

Les pratiques bilingues et le recours à L1 en classe de langue étrangère

Dr. Miloudi Imene Université Elbachir El Ibrahimi, Bordj Bou Arreridj, Algérie.

ling_fr@yahoo.fr

Received date : 2020/11/03 Publication date: 2021/09/30

Résumé

Le présent article aborde la question de l'impact du recours à la langue maternelle dans le processus apprentissage/enseignement d'une langue étrangère. Nous présentons, ici, une synthèse des travaux sur le rôle de l'alternance codique dans le processus d'enseignement/apprentissage ainsi que les différentes recherches sur les fonctions du recours à L1, en classe de langue étrangère.

L'objectif est de montrer, l'évolution de la conception du recours aux langues maternelles dans l'enseignement des langues étrangères dans les différentes approches et méthodes.

***Mots clés :** Alternance codique, langue maternelle, L1, L2, enseignement/apprentissage, langue étrangère.*

ملخص

تتناول هذه المقالة مسألة تأثير استخدام اللغة الأم في عملية تعلم / تعليم لغة أجنبية. هنا ، نقدم حوصلة من الأعمال حول دور التناوب اللغوي في عملية التعليم / التعلم وكذلك البحوث المختلفة حول استخدام اللغة الأولى ، في قسم اللغة الأجنبية. الهدف هو إظهار تطور مفهوم استخدام اللغات الأم في تدريس اللغات الأجنبية بطرق وأساليب مختلفة.

الكلمات المفتاحية : التناوب اللغوي ، اللغة الأم ، اللغة الأولى ، اللغة الثانية ، التدريس / التعلم ، اللغة الأجنبية.

Introduction

L'emploi récurrent des termes : alternance codique, alternances des codes, code switching et emploi alternatif de L1 et L2, nous conduit impérativement à expliquer le mot "code" car il est souvent associé à "L'alternance". Le code ne désigne pas une mise en relation de symboles précis avec des significations particulières mais un système linguistique. Dans cette perspective, le code résulte d'un processus d'encodage et de décodage. C'est une forme de transmission d'un message qui doit être bien comprise par l'interlocuteur.

On ne parlera pas d'alternance codique si on constate que le locuteur utilise une langue avec ses amis et une autre avec ses collègues par exemple. Mais pour qu'il y'ait alternance codique il faut que les deux codes soient employés dans le même contexte. En situation d'alternance codique, les éléments des deux langues font partie du même acte de parole. Ce phénomène découle non seulement de la diversité des stratégies de communication, mais aussi des différentes possibilités dont le locuteur dispose quant au choix de la langue. Ainsi, nous parlons d'alternance codique quand un locuteur se sert de segments de sa langue de base et les alterne avec des segments qui font partie d'une seconde langue.

Scotton et Ury(1977) la définissent comme : « L'utilisation de deux variétés linguistiques ou plus dans la même conversation ou la même interaction». Ils précisent que : « l'alternance peut porter seulement sur un mot ou sur plusieurs minutes de discours »

C'est avec le développement des études sociolinguistiques et les approches ethnographiques que le phénomène de l'alternance codique a pu être élargi.

Pour désigner ce phénomène, les linguistes ont proposé les termes que nous avons cités précédemment et qui traduisent la diversité des approches. Maria Causa (2002) définit l'alternance codique ou le recours à deux langues dans le même discours comme « le passage complet de longueur variable d'une langue à l'autre dans une même interaction »

Nous utiliserons alternativement dans cet article, les appellations Recours à L1, recours à la langue maternelle ou alternance codique pour désigner l'emploi d'une langue autre que la langue enseignée pour faciliter les apprentissages en contexte plurilingue. Certains chercheurs reprennent la terminologie anglo-saxonne "code switching" que nous utilisons avec le terme "alternance codique ". L'emprunt à l'anglais est parfaitement intégré dans le vocabulaire scientifique.

Pour analyser l'effet du « recours à la langue maternelle » ou la « L1 » dans le contexte d'apprentissage, nous avons jugé indispensable, de faire un rappel sur le rôle accordé à la L1, dans les différentes méthodes d'acquisition qui ont contribué à la réhabiliter dans la classe de L2.

1. Les études sur l'alternance codique ou le recours à L1 dans les situations de contact

Nous avons présentons, d'abord, les travaux sur lesquels s'appuient un bon nombre d'études sur l'alternance codique en classe de L2. Ce sont essentiellement les premières études qui portent sur les fonctions socio-pragmatiques de l'alternance codique. (Miloudi,I : 2009)

A partir des années 60, un ensemble de chercheurs commencent à s'intéresser au bilinguisme « individuel » à partir de l'observation des individus bilingues en interaction en milieu naturel puis, l'élaboration de plusieurs typologies de fonctions, de nature psycholinguistique, sociale et discursive dont nous citons celles de Blom&Gumperz (1972), de Grosjean (1982), de Lüdi et Py (1986) et Gumperz (1982.) qui distinguent les alternances « situationnelles » des alternances «non situationnelles ou conversationnelles ».

Les premières dépendent du contexte, indiquent un changement au niveau de l'activité, du topique ou des participants. Elles sont intimement liées au changement de circonstances de la communication. Les secondes interviennent quand il n'y a pas de modification dans le contexte et remplissent des fonctions conversationnelles. Gumperz (1972) souligne qu'il s'agit « d'une

typologie préliminaire commune qui vaut pour chaque situation » (p. 73).

L'alternance conversationnelle se produit dans les conversations quotidiennes familières et non formelles et correspond parfaitement à l'usage social normalisé. Gumperz a décrit dans ses travaux les fonctions de l'alternance codique conversationnelle :

- *La citation et le discours rapporté : en situation de communication bilingue, un locuteur A reprend les mots du locuteur B dans la langue dans laquelle ils ont été produits.*
- *La désignation d'un interlocuteur : dans une conversation, le locuteur alterne deux langues quand il s'adresse à un locuteur bilingue qui est restée en dehors de la discussion entamée.*
- *La répétition : passer d'une langue à une autre peut avoir une fonction paraphrastique. Gumperz précise que « ce répétitions peuvent servir à clarifier ce qu'on dit, mais souvent elles ne servent qu'à amplifier ou à faire ressortir un message » (1989, P 77)*
- *La modalisation d'un message : cette fonction de l'alternance consiste à modaliser des constructions telles que phrase et complément de verbe par le biais d'une phrase secondaire dans l'autre langue.*
- *Personnalisation versus objectivation : cette fonction est plus difficile à préciser, car il s'agit, ici, d'insister sur le degré d'implication du locuteur dans un message. L'auteur donne trois exemples à savoir : contester une affirmation ou la rectifier, s'impliquer ou ne pas s'impliquer dans le message produit, exprimer un point de vue (l'emploi d'une autre langue exprime en quelque sorte l'objectivité de l'affirmation avancée).*
- *Les interjections : les exclamations et les mots de transition sont, selon l'auteur des marqueurs d'identité ethnique qui reflète principalement un manque de maîtrise de la langue dans laquelle se produit l'alternance.*

En résumé, dans les alternances conversationnelles dites aussi métaphoriques, les locuteurs se comprennent entre eux,

c'est-à-dire que les principes d'analyse et d'interprétation sur ce qui se passe sont communs.

Grosjean (1992) analyse surtout les raisons qui amènent les locuteurs bilingues à alterner deux langues. Il reprend ainsi, les fonctions déjà établies par Gumperz et ajoute d'autres qui nous semblent très pertinentes sur le plan discursif et interactionnel :

- Répondre à un besoin linguistique précis : un locuteur qui ne trouve pas dans sa langue de base le mot qui renvoie exactement à la réalité exprimée, il l'exprime avec un mot de la L2. Toutefois, un locuteur peut recourir à l'alternance codique même s'il dispose des mots dans les deux langues parce qu'il lui est plus facile d'accéder au mot recherché en L2. C'est ce qu'il appelle « le mot le plus accessible » (p152)

- Affirmer son propre statut : l'alternance codique révèle les intentions communicatives des locuteurs ainsi que les rapports de place entre eux au cours des interactions.

Alors que les deux typologies que nous venons de citer relèvent d'une démarche macro-analytique, et ont été élaborées à partir de l'observation d'un grand nombre de conversations dans des différentes communautés linguistiques, en milieu naturel, la démarche proposée par Lüdi et Py(1986) est plutôt micro-analytique. Les auteurs partent, en effet, de l'observation d'une seule conversation pour établir une typologie d'alternances codiques.

L'apport essentiel du travail de Grosjean (1972), est de montrer surtout que la plupart des alternances codiques ont pour fonction commune de marquer l'appartenance des interlocuteurs à une même communauté bilingue.

(Lüdi & Py, 1986. 164) soulignent le fait que l'attribution de telle ou telle fonction à telle ou telle alternance codique reste une « probabilité » car la plupart des alternances codiques identifiées par Grosjean peuvent avoir plusieurs fonctions et les facteurs contextuels ne sont pas toujours déterminants dans les choix de langue. Certaines des fonctions établies précédemment sont affinées, notamment la « citation » (Blom&Gumperz, 1972). En outre les auteurs montrent que certaines alternances

codiques combient un manque de mots ou de lexique, ou une déficience lexicale dans une langue donnée, permettent, soit d'enrichir son répertoire lexical, soit d'exploiter les possibilités connotatives de certains mots.

Coste (1997) a analysé les types de classification appliqués dans le va-et-vient existant dans un contexte de salle de classe, et a remarqué que ces classifications renvoient à des catégorisations auxquelles les enseignants peuvent avoir recours :

-L'alternance d'apprentissage envisageant la construction du savoir.

-L'alternance par défaut qui consiste à faire appel à une langue maîtrisée, quand on a des lacunes dans la langue étrangère.

-L'alternance valorisée pour mieux apprendre une L2.

-L'alternance de répétition qui permet de reproduire ou de reformuler dans une la deuxième langue un énoncé.

-L'alternance de commentaires métalinguistiques, fréquente en salle de classe.

Si ces typologies contribuent à l'analyse pragmatique de l'alternance codique, le principal problème posé par Mondada (2007 :173), c'est qu'elles « ne prennent pas en considération le contexte dans le double sens de la situation sociale et de l'environnement séquentiel, où le CS [code-switching] est observable » (2007:173). Par exemple, les extraits du corpus présentés par Lüdi et Py(1986) sont souvent très courts et donc isolés de leur environnement séquentiel, même si d'importantes informations sont données à propos du contexte social.

Lüdi revient, dans une étude postérieure (Lüdi, 1987 : 14-15), sur la nécessité de cette double perspective dans l'analyse des « marques transcodiques ». Dans cette nouvelle étude, Lüdi se focalise, sur l'importance de la réaction de l'interlocuteur à la marque transcodique, c'est-à-dire s'il y'a une reprise cette marque transcodique du même genre, cela veut dire, qu'il ya une volonté par les interactants de marquer leur appartenance au même groupe ou la même communauté bilingue.

Dans son ouvrage « Sociolinguistique interactionnelle », Gumperz (1989) revoit sa conception de l'alternance codique à travers la notion d'indice de contextualisation » qui joue un rôle

important dans la construction du sens de ce qui est dit. Il constitue « l'outil par lequel les locuteurs signalent et les allocutaires interprètent la nature de l'activité en cours, la manière dont le contenu sémantique doit être compris et la manière dont chaque phrase se rapporte à ce qui précède et à ce qui suit » (Gumperz, 1989 : 28).

Ce sont donc les interactants eux-mêmes qui rendent pertinents, à travers leur choix de langue qui constitue une forme particulière d'indice de contextualisation, certains éléments du contexte, pour l'interprétation de l'activité en cours.

Les travaux d'Auer (1984, 1995) qui s'inscrivent aussi dans le cadre de l'analyse conversationnelle, et qui s'appuient en grande partie sur cette notion d'indice de contextualisation, proposent pour l'interprétation des choix langagiers des participants, une approche séquentielle de l'alternance codique. Auer (1995) distingue deux types d'alternance codique :

- l'alternance codique relative-au-discours.*
- l'alternance codique relative-aux participants ou relative-à-la-préférence.*

L'alternance codique relative-au-discours, fonctionne comme indice de contextualisation, indiquant un changement de thème, d'activité, de groupes des participants etc. tandis que l'alternance codique relative aux participants renvoie à un choix personnel du locuteur qui alterne les deux langues. Mais l'auteur précise que cette dernière peut également être parfois interprétée comme relative –au discours, ce qui rend parfois difficile leur distinction. En outre, Auer décrit chaque type d'alternance.

Pour l'alternance relative-aux-participants, les participants divergent quant au choix de langue de l'interaction, que cette divergence se maintienne d'un bout à l'autre de l'interaction ou que l'un des partenaires finisse par « céder » au choix de la langue de l'autre, et l'on a alors ce qu'Auer appelle une séquence de négociation sur la langue. Pour ce qui est de l'alternance relative au-discours, le changement de langue peut se produire lors d'un changement de tour de parole soit à

l'intérieur d'un même tour de parole, le même participant emploie une langue, ensuite, une autre.

2. Les études sur l'alternance codique dans le processus enseignement/apprentissage

Nous allons présenter ci-dessous les études ayant pour objectif d'explicitier le rapport entre alternance codique et l'acquisition de la L2.

Pour analyser l'effet de l'alternance codique dans le contexte d'apprentissage, il convient, dans un premier temps de faire un rappel sur les spécificités de l'enseignement /apprentissage en langue étrangère, le rôle accordé à la L1, et de présenter les différentes méthodes et approches d'acquisition par le biais de la langue maternelle, ou l'alternance codique. (Miloudi.I :2017)

2.1. La L1 en classe de langue étrangère dans les différentes méthodes

Le rôle attribué à la L1 dans la classe de L2 a fait l'objet des principales orientations méthodologiques de l'enseignement des langues vivantes.

Pour l'approche communicative (Castellotti, 2001), l'usage de la L1 en classe de L2 est préconisé, notamment pour les explications d'ordre métalinguistique.

Pour la méthode traditionnelle (ou grammaire-traduction), qui a dominé jusqu'à la fin du XIXe siècle, la L2 s'enseignait et s'apprenait à travers un travail de réflexion métalinguistique, de traduction et de comparaison avec la L1. Castellotti (2001) « ce sont surtout les compétences en langue maternelle qui sont visées, à travers une réflexion sur la langue étrangère » (Castellotti, 2001 :16).

Au début du XXe, est née la méthode directe puis la méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV) à partir des années 50. Ces deux méthodologies, s'inscrivent contre la méthode traditionnelle, jugée inefficace, et préconisent un rejet total de la L1 en classe de L2.

Pour la méthode directe, la L2 s'acquiert comme la L1 à travers la pratique, par imprégnation « naturelle » alors que pour la méthodologie SGAV, la langue (la L1 ou la L2) est un ensemble d'attitudes verbales apprises par imitation, pratique et renforcement. Or, dans cette perspective, pour apprendre une L2, il faut éviter l'influence de la L1, c'est-à-dire penser directement en L2.

La méthode directe, puisqu'elle empêchait l'accès direct à la L2, la L1 devient, avec la méthodologie SGAV, source d'erreurs, et surtout d'interférences, notamment sur les points où les deux langues diffèrent. Les difficultés d'acquisition pour une L2 donnée, sont relatives aux différences entre cette langue et la L1 de l'apprenant.

C'est à partir de ces approches que se développent les travaux de l'analyse contrastive, qui présente les contenus à enseigner, en fonction des difficultés que rencontrent les apprenants dans l'apprentissage d'une L2 notamment « les interférences ». Certaines études en linguistique appliquée, rejettent cette notion d'interférence, et nient toute influence de L1 dans l'acquisition de la L2.

A partir des années 1960, la langue maternelle est tolérée dans l'enseignement d'une langue étrangère grâce à la méthode audio-orale. L'enseignant peut alors, de temps en temps traduire dans la langue maternelle des apprenants des termes ou encore expliquer leur signification par des phrases en L1.

Durant cette période, plusieurs travaux se consacrent à l'étude du rapport langue maternelle et langue étrangère en contexte d'acquisition, apprentissage, enseignement des langues étrangères. Galisson explique ainsi la réintégration de la langue maternelle dans l'enseignement des langues étrangères « (...) la langue maternelle ne fait plus peur ; elle est considérée comme le filtre obligé de tous les apprentissages et à ce titre, réhabilitée » (pp. 64-65).

La problématique du rôle de la L1 dans l'apprentissage de la L2 a été développée aussi par la psychologie cognitive et la psycholinguistique. Le cognitivisme considère l'apprentissage comme, un processus mental interne essentiellement contrôlée par les apprenants eux-mêmes

De l'apprenant passif, on passe donc à la conception de l'apprenant actif. Les cognitivistes partent, en effet, du principe piagétien qu'il n'y a acquisition que si l'apprenant peut intégrer le nouveau à du « connu ». Selon ce point de vue, l'acquisition d'une L2, tout comme celle de la L1, passe par des « états de langue » successifs, dont chacun « constitue un système d'opérations à partir duquel l'état ultérieur est construit » (Gaonac'h, 1983 : 329). Cette conception constructiviste de l'acquisition de la L2 présente de nombreux points communs avec la notion d'interlangue qui intègre « à la fois la notion de système caractérisant un état de la langue chez un élève, et la notion d'instabilité susceptible de conduire à une évolution du système » (1983).

Or les recherches sur l'interlangue, notamment celles de Corder (1978), mettent en avant le rôle essentiel de la L1 dans la construction de la « langue de l'apprenant ».

Ce chercheur montre, en effet, que l'interlangue résulte à la fois de la restructuration du répertoire verbal de l'apprenant, répertoire dont la L1 fait évidemment partie, et des hypothèses que ce dernier élabore et teste à partir des données présentées dans la L2, hypothèses qui résultent de certaines stratégies « universelles » telles que la simplification et la généralisation.

L'idée de l'emploi de la L1 comme recours stratégique lors de l'acquisition d'une langue étrangère a fait l'objet des travaux de Kellerman (1979, 1980) et Jordens (1979) qui posent que l'influence exercée par la langue source lors de l'acquisition d'une langue étrangère dépend de la représentation que se construit l'apprenant de la spécificité des langues en présence.

Dans les années 80, Kellerman et Sharwood-Smith élargissent le débat en proposant l'hyperonyme 'effet translinguistique' (cross-

linguistic influence) qui désigne tous les phénomènes, d'interférence, d'emprunt, de transfert, et même de perte de langue.

Le cognitivisme n'a pas donné lieu à une méthode proprement dite, mais il a largement influencé l'approche communicative au point qu'auteur comme Besse (1985) parle de « méthode communicative et cognitive »

3. L'alternance codique et l'appropriation de L2

3.1. L'interlangue et l'acquisition

Durant les années 80, l'équipe de recherche des Universités de Bâle, Lausanne et Neuchâtel, autour de Bernard Py, entreprend de travailler au même temps sur trois domaines de recherche restés jusqu'alors bien distincts : l'acquisition des langues, le bilinguisme et le contact des langues (Py, 1997, 2007).

Dans leurs recherches sur le bilinguisme en situation de contact des langues (Lüdi et Py, 1986 : 113-131), les spécialistes comparent la situation du migrant bilingue à celle de l'apprenant d'une L2 et proposent d'utiliser la notion d'interlangue, propre au domaine de l'acquisition des langues étrangères, dans l'étude du bilinguisme. Plus tard, Bernard Py se focalisant plus particulièrement sur « l'enrichissement de la perspective acquisitionnelle par la perspective bilingue », considère l'apprenant comme « un bilingue en devenir ».

Cette approche a été développée pour répondre surtout à la notion négative d'interférence véhiculée par l'analyse contrastive, qui considère la L1 comme un obstacle, et une source d'interférences. Le statut de la L1 a changé puisqu'elle fait désormais partie d'un « répertoire bilingue » au sein duquel « les connaissances respectives des deux langues sont en relation de complémentarité coiffées en quelque sorte par une compétence de second niveau qui est chargée d'assurer la gestion globale des possibilités communicatives du sujet » (Py, 1996 : 4).

Ludi et Py (1987), utilisent l'appellation « marques transcodiques » qui renvoient à « la rencontre de deux ou plusieurs systèmes linguistiques (calques, emprunts, transferts lexicaux, alternances codiques etc.) », présentes dans le discours du bilingue. Elles peuvent, en effet, à la fois refléter des processus cognitifs sous-jacents, certains « modes d'articulation » entre les deux langues et remplir des fonctions conversationnelles. Ce sont surtout les fonctions « interactives » (cf. Lüdi, 1987) qui ont été étudiées dans les travaux sur le bilinguisme.

3.2. L'alternance codique comme stratégie d'apprentissage

En ce qui concerne les études centrées sur l'alternance codique chez l'apprenant, là encore, on note à la fois son efficacité communicative et son potentiel acquisitionnel (cf. Lüdi, 1999).

Moore (1996, 2006) considère l'alternance codique comme une stratégie d'apprentissage qui facilite la transmission du message.

Parmi les stratégies les plus fréquentes de transmission des connaissances : « la transmission initiative où l'enseignant conserve l'initiative de la transmission, la transmission réactive, où l'enseignant répond à une sollicitation implicite ou explicite de la part de l'apprenant. » (Moore, 2006 : 164).

Lorsque l'apprenant est en situation de blocage, et veut solliciter l'aide de son professeur, le changement de langue est un moyen efficace. L'enseignant peut refuser ce recours à une deuxième langue par les apprenants et le conduire à l'abandon comme il peut adopter un comportement différent prévoir des séquences de réparation.

Goffman (1974) cite quatre étapes dans la réparation : sommation, offre, acceptation et remerciement.

Moore (2006) définit les alternances relais et les alternances tremplins et explique leur fonctionnement en classe de langues. Lorsque l'interaction enseignant-apprenant devient difficile, l'enseignant ou encore l'apprenant choisit « un relais en L1 » ou l'alternance relais car la langue apprise à l'école n'est pas celle des élèves. Ce passage d'une langue à une autre favorise

l'apparition de moments de bifocalisation (Bange, 1992) qui servent à décrire les moments où les interlocuteurs alternent les deux langues en fonction de leurs besoins. Ces structures bifocalisées ont fait l'objet de nombreuses études sur l'interaction. (Vasseur, 1999 ; Py 2006 ; Véronique, 2000 ; Vasseur 2005). Ces structures ont amené à distinguer entre les « alternances relais » qui interviennent pour le maintien de la communication et les « alternances tremplins » qui sont en relation avec les moyens linguistiques nécessaires à la transmission des informations.

3.3. Les fonctions interactionnelles de L1

Scheler et Cummins (2003) considèrent que dans cet espace interactionnel (enseignant-apprenants) se construit les savoirs – la culture-. Ils proposent un schéma qu'ils dénomment l'expertise académique (2003) pour expliquer les relations entre l'engagement cognitif entre les interactants à des fins d'apprentissage.

« Ces moments marquent un profond investissement des apprenants dans leur discours, et façonnent un nouvel environnement discursif d'accueil des données d'apprentissage. D'autre part, ces moments peuvent ou non se constituer en séquences d'apprentissage, en fonction des orientations réactives de l'enseignant face aux sollicitations déritualisées des apprenants (...) les déritualisations permettent de réorienter le potentiel communicatif des enjeux discursifs, de redessiner les contours des interactions d'apprentissage, dont l'apprenant définit à la fois les formes, les objectifs, et les contenus, et de cadrer les données qu'il peut potentiellement saisir » (Moore, Simon, 2002 : 172).

Nous citons en plus des fonctions cognitives et communicationnelles de l'alternance codique présentées dans de nombreuses recherches, la contribution de Diane Lee-Simon (1997) qui explique le recours à la L1 comme une fonction « identitaire », permettant à l'élève de s'exprimer en tant que « je » personne et de sortir ainsi du cadre fictif de l'interaction où il s'exprime en L2 en tant qu'apprenant. Exprimer son identité

ou son appartenance à une communauté ethnique est inspirée des études sur le parler bilingue en situation de contact.

L'auteur remarque, en effet, que les apprenants adultes, dont elle analyse les échanges en L2 avec leur professeur, ponctuent fréquemment leur discours de « petits mots » dans leur L1. C'est ce qu'appelle Gumperz (1982) « we code ». Cette marque d'appartenance à un même groupe est une fonction essentielle au niveau de la construction de la relation interpersonnelle entre les apprenants.

Coste, Moore & Zarate (1997) se fixent pour objectif le développement de compétences partielles dans plusieurs langues et se placent dans une perspective plurilingue et pluriculturelle.

Pekarek (1999) souligne que le recours à l'alternance codique chez des apprenants de français L2 de niveau avancé a une fonction compensatoire, c'est-à-dire pour combler des lacunes dans le répertoire verbal. Les apprenants, en interaction, se sentent engagés dans la conversation et essaient de résoudre les problèmes de communication qui se posent à eux ne faisant appel à toutes les ressources linguistiques dont ils disposent. Pekarek rejoint l'idée de Lüdi (2006) qui souligne que « la grande majorité des apprenants n'atteindra jamais un degré de maîtrise quasi natif en L2, mais devra se débrouiller avec des compétences approximatives. Si l'on veut prendre au sérieux l'exigence d'un plurilinguisme et non pas d'un simple bilinguisme pour de larges secteurs de la population, ce répertoire embrasera des compétences inégales, partielles, dans plusieurs langues » (ibid.: 47).

Les alternances codiques, ou plutôt les passages à la L1, dans la classe de L2, sont donc, dans cette nouvelle perspective, considérées, non plus comme des entraves à l'usage de la L2, mais comme des traces de ressources discursives complexes au service de l'enseignement/apprentissage de cette L2. Francine Cicurel (1985 :112) explique l'emploi du métalangage par l'enseignant en classe de langues : « On peut faire la description de la langue enseignée en LM, cela n'empêchera pas l'acquisition d'une compétence de communication dans la

langue cible (...) Avoir recours à la LM pour « la langue décrite » ne paraît pas un obstacle à l'acquisition de la LE (...) » Dans la perspective interactionniste européenne, ces études sur l'alternance codique se sont penchées sur son rôle en classe de langue. D'autres travaux, ont exploité les résultats de ces recherches, pour étudier le rôle joué par l'alternance codique dans l'interaction entre apprenants et dans la construction des savoirs.

Giacobbe (1990) souligne que, dans le domaine de l'acquisition « le rapprochement des langues « source » et « cible » est constitutif du système des hypothèses opératoires de l'interlangue et détermine (...) l'évolution de cette dernière vers les formes propres de la langue cible » (p. 123).

Ces alternances codiques en classe de langues étrangère sont étroitement liées à des facteurs d'interaction, d'acquisition et de communication. Elles interviennent selon D. Moore et Castellotti (1999, p15) « non seulement comme véhicules mais apparaissent aussi comme constitutives de la construction des savoirs et savoir-faire à différents niveaux ».

Conclusion

Nous avons tenté de montrer à travers cet article le nombre important de recherches sur l'alternance codique en situation de contact, en général et son rôle dans le contexte d'apprentissage et d'acquisition d'une langue étrangère.

Avoir recours à la langue maternelle n'est pas un obstacle à l'acquisition de la langue étrangère selon de nombreux chercheurs en linguistique et en didactique des langues. Ainsi, dans le domaine de l'acquisition, le rapprochement des langues « source » et « cible » est constitutif de savoir. Le recours à la L1 peut avoir une fonction « identitaire » ou compensatoire, c'est-à-dire peut combler des lacunes dans le répertoire verbal. Aussi, le rôle que jouent les alternances relais et les alternances tremplins dans la construction des savoirs est très important pour les enseignants en classe qui ne doivent plus avoir peur de l'emploi de L1 en cas de blocage, mais la considérer comme un appui et une stratégie d'enseignement apprentissage en classe de L2.

Références bibliographiques

- Castelloti, V, (2001) *La langue maternelle en classe de langue étrangère. Clé international.*
- Causa, M. (2002), *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère. Stratégies d'enseignements bilingue et transmission des savoirs en langue étrangère, Peter Lang. Publications universitaires Européennes, Berne.*
- Cicurel, F (1985). *Parole Sur parole ou le métalangage en classe de langue. CLE international, Paris.*
- Coste, D. 1997. *Alternances didactiques, Etudes de Linguistique Appliquée n° 108.*
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy Bilingual Children in the Crossfire, Clevedon : Multilingual Matters*
- Gaonac'h, D. (1987). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère, collection LAL, Paris : Crédif-Hatier.*
- Gardner Chloros. (1983), *Code switching : approches principales et perspectives, Paris PUF.*
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages. Cambridge, Harvard University Press*
- Gumperz John, J. (1989), *Sociolinguistique interactionnelle, une approche interprétative, Paris, L'Harmattan.*
- Jordens, P (1979). *Contrastivité et transfert. Etudes de Linguistique Appliquée 33, 94-101*
- Ludi G, Py B. (2003), *Etre bilingue. Peter Lang.*
- Lüdi, G. & B.Py, (1986), *Etre bilingue, Bern, Peter Lang.*
- Lüdi, G., (1987), *Les marques transcodiques : regards nouveaux sur le bilinguisme, in G. Lüdi (éd.), Devenir bilingue- Parler bilingue. Tübingen, Niemeyer, 1- 19.*

- Lüdi, G (1999), *Alternance des langues et acquisition d'une langue seconde*, Cahiers du Français Contemporain 5, 25-51.
- Miloudi, I (2009). *L'alternance codique dans les émissions télévisées. Mémoire de magister.*
- Miloudi, I (2017). *Effet de l'alternance codique (français/arabe dialectal) dans la compréhension dans un contexte d'apprentissage plurilingue. Thèse de doctorat.*
- Moore, D (2006), *Plurilinguismes et école*, Editions Didier, Collection LAL. Paris.
- Moore D, Castelloti, V (1999), *Alternance des langues et construction des savoirs. Cahier du Français contemporain. ENS Editions.*
- Py, B. (1997) : « Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues », *Etudes de linguistique appliquée n° 108*, Paris, Didier-Erudition, p. 405- 503.
- Van Lier, L (1988). *The classroom and the language learners*. London, Longman.