ZRomSD 7,1 (2013)
Herausgegeben von CHRISTOPH BÜRGEL, MICHAEL FRINGS, JENS F. HEIDERICH & SYLVIA THIELE

Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik (ZRomSD)

Heft 7,1

Frühjahr 2013

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. 7,1 — 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 2013

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 HERAUSGEBER:

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

Kontakt mit den Herausgebern nehmen Sie bitte auf unter **Redaktion@ZRomSD.de**.

Der **wissenschaftliche Beirat** umfasst Fachexperten aus vier verschiedenen Bereichen:

Romanische Sprachwissenschaft
Jun.-Prof. Dr. Silke Jansen (Universität Mainz)
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. Christiane Neveling (Universität Leipzig)
PD Dr. Daniel Reimann (Universität Würzburg)
Jun.-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.)
Dr. Jochen Willwer (Gutenberg-Gymnasium Mainz)

Muttersprachliche Expertinnen und Experten
Französisch: Julia Maglione (Gutenberg-Gymnasium 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

NADINE RENTEL (Zwickau)
Geschriebene Dialoge: Phänomene der Mündlichkeit in italienischen SMS 9

LUDWIG FRANKE (Wiesbaden)
Was soll von Französisch als 2. Fremdsprache nachwirken? Ein Minimalprogramm für Nachhaltigkeit 31

CHRISTOPH OLIVER MAYER (Dresden)
Nationale Selbstdarstellung im spanischen und portugiesischen Lied: Der Eurovision Song Contest im Unterricht 61

ALEXANDRA KRAUSE (Wien)
Dolmetschdidaktische Erfahrungen und deren potentielle Übertragung auf den Fremdsprachenunterricht 83

SILKE JANSEN (Mainz)
Tempus und Aspekt als linguistisches und sprachdidaktisches Problem: Perspektiven der Kognitiven Linguistik 105

EVA LAVRIC (Innsbruck)
La langue maternelle en classe de langue étrangère : Le français en Autriche, l'allemand en France (Première partie) 129

Rezensionen 157

Ankli, Rüdi et al. edd. 2012. *Text und Rhythmus im Italienischunterricht*. (Becker, Mainz) 159

Degering, Thomas. 2010. *Kurze Geschichte der Französischen Literatur*. (Felbeck, Trier) 164

Gansel, Christina. 2011. *Textsortenlinguistik*. (Rentel, Zwickau) 167

Geiger-Jaillet, Anemone et al. 2011. *Enseigner une discipline dans une autre langue: méthodologie et pratiques professionnelles*. (Thiele, Münster) 170

Heringer, Hans Jürgen. 2011. *Texte analysieren und verstehen. Eine linguistische Einführung*. (Rentel, Zwickau) 172
Imbach, Werner. 2011. *Zeitgenössisches Theater im Spanischunterricht. Didaktische Relevanz und Methodik*. (Leitzke-Ungerer, Halle) 176
Leitzke-Ungerer, Eva et al. edd. 2012. *English-Español: Vernetzung im kompetenzorientierten Spanischunterricht.* (Schöpp, Marburg) 181
Meißner, Franz-Joseph & Tesch Bernd. edd. 2010. *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten*. (Reimann, Würzburg) 187
Michalak, Magdalena & Kuchenreuther, Michaela. edd. 2012. *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache*. (Heiderich, Mainz & Trier) 189
Raith, Thomas. 2011. *Kompetenzen für aufgabenorientiertes Fremdsprachenunterrichten. Eine qualitative Untersuchung zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften*. (Willwer, Mainz) 197
Reutner, Ursula. 2009. *Sprache und Tabu. Interpretationen zu französischen und italienischen Euphemismen*. (Leithner, Erlangen-Nürnberg) 201
Sánchez Prieto, Raúl. 2011. *Unternehmenswebseiten kontrastiv*. (Rentel, Zwickau) 204

Zeitschriftenschau: *Neues zur Didaktik der Romanischen Sprachen* 209

Profil: *Prof. Dr. Isabelle Mordellet-Roggenbuck (Freiburg)* 263

Ankündigungen 275

Lehrveranstaltungen: *Didaktik der Romanischen Sprachen (WS 12/13)* 279

Autorenverzeichnis 291

La langue maternelle en classe de langue étrangère : Le français en Autriche, l'allemand en France (Première 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] dans une école d'italien en France, école de langues privée ne comportant que des enseignants locuteurs natifs.

---

[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)

Partant de ses analyses, il nous a semblé intéressant d'étudier également des situations d'enseignement plus formelles (université, lycées) 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 doubler le nombre de pages nous étant accordées en répartissant notre article sur deux numéros. Le présent article ne constitue donc que la première partie 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, qui rendent donc compte de la manière dont ces acteurs décrivent et expliquent eux-mêmes leurs comportements linguistiques ;
- 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 ;

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

- 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 pourtant celui pour lequel nous renvoyons au prochain numéro de la revue, car il suffit à lui seul pour remplir tout un article. Nous en donnerons ici un bref résumé, qui devrait permettre de comprendre les interactions du facteur « type d'activité » avec les autres facteurs à décrire.[4]

Nous commencerons donc dans cette première partie par développer notre petit historique, pour enchaîner ensuite avec les études par questionnaires et terminer enfin avec les styles individuels des professeurs – ce qui nous permettra de tirer dès maintenant une première conclusion.

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

S'il est un point en didactique des langues où l'idéal et la réalité, la théorie et l'empirie, la science et les pratiques divergent, c'est bien le rôle à assigner à la langue maternelle des apprenants. Source d'interférences, solution de facilité, temps perdu pour l'apprentissage – la langue maternelle ne peut nier avoir très mauvaise réputation. Cet opprobre la couvre non seulement dans la théorie didactique, mais encore et surtout dans la conscience des enseignants de langue étrangère – ces mêmes enseignants qui s'efforcent quotidiennement de s'en passer sans jamais y arriver pour de bon.[5]

Nous dresserons en introduction un petit historique du sort de la langue maternelle en classe de langue étrangère, dessinant ainsi l'origine et l'évolution de l'idéal, avant de nous pencher de manière plus détaillée sur les réalités de l'enseignement à travers les études empiriques que nous venons de présenter.

---

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

[5] Une petite anecdote : au moment de rédiger cette présentation, nous avons reçu un appel téléphonique d'une jeune collègue qui enseigne depuis peu dans un lycée, et qui nous racontait toute fière qu'elle venait de faire un tout premier cours dans une classe de débutants entièrement en français !

Si nous nous proposons de tracer ici un petit historique de la didactique des langues et de son rapport à la langue maternelle, c'est qu'il nous semble qu'un tel historique explique bien des choses, de par, entre autres, le mouvement pendulaire bien connu que l'on y observe.[6]

Si l'histoire de l'apprentissage/enseignement des langues étrangères remonte sans doute à Babel et qu'il y a eu, de tous temps, des pratiques variées et efficaces pour s'approprier une langue vivante, les historiques de la didactique des langues comme science, comme pratique réfléchie, commencent tous d'habitude avec la fameuse méthode « grammaire-traduction ». Celle-ci, pratiquée dans les lycées au XIXe et dans la première moitié du XXe siècle, était calquée sur l'enseignement du grec et du latin, donc de langues mortes, et visait en premier lieu une compétence de lecture littéraire, de production écrite, de traduction, ainsi qu'à une sorte d'entraînement intellectuel. Elle est connue pour faire de la langue maternelle des élèves le moyen de la communication en classe comme des commentaires métalinguistiques, la langue étrangère constituant l'objet et non le véhicule de l'apprentissage. La méthode grammaire-traduction a marqué les esprits et elle a marqué la didactique des langues, en ce sens que tous les courants observés depuis, et donc la quasi-totalité de la didactique moderne, se situent en opposition, en réaction à cette méthode, à ses objectifs et à ses pratiques.

D'où l'accent mis sur la communication, en premier lieu active et orale, et sur un apprentissage qui ne voit pas dans la connaissance de règles, mais dans l'utilisation active de la langue cible l'arcane de l'apprentissage. D'où aussi – et c'est ce qui nous intéresse ici – la prétention de bannir la langue maternelle de la communication en classe, où la langue étrangère prétend régner depuis en monarque absolu.

Dès la méthode directe du début du XXe siècle, on s'oriente vers la communication et on prétend bannir complètement la langue maternelle de l'enseignement des langues étrangères. Avec le « pattern drill » structuraliste des années quarante et cinquante également, l'attention et les efforts se portent sur les struc-

---

[6] Pour l'histoire de la didactique des langues étrangères, se référer à Germain (1993) ainsi qu'à Barrera-Vidal (1995), qui se penche tout particulièrement sur le rôle de la langue maternelle (voir aussi Beiler 2007, 17-20).

tures de la langue à apprendre, qu'il s'agit de répéter et d'automatiser sans chercher à les traduire ou à les commenter. Suivent les méthodes audio-orales et audio-visuelles, pour lesquelles ce sont l'image et la mise en situation qui fournissent le sens des éléments nouveaux de la langue cible, dans un souci constant d'éviter toute tentative de traduction, toute équivalence trompeuse. Car avec les débuts de l'analyse d'erreurs et de la linguistique contrastive des années soixante et soixante-dix, la langue maternelle a été identifiée comme étant la principale responsable des interférences qui se produisent dans l'apprentissage. Et on en a conclu dans un premier temps – à tort ou à raison – que bannir de la classe cette langue maternelle, c'est éviter d'induire les apprenants en erreur. Plus tard, depuis les années quatre-vingts, les diverses approches dites « communicatives » sont allées dans le même sens, non plus par un souci d'éviter les erreurs, mais par une volonté d'accorder à la communication dans la langue cible le plus de place possible dans la classe de langue, la langue maternelle des apprenants étant donc ressentie comme une concurrente, comme un phénomène parasitaire.

(Ouvrons une parenthèse pour remarquer que le mouvement inverse est désormais amorcé, dès les années 70/80 avec la théorie du « monolinguisme éclairé » développée par Wolfgang Butzkamm[7] qui se rapproche beaucoup des thèses que nous défendrons ici, avec la linguistique cognitive et le courant du « language awareness » qui redécouvrent les vertus des connaissances sur la langue, de la réflexion sur et de la comparaison des deux systèmes linguistiques en présence. Les recherches empiriques sur le bilinguisme et sur les interactions en classe de langue confirment par ailleurs que la L1 et la L2 sont de toute façon toujours présentes, et qu'il vaut mieux tenir en compte cette double présence que d'essayer de la nier. Mais force est de constater que ces évolutions très récentes n'ont pas encore touché le gros des professeurs de langue, qui continuent à vivre et à travailler selon l'idéologie qui leur a été inculquée et qui est une idéologie du tout-langue-cible.)

Pendant des décennies, donc, les différents courants (ou modes) de la didactique des langues, pour des motifs divers, se sont bien accordés sur ce point : en classe de langue étrangère, il convient d'avoir recours le moins possible, voire

[7] Voir par exemple Butzkamm (1973/1987, 1989/2002 ou 2003a et 2003b).

pas du tout, à la langue maternelle des apprenants. Sera le meilleur professeur celui qui réussira le mieux à la bannir, à mettre en œuvre toutes sortes d'artifices, d'acrobaties, de subterfuges qui lui permettront de s'en passer. C'est là aussi ce qui ressort des réponses des professeurs de langue lorsqu'on les interroge sur ce point : soit ils prétendent fermement s'en tenir uniquement à la langue d'enseignement, soit ils admettent utiliser quelquefois la langue maternelle des élèves, mais les raisons qu'ils invoquent sont présentées sur le mode de la justification. C'est-à-dire qu'ils « le » font, ils le font tous, mais ils ont mauvaise conscience, jusqu'au point de « le » nier devant un enquêteur et de le nier à soi-même. C'est là que les enregistrements et les transcriptions 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. Les enquêtes par questionnaires : Lavric (2002), Rousseau (2006) et Beiler (2007)

Nous commencerons par les enquêtes menées auprès des enseignants, à travers des questionnaires qui leur demandent de décrire et d'expliquer leurs comportements linguistiques. La première est notre propre enquête-questionnaire menée auprès des professeurs de langues de l'Université d'économie de Vienne (Lavric 2002). Tous ces enseignants[8], qui enseignent des langues très diverses (de l'anglais au russe, en passant par le français, l'espagnol et l'italien) à des niveaux très divers (du niveau débutants à la dix-, douzième année d'apprentissage pour l'anglais), admettent utiliser quelquefois en cours la langue maternelle de leurs étudiants[9]. Il y a bien des « puristes » et des « mélangeurs »[10], mais même les

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

[9] Remarquons en passant que l'idée de la langue maternelle commune des apprenants constitue en elle-même une sorte de fiction, qui dans certains contextes (les écoles de langue en immersion dans le pays) ne s'applique bien évidemment pas, mais qui en milieu scolaire ou universitaire constitue en général une approximation valable, même si pour certains apprenants cette langue n'est pas leur langue maternelle mais une première langue étrangère. Cette langue du pays dans lequel s'effectue l'enseignement est en effet suffisamment présente pour être susceptible de fournir un repère, un savoir partagé par tous les partici-

puristes ne prétendent pas pouvoir se passer toujours et complètement de la langue de départ.

Autre point étonnant : il n'y a pas, pour l'usage de la L1, de différence notable entre les enseignants locuteurs natifs et les enseignants non-natifs, ceux qui partagent donc avec leurs élèves une même langue maternelle. On aurait pu penser en effet – et c'est l'une des raisons pour lesquelles on préfère traditionnellement les locuteurs natifs comme professeurs de langue – qu'un natif aurait moins tendance à tomber dans la langue de départ, qui n'est pas pour lui, comme pour le non-natif, le moyen de communication le plus naturel avec les apprenants.[11] Le côté artificiel de l'emploi de la langue étrangère ne s'appliquerait pas au natif, ou en tout cas dans une moindre mesure qu'à l'enseignant non-natif. Cela semble logique, et pourtant notre enquête montre qu'il n'y a pas, entre natifs et non-natifs, de différence significative concernant l'emploi de la langue maternelle des apprenants. Du moins pas d'après leurs réponses à notre questionnaire, et à l'exception d'un point bien précis : dans les situations semi-privées et privées (rencontre au cinéma ou dans le tramway), les locuteurs natifs continuent à parler avec leurs étudiants en langue étrangère, tandis que la grande majorité des non-natifs passe alors à la langue maternelle commune.

Un deuxième point qui ressort très clairement de nos questionnaires, ce sont les fonctions de la langue maternelle en classe de langue étrangère, et c'est surtout la hiérarchie de ces fonctions. Les différents professeurs sont plus ou moins « puristes » ou « mélangeurs », et leur emploi de la L1 dépend en outre fortement du niveau de leurs élèves, mais plus un enseignant emploie la langue de départ, plus celle-ci envahit une série prévisible de fonctions dans la classe, et moins il l'emploie, plus elle se retire dans certaines fonctions bien précises.

---

pants de l'espace-classe.

[10] Pour cette terminologie, voir Lavric (2001).

[11] Pour le « naturel » comme facteur de choix linguistiques, voir Lavric (2001). C'est ce naturel qui fait que deux locuteurs qui partagent la même langue maternelle ont tendance à communiquer dans cette langue maternelle commune. Entre deux personnes de langues maternelles différentes, le choix le plus naturel serait celui de la langue pour laquelle le produit des compétences des deux locuteurs est maximal. Bien évidemment, d'autres facteurs concurrents (entraînement, prestige/crainte de perdre la face, complaisance ...) peuvent intervenir et faire que les locuteurs ne choisissent pas la langue la plus naturelle entre eux.

C'est-à-dire qu'indépendamment du style individuel du professeur ou du niveau des apprenants, certaines fonctions apparaissent plus centrales, plus évidentes pour la langue maternelle, et d'autres, plus périphériques. Voici donc la hiérarchie de ces fonctions :

1. traduction de certains termes techniques,
2. explications de grammaire compliquées,
3. explications de vocabulaire compliquées,
4. plaisanteries et remarques à part,
5. correction d'exercices de version.

Ce sont là les fonctions dans le cours même ; s'y ajoutent une série de fonctions qui gravitent autour du cours proprement dit, organisation, examens, heures de réception, etc.

Mes deux étudiantes, Florence Rousseau et Christine Beiler, ont également commencé leur travail de recherche par des enquêtes-questionnaires, avant d'amorcer leur travail empirique sur les observations et transcriptions de cours. L'intérêt de cette double approche méthodologique consiste à comparer les descriptions que les enseignants font eux-mêmes de leurs pratiques dans les questionnaires et la réalité des cours de langue telle qu'elle ressort des transcriptions. Voici donc d'abord les résultats de leurs questionnaires.

Un premier résultat confirme le fait qu'il n'y a pas, au niveau du recours à la langue maternelle, de différence significative entre enseignants locuteurs natifs et enseignants locuteurs non-natifs. Ou plutôt : s'il y en a une, elle ne s'affiche que dans les situations privées (rencontre dans la rue, au cinéma, etc.), car dans ces cas-là, les professeurs non-natifs passent tout naturellement à la langue maternelle commune qu'ils partagent avec les élèves, alors que les natifs – surtout les assistants et assistantes de langues – utilisent quelquefois aussi la langue cible dans ce genre de rencontres. En cours, cependant, les différences ne sont pas significatives, et les groupes (professeurs, stagiaires, assistant(e)s) n'ont pas l'air d'avoir des comportements différents. C'est ce qui ressort tant des questionnaires que des observations menées dans les deux enquêtes.

Une autre remarque préliminaire importante concerne la localisation de l'enquête Beiler 2007 en Alsace, donc dans une région à priori bilingue, avec une situation de diglossie très marquée. Beiler a pris en compte la spécificité de cette

situation en distribuant à ses élèves un questionnaire spécial sur l'usage de l'alsacien et son influence sur l'apprentissage de l'allemand (Beiler 2007, 38-45). Il en ressort que les jeunes parlent et comprennent de moins en moins l'alsacien et qu'ils ne sont guère attachés à leur identité bilingue. « Il faut noter que les élèves qui parlent encore alsacien, ont plus de facilité à apprendre l'allemand mais ils n'ont pas recours à cette langue explicitement en cours d'allemand langue étrangère » (Beiler 2007, 45). Les transcriptions de cours effectuées par Beiler confirment d'ailleurs ce résultat : le dialecte alsacien n'a pas sa place, en tout cas pas explicitement, dans les cours d'allemand dispensés à Strasbourg. Nous pouvons donc en conclure que l'étude de Beiler a l'air d'être tout à fait représentative de ce qui se passe dans les cours de langue en France, tout comme celle de Rousseau est représentative de la situation autrichienne. En tout cas, nous n'avons pas d'indices qui indiquent que l'environnement bilingue en Alsace fausserait la situation.

Mais revenons-en au questionnaire principal, celui qui a été distribué aux enseignants pour enquêter sur leur usage de la langue maternelle. Rousseau (2006, 31-44 et annexe) et Beiler (2007, 46-70 et annexe) se sont servi de questionnaires tout à fait semblables et leurs résultats sont donc comparables ; ils seront présentés ici simultanément, tels qu'ils sont résumés par Beiler (2007, 48-52) :

> [L]a majorité des enseignants, tant en Autriche qu'en France, indique alterner entre la L1 et la L2, utilisant plus souvent la langue cible. [...]
>
> [Presque tous] ont coché que leur choix linguistique dépend du niveau des élèves, [...] [et] que l'activité joue un rôle important pour l'AC [= alternance codique] en classe. [...]
>
> [Ils précisent qu'] il est important de parler en langue étrangère [...] pour donner aux élèves le plus de possibilités d'utiliser la langue cible [...] [et] pour créer des situations authentiques. [...]
>
> [I]ls utilisent la langue maternelle des élèves [...] pour gagner du temps, pour mieux [se] faire comprendre [...] [et] pour des questions d'organisation. [...]
>
> Un professeur indique expliquer la grammaire et [l]es affaires organisationnelles en français [= L1], et en français seulement, pour être sûr que les élèves comprennent, cela indépendamment du niveau. [...]
>
> Le français [= L1] est utilisé pour la grammaire, pour des consignes compliquées et pour sécuriser l'élève. Un autre professeur écrit qu'il a recours à la langue maternelle

> des élèves dans les situations où le contenu est plus important que les connaissances en langue étrangère.

Tous ces résultats s'accordent tout à fait entre la France et l'Autriche ; il existe cependant aussi quelques petites divergences (Beiler 2007, 56-58) :

> Tous les enseignants interrogés en Alsace indiquent n'enseigner la grammaire qu'en langue maternelle des élèves. [...] Ce résultat se distingue beaucoup de celui de Rousseau, car tous les enseignants en Autriche affirment employer l'alternance codique pour enseigner la grammaire [...].
>
> Tandis qu'aucun enseignant en Autriche n'indique expliquer les devoirs [à la maison] en langue maternelle des élèves, il y a 3 stagiaires sur 4 en Alsace qui ont coché cette réponse. [...] Un stagiaire ajoute: « Sinon, ils diront tous qu'ils n'avaient pas compris le devoir. » [...] De plus, 3 enseignants sur 9 en Autriche indiquent ne donner les instructions des devoirs à la maison qu'en langue étrangère [...]. En Alsace, par contre, [...] [i]ls affirment alterner les deux langues.

Ces résultats préfigurent ceux des enquêtes empiriques que nous verrons par la suite, mais à un point près : si tous les enseignants affirment se servir de la L1 soit plus soit moins suivant le niveau des élèves, les enregistrements ne confirment guère ce principe. En effet, tant le type d'activité que le style individuel des professeurs influent beaucoup plus sur les pratiques d'alternance codique que l'année d'apprentissage ou le niveau des élèves concernés.

4. Les études empiriques par transcription de cours : Causa (2002), Rousseau (2006) et Beiler (2007)

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 pion-

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

Rousseau (2006) a travaillé dans un lycée professionnel (commercial = HAK) et un lycée d'enseignement général (BRG) à Schwaz dans le 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 dépendant, nous l'avons vu, beaucoup plus du style individuel de l'enseignant que du 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. Résumé : Les choix linguistiques déclinés suivant les types d'activités en classe

Nous insérons ici un bref résumé de notre chapitre 5, qui constitue pourtant le cœur de ces recherches, mais qui dépasserait le cadre qui nous a été accordé dans ce numéro de la revue, et nous renvoyons le lecteur au prochain numéro de la revue, dans lequel la deuxième partie de cet article détaillera tout particulièrement cet aspect des choix linguistiques déclinés suivant les types d'activités en classe. Voici donc les principaux résultats :

- Les rituels d'ouverture du cours (salutations, absences, date) se déroulent presque toujours dans la langue cible, puisqu'il s'agit de marquer une rupture, un changement de « footing » (Goffman 1979).
- Sont également effectués en langue cible les exercices, la correction des devoirs, les activités orales. A remarquer que ce sont là à peu près les seules activités dans lesquelles les élèves utilisent activement la langue cible. Celle-ci sert à faire des exercices et à passer des examens, elle ne sert guère à communiquer.

- Dans l'étude du vocabulaire, la traduction en langue maternelle est le moyen de sémantisation rapide.
- Mais c'est bien la grammaire qui constitue le domaine le plus visible de la langue maternelle, un véritable îlot de la L1 à l'intérieur du cours de langue. Tant en Autriche qu'en France, la L1 est clairement le choix non marqué dans ce domaine, et cela, à tous les niveaux de l'apprentissage scolaire.
- Pour l'organisation du cours (micro- et macro-organisation : donner les devoirs, annoncer un examen…), on constate une divergence nette entre la France et l'Autriche : dans les cours d'allemand en France, l'organisation se fait toujours en L1, la justification étant que le professeur vise surtout à se faire comprendre. Dans les cours de français en Autriche, ce même but est poursuivi à travers l'alternance codique : on reformule en L1 ce qu'on a expliqué en L2, on demande aux élèves de répéter ce qu'ils ont compris, bref, on emploie toute une série de comportements didactiques et linguistiques plus ou moins appropriés.
- Il est intéressant de noter que les choix linguistiques font assez souvent l'objet de négociations (explicites ou implicites) en classe, qu'il arrive qu'il y ait des conflits entre le professeur qui veut imposer la langue cible comme langue de communication, et les élèves qui lui opposent une sorte d' « inertie linguistique ».
- Dans les examens oraux de vocabulaire (une spécialité autrichienne), les rôles du bon et du mauvais élève sont construits aussi à travers les choix linguistiques du professeur.
- Les activités pédagogiques par contre (le fait d'encourager les élèves, de les gronder, de discuter avec la classe) se déroulent toujours en langue maternelle des apprenants. Il s'agit dans ce cas de créer une égalité linguistique qui permette aux élèves de comprendre et de réagir sans l'obstacle que constituerait la langue étrangère.

6. Résumé : Première conclusion – les dilemmes des enseignants

Voici un extrait de la conclusion de la partie « types d'activités », qui donne bien les axes sur lesquels s'inscrivent les styles individuels des professeurs (qui feront, eux, l'objet de la dernière partie de cet article) :

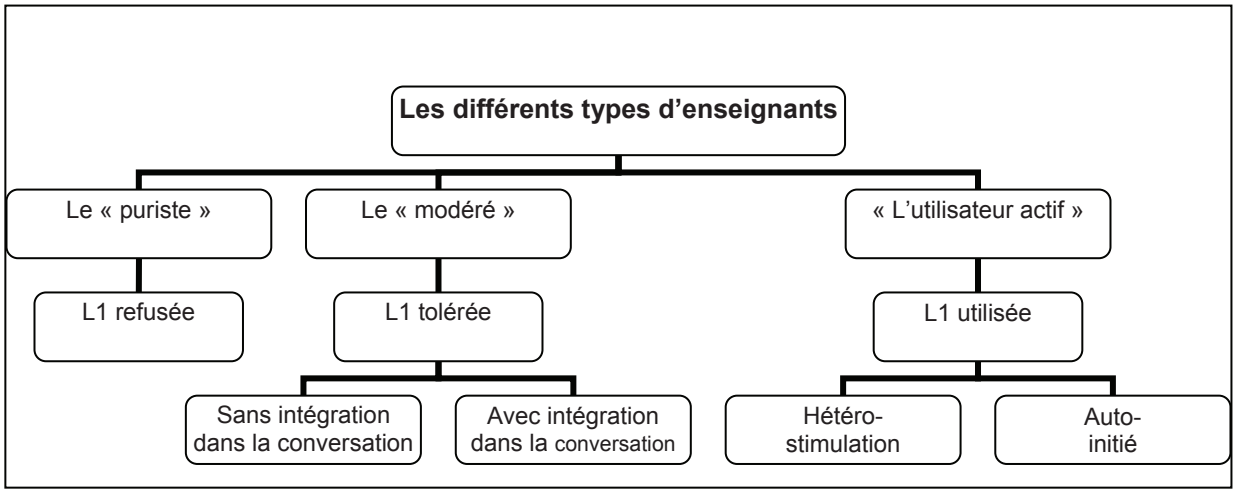
« Le professeur de langue étrangère se trouve donc, à ce qu'il semble, devant un double dilemme lorsqu'il s'agit de choisir une langue de communication : surtout si ses élèves sont des débutants ou presque, il a le choix, à la limite, soit d'utiliser leur langue maternelle, soit de ne pas se faire comprendre ; 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. »

7. Les styles individuels des différents professeurs

Face à ce dilemme, les enseignants réagissent chacun différemment, développant, du moins pour quelques-uns, des styles individuels très marqués d'alternance codique voire de choix linguistiques. Nous tenons à consacrer une partie spéciale à ces styles individuels, car ils nous permettront, dans une deuxième conclusion, de dépasser notre approche purement descriptive et de voir en un deuxième temps dans quel sens pourraient aller des réflexions prescriptives ou des conseils à donner aux enseignants – non pas sur les usages concrets à faire de la langue maternelle en classe de langue étrangère, mais bien sur l'attitude à adopter et sur l'approche à mettre en œuvre.

Rousseau (2006) et Beiler (2007), donc, consacrent chacune un chapitre à part aux styles individuels des professeurs. À remarquer cependant que certains professeurs seulement ont un style individuel très marqué, alors que la plupart « font dépendre leur choix linguistique plutôt de schémas comportementaux, donc de l'activité et des différents rituels en classe de langue » (Beiler 2007, 86). En général, on remarque que « l'AC [= alternance codique] en cours de langue est soumise d'une part à des règles communes [...] et d'autre part à des comportements individuels » (Beiler 2007, 71). Ce sont ces comportements individuels qui seront décrits dans ce chapitre. Rousseau (2006) comme Beiler (2007) s'appuient pour ce faire sur la typologie de Lavric (2001) (« puristes » versus

« mélangeurs ») et sur celle de Cambra & Nussbaum (1997), citée d'après Erhard (2003b, 1417) :



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.[12] 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). Voici (7.1.-7.3.) les styles individuels identifiés par Rousseau 2006 :

7.1 GINA, l'actrice (46-48)

I)[13] (Corpus Rousseau)

1 **Eb : Bonjour, asseyez-vous !**
2 So, schauen wir, ob wir die richtige Kassette haben. Ach ja, da ist sie ja.
3 **Oui, alors, c'est quel cours ?**
4 **A : C'est le 20ème cours de français, le 7 décembre 2005.**
5 **Eb :** sobald das **-un** auf Selbstlaut trifft, sagt man **« vingt et unième » cours de français.**

[12] 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 résutats par ceux de Beiler (2007) ainsi que par ses exemples.

[13] 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. Je conserve également la présentation légèrement différente des deux types d'exemples (qui concerne surtout la numérotation des lignes et des répliques ainsi que les marges) pour que le lecteur puisse plus facilement distinguer les exemples autrichiens et les exemples français.

6 **Eb : Qui est absent en IIB ? Oui, alors ça y est, tout d'abord le vocabulaire.[…]**
7 **Eb : Tout d'abord, je vous fais passer la scène avec les jeunes qui ont un peu trop bu.**
Elle essaie d'enclencher la cassette.
8 **Eb :** Nein, das ist die falsche**. Alors, ça ne marche pas !** Wird schon nachkommen**.**
9 **Donc, ça ne veut pas. Alors, on va faire du vocabulaire.**

II) (Corpus Rousseau)
1 **Eb : Bon, alors la correction du devoir, c'était page ?**
2 **A : page 15 exercice 2.**
3 **Eb : Nicola, tu commences s'il te plaît !**
4 **A :** Frau Professor, ich hab meine Arbeit im Drucker vergessen !
L'enseignante installe le rétroprojecteur qui va servir à la correction des exercices.
5 **Eb :** So, jetzt können wir anfangen, aber wo sind meine Schlüssel?
Ach, die Sonne blendet, ich hoffe, ich habe meine Schlüssel nicht vergessen!
Elle cherche ses clés dans son sac.
6 **Eb :** Ah, da sind sie, jetzt kann ich endlich die Jalousien runterlassen.
Elle baisse les volets et continue.
7 **Eb : Donc... [longue pause]**
8 **Eb : Regardez les modèles 1 et 2.**

Le style de GINA est caractérisé par des apartés en langue maternelle, des séquences « hors-cours » dans lesquels elle se parle à elle-même, thématisant de petits contretemps techniques ou autres. Le changement de langue correspond bien ici à un changement de « footing » dans le sens de Goffman (1979)[14], puisqu'elle signale ainsi un changement d'interlocuteur. Les élèves, pendant ces courts intermèdes, ces petites mises en scène, d'allocutaires se transforment en public ; c'est ce qui explique la caractérisation de GINA comme étant « l'actrice ».

7.2 EVA, la puriste (48-50)

III) (Corpus Rousseau)
1 *Ea : Bonjour, asseyez-vous !*
2 *Ea : Bon, avant de corriger le devoir, je vous présente Florence, elle était assistante chez nous pendant deux ans et maintenant elle fait des études pour être professeur en Autriche. Elle va venir régulièrement dans votre classe pour regarder et écouter ce que vous dites, si vous parlez français ou allemand.*
3 *F : Oui, bonjour, je fais des recherches pour ma maîtrise et ce qui m'intéresse, c'est de voir en quelle langue vous parlez.*

[14] Rappelons que dans ce cas, le changement de langue est signe d'un changement dans la définition de la situation, dans le rapport et les activités des participants.

Petite pause, l'enseignante remplit le « Klassenbuch » (cahier de textes).

4 *Ea : Bon, alors, maintenant on va corriger le devoir.*

Correction du devoir en français, puis la classe passe à une autre activité.

L'enseignante parle toujours français et lit un article en français au sujet du « viaduc de Millau ».

Avant de commencer la lecture :

5 *Ea : Le viaduc de Millau, c'est le plus haut viaduc du monde. Vous avez lu l'article en allemand à ce sujet à la maison, alors vous comprenez, n'est-ce pas ?*

6 *As : Oui, Madame.*

L'enseignante lit l'article à deux reprises.

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

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

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

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

Explications des mots de vocabulaire en français. L'enseignante les écrit au tableau et se laisse donner la traduction exacte par les élèves en allemand ; lorsque c'est trop difficile, elle donne la réponse elle-même.

11 *Ea : L'« atout », qu'est ce que c'est ? On dit aussi « avoir tous les atouts en main ».*

Aucune réaction des élèves.

12 *Ea : Bon, alors ça signifie «* ***alle Trümpfe in der Hand haben*** *», pour que ce soit clair !*

13 *As :* ***Frau Professor, Was heißt bitte*** *« estival »?*

14 *Ea : C'est l'adjectif qui va avec « été » , tu peux me poser la question en français, s'il te plaît !*

15 *A : Qu'est ce que c'est « estival » ?*

16 *Ea : Est ce que quelqu'un veut ajouter quelque chose ?*
[silence]

17 *A :* ***Frau Professor, was heißt*** *« marée noire » ?*

18 *Ea : Non, je suis désolée, je ne peux pas répondre, en français, s'il te plaît !*

L'enseignante a déjà répondu à la question et l'élève a eu le droit de la poser en allemand.

Aucune réaction de l'élève, le cours continue.

19 *Ea : David, est-ce que tu as apporté le contrôle ?*

20 *A :* ***Nein, hab sie zu Hause vergessen.***

21 *Ea : La prochaine fois, s'il te plaît, sinon je ne l'accepte plus, d'accord.*

22 *A : Oui, d'accord.*

On passe à la correction d'un exercice de français commercial.

23 *Ea : Bon, comme exercice, vous aviez à faire ? Le numéro 5 à la page 52 de votre livre de correspondance, n'est-ce pas ?*

24 *Alors, on corrige ensemble.*

IV) (Corpus Rousseau)

1 **A :** Muss man den Vornamen auch buchstabieren?

2 **Ea : Le prénom, c'est pas nécessaire. Et tu peux demander en français encore une fois, Wolfgang.**

3 **A : Est ce que euh ?**
4 **Ea : Est ce qu'il faut ?**
5 **A : Est ce qu'il faut d. dire [pause]**
6 **Ea : Est ce qu'il faut dire ?**
7 **A : Est ce qu'il faut dire la prénom ?**
8 **Ea : Est ce qu'il faut dire le prénom**
9 **A : Le prénom et la nom de famille**
10 **Ea : Et le nom de famille ?**
11 **A : Et le nom de famille ?**
12 **Ea : Non, le nom de famille, c'est évidemment beaucoup plus important. Et si vous voulez, vous pouvez ajouter le prénom, hein, d'accord.**

EVA, on le voit bien à travers les transcriptions, est une adepte du « tout-langue-cible ». Elle essaie de parler en français le plus possible, et elle exige que les élèves en fassent de même. Le prix à payer est le fait de ne guère obtenir de réponse(s), de réaction(s) de la part des élèves, ce que Rousseau 2006, 52 appelle « l'inertie communicative de[s] élèves ». Rousseau 2006, 48 rapporte une anecdote que lui a confiée EVA :

> Dans la classe de terminale [...], elle a[vait] fixé une règle d'utilisation exclusive de la langue française. Après quelques semaines, les élèves qui avaient des questions « pratiques » à lui poser, restaient devant la salle de classe avant le début de l'heure et pouvaient par cette ruse – puisqu'ils étaient en dehors du cours de français – formuler leurs souhaits et questions en allemand.

Ce qui confirme la réticence – paresse ou incapacité ? – des élèves à s'exprimer spontanément en L2, malgré leur niveau avancé et malgré tous les efforts de l'enseignante pour instaurer le « tout-langue-cible ».

7.3 LOLA, la mélangeuse (50-52)

V) (Corpus Rousseau)

1 **El : Bien sûr, il y a beaucoup de mots nouveaux, mais on va essayer de répondre aux questions que tu vas poser, n'est-ce pas !**
2 Ja, natürlich, es gibt viele neue Wörter, die ihr noch nicht kennt, aber, versuchen könnt ihr schon, die Fragen zu beantworten !

Les réponses à l'exercice sont à donner en français, mais les questions sont formulées en allemand dans le livre.

[...]

3 **El : Tu peux formuler une phrase complète, Sülo ?**
4 **A : Les élèves sont au collège avec leurs corres.**
5 **El : Oui, d'accord, il y a beaucoup de mots inconnus, « accueil »** schreiben wir später auf!
6 **M : Que pensent les élèves de leur collège ?**

7 **A : C'est l'horreur!**
8 **El : Oh là là, l'école, c'est toujours l'horreur,** ja das stimmt immer über die Schule, nicht wahr ?

Dans l'exercice proposé, il s'agit de trouver un mot mystère.

9 **El : Maintenant, il faut trouver la réponse,** so jetzt müsst ihr das auflösen! Wer hat **la réponse ?**
10 **As : C'est « jumelage » !** Ach, Frau Professor, das war leicht!
11 **El :** Dann schreib ma jetzt noch die Eigenschaftswörter auf. **Vous écrivez dans le cahier de vocabulaire.**
[...]
12 **El : Pour la prochaine fois,** schaut, dass ihr euch auskennt **à la page 27. Vous avez entendu,** schaut, dass ihr euch auskennt **à la page 27.**

VI) (Corpus Rousseau)

1 **El : Bonjour, asseyez-vous !**
2 **El : Bon, d'abord, on va corriger le devoir !** Das ist nicht sehr praktisch, von dir bekomme ich sehr viel **devoir**. Wo ist dein Schularbeitenheft?
3 **A :** Kann ich es morgen bringen?
4 **El :** Du brauchst nicht immer morgen sagen ... Morgen jetzt wird ändern ...
5 **El :** Schauen wir die neue Hausübung an**, page 29 exercice 4.**
6 **El : Vous avez fait des phrases. Quels adjectifs vont avec quels noms ?** Welche Adjektive gehen mit welchen Substantiven zusammen?
7 **El : Oui, à toi!**
8 **A : Les rues sont bruyantes.**
9 **El :** Hat jemand etwas anderes geschrieben? **Les rues sont bruyantes.** Das hört man schon von der Aussprache her. Niemand, dann gehen wir weiter.
10 **Et attention, vous faites l'accord !**
11 **A : Les musées célèbres.**
12 **El : Oui,** dann, du **choisis un élève !**
13 **A : A toi !**
14 **A : Des jolies maisons.**
15 **El :** Von der Aussprache hört man nicht, **mais attention ici à la fin de « jolies », il y a -es.**
16 **El : Puis c'est à toi !**
17 **A : Des chaises faciles.**
18 **El :** Vom Gewicht her ist es ein anderes « leicht », das wäre **« légères »**, das kennen wir aber noch nicht.
[...]
19 **El :** Dann, wie war dein Satz, deine Lösung?
20 **A : Il y a beaucoup de cuisiniers français qui sont célèbres.**
21 **El : Oui, pourquoi pas ? puis…**
22 **A : Lé livre cher.**
23 **El : Les ou le ? Au pluriel ou au singulier ?** Was wolltest du sagen?
24 **A : Le livre cher.**
25 **El : Oui, d'accord,** bei **« cher »** gibt es zwei Bedeutungen.
26 **El :** Seid mal leiser, bitte!

27 **Moi, je ne suis pas contente parce que vous êtes trop bruyants !!**
28 **El : La grammaire avec l'accord, c'est dur en français, mais le français est une langue très belle !**

Voici l'interprétation de Rousseau (2006, 50) :

> Ce qui est frappant dans le cas de LOLA, c'est sa façon d'alterner à tout bout de champ les deux langues. Elle est la seule, dans mon corpus, à faire de l'alternance intraphrastique. Chez les autres, les alternances sont présentes aussi, mais seulement entre deux phrases. C'est la seule chez qui l'alternance codique a sa place dans absolument toutes les activités.

Pour LOLA, l'alternance codique constitue le choix non marqué, la normalité dans toutes les phases de son cours de langue. C'est-à-dire aussi qu'elle ne se sert pas de la langue maternelle à des fins bien précises, elle ne l'utilise pas consciemment dans telle ou telle situation, mais elle a recours de façon identique au même va-et-vient entre les deux langues pour toutes les tâches communicatives qui se présentent. L'alternance codique pour elle constitue moins une ressource que tout simplement une sorte d'habitude. Pour enchaîner, voilà (7.4.-7.6.) les styles individuels repérés par Beiler (2007) :

7.4 MEXX, l'animateur (72-78)

VII) (Beiler 75)

*1 Pf : **On fait le tour ?***
*2 E1 : **De quoi ?***
*3 Pf : Über « Europa ». Kann jeder einen Satz über « Europa » sagen? **Chacun fait une phrase sur l'Europe.***
4 E1 : ?
*5 Pf: **Est-ce qu'on peut écrire une phrase pour que je puisse faire le tour ?***
[...]
6 E1 : ?
*7 Pf : Europa**, ça me laisse froid…** Das lässt mich kalt. […] **Tout le monde écrit une phrase. Celui qui ne trouve pas de phrase : zéro.***
8 Classe [effrayée] : !
*9 Pf : **On peut le faire en français. Vous l'avez pas vu en histoire ?***
*10 Es : **Non !***
*11 Pf : **Alors, quelques idées…***
*12 E1 : **Il y a trop de pays.***
13 Pf : Ah, du denkst, dass es zu viele Länder gibt.
[...]
*14 E2 : **Il y a des pays qui sont sous-développés.***
15 Pf : Unterentwickelt… Welche Länder sind unterentwickelt?

16 E2 : ***La Roumanie par exemple.***
17 Pf : Rumänien.
[…]
18 Pf : Florian.
19 E3 : ***En français, parce que…***
20 Pf : ***En français.***
21 E3 : ***Ils ont élargi les frontières et il y a trop de pays.***
22 Pf : ***C'est pas trop difficile. Il y a… ?***
23 Es : Es gibt…
24 Pf : ***trop de pays ?***
25 E3 : zu viele Länder.
26 Pf : Es gibt zu viele Länder.
[…]
27 E4 : ***Ça prend trop de subventions.***
28 Pf : Ah, man muss allen Ländern helfen.
[…]
29 E5 : ***Comment on dit « ralentir » ?***
31 Pf : verlangsamen
31 E5 : Die neue Länder verlangsamen…
32 Pf : Ah, die neuen Länder verlangsamen die Wirtschaft… bremsen… ***vont freiner.***
[…]
33 E6 : ***l'ouverture?***
34 Pf : die Öffnung.
[…]
35 Pf : Durch Europa haben wir mehr Frieden in Europa… ***Il n'y a plus de guerre. […] Il y a le problème de la culture… la culture européenne… On va le dire comme ça :*** *« Wir brauchen eine europäische Identität, eine kulturelle Identität… »* ***Ça, c'est à travailler, c'est pas fait. J'ai un copain qui a fait une conférence sur: « Rome, Athènes, Jérusalem ».***

Le style de MEXX se rapproche jusqu'à un certain point de celui de LOLA, la mélangeuse, en ce sens que lui aussi fait son cours en alternant continuellement entre les deux langues L1 et L2. Pourtant, à y regarder de plus près, il a un style bien à lui et qui est étroitement lié aux buts pédagogiques qu'il affirme poursuivre. En effet, il a confié à l'assistante-chercheuse Beiler qu'il se voit surtout comme un pédagogue, et qu'il veut que dans son cours, les élèves apprennent à s'exprimer, à réfléchir et à dire leur avis, à participer à la discussion sur des sujets d'économie ou de politique – peu importe la langue dans laquelle ils le font. Connaissant l'« inertie communicative » des élèves, on en devine le résultat : les élèves interviennent presque uniquement en langue maternelle, et le professeur traduit leurs interventions en langue cible, sans même exiger qu'ils ré-

pètent sa traduction.[15] L'effet didactique d'une telle procédure est pour le moins douteux : le cours constitue un bel exercice de traduction pour le professeur (Beiler l'appelle aussi « le traducteur permanent »), mais il est permis de douter de l'apprentissage linguistique de la part des élèves. Ce qui n'a pas l'air de gêner ce professeur, qui a complètement sacrifié son rôle d'enseignant de langue à son rôle d'animateur, de pédagogue général.[16]

7.5 TINA, la supérieure (78-81)

VIII) (Beiler 79)

*1 Pa : **Caroline, c'est un mot de trop.** Noch ein Wort und du musst nachsitzen!*
*2 E1 : **C'est quoi ça ?***
*3 Pa : **Tu veux pas le savoir !***
*4 E1 : **Ah, non, non.***

IX) (Beiler 79)

*1 Pa : **Bon, alors.** Also, wir korrigieren. Alexandre, noch ein Wort und du fliegst RAUS!!!*

X) (Beiler 79)

*1 Pa : **On lève le doigt et on ne dit pas n'importe quoi !***
*2 E1 : Wegen des Geburtstages – **à cause de l'anniversaire.***
*3 Pa : Ja**, à l'intérieur de la maison ?***
4 E2 : Innerhalb des Hauses.
*5 Pa : Innerhalb des Hauses. Perfekt! **On va pas effacer le tableau parce qu'il y en a encore qui en auront besoin. Alors, Jennifer.** [Nathalie bavarde.] Nathalie, das macht zwei, Christel eins… Ich glaube, heute gibt es eine Menge Strafarbeit!!!*

XI) (Beiler 80)

*1 Pa : […] **Deuxième exercice, Caroline !***
*2 E1 : **Je réfléchis.***
3 Pa : Nein, sprich nicht von Dingen, die du nicht beherrschst. Also, Caroline!

Beiler (2007, 78) oppose dans son commentaire le style de TINA à celui de MEXX :

---

[15] En réalité, les phrases produites par le professeur seront répétées dans une phase ultérieure du cours. Il n'en reste pas moins que les élèves sont très passifs dans ce genre de mise en scène et qu'ils se bornent tout au plus à répéter en allemand des phrases préfabriquées.

[16] « MEXX nous a signalé plusieurs fois qu'il considère le contenu et les thèmes qu'il traite en cours comme plus importants que l'enseignement de la langue étrangère. » (Beiler 2007, 74)

> MEXX utilise l'alternance codique pour se mettre au niveau de ses élèves. TINA [...] fait le contraire : elle alterne les deux langues pour se placer à un niveau supérieur à celui de la classe.

Ces deux démarches contraires sont liées à des alternances en sens contraire : MEXX passe à la L1 pour permettre aux élèves de se mesurer avec lui à forces égales dans la discussion, tandis que TINA passe à la L2 pour profiter du décalage de forces qui résulte de sa supériorité linguistique.[17] Elle utilise systématiquement la langue cible pour les réprimandes et les menaces. Elle s'en sert même pour intimider et offenser les élèves, créant peut-être ainsi une sorte de connivence avec les meilleurs élèves, ceux qui comprennent le détail de ses réflexions désobligeantes.

7.6 MARIE, la commentatrice drôle et la mélangeuse consciente (81-86)

XII) (Beiler 83)

1 *E10 : Wenn sie nicht gelernt ist, weiß sie…dass sie nicht kann Ärztin bekommen …*
2 *Pc : WERDEN… sehr guter Einwand,* ***très intelligent.***
[…]
3 *Pc : Was?*
4 *E11 :* ***Je voulais dire :*** *Ja vielleicht ist sie hage?*
5 *Pc : Was?*
6 *E11 : hage*
7 *Pc : Ah, hager. Ja, aber das ist keine Behinderung.* ***Julien !***
8 *E13 :* ***On discute du mot « cancer ».***
9 *Pc :* ***Vous voulez un café ?***

XIII) (Beiler 84)

1 *Pc : Wir schreiben das auf,* ***parce que le mot « artiste » en français a un autre sens. Plus exactement un sens plus large.*** *OK, wir schreiben.*
[…]
2 *Pc : Der Artist.* ***Il faut le noter parce que…***
3 *E11 :* ***Le titre ?***
[…]
4 *Pc :* ***L'artiste… celui qui fait de la peinture. Est-ce que vous savez comment on dit ?***
5 *E12 : Der Künstler*
6 *Pc : Sehr gut, Valentin.* ***L'art ?***
7 *E12 : Kunst*

---

[17] Pour ce décalage des forces qui s'ensuit d'une inégalité dans les compétences linguistiques, voir par exemple Lavric (2001 et 2002), qui détecte un « sprachliches Machtgefälle ».

8 Pc : DIE Kunst
[...]
9 Pc : « Der Artist », ***c'est limité au cirque. C'est ce qu'on peut considérer comme un faux ami.***

Le premier exemple correspond à l'un des deux aspects du style individuel de MARIE : la commentatrice drôle, celle qui passe à la langue maternelle pour des commentaires plus ou moins comiques ou ironiques, qui lui permettent en l'occurrence de résoudre un problème de discipline (le bavardage d'un groupe d'élèves) sans devoir se fâcher, tout en détendant l'atmosphère qui règne en classe. Nous remarquons au début du même passage qu'elle se sert également de la L1 pour louer un élève, après avoir corrigé en L2 la forme de son message.

Cet emploi judicieux de la langue maternelle se confirme dans le deuxième exemple : dans ce passage, MARIE utilise la langue cible pour les instructions simples comme « wir schreiben das auf », mais elle passe à la langue maternelle pour expliquer un point de vocabulaire difficile, à savoir un faux ami.

8. Perspectives prescriptives ?

Après les styles individuels de professeurs comme GINA, qui utilise l'alternance codique pour se mettre en scène, EVA, qui insiste sur le tout-langue-cible au prix de ne pas obtenir de réaction de la part de ses élèves, LOLA, qui alterne à tout bout de champ sans bien savoir pourquoi, et surtout MEXX, qui a abandonné l'idée d'enseigner la langue cible ou TINA, qui se sert de la L2 pour menacer les élèves et parfois pour les offenser, le style de MARIE apparaît comme un exemple positif, un exemple à suivre. Elle joue habilement des deux langues en présence dans l'espace-classe pour alterner entre son rôle de professeur de langue et son rôle de pédagogue, pour pondérer le degré de difficulté de ce qu'elle exige de ses élèves, pour mettre en relief tantôt une louange, tantôt une explication lexicale contrastive.

L'évaluation que nous venons de donner des différents styles individuels des professeurs nous a permis de passer résolument d'une perspective purement descriptive à une perspective prescriptive. Il nous apparaît en effet que ce n'est pas à partir d'épisodes isolés, mais bien plutôt à partir d'une observation plus soutenue et de transcriptions de passages plus longs que l'on peut essayer de porter

un début de jugement sur les différentes manières qu'ont les enseignants de se servir de la langue maternelle en classe de langue étrangère.

Au lieu d'approfondir sur ce qui est bon et ce qui est mauvais, demandons-nous plutôt quelle pourrait être la pierre de touche, le critère qui permet d'apprécier à leur juste valeur les différents types de comportements, et quelle pourrait être l'attitude à conseiller aux enseignants et le chemin pour progresser dans cette voie.

Notre réponse à ces questions sera inductive, déduite en grande partie des exemples que nous venons de commenter. Elle s'appuiera également sur notre expérience individuelle. Le fait de mener, depuis plusieurs années déjà, cette recherche sur l'alternance codique en cours de langue étrangère nous a en effet transformée d'une puriste acharnée en une mélangeuse détendue et consciente. Nous avons pris conscience de la ressource supplémentaire que constitue en cours de langue étrangère le recours modéré à la langue maternelle des apprenants, une ressource que nous avons appris à utiliser avec précaution, mais aussi avec subtilité. En effet, du moment qu'il n'y a plus ce tabou qui entoure l'usage de la langue maternelle, on peut développer une certaine virtuosité dans son emploi, comme un organiste qui se sert de ses registres, ou un skieur de différents types de cire.

Et peut-être que les mélangeurs déchaînés et inconscients auraient intérêt eux aussi à porter leur conscience linguistique, leur « language awareness », sur cet aspect de leurs pratiques, sur une observation très consciente de ce qu'ils font et de ce qu'ils pourraient faire. C'est dire que nous préconisons une alternance codique consciente, une « code switching awareness », comme partie intégrante de la conscience didactique, de la « language teaching awareness ».

Le professeur qui abandonne le dogme du tout-langue-cible pour un usage conscient de la L1 en classe 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.

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. ed. *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 / [2]1978. *Aufgeklärte Einsprachigkeit: Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

BUTZKAMM, Wolfgang. 1989 / [3]2002. *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts: Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Tübingen & Basel: Francke.

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. *„Es geht sich aus ..." zwischen Philologie und Translationswissenschaft. Translation als Interdisziplin. Festschrift für Wolfgang Pöckl*. Frankfurt a.M.: Peter Lang 2012, 165-177.

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
Becker, Dr. Norbert (Mainz)	becker.no@t-online.de
Bürgel, Jun.-Prof. Dr. Christoph (Osnabrück/Hamburg)	christoph.buergel@uni-osnabrueck.de
Felbeck, Dr. Christine (Trier)	christine.felbeck@uni-trier.de
Franke, Dr. Ludwig (Wiesbaden)	Ludwig.C.Franke@t-online.de
Frings, Dr. Michael (Mainz)	mail@michaelfrings.de
Heiderich, Jens F. (Mainz & Trier)	heiderich@uni-trier.de
Hohrein, Susanne (Mainz)	S.Hohrein@t-online.de
Jansen, Jun.-Prof. Dr. Silke (Mainz)	jansensi@uni-mainz.de
Krause, Dr. Alexandra (Wien)	alexandra.krause@univie.ac.at
Lavric, Prof. Dr. Eva (Innsbruck)	Eva.Lavric@uibk.ac.at
Leinen, Dr. Judith (Wiesbaden)	judith@leinen.fr
Leithner M.A., Corina (Erlangen-Nürnberg)	corina.leithner@web.de
Leitzke-Ungerer, Prof. Dr. Eva (Halle)	eva.leitzke-ungerer@romanistik.uni-halle.de
Mayer, PD Dr. Christoph-Oliver (Dresden)	Christoph.Mayer@mailbox.tu-dresden.de
Mordellet-Roggenbuck, Prof. Dr. Isabelle (Freiburg i.Br.)	isabelle.mordelletroggenbuck@ph-freiburg.de
Reimann, PD Dr. Daniel (Würzburg)	daniel.reimann@uni-wuerzburg.de
Rentel, Prof. Dr. Nadine (Zwickau)	rentel@hotmail.com
Schöpp, Frank (Marburg)	schoepp@staff.uni-marburg.de
Schütte, Helena (Osnabrück)	hschuett@uni-osnabrueck.de
Strathmann, Dr. Jochen (Frankfurt a.M.)	Strathmann@em.uni-frankfurt.de
Thiele, Dr. Sylvia (Münster)	sthiele@uni-muenster.de
Willwer, Dr. Jochen (Mainz)	willwerj@aol.com