

# La négociation de la grammaire et les phénomènes plurilingues en lycée professionnel

Fatih Bouguerra  
Université de Saint-Etienne  
fatihbouguerra@orange.fr



Synergies Pays Rivierains du Mékong n°4 - 2012  
pp. 93-105

**Résumé :** Dans cet article, nous proposons de travailler sur la grammaire complexe que les apprenants construisent en cours d'anglais et de français en lycée professionnel. Alors que ces derniers font preuve de compétences assises en entreprise, une partie d'entre eux développent des difficultés d'ordre métalinguistique. La réflexion métalinguistique, à l'origine de toute étude explicite de la grammaire, indique des phénomènes transcodiques variés. Or, les élèves sont parfois à l'origine de rapprochements linguistiques qui engagent d'autres langues que l'anglais et le français : allemand, arabe, néerlandais, turc ou polonais. Ces rapprochements font ponctuellement écho à nos propres compétences : français et anglais, mais également algérien oral courant, ou encore allemand scolaire. La reconnaissance par l'institution de ces pratiques langagières diverses rencontre des obstacles alors que le CECRL exhorte à leur prise en compte. À partir de ce constat, nous voulons savoir, en tant que praticien/chercheur, comment une négociation métalinguistique ouverte peut permettre d'inviter l'identité sociale et plurilingue des apprenants dans la classe.

**Mots clefs :** didactique, grammaire négociée, métalangage, phénomènes transcodiques, plurilinguisme.

## Negotiating EFL grammar contents and observing plurilingual characteristics in a French technical school

**Abstract :** This article scrutinizes the complex grammar developed by native speakers of French learning English in an academic context in a French technical high school. In spite of the linguistic skills displayed during their work experiences, some learners have metalinguistic difficulties. The metalinguistic reflection, at the origin of any explicit study of grammar, indicates varied code-switching phenomena. Accordingly, the students sometimes establish linguistic connections between English, French and other languages: German, Arab, Dutch, Turkish or Polish. Those links occasionally echo our own skills: native knowledge of French and English, a basic grasp of German, and dialectal Algerian. However the recognition of these linguistic practices is met with hostility by educational institutions, whilst it is recommended by the CEFRL. As a practitioner / researcher, this assessment leads us to establish how an open-ended metalinguistic negotiation can fit the social and multilingual identity of the learners into the learning process.

**Key words:** didactics, negotiated grammar, metalinguistics, code-switching phenomena, plurilingualism.

Notre recherche porte sur la co-construction des règles de grammaire en lycée professionnel en France, dans la région de St Etienne. Nous y enseignons le français et l'anglais depuis onze ans. Nous considérons la grammaire comme l'ensemble des régularités qui président à la construction, à l'usage, et à l'interprétation des énoncés (Riegel, M., J.-C. Pellat, & R. Rioul, 2009 : 22). Nous nous focalisons plus précisément sur le moment où les élèves construisent la règle de grammaire avec l'enseignant, communément nommé la pratique raisonnée de la langue.

À l'origine de notre questionnement, nous avons constaté que les manipulations métalinguistiques effectuées par les élèves indiquent des mélanges de code dans lesquels l'anglais (la langue étrangère à apprendre) est utilisé en mention dans le cadre du français. Les élèves sont de plus à l'origine de comparaisons multilingues qui engagent leur propre L1. Dans le cadre de l'analyse interactionnelle, nous verrons comment l'apprenant prend en charge le *topic* et convoque ses compétences potentiellement plurilingues.

Nous partirons tout d'abord du questionnement de terrain à l'origine de notre recherche et donnerons quelques éléments biographiques en lien avec le phénomène de mélanges de langues. Dans un second temps, nous présenterons le public sur qui porte cette étude, ainsi que notre corpus. Nous définirons ensuite le bilinguisme en évoquant les raisons pour lesquelles la prise en compte du plurilinguisme au niveau institutionnel est si tardive. Nous affinerons subséquemment les phénomènes de mélanges de langues/codes que nous avons relevés. Après les avoir classés, nous tenterons de voir comment certaines stratégies communicatives opératoires peuvent en être extraites en production. Enfin, nous soulignerons en quoi la prise en compte de ces phénomènes, et leur canalisation, témoigne d'une implication identitaire des élèves et peut influencer l'appropriation des langues si l'apprenant est invité à exploiter toutes les ressources linguistiques disponibles.

## Un questionnement de départ

Nous sommes un praticien/chercheur qui questionne, lors de son propre enseignement dans le secondaire, des phénomènes liés aux mélanges de langues. L'intérêt pour la comparaison des langues fait directement écho à nos propres compétences : nous parlons français en tant que natif, algérien dialectal depuis l'enfance avec notre famille paternelle, et anglais en tant qu'étudiant, puis enseignant. Nous détenons quelques minces compétences en allemand, seconde langue étudiée jusqu'au baccalauréat, qui s'est grandement étioyée au fil du temps par manque de pratique.

Dans les échanges avec les anglophones/francophones, comme par ailleurs avec les arabophones/francophones, nous avons constaté plusieurs phénomènes courants : les mélanges de langues, les problèmes de traduction, les interrogations métalinguistiques, les comparaisons culturelles, et la liste n'est pas exhaustive. Lire les recherches des linguistes et des didacticiens nous a d'abord permis de mettre des mots sur ces expériences. En outre, le fait de parler plusieurs langues procure une posture critique face à des modèles

nécessaires, mais souvent idéaux : le modèle natif est une notion complexe, le bilinguisme parfaitement équilibré est une représentation pratique, mais fautive d'après de nombreux chercheurs. De plus, la notion de compétence indique un lien complexe avec la performance : il existe des hiatus entre oral et écrit, entre culture quotidienne et culture littéraire universitaire, entre facteurs linguistiques et facteurs affectifs, entre motivation instrumentale et volonté intégrative (Hamers & Blanc, 1983). La tension entre normes et subjectivité est, en effet, l'apanage des expériences linguistiques.

Ce bain, totalement plurilingue dans le sens du CECRL, a été prolongé par mon métier d'enseignant d'anglais et de français, et par le contact avec des élèves souvent, eux-mêmes, plurilingues. Ma réflexion est passée de pratiques interindividuelles, à des pratiques professionnelles. En effet, nous enseignons le français et l'anglais en lycée professionnel depuis 2000. Les manipulations métalinguistiques montrent chez les apprenants des difficultés à nommer les phénomènes rencontrés en français langue scolaire ou en anglais. Cette non-correspondance lexicale concerne autant les élèves francophones natifs que les primo-arrivants.

La conclusion communément tirée de ce problème, c'est que les apprenants de lycée professionnel ont des difficultés à manipuler des objets détachés du contexte immédiat et liés à des univers de connaissance qui supposent des compétences cognitives et linguistiques supérieures. Or, ces mêmes élèves, en période de formation, font preuve de compétences complexes. À l'extérieur de l'institution, ils servent de traducteurs au quotidien à leur famille. Dans ce contexte, la réflexion sur les langues détient un enjeu essentiel : inviter les élèves à comparer les langues, à utiliser toutes les ressources linguistiques disponibles.

### **Le public et les données**

Notre recherche porte sur une classe de 24 élèves suivis pendant quatre années de formation initiale de 2004 à 2008 (deux ans de BEP et deux ans de BAC PRO). Les origines culturelles et linguistiques sont variées, car près d'un tiers de la classe n'est pas né en France. Les élèves peuvent avoir pour langue première aussi bien le croate, que le serbe, le turc, l'arabe, le néerlandais<sup>1</sup>, le polonais<sup>2</sup>, ou encore l'albanais.

Nos élèves sont issus de milieux plutôt modestes, avec un capital économique et culturel<sup>3</sup> souvent faible. 75% ont suivi une scolarité médiocre en collège. 15% seulement ont choisi leur orientation. Le corpus étudié correspond à des enregistrements d'échanges effectués avec un magnétophone MP3, à des tests écrits, ainsi qu'à un journal d'apprentissage. Nous étudierons ici deux groupes d'échanges issus de notre corpus : le premier groupe d'échanges correspond à des séquences interactives de durée variable constituées de commentaires réflexifs et métalinguistiques en fin de leçon. Le second groupe de corpus coïncide avec des interactions et des productions guidées en anglais et en français, à l'oral ou à l'écrit, avec des natifs ou avec l'enseignant. Avant d'observer les phénomènes plurilingues, nous nous demanderons en quoi l'étude du bilinguisme peut éclairer les phénomènes multilingues en classe.

## Qu'est-ce que le bilinguisme ?

Selon Hamers et Blanc, le bilinguisme réfère à l'état d'un individu qui a accès à deux codes linguistiques distincts, qui a une compétence de natif dans les deux langues et qui est perçu par chaque groupe comme un membre à part entière (1983 : 448). Ces auteurs opposent la notion de bilinguisme à celle de *bilingualité*, qui montre une compétence potentielle et, surtout, très variable, car elle peut être additive (et donc équilibrée), ou encore soustractive (un code se développe au détriment de l'autre). Nous parlerons de *bilingualité* dans le milieu institutionnel dans la mesure où la compétence multiple concernant les langues en présence est rarement équilibrée. Avec Stoll, nous acceptons de dénommer bilingue ou multilingue celui qui possède au moins une des quatre capacités (parler, comprendre, lire, écrire) dans une langue autre que sa langue maternelle (Stoll, 1997). Il nous faut donc indiquer que la notion de bilinguisme fait référence à un état de compétence variable.

De plus, des questions de normes et de référence liées à l'anglais langue d'enseignement ou aux langues parlées par les élèves viennent encore complexifier ce classement : des normes intralinguales (l'anglais natif d'un Pakistanais, ou d'un Australien, a-t-il la même valeur que celui d'un journaliste de la BBC, plus proche du RP English<sup>4</sup> ? Dans toutes les situations ?) mais aussi interlinguales : un enfant d'immigrés issu de classes populaires voit-il son bilinguisme considéré de la même manière qu'un enfant provenant d'une immigration des classes moyennes ou supérieures ? Varro démontre qu'une tradition monolingue républicaine, associée à une différenciation sociale en termes de qualifications des parents, tend à particulariser, voire dénigrer, les langues des primo-arrivants souvent issus du tiers-monde (Varro, 2003).

Pourquoi des résistances persistent-elles ? Elles peuvent être expliquées, selon Lüdi, en plus des différentes valeurs socialement marquées, par une assimilation du mélange des langues, n'ayons pas peur des mots, à la 'bâtardise'. Il révoque le mythe d'un unilinguisme fondateur (Lüdi, 2004 : 2). Les enseignants, eux-mêmes, ont du mal à considérer le multilinguisme des élèves non-européens comme un atout. Ils vont alors valoriser la langue scolaire au détriment de la langue du foyer, vue comme une gêne, un obstacle (Clerc & Rispaïl, 2008).

Au-delà du rejet de certaines L1 et d'une idéologie normative sous-jacente qui appareillerait langue correcte et langue 'pure', bilinguisme et classes moyennes lettrées, le mélange de codes présente une complexité au niveau de sa gestion même qui pourrait décourager les enseignants les plus motivés sans formation, ni compétences préalables. Enfin, les tensions entre norme collective et expression subjective/individuelle trouvent certainement ici encore un terrain de tensions fertile puisque l'identité a toujours trait à la perception et aux représentations.

À la suite de ce constat de départ, nous pouvons nous demander comment les mélanges de langues ou « alternances codiques » sont prises en compte dans l'institution. Quelle est leur nature ? En quoi sont-elles liées à l'enseignement-apprentissage ? Que peut apporter leur analyse à notre approche métalinguistique ?

## Un intérêt tardif pour le multilinguisme dans l'institution

Olçay (2005) décrit les alternances codiques en classe comme une émergence naturelle, dont l'étude pourrait servir l'acquisition. Cette émergence immanente lie la salle de classe aux phénomènes extérieurs de multilinguisme et estompe les différences entre école et monde social extérieur. Tandis que le plurilinguisme individuel est de plus en plus fréquent (Lüdi, 2004 : 126), les travaux effectués sur le bilinguisme, et les implications éventuelles concernant l'apprentissage d'une langue, sont relativement inédits. Castelloti & Moore relevaient, il y a un peu plus de 10 ans, que l'étude de l'alternance codique dans les classes de langue apparaissait de manière naissante (Castelloti & Moore, 1999). Il faut noter que depuis les années 1950, les méthodologies constituées rejetant la langue dite maternelle ne pouvaient, *a fortiori*, faire une place aux histoires langagières personnelles et variées et prônaient forcément un monolinguisme d'immersion.

La langue cible peut cependant devenir un objet d'étude visé et pour lequel on a recours à des bricolages linguistiques (Lüdi, 1999 : 90). La langue source (L1) sert en effet autant pour traduire que pour commenter métalinguistiquement la langue cible (L2). De plus, cet intérêt pour les phénomènes multilingues est d'actualité dans les textes officiels. En effet, le CECRL, cadre de référence qui incarne un outil de réflexion, polarise les questionnements divers que l'enseignement pose aux praticiens. On y décèle la prise en compte des bagages linguistiques réels des élèves (CECRL : 11). En outre, Le Conseil de l'Europe (2010) propose des pistes de travail pour la mise en place d'un curriculum plurilingue lié aux approches interculturelles dans l'enseignement.

En ce qui nous concerne, nous voulons nous inspirer des alternances de code en termes de stratégies mixtes fonctionnant comme une aide à l'intercompréhension et l'explicitation. Nous définirons donc et aménagerons dans un premier temps les stratégies bilingues. Nous filtrerons ensuite des aspects éventuellement opératoires pour une approche didactique en partant cependant exclusivement des phénomènes enregistrés sur le terrain dans une perspective descriptive et explicative.

### L'alternance codique dans la classe

En classe, l'alternance de codes ou code-switching est un phénomène fréquent, quoi qu'on en dise. L'alternance codique correspond à un phénomène observé entre deux bilingues, équilibrés ou non, qui communiquent, en ayant deux langues communes. On constate l'insertion sporadique d'un code différent à l'intérieur du code utilisé principalement. Ce phénomène émerge en classe dans les analyses métalinguistiques en premier lieu chez l'enseignant, c'est-à-dire nous-mêmes. Nous utilisons principalement deux formes d'alternance codique, selon nos corpus : la première correspond à l'explication grammaticale que les séquences de pratique raisonnée de la langue déploient :

6, 46P donc le prétérit // on peut le reconnaître avec le ED // attention à pas confondre avec le présent perfect mais on reverra ça // quel type de texte on a là ?

Un second type coïncide avec une clarification qu'on sent nécessaire dans un dialogue afin de pouvoir continuer l'interaction. Il s'agit de lever des ambiguïtés ou des malentendus :

18, 339P *a pan a pan* c'est une poêle // mais *a* l'article n'est ni masculin ni féminin .. y a des Anglais qui disent *he* ou *she* pour leur animal domestique sans forcément que ça ait un rapport avec le sexe de l'animal // tu vois ?

Les alternances sont relevées en second lieu chez les apprenants entre français et anglais :

2, 1E quand je dis *I hate the tomatoes* ça veut dire je déteste LES tomates alors que *I hate tomatoes* c'est je déteste DES tomates

7, 52E4 il faut dire *they shopping*

7, 53P *they are going shopping* // oubliez pas l'auxiliaire *be* au pluriel ici [quatrième image/

De plus, les alternances surgissent en production :

18, 159E2 animal is *lion cat tiger* donc euh : this animal // run and euh (3s) mince j'peux pas.

L'alternance codique fonctionnerait donc comme *un commentaire métalinguistique*. Elle peut également correspondre à l'insertion d'emprunts. Lüdi (2004) parle de « langue matricielle » comme langue de base (pour nous alternativement l'anglais ou le français, ou une autre langue) qui fournirait un cadre syntaxique à des monèmes grammaticaux. La L2 est intégrée dans des places vides non pas de manière aléatoire mais selon les règles de la L1 :

18, 167E1 the bear has legs like humans // you know // the *genoux*

18, 320E9 bat is a // *souris* in French ?

En 18, 167, le substantif 'genoux' vient confirmer une explication paraphrastique en anglais, certainement due au doute de l'élève. En 18, 320, le terme français détient une valeur métalinguistique. La place potentiellement vide indique un manque encyclopédique considéré ici comme une stratégie compensatoire pour continuer à communiquer. Dans un exercice de traduction, ce vide encyclopédique est très visible.

De même, dans la production écrite<sup>5</sup> qui suit, nous avons deux insertions, une apparemment inconsciente ('problème' est orthographié à la française et peut être analysé comme une *influence orthographique*) et une autre plus contrôlée, entre guillemets, avec « bretonnes » qui signale une lacune effective :

13, 5 no probleme , we'll be here ....with some «bretonnes» specialities<sup>6</sup>.

Selon Griggs, cette lacune peut, *a contrario* d'une analyse dépréciative, être le signe d'une « opération fusionnelle » qui met en évidence des compétences

réellement bilingues. Cette opération aiderait en effet à la réalisation de buts communicatifs pour pallier une lacune lexicale (assimilation provisoire d'une forme de L1 dans l'interlangue). Ce sont en fait des 'bouées transcodiques' (Moore, 1996) qui incarnent une demande d'aide au cours de l'échange. Elles sont initiées par les élèves eux-mêmes (E1 répond à E2) dans l'exemple suivant où ces derniers doivent trouver l'intrus dans des listes de mots et expliquer leur choix :

18, 56P<sup>7</sup> pet // right ? and what about the elephant [you said something  
18, 57E1 [ça dépend

18, 58E2 what about euh // *sauvage*

18, 59E1 XXXX

18, 60P you just said it // I heard it

18, 61E1 *wild*

18, 62E5 spell ? spell ?

18, 63P W.I.L.D (à l'unisson en anglais avec les élèves)

18, 64E2 D ?

18, 65P D all right ?

18, 455E2 because the three other words ///

18, 456P start with

18, 457E2 no // *concernent* ?

18, 554E5 they don't sing // they aren't sing non ?

De même, lors d'un exposé dans lequel l'élève doit parler d'un monument londonien à partir de notes<sup>8</sup>, la difficulté engendre de manière automatique un appel à l'aide en français :

12, 1 E the London's eye is an observation wheel // it is 135 meters high // the telephone number is 44 0870 5000 // euh :: the maximum number of visitors is / *comment on dit là ?* thirteen hundred

12, 2 P c'est une [date ?

12, 3 E [euh fifteen hundred je veux dire

12, 4 P C'est pas une date // donc //

12, 5 E ah oui // one thousand five euh :: hundred

12, 6 P good // carry on.

Pour Griggs (1999), l'opération contrastive (l'emploi d'un mot en L1 après une pause comme en 18, 58E2 « what about euh : *sauvage* ? ») montre que l'apprenant est en situation de stratégie de contrôle, car il demande un nouvel item en indiquant un problème de compétence.

Enfin, l'enseignant peut lui-même traduire certains segments pour aider à la compréhension (12, 2 P c'est une [date ?). Dans notre cas, c'est l'intervenant natif bilingue (Kevin) qui l'effectue lui-même :

16, 86K white or red thank you cause normally they will think of wine / il faut les piéger // did you drink red or white wine ? mm : who works in a restaurant ? who works in a restaurant ?

Tous ces phénomènes apparaissent donc de manière attendue lors de phases explicatives, et sont par contre imprévisibles en production. Cependant, des phénomènes de mélange de codes encore moins courants se détachent. Ils concernent une comparaison qui engage plus de deux langues. Dans le court extrait suivant, un élève plurilingue, Jonathan (J), entame de manière improvisée une analyse métalinguistique entre anglais et allemand en français pour essayer d'expliquer son *intuition linguistique*. Il est élève de TCAP et vit en France depuis deux ans. Il parle plusieurs langues : sa L1 est le serbo-croate, sa L2 le tzigane, sa L3 l'allemand qu'il a parlé en vivant plusieurs années en Allemagne. Sa L4 est l'anglais (qu'il a appris avant le français) et sa L5 est le français qu'il parle désormais le plus avec sa L1 et l'anglais. Ainsi, en vivant en France, le français est devenu sa langue véhiculaire. Il se réfère ici au sentiment de la justesse d'une phrase en anglais avec Benoît (B), Élève de BAC PRO qui fait fonction de tuteur de temps à autre. La discussion porte sur l'emploi ou non du déterminant « the » devant un nom :

2, 1 B Quand je dis *I hate the tomatoes* ça veut dire je déteste LES tomates alors que *I hate tomatoes* c'est je déteste DES tomates

2, 2 J On peut utiliser les deux // *I hate tomatoes* me paraît plus naturel *the* me gêne // c'est dur de comparer les deux // l'allemand et l'anglais/ c'est plus proche pour moi

2, 3 B la formulation tu veux dire ?

2, 4 J oui la formulation .. elle est plus simple // l'instinct vient de l'allemand pour moi // *Ich hasse Tomaten*

2, 5 B on met toujours *a* devant un nom de métier

2, 6 J On dit *the US* parce qu'on connaît déjà le pays // je connais pas la grammaire /mais je pense que je me corrige tout seul de mémoire grâce à la musique // en Allemagne j'étais nul en anglais parce que c'était que de l'écrit // la musique / c'est oral // dans la classe y en a plein qui disent *I'm like* // moi je trouve que *I'm* appelle *liking* // c'est clair pour moi comme dans les chansons anglaises // ou je peux pas dire *she can to speak* /c'est *she can speak* /c'est évident// si on l'entend souvent // tout le monde devrait écouter des chansons en anglais et essayer de comprendre les paroles // après /on décide au feeling /sans avoir à se rappeler la grammaire.

Cet extrait indique des phénomènes très précis. Certes, le mode métalinguistique est majoritaire avec les occurrences répétées de termes en mention ('*I hate the tomatoes*', '*I'm like*', '*a*' ...), de règles grammaticales (on dit '*the US*' parce qu'on connaît déjà le pays) ; de même, les commentaires sur le dire relèvent d'intuition métalinguistique ('*I hate tomatoes*' me paraît plus naturel). Par contre, l'élève effectue une mise en correspondance bilingue pour trancher dans l'utilisation, ou non, du déterminant :

2, 4 J oui la formulation // elle est plus simple // l'instinct vient de l'allemand pour moi // *Ich hasse Tomaten*.

Pour nous, cette séquence est un exemple de comparaison des langues effectuée dans le feu de l'action en allant chercher comme ressource une langue autre que celles de l'institution. Cette mise en comparaison bilingue que Jonathan utilise comme stratégie comparative est réitérée la même année :



- 1 P bon qu'est-ce qu'on a ? / *I have to clean my room* et *I must work hard to pass my exam* // est-ce que quelqu'un peut me dire la différence d'utilisation entre *must* et *have to* ici ?
- 2 J *have to* et *must* ça se traduit par devoir en fait ?
- 3 P ici oui
- 4 B ben *have to* c'est quand on est obligé mais que c'est pas nous qui décide
- 5 J on nous force en fait // en allemand on dit *müssen* // ché pas moi // *wir müssen das machen*
- 6 P traduis ça pour les autres
- 7 J on doit faire ça // vous voyez ?
- 8 P et pour *must* ? comment on ferait en allemand ?
- 9 J je vois pas // il y a *sollen* aussi mais c'est quand les parents nous obligent
- 10 P ah bon ?
- 11 J oui // *du sollst das machen* tu dois faire ça
- 12 P alors / ça t'aide l'allemand là ?
- 13 J pour *have to* oui / mais je vois pas pour *must* // on fait pas la différence en allemand / c'est tout // peut-être que *sollen* c'est pour *must*
- 14 P quand tu dis *ich solle*
- 15 J [*ich soll*]
- 16 P *ich soll* // il me reste que de vieux souvenirs eh bien *ich soll* c'est quelqu'un d'autre qui décide
- 17 J oui un peu // je me sens obligé en fait
- 18 B *have to* c'est quand on nous oblige et *must* c'est moi qui me force // c'est moi qui veut
- 19 J ok d'accord // ça m'aide / eh ben je pense que *have to* c'est *sollen* et *must* c'est *müssen*
- 20 P il faudrait vérifier tout ça mais ça a l'air de fonctionner la comparaison là // *sollen* ce serait un locuteur qui est soumis à une autorité extérieure //

Le français, langue véhiculaire et scolaire, est la langue matricielle. L'anglais et l'allemand sont convoqués de manière autonymique. Pour tenter d'éclairer la différence d'utilisation entre les deux modaux anglais 'must' et 'have to', Jonathan passe par une traduction en allemand (5) et introduit 'müssen' et 'sollen' comme modaux allemands susceptibles d'être comparés. Nous proposons une analyse improvisée de 'sollen' avec un mauvais emploi rectifié par l'élève (15). Benoît nous rappelle la différence entre 'have to' et 'must' dans ses termes personnels (18) et l'échange se termine, après différents ajustements, sur une règle communément et provisoirement co-construite. En réalité, cette comparaison peut fonctionner en mettant en parallèle d'un côté 'sollen' comme obligation résultant de la volonté d'autrui, et 'müssen' comme nécessité selon des lois naturelles, et de l'autre côté, 'have to' et 'must'. Non seulement Jonathan va puiser dans ses ressources et détient ponctuellement l'expertise, mais il effectue en outre une comparaison opératoire, sans être exhaustive, bien évidemment. De la même manière, Katy (K), originaire de Curaçao et néerlandophone, est invitée à comparer anglais et néerlandais :

- 169E admettons un élève qui parle anglais et qui se moque de nous // nous on se moquerait pas si il parlait anglais
- 170P bien sûr / et toi tu te souviens que tu avais certains mots de vocabulaire que tu connaissais parce que tu les avais entendus dans ton enfance ?

- 171K chez moi dans ma langue maternelle il y a certains mots anglais qu'on dit qui sont pareils en anglais ou en espagnol  
172P ça t'a aidé ça en fait  
173K oui  
174P à quel niveau ?  
175K y a des mots anglais je mets EN derrière et t'as la signification de ce que ça veut dire dans ma langue  
176P d'accord // tu peux nous redire la langue que tu parles  
177K c'est une langue néerlandaise  
178E on peut lui poser des questions ?  
179P bien sûr // c'est vrai que ça fait naître une certaine curiosité  
180E je sais pas ce que c'est le néerlandais  
181P tu peux nous dire je m'appelle Marie Katia ?  
182K [mi neim o Katy]  
183P C'est vrai que ça ressemble à l'anglais en effet // mijn naam o katy ?  
184K mijn naam a katy // a ça veut dire c'est // mijn naam a Katy  
185P mijn naam a monsieur Bouguerra ?  
186K oui  
187P ça marche plus à l'oral quand même.

Katy exprime une règle pragmatique (175 y a des mots anglais je mets EN derrière et t'as la signification de ce que ça veut dire dans ma langue) qui lui permet de fabriquer des traductions de l'anglais vers le néerlandais. Cette règle dérivationnelle lui est personnelle. De plus, elle prend, comme Jonathan, une position d'experte momentanée et indique à l'enseignant comment prononcer les termes.

La convocation des répertoires des élèves est également effectuée sans préparation lors de la traduction du mail d'une correspondante anglophone en Égypte. En effet, les francophones, les turcophones et les arabophones de la classe ont explicité les emprunts concernant la nourriture : 'koftha' en turc, 'foul' en arabe, et 'puree' en français. À l'inverse, ce répertoire peut être convoqué à l'initiative de l'enseignant/expert. Des élèves de Terminale CAP primo-arrivants arabophones ont découvert (parce qu'on les y invitait) que l'anglais et l'arabe dialectal<sup>9</sup> détiennent des prononciations proches du « th » en /θ/ (comme dans *nothing*) et /ð/ (comme dans *this*). Ces élèves « pensaient » ne pas savoir prononcer deux sons qu'ils maîtrisaient par ailleurs. Ils ont alors créé un lien, (re)construit ce qu'ils détenaient déjà sous forme de savoir passif, et mis un ordre dans leur propres constructions. La réflexion multilingue peut aider à contenir le réel, à ordonner le répertoire des élèves, à le structurer.

Enfin, expertise et alternance codique surviennent lorsqu'un élève dont les parents sont d'origine polonaise tape un courrier destiné aux correspondants d'un lycée polonais jumelé au nôtre sur la plate-forme etwinning :

6 dziendobry!!!

slt cher ami poloné je me presente lionel 18lat !! du lycée adien testud!!!! je suis d'origine polonaise allemande!!! Je suis originaire de Poznan en Pologne!!! je suis fan dé groupe de muzyka po polsku (akcent, d-bomb,etc) jest super piosenka !!!! ma

chanson pref en se moment est kolysanka ou pocaluj mnie bref!!! jak kocham barzo ciezarowki y smadchod, muzyka,dom,disco,disco polo,dyscoteky!!! en attendant de vos nouvel dobra djen !!!

En résumé, le mélange de codes correspondrait à un commentaire métalinguistique, à des opérations fusionnelles, ou encore à une demande d'aide explicite, ceci en ce qui concerne le français et l'anglais. Le mélange de code est également le résultat de comparaisons *in situ* entre L1 de l'élève et langue étrangère (allemand, néerlandais), de traductions (emprunts), d'explicitation dues aux compétences de l'enseignant, ou enfin de mélanges de codes dans un courrier avec un locuteur partageant la même L1.

Si nos élèves montrent une maîtrise, même partielle, mais opératoire, de ces pratiques bilingues, et s'ils les utilisent de manière adéquate, il nous faut accepter dans l'analyse métalinguistique et dans les productions en langue étrangère en classe les marques transcodiques et les comparaisons, malgré des déséquilibres évidents entre élève et enseignant, ou entre pairs ne partageant pas les mêmes répertoires linguistiques. Si comprendre la grammaire d'une langue, c'est interroger son fonctionnement tous azimuts, la L1 de l'élève peut symboliser une compétence acquise, un matériel sémiotique déjà-là qui va servir de cadre à l'intégration de la LE, et appuie notre hypothèse de l'intérêt de l'utilisation des langues présentes. L'analyse de ces stratégies acceptées en cours de langue nous mène vers la prise en compte du lien entre rapports de places et répertoires multilingue des élèves.

### **Alternance codique et rapports de places**

Lüdi défend un point de vue pragmatique selon lequel la majorité des apprenants aura toujours des compétences approximatives, faute de les perfectionner en bain linguistique, et de les conserver par un contact exolingue régulier. Ainsi il préfère créer une atmosphère où l'apprenant ose laisser le 'je' personne s'avancer en même temps que le 'je' apprenant (Lüdi, 1999 : 46). Selon lui, cette approche permet une attitude positive face à l'approximation, tout en mettant les enseignants en garde contre le danger de sacrifier l'interaction en L2 à l'emploi de la L1 par souci de facilité (*ibid.*). Si l'élève s'engage, c'est dans des moments où le rapport vertical<sup>10</sup> enseignant/expert/correcteur est suspendu. Moore et Simon affirment qu'une déritualisation est nécessaire pour que l'apprenant puisse exprimer autant son 'je' élève que son 'je' individu (Moore & Simon, 2002 : 123).

Pour institutionnaliser les compétences multilingues, le contrat didactique pourrait laisser la place à des statuts parfois contingents chez les élèves : novice ou expert, apprenant ou partenaire (signaler la correction de 'soll', expliciter le fonctionnement de sa L1). À la condition que les élèves soient bel et bien accueillis en position de détenteurs des connaissances multilingues, et qu'ils participent à la construction des savoirs en LE, déritualisation et marques transcodiques semblent aller de concert.

## Pour conclure

Notre objet, c'est l'activité métalinguistique et métadiscursive qu'un élève développe en classe quand il fait un commentaire *a posteriori* sur ses productions ou celles des autres. L'étude du bilinguisme et des marques transcodiques peut engendrer, pour l'enseignant, un changement d'attitude vis-à-vis du mélange du français et de l'anglais en cours de langue, mélange considéré comme un outil stratégique de communication.

De plus, la prise en compte des langues-cultures des élèves est nécessaire si nous voulons inviter la créativité et la comparaison des langues comme aide à la compréhension. Pourtant, pour que l'élève s'engage et qu'il mobilise les moyens langagiers en constant remaniement dont il dispose (Bourguignon, 2010), encore faut-il qu'il trouve du sens et que sa face ne soit pas mise en danger. Certes, les langues comparées ne sont parlées ni par tous les élèves, ni même parfois par l'enseignant. Cependant, l'invitation de toutes les langues en présence est susceptible d'institutionnaliser une nouvelle relation aux langues étrangères comme répertoire à convoquer. Une autre perspective que nous n'avons pas la place de développer ici serait de montrer la proximité entre écarts d'apprenants du français langue étrangère et écarts de locuteurs francophones natifs<sup>11</sup>, ce qui ouvrirait encore la voie à un travail possible sur les interlangues dans des classes hétérogènes linguistiquement.

## Bibliographie

- Bourguignon, C. 2010. *Pour enseigner les langues avec le CECRL*, Paris : coll. clés et conseils, Delagrave.
- Castelloti, V. & Moore, D. 1999. « Alternances des langues et constructions des savoirs, plurilinguisme et apprentissage ». *Cahiers du français contemporain*, n° 5, pp. 9-23.
- Clerc, S. & Rispaïl, M. 2008. Former aux langues, et aux langues des autres, une gageure ? In : Baurens, M. & Martino, G. (dir.) *ELA*, n° 151, *Langues-cultures à l'école primaire, quelle diversité pour quelle cohérence ?* Klincksieck, pp. 277-292.
- Griggs, P.1999. Marques transcodiques, communication et acquisition dans des interactions entre apprenants partageant la même l1. In : Castelloti, V. et Moore, D., *Alternances de langues et constructions des savoirs*, *Cahiers du français contemporain*, n° 5, pp. 53-69.
- Hamers, J. F. & Blanc, M. 1983. *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles : Mardaga.
- Lüdi, G. 1999. « Alternance des langues et acquisition d'une langue seconde ». *Cahiers du français contemporain*, n° 5, pp. 25-53.
- Lüdi, G. 2004. « Pour une linguistique de la compétence du locuteur plurilingue ». *Revue française de linguistique appliquée*, volume 9, pp. 125-135.
- Moore D. 1996. « Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école ». *Aile*, n°7, Paris : Encrages, pp. 95-121.

- Moore, D. et Simon, D.-L. 2002. « Déritualisation et identité d'apprenants ». In *Aile*, n° 16, Paris : Encrages, pp. 121-144.
- Riegel, M., Pellat, J.-C. & Rioul, R. 2009. *Grammaire méthodique du français*, Paris : Presses Universitaires de France (4ème édition entièrement revue).
- Rispail, M. (dir.) (2005) *Langues maternelles : contacts, variations et enseignement*, (en collaboration avec Tiggiri, N.), coll. espaces discursifs : l'Harmattan.
- Olcay, S. 2005. « The functions of code-switching in ELT classroom », *internet TESL journal*, Volume 11, n° 8.
- Stoll, C. (1997) « Le bilinguisme : une approche typologique ». *Le français dans le monde*, n° 54.

## Notes

- <sup>1</sup> Katy, originaire de Curaçao.
- <sup>2</sup> Natif français dont les parents parlent polonais.
- <sup>3</sup> Selon la terminologie de Bourdieu.
- <sup>4</sup> *Received Pronunciation English* ou anglais standard.
- <sup>5</sup> Les productions d'élèves ne sont pas exclusivement orales.
- <sup>6</sup> Courriel d'un élève avant la visite des correspondants.
- <sup>7</sup> Professeur.
- <sup>8</sup> Dans le cadre d'un travail sur la communication en continu.
- <sup>9</sup> Nous le savions évidemment nous-mêmes.
- <sup>10</sup> Dans le sens des rapports de places.
- <sup>11</sup> Par exemple, les interférences entre L1 et langue de scolarité ou langue étrangère cible, ou encore les confusions de termes proches phonétiquement.