



LA PLACE DE LA L1 EN CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE : LE CAS DES LYCÉES SLOVÈNES

1 INTRODUCTION¹

Pour commencer, essayons de définir le concept clé de notre article, la langue maternelle. La notion est « difficile à définir strictement, à cause de son épaisseur historique, de ses déterminations plurielles et de ses connotations étendues. Son emploi le plus répandu, dans de nombreuses langues, renvoie à la combinaison de deux séries de facteurs au moins : l'ordre de l'acquisition et l'ordre du contexte. Il s'agirait de dénommer ainsi la langue acquise la première par le sujet parlant dans un contexte où elle est aussi la langue utilisée au sein de la communication » (*Dictionnaire de didactique langue étrangère et seconde* 203 : 151). La langue maternelle peut ne pas être la langue de la mère, mais tout aussi bien la langue du père, de la nourrice ou d'une autre personne importante pour l'enfant. Elle est, comme le souligne Defays (2020 : 107) une langue que l'on n'a pas choisie, elle nous a été imposée. Il continue : « [...] si plusieurs langues ont baigné simultanément notre première enfance, peut-on encore parler de langue maternelle ? » Selon lui, il faut prendre en compte plusieurs critères : d'abord l'ordre d'appropriation des langues « qui constituent ce qu'on appelle le répertoire verbal de chacun d'entre nous. On peut appeler langue maternelle la langue de première socialisation de l'enfant, celle dans laquelle il a développé ses capacités de langage, sa langue première ». Le deuxième critère est le mode d'appropriation « [que l'] on qualifie parfois de naturel » (ibid.). Dans le cas de la langue maternelle, nous parlons donc de l'acquisition, au moins dans la période préscolaire. Le troisième critère est le critère de l'appartenance: « La langue de première socialisation établit une grande partie de l'identité sociale d'un individu, au sens restreint du terme (la famille, le groupe social) comme au sens plus large (l'ethnie, la nation) : la langue maternelle a une très forte valeur identitaire » (ibid. : 108). Comme dénomination plus neutre, les didacticiens proposent d'utiliser « langue première ou L1 » (*Dictionnaire de français LE et seconde* 2002 : 151), « langue de référence », « langue source » ou « langue de départ » (Defays 2020 : 108). Selon Defays, (ibid.) c'est à cette langue – peu importe la dénomination – « [que l'] on se réfère spontanément (mais non exclusivement)

1 Cette étude a été effectuée dans le cadre du programme P6-0218 Recherches théoriques et appliquées des langues : approches contrastives, synchroniques et diachroniques, financé par L'Agence nationale de la recherche scientifique (ARRS).

lorsqu'on apprend une autre langue, qu'on cherche à établir ce qui les différencie ou ce qui éventuellement les rapproche ».

Dans le contexte slovène, la situation concernant les premières langues des enseignantes et des élèves est complexe, comme elle l'est probablement dans la plupart des autres pays européens. Il ne s'agit pas d'une première langue, mais des premières langues. Si dans le contexte yougoslave, les premières langues, à part le slovène, étaient surtout les langues des autres républiques de l'État yougoslave, la situation est beaucoup plus hétérogène et complexe aujourd'hui : il ne s'agit plus uniquement des langues slaves, où l'intercompréhension et les comparaisons étaient possibles, mais des langues plus éloignées. Cependant, le slovène joue le rôle de langue véhiculaire pour l'ensemble des apprenant·es intégré·es dans le système scolaire. Les élèves la maîtrisent, sauf celles et ceux qui sont arrivés très récemment, comme c'est le cas des réfugiés ukrainiens.

Dans le cadre de cet article, nous allons nous focaliser sur l'utilisation de la langue première par les enseignantes incluses dans notre recherche. Nous allons, tout au long de cet article, utiliser les deux dénominations, langue maternelle et L1, suivant nos sources.

2 LE RÔLE DE LA L1 DANS L'HISTOIRE : PETIT PARCOURS DU XX^e SIÈCLE

Selon Castellotti (2001 : 7), « les relations entre la langue à apprendre et la langue déjà acquise ont occupé, de tous temps, une place incontournable dans les réflexions des pédagogues, enseignants, grammairiens, didacticiens, bref, de tous ceux qui s'intéressent aux langues, à leur apprentissage et à leur enseignement. » Dans la méthodologie prédominante au début du XX^{ème} siècle – qui continue, comme le souligne Xu (2018 : 281), à être utilisée dans certaines parties du monde sous forme modifiée – méthodologie traditionnelle, appelée aussi la méthode grammaire-traduction, la L1 occupe une place primordiale. L'enseignement de la langue étrangère est centré sur l'écrit dans le but de pouvoir accéder à la lecture des textes, surtout littéraires, en langue cible. L'activité prédominante est la traduction, dans les deux sens : de la L1 vers la langue étrangère (le thème) et vice versa (la version). L'enseignement/apprentissage repose sur la comparaison entre les deux langues et la connaissance de L2 est censée faciliter l'apprentissage de la grammaire de L1 : « La méthode grammaire – traduction repose sur un postulat discutable : apprendre la grammaire d'une L2 serait une aide pour l'apprentissage de L1. De fait, il semblerait plus réaliste d'affirmer que l'apprentissage de la grammaire d'une L2 peut tout au plus sensibiliser à des différences et à des similitudes entre L2 et L1 » (Germain 1993 : 107).

La situation change complètement avec la méthodologie directe qui, en France, remplace la méthodologie grammaire-traduction au début du XX^{ème} siècle². La L1 n'est plus présente : « La principale originalité de la méthodologie directe consiste à utiliser,

2 Elle a été « officiellement imposée dans l'enseignement secondaire français par les instructions ministérielles de 1901, mais elle évoluera très rapidement vers une méthodologie mixte, c'est-à-dire mi-directe, mi-traditionnelle et se maintiendra jusqu'à la Première Guerre mondiale. » (Cuq et Gruca 2002 : 236)

dès les débuts de l'apprentissage et dès la première leçon, la langue étrangère pratique en s'interdisant tout recours à la langue maternelle et en s'appuyant d'une part sur les éléments du non-verbal de la communication comme les mimiques et les gestes, et, d'autre part, sur les dessins, les images et surtout l'environnement immédiat de la classe » (Cuq et Gruca 2002 : 236). Comme les méthodologies suivantes, la méthodologie directe imite l'acquisition de la première langue. L'apprentissage peut être intéressant et efficace à des niveaux débutants mais devient moins productif avec les élèves de niveaux supérieurs; les notions abstraites étant très difficiles à expliquer en L2. Néanmoins, la méthodologie directe a survécu jusqu'à aujourd'hui et continue à être utilisée, notamment dans les centres Berlitz partout dans le monde.

La L1 n'est pas non plus très présente dans les deux méthodologies suivantes, la méthode audio-orale et la méthode SGAV. Les avis sont cependant moins rigoureux; si dans la méthodologie directe, la L1 était bannie de la classe, la langue cible devient maintenant recommandée. Dans la méthode audio-orale, développée au cours de la Seconde Guerre mondiale aux États-Unis et, à l'exception de l'Angleterre, moins présente en Europe (Cuq et Gruca 2002 : 240), « L1 et L2 étant considérées comme deux systèmes linguistiques différents susceptibles de créer des interférences, la langue d'usage recommandée en salle de classe est la langue cible. Pour présenter la signification des éléments nouveaux, le professeur peut recourir non seulement à la traduction, mais à des gestes, à la mimique, à des images, ou à des objets » (Germain 1993 : 145). La méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV) apparaît dans les années 1960. La France « doit renforcer son implantation dans les colonies, intégrer une vague d'immigrants, lutter contre l'expansion de l'anglais qui devient de plus en plus la langue des communications internationales et, enfin, restaurer son prestige à l'extérieur » (Cuq et Gruca 2002 : 240). Cette méthodologie est donc une réponse française à la situation d'après-guerre et doit « plus à la méthodologie directe qu'à la méthodologie audio-orale » (ibid. : 243), ce qui vaut aussi pour la place de la L1 : « Dans la méthode SGAV, le recours à L1 est fortement déconseillé. Il est plutôt conseillé à l'enseignant de recourir aux gestes et à la mimique, d'utiliser des paraphrases ou de s'aider d'images situationnelles pour expliquer les significations nouvelles de L2. Dès le début des cours, les apprenants ne doivent avoir recours qu'à L2. » (Germain 1993 : 160).

Le courant s'inverse avec l'apparition de l'approche communicative où on commence à tolérer la L1 en classe de langue étrangère : « De préférence, c'est la L2 qui est utilisée en salle de classe. Toutefois, lorsque cela s'avère impossible ou irréaliste, le recours à la langue maternelle des apprenants est toléré. La traduction est acceptée dans certaines circonstances. » (Germain 1993 : 210-211). L'approche communicative « tolère, à faible dose, une présence de la L1 si cette dernière peut permettre d'éviter les blocages dans la communication et l'apprentissage » (Castellotti 2001 : 19).

La L1 continue à être présente – et l'est même plus – dans les approches contemporaines, après la parution du *Cadre européen de référence pour les langues* (CECRL) en 2001. Le CECRL introduit notamment les activités de médiation où la L1 est mentionnée explicitement : « Parmi les activités de médiation écrite on trouve, par exemple : la traduction précise (de contrats, de textes de loi, de textes scientifiques, etc.), la traduction

littéraire (romans, théâtre, poésie, livrets, etc.), le résumé de l'essentiel (articles de journaux et magazines, etc.) en L2 ou entre L1 et L2, la reformulation (textes spécialisés pour non spécialistes, etc.). » (CECRL 2001 : 71). En ce qui concerne la compétence grammaticale, les auteurs mentionnent aussi les relations contrastives entre la L1 et la L2 : « [...] dans quelle mesure on rendra les apprenants conscients de la grammaire a. de leur langue maternelle, b. de la langue cible, c. de leurs relations contrastives. » (CECRL 2001 : 116). Le Volume complémentaire (2018) poursuit dans la même voie.

3 LA PLACE DE LA L1 EN CLASSE DE LANGUE ÉTRANGÈRE

Comme le soulignent Fenner et al. (1998 : 136), le regard sur l'utilisation de la L1 en classe de langue étrangère était longtemps basé sur les théories psycho-linguistiques; la théorie d'interlangue (Selinker 1972 et Corder 1967) étant fortement liée avec ces théories et l'analyse des erreurs. En conséquence, les enseignants se sont « focalisés sur les erreurs et les fautes faites par l'élève qui peuvent nous mener vers sa langue native. Cela a permis de comprendre l'origine des erreurs mais n'avait pas un impact positif sur la manière dont les enseignants traitaient le processus d'apprentissage individuel. » (ibid.)

Selon Castellotti (2001 : 7), « le choix de favoriser un certain type de démarche d'accès au sens, en effet, impose inévitablement de se poser la question du rôle de la (des) langue(s) déjà connue(s) dans cette approche des signes en langue inconnue. 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. » C'est cette dernière option qui est choisie dans les classes actuelles dans la plupart des cas : « 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 » (Giroux 2016 : 64). Kayaoglu (2012 : 34) ajoute qu'« en termes pédagogiques il est ironique d'enseigner la langue étrangère sans référence à la langue maternelle et, par extension, à la culture de l'apprenant. »

Quels sont les avantages de l'utilisation de la L1 en classe de langue étrangère ? Nguyen (2012 : 25-26) en énumère quelques-uns. La langue maternelle peut aider les apprenants à mieux comprendre les concepts, par exemple lexicaux ou grammaticaux. En s'aidant de la langue maternelle pour les explications, on peut aussi gagner du temps. L'utilisation exagérée de la L1 par les apprenants peut indiquer à l'enseignant que ses explications sont trop difficiles, peu intéressantes ou mènent à la confusion. Finalement, les apprenants et les enseignants qui partagent la même L1 ont donc en commun le fond linguistique et culturel dont ils peuvent profiter. Zarei et Shairi (2016 : 127) mentionnent trois avantages : l'accès au sens, le métalinguisme (lorsque la LM sert à expliquer ce que veut dire la LE et facilite la signification des énoncés et des consignes) et le contrôle de la communication.

4 LA L1 DANS LES LYCÉES SLOVÈNES : ÉTUDE DE CAS

Pour analyser la situation dans les classes slovènes de FLE, nous avons opté pour une méthode qualitative : observations de classes complétées par des entretiens semi-dirigés. Nous avons inclus cinq enseignantes des lycées : quatre à Ljubljana, une en dehors de la capitale. Pour respecter leur anonymat, nous ne révélerons pas plus d'informations.

Les observations de classes ont eu lieu entre le 19 mai et le 2 juin 2022. Nous avons observé 2 cours de chaque enseignante (donc 90 minutes de cours), de niveaux différents. Les entretiens semi-dirigés ont été effectués via la plateforme Zoom dans la même période, à chaque fois après l'observation. Nous les avons enregistrés avec la permission des participantes et transcrits par la suite. Dans l'analyse, nous allons utiliser les sigles de E1³ à E5.

4.1 Les observations de classes

Même si, à première vue, l'utilisation de la langue 1 dans les classes observées semble assez intuitive, nous pouvons en discerner certains emplois systématiques. Les enseignantes l'ont utilisée le plus souvent dans les cas suivants : pour discipliner (toutes, sauf une), donner des consignes – liées au cours ou au fonctionnement de la classe, pour expliquer (de façon ponctuelle ou plus longuement) et pour traduire (traductions d'un seul mot, d'une partie de la phrase ou de la phrase entière). Nous avons aussi observé de nombreux cas de changement de langue spontané, au milieu de la phrase. Nous allons présenter les exemples selon les cas mentionnés ci-dessus, tout en traduisant les parties en L1 en français.

4.1.1 Utilisation de la L1 pour discipliner

E3, à un élève qui mangeait des fraises : « To je zdaj zadnja jagoda. » (C'est la dernière fraise.)

« Katarina, pospravi. » (E3) (Katarina, range.)

« Tale telefon daj stran. » (E4) (Range ce portable.)

« In si ti odgovoril zanj, ker on še ne zna samo povedat. » (E4) (Et c'est toi qui réponds à sa place car il ne peut pas répondre tout seul.)

« Mogoče daš to kapuco dol, več zraka bo prišlo do možganov. » (E4) (Ce serait bien de retirer cette capuche, ton cerveau aura plus d'oxygène.)

« Mir dej. » (E4) (Tais-toi)

« Ti si pa velikokrat brez knjige. » (E1) (Tu oublies souvent ton livre.)

« Zakaj čist skoz tle klepetate? » (E1) (Pourquoi vous bavardez tout le temps ?)

« Kaj pa delate, da ne sledite? Pospravte matematko. » (E1) (Qu'est-ce que vous faites, pourquoi vous ne suivez pas ? Rangez les maths.)

« Liza, tuki sem. » (E1) (Liza, je suis là.)

« Zakaj niste prezračili učilnice? » (E5) (Pourquoi n'avez-vous pas aéré la salle ?)

« Malo počakaj, ker ima veliko ljudi veliko za povedat. » (E5) (Attends un peu, les autres ont plein de choses à dire.)

3 E pour enseignante.

Nous avons observé une seule tentative de discipliner en français : « Tu prends ton cahier, tu écris, tu vas mieux mémoriser. » (E2)

4.1.2 Consignes liées au fonctionnement de la classe

Discussion sur le mode d'évaluation à la fin de l'année (E3) (E4) (5 minutes environ)
« Gospa B. je rekla, da imamo odslej ves čas pouk v tej učilnici. » (E5) (Mme B. a dit que désormais nous serons dans cette salle.)
« Dobili smo priznanja s tekmovanja, čestitke dobitnici priznanja. » (E5) (Nous avons reçu les résultats du concours, félicitations à la gagnante du prix.)
Information sur l'école d'été de la Faculté des lettres (E5) (2 minutes)
« J'ai publié sur Teams ... a ste videli? Sem že objavila oboje. Kuharski vikend vas čaka. » (E5) (Vous avez-vu ? J'ai publié les deux. Un week-end gastronomique vous attend.)
« V četrtek imamo, mogoče pridem malo kasneje, ker sem prej na maturi. » (E5) (Notre prochain cours, c'est jeudi. Peut-être que je serai un peu en retard; je surveille le bac.)
La journée sportive (5 minutes) (E2)
Préparation du déjeuner commun (10 minutes) (E2)

4.1.3 Consignes liées au cours

« Ali slučajno katere od teh besed ne razumete? Mislim, da lahko skupaj pogledamo. » (E3) (Est-ce qu'il y a un mot que vous ne comprenez pas ? On peut le voir ensemble.)
« Povedi skušajte razvrstit v te kolone. » (E3) (Essayez de classer les phrases dans ces colonnes.)
« Tole si boste kar zapisali. » (E3) (Vous allez noter ça.)
« Dajmo še tole spregat, kar v zvezek. » (E4) (Conjuguons-le, dans le cahier.)
« Napišite si povedi v zvezek, jih boste prevedli v francoščino. » (E4) (Notez ces phrases dans le cahier, vous allez les traduire en français.)
« Imamo graf, pogledate, ali se to nanaša na *nombre de divorces* ali na *nombre de naissances*. » (E1) (Nous avons un graphique, vous regardez si cela se rapporte au nombre de divorces ou au nombre de naissances.)
« Dajte spodaj napisat še česa, ker je teh stvari veliko. Če ne veste izraza, napišite »česa«, pa boste potem dopolnili. » (E5) (Notez *de quoi* car il y a beaucoup de choses. Si vous ne connaissez pas le mot, mettez *de quoi* et vous allez compléter plus tard.)
« Listo imate zgoraj, nimate pa opisa oseb, to vam ne bi smelo povzročati težav. Zdaj je treba malo glavo vklopiti. » (E5) (Vous avez une liste en haut, mais vous n'avez pas la description des personnes. Ça ne devrait pas vous poser trop de problèmes. Il faudra réfléchir un peu.)
« Allez, dajmo, še pet minut imate, da to rešite. » (E5) (Allez, vous avez encore 5 minutes pour le faire.)
« Na drugi strani imate 10 vprašanj, izberete 4 in odgovorite. Pripravite se, da boste to povedali. » (E5) (Au verso vous avez 10 questions, vous en choisissez 4 et vous répondez. Vous vous préparez pour la présentation.)

4.1.4 La traduction de mots ou de phrases

Les soucis so skrbi. (E3)
Les pièces ... to so kovanci. (E3)
Vous connaissez ... a kdo pozna? (E3)
Vous avez déjà fini ... ste že naredili? (E3)
Essayons de traduire ... dajmo prevest (E3)
Est-ce que tu te souviens ? Se spomniš? (E4)
La moutarde de Dijon ... gorčica. (E5)
Locataire je najemnik. (E5)

4.1.5 Le changement spontané

« Je vous prie de souligner ... razumete? Souligner (geste) vsem jasno? » (E3) (C'est clair pour tout le monde ?)
« Et puis nous avons le verbe avoir ... ste slišali? » (E3) (Vous avez entendu ?)
« Ça vous rappelle ... a vas to na kaj spominja? » (E3) (Ça vous rappelle quelque chose ?)
« Est-ce que tu peux lire – kako bi to prebrala ? » (E4) (Comment tu lirais ça ?)
« Sara, combien de points ? Ja, ok, no približno. » (E4) (Oui, ok, à peu près)
« Qu'est-ce que .. ja, seveda, super, kar uporabi množino » (E4) (Oui, bien sûr, super, utilise le pluriel.)
« Vous écrivez jusqu'à la fin, kar spodaj lahko napišete » (E4) (Écrivez-le en bas.)
« COD représente quel autre mot ... kaj predstavlja? On cherche le povedek. » (E1) (Qu'est-ce qu'il représente ? On cherche le prédicat.)
« C. vous a donné un autre mot pour cela ... se spomnite? » (E1) (Vous vous rappelez ?)
« Je sais que dans une heure ... vem, da čez eno uro pišete matematiko. » (E1) (Je sais que dans une heure, vous avez un test de maths.)
« Ce sont des articles qui indiquent ... kaj že? Nedoločeno količino. » (E1) (... quoi déjà ? Une quantité indéterminée.)
« Torej mama napiše spisek, quel est votre problème ? » (E5) (Alors, maman vous fait une liste ...)
« C'est quoi ? Čemu je to najbolj podobno? » (E5) (Ça ressemble à quoi ?)
« Combien de champignons ? Gobe imamo tukaj, Pia. » (E5) (On parle de champignons, Pia.)
« Est-ce que tu peux parler plus fort ? Daj še enkrat in prosim bolj na glas ker tole sem še jaz komaj slišala » (E5) (Répète et plus fort s'il te plaît car moi-même je ne t'ai presque pas entendu.)
« Avec ou sans s ? Appartement nima s-ja. » (E5) (Appartement n'a pas de 's'.)
« Ils sont ... najprej je treba prebrat do konca. » (E5) (Il faut d'abord lire jusqu'à la fin.)
« Est-ce que tu répètes ... ali lahko še enkrat prebereš prvo poved, pa pazi na izgovorjavo » (E5) (Est-ce que tu peux lire la première phrase encore une fois et fais attention à la prononciation.)
« Et après ... če lahko drugo polovico stavka prebereš. » (E5) (... si tu peux lire la deuxième moitié de la phrase.)
« Il faut expliquer le mot trajet, to ni trajekt (E2) » (Ce n'est pas un ferry.)
« Il y a encore une expression, na razdaljo. (E2) » (à distance)

4.2 Les entretiens semi-dirigés

Nous avons posé aux enseignantes cinq questions que nous avons complétées par des sous-questions si cela s'est avéré nécessaire. Les questions posées étaient les suivantes :

Votre utilisation de la L1 est-elle systématique ? Vous paraît-il important d'y réfléchir ?

Y a-t-il des cas dans lesquels vous changez automatiquement en L1 ?

Y a-t-il une gradation, utilisez-vous plus de L2 avec les classes supérieures ?

Comment réagissez-vous si les élèves vous abordent en L1 ?

Avez-vous des rituels pendant lesquels vous utilisez toujours la L1 / L2 ?

Réfléchir sur l'utilisation de la L1 paraît important à toutes les enseignantes : « Oui, cette réflexion me paraît très importante. Utiliser trop de L1 ne me paraît pas raisonnable mais de la même façon je ne trouve pas raisonnable de ne pas l'utiliser quand cela facilite la communication. Je pense qu'il faut profiter de n'importe quelle langue maîtrisée par les élèves ; parfois je compare aussi avec l'allemand ou le serbe. Je veux leur montrer qu'il faut profiter de tout ce qu'on a à sa disposition et que chaque langue ne doit pas rester pas dans un casier isolé » (E2). E3 souligne l'importance de la compréhension de la part de ses élèves : « Ce qui me semble le plus important, c'est que tout le monde me comprenne. Je fais souvent des comparaisons entre la L2 et la L1, parfois je me sers aussi de l'anglais. Les élèves sont plus forts en anglais que moi, alors ils m'aident. » E4 mentionne la dynamique du groupe qui est, pour elle, un indicateur important : « Ce n'est pas uniquement la L1 ou la L2, toujours l'une et l'autre et toujours en respectant les réactions du groupe-classe. »

Les réponses concernant l'utilisation systématique de L1 ont été moins définitives. Nous avons essayé d'illustrer ce que nous comprenons sous « utilisation systématique » par des exemples, mais même cela n'a pas donné de réponses univoques ce qui montre que la situation est complexe et dépend de plusieurs facteurs.

E1 dit : « J'essaie d'utiliser le français le plus possible. Pendant les tout premiers cours, par exemple, ils peuvent beaucoup deviner et comprendre du contexte, pas besoin d'utiliser le slovène. Par contre, je n'ose pas expliquer la grammaire en français; j'ai l'impression qu'ils ne connaissent pas les concepts, même pas en L1. Mais tout dépend de l'année, du contenu, des élèves. » E2 constate la même chose : « Quand je vois que les concepts ne sont pas clairs, j'explique en slovène. En principe, il y a plus de français que de slovène, mais parfois l'utilisation de L1 me semble raisonnable ». E3 explique la grammaire en L1 : « J'explique la grammaire en L1 pour qu'ils fassent des liens avec leur langue maternelle. Quant aux questions, je les pose toujours d'abord en français et je les traduis ensuite s'ils ne comprennent pas. » E4 et E5 ajoutent d'autres critères, l'importance du groupe-classe et la situation actuelle, liée à la pandémie : « Si j'ai devant moi une grande classe avec des élèves plus faibles, je les démotive encore plus si j'utilise trop le français. Dans des cas pareils, j'opte pour le slovène, mais il s'agit d'une technique de survie. Dans des groupes moins nombreux, je n'en ai pas tellement besoin. Ce qui me paraît très important, c'est comment je me sens dans la classe, si je me sens bien, s'ils sont ouverts, on a moins besoin d'utiliser le slovène.

Je ne peux donc pas dire que j'emploie la langue de façon systématique; j'essaie de commencer en français et de changer en slovène si c'est nécessaire » (E4). « Avec les années, j'ai décidé de ne plus utiliser seulement le français car cela met les élèves dans une situation d'angoisse. Ils ont l'impression de ne rien comprendre et ils ne font plus aucun effort. J'essaie pourtant d'utiliser plus de français que de slovène. Les choses ont changé depuis que j'ai commencé à enseigner : autrefois j'expliquais la grammaire en français, surtout avec des niveaux supérieurs. Maintenant, je trouve que cela n'a plus de sens; ils maîtrisent mal la terminologie, les concepts. Le deuxième obstacle est lié à la pandémie – en distanciel, avec des caméras éteintes, je ne pouvais pas voir qui comprenait et qui ne comprenait pas. Pour cela, j'ai utilisé plus de slovène et maintenant il est très difficile de changer » (E5).

La deuxième question portait sur les changements automatiques de L2 en L1. E1 évoque surtout les consignes : « Les consignes sont d'habitude en L1, pendant les évaluations, je les traduis au début pour éviter les malentendus. Parfois il y a aussi des explications en slovène, parfois la traduction d'un mot. » E2 mentionne des contenus très ponctuels : « Les expressions idiomatiques, les phrases conditionnelles, le discours rapporté, certaines traductions. » E3 semble s'adapter plus à la classe : « Je change en L1 quand ils ne me comprennent pas. Quand j'explique la grammaire, par exemple, je commence en français et puis je vois qu'ils ne peuvent pas suivre. Alors je change. Je ne réfléchis plus autant, je m'adapte à leurs réactions. » E4 change automatiquement quand il y a une explication qu'elle trouve trop compliquée. Elle évoque aussi la compréhension écrite : « Ce que j'ai commencé à pratiquer récemment, c'est que quand il y a un texte à lire, je leur donne des questions en slovène. Je pense que, de cette manière, je vérifie mieux la compréhension. » E5 mentionne les consignes et les explications.

Quatre des cinq enseignantes utilisent plus de français avec des classes supérieures. En revanche, E4 dit : « Pas forcément. Les débutants sont d'habitude plus motivés et je peux utiliser plus de français. Dans les classes supérieures, la motivation baisse. Mais tout dépend du groupe; s'il est prêt à participer, il y a aussi plus de français. »

Quand les élèves s'adressent à elles en L1, les enseignantes ne répondent pas automatiquement en slovène. E3 : « Je ne change pas automatiquement. Parfois j'insiste avec le français et cette communication me semble tout à fait naturelle. » E4 : « Cela dépend de la situation. Je réponds en slovène quand il s'agit, par exemple, d'une question plutôt technique. » E5 : « Je ne réagis pas toujours de la même manière. Si je trouve que je peux insister et continuer en français, je le fais. Parfois je ne comprends même pas pourquoi ils me répondent en slovène. Une élève, par exemple, a commencé à me répondre en slovène, tout à coup et je ne sais pas pourquoi. Parfois ils sont tout simplement trop paresseux pour faire l'effort. Avec certaines classes, je dois insister plus. »

En ce qui concerne les rituels utilisés en classe, toutes les cinq mentionnent la salutation au début et à la fin du cours, qu'elles font toujours en français, dès le début. E3 mentionne encore les consignes élémentaires (« Ouvrez vos livres », « C'est à la page » ...) qui sont traduites au début et après, données uniquement en français.

Après chaque entretien, nous avons demandé à l'enseignante si elle voulait ajouter quelque chose. Deux de leurs réflexions nous semblent particulièrement intéressantes.

E4 lie l'utilisation de la langue étrangère à la confiance en soi : « Je pense que l'utilisation de la L2 dépend de la façon dont on se sent. J'ai remarqué que pour les élèves qui se sentent mal dans leur peau, la langue étrangère est un poids supplémentaire. Ils s'enferment et me disent : 'Nous ne comprenons rien du tout.' Et en fait, ils n'ont même pas compris les mots transparents. Dans des cas pareils, le fait d'insister avec la langue étrangère mène à une révolte. C'est au moins ce dont je m'aperçois quand les élèves ont moins confiance en eux et des problèmes avec la communication. »

E5 ajoute : « J'ai été formée à utiliser la langue étrangère le plus possible et je sens que je l'utilise trop peu. Pourtant, j'ai décidé en observant mes élèves de ne pas trop insister car ils perdent rapidement la motivation s'ils trouvent qu'ils ne comprennent pas. Je dois y penser encore plus car j'enseigne aussi au collège. Et là, il y a encore moins de français. Parfois je me demande si nous apprenons le français ou sur le français » (rires).

5 DISCUSSION

Même si l'utilisation de la L1 par les enseignantes observées semble, au premier regard, assez intuitive, nous avons pu constater, après avoir organisé nos notes, qu'il y avait des régularités et que l'emploi de la L1 est en fait assez logique. Les emplois les plus courants sont : l'utilisation de la L1 pour discipliner, pour donner des consignes liées au fonctionnement de la classe ou aux activités scolaires, les consignes liées au cours, les explications et les traductions de mots ou de phrases. Il y a cependant une catégorie sur laquelle nous voudrions attirer l'attention, c'est le changement spontané de L2 en L1.

Quand les enseignantes utilisent la langue maternelle pour discipliner, il faut réagir rapidement et être compris par les élèves. Dans l'entretien, E3 a ajouté qu'elle ne voulait pas accorder trop d'attention à l'élève qu'elle devait discipliner, et pour cela elle a recours à la L1.

Dans le cas des consignes, la L1 est utilisée avec deux motifs : pour assurer la compréhension et pour gagner du temps. Les consignes liées au cours de français sont d'habitude d'abord données en français et traduites ensuite. Avec la traduction, les enseignantes s'assurent que l'activité prévue va fonctionner. Elles choisissent le slovène pour les consignes liées au fonctionnement de la classe, souvent plus longues. Il s'agit surtout des informations et des annonces, comme c'était le cas de la discussion sur les modalités de l'évaluation, les sorties de classe, les informations sur l'école d'été, le concours, etc.

Le fait de traduire les mots ou les bouts de phrases est aussi quelque chose d'attendu. D'habitude, la traduction est stimulée par une réaction de la part des élèves, un regard ou une mimique. Souvent, les enseignantes expliquent le mot incompris en français, en proposant un synonyme ou une description. Elles ont recours à la traduction quand l'explication en L2 leur semble trop compliquée.

La catégorie à laquelle il faudrait veiller un peu plus, c'est ce que nous avons appelé *changement spontané*. Il s'agit de changer de L2 en L1 au milieu de la phrase. Notre recherche pourrait et devrait être complétée par des observations supplémentaires (peut-être des mêmes enseignantes) pour observer ce qui précède de tels changements. Il serait intéressant de voir s'il y a, à chaque fois, un déclencheur non verbal, un geste,

un regard de la part des élèves. De toute façon, c'est la catégorie qui semble la moins réfléchie et il serait conseillé d'y faire plus attention.

Toutes les enseignantes sont d'accord que la réflexion concernant l'utilisation de la L1 est importante et qu'il faut y prêter attention. Pendant les entretiens, elles resentaient parfois le besoin de s'expliquer, presque de s'excuser car, à leur avis, elles utilisent trop la L1 en classe de français. L'utilisation de L1 en classe est un thème très complexe et dépend de beaucoup de facteurs, parmi lesquels il y a la motivation des apprenants et leur envie de s'ouvrir à la langue, de participer. Souvent, il y a un grand écart entre la théorie, apprise pendant les études, et la pratique.

6 CONCLUSION

Dans le présent article, nous avons d'abord défini le concept de L1 et passé en revue les différents rôles que la L1 a eu au cours de l'histoire et dans différentes méthodologies. Son statut a changé : elle a été tantôt indispensable et tantôt inexistante et bannie des classes de langue étrangère.

Notre but était surtout de présenter la place de la L1 en classe de français langue étrangère, en nous focalisant sur la situation dans les lycées slovènes. Pour voir ce qui se passe dans ce contexte, nous avons opté pour l'observation de classes, complétée par des entretiens semi-dirigés avec les enseignantes, incluses dans la recherche.

Selon nos observations, l'utilisation de la L1 dans les lycées slovènes suit certains principes, notamment la prise en compte des besoins des apprenants en fonction de leur niveau d'apprentissage. Les enseignantes réfléchissent à cela et trouvent cette réflexion importante. Parfois, elles ont l'impression d'avoir trop souvent recours à la L1. Pourtant, comme le souligne Nguyen (2012 : 27), l'utilisation de la langue maternelle ne devrait plus être considérée comme négative; il s'agit plutôt d'une stratégie d'enseignement pour transmettre le sens de manière plus efficace. Nguyen cite Cook (2001 *ibid.*) qui croit que les enseignants qui réussissent à bien se servir de la L1 peuvent servir de modèle de bilingues réussis – ce qui pourrait sans doute être le cas des enseignantes observées.

Bibliographie

- CADRE COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES (2001) Strasbourg : Unité des politiques linguistiques.
- CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES : APPRENDRE, ENSEIGNER, ÉVALUER VOLUME COMPLÉMENTAIRE AVEC DE NOUVEAUX DESCRIPTEURS (2018) Strasbourg : Unité des politiques linguistiques.
- CASTELLOTTI, Véronique (2001) *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : CLE International.
- CORDER, Stephen Pitt (1967) « The Significance of Learners' Errors. » *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 5, 161-170.
- CUQ, Jean-Pierre/Isabelle GRUCA (2002) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.

- CUQ, Jean-Pierre (éd.) (2003) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- DEFAYS, Jean-Marc (2018) *Enseigner le français langue étrangère et seconde*. Bruxelles : Mardaga.
- DEFAYS, Jean-Marc (2020) *Le FLE en questions*. Bruxelles : Mardaga.
- FENNER, Ann-Brit/Turid TREBI/Laila AASE (1998) « Mother Tongue and foreign Language Teaching and Learning – a joint project. » *Bells: Barcelona English language and literature studies*, 1999, Vol. 10, 133-143, <https://raco.cat/index.php/Bells/article/view/102830>. Consulté le 15 juillet 2022.
- GERMAIN, Claude (2001) *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE International.
- GIROUX, Lydie (2016) « La place et le(s) rôle(s) de la langue maternelle des apprenants en cours de langue étrangère. » *Synergies France* 10, 55-68.
- KAYAOĞLU, Mustafa Naci (2012) « The Use of Mother Tongue in Foreign Language Teaching from Teachers' Practice and Perspective. » *Pamukkale University Journal of Education* 32, 25-35.
- NGUYEN, Viet Hung (2012) « Mother Tongue Use in Task-Based Language Teaching Model. » *English Language Teaching* 5/8, 23-29.
- SELINKER, Larry (1972) « Interlanguage. » *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10, 209-231.
- TIMOR, Tsafi (2012) « Use of Mother Tongue in Teaching a Foreign Language. » *Language Education in Asia* 3, 7-17.
- XU, Haining (2018) « The Use of Mother Tongue in Foreign Language Teaching. » *Proceedings of the 2018 3rd International Conference on Modern Managment*. <https://www.atlantispress.com/proceedings/mmetss-18/25905118>.
- ZAREI, Hassan/Hamid Reza SHAIRI (2016) « Besoins et risques du recours à la langue maternelle dans la classe de Français langue étrangère. » *Études de langue et littérature françaises* 6/2, 125-138.

Résumé

LA PLACE DE LA L1 EN CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE : LE CAS DES LYCÉES SLOVÈNES

Dans l'histoire de l'enseignement des langues étrangères, le rôle de la langue maternelle a beaucoup changé : considérée comme incontournable dans la méthodologie grammaticale – traduction, elle a ensuite été bannie des classes : « On a aussi parfois accusé la langue maternelle d'effets nocifs sur l'apprentissage d'une langue étrangère à cause des interférences qu'elle entraînerait. Dans certaines théories maintenant contestées, on pensait que l'apprentissage d'une nouvelle langue ne pouvait se faire que si l'on effaçait – ne serait-ce que temporairement – toute autre langue, à commencer par la langue maternelle » (Defays 2018 : 35).

La première langue est réapparue avec l'approche communicative; pourtant, les avis sur la place que devrait occuper la première langue en classe de langue étrangère sont loin d'être unanimes.

Pour cet article, nous nous sommes proposé d'explorer ce qui se passe dans les lycées slovènes. Nous avons commencé par des observations de classes, pour voir à quel point et dans quelles situations la première langue est utilisée par les enseignantes de français langue étrangère⁴. Nous avons complété nos observations par des entretiens semi-dirigés avec elles. Selon Castellotti (2001 : 49), ce sont notamment « les enseignants qui restent les maîtres du jeu, maîtres d'accepter ou non la langue première, maîtres de l'utiliser eux-mêmes pour certains usages [...] ». Ce qui nous a intéressée plus particulièrement, c'est de voir quand et comment les enseignantes se servent de la langue maternelle et si l'utilisation de celle-ci change avec le niveau des apprenant·es.

Mots-clés : langue maternelle, langue native, première langue, enseignement de FLE, lycées slovènes

Abstract

THE PLACE OF L1 IN *FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE CLASS*: THE CASE OF SLOVENIAN HIGH SCHOOLS

Throughout the history of the teaching of foreign languages, the role of the mother tongue has changed a lot: considered essential in the grammar-translation methodology, it was then banned from classes: “We have also sometimes accused the mother tongue of adverse effects on the learning of a foreign language because of the interference it would cause. In some now contested theories, it was thought that learning a new language could only happen if one erased – sometimes only temporarily – any other language, starting with the mother tongue” (Defays 2018: 35).

The first language then reappeared with the communicative approach; however, opinions on the place that the first language should occupy in the foreign language classroom are far from unanimous.

For this article, we set out to explore what is happening in Slovenian high schools. We started with observations of classes. Our aim was to see to what extent and in which situations the first language is used by the teachers. We supplemented our observations with semi-structured interviews with the teachers. According to Castellotti (2001: 49), it is “the teachers who remain the masters of the game, masters of whether or not to accept the first language, masters of using it themselves for certain uses [...]”. We were particularly interested in seeing when and how teachers use the mother tongue and whether the use of the mother tongue changes with the level of the learners.

Keywords: mother tongue, native language, first language, French as a foreign language teaching, Slovenian high schools

4 Les interrogées sont toutes des femmes.

Povzetek

MESTO PRVEGA JEZIKA PRI POUKU FRANCOŠČINE KOT TUJEGA JEZIKA: PRIMER SLOVENSКИH GIMNAZIJ

Skozi zgodovino poučevanja tujih jezikov se je vloga maternega jezika zelo spreminjala: bil je nujni sestavni del slovnično prevajalne metode, kasneje pa je bil iz poučevanja povsem izgnan: »Maternemu jeziku smo včasih pripisovali tudi škodljive učinke na učenje tujega jezika zaradi interferenc, ki naj bi jih povzročal. Po nekaterih – zdaj izpodbijanih – teorijah naj bi bilo učenje tujega jezika uspešno le, če izbrišemo – vsaj začasno – kateri koli drug jezik, najprej pa materinščino« (Defays 2018: 35).

Prvi jezik se je ponovno pojavil s komunikacijskim pristopom; vendar si mnenja o mestu, ki naj bi ga prvi jezik zavzel pri poučevanju tujega jezika, niso enotna.

V članku opisujemo razmere v slovenskih gimnazijah. Začeli smo z opazovanjem razredov, s ciljem ugotoviti, v kolikšni meri in v kakšnih situacijah učitelji uporabljajo prvi jezik. Opažanja smo dopolnili s polstrukturiranimi intervjuji z učitelji. Po Castelletti (2001: 49) so »učitelji tisti, ki ostajajo gospodarji igre, tisti, ki odločajo, ali sprejeti prvi jezik ali ne, mojstri njegove uporabe za določene namene [...]«. Predvsem nas je zanimalo, kdaj in kako učitelji uporabljajo materni jezik in ali se raba maternega jezika spreminja z ravni učenecv.

Ključne besede: materni jezik, prvi jezik, pouk francoščine kot tujega jezika, slovenske gimnazije