UNITÉ DE RECHERCHE SUR L'HISTOIRE, LES LANGUES,
LES LITTÉRATURES ET L'INTERCULTUREL
(H.L.L.I.)

CENTRE D'ÉTUDES ET DE RECHERCHE
SUR LES CIVILISATIONS ET LES LITTÉRATURES EUROPÉENNES
(C.E.R.C.L.E.)

L'IDÉAL : FIGURES ET FONCTIONS

Actes du 39e congrès de
l'Association des Germanistes de l'Enseignement Supérieur
à l'Université du Littoral Côte d'Opale

ÉDITEUR
JACQUELINE BEL

COORDINATION SCIENTIFIQUE
JACQUELINE BEL
ALAIN LEDUC
JOËLLE STOUPY

LES CAHIERS DU LITTORAL
I / N° 9, 2011

Shaker Verlag
Aachen 2011

LE RÔLE DE LA LANGUE MATERNELLE EN CLASSE DE LANGUE ÉTRANGÈRE : IDÉAL ET RÉALITÉ(S)

EVA LAVRIC,
Universität Innsbruck

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. Dans cette contribution, nous examinerons de plus près tant l'idéal que la réalité et nous dirons enfin lequel ou laquelle des deux il conviendrait à notre avis de modifier.

Nous dresserons pour cela un petit historique du sort de la langue maternelle en classe de langue étrangère, dessinant ainsi l'origine et l'évolution de l'idéal, pour nous pencher ensuite de manière plus détaillée sur les réalités de l'enseignement telles qu'on les trouve aujourd'hui, à travers trois types de sources :

- notre propre enquête (Lavric 2002) par questionnaires auprès des enseignants de trois instituts universitaires de langue situés à Vienne, avec des langues cibles très diverses,
- le projet de Maria Causa 2002 sur les cours d'italien dans une école de langues pour adultes en France,

➢ et finalement l'enquête menée par une de nos étudiantes, Florence Rousseau, sur les cours de français dans plusieurs lycées autrichiens.

Les deux dernières études ont l'avantage de s'appuyer sur des enregistrements et des transcriptions d'enregistrements, donc sur une méthodologie inspirée par l'analyse conversationnelle. Florence Rousseau a, de plus, préparé son enquête à l'aide de questionnaires, ce qui permettra, avec notre propre étude, de comparer les descriptions que les enseignants font eux-mêmes de leurs pratiques et la réalité du cours telle qu'elle ressort des transcriptions.

Si nous nous proposons de retracer 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.
Si l'histoire de l'apprentissage/enseignement des langues étrangères remonte sans doute à Babel et s'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 latin, donc d'une langue morte, et visait en premier lieu à une compétence de lecture littéraire. Elle est connue pour faire de la langue maternelle des élèves *le* moyen de la communication en classe comme celui 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 et unique.
Dès le « pattern drill » structuraliste des années quarante et cinquante, l'attention et les efforts se portent sur les structures de la langue à apprendre, qu'il s'agit de répéter et d'automatiser sans chercher à les traduire ou à les commenter. Avec les méthodes audio-visuelles qui suivent, c'est l'image et la mise en situation qui fournissent le sens des éléments nouveaux de la langue cible, dans un souci 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 signaler que le mouvement inverse est désormais amorcé, 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 se sont bien accordés sur un point, pour des motifs divers : en classe de langue étrangère, il convient d'avoir recours le moins possible, voire 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 de moyens, d'artifices qui lui permettront de s'en passer. C'est cela aussi 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 devant eux-mêmes. 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.

Mais commençons par une enquête auprès des enseignants, en l'occurrence notre propre enquête-questionnaire menée auprès de tous les professeurs de langues de l'Université d'économie de Vienne (Lavric 2002). Tous ces enseignants, 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 dixième, voire douzième année d'apprentissage pour l'anglais), admettent utiliser quelquefois en cours la langue maternelle de leurs étudiants. Il y a bien des « puristes » et des « mélangeurs »[1], mais même les 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 pourquoi 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. 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

[1] Pour cette terminologie, voir Lavric 2001.

apprenants. Du moins pas d'après leurs réponses à notre questionnaire, et à l'exception d'un point bien précis : dans des situations semi-privées et privées (rencontre au cinéma ou dans le tram), les locuteurs natifs continuent à parler avec leurs étudiants la 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 concerne les fonctions de la langue maternelle en classe de langue étrangère, et 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. 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 lui-même ; s'y ajoute une série de fonctions qui gravitent autour du cours proprement dit, organisation, examens, heures de réception, etc.

Voilà les informations que l'on peut obtenir à travers un questionnaire auquel 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 avoir tenté une telle enquête empirique, avec enregistrements et transcriptions, a été Maria Causa, dont le livre *L'*alternance codique *dans l'enseignement d'une langue étrangère*, paru en 2002, est le seul qui ait été publié sur ce sujet jusqu'à maintenant. 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.

Nous avons cependant tenu à mener notre propre enquête empirique, car le travail 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. À travers notre étudiante Florence Rousseau, qui a travaillé comme assistante de langues dans deux lycées autrichiens au Tyrol, nous avons eu l'occasion de faire des enregistrements en milieu scolaire avec des professeurs non-natifs et des élèves d'un niveau débutant et moyen, soit de la1ère à la 4e année d'apprentissage. La langue maternelle de ces apprenants est donc l'allemand[2] et la langue cible est le français ; les enregistrements comprennent plusieurs dizaines d'heures d'enseignement, dont 23 ont été transcrites à ce jour. Il s'agit d'un projet en cours, puisqu'une autre étudiante, Christine Beiler, a travaillé comme assistante de langues en France en 2007 et en a profité pour enregistrer un deuxième corpus, en milieu scolaire également, mais portant cette fois-ci sur l'enseignement de l'allemand en France. Les résultats que nous vous présenterons par la suite proviennent donc d'un premier dépouillement du corpus Rousseau[3].

Une remarque pour commencer : dans tous nos enregistrements, la langue de base du cours est bien la langue cible, donc le français. C'est le choix linguistique non marqué (« unmarked choice ») au sens de Myers-Scotton (1983 et passim). La langue maternelle a pourtant des fonctions et des domaines importants qui lui appartiennent, les différences dans la fréquence de son emploi tenant d'ailleurs beaucoup plus au style individuel de l'enseignant qu'au niveau des apprenants.

[2] 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 la 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 participants de l'espace-classe.

[3] Dans les transcriptions, Ea, Eb etc. sont les enseignants (non natifs), A les apprenants (donc les élèves), et M est l'assistante de langues (locutrice native).

La première fonction, la fonction la plus « naturelle » de la L1 – nos questionnaires le suggéraient déjà – 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[4]. 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 :

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

2)
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.*

3)
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 termine typiquement lors de la troisième intervention du professeur par une confirmation de sa part. Celle-ci prend souvent, comme en (3), la forme d'un « écho du professeur », une manière très répandue de confirmer les réponses des élèves. Ce n'est qu'avec la confirmation du professeur que ces réponses sont reconnues comme exactes, légitimes, un contenu à apprendre.

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. À cela on peut répondre d'une part

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

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 :

4)
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 de cette langue maternelle, son utilisation comme ressource pédagogique ou comme point de repère.

5)
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 » : **télé**phone und man schreibt es auch noch mit « ph ».

Cet exemple illustre un procédé rapporté également dans nos questionnaires : 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 :

6)
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 *[...]*
3 Nach dem gleichen Muster werden « répondre » und « entendre » konjugiert. Was fällt euch auf?
[...]
4 Da müsst ihr euch auseinandersetzten mit der Aussprache.
5 Auf die Lautschrift konzentrieren müsst ihr euch.

6 Diese Konjugationen müsst ihr einfach lernen. Nehmen wir § 23 gleich dazu: « écrire » et « dire ». Was fällt euch da auf?
7 A : Bei « dire » ist wie bei « faire » für die zweite Person Plural.
8 Ea : Ja, das geht wie « faire », « vous dites », « vous faites ».

Dans ce cours de grammaire pour débutants, le français est la langue-objet, la langue dont on parle, mais il 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. Et même à des niveaux un peu plus avancés, enseignant et apprenants passent délibérément à l'allemand dès qu'il s'agit d'éclaircir ou de réviser un point de grammaire :

7)
1 *A : Marc montre son école à Julia.*
2 *Ea : Jetzt kenne ich mich aber nicht mehr aus, warum heißt es « son école » ? « École » ist doch weiblich!*
3 *A : Ja, aber wenn ein Selbstlaut ist, dann heißt es « son » !*

8)
1 *Ea : Le deuxième exercice, vous avez dû faire des phrases avec le futur composé. Was habt ihr da machen müssen? Wie setzt man denn 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. Nous avons vu d'ailleurs que bon nombre d'enseignants universitaires admettent suivre une tactique similaire. Il faudrait vérifier si cette habitude change lorsqu'on a affaire à des apprenants plus avancés.
Mais il y a dans notre 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 que 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 :

9)
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.?*)

Ce domaine de l'organisation et des consignes n'est pas tant un domaine de la langue maternelle que *le* domaine par excellence de l'alternance codique. Alternance codique qui s'exprime surtout sous forme de reprises et de reformulations en alternance de langues. Causa 2002 consacre tout un chapitre à ces activités (chap. 7.3, pp. 163ss.), qui remplissent également une fonction importante dans tout ce qui est correction. Mais dans le corpus scolaire qui est le nôtre, par opposition peut-être au travail plus informel à l'école de langues étudié par Causa, il est frappant de voir combien les activités d'organisation occupent de la 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 qui prévoit 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 allemand

10)
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.

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

11)
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 français et voir s'il a été compris, puis choisir soit de continuer soit de répéter en allemand

12)
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 français et demander (en français ou en allemand) si les apprenants ont compris ;
  - cette dernière option donne lieu à des échanges avec les élèves, qui peuvent réagir soit en français (rarement) soit en allemand (dans l'immense majorité des cas)

13)
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 français soit en allemand

14)
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.*

À notre avis, ce dernier procédé (ex. 14) est idéal, mais on le retrouve seulement avec des élèves plus avancés. Le professeur n'a pas (ou guère) abandonné la langue française, et il s'est pourtant assuré que sa consigne avait été comprise. À noter que la langue allemande 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) :

15)
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 !*

Pour passer de la perspective de l'enseignant à celle des apprenants, nous commencerons par donner un exemple qui montre comment le professeur impose, ou essaie d'imposer, le français comme langue de base de la communication en cours, aussi pour les interventions des élèves :

16)
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 dans le cours, et que les élèves sont souvent réticents à fournir.
C'est là une différence notable entre un cours universitaire 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 en cours de langue par des non-réactions, des séquences latérales (manœuvres de diversion) et dans tout cela par une réticence à employer la langue cible. Dans notre corpus, les interventions spontanées des élèves en français sont très peu nombreuses.

17)
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 allemand à une question posée en français. Lorsque le professeur ne lui en tient pas rigueur, il passe au français 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 :

18)
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 le français 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 français de la part des élèves, ce sont les exercices. C'est-à-dire que – triste constat – les élèves n'utilisent pas (ou guère) la langue cible pour communiquer, mais surtout pour résoudre les exercices et pour passer les examens.

Voici un passage – il intervient après une longue discussion en allemand 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 :

19)
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 !*

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 l'allemand 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 :

20)
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.

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'accepter 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 accepterait 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 une concurrence pour les échanges en langue cible.

BIBLIOGRAPHIE

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

CAMILLERI Antoinette, (1998) Codeswitching: an added pedagogical resource!, dans : Billez, Jacqueline e. a. (éd.) : *Alternance des langues: Enjeux socio-culturels et identitaires* (= *Lidil* 18), pp. 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, Étienne (éd.) : *Dialoganalyse V*, Tübingen : Niemeyer, pp. 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 e. a. : Peter Lang.

GOFFMAN Erving, (1979) Footing, *Semiotica* 25/1-2, pp.1-29.

HARBORD John, (1992) The use of the mother tongue in the classroom, *ELT Journal* 46/4, pp. 350-355.

LAVRIC Eva, (2001) Qui parle quelle langue avec qui ? Sociogramme linguistique d'un institut de langues, dans : Cigada, Sara e. a. (éd.) : *Comunicare in ambiente professionale plurilingue*, Lugano : USI, pp. 195-216.

LAVRIC Eva, (2002) Zur Rolle der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht. Eine empirische Untersuchung, dans : Fill, Alwin e. a. (éd.) : *Colourful green ideas*, Bern e. a. : Peter Lang, pp. 195-218.

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