



HAL
open science

Apprendre en alternant les langues ? Stratégies énonciatives en classe européenne en France

Bruno Maurer

► **To cite this version:**

Bruno Maurer. Apprendre en alternant les langues ? Stratégies énonciatives en classe européenne en France. *Études de linguistique appliquée : revue de didactologie des langues-cultures et de lexicologie*, 1998, 108, pp.475-484. hal-04544520

HAL Id: hal-04544520

<https://hal.science/hal-04544520v1>

Submitted on 15 Apr 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Bruno MAURER
 Université Montpellier III - IUFM de Nîmes
 DIDAXIS

APPRENDRE EN ALTERNANT LES LANGUES ? STRATÉGIES ÉNONCIATIVES EN CLASSE "EUROPEENNE" EN FRANCE

Résumé

Une tendance se développe depuis quelques années dans l'Éducation nationale française, la mise en place de classes appelées classes européennes et dites un peu abusivement classes "bilingues". Certaines matières sont enseignées, pour la totalité de l'emploi du temps ou une partie seulement, dans une langue étrangère : elles peuvent à ce titre être rapprochées de pratiques d'immersion. Les enseignants n'y sont pas des enseignants de langue, mais des enseignants d'autres disciplines volontaires pour mettre à profit leurs compétences dans une langue étrangère ; les élèves également sont volontaires.

L'observation d'une classe bilingue, classe d'histoire-géographie dans laquelle l'enseignement est dispensé en langue italienne, permet de s'interroger sur le type d'alternance des langues un peu particulier qui se met en place dans cette situation de communication institutionnelle. Quelles stratégies interactives les différents acteurs de la relation didactique mettent-ils en place pour gérer cette situation d'alternance ? Quels enseignements didactiques en tirer ?

Une tendance se développe depuis quelques années dans l'Éducation nationale française, la mise en place de classes « européennes ». Ces classes présentent la particularité que certaines matières sont enseignées, pour la totalité de l'emploi du temps ou une partie seulement, dans une langue étrangère. Les enseignants n'y sont pas des enseignants de langue, mais de physique, mathématiques, biologie, histoire et géographie, volontaires pour mettre à profit leurs compétences dans une langue étrangère pour enseigner leur discipline ; les élèves sont également volontaires pour participer à cette expérience originale, convaincus que cela peut constituer un bon moyen de se perfectionner dans une langue étrangère pour laquelle ils ont le plus souvent un nombre d'heures plus élevé que les autres élèves.

Mon point de vue sera d'abord celui du pédagogue analysant les spécificités de la situation de cet enseignement scolaire bilingue français, par rapport à d'autres expériences européennes ou canadienne.

L'observation d'une classe bilingue, classe d'histoire-géographie dans laquelle l'enseignement est dispensé en langue italienne, me permettra ensuite de m'interroger en linguiste sur le type d'alternance des langues un peu particulier qui se met en place dans ces situations. Quelles stratégies interactives les différents acteurs de la relation didactique mettent-ils en place pour gérer cette situation d'alternance ? Comment les enseignants, qui ne sont pas pour la plupart natifs, du point de vue de la langue dans laquelle ils enseignent, gèrent-ils au quotidien la nécessité qu'ils ont de passer d'une langue à l'autre, tant du fait de leurs compétences linguistiques limitées que pour favoriser les apprentissages de leurs élèves ?

1. Pourquoi un enseignement de type « immersif » en France ? Quelles en sont les particularités ?

La volonté affichée des promoteurs de ce type d'expérience pédagogique dont le succès est croissant ces dernières années, plus souvent peut-être pour des questions de prestige des établissements qu'en raison des résultats réels, pas encore évalués sérieusement, est à la fois pédagogique et politique ; sur le premier plan, il s'agit de faire progresser l'enseignement des langues étrangères en France et le niveau d'expertise de nos élèves, sur lesquels décideurs comme vox populi s'accordent à dire qu'il est nettement insuffisant, bien inférieur à celui, toujours cité en exemple de nos voisins germaniques ou d'Europe du Nord. Le parti pris pédagogique est celui de placer les élèves dans un bain linguistique plusieurs heures par semaines et de transformer la langue étrangère d'objet d'apprentissage en vecteur d'enseignement ; peut-être qu'en changeant ainsi les pratiques et les représentations de cette langue chez les apprenants, on contribuera de manière importante à accroître le niveau de compétences linguistiques et à décomplexer suffisamment les élèves pour les amener à user facilement de cette langue dans d'autres situations de communications que celles du seul cours de langue ; le second point de vue, plus politique, consiste à essayer de faire des lycéens français des citoyens de l'Europe et de leur permettre plus tard une plus grande mobilité étudiante ou professionnelle au sein d'une communauté européenne assurant la libre circulation des personnes.

Précisons qu'en France, il n'existe pas d'obligation à la création de classes bilingues, et partant, pas de programmes spécifiques, pas d'enseignants spécialement formés - j'y reviendrai - et pas non plus de matériel didactique approprié : c'est le chef d'établissement qui, dans le cadre du projet d'établissement, décide de l'opportunité de créer de telles classes et doit le faire sans demander de moyens supplémentaires, après avoir obtenu l'aval des Inspecteurs de la discipline qui sera enseignée. Le cadre légal aux expériences de ce type a été créé seulement en 1992 (circulaire du 19 août 1992, BO du 3 septembre 1992) : il prévoyait et prévoit toujours :

- un enseignement linguistique renforcé au cours des deux premières années (au moins deux heures en plus, organisé à partir de la première langue comme de la seconde, pour éviter le tout anglais ; accent mis sur la nécessité de promouvoir les sections italien et portugais ; cadre possible à des langues non européennes - arabe, japonais, par exemple dans des sections dites « de langues orientales »).
- puis à partir de la troisième année l'enseignement dans la langue étrangère de tout ou partie du programme d'une ou plusieurs disciplines : le cadre légal n'oblige pas à une immersion totale et favorise toutes sortes de dérives du côté d'un emploi important de la langue maternelle. Peut-être peut-on regretter à ce propos une trop grande frilosité des textes officiels.
- des échanges et des activités culturelles dans le cadre du projet d'établissement.
- une mention spéciale portée au diplôme du baccalauréat.

A la rentrée 1997 (BO du 11 septembre dernier), 1070 sections de ce type fonctionnent, dont 322 sections de lycée : cette dernière précision est importante, car elle permet d'évaluer l'importance des sections où se pratique un type d'immersion. En effet, au collège, il n'y a généralement qu'un horaire en langue étrangère renforcé.

Examinons quelques-unes des principales caractéristiques de cette situation :

- d'un point de vue cognitif, la création de ces classes bilingues donne aux langues ainsi choisies pour devenir la langue d'enseignement, un statut apparenté à celui de la langue maternelle au travers de laquelle l'enfant organise sa vision du monde, procède à la structuration de ses apprentissages ; la langue étrangère de la classe bilingue n'est plus seulement une seconde langue mais s'apparente à ce que l'on appelle en didactique une langue seconde puisqu'à travers elle l'apprenant aura accès à des apprentissages, à des savoirs nouveaux ; la langue maternelle n'est plus seule à avoir une importance cognitive, et ce rapprochement contribue déjà à créer les conditions à une alternance des langues, vu que langue maternelle et langue étrangère vont servir concurremment à construire le savoir ;

- d'un point de vue pédagogique, on tente de faire mouvement vers les pédagogies de l'immersion, pratiquées au Canada par exemple ou aux États-Unis, en Australie, et qui semblent donner de bons résultats - "l'immersion, ça marche" comme on dit ; mais on peut peut-être émettre quelque réserves concernant les différences entre les situations sociolinguistiques qui sous-tendent et supportent ces pédagogies de l'immersion. Au Canada les deux langues, français et anglais, ont un rôle institutionnel et communicatif important qui fait de l'immersion sinon un reflet de réalités sociolinguistiques du moins une prise en compte de la situation plurilingue ; mais en France il n'est rien de comparable pour la langue étrangère : la pédagogie de l'immersion relève d'une politique volontariste et pas de la prise en compte d'une réalité sociale ; on veut créer des bilingues non pas pour en faire des citoyens pouvant communiquer dans les deux langues officielles de l'État, mais pour pouvoir en faire des personnes actives hors de leurs frontières, dans le cadre du discours général sur la mondialisation... mais le problème est le suivant : l'apprentissage fonctionne-t-il toujours pour des apprenants qui ont très peu, voire pas du tout, de contacts avec la langue apprise en dehors de l'école et qui sont enseignés par des locuteurs non-natifs, ce qui est très différent des cas d'immersion observés par exemple à Bruxelles ou en Catalogne ?

- d'un point de vue didactique, le recours à une langue étrangère doit forcément s'accompagner, pour être pleinement effectif, d'un recours à d'autres supports didactiques élaborés dans cette langue : dès lors, il est aisé de remarquer qu'il ne s'agit pas seulement d'opérer des apprentissages dans une autre langue, simplement en traduisant en langue étrangère ce que l'on pourrait tout aussi bien dire en français ; le fait de travailler sur d'autres supports, d'autres manuels par exemple, élaborés à l'étranger, place à la fois l'enseignant et les élèves devant une autre conception du savoir ; si l'on prend l'exemple des manuels italiens de l'enseignement de l'histoire, on voit qu'ils relèvent d'une autre conception didactique : ainsi le rôle assigné au document comme moyen d'accès au savoir historique est-il très différent dans les deux pays. Apprendre en langue étrangère, à partir de manuels étrangers, ce n'est pas seulement changer de véhicule linguistique, c'est aussi, pour filer la métaphore, suivre un autre itinéraire ;

- d'un point de vue communicatif, la situation se révèle originale : c'est l'emploi de la langue étrangère, à la fois véhicule des apprentissages et moyen de communication dans la classe, qui se trouve légitimé par la situation ; en revanche, l'emploi du français, seule langue légitime habituellement, est normalement proscrit ; pourtant ni les enseignants ni les élèves ne peuvent s'affranchir totalement de l'emploi de cette langue, qui se révèle un auxiliaire indispensable à la construction des apprentissages.

L'exposé de ces facteurs permet de comprendre les différences existant entre la situation de communication instaurée en classe de langue étrangère et en classe de type immersion ; l'observation sur laquelle je vais m'appuyer montre que dans le contexte que j'ai défini, un bilinguisme est réel au niveau même de la communication, puisque l'ensemble des paramètres que je viens d'exposer contribue à la création des conditions d'apparition d'une alternance des langues en contexte scolaire que l'on peut sommairement caractériser en quelques traits. Il s'agit d'une alternance :

* entre deux langues très inégalement maîtrisées (le français, langue maternelle, la langue étrangère, en cours d'apprentissage) ;

* entre des acteurs aux compétences culturelles et linguistiques très inégales : des élèves en cours d'apprentissage du véhicule de l'enseignement et un enseignant censé maîtriser également le français et la langue étrangère ; de ce point de vue, je voudrais tout de suite souligner un aspect qui me paraît en tous points fondamental, le fait que l'enseignant est d'abord reconnu par ses élèves comme compétent dans sa discipline et comme... faisant ce qu'il peut - même s'il peut souvent beaucoup, heureusement - dans la langue étrangère. En effet, compte-tenu du caractère un peu expérimental et non systématique de ces

enseignements, il n'existe pas de formation spécifique des enseignants de classe bilingue, et les enseignants français ne sont pas bivalents comme leurs collègues allemands pour pouvoir naturellement mettre une de leur discipline au profit de la transmission de l'autre. En conséquence, les enseignants sont des volontaires dont l'histoire personnelle (origine, voyages, études) les a munis des compétences linguistiques requises pour ce difficile exercice. Aussi les élèves ne les considèrent-ils en aucune façon comme des enseignants de langue, ce qui me semble être, au vu de mes recherches, un incontestable avantage au plan des représentations : les acteurs sont décomplexés ; les élèves ne se trouvent pas face à un enseignant totalement légitimé, et l'enseignant de son côté ne craint pas de se tromper, d'hésiter et même, on le verra, d'avouer son ignorance.

* dans laquelle la langue qui domine en termes de volume d'échange est celle qui est le moins bien maîtrisée.

2. Bilinguisme et gestion de la classe : quand passe-t-on d'une langue à l'autre ?

Pour réaliser une étude des phénomènes d'alternance des langues en classe bilingue, une classe de seconde du lycée A. Daudet de Nîmes a été observée. L'enseignante d'histoire-géographie, Mme Dassonville, dispense l'ensemble de son horaire d'enseignement, soit trois heures par semaine en langue italienne et utilise, en plus des manuels français, des documents issus de manuels de lycée italiens.

À quels moments de la classe d'histoire correspond l'emploi des deux langues, français et italien ? L'étude de la répartition des langues selon les différents moments de la classe sera effectuée en relation avec les fonctions du langage principalement concernées.

2.1. Alternance et construction des apprentissages : la fonction métalinguistique

L'examen des cas de passage de l'italien au français montre qu'ils relèvent pour la plupart de la fonction métalinguistique, aussi bien du côté des élèves que de l'enseignante. Les élèves passent au français quand leur maîtrise insuffisante de la langue italienne ne leur permet pas d'exprimer la totalité de leur pensée. Il en va ainsi quand une élève dit :

(1)

E : (...) non ha: // non ha: je sais pas comment dire

ou qu'elle émet un doute sur la propriété du vocable dont elle vient d'user

(2)

P : e gli aeroporti dove sono costruiti ?

E : all'estremità ? Ça se dit ?

P : all'esteriore

Ces cas d'alternance témoignent d'une maîtrise insuffisante de la langue dans laquelle on demande de s'exprimer, en même temps que d'une insécurité linguistique face à un enseignant qui a des supérieures.

De son côté, l'enseignante également a recours à une alternance des langues répondant à la fonction métalinguistique, pouvant passer elle aussi au français pour tenir un discours sur le code lui-même. Mais les raisons de ce passage sont très différentes de celles rencontrées par les élèves. Le cas où elle manque des ressources d'expression en italien est attesté, comme on va le voir dans l'exemple suivant, mais demeure extrêmement minoritaire :

(3)

P : (...) necessita kilometri di: di: di (intonation particulière démarcant le changement de langue) rails / come se dice rails ? //
boh

Cette alternance, en quelque sorte subie, non désirée par l'enseignante qui met ici en scène son incapacité linguistique, n'attire aucun commentaire de la part des élèves : ceci souligne le fait que la situation de communication est sentie par eux comme particulière, bien différente par exemple de celle du cours de langue étrangère ; les élèves admettent ici que leur enseignante, non spécialiste de langue mais d'histoire, ne connaissent pas tous les termes de la langue étrangère alors qu'il en irait probablement tout autrement si leur professeur d'italien ne retrouvait pas la traduction d'un mot aussi simple que *rail*.

Mais en règle générale, dans le discours magistral, les cas d'alternance de langue les plus fréquents, en fonction métalinguistique, ne sont pas subis mais voulus :

(4)

P : (...) dopo vedremo // l'organizzazione del liberalismo / il liberalismo è una nuova concezione economica / une nouvelle façon de faire de l'économie / capito ? / on avait vu nous:: euh les physiocrates ou:: euh vous devez vous rappeler du mercantilisme (...) ¹

L'enseignante choisit de passer de l'italien au français sur le mode de la traduction pour s'assurer que les élèves comprennent bien le sens d'expressions jugées par elle difficiles. Parfois, comme dans l'exemple qui suit, elle double sa reformulation en français d'une demande de reformulation par les élèves eux-mêmes. Elle invite ainsi les élèves à changer de langue afin qu'ils lui prouvent qu'ils ont compris : l'alternance de type métalinguistique réussie prend alors une valeur de vérification, d'évaluation :

(5)

P : dunque il mercantilismo è una dottrina / dottrina doppia ti / già presente nel settecento // che troverà

E : nel settecento ?

P : nel settecento / Che troverà / un appoggio o un sostenio // euh un soutien un public hein ? / nella nuova classe importante sul piano economico / la burghesia / comment dire ?

E : un appui

P : voilà un appui

Ces alternances servent à assurer la construction des savoirs en levant toute équivoque possible sur le code linguistique ; d'une certaine manière, ce travail, accompli ici à partir de la langue étrangère pour aller vers le français, s'accomplit également dans les cours donnés en français langue maternelle où l'enseignant use de beaucoup de reformulations et d'explicitations pour lever les éventuels obstacles linguistiques aux apprentissages notionnels. L'enseignante procède d'ailleurs parfois à ce travail de reformulation sans alterner les langues, quand cela est possible et facile :

(6)

P : Robert Owen è uno degli primi impeditori / un impreditore è un che possede un'impresa nna fábrica / a tentare di migliorare la vita degi operai

2.2. Alternance et relation pédagogique : fonctions expressive, phatique et conative.

Le passage au français concerne également de manière importante la manière dont les différents acteurs gèrent la vie de la classe ; l'enseignante et les élèves passent fréquemment au français quand il s'agit de produire un énoncé qui est en rapport avec

¹ On peut remarquer que l'alternance, au départ à fonction métalinguistique, explicative, a ouvert le passage au discours en français et que l'on ne revient plus à l'italien pour remplir la fonction référentielle d'apport d'éléments nouveaux

l'organisation de la classe, la conduite du cours. Il en va ainsi quand l'élève interroge sur le comportement scolaire qu'il doit adopter :

(7)

P : inizia questa concezione del capitalismo nel 1850

E : on l'écrit ?

P : si

On voit ici que si l'élève interroge en français, l'enseignante prend soin de revenir en italien par sa réponse. À d'autres moments, c'est l'enseignante qui emploie sans s'en rendre compte le français pour un énoncé qui organise son cours :

(8)

P : allora / il / grand 4

E : Il grand 4 (expression amusée)

P : quarta parte // il liberalismo economico

En (8), l'enseignante connaissant l'expression en italien s'est exprimée en français, l'alternance faisant cette fois rire une élève : il est vraisemblable que l'expérience de l'enseignante en matière de structuration de cours ou d'exercices écrits est à ce point une praxis liée à l'usage du français qu'il lui faut fournir un effort véritable pour s'exprimer en une langue dans laquelle elle n'a jamais eu l'occasion de la verbaliser.

Ailleurs c'est l'enseignante qui, n'étant pas satisfaite du comportement peu participatif de ses élèves, du déroulement de la communication en classe, intervient en français :

(9)

P : ma cosa c'è di peggio ancora ? giornate lunghe // giornate sorvegliate / (absence de réactions des élèves ; la professeur rit, désabusée, en regardant une élève pour l'interroger)

E : ah non, moi je suis pas hein ?

P : tu crois que ça m'amuse ?

E : mais non mais nous- moi aussi

P : ben tu vieni fare quoi de toutes façons ?

E : prendre le cours

P : euh : / tu continui a lire Sabrina s'il te plaît ?

Ces moments de crispation de la relation pédagogique, dans lesquelles les fonctions expressive et conative repassent au premier plan, sont propices par l'investissement des sujets qui les accompagnent, au retour à la langue maternelle, au français.

À rapprocher également de ces cas de gestion de la vie en classe, ou plus largement de gestion de la communication, l'emploi de continuateurs qui servent à la personne qui parle à choisir les mots qu'elle va utiliser, à se donner le temps de la réflexion sans laisser de place au silence. Ils sont les manifestations d'une compétence de communication très intimement liée à la langue maternelle, construite en langue maternelle, et sont l'occasion d'un retour au français :

(10)

P : perché i treni riducono le distanze ?

E : perché euh prima / oui prima di questo mezzo di trasporto la gente / euh / doveva prendere / je sais pas comment ça s'appelle / les carrosses là // non c'est pas à cette époque ?

P : les diligences

Les *euh* et le *oui*, qui ont une fonction phatique, maintenant ouvert le canal de communication dans les périodes où l'énonciateur n'est pas en mesure de continuer son énoncé, sont prononcés en français.

2.3. Alternance et transmission des savoirs : la fonction référentielle

Les cas d'alternance les moins représentés dans ces pratiques de classe bilingue concernent les emplois linguistiques de la fonction référentielle. Quand on évoque le contenu du cours lui-même et non plus son organisation ou la manière dont il est exprimé (fonction métalinguistique), l'emploi de l'italien est en général de règle. Cela est conforme globalement au principe même du cours "bilingue", qui veut que les connaissances (fonction référentielle) soient transmises en langue étrangère.

Mais il arrive que les élèves dérogent à cette règle :

(11)

P : intorno alla stazione sono apparsi nuovi quartieri

E : à Narbonne aussi

et parfois l'enseignante elle-même

(12)

P : dunque la vita della città certe volte anche si sposta un po' sulla ferrovia / li quartieri li diventano più importante / le boulevard de la gare è la sola animazione che c'è in certe città / une ville comme Narbonne hein le boulevard de la gare c'est : / c'est Charles de Gaulle ou c'est : Jean-Jaurès ou : un grand nom en général / allora (...)

Dans les deux cas, le passage au français dans un énoncé à fonction référentielle peut s'expliquer par le fait qu'il s'agit d'une référence à une réalité urbaine bien française, à une expérience personnelle de la ville que les locuteurs ont du mal à détacher de l'emploi de leur langue maternelle.

L'étude des différents moments du cours pendant lesquels il arrive que les partenaires basculent de l'italien vers le français a laissé apparaître quelques tendances comme la forte densité métalinguistique des alternances, l'importance de celles-ci pour assurer la gestion de la classe et la rareté relative des retours au français s'agissant de la transmission des contenus d'enseignement eux-mêmes.

3. Alternance des codes : comment passer d'une langue à l'autre ?

Mais comment les différents acteurs passent-ils d'une langue à l'autre ? Usent-ils de stratégies pour ce faire ? Doivent-ils ou non négocier le moment du passage et, si oui, comment le négocient-ils ?

Une première évidence, naissant de l'observation de toutes les situations de classe, est que le passage du français à l'italien se fait sans pratiquement aucun marquage, de la manière la plus naturelle possible. En revanche, on va le voir, l'alternance dans le sens italien-français est le plus souvent marquée, objet d'une négociation rapide notable à diverses marques linguistiques :

(1)

E : (...) non ha: // non ha: je sais pas comment dire

(3)

P : (...) necessita kilometri di: di: di (intonation particulière démarquant le changement de langue) rails / come se dice rails ? // boh

Elève comme professeur légitiment leur passage au français par une mise en scène de l'impossibilité à poursuivre le discours dans l'autre langue, manifestée par les répétitions, les allongements vocaliques, l'impossibilité à réaliser un schéma syntaxique initié. Mais l'enseignante possède en outre d'autres stratégies pour passer au français, notamment quand il s'agit d'alterner à des fins d'explicitation, de reformulation, en fonction métalinguistique :

(4)

P : (...) dopo vedremo // l'organizzazione del liberalismo / il liberalismo è una nuova concezione economica / une nouvelle façon de faire de l'économie / CAPITO ? / on avait vu nous:: euh les physiocrates ou:: euh vous devez vous rappeler du mercantilisme (...) ²

(5)

P : dunque il mercantilismo è una dottrina / dottrina doppia ti / già presente nel settecento // che troverà

E : nel settecento ?

P : nel settecento / Che troverà / un appoggio o un sostegno // euh un soutien un public hein ? / nella nuova classe importante sul piano economico / la borghesia / comment dire ?

E : un appui

P : voilà un appui

Le passage à la langue française est annoncé (capito ?) par l'emploi d'un terme qui sollicite un effet de retour de la part des élèves. Soit parce que celui-ci est absent, soit parce qu'il est jugé insuffisant, soit encore parce que quoi qu'il en soit l'enseignante juge l'alternance nécessaire pour assurer la compréhension, la communication bascule pour un moment de l'italien au français. La présence de ces stratégies d'encadrement de l'alternance opérée dans le sens italien-français souligne que celle-ci est sentie comme devant être le plus souvent justifiée.

L'exemple (5), finissant par un comment dire, permet en outre de repérer les moments où l'enseignante use de stratégies pour inviter de manière plus ou moins explicite les élèves au changement de langue. Elle procède alors par le biais de la modalité interrogative portant sur la signification ou la traduction d'un mot :

(13)

(l'enseignante a lu un texte dans lequel se trouve le verbe affidare)

P : affidare / che cosa significa ? / "l'operaio affidava" affidare

E : ne s'occupe pas de son:-

P : confier confier ça veut dire

Enfin, comme cela est normal et fréquent, l'enseignante invite les élèves à alterner les langues dans le sens français-italien, de manière à les ramener au véhicule légitimé par la situation de communication. Elle peut le faire, comme dans l'exemple suivant, par une invite explicite ("in italiano") ou en reprenant elle-même le discours en italien ("ma se vai a Parigi")

(14)

P : una stazione prende tanto posto

E1 : invece vous voyez un train passer en plein milieu de::

P : in italiano

E1 : non mais justement c'est parce qu'y a pas de place

E2 : ben voilà

P : ma se vai a Parigi / per kilometri e kilometri prima che arrivi dove che passi ?

E1 : tra le case

² On peut remarquer que l'alternance, au départ à fonction métalinguistique, explicative, a ouvert le passage au discours en français et que l'on ne revient plus à l'italien pour remplir la fonction référentielle d'apport d'éléments nouveaux

Dans cet exemple, l'invitation explicite à retourner à l'italien échouant, l'enseignante parvient à ses fins en ramenant elle-même la communication dans la langue souhaitée.

Au terme de cette étude, il est intéressant, en rappelant les principales caractéristiques de l'alternance des langues en classe bilingue, naissant des contraintes d'une situation institutionnelle, de les comparer avec les pratiques plus courantes d'alternance "hors-classe", pour mettre en évidence similitudes et déplacements.

On notera assurément plus de déplacements que de similitudes. Ainsi, contrairement aux situations "hors-classe", l'alternance se trouve légitimée dans un sens (du français vers l'italien) mais pas dans l'autre. De cela découle qu'il existe des stratégies chez les locuteurs visant à justifier ces cas d'alternance, à les autoriser, ce qui se produit assez peu dans d'autres contextes. Il est à remarquer aussi que l'alternance peut être consciente, outil pédagogique véritable, et à ce titre provoquée par l'enseignant. Enfin, un autre déplacement notable réside en ce que la majeure partie des énoncés favorisant le retour au français sont à fonction métalinguistique, cette densité s'expliquant par la relation pédagogique et ne se retrouvant pas généralement dans les situations dites "hors-classe".

De ces conclusions, on peut peut-être essayer de tirer quelques enseignements pratiques, de manière à optimiser la relation pédagogique :

- plutôt que de pratiquer le tout langue étrangère, ce que de toutes manières les enseignants français ne savent pas faire, il est peut-être plus rentable de tirer parti des enseignements de cette recherche, de tirer parti des passages d'une langue à l'autre. Le passage par la langue maternelle, à certains moments, permet de renforcer cette dimension méta- (métalinguistique et métacognitive) qui accompagne et sans doute favorise les apprentissages ; il ne faut tout de fois pas perdre de vue que la finalité de ces pratiques d'immersion est l'expression de tout le cours dans la langue étrangère et que tel doit être l'objectif que gardent présent à l'esprit les enseignants. Mais peut-être convient-il, en France du moins, de ne pas confondre l'objectif terminal et les modalités qui permettent de l'atteindre...
- on peut imaginer que les enseignants, formés à cette analyse de leurs pratiques, puissent développer des stratégies plus conscientes d'alternance, plutôt que de les subir parfois comme autant de preuves de leurs insuffisances linguistiques ou de celles de leurs élèves.

Mais j'ai bien peur que ces conseils ne soient valables qu'en France, dans le contexte bien particulier que j'ai décrit ; et j'ai bien peur aussi qu'ils restent lettre morte, vu qu'il n'existe pas encore de procédure de formation des enseignants appelés à intervenir dans ces cursus...