



ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

La place et le(s) rôle(s) de la langue maternelle des apprenants en cours de langue étrangère

Lydie Giroux

Université Jean Monnet, Saint-Étienne, France

lydie.giroux@laposte.net

Reçu le 07-09-2015 / évalué le 12-01-2016 / Accepté le 12-02-2016

Résumé

La présente recherche a pour objectif d'étudier et d'examiner, sous différents points de vue, la place et le(s) rôle(s) que peut avoir le recours à la langue maternelle des apprenants dans un contexte d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. En outre, il s'agira ici de rendre compte de(s) l'impact(s) que peut avoir cet emploi au niveau de l'acquisition, et plus généralement de l'apprentissage de la langue-cible chez l'apprenant, en cernant les enjeux de l'usage de la langue maternelle en milieu d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère.

Mots-clés : alternance codique, bilinguisme, langue étrangère, langue maternelle, plurilinguisme

The Place and Role(s) of the Learners' Mother Tongue in Foreign Language Courses

Abstract

The aim of this research is to study and investigate, under different points of view, the place and role(s) that the use of the mother tongue can have in a context of teaching and learning a foreign language. In addition, it will be a matter here, of reporting the impact(s) that this use can have on the acquisition, and more generally on the learning of the target language for the learner, by defining the stakes of the use of the mother tongue in the world of teaching and learning a foreign language.

Keywords : bilingualism, code-mixing or code-switching, foreign language, mother tongue, multilingualism

« La langue étrangère n'aura jamais le statut de la langue « maternelle », celle qui a grandi avec nous, et avec qui nous avons grandi... »

(Castellotti, 2001 : 3).

Au cours de sa carrière, l'enseignant de langue étrangère est nécessairement confronté à la question de la place et du/des rôle(s) de la langue maternelle de ses apprenants lors du cours de langue-cible. Ce questionnement qui se révèle alors

être très fréquent chez les enseignants de langue étrangère permet donc à ces derniers d'entreprendre une réflexion à la fois professionnelle et personnelle, voire également introspective. En tentant d'apporter des réponses claires et concrètes à cette interrogation, le formateur de langue étrangère peut ainsi effectuer une remise en question de ses pratiques d'enseignement et orienter celui-ci vers une nouvelle direction...

Parce qu'elle permet à la fois de construire chez l'apprenant des connaissances solides et d'acquérir les compétences nécessaires au bon usage de la langue étrangère, la langue maternelle se révèle occuper un rôle non négligeable et particulièrement important. Cependant, le contraste repose dans sa présence en classe de langue étrangère, puisqu'on tend justement à faire acquérir à l'apprenant une langue autre que sa langue première.

D'une manière générale, l'enseignement, l'apprentissage, ainsi que l'acquisition de la langue étrangère en question relèvent toujours à la fois des pratiques d'enseignants, des pratiques d'apprenants et des pratiques de classe. Ces dernières sont en effet en étroite relation de complémentarité ; elles sont interconnectées et forment un tout qu'il est nécessaire de comprendre et de prendre en compte lorsque l'on s'intéresse, de près ou de loin, à l'éducation.

1. Le bilinguisme/plurilinguisme et l'alternance codique à travers l'emploi de la langue maternelle en cours de langue étrangère

En tenant compte de la présence de la langue maternelle de chacun - apprenants comme enseignant -, et de la langue étrangère, qui correspond à la langue cible que les apprenants doivent acquérir, on peut d'ores et déjà constater la présence de l'alternance codique en cours de langue étrangère, et affirmer être dans un contexte de situation de communication dite bilingue ou plurilingue. En effet, en raison de la présence de la langue d'origine des apprenants dans les cours de langue étrangère, on remarque un bilinguisme voire un plurilinguisme quasi inévitable (à comprendre au sens de maîtrise de deux ou plusieurs langues par une même personne, y compris de façon asymétrique et inégale). On peut dès lors qualifier les apprenants d'individus bilingues dans la mesure où, pour reprendre les termes de F. Grosjean:

Contrairement à une croyance bien ancrée, les bilingues ont rarement une aisance équivalente dans les deux langues ; certains parlent une langue mieux que l'autre, d'autres emploient l'une des langues dans des situations spécifiques, d'autres encore peuvent seulement lire ou écrire l'une des langues qu'ils parlent. (Grosjean, 1982 : VII).

En effet, les apprenants étant alors en cours d'acquisition de la langue-cible se retrouvent en mesure de pratiquer celle-ci, sans toutefois oublier ni laisser de côté leur langue d'origine. L'enseignant quant à lui, doit s'assurer de transmettre correctement la langue étrangère tout en vérifiant et en s'assurant de la bonne compréhension des apprenants, et ce bien sûr en utilisant leur langue maternelle la plupart du temps...

Par ailleurs, comme le remarque L. Gajo :

Le bilinguisme de l'enseignant présente deux avantages : d'une part, il lui permet de mieux comprendre ce que signifie construire et gérer un répertoire bilingue, et d'autre part, il donne aux élèves un modèle de l'individu bilingue vers lequel on leur demande de tendre. (Gajo, 2000 : 26).

Ainsi, en situation de communication bilingue ou plurilingue, il est courant de noter un passage d'une langue (ou d'un code linguistique) à l'autre (ou plus de deux), et lorsqu'une langue autre que la langue étrangère est employée durant le cours des interactions verbales, comme la langue maternelle par exemple, on peut alors judicieusement parler d'alternance codique (« *code-mixing* », ou « *code-switching* » en anglais). Dans la plupart des cas, le locuteur peut avoir recours à l'alternance codique pour réitérer son message ou répondre à quelqu'un (Gumperz, 1989). En outre, les apprenants comme l'enseignant sont amenés à utiliser les deux langues de façon inter-mêlée au sein de l'espace-classe en s'accordant (généralement de façon implicite) sur le fait de mélanger et d'employer les langues simultanément, avec certes une prédominance pour l'emploi de la langue maternelle avec les niveaux les moins avancés, - malgré le fait d'étudier une langue étrangère, ce qui peut paraître paradoxal de prime abord -, et inversement avec les niveaux les plus avancés...

2. L'emploi de leur langue maternelle par les apprenants : une solution de facilité ?

Suite aux précédents constats sur la présence de la langue maternelle des apprenants et donc également de l'alternance codique en cours de langue étrangère, il paraît légitime de se demander si le recours par les apprenants à leur langue maternelle ne serait pas simplement un choix ou une solution de facilité.

En réalité, en tant qu'apprenant de langue étrangère, nous avons tous eu tendance un jour ou l'autre à recourir à notre langue maternelle, notamment en raison de son caractère familier et rassurant (car déjà connu) : le fait de communiquer dans sa langue première a quelque chose de sécurisant dans la

mesure où il s'agit généralement de la langue que nous maîtrisons le mieux et que nous avons acquise de manière naturelle dès notre plus jeune âge (Castellotti, 2001 : 21). Dès lors, il semble plus facile et plus naturel de s'exprimer dans celle-ci. De même, le caractère spontané de notre langue maternelle fait que nous n'avons pas besoin de réfléchir longtemps et d'essayer de trouver les tournures correctes pour s'exprimer et se faire comprendre aisément. Ainsi, on accorde couramment certaines « qualités » intrinsèques à cette langue que l'on a acquise et intériorisée en premier et de façon tout à fait naturelle, dès notre plus jeune âge ; ce qui rend son emploi plus facile, y compris en cours de langue étrangère.

En règle générale donc, les apprenants sont plus confiants et plus à l'aise lorsqu'il s'agit pour eux de s'exprimer dans leur langue d'origine, plutôt que dans la langue étrangère étudiée.

« On peut penser qu'en premier lieu, le manque de compétence dans la langue à apprendre pousse les apprenants à se réfugier, à la moindre difficulté, derrière la « valeur sûre » d'une langue sécurisante parce que suffisamment maîtrisée, qui permet d'exprimer des idées de manière plus subtile et d'argumenter de façon plus convaincante. » (Castellotti, 2001 : 50).

En somme, avoir recours à sa langue maternelle semble être une solution de facilité pour les apprenants car elle leur assure de bien comprendre et de bien se faire comprendre, sans avoir à chercher du vocabulaire et/ou des tournures parfois compliquées. Cependant, il ne faut pas oublier que pour certains apprenants, communiquer au maximum en langue étrangère et ainsi limiter l'emploi de leur langue maternelle constitue un challenge à accomplir, et par-là même une source de motivation.

3. Une place et des rôles différents selon le niveau des apprenants

« Dès l'aube de l'enseignement organisé de langues étrangères ou secondes, il semble qu'ait été posée la question du rôle de la langue première. » (Castellotti, 2001 : 12).

A présent, il convient donc de porter notre attention plus spécifiquement sur la répartition et les différents rôles ou fonctions que peut occuper la langue maternelle des apprenants en cours de langue étrangère ; et l'on peut rapidement s'apercevoir que cela diffère en fonction du niveau des apprenants en question.

A un niveau débutant

Comme on a pu le voir précédemment, en raison des caractères familier, rassurant et spontané de leur langue maternelle, il est plus aisé pour les apprenants

d'utiliser celle-ci en cours de langue étrangère, en particulier en ce qui concerne les apprenants de niveau débutant (niveaux A1, A2 du CECRL).

Ensuite, le fait que cette langue soit partagée au même titre et avec un haut degré de compétence par l'ensemble des apprenants et, dans la plupart des cas, par l'enseignant lui-même, et qu'elle soit en temps normal la langue de communication ordinaire de la classe renforce sans doute son usage. (Castellotti, 2001 : 50).

En effet, il paraît tout à fait logique de croire que la langue maternelle étant partagée par la majorité voire tous les apprenants, cela les incite, consciemment ou inconsciemment à communiquer dans celle-ci, comme ils le font habituellement, y compris en dehors des cours de langue étrangère. Ainsi, afin dans un premier temps de rendre les interactions et les échanges verbaux le plus facile possible entre l'enseignant et les apprenants, mais aussi entre les apprenants eux-mêmes, il paraît nécessaire et primordial de ne pas bannir la langue maternelle du cours de langue étrangère.

De même, il s'avère que les apprenants des niveaux débutants ont inévitablement besoin de recourir à leur langue maternelle car ils ne possèdent pas encore les compétences et les connaissances de base, nécessaires pour toujours comprendre l'enseignant ou un autre locuteur, ni même pour s'exprimer et se faire comprendre correctement en langue étrangère.

Le professeur a recours à la langue première pour s'assurer de la bonne compréhension des apprenants, pour infirmer ou confirmer leurs hypothèses et contrôler leur interprétation. (Castellotti, 2001 : 54).

L'enseignant de langue étrangère s'inscrit ainsi dans une démarche de guidage envers ses apprenants, laquelle a pour but de faciliter et d'évaluer, et le cas échéant, de remédier à l'accès au sens. Qui plus est, le fait pour l'enseignant d'employer la langue d'origine de ses apprenants de niveau débutant et de les laisser y recourir également permet d'instaurer un climat de confiance dans lequel ces derniers peuvent se sentir à l'aise. Sans pression, ils seront donc en mesure d'augmenter progressivement leur usage de la langue cible comme bon leur semble et ainsi l'enseignant agit dans l'intérêt de leur apprentissage de la langue étrangère.

A un niveau indépendant

A un niveau indépendant (niveaux B1, B2 du CECRL) il s'avère que la langue maternelle occupe également un rôle important pour la bonne acquisition de la langue étrangère en ce qui concerne la construction des aptitudes et des savoir-faire, ainsi que des compétences linguistiques en langue-cible chez les apprenants. En effet,

par le biais d'une langue intermédiaire, et notamment de leur langue d'origine, les apprenants ont besoin d'acquérir et de vérifier ou de satisfaire les connaissances et les compétences de base de la langue étrangère. Les étudiants peuvent donc apprendre à établir une relation entre leur langue-culture d'origine et la langue-culture étudiée. L'apprentissage de telles aptitudes, savoirs, ou compétences linguistiques peut donc se faire à un niveau indépendant en passant par la langue d'origine des apprenants, notamment pour assurer ou vérifier leur bonne compréhension, et sinon pour y remédier. En outre, cela est particulièrement vérifiable lorsqu'il s'agit pour l'enseignant de la langue étrangère en question d'émettre un commentaire ou une explication d'ordre grammatical ou métalinguistique afin de construire avec les apprenants une réflexion sur la langue-cible :

[...] ces derniers pouvant manifester des difficultés de compréhension dues à des lacunes d'ordre terminologique en langue étrangère, la langue première s'impose alors parfois comme un moyen plus sûr de s'assurer de la compréhension de phénomènes grammaticaux. (Castellotti, 2001 : 54).

En effet, il est très courant de voir les apprenants exprimer un besoin de faciliter la compréhension d'un phénomène grammatical complexe. Or, cela doit se faire par un passage dans leur langue maternelle afin de s'assurer leur bonne compréhension. La langue maternelle est une véritable langue matrice dans le processus d'apprentissage et d'appropriation de la langue étrangère.

« A travers un répertoire composé de plusieurs langues, les outils communicatifs et réflexifs du bilingue sont plus riches ; les langues en présence tendent à se spécialiser : la L1 assume [alors] une fonction essentiellement métalinguistique. » (Gajo, 2000 : 136).

Dans ce cas-là, il convient donc de considérer le bilinguisme ou le plurilinguisme comme une source particulière d'activités d'ordre métalinguistique.

Lorsque le recours à la langue première est le fait de l'enseignant, soit qu'il l'ait lui-même initié, soit qu'il poursuive dans cette voie, une grande partie des alternances relevées peut effectivement être souvent analysée comme l'indice d'une fonction régulatrice et/ou métalinguistique ; il s'agit alors essentiellement pour lui [...] :

- de gérer les activités et de faciliter la progression des échanges.
- de contrôler, infirmer et confirmer la compréhension.
- de mener une réflexion et une explication métalinguistique.

Ces opérations témoignent alors effectivement d'une focalisation principale sur l'apprentissage, même si ces changements de langue se doublent aussi parfois de décrochages communicationnels. (Castellotti, 2001 : 63).

En somme, on peut donc constater que la langue maternelle du public apprenant a un rôle important, y compris chez des individus de niveau indépendant, dans la mesure où ceux-ci ont besoin d'assurer et de vérifier leur compréhension des points grammaticaux ou métalinguistiques complexes leur permettant ainsi d'asseoir la construction des aptitudes, savoir-faire et compétences linguistiques dont ils ont et/ou auront besoin par la suite.

A un niveau expérimenté

Au sujet de la place et du/des rôle(s) de la langue d'origine en cours de langue étrangère avec des utilisateurs expérimentés (niveaux C1 et C2 du CECRL), il apparaît que celle-ci ne soit pas indispensable. En réalité, les apprenants des niveaux avancés sont supposés avoir déjà acquis les connaissances et les compétences nécessaires pour comprendre et s'exprimer correctement en langue étrangère.

Le degré de compétence des apprenants semble, bien sûr, jouer un rôle non négligeable. Ainsi, [...] la fréquence d'emploi de la langue première, tant de la part des élèves que de l'enseignant, est généralement plus importante en début d'apprentissage. (Castellotti, 2001 : 55).

De surcroît, à de tels niveaux d'apprentissage en langue étrangère, certains peuvent voir dans le recours à la langue maternelle un élément contestataire, possiblement gênant et qui risquerait d'entraver l'accès à la langue étrangère et le recours à son utilisation.

La référence à la langue première est donc le plus souvent considérée comme essentiellement négative, comme un mal vers lequel on est irrésistiblement attiré, auquel on ne peut s'empêcher de succomber, mais qu'il convient de combattre fermement si l'on veut progresser. (Castellotti, 2001 : 34).

C. Oesch Serra et B. PY sont du même avis :

« Une des conséquences les plus remarquables de cette approche est le sort réservé à l'autre langue, celle que l'on appelle en général langue-source, langue maternelle ou langue première. Elle est présentée le plus souvent soit comme un obstacle plus ou moins important sur le chemin de l'acquisition [...], soit comme un facteur négligeable. » (Oesch Serra et Py, 1996 : 183).

Arrivés à un tel niveau en langue-cible, les apprenants n'ont désormais plus (ou très peu) besoin de recourir à leur langue maternelle lors du cours de langue étrangère. L'enseignant préférera alors répéter ce qu'il a dit précédemment ou bien utiliser des tournures synonymiques que les apprenants sont aptes à comprendre. Seuls les points métalinguistiques complexes et le vocabulaire technique nécessiteront éventuellement un bref retour à la langue maternelle.

Pour aller plus loin, il semble indéniablement que le fait de recourir à la langue maternelle des apprenants lors d'un cours de langue étrangère avec des étudiants de niveau expérimenté, et plus spécifiquement avec des étudiants de niveau C2 (Maîtrise), puisse s'avérer être un frein à l'acquisition de la langue-cible. Cela est particulièrement vrai en ce qui concerne la communication : plus la pratique de la langue étrangère sera favorisée et incitée, et plus les apprenants se révéleront en mesure d'acquérir du nouveau vocabulaire et de nouvelles connaissances. Il est donc fondamental que les apprenants pratiquent au maximum la langue étrangère en essayant de minimiser le recours à leur langue première, afin de ne pas oublier les connaissances qu'ils ont déjà réussi à acquérir et afin de les mettre concrètement en pratique. Il est effectivement bien connu et même vérifié qu'un individu a tendance à oublier ce qu'il a appris en langue étrangère à partir du moment où il ne la pratique plus autant qu'avant. Il faut donc entretenir et renouveler les connaissances et les compétences des apprenants. C'est pourquoi l'enseignant doit solliciter les apprenants à s'exprimer au maximum - non seulement avec lui mais également avec leurs camarades -, à l'oral comme à l'écrit, en langue étrangère. Il ne s'agit cependant pas de bannir strictement le recours à leur langue d'origine, car en cas de grosse difficulté à laquelle ils n'arriveraient pas à faire face en langue étrangère, les apprenants seraient indubitablement tentés de se tourner vers leur langue maternelle.

4. Quelle(s) attitude(s) serait-il bon d'adopter ?

Ainsi, suite aux précédentes analyses, il semble tout à fait pertinent de s'interroger sur l'attitude qu'il serait judicieux d'adopter à la fois pour les apprenants comme pour les enseignants, en ce qui concerne l'usage de la langue maternelle des apprenants pendant le cours de langue d'étrangère.

Par attitude, il faut donc entendre l'état d'esprit, le comportement d'une personne ou d'un public. En effet, bien que l'éducation et l'enseignement jouent un rôle primordial dans l'acquisition d'une langue étrangère, il ne faut pourtant pas oublier que l'attitude aussi. Habituellement donc, le concept d'attitude renvoie à l'ensemble des réponses émotionnelles ou affectives par rapport à un groupe, une communauté, des faits ou stimuli sociaux et/ou parfois physiques, mais aussi par rapport à une personne, un objet, des habitudes, des principes ou valeurs, etc. En somme, il s'agit de la disposition mentale, perceptive, appréciative ou de jugement qu'un individu porte sur son environnement. Dans notre présente recherche, on peut plus précisément dire qu'il s'agit d'un état d'esprit ou d'une disposition qui pousserait ou au contraire freinerait à enseigner-apprendre la langue étrangère. Généralement donc, l'attitude adoptée par une personne (apprenant, ou enseignant

dans notre cas) peut être soit positive (tolérance, ouverture, etc.), soit négative (évitement, rejet, frustration, etc.), soit neutre (attitude ni positive, ni négative). Dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement, il va sans dire que l'attitude est une composante clef de la motivation des apprenants (Gardner, 1985 ; Clément et al, 1994 ; Dörnyei, 1994).

Malgré cependant une difficulté à mesurer de manière rationnelle, pragmatique et objective l'attitude en cours de langue étrangère, elle a pourtant souvent été considérée comme une condition primordiale dans le processus d'enseignement mais surtout d'apprentissage de la langue-cible. Des auteurs comme P. Potvin et L. Paradis (Potvin et Paradis, 2000) ont ainsi démontré la façon dont l'attitude d'un apprenant peut déterminer et agir sur son comportement en cours de langue étrangère ainsi que sur ses performances, tant affectives que cognitives. En bref, il s'avère que les attitudes positives entraînent dans la plupart des cas de bons résultats linguistiques et autres, accompagnés d'une forte motivation et de persévérance au sujet de l'apprentissage de la langue étrangère.

De la part de l'apprenant

Si l'on s'intéresse tout d'abord à la conduite que pourrait convenablement adopter l'apprenant par rapport à l'usage de sa langue maternelle lors des cours de langue étrangère, il convient de porter notre attention sur les propos de H. H. Stern, selon qui le « bon apprenant » serait celui qui adopterait une attitude d'ouverture et de tolérance face à la langue-cible et qui aurait une disposition à pratiquer la langue étrangère en reconnaissant que l'appropriation de cette dernière ne peut se faire spontanément et sans effort.

Le bon apprenant sait faire face au défi que représente l'abandon des schèmes de référence provenant de sa langue maternelle. Il sera alors capable de tolérer les sentiments de frustration et de désorientation qui accompagnent généralement les premières phases de l'apprentissage d'une langue seconde. [...] Le bon apprenant de langue manifeste une certaine ouverture face à la culture véhiculée par la langue cible et fait un effort conscient afin d'imiter ses locuteurs ou de s'identifier à eux. (Stern, 1975 : 31).

Par ailleurs, d'après J. Rubin, il est aussi très important que l'apprenant - même débutant - tente de communiquer en langue-cible : « *au besoin, il inventera des mots en vérifiant la réaction de son interlocuteur.* » (Rubin, 1975 : 9-1). Or, comme l'auteur le souligne à juste titre dans son ouvrage, si les efforts de l'apprenant sont reconnus et paient, cela peut impacter sa motivation d'une façon très bénéfique et valorisante pour lui...

Il paraît donc primordial que l'apprenant accepte de se construire de nouveaux repères, non plus directement à partir de sa langue maternelle mais plutôt à partir de la langue étrangère qui se trouve au cœur de son étude. Néanmoins, bien sûr, rien ne l'empêchera d'établir des comparaisons entre les deux langues, ce qui peut s'avérer être très intéressant et constructif. Il est fondamental également que l'apprenant adopte une démarche d'ouverture et d'acceptation de la langue étrangère afin de favoriser à la fois son apprentissage et son acquisition de celle-ci.

De la part de l'enseignant

A présent penchons-nous sur l'attitude pour laquelle l'enseignant de langue étrangère pourrait judicieusement opter au regard de la place de la langue maternelle de ses apprenants durant les cours de langue étrangère.

On peut dans un premier temps, décider d'ignorer ce « déjà-là » ou d'en tenir compte : on peut ensuite, si l'on accepte de reconnaître la réalité de sa présence, tenter de l'évacuer de la classe de langue étrangère, considérant qu'il fait obstacle, ou, pour le moins, écran, à l'appropriation d'une autre langue ; on peut, à l'inverse, s'appuyer sur les acquis des apprentissages premiers pour les investir dans l'accès à une langue étrangère. (Castellotti, 2001 : 7).

En effet, bien que la langue maternelle soit souvent considérée comme un obstacle, un frein à l'acquisition de la langue-cible, c'est pourtant sur sa langue d'origine que l'on prend généralement appui pour aborder l'apprentissage d'une autre langue. Ainsi, la langue maternelle peut passer du statut d'obstacle au statut de privilège dans la mesure où les apprenants peuvent s'appuyer sur elle et sur les repères qu'ils ont construits à partir d'elle pour s'en éloigner progressivement tout en admettant un fonctionnement différent pour chacune des langues en cours d'apprentissage.

Dès lors, il ne s'agit plus pour l'enseignant de langue étrangère de considérer la langue maternelle de ses apprenants comme un obstacle ou un frein à leur acquisition de la langue étrangère, mais plutôt d'en faire un atout permettant alors aux étudiants d'établir des analogies ou au contraire des différences entre les langues qu'ils ont à leur actif :

Il est clair qu'on ne peut ignorer la langue première des apprenants, qui figure au centre de leurs représentations et, à ce titre, constitue toujours un point d'ancrage ; elle peut aussi représenter, à condition de l'accepter comme point de départ ou de référence, un auxiliaire de premier plan dans l'accès à d'autres langues, plus ou moins étrangères. (Castellotti, 2001 : 47).

Les apprenants seront alors en mesure de s'inscrire dans une démarche d'analyse comparée des langues, qui peut s'avérer particulièrement intéressante et enrichissante, et qui pourra qui plus est les aider à *développer une conscience accrue du pluralisme linguistique et culturel*. (Gajo, 2000 : 171).

Un choix qui reste cependant subjectif et difficilement maîtrisable

Cependant, comme le reconnaît V. Castellotti,

Ce sont essentiellement les enseignants qui restent les maîtres du jeu : maîtres d'accepter ou non la langue première, maîtres de l'utiliser ou non eux-mêmes pour certains usages, maîtres de lui conférer un rôle plus ou moins important dans l'apprentissage et, ce faisant, de renforcer son éviction ou de la réhabiliter aux yeux des apprenants. (Castellotti, 2001 : 49).

En effet, il s'avère particulièrement difficile voire impossible de mettre en pratique une présence ou a contrario une absence (voire peut-être une éviction) totale de la langue d'origine dans les cours de langue étrangère. On peut notamment penser que malgré une politique qui interdirait formellement l'usage de la langue maternelle en classe de langue étrangère, cela serait durement applicable, car en effet, on ne peut pas forcer les apprenants à renoncer à l'usage de leur langue d'origine lors du cours de langue étrangère (cela risquerait qui plus est de provoquer chez eux un sentiment de frustration intense qui pourrait avoir des conséquences négatives sur leur participation au cours et sur leur motivation, donc sur leur apprentissage), de la même façon que l'on ne peut pas non plus empêcher l'enseignant de fournir les explications dans la langue maternelle des apprenants afin de favoriser leur compréhension...

Conclusion

En définitive, s'intéresser à la question de la place et du rôle de la langue d'origine en classe de langue étrangère implique nécessairement de porter son attention sur le paradoxe inhérent à ce même questionnement.

La langue première occupe une place contradictoire. D'une part, elle est au centre des tentatives de construction méthodologique, dans la mesure où c'est généralement l'acquisition de la L1 qui sert de modèle à l'élaboration des principes et des méthodes censés guider l'apprentissage des L2 ; mais dans le même temps, l'exigence d'accéder à une langue usuelle implique son exclusion en tant que source et référence pour cet apprentissage. (Castellotti, 2001 : 17).

En réalité, les pratiques didactiques ainsi que les politiques sont souvent partagées sur le sujet, ce qui apporte sans doute davantage de difficulté pour les enseignants de langue(s) étrangère(s) quant à la gestion de la langue maternelle en cours...

L'interprétation variable du statut du recours à la L1 trouve son écho dans les discours et les pratiques didactiques, qui tendent aussi bien à le proscrire qu'à le valoriser. (Gajo, 2000 : 122).

A titre d'exemple, P. Calvé jugeait en 1993 le recours à la langue maternelle comme une stratégie de contournement dont il était préférable de limiter la présence en classe de langue étrangère. (Calvé, 1993 : 50/1).

Néanmoins, malgré les réticences possibles quant à sa présence en cours de langue étrangère, la langue maternelle s'avère aujourd'hui être indubitablement utile et essentielle dans la mesure où elle doit être employée essentiellement pour apporter à l'apprenant les connaissances et les compétences de base de la langue, d'une part (principalement aux niveaux débutants), et afin d'aborder des points complexes, tels que les points métalinguistiques ou grammaticaux, d'autre part. Ainsi, plutôt que de la considérer comme une stratégie de contournement, il convient de lui laisser sa place et d'en faire une stratégie d'enseignement-apprentissage. Par ailleurs, l'acquisition d'une compétence en langue-cible nécessite chez l'apprenant l'utilisation de stratégies cognitives et métacognitives mais aussi socio-affectives, qui doivent se faire dans un premier temps par un passage dans la langue maternelle.

Enseigner-apprendre une langue étrangère, cela ne signifie pas construire ou mettre en place un monolinguisme nouveau, mais il s'agit plutôt de devenir ou de rendre un sujet plurilingue, fait de ressources multiples aussi florissantes les unes que les autres. L'individu sera alors apte à puiser dans un répertoire linguistique et culturel riche afin de s'exprimer, de communiquer avec autrui, de s'identifier et de s'épanouir ainsi que de comprendre d'autres individus dans des situations diverses et variées. Il ne s'agit donc pas pour l'enseignant d'ancrer le cours de langue étrangère dans une totale immersion linguistique de laquelle serait complètement absente et exclue la langue maternelle des apprenants.

Ce questionnement réflexif m'a aussi conduit à m'interroger sur le sujet des classes ou des sections dites bilangues ou bilingues. Dans l'introduction de l'un de ses ouvrages, Laurent Gajo s'intéresse au profil psychosociologique de l'apprenant, en se demandant judicieusement si une immersion ou un bain linguistique en langue étrangère peut convenir à tous, sans risquer d'« alourdir le cas des élèves en difficulté. » (Gajo, 2000 : 10).

Il se pose ensuite les questions suivantes, particulièrement intéressantes dans le cadre de mon étude, et que je me suis moi-même posées :

Faut-il que l'alternance touche tous les niveaux d'organisation de la classe, [...] qu'elle touche aussi l'enseignant ? Faut-il éviter qu'elle n'affecte trop le répertoire linguistique de l'élève ? Doit-on proscrire l'usage de la L1 ? Comment le faire ? (Gajo, 2000 : 191).

Toutes ces questions que se pose L.Gajo me paraissent quasi fondamentales pour un enseignant de langue étrangère ; elles permettent en effet d'entreprendre un retour réflexif et introspectif, afin de mieux savoir dans quelle orientation on souhaite diriger son enseignement et quelle place on souhaite réellement accorder aux diverses langues dans un cours de langue étrangère. Ces mêmes questions sont également soulevées dans l'actualité quotidienne en ce qui concerne les sections ou classes bilangues/bilingues, que la présente Ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Najat Vallaut-Belkacem désire fermer...

Bibliographie

- Besse, H., 1987. « Langue maternelle, seconde et étrangère ». *Le Français aujourd'hui*. n° 78. p. 9-15.
- Calvé, P., 1993. « Pour enseigner le français... en français ». *La Revue canadienne des langues vivantes*. 50/1, p. 15-29.
- Castellotti, V. 2001. *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris, CLE International, DLE.
- Clément, R. et al., 1994. "Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language", dans *Language Learning*. 44/3: 417-448.
- Conseil de l'Europe, 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues - Apprendre, Enseigner, Evaluer* (CECRL). http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf [consulté le 03/09/2015]
- Cuq, J.-P. (dir.), 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, CLE International / Asdifle.
- Dörnyei, Z., 1994. "Motivation and motivating in the foreign language classroom". *Modern Language Journal*. 78/3: 273-284.
- Gajo, L. 2000. *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. CREDIF-Didier, Coll. LAL.
- Galisson R., Coste D. (Dir.).1976. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris. Hachette.
- Gardner, R.C., 1985. *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*, London.
- Grosjean, F. 1982. *Life with Two Languages*, Cambridge, London : Harvard University Press.
- Gumperz, J. 1989. *Sociolinguistique Interactionnelle : une approche interprétative*. L'Harmattan, Université de la Réunion.
- Lüdi, G. Py, B. 1987. *Devenir bilingue, parler bilingue*. Tübingen. Niemeyer.
- Lüdi, G., Py, B. 1986. *Être bilingue*. Peter Lang.
- Mascetti, G. Stoks, G. 2009. « Comment favoriser la langue cible ? », *Babylonia*, n° 1. p. 4-53.

Oesch Serra, C. , Py, B. 1996. « Le bilinguisme ». *Acquisition et interaction en langue étrangère* (AILE), n° 7, p. 183.

Potvin, P., Paradis, L. 2000. Facteurs de réussite dès le début de l'éducation préscolaire et primaire, *Etudes et recherches*. Québec, Canada.

Rubin, J., 1975. "What the good language learner can teach us". *TESOL, Quarterly*. 9.1. p. 41-51.

Stern, H.H., 1975. « What can we learn from the good language learner? », *La revue canadienne des langues vivantes*. 31, p. 304-318.

Sitographie

Carnets du CEDISCOR, article « L'alternance codique dans le discours de l'enseignant ; entre transmission de connaissances et interaction », de Maria CAUSA, 1996 : <http://cediscor.revues.org/404> [consulté le 03/09/2015].

EDUSCOL, Séminaire « Bilinguisme et biculturalisme, L'enseignement des langues vivantes », Michèle NARVEZ, 2001 : <http://eduscol.education.fr/cid46630/bilinguisme-et-biculturalisme-lenseignement-des-langues-vivantes.html> [consulté le 03/09/2015].

EDUSCOL, Séminaire « L'enseignement des langues vivantes, perspectives », rubrique « La notion de compétence plurilingue », Daniel COSTE, 2001 : <http://eduscol.education.fr/cid46534/la-notion-de-competenceplurilingue.html> [consulté le 03/09/2015].

Riposte Laïque, article « Langue nationale, langue officielle, langue vernaculaire, langue véhiculaire, langue maternelle » de Valentin BOUDRAS-CHAPON, 2008 : <http://ripostelaique.com/Langue-nationale-langue-officielle.html> [consulté le 07/09/2015].