

ENSEIGNANTS / APPRENANTS DANS L'APPRNTISSAGE D'une Langue Etrangère

Dr. Ali waniss omar

Libye Université de Sebha Faculté des lettres
Département de français
ali.maree@sebhau.edu.ly

Résumé:

Cet article est basé sur la question de l'apprentissage des langues étrangères en classe et met en évidence la relation enseignant / apprenant, la position de l'enseignant et son rôle dans la classe et les apprenants, ainsi que tout objectif et toute stratégie d'application.

L'apprentissage est une activité et un processus associés à de nombreuses conditions / fonctions telles que tous les processus d'apprentissage L'éducation est ouverte aux effets négatifs et positifs de l'environnement d'apprentissage, c'est-à-dire des composants actuels.

Mots-clés:

Langue étrangère - apprentissage - apprenant - stratégie éducative - rôle de l'enseignant.

Introduction Générale

La présente étude qui s'inscrit dans la linguistique d'acquisition, se propose d'aborder la question de l'utilisation de la langue maternelle dans la salle de classe pour remettre « *en cause l'idée traditionnelle selon laquelle la langue maternelle ne doit pas, en principe, être utilisée dans une classe de langue étrangère* » (Cook, 2001 402) et pour essayer de vérifier l'idée selon laquelle le recours à la langue maternelle peut servir de dynamique à l'apprentissage. Cette question de l'utilisation de la langue première des apprenants de langue s'est imposée à nous lors

des stages pédagogiques dans le cadre de formation de professeurs de FLE. En effet, durant les cours auxquels nous avons assisté, nous nous sommes vite aperçus que l'arabe était trop utilisé et que certains élèves « *traduisent, interrompent le cours par des gloses en langue maternelle* » (**D. Lee Simon, 1997 :446**) même si l'enseignant explique le sens d'un texte en utilisant certain nombre de stratégies interlinguales. Cette observation directe a chassé l'idée selon laquelle la classe de langue est unilingue et a révélé que le discours en classe se tisse par une utilisation simultanée de deux langues où l'une se trouve le plus souvent en partage entre l'enseignant et ses apprenants.

L'abandon de la L2 au profit de la L1 se justifie, apparemment par la présence d'une langue dont « l'enseignement se complique davantage du fait que cette langue n'est pas maternelle. Le terme étrangère qui la désigne n'est pas un hasard » (**Julie. K, 1995 :5-6**). En outre, cette 'autre' langue imposée institutionnellement rencontre le plus souvent « *le ne pas vouloir utiliser cette langue ou/ et le ne pas savoir utiliser ainsi que le ne pas pouvoir utiliser cette langue* » de l'apprenant (**J. charles Pochard, 1997: 420**) et elle est parfois même « ressentie comme une agression » (**Julie. K, ibid : 5-6**) raison pour laquelle l'apprenant recourt inévitablement à sa première langue, un système qu'il maîtrise mieux et dans lequel il se sent plus en sécurité.

Cette présence effective de la L1 dans la réalité des classes de langue nous mène à poser la question suivante : Comment concevoir le rôle de la langue première (L1) dans l'apprentissage d'une langue étrangère?

Cette question provoque un débat passionné entre ceux qui interdisent l'emploi de la L1 en s'attachant à l'évacuer de

toute production langagière de l'apprenant et ceux pour qui la LM est une aide à l'appropriation de la LC.

Dans notre cas la politique pédagogique Libyenne réclame le monolinguisme en classe et requiert des enseignants d'être vus par les élèves comme étant unilingues. Les inspecteurs veillent, par conséquent, à ce que cette règle ne soit pas transgressée et recommandent aux enseignants de gérer les classes entièrement en français. De ce fait, ils espèrent éviter tout recours à la L1 par les étudiants, le but est d'accroître le contact des apprenants avec la langue étrangère et diminuer les effets d'interférences de (L1) sur la L2. Une telle attitude renvoie à une conception de l'apprentissage où l'intervention de la L1 est considérée « comme élément perturbateur voire bloquant à l'acquisition de la L2 » (M. Garabedian & M, Lerasle 1997: 439).

En revanche, ceux qui sont en faveur de l'utilisation de la LI, en particulier la plupart des chercheurs travaillant sur le bilinguisme refusent le fait de considérer le bilinguisme comme l'addition de deux monolinguisme et considèrent l'apprenant comme étant un « bilinguiste en devenir » (B. PY 1997: 496) chez qui se font des interactions à la fois cognitives et discursives entre les deux systèmes et dont il se sert selon ses besoins communicatifs. Sur le terrain, l'enseignant se trouve dans une situation embarrassante : contribuer à offrir le caractère « authentique » requis dans les situations de communication en classe de langue et par là tolérer toute émergence de la L1 dans ses échanges verbaux avec "l'apprenant interlocuteur" ou tenir son rôle d'instituteur qui doit se conformer strictement aux recommandations récurrentes des inspecteurs, à savoir l'application du « tout français » et l'adhésion des élèves à cette règle d'où la possibilité d'aller à l'encontre du mode de communication des élèves et dans ce cas « l'apprenant ne

prendra pas le risque d'exprimer un message, il ne dira que ce qu'il maîtrise bien. Comment élargira-t-il alors son inter langue ?» (C. Springer 1999 : 48).

I.) La classe de langue

I.1) Qu'est-ce qu'une classe de langue ?

« Une classe de langue est un espace communicationnel où interagissent deux ou plus de deux personnes, qui ont établi entre elles un contrat didactique, ce contrat didactique implique que l'un ou plus d'un des participants se sent responsable de rendre possible l'acquisition de la L2 pour les autres participants.

Quand un tel contrat didactique est mis en œuvre, les événements communicationnels sont institutionnalisés ce qui signifie qu'ils présentent les caractéristiques d'un rituel et sont perçus et définis comme tel par les participants » (C. Palloti, 1989 6).

Partant de cette définition de G. Palloti, nous pouvons dire que la notion qui reçoit le nom de « salle de classe » se distingue de celle dont le nom est « classe ». En effet, par classe on désigne une institution éducative qui se charge de l'enseignement/apprentissage d'une « langue » alors que de classe pourrait être caractérisée comme lieu physique. Une « classe » ne se compose pas d'un seul individu l'étudiant isolément mais plutôt de deux ou de plus de deux individus entre lesquels existe une relation. Cette relation fondamentale qui caractérise une classe de langue est celle que (D. Pietra, Mallhey et Py, 1989) qualifient de « Contrat didactique »

«Un contrat didactique tacite qui stipule l'acceptation, par l'ensemble des inter actants d'une action commune pour y ait transmission des savoirs » (Fo Cirurel : 68).

La classe de langue est donc un lieu d'enseignement/apprentissage d'une langue et l'endroit « où

s'effectue la rencontre entre le pôle enseignant et le pôle apprenant et la matière à apprendre » (F. Cicurel, 2002 :2). Elle permet d'échapper aux difficultés et aux hasards de la communication exo lingue naturelle (.....) elle garantit l'apprentissage selon un horaire réduit et un rythme contraint par rapport à ce qu'exige l'acquisition naturelle.

Donc la classe de langue est lieu

d'enseignement /apprentissage d'une L2 dans des conditions particulières :

- La non-existence d'une communication exo lingue spontanée
- Evitement du « hasard et des difficultés de la communication exo lingue spontanée⁽¹⁾.
- Selon un horaire réduit par rapport à ce qu'exige la communication en situation naturelle

A cela s'ajoute une autre condition: C'est la présence d'un rituel institutionnalisé-autrement dit : les partenaires s'approprient des statuts particuliers grâce à des rituels spécifiques à la classe.

Le rituel se définit ici comme « un moment particulier qui se distinguent nettement du cours ordinaire des actions de la vie quotidienne « par exemple des comportements stéréotypes spéciaux en ouverture et en clôture de la rencontre l'usage systématique de certaines routines interactives » ? (alloti, 2002).

I.1.1) Apprendre dans la classe de langue

Tout apprentissage en classe est un apprentissage guidé : il ya toujours un enseignant qui exerce le rôle : C'est lui qui sélectionne, organise les contenus prévoit les exercices pour

⁽¹⁾ Cicurel Ibid p.3

une utilisation systématique la L2 et corrige les erreurs des apprenants.

Pour décrire l'enseignant/apprentissage dans la situation de classe de langue. (F. Cicurel présente le schéma suivant : (F. Cicurel P4) :

Interactions socialisée entre:

Le pôle professoral guidant →
apprenant

-Discours (prescription, information,
d'appropriation plus
Évaluation...)
manifeste

Le pôle



Processus

Ou moins

- exigences institutionnelles, méthodologies,
Conceptions de l'apprentissage

- Schéma d'action, interaction
d'apprentissage

Stratégies



Par la médiation d'objet (souvent scripturaux : textes, livres outils.
Inscriptions au tableau, notes)

→ Influence du contexte, géographique, institutionnel, du hors classe (statut de la langue appris;, possibilité d'entendre la langue, de la parler, etc..) de la langue des élèves⁽¹⁾.

I.1.2) La place de l'enseignant dans la classe de langue

I.1.2.1) La place de l'enseignant dans la situation d'apprentissage

- L'enseignant a toujours été vu par les apprenants comme l'agent de l'institution, porteur de connaissances, représentant de l'instituteur de qui dépend la réussite des

⁽¹⁾ Cicurel Ibid p.4

élèves. Ces représentations qui lui sont attachées lui attirent un important respect de la part des apprenants.

Dans la classe, cet enseignant est tenu de réaliser des interactions entre trois pôles : « il est le médiateur entre la langue, le public et les activités d'enseignement »⁽²⁾ Il adapte le contenu au niveau et aux besoins de ses apprenants il met en place l'activité didactique proposée par le manuel et incite les élèves à fournir un effort cognitif ; il définit, organise et fait accepter grâce à ses interventions les tâches. Langagières.

I.1.1.2) La connaissance de ses apprenants

Enseigner en classe implique la connaissance du public à qui on s'adresse. S'il s'agit bien des enfants scolarisés par exemple, on peut dire qu'ils ont des dispositions à apprendre cette langue et des caractéristiques psycholinguistiques ainsi que le besoin de communiquer et l'absence de blocage cognitif.

Il faut également prendre en compte si le public concerné subit la situation d'apprentissage volontairement ou involontairement. Dans le dernier cas, le rôle de l'enseignant est d'attirer l'attention et de susciter l'intérêt de ses élèves pour qu'ils acceptent de s'intégrer en s'adaptant à la situation.

Un autre point aussi important que l'enseignant ne doit pas négliger dans ses cours de langue est la représentation que les élèves construisent de l'apprentissage d'une langue; des enquêtes montrent que les adolescents en particulier éprouvent plus souvent des sentiments négatifs vis-à-vis de l'apprentissage d'une L2 d'où on constate une participation rare et un recours fréquent à la LM.

⁽²⁾ Cicurcl Ibid, p.5

I.1.3) Les objectifs de l'enseignant dans sa classe :

Il faut faire la différence entre les objectifs généraux si l'apprentissage d'une langue étrangère et les objectifs de chaque « leçon » qui dépendent du niveau des apprenants et du niveau qu'ils veulent atteindre.

Les objectifs généraux visés :

- développement des savoirs, savoir- faire et savoir être des apprenants
- incitement des élèves à mobiliser leurs connaissances y compris les acquis préalables pour les exploiter Dans l'analyse et la réflexion en français ;
- développer le goût de la langue et de la culture ;
- valorisation des apprenants à partir de leurs contextes socioculturels bilinguisme.

I.1.4) Les attitudes face à la langue :

Les attitudes face à la langue varient selon le rôle dans l'interaction_ L'enseignant, qui est étroitement lié à la langue objet de transmission fait preuve d'une tendance à simplifier, expliquer, exemplifier, comparer, traduire, bref il conçoit des diverses stratégies pour faciliter la compréhension et l'utiliser à bon escient les contenus langagiers, à apprendre que **V. Bigot. Et F. Cicurel, (2005)** qualifient « *de pratiques de transmission qui relèvent à la fois de la culture éducative dans laquelle il est immergé, de sa biographie scolaire et professionnelle...* »

Donc l'enseignant fait preuve d'une « grande souplesse communicative pour permettre l'accès à la langue. L'apprenant, lui, en entrant dans les classes veut apprendre la langue cible » Comprendre les raisons d'un fonctionnement d'un contexte, il est le « locuteur du pourquoi ». **(F. Cicurel, 1996 :70-71)**

Dans les classes de français langue étrangère, on peut dire que les échanges entre les deux locuteurs de l'espace-classe,

à savoir l'enseignant et les apprenants sont « *constitués de données en langue cible et de données en langue maternelle* » (F.Cicurel. 1990 66) et que les interactions verbales qui s'y déroulent « *mêlent les deux codes qui se succèdent et s'imbriquent rapidementpour tisser la trame d'un discours.*» (V. (astelloti. 1997 406). Toutefois, cet emploi simultané de deux langues en classe de FLE a provoqué un débat dont les points de vue sont divers. Nous en avons montré deux points de vue concernant les rôles que jouent chacune de ces deux langues dans le processus d'apprentissage d'une L2. Certes les divers arguments de ces deux pistes théoriques sont très convaincants cependant, comme chaque praticien le sait, c'est ce qui se passe dans la salle de classe qui compte.

II) Quelques définition

II.1) Apprentissage d'une langue étrangère

Apprendre une langue, c'est faire sien un nouveau système, c'est avoir une nouvelle vision du monde; bref, c'est vouloir faire partie d'une "autre" communauté par la maîtrise de sa langue.

En apprenant une langue étrangère, l'apprenant avance dans ses expériences langagières et en fonction d'une intériorisation à la fois consciente et inconsciente des règles de la L2, il parvient à élaborer son propre système appelé "interlangue" ou « dialecte idiosyncratique ». Celle-ci est : « *la langue qui se forme chez un apprenant d'une langue étrangère à mesure qu'il est confronté à des éléments de la langue cible, sans pour autant qu'elle coïncide totalement avec cette langue cible.....* » (Vogel 1995 cité par V. Castelloti .2001 : 71).

Duquette et tréville :(1996: 55)⁽¹⁾ définissent l'interlangue comme étant « *le système structuré [que l'apprenant] se construit aux diverses étapes du développement de sa langue étrangère* », elle se forme selon différentes étapes :

- Le transfert de formes de la langue source
- Le transfert d'apprentissage résultant de l'exposition de l'apprenant à la langue cible
- Les stratégies d'apprentissage ;
- Les stratégies: de communication pour pouvoir se faire comprendre en langue cible ;
- La surgénération des règles de la LC.

Cela conduit à dire qu'il appartient seulement à l'apprenant de construire son « système (qui n'appartient) ni à l'un ni à l'autre de ces deux systèmes (LS et LC)⁽¹⁾ et que l'enseignant ne peut que « favoriser » et soutenir ce processus. Une idée qu'est corroborée par les cognitivistes d'acquisition qui affirment que la concentration portée de l'apprenant sur l'apprentissage ainsi que son engagement et sa participation aux tâches discursives sont la base de toute acquisition de la L2 (**G. Ludi 1999 41**).

Dans ce cas, on peut supposer que l'application des règles de fonctionnement de code n'est pas absolue et que les écarts sont permis. C'est ainsi que l'apprenant en langue étrangère essaie de comprendre le système de la LC en s'appuyant sur sa LS et de contourner la norme établie en formant des hypothèses et en employant des stratégies donc «*(le recours en L1) constitue en effet pour l'apprenant un*

⁽¹⁾ 2 M, C, Tréville et L. Duquette « Enseigner le vocabulaire en classe de langue »

⁽¹⁾ LE = Langue étrangère ; LM= langue maternelle ; LS= langue source ; 1, C= langue cible ; L1= langue première ; L2 (seconde ou étrangère)

instrument heuristique précieux pour découvrir des caractéristiques formelles et structurelles nouvelles dans la langue seconde en élaborant et en testant des hypothèses indirectes en référence à la langue première » (Vo.,e1 1995 : 18 in V. Castelloti et D. Moore :20).

II.2) Stratégies d'enseignement

Pris dans son sens général, le mot "Stratégie" peut être présenté comme étant l'art de coordonner des actions dans un seul et même but. Dans la classe de langue, les stratégies mises en œuvre peuvent être définies à la suite de (M. Causa 2002 : 57) « *Comme l'ensemble des actions dirigées par les sujets communicants pour atteindre l'accomplissement d'une tâche globale visant à la transmission/ à l'appropriation des données en langue cible et, au même temps, à la résolution des problèmes communicatifs qui tiennent au déséquilibre des compétences en Langue cible chez les acteurs de l'espace —classe ».*

Une telle définition laisse à dire qu'on peut identifier ces stratégies de communication tant chez les apprenants que chez les enseignants d'où l'intérêt de faire la distinction, à la manière de Causa, entre les stratégies communicatives d'apprentissage pratiquées par les apprenants afin de s'approprier la L2 et les stratégies communicatives d'enseignement mises en œuvre par l'enseignant dans le but de faire passer des: connaissances de/et sur la L2.

Dans le type de stratégies, à savoir les stratégies communicatives d'apprentissage, l'apprenant met en œuvre des hypothèses, des stratégies grâce auxquelles il surpasse ou tente de surpasser un obstacle de communication et trouve une alternative. Cette alternative correspond le plus souvent au recours à la langue maternelle que Kellernan, Boungaerts et Pouliss (cité par V Castelloti & D Moore 1999 : 21) classent dans les stratégies compensatoires et que

l'on désigne dans d'autres textes par interlinguales. Qu'est-ce qui traduit ce recours à la L1? En fait l'apprenant cherche ses moyens dans une sorte de centre de ressource, celui des acquis et des compétences dont il dispose à un moment déterminé. En s'appuyant sur divers auteurs, M. Causa affirme que les stratégies communicatives pratiquées: par les apprenants « *tiennent] à la réactivation de savoirs préalables qui (Serait) étroitement liées aux connaissances de/ et sur la langue maternelle* ». (2002 : 58)

Ainsi l'apprenant s'appuie sur sa langue source dans sa construction en L2 et a recours à cette langue de diverses façons et puisque nous avons à faire à des interactions verbales, la manière qui nous semble la plus utilisée est la stratégie d'alternance dont nous en parlerons plus tard.

M .Causa. (1997: 457) rejette l'idée selon laquelle l'apprenant de niveau débutant est le seul qui a recours à la L1 et affirme que l'enseignant use lui aussi de la L1 dans le but d'anticiper un problème de compréhension.

Cela prouve que, pareillement à l'apprenant, l'enseignant lui aussi se trouve confronté à des problèmes communicationnels l'empêchant de réaliser ses objectifs d'enseignement, en particulier ceux de gérer les interactions langagières et le poussant à « *mettre en œuvre des conduites pédagogiques adaptées à son public et à l'image qu'il se fait de celui-ci et de la langue qu'il enseigne* » (**M, causa. 2002 55**). C'est-à-dire des stratégies communicatives d'enseignement. Dans ce 2ème type l'auteur opère une distinction entre les stratégies communicatives d'enseignement monolingues où la LC est le seul code utilisé et les stratégies communicatives d'enseignement bilingues où on a recours à la langue maternelle des apprenants. Dans la première catégorie, l'auteur présente deux stratégies qui nous allons reprendre ci- dessous :

II.2.1) La stratégie de réduction: qui consiste à l'emploi réduit de la langue cible ; elle s'opère sur plusieurs niveaux, nous en avons retenu deux (02) procédés :

II.2.1.1) la réduction formelle : est l'emploi réduit du système de la langue cible : l'enseignant adaptera son discours au niveau linguistique et à la capacité de décodage des apprenants.

Exemple.1

E : bon vous connaissez tous le sens du verbe finir ?

A: non

E : c'est partir très vite

II.2.1.2) la réduction métalinguistique: pour parler de la langue étrangère l'enseignant utilise des termes de langue quotidienne : par exemple le verbe « être » qui est trop utilisé par rapport aux autres verbes sémantiquement métalinguistiques tels que : vouloir dire, signifier ou encore des catégories métalinguistiques comme : on dira, on ne dira pas ; on peut dire on ne peut pas dire, il faut connaître/ ce n'est pas important qui visent à diriger l'apprenant vers la forme linguistique correcte ou voulue par l'enseignant.

Exemple.2

E : Qu'est-ce qu'il faut avoir ? Qu'est-ce que qu'il faut avoir ? Pour dépenser alors vous m'avez dit c'est le budget c'est vraiment correct hein déjà on va essayer de voir qu'est-ce que c'est le budget elle me dit c'est les dépenses mais pour avoir les dépenses qu'est-ce qu'il faut avoir avant?

II.2.1.3) La stratégie d'amplification:

Pour que les apprenants puissent saisir le sens en langue étrangère, l'enseignant fait appel à divers procédés:

II.2.1.3.1) la dénomination : X (la chose) on dit ça Y (le signe) : ce procédé aide les élèves à nommer les choses, il sert à introduire des termes qui n'admettent aucune synonymie.

Exemple 3:

E : premier ça n'existe pas Yvonne qu'est-ce que vous dites mieux

Am : premier

As : première

E : Yvonne qu'est-ce qu'on dit ? + Pas premier mais

Y : première

Af : secondaire

Af : primaire

E : primaire d'accord ? on parle de secteur

II.2.1.3.2) La définition : X (le signe) c'est Y (autres signes connus) : ou l'enseignant utilise des éléments définis connus par les apprenants.

Exemple 4:

E : tortues c'est + essayer + donnez-moi une définition de la tortue

Ali : carapace

E : comment vous voyez la tortue ?

Salem : c'est un [animaux] mais

Ali : Ce n'est pas rapide

Salem : C'est petit

Ali : petit

E : alors essayez de m'en donner + non + ce qui est important + là c'est pour le français hein je sais que vous connaissez mais **essayez de m'en donner une définition en français la tortue c'est :**

Ali: [une] animal

E : c'est animal mmh mmh

Ali: un animal: qui a une grande couverture sur le dos [.....] comment s'appelle euh+ ça ?

E: alors ...

Salem : carapazon

E : hein ? CARAPACE

Ali: carapace

Salem :carapace

II.2.1.3.3) Exemplification :

X c'est-à- dire Y inconnu en situation: l'enseignant utilise une situation qui est familière à ses élèves.

II.2.1.3.4) La reformulation paraphrastique : X=Y.

L'enseignant paraphrase en jouant sur la parenté sémantique et en s'appuyant sur le déjà acquis des apprenants (**Causa 69**).

Exemple 5

(Pour la compréhension du verbe dévorer)

E : quand on a faim on dévore la nourriture ouais c'est-à-dire qu'on la mange vite assez vite et euh jusqu'au bout tout complètement.

La deuxième catégorie, celle que Causa appelle stratégie communicative d'enseignement bilingue s'appuie sur deux stratégies. Nous allons nous limiter à la stratégie que nous croyons la plus utilisées selon nous.

II.2.2) La stratégie d'appui : consiste en l'utilisation de la langue que les apprenants et l'enseignant ont en commun.

Ainsi, une simple connaissance de la structure de la langue de l'apprenant permet à l'enseignant de la L2 de saisir les différences entre les deux langues et d'orienter ses cours vers des points stratégiques en vue d'avancer plus vite

Exemple : 5

E : il ya vécu...

Al : trois moins

E : pendant....

Al : pendant

E : on n'est pas obligé de dire le pendant trois moins oui il y a vécu trois mois d'accord?

« And here you do not answer by yes or no you have to answer giving a date a time Ok? »

«Et lei, vous ne répondez pas par oui ou non vous devez répondre en donnant une date un temps Ok » On va demander à Woo-Huon [.....]

Ces trois stratégies que nous venons de voir et d'autres que nous n'avons pas pu décrire ici sont à la disposition de tout enseignant de langue étrangère, il reste, cependant à remarquer que leur emploi et leur fréquence dépendent du contexte dans lequel l'interaction pédagogique a lieu.

C'est- à- dire qu'en contexte homoglotte où le public est «hétérogène » ce sont les stratégies en langue cible qui dominant alors qu'en contexte alloglotte, l'enseignant pourra avoir recours aux stratégies en langue unilingues cible aussi bien qu'aux stratégies bilingues. Ces dernières stratégies sont permises du moment que le but est de favoriser l'acquisition de la L2. Sur ce point, **STERN (1992: 298 cité par H. Christiansen R. Palani 1999:7 1)** déclare que « si l'objectif principal est la maîtrise des habiletés de communication en L2, la stratégie «intra-langue » sera employée (répétition cf p 19)

AI : pendant

E : on n'est pas obligé de dire le pendant trois mois oui il y a vécu trois mois d'accord?

«Et là, vous ne répondez pas par oui ou non vous devez répondre en donnant une date un temps Ok » On va demander [.....]

{Ces trois stratégies que nous venons de voir et d'autre;; que nous n'avons pas pu décrire ici sont à la disposition de tout enseignant de langue étrangère, il reste, cependant à remarquer que leur emploi et leur fréquence dépendent du contexte dans lequel l'interaction pédagogique a lieu. C'est-à- dire qu'en contexte homoglotte où le public est « hétérogène », ce sont les stratégies en langue cible qui dominant alors qu'en contexte alloglotte, l'enseignant pourra

avoir recours aux stratégies en langue unilingues cible aussi bien qu'aux stratégies bilingues. Ces dernières stratégies sont permises du moment que le but est de favoriser l'acquisition de la L2. Sur ce point, **STERN (1992 298 ci é par H. Christiansen R. Palani 1999 : 71)** déclare que « si l'objectif principal est la maîtrise des habiletés de communication en L2, la stratégie « intralangue » sera employée } davantage mais l'emploi d'une stratégie « interlangue » pourrait aussi trouver sa place ».

II.3) Alternance codique

La notion d'alternance codique (code —switching), or alternance de langues est issue des études sur le bilinguisme et le contact de langue. Elle peut se définir, selon (**J.J Gumperz 82 : 58**) qui est, sans contraste, le principal initiateur des études sur le phénomène- « comme la juxtaposition, à l'intérieur d'un même échange verbal, de passages où le discours appartient à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents ».

Dans notre cas l'alternance codique est un élément stratégique qui consiste à insérer dans un énoncé en français langue étrangère un mot ou une expression propre à la langue arabe utilisées par le locuteur- apprenant pour un objectif de communication.

Dans le cadre de ce travail, nous utiliserons de manière synonymique les termes de code switching, alternance de langue et formulation transsonique, bien que (**G. Lüdi 1999: 27**) opère une distinction entre alternance des langues qui s'effectue « entre bilingues dans une situation appropriée au mode bilingue et formulation transcodique qui apparaîtra, en revanche dans la situation bilingue exolingue (et qui) fait partie des stratégies compensatoires interlinguales où l'apprenant utilise une séquence appartenant à la L1 dans le but de surmonter un obstacle communicatif ». Ceci n'est pas

à confondre également avec interférence, notion étroitement liée à ce phénomène et qui se produit « lorsque des éléments de la LI sont transférés dans L2 de manière volontaire ou involontaire » (M. Causa, 2002 :22) l'interférence peut donc se manifester au niveau phonétique lexical, morphologique et syntaxique. Les élèves sont le plus souvent inconscients de ce transfert tandis qu'en alternance codique, ils s'aperçoivent bien qu'ils glissent des mots de LI dans leurs énoncés en L2. Dans ce sens les interférences qui seraient : « les traces systématiques de LI (ou Lx) dans la production en L2 qui relèvent de l'interlangue du LNN : c'est-à-dire qu'il les traite comme éléments de la langue cible, même si les linguistes et souvent, les LNN, y reconnaissent une influence d'une autre langue » (G. Lüdi. 1999: 48). Ces deux formes du parler bilingue, ont bien entendu, un statut différent selon la situation de communication dans laquelle elles sont produites. Pour (F. Grosjean 1984 dans M Causa 2002 : 22) « ce qui peut être considérée comme une (erreur) dans une situation donnée (une interférence de l'autre langue, par exemple) pourra être planifiée et émise consciemment dans une autre situation ».

II.4) La place de la LI dans l'histoire de l'enseignement de la L2

L'emploi de la langue maternelle en classe de langue étrangère a toujours été objet de discussion. Dans l'enseignement des langues classiques, la LM était omniprésente dans l'apprentissage. Il s'agissait d'apprendre la structure et le vocabulaire d'une langue étrangère grâce à sa traduction en langue maternelle. Ces pratiques traditionnelles ont été remises en cause par la méthode directe qui prenait pour la première fois en charge l'aspect oral de **la langue française** et recommandait à «l'enseignant

d'utiliser, dès la première leçon la seule L2 en s'interdisant d'avoir recours à L1 » (H, Besse. In Causa, M. 2002 42).

La méthode **audio orale** limitait l'apparition de la L1 et exigeait la favorisation de la L2 en classe car les habitudes linguistiques de la langue maternelle étaient considérées principalement comme une source d'interférence lors de l'apprentissage d'une langue étrangère et la fameuse analyse contrastive était conçue généralement pour éviter ou évacuer ces interférences de la production des élèves, alors que la méthode SGAV, fondé sur l'objectif de communication, laissait très peu de place à l'utilisation de la LM.

A partir de la fin des années soixante-dix, grâce aux travaux de **Dulay, Burt, Kellerman** et grâce aussi « au dépassement d'une perspective monolingue » (Causa, M. 2002: 43) une attitude moins stricte envers la LE est adoptée : avec l'approche communicative puis l'approche fonctionnelle notionnelle la LM est acceptée dans la mesure. Où elle peut aider l'apprentissage de la LE sans pour autant être considérée comme un support d'enseignement. Ce n'est que depuis une dizaine d'années (à partir des années quatre-vingt-dix) que l'on prend en compte que la LM peut être un support et un appui à l'apprentissage et que l'on respecte les compétences linguistiques et culturelles des personnes **apprenantes**.

L'apprenant est alors encouragé à explorer les langues en présence dans des dispositifs scolaires qui rompent avec les pratiques **héritées**; de la méthode directe basée sur un idéal monolingue en mettant en valeur les acquisitions **antérieures** de l'apprenant dans la réflexion didactique mais cela n'a **pu** nécessairement eu **des** répercussions tangibles sur la façon dont la politique linguistique Libyenne l'utilisation de la L1 des élèves lors de l'apprentissage du FLE. Considérant une langue maternelle comme source

d'interférence, cette politique espère éviter le recours à la L1 par les apprenants en agissant aux écoles d'Inciter les enseignants à n'utiliser que le français dans tous les travaux scolaires, à emmener les élèves à s'exprimer uniquement en français et à leur assurer un enseignement où les échanges doivent être entièrement en français.

Or les élèves et les enseignants « ne se reconnaissent pas dans cette norme scolaire ressentie comme étrangère **parfois** inaccessible » (A. Boudreau 2005). Comme nous le verrons, cela s'explique par la réalité linguistique libyenne. Caractérisée par la cohabitation de différentes langues dans les pratiques langagières des Libyens.

CONCLUSION :

Pour conclure, dans un premier temps, nous dirons que la LM en classe de langue n'est pas un mythe, mais au contraire est une réalité. En théorie, les instructions officielles montrent que pour viser l'autonomie, la L1 n'a pas sa place dans le cours de français. Par contre, dans la pratique, les choses ne sont pas aussi simples : les données montrent que les élèves ainsi que leur enseignant ont recours à la langue première en classe de langue bien que les motivations qu'implique ce phénomène ne sont pas les mêmes chez les deux protagonistes.

Dans un deuxième temps, notre article vise également la mise en relief du rôle que la langue source peut jouer dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. En effet, nous avons déjà pu observer que dans certains cas, ce recours n'étant pas néfaste, mais qu'au contraire, il peut constituer une aide précieuse et bienvenue à l'apprentissage de la langue. Il serait donc intéressant de cesser de le voir comme « des traces d'incompétence » et considérer plutôt son potentiel stratégique pour l'apprentissage et l'enseignement. Nous avons tenté de montrer comment les

élèves utilisent la LM pour signaler un lieu de détresse souvent lexical, pour sortir d'un blocage et pour confirmer la compréhension .

Dans ce sens la LM n'est pas à « interdire » du cours de français elle doit en revanche être limitée et c'est à l'enseignant qu'a les clés en main pour ce faire du moment qu'il dispose d'un large éventail de stratégies. Car les usages de la L1 ne participent pas tous au bon apprentissage de la L2. Comme le signalent (MAILhey et Moore 1997: 72) « tolérance ne rime pas avec laissez-faire » et le recours à la LM se révèle parfois être un obstacle à l'acquisition des savoirs langagiers du moment où « son emploi régulier peut amener les élèves à s'habituer à cette stratégie et à la privilégier de telle sorte qu'elle se fige et se ritualise » (G, Lüdi, 1999 : 38). L'apprenant ne développera pas alors des compétences en L2.

En définitive, je pense, selon mes propres expériences d'apprenante qu'il est impossible d'effacer l'existence de la langue maternelle. Au début de notre apprentissage, chaque fois qu'un mot est incompris, nous avons recours à notre langue pour pouvoir le traduire. Nous vérifions aussi si ce que nous allons dire en LE est correct. Notre réflexion sur la LE s'est faite à partir de notre propre langue. Elle est notre cadre de référence. Pour pouvoir engager l'apprenant vers une autonomie en LE, l'enseignant doit apprendre aux apprenants à se détacher progressivement de leur LM en leur conseillant de lire pour qu'ils puissent développer une compétence cognitive en cette langue. Ainsi, au fur et à mesure de l'apprentissage, l'apprenant a de moins en moins besoin d'avoir recours à la LM.

Bibliographie

1- Ouvrages généraux

Causa, M. (2002). L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère: Stratégies d'enseignement bilingue et transmission de savoir en langue étrangère Berne: Peter Lang pp 42 -75.

EHRHART, S. 2003 « l'alternance codique dans le cours de langue : le rôle de l'enseignant dans l'interaction avec l'élève » Sarre

Grosjean, F. (1995). « A Psycholinguistic Approach to Code-Switching: The Recognition of Guest Words by Bilinguals. Dans L. Milroy & P. Muiyken (Eds). One speaker, two languages: Cross-disciplinary perspective on code-switching (pp. 259-275). Cambridge: Cambridge University Press.

Julie, K. (1994). Enseigner l'anglais. Hachette education p 5 — 6.

Lüdi, G., & Py, B. (2002) Être bilingue : Berne, Peter Lang.

Stem, H.H. (1992) : Issues and Options in Second Language Teaching, Oxford University Press, Oxford, UK.

2- Mémoires

Varshney, R. (2005). « Quel rôle pour la langue de référence dans les représentations des apprenants ? Le cas de l'évaluation en langue étrangère. Les cahiers de L'Acedle, N°2, 2006, « recherches en didactique des langues » Colloque Aeedle, Juin 2005.

3- Revues /Articles

Bange, P. (1992) « A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) ». Aile 1.

Calvé, P. (1993). Pour enseigner le français...en français. Canadian Modern Language Review, 50(1) : 15 —29.

Cambra, M. & Nussbaum, L. (1997). Gestion des langues en classe de LE : le poids des représentations de l'enseignant. Etudes de linguistique appliquée, 108: 423 — 432.

Castelloti, V. (1997). Langue étrangère et français en milieu scolaire : didactiser l'alternance ? Etude de linguistique appliquée, 108 : 401 - 410.

Castelloti, V. & Moore, D. (1997). Alternner pour apprendre, alternner pour enseigner, de nouveaux enjeux pour la classe de langue. Etude de linguistique appliquée, 108 ; 389 — 392.

Causa, M. (1997). Maintien, transformation et disparition de l'alternance codique dans le discours de l'enseignant. Etudes de linguistique appliquée, 108 : 457 -465.

- Cicurel, F. (1996), « La Dynamique Discursive des Interactions en Classe de Langue » le français dans le monde, N° spéciale juillet 1996.
- Cicurel, F. & V, Bigot (2005), « la flexibilité communicative : un atout pour la construction de l'agir enseignant » le français dans le monde, Recherche et application Les interactions en classe de langue, CLE-FIPF, Paris. ...
- Cook, V. (2001). « Using the first language in the classroom". Canadian Modern Language Review, 57 (3): 402 — 423.
- Coste, D. (1997). Alternances didactiques. Etudes de linguistique appliquée, 108: 393 — 400.
- Garabédian, M & Lerasle, M. (1997) : L'alternance codique, la double contrainte. Etude de linguistique appliquée, 108 : 433 — 443.
- Gearon, M (1997). « L'alternance entre l'Anglais et le Français chez les professeurs de Français langue étrangère en Australie ». Etude linguistique appliquée, Ela 108. Paris : Didier Erudition, pp. 467- 474.
- Ianziti, J — R. « Langue maternelle: le retour". Le français dans le monde N° 315. Mai - Juin 2001 pp. 32-34.
- Grosjean, F. (1993). Le bilinguisme et le biculturalisme: Essai de définition. TRANEL, 19: 13 — 41.
- Jaillet, A-G (2005) : « l'alternance des langues en classe bilingue comme élément de construction des compétences linguistiques, culturelles et disciplinaires des élèves de premier degré » Glottopol Revue sociolinguistique N°6 juillet 2005.
- Kramsh, C. Dans Springer, C. 1999 «Que signifie aujourd'hui devenir compétent en langues à l'école » ? Les Langues modernes : l'acquisition de compétences langagières. N°3. pp 42-53.
- Lüdi, G. (1998). Le code switching comme variété mixte? Sociolinguistique, 12 : 140 — 154. Lüdi, G. (1999). « Alternance des langues et acquisition d'une langue seconde, vol. 5 (250 p.) (2 p.1/2).
- Matthey, M.& Moore, D. (1997). Alternance des langues en classe : pratiques et représentation dans deux situations d'immersion. TRANEL, 27 : 63-82.
- Moore, D. (1996). Bouées transcodique en situation immersive. Aile, 7 : 95-121
- Moore, D (2002). Case Study: Code-switching and learning in the Classroom International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 5 (5): 279 —293.

Najar, M. (1978). Essai d'analyse d'un phénomène de contact des langues. INSE, p. 37

Pochard, J, C. Une classe d'anglais en France : Quelle(s) Langue(s) y parle-t-on ? Etudes de linguistique appliquée 108: 411 — 421.

Py, B. (1997). Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues. Etudes de linguistique appliquée. 108: 495 —

Simon, D-L. (1997) : « Alternance codique en classe de langue : rupture de contrat ou suivie ». Études de linguistique appliquée, 108, Paris : Didier Érudition, 1997 : p (445 — 467).

Springer, C. (1999). Que signifie aujourd'hui devenir compétent en langues à l'école ? Les langues modernes n°3: 42 — 53.

Turnbull, M. (2001). There is Role for the LI in second and Foreign Language Teaching, but... Canadian Modern Language Review, 57(4): 531-540.

Vogel (1995: 18) cite par V, Castelloti &D, Moore, (1999). Alternance des langues et construction de savoirs, (pp. 9 — 21). Fontenay : ENS Editions.

4- Sitographie

Boudreau, A & Perrot, M. « Quel français enseigner en milieu minoritaire Minorité et contact de langues : le cas de l'Acadie dans Glotopol N°6 Juillet 2005 <http://www.univ-rouen.fr/davantage/glotopol>.

Cicurel, F. (2002), « la classe de langue un lieu ordinaire, une interaction, une interaction complexe ». Acquisition et Interaction en Langue Étrangère. [En ligne], L'Acquisition en classe de langue. <http://aile.Revue.org/document 801.html>.

Mabrou, A, l'alternance codique arabe/français : emplois et fonctions, Constellations francophones, 2, 2007-12-20, <http://www.publiforum.it/ezone/articles.php? Id=67>.

Palloti, G. (2005). « la classe dans une perspective écologique de l'acquisition », Acquisition et Interaction en Langue Étrangère. [En ligne], L'Acquisition en classe de langue. [Http://aile.Revue.org :document1395.html](http://aile.Revue.org :document1395.html).