

La présence de la langue maternelle en classe de langue étrangère : l'agir professoral entre l'alternative, le recours et le compromis didactique

وجود اللغة الأم في قسم اللغة الأجنبية: فعل التعليم بين البديل واللجوء والتسوية التعليمية

ELMESTARI Habib

Maitre de conférences "A"

habib.elmestari@yahoo.com

Centre Universitaire –Salhi Ahmed- Nâama, Algérie

تاريخ النشر: 2020/05/02

تاريخ القبول: 2020/03/28

تاريخ الإرسال: 2020/02/14

Résumé :

La question de l'utilisation de la langue maternelle en cours de langue étrangère a suscité beaucoup de débats chez, les didacticiens, les linguistes et les pédagogues. De nombreux travaux s'intéressent à la langue maternelle et son rôle dans le processus d'enseignement/ apprentissage des langues étrangères et ont appelé à sa valorisation. On évoque les problèmes d'insécurité linguistique chez les apprenants, le souci de l'aide pédagogique et le déblocage des situations d'enseignement/apprentissage. La traduction en classe de langue étrangère a longtemps été un procédé de contrôle et l'apprentissage de la langue étrangère passe naturellement par le filtre de la langue maternelle. Dans le contexte algérien, les enseignants, utilisant uniquement la langue étrangère en classe de FLE, se trouvent souvent confrontés à de nombreuses difficultés. Cette pratique monolingue peut engendrer chez les apprenants des incompréhensions et de mauvaises interprétations. Dans cette étude, nous essayons de faire la lumière sur l'usage et le recours de la langue maternelle en cours de français et de comprendre les rapports entre enseignants et apprenants dans le contact avec la langue et sa pratique ainsi que l'action de conduite et de gestion de la classe.

Mots clés : Enseignement-apprentissage, FLE, langue étrangère, langue maternelle, traduction, recours.

Abstract: The question of the use of the mother tongue in foreign language lessons has sparked many debates among didacticians, linguists and pedagogues, several works take interest in the mother tongue and its role in the teaching / learning process of foreign languages and have called for its promotion. We talk about the problems of linguistic insecurity in learners, the concern for teaching aids and the unlocking of teaching / learning situations. Translation into a foreign language class has long been a process of control, and learning the foreign language naturally goes through the mother tongue filter. In the Algerian context, teachers, using only the foreign language in the FFL class, often find themselves faced with many difficulties. This monolingual practice can cause learners to misunderstand and misinterpret. In this study, we try to shed light on the use of the mother tongue in French lessons and to understand the relationship between teachers and learners in contact with the language and its practice as well as leadership and classroom management.

Keywords: Teaching-learning, FFL, foreign language, mother tongue, translation, recourse.

ملخص: أثارَت مسألة استخدام اللغة الأم في دروس اللغة الأجنبية الكثير من النقاش بين أخصائيي التعليم واللغويين والمربين. تهتم العديد من الأعمال باللغة الأم ودورها في عملية تعليم وتعلم اللغات الأجنبية ودعت إلى تميمها. يخص الأمر مشاكل انعدام الأمن اللغوي لدى المتعلمين، والاهتمام بالمساعدات التعليمية ورفع الانسداد عن وضعيات التعليم والتعلم. لطالما كانت الترجمة في فصل اللغة الأجنبية عملية مراقبة وتعلم

اللغة الأجنبية كان يمر بشكل طبيعي عبر اللغة الأم. في السياق الجزائري غالباً ما يواجه المعلمون الذين يستخدمون اللغة الأجنبية بشكل أحادي صعوبات عديدة. قد تؤدي هذه الممارسة أحادية اللغة إلى سوء الفهم لدى المتعلمين وتأويلاتهم الخاطئة. في هذه الدراسة نحاول تسليط الضوء على اللجوء إلى اللغة الأم واستخدامها في دروس الفرنسية وفهم العلاقات بين المدرسين والمتعلمين بخصوص اتصال اللغات وممارستها بالإضافة إلى فعل قيادة وتسيير القسم.

الكلمات المفتاحية: التعليم – التعلّم اللغة الفرنسية ، اللغة الأجنبية اللغة الأم ، الترجمة ، اللجوء.

Introduction

L'action didactique qui s'exerce en direction d'une catégorie d'apprenants s'inscrit toujours dans un contexte particulier et obéit à des réalités qui la caractérisent. En effet, Il est utile d'établir un élargissement du contexte social de la classe vers des contextes hors classe. Certaines variables peuvent intervenir dans le processus de l'enseignement/apprentissage : le statut de la langue faisant l'objet de didactisation (la langue française dans notre cas d'étude), le niveau réel des apprenants, leur motivation à apprendre la langue étrangère, leurs représentations à l'égard de cette langue, le statut sociolinguistique de l'enseignant (non natif pour le cas de l'enseignant algérien de langue française) et ses formations initiale et continue. Ces variables portent leur influence sur l'action pédagogique de l'enseignant, son savoir ainsi que ses représentations. L'évolution des méthodologies au fil des temps se fondent sur l'apparition de nouveaux besoins sociaux et la définition de nouveaux objectifs conduisant nécessairement au changement méthodologique (Puren)¹. Ces changements induisent de nouvelles description de la langue et proposent de nouveaux types de pratiques tant pour l'enseignant que pour l'apprenant. L'enseignant se trouve, ainsi, confronté à la dualité de l'exigence didactique et le choix pédagogique. Notre problématique est de chercher à comprendre dans quelle mesure le recours à la langue maternelle en cours de Français langue étrangère peut constituer une aide ou un handicap pour les apprenants. Cette recherche se fixe l'objectif d'examiner la place qu'occupe la langue maternelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE et de vérifier si la traduction directe par l'usage ou le recours à la langue maternelle entraînerait une accélération de l'apprentissage chez les apprenants.

1. Contexte d'étude

L'objectif poursuivi par l'institution algérienne pour l'enseignement de la langue française est de rendre l'élève à la fin de son cursus scolaire dans l'éducation nationale (soit dix années de formation en langue française) utilisateur autonome de cette langue. Cependant, on dénote de manière très significative un écart considérable entre le niveau réel des apprenants et celui recherché par l'institution. Les apprenants souffrent de deux difficultés majeures : la compréhension et la production de messages oraux et écrits. Cet handicap tient au fait qu'ils ne sont pas habitués à la pratique de la langue française, ni à la maison où cette langue n'est pas souvent parlée, ni à l'école où les enseignants ne les encouragent pas à l'utiliser. D'autres facteurs peuvent également être pris en compte dans l'évaluation de cette situation, il s'agit des représentations des apprenants liées aux contextes culturels et historiques. Le métier d'enseignant se présente comme la congruence de deux aspects fondamentaux: la connaissance de la discipline enseignée et la capacité à la relation à

l'autre. Il nous semble intéressant de signaler que la pratique de l'enseignant n'a de sens que si elle est en pleine harmonie avec celle de l'apprenant. De ce point de vue, nous considérons que le recours à la langue maternelle en classe de FLE permet, à bien des égards, de valoriser l'efficacité de la communication aussi bien du côté de l'élève que de celui de l'enseignant. Elle peut servir, comme le souligne Castellotti², de « langue d'appui ». Nous adhérons à l'idée que des ressources langagières variées et multiples intervenant à bon escient en classe de langue pourraient être mises à profit en classe de FLE. Ainsi, le recours à la langue maternelle et la traduction en classe de FLE serait vu comme procédé d'explication et de facilitation de l'apprentissage. C'est pour examiner de près cette situation que nous avons prévu une enquête sur le terrain en effectuant une série d'entretiens et une observation de classe dans la Wilaya de Nâama, notre lieu d'exercice. Nous nous proposons d'examiner les pratiques de classe de quelques enseignants de français pour tenter de vérifier, à la lumière de ce qui se justifie dans leurs prestations, l'adéquation de leur enseignement avec les dispositions prévues l'institution.

2. La configuration linguistique algérienne

Le paysage linguistique algérien est caractérisé par la coexistence de plusieurs variétés langagières. L'individu algérien entretient des rapports de concurrence et/ou d'exclusivité avec les langues de son environnement. En premier temps, il baigne dans la langue maternelle, la langue parlée par l'individu dans sa famille, restreinte à ses parents et à sa fratrie, qui varie selon la région et la communauté : le dialecte algérien avec ses différentes nuances et ses différentes sonorités à travers le territoire national, le tamazight avec ses différentes variantes (kabyle, chaoui, mzabi, tergui, chlouhs). En second temps, il apprend la langue arabe (dénommée littéraire, standard, officielle) qui définit son environnement scolaire et un peu plus tard il apprend les langues étrangères qui constituent le signe d'ouverture sur le monde et la culture de l'autre. « [...] *L'acquisition des langues comprend donc l'acquisition d'une compétence culturelle et celle de la capacité de vivre ensemble avec d'autres. L'extension d'un répertoire plurilingue au cours de la vie comprend aussi le développement d'une conscience d'autres cultures et groupes culturels et celle-ci peut mener l'individu à engager des relations avec les communautés parlant les langues qu'il est en train d'acquérir* » Beacco³. Il est donc utile de souligner la complexité de la problématique des langues en Algérie avec la question du recours à la langue maternelle telle qu'elle peut se poser en classe de FLE. Le problème réside sur le positionnement de la langue (langue maternelle). Ce que l'on appelle communément langue maternelle est la langue apprise avant la scolarisation; autrement dit, la première langue apprise par un enfant. Le Français, en subissant parfois des transformations selon les règles linguistiques de l'arabe, est souvent associé à la langue maternelle (langue parlée par l'individu) dans les actes de communication quotidienne « *différentes langues se trouvent dans de nombreuses situations de communication, étroitement imbriquées les unes aux autres* ». Morsly⁴. On parle, ainsi, d'emploi concurrentiel et exclusif de la langue. Les emplois concurrentiels impliquent l'utilisation simultanée de plusieurs langues dans un acte

de communication alors que les emplois exclusifs désignent l'utilisation d'une seule langue dans un acte de communication précis. Ces deux emplois caractérisent les langues en usage en Algérie. Morsly⁴ et Taleb-Ibrahimi⁵ expliquent la richesse linguistique des Algériens et les choix qu'ils opèrent à utiliser des alternances codiques comme des stratégies discursives et communicatives par les différentes langues présentes en Algérie. Lorsque les parlers sont en contact, de nombreux facteurs contribuent à l'influence des uns sur les autres. Les phénomènes extralinguistiques, qu'ils soient historiques, politiques, économiques ou autres, peuvent jouer en faveur d'une langue au détriment des autres. Un regard sur la pluralité linguistique en Algérie, dans la mesure où il existe plusieurs langues en contact dans la réalité sociolinguistique des algériens, nous a permis d'identifier les statuts des langues dans ce pays et de cerner l'influence d'une langue sur d'autres, en situation d'enseignement/ apprentissage.

3. Langues et cultures et représentations

Avant sa scolarisation, l'enfant est doté d'une culture éducative dans son environnement familial et sociétal. La culture éducative couvre les traditions et les activités d'enseignement/apprentissage intériorisées au niveau comportemental et cognitif par ses membres (Beacco, Chiss, Cicurel, Véronique)⁶, c'est-à-dire que tout individu scolarisé dispense, dans ses composantes culturelles, de représentations et de cultures éducatives dans lesquelles il a vécu. Cicurel⁷ définit la culture éducative comme étant « *l'ensemble des comportements, images, valeurs, transmis par inculcation, imitation, formation, qui sont liés aux actes d'enseignement/apprentissage* ». La découverte du monde scolaire oriente l'apprenant vers la familiarisation avec la culture de l'autre et la compréhension mutuelle entre les individus et, par extension, entre les peuples. Cela lui offre l'opportunité de prendre du recul par rapport à son propre environnement, réduire les cloisonnements et adopter des attitudes de tolérance et de paix. De plus, la langue et la culture sont deux systèmes qui se complètent et agissent en parfaite harmonie. Il est tout à fait évident que la langue tire sa richesse de la culture. Ainsi, enseigner/apprendre une langue c'est aussi enseigner/apprendre une culture. Porcher⁸ insiste sur la relation indissociable entre la langue et la culture « *toute langue véhicule avec elle une culture dont elle est à la fois la productrice et le produit* ». Galisson⁹ précise que « *C'est en tant que pratique sociale et produit socio-historique que la langue est imprégnée de culture. Le jeu de symbiose dans lequel fonctionnent langue et culture fait qu'elles sont le reflet réciproque et obligé l'une de l'autre* ». Les différences culturelles et linguistiques des apprenants induisent la problématique des représentations qui établissent la relation entre l'apprenant, ses composantes identitaires et la culture étrangère enseignée. En Algérie, les représentations sur la langue française varient en fonction du groupe social. Certains rejettent la langue française, la considérant comme langue de l'assimilation, de l'ennemi et du colonisateur. D'autres avancent l'argument de la priorité de la langue arabe comme langue de l'identité, langue sacrée du Coran et symbole d'appartenance au panarabisme. Une autre catégorie d'individus vante la place privilégiée et

incontournable de la langue française en Algérie en raison de son apport dans de nombreux secteurs (administration, banques, médias, universités, etc.) et de son statut défini comme langue de la modernité et moyen d'ouverture sur le monde extérieur « *Le français défini comme moyen d'ouverture sur le monde extérieur doit permettre à la fois l'accès à une documentation scientifique d'une part mais aussi le développement des échanges entre les civilisation et la compréhension mutuelle entre les peuples* ». (Ordonnance 76/35 du 16 avril 1976). L'enseignement du français langue étrangère dans les classes algériennes relève donc le défi interculturel en veillant à montrer comment la culture des élèves peut entrer en interaction avec la culture française « *En entraînant les apprenants à percevoir non seulement la logique et l'ordre de systèmes culturels différents, mais aussi les mécanismes qui engendrent une adhésion aveugle à leurs valeurs, l'école et les établissements d'enseignement peuvent prétendre accomplir une de leurs missions éducatives* » Zarate¹⁰. Ainsi, la classe de langue se présente comme le lieu de prédilection de contacts de langues, de cultures et d'identités. Les finalités et les contenus de l'enseignement, à travers, les instructions officielles laissent envisager une optique d'ouverture et intègrent l'interculturel. Tous les programmes de la réforme éducative en Algérie, appellent à l'ouverture sur le monde par le biais des langues. « *Une langue maîtrisée est un atout pour la réussite professionnelle dans le monde du travail (qui demande de plus en plus la connaissance des langues étrangères) et le moyen le plus objectif de connaissance de l'Autre à travers une réflexion entretenue sur l'Identité/Altérité.*» Programme de français de la 3^{ème} A.S¹¹.

4. La traduction pédagogique et l'enseignement de la langue étrangère

L'objet de la didactique des langues constitue un champ immense de recherche qui se situe au carrefour de plusieurs disciplines et tend à proposer des applications très concrètes. Enseigner, cette aptitude professionnelle, ne se limite pas à donner des recettes ou offrir des astuces que l'enseignant acquiert par son expérience. Elle doit s'appuyer sur une réflexion systématique portant sur l'acte d'enseigner et sur l'objet à enseigner. Enseigner une langue va donc demander la mise en place d'un dispositif didactique adéquat qui permet de prendre en compte les spécificités de la langue à enseigner et les caractéristiques des apprenants. Cicurel¹² évoque l'agir professoral qu'elle définit comme « *l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un « pouvoir-savoir » à un public donné dans un contexte donné.*». Il s'agit des pratiques enseignantes réellement produites et adaptées à leurs intérêts et à ceux de leurs élèves, mais également des perceptions et visions personnelles non exprimées. On s'intéresse donc aux connaissances, aux représentations et aux convictions de l'enseignant dans son métier. Ainsi, suite aux difficultés répétitives relevées chez l'élève dans sa construction du sens et son incapacité à atteindre une certaine spontanéité dans le moindre acte de communication, il est très recommandé d'intégrer des moyens mieux à même d'assurer, chez les apprenants, la progression dans l'apprentissage de la langue, la maîtrise des outils linguistiques et développer chez eux la compétence linguistique et communicative. Les pédagogues, les didacticiens et

les linguistes s'intéressent à la langue maternelle et son rôle dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues. La traduction en classe d'apprentissage des langues étrangères a longtemps été un procédé de contrôle et l'apprentissage d'une langue étrangère passe naturellement par le filtre de la langue maternelle. Selon Tatilon¹³, traduire, c'est « reformuler un texte dans une autre langue, en prenant soin de conserver son contenu », ou encore « traduire est une opération qui a pour but de fabriquer, sur le modèle d'un texte de départ, un texte d'arrivée dont l'information soit – dans chacun de ses aspects : référentiel, pragmatique, dialectal, stylistique – aussi proche que possible de celle contenue dans le texte de départ ». Il est utile de faire la distinction entre la traduction pédagogique et la traduction professionnelle. Pour ce qui nous concerne, il s'agit de la traduction pédagogique dont l'objectif est d'établir une réflexion sur la langue cible. Delisle¹⁴ précise : « La traduction pédagogique est seulement un test de compétence (compétence cible et compétence source) et s'intègre à un ensemble pédagogique plus vaste. ». Les enseignants, même limités dans leurs pratiques et leurs initiatives par les instructions officielles, ont de tout temps opté pour cette réalité sans pour autant la déclarer ouvertement. Pour Lavault¹⁵ « la traduction qu'on utilise en classe de langue étrangère s'appelle la traduction pédagogique. La traduction pédagogique recouvre non seulement des exercices mais aussi tous les cas où l'enseignant a recours à la langue maternelle des apprenants ». Dans le même sillage Lavault propose d'accorder à la traduction la place qu'elle mérite dans l'enseignement des langues, tout en passant par une approche différente, celle de la traduction interprétative. « un traducteur ne transmet pas ce que dit la langue d'un texte mais ce que dit un auteur à travers cette langue » Lavault¹⁶. En effet, de nombreuses études scientifiques (Castelotti, 2001), (Dabène, 1996)¹⁷, (Debaisieux & Valli, 2003)¹⁸, (Trévis, 1994)¹⁹ confirment l'idée de retour de la langue maternelle comme facteur important dans l'apprentissage de la langue étrangère qu'il faut prendre en considération dans l'enseignement. Il ne s'agit pas d'une nécessité absolue mais plutôt d'une commodité qui fait gagner du temps et va dans le sens de l'efficacité et de la précision (Lavault, 1998). « Quoi qu'on dise et quoi qu'on fasse, la langue maternelle est toujours là, visible ou invisible, mais présente dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. C'est la référence première, le fil conducteur, le truchement universel » Galisson²⁰. Cette réalité qu'est le recours à la langue maternelle par la traduction pédagogique encourage les apprenants à mettre en valeur leurs connaissances par la traduction. « 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. » Castellotti²¹. Il est donc inutile de chercher à l'éliminer de la classe de langue. Cela peut conduire au mutisme des apprenants et leur refus de communiquer.

5. Alternative ou compromis didactique ?

Les méthodologies d'enseignement des langues se sont succédées au fil des temps et chacune à apporté son lot d'arguments plus ou moins significatifs fondé sur des

usages pratiques et concrets des langues à enseigner. Notre questionnement consiste à savoir si la traduction en classe de langue aide ou entrave l'enseignement/apprentissage du FLE. Le passage de la langue étrangère à la langue maternelle en classe constitue un des points de divergence pour les différents courants de la didactique des langues. Il est admis ou toléré par les uns mais déconseillé et jugé néfaste pour l'acquisition d'une langue étrangère par d'autres. La méthode traditionnelle, appliquée à l'étude des langues vivantes dès la fin du XVI^e siècle, mettait l'accent sur l'enseignement de la grammaire de manière à permettre la pratique de la traduction des textes littéraires par le biais du thème et de la version poursuivant l'objectif principal de rendre les élèves capables de lire, écrire et parler les langues étudiées avec perfection. La méthode directe s'oppose fondamentalement à la méthodologie traditionnelle tant sur les objectifs poursuivis que sur les contenus. Visant à inverser la tendance, elle accorde la possibilité d'enseigner une langue étrangère sans avoir recours à la traduction. La méthode active, en reprenant à son compte les démarches d'enseignement du vocabulaire de la méthodologie traditionnelle, montre des signes d'assouplissement par le recours à la langue maternelle comme procédé d'explication et de contrôle de la compréhension. Des méthodes directes et audiovisuelles, on a essayé de bannir les exercices de traduction de la classe de langue. Dans les années 70 et 80, l'approche communicative, innovante sur différents points, insiste plus sur le message que sur la forme. Cette méthodologie se distingue des autres méthodologies par son action en fonction du public ciblé, prenant en compte de la diversité des apprenants. Autrement dit, depuis l'introduction des méthodes communicatives, fondées sur les actes de paroles, il s'agit de faire saisir aux apprenants le sens global d'un énoncé dans une situation de communication donnée. Les exercices de traduction, qui s'intéressent uniquement au signifié des mots, doivent, ainsi, être évités. La prise de position de l'enseignant y est d'une importance primordiale car elle pourra modifier les démarches pédagogiques adoptées par les apprenants, et faciliter ou aggraver leur apprentissage : le faciliter en soulignant les points de repère et interaction entre la langue maternelle et la langue étrangère, l'aggraver en trop insistant sur l'emploi de la langue maternelle et la langue, ce qui mène à la marginalisation de la langue étrangère. Cette contrainte est une des raisons majeures mentionnées par de nombreux enseignants de FLE pour expliquer le recours parfois nécessaire à la langue maternelle en cours de langue étrangère. L'idée de recourir à la langue maternelle serait-il vu comme un compromis ou une alternative didactique permettant de faire face aux différentes variables citées plus haut relatives à l'enseignement/apprentissage du FLE dans un contexte particulier ? Ainsi, on n'interdit pas le recours à la langue maternelle comme procédé d'explication. Les enseignants utilisant uniquement la langue étrangère en classe de FLE se trouvent souvent confrontés à de nombreuses difficultés qui démontrent aussi les limites de cette pratique. Il est évident que parler seulement dans une langue que l'apprenant ne maîtrise pas encore peut engendrer chez ce dernier des incompréhensions et de mauvaises interprétations. Cela peut aussi générer le stress et déboucher sur la démotivation totale. Plusieurs travaux présentent que la fréquence

de recours à la langue maternelle, tant de la part des apprenants que des enseignants, est généralement plus importante en début d'apprentissage. Par ailleurs, en constatant que l'apprenant a compris une situation mais ne sais pas s'exprimer en français, il est très important de lui donner la possibilité de s'exprimer dans sa langue, en lui proposant éventuellement une reformulation en français de ce qu'il a dit. L'idée est de créer des passerelles aidant à la compréhension de cette langue étrangère. Castellotti²² ou M. Causa²³ voient dans l'alternance codique une ressource à mobiliser lors des interactions, une compétence à développer, voire même une richesse. Ce qui implique que parfois on peut attribuer à l'alternance codique le qualificatif de « stratégie communicative » Rabea Benamar²⁴. Pour aider les apprenants à saisir et/ou construire le sens dans une langue étrangère, la démarche peut être choisie à travers deux options possibles: proposer une traduction en langue maternelle, ou amener les apprenants à deviner le sens d'une autre façon en s'appuyant sur des données non-linguistiques telles que la mimique, le geste, l'image, etc.). C'est, en partie, le point de vue de Véronique Castellotti qui souligne le nécessaire recul dont les apprenants doivent malgré tout faire preuve lorsqu'ils comparent leur langue maternelle à la langue cible apprise :

D'obstacle, la langue première peut toutefois se transformer en appui lorsque, à partir des repères construits au moyen de celle-ci, les apprenants ont acquis les moyens suffisants pour s'en détacher en acceptant un fonctionnement différencié des langues. [...] La langue première peut devenir un tremplin, dans la mesure où les capacités, notamment d'ordre métalinguistique et métacommunicatif, qu'elle a permis de reconstituer sont réinjectées dans l'approche d'une nouvelle langue et offrent des outils heuristiques pour entrer dans cette langue et y élargir ses compétences. Castellotti²⁵

6. Analyse des données recueillies

6.1. L'entretien

Nous avons mené des entretiens avec un groupe d'enseignants des cycles moyen et secondaire (n=6) de la wilaya de Nâama dans des moments différents, en fonction de notre présence dans ladite wilaya et de la disponibilité des enseignants. Notre avons questionné les enseignants sur le déroulement des cours de français et le climat de la classe « *Comment se déroulent vos séances de cours de français? Comment réagissent vos élèves aux enseignements que vous leur dispensez? Tolérez-vous l'usage de la langue maternelle en cours?* » Ces questions avaient pour objectif de souligner le caractère difficile de leur tâche et leur découragement. Après plusieurs années d'exercice, certains affirment que les problèmes sont tellement nombreux et variés qu'ils leur semblent aujourd'hui difficile de répondre aux exigences de la profession. L'objectif principal, avons-nous relevé, est de s'assurer que les élèves ont compris la leçon et que le message est bien passé. Les arguments les plus souvent invoqués sont, bien entendu, la surcharge des effectifs et le manque de participation des élèves trop souvent et trop rapidement jugés peu préparés à recevoir un enseignement non directif. « *E2 enseignante au Lycée*) : *Nos élèves ne savent pas parler ; ils n'arrivent pas à communiquer en français* ». Tous les enseignants interrogés ne sont pas satisfaits des cours de langue française. L'enseignement/apprentissage du français se déroule avec des difficultés majeures

ressenties chez les enseignants qui ont à gérer des situations complexes. La plupart des enquêtés reviennent sur le niveau faible des apprenants justifié par le manque de bases et une très mauvaise expression en langue française. « *E1 (enseignant au Lycée) : les élèves n'ont aucune base ; ont un vocabulaire très pauvre ; beaucoup ne savent pas lire ; quel métalangage utiliser avec eux et comment leur faire comprendre des textes?* » De plus, les apprenants s'expriment, en classe, dans la langue maternelle selon les déclarations des enquêtés. « *E3 et E6 (enseignantes au Collège) : Les élèves éprouvent beaucoup de difficultés ; ils ne savent pas s'exprimer, ils mélangent les sons et les phonèmes, ils sont incapables de faire une phrase et ils aiment beaucoup la traduction dans la langue maternelle, c'est le meilleure secours pour eux d'exprimer leurs idées.* » E3 enchaine : « *je suis nouvelle enseignante et j'ai découvert la dure réalité de la classe une fois affectée à mon poste. J'ai moi-même beaucoup à apprendre.* » Ce recours à la langue maternelle tient principalement à l'absence de maîtrise de la langue française et intervient donc pour résoudre des problèmes de communication. « *E4 et E5 (enseignants au Collège) : La communication en classe ne peut pas se faire, par manque de bases chez les apprenants. Ils n'arrivent pas à s'exprimer correctement et à enchaîner des idées. Leurs discours sont irréguliers et marqués par de longs silences, donc ils abandonnent et recourent à la langue arabe.* » Nous avons poursuivi notre entretien par la question « *Utilisez-vous la langue maternelle en classe ?* ». Les réponses furent spontanées et quasiment semblables « *E2 : souvent ! et je ne peux pas rester bloqué* ». Enseigner une langue étrangère signifie développer, chez l'apprenant, l'habileté à communiquer. Cependant, les témoignages des enseignants enquêtés montrent que beaucoup d'apprenants ont des difficultés à communiquer en français à l'oral. « *E1 : devant des élèves démotivés et faibles, je n'ai pas d'autres choix que de recourir à la langue maternelle, cela me permet d'avancer et de m'assurer qu'ils m'ont compris.* ». La pratique de la langue française chez beaucoup d'apprenants est très rare et souvent limité à la classe de façon ponctuelle et intermittente. Les enseignants questionnés déclarent être incapables de faire face à des élèves faibles et démotivés dans des classes surchargées et hétérogènes et d'appliquer les programmes ambitieux, trop chargés et non adaptés aux niveaux réels des élèves. Or, à travers les entretiens effectués, nous nous sommes aperçus que les passages à la langue maternelle étaient extrêmement fréquents dans les réponses des enseignants enquêtés.

6.2. L'observation de classe

Nous avons pu obtenir l'autorisation d'assister à une séance de cours (2ème année secondaire) avec une enseignante au niveau d'un lycée de la wilaya de Nâama. Cette séance avait pour objectif d'observer le rôle de la traduction pédagogique, si elle se produit, dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Nous avons procédé à cette observation de classe pour comprendre les stratégies pédagogiques mises en œuvre dans un processus d'apprentissage et de voir comment se fait la transmission et l'acquisition de savoirs dans une salle de classe. Qu'en est-il de la réalité du terrain ? Comment et par quels moyens didactiques et pédagogiques l'enseignante va-t-elle adapter son enseignement ? Faut-il encore préciser que la

pratique de l'enseignement ne repose pas exclusivement sur une méthode mais bien sur l'expression consciente d'une stratégie pédagogique à mettre en œuvre en tenant compte des conditions objectives dans lesquelles se déroule l'acte éducatif.

La séance à laquelle nous avons assisté avait pour objectif la mise en valeur de l'expression orale et de la gestuelle dans la lecture d'un texte dramatique. L'enseignante demande aux élèves d'ouvrir le manuel scolaire à la page 154 puis choisit, tour à tour, des élèves pour la lecture d'une première partie du texte " *Monsieur Moi* " qui présente une scène théâtrale sous forme d'un dialogue entre deux personnages (Monsieur Moi et son partenaire). Elle écoute les élèves désignés puis demande au reste de la classe ce qu'ils ont pensé et compris. On entend, ici et là, des chuchotements et des réponses à mi-voix et imperceptibles dans un mélange arabe algérien et français. L'enseignante, en reprenant les élèves, tente difficilement à expliquer les mots incompris et mal prononcés par les élèves tels que : *Prétentieux, partenaire, dialogue, interview*. Nous avons remarqué le recours à la langue maternelle des deux cotés : l'enseignante pour débloquer une situation dont elle ne pouvait s'affranchir par des équivalents dans la langue cible malgré ses efforts remarquables et les élèves dont le répertoire lexical est jugé trop faible. Nous avons relevé, à titre d'exemple, des équivalents pour le terme " *Prétentieux* " : L'enseignante : « *qui croit avoir beaucoup de qualités* », « *Il pense être le meilleur* », « *Le titre lui-même le montre " Monsieur Moi "* ». Elle s'évertue à donner des explications et finit par passer à la traduction en arabe algérien « *hasseb rouhah, vous comprenez ?* ». Pour l'expression pièce théâtrale, les élèves en grand nombre avancent ; " *masrahia* ".

Après avoir rappelé les caractéristiques d'un texte théâtral (répliques, didascalies...), l'enseignante tente de mettre en scène le texte. Elle demande aux élèves désignés : « *lisez le texte avec le ton qui convient et n'oubliez pas que c'est du théâtre ! Vous jouez un rôle comme au théâtre !* ». Les trop nombreux défauts de prononciation et les difficultés de compréhension sont tout à fait évidents dans la manière de lire des élèves choisis. Le débat suit avec les autres élèves et donne une place prédominante de la langue maternelle dans les différents discours. Dans une discussion après le cours, l'enseignante nous confiera qu'elle considère « avoir fait son cours » en fonction des possibilités de ses apprenants très peu compétents et que cela leur convient parfaitement. Le recours à la langue maternelle, nous dit-elle, fait partie du quotidien et n'étonne personne, c'est une issue de secours. Cette stratégie détermine l'approche que doit suivre un enseignant pour atteindre les objectifs d'apprentissage. Il doit faire le choix d'un enseignement direct, indirect ou interactif. Ainsi, la méthode d'enseignement n'a d'autre fonction que de décrire la manière dont va s'y prendre l'enseignant pour que l'apprenant puisse apprendre. Pour cette raison, il nous paraît très important, dans un enseignement moderne centré sur l'apprenant, que l'enseignant connaisse bien son public, ses besoins, motivations et objectifs. L'enseignant devra donc savoir adapter sa démarche didactique en tenant compte de tous les facteurs intervenant dans le processus d'enseignement/apprentissage.

7. Vers une didactisation du recours à la langue maternelle ?

La question du recours à la langue maternelle dans une classe de langue étrangère partage les spécialistes. Certains le considère comme néfaste à l'apprentissage et d'autres ne cessent de le soutenir. Les adeptes et défenseurs de cette stratégie d'appui. (Lavaut, Castelloti, Causa, Dabène, Debaisieux, Valli, Trévisé pour ne citer que ceux-là) sont aussi convaincus qu'elle ne constitue plus un obstacle à l'apprentissage de la langue étrangère, elle est plutôt un outil facilitateur de la compréhension et de l'expression. Le terme " stratégie " désigne la réalisation consciente d'une action en vue d'une fin précise explicitement posée par une personne. Nous entendons ici par stratégie d'appui, l'utilisation de la langue maternelle par les apprenants et éventuellement par l'enseignant dans des moments précis en vue de débloquent une situation et faire avancer l'apprentissage. Pour sa part, le Cadre Européen Commun pour les Langues (CECR) a introduit la notion de « médiation » comme activité de traduction et de médiation dans les actes de communication langagière et permettant aux apprenants d'accéder au sens visé. De fait, la langue maternelle est progressivement reconsidérée comme langue d'appui à l'apprentissage de la langue étrangère plutôt qu'une stratégie de contournement. La langue maternelle est toujours présente dans les cours de langues, nous reprenons à notre compte les propos de Robert Galisson cité plus haut « *Quoi qu'on dise et quoi qu'on fasse, la langue maternelle est toujours là* ». Elle permet à l'apprenant de construire ses connaissances et d'acquérir les compétences nécessaires au bon usage de la langue étrangère. Néanmoins, la présence de la langue maternelle en cours de langue étrangère gagne à être intégrée dans la didactique des langues avec pour objectif d'aider l'apprenant à établir des liens entre un nombre limité de langues. Il convient donc de lui accorder sa place et d'en faire une stratégie d'enseignement-apprentissage. L'enseignant pourra, ainsi, élaborer des planifications d'activités ou d'interactions qui se produisent dans la classe et lui permettent, d'une part, d'exercer son métier dans de bonnes conditions, et d'autre part, d'aider les apprenants à progresser et surmonter les lacunes de leur apprentissage. Il serait présomptueux de parler de didactisation car celle-ci constitue à accompagner l'ensemble des questions, consignes et éventuellement activités et exercices, du dispositif organisant l'ensemble des tâches d'apprentissage. On ne peut pas parler de "Didactisation du recours à la langue maternelle" mais on peut désigner ce dispositif, d'"appareillage didactique" réunissant l'ensemble des règles utilisées pour décider du recours à telle ou telle fonction de la langue maternelle en cours de langue étrangère, et l'ensemble des activités avec leurs objectifs et leurs types. Ce modèle méthodologique exprimerait la volonté de démontrer que l'utilisation de la langue maternelle lors de l'interaction en classe de langue étrangère peut faciliter le processus de l'apprentissage de la langue étrangère chez les apprenants. Il répondrait à un protocole précis basé sur un questionnement sur les fonctionnements que possède la langue maternelle pendant le cours de langue étrangère, sur la précision de la modalité de la faire intervenir et sur les moments de sa présence où l'on peut introduire des facteurs de déblocage.

Conclusion

La pédagogie, dans son sens le plus général comme le souligne Jean-Pierre Cuq²⁶, « englobe tout ce qui a trait à l'action éducative auprès de l'enfant ou de l'adulte ». Elle est plus axée sur la relation enseignant/apprenant et se focalise sur la prise en compte des facteurs inhérents à l'apprenant. Tout enseignant doit prendre en compte ces deux dimensions dans le processus d'enseignement/apprentissage. Nous devons préciser qu'il ne faut pas perdre de vue la diversité et la complexité des facteurs qui interviennent dans les modes de fonctionnement de l'acte d'enseigner. Il est bien évident que celui-ci ne se réduit pas seulement à transmettre des contenus, mais il est aussi, et de manière marquée, cristallisé dans la gestion de l'encadrement des apprentissages. Il est bien clair que le rôle de l'enseignant reste encore essentiel dans les mécanismes d'apprentissage et d'acquisition de la connaissance. De par sa qualité de médiateur du processus d'apprentissage, il est appelé à mobiliser des savoirs et des compétences professionnels pluriels afin de mettre en action les deux fonctions qui lui incombent dans la pratique de l'acte d'enseigner, à savoir : la fonction didactique consistant à structurer et à gérer les contenus et la fonction pédagogique permettant de gérer et réguler de manière interactive tout événement qui se produit en classe. Le recours à la langue maternelle peut être un atout dans un milieu scolaire comme il peut aussi être un handicap, blocage ou frein à l'acquisition d'une langue étrangère. Dans cette recherche, nous avons tenté d'apporter une réponse à cette problématique en examinant les points forts et les points faibles du recours à la langue maternelle dans les cours du français. Nous pouvons affirmer que cette initiative pédagogique ne signifie pas que l'enseignant explique et traduit tous les détails, mais son action réside dans son usage comme moyen pour aider l'apprenant et d'éviter toute forme de passivité de ce dernier. Ainsi, à notre sens, il peut espérer à une meilleure valorisation des savoir-faire des apprenants et au développement de leurs compétences dans les deux langues.

Bibliographie

- 1- Puren, C. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris, Nathan.1988. P392
- 2- Castelotti, V.. *La langue maternelle en classe de langue maternelle*. Paris : Clé international. 2001. P44
- 3- Beacco, J.-C.& Byram. *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Conseil de l'Europe. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/guide_niveau3_FR.asp.2007 .P37
- 4- Morsly, D., *Le Français dans la réalité algérienne*. Thèse de doctorat d'état. Université René Descartes, Sorbonne, Paris. 1988. P246
- 5- Taleb Ibrahim, K « L'Algérie: coexistence et concurrence des langues».In *L'Année du Maghreb*, 2006.pp 207-218.P 211
- 6- Beacco, J.-C., Chiss, J.-L., Cicurel, F. et Véronique, D. *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris : PUF. 2005. P5
- 7- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier. P188
- 8- Porcher, L., *Le français langue étrangère*, Paris, Hachette. 1995. P53
- 9- Gallisson, R. *De la langue à la culture par les mots*, Paris. CLE International. 1991. P119
- 10- Zarate, G. *Enseigner une langue étrangère*. Paris : Hachette. 1986. P33

- 11- Ministère de l'éducation nationale. *Programme de 3^{ème} année secondaire*. ONPS :Alger. 2006. P7
- 12- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier. P119
- 13- Tatilon, C..*Traduire. Pour une pédagogie de la traduction*, collection « Traduire, écrire, lire ». Toronto,éditions du GREF.1986.P7
- 14- Delisle, J. *L'analyse du discours comme méthode de traduction*. Ottawa : Éditions de l'Université d'Ottawa. 1980. P4
- 15- Lavault, E. *Fonctions de la traduction en didactique des langues. Apprendre une langue en apprenant à traduire*. Paris: Didier Erudition. 1998. P19
- 16- Lavault, E. *Fonctions de la traduction en didactique des langues. Apprendre une langue en apprenant à traduire*. Paris: Didier Erudition. 1998. P54
- 17- Dabène, M.. Pour une contrastivité "revisitée". In. *ELA, 101*, p. 393-400.1996.
- 18- Debaisieux, M.,Valli, A.. Lectures en langues romanes. Vers une compétence plurilingue. In. *Le Français dans le Monde*. 2003 pp. 143-154
- 19- Trévis, A. Représentations métalinguistiques des apprenants des enseignants et des linguistes Un défi pour la didactique. In. *Bulletin suisse de linguistique appliquée de Linguistique Appliquée*, 1994 pp. 90-171
- 20- Galisson, R « Éloge de la "didactologie/didactique des langues et des cultures (maternelles et étrangères) D/DDLC" », *Études de Linguistique*, n°64, 1986, pp. 97-110.
- 21- Castelotti, V.. *La langue maternelle en classe de langue maternelle*. Paris : Clé international. 2001. P50
- 22- Castelotti, V.. *La langue maternelle en classe de langue maternelle*. Paris : Clé international. 2001 P50
- 23- Causa, M. *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère. Stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoirs en langue étrangère*, Bruxelles, Peter Lang, 2002. P
- 24- Benamar, R. «La langue maternelle, une stratégie pour enseigner/apprendre la langue étrangère », In *Revue Multilinguales N°3 2014 pp 139-158*. 2019. P4. disponible sur [http://journals .openedition.org/multilinguales](http://journals.openedition.org/multilinguales). Consulté le 20 décembre
- 25- Castelotti, V.. *La langue maternelle en classe de langue maternelle*. Paris : Clé international. 2001. P44
- 26- Cuq. J-P. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, Clé internationale. 2003. P188