
DUFLE Japon

Institut Français du Japon – Université du Maine

DOSSIER DE REFLEXION PERSONNELLE

*Quelle(s) langue(s) médiatrice(s)
en cours de FLE ?*

Dossier rédigé par : Marie THEVENIN

INSTITUT
FRANÇAIS



Université
du Maine

Sommaire

Introduction	2
1. Évolution parallèle des méthodologies et des langues médiatrices en classe de FLE	4
1.1 Quelques définitions avant de commencer.....	4
1.2 Méthodologie traditionnelle : la langue cible seulement à l'écrit	5
1.3 Méthodologie directe : la langue maternelle à la trappe.....	5
1.4 À partir de la méthodologie active : un peu de souplesse	6
2. Enseigner le FLE en langue cible uniquement : une approche modèle ?	8
2.1 La langue maternelle en classe de FLE : les critiques	8
2.2 Le choix de la langue cible comme langue médiatrice : avantages et limites.....	9
2.2.1 Enseigner en langue cible : des bénéfices certains... ..	9
2.2.2 ... mais également de nombreuses limites.....	11
3. Alternatives et compromis didactiques sur le choix de la langue médiatrice	14
3.1 Le retour de la langue maternelle en classe de FLE	14
3.2 Utilisation d'une ou plusieurs langue(s) passerelle(s)	15
3.3 Vers une plus grande flexibilité pour les enseignants.....	17
3.3.1 L'approche adaptative préconisée par le CECRL.....	17
3.3.2 Prise en compte de l'expérience et du bon sens des enseignants	18
Conclusion.....	20
Annexes.....	21
Bibliographie et autres sources.....	22
Documents additionnels.....	23

Introduction

L'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) a subi, au fil de son histoire, nombre d'évolutions dans sa pratique, ses méthodologies, ses contenus d'enseignement et ses finalités éducatives. Il s'est développé parallèlement aux demandes sociales, politiques, économiques et culturelles de son temps, afin de toujours correspondre au mieux aux besoins et aux exigences à la fois des apprenants, mais aussi des institutions officielles, dans un souci d'adaptation continue en fonction de sa situation sociale de référence.

Nous le savons bien : enseigner le FLE, c'est transmettre la connaissance de la langue française et, à travers elle, de la culture française à des apprenants de tous âges, de tous horizons. Il s'agit de leur donner les clés visant à acquérir à terme la maîtrise de cette langue, à l'écrit comme à l'oral, dans un objectif communicationnel ouvert sur le monde, curieux des différences, moteur d'échanges transnationaux.

De cette évidence en découle une autre : en cours de FLE, on parle, lit, écrit, écoute et échange en français ! Puisqu'il s'agit de la langue enseignée, et donc apprise, elle sera inévitablement au cœur des contenus d'enseignement, desquels découlent toutes les pratiques de classe mises en place pour parvenir aux objectifs pédagogiques et linguistiques préalablement déterminés. Oui, mais que se passe-t-il alors, quand les apprenants ne maîtrisent pas encore cette langue ? Cela signifie-t-il que l'enseignant doit systématiquement recourir à leur langue maternelle pour expliquer le français ? Ou au contraire, serait-il plus judicieux de ne jamais l'autoriser en cours de FLE, afin de ne pas « polluer » l'esprit des apprenants de parallèles plus ou moins pertinents avec leur propre langue première ? Existe-t-il d'autres alternatives linguistiques qui puissent faciliter cet apprentissage ? En clair : en quelle langue doit-on enseigner le Français Langue Étrangère ?

C'est ce à quoi je vais tenter d'apporter des réponses au cours de ce modeste travail de réflexion, en m'intéressant tout d'abord aux différentes méthodologies employées au fil de l'Histoire pour l'enseignement du FLE et à leur impact sur les pratiques de classe en termes de langues médiatrices, en définissant au préalable les

mots-clés importants qui seront utilisés tout au long de ce dossier. Je parlerai ensuite des avantages et des limites à l'enseignement du FLE en langue cible uniquement. Nous verrons également ensemble quelle nouvelle approche est préconisée par le CECERL, avant d'envisager des alternatives et compromis supplémentaires pour ouvrir notre réflexion sur une optique plus large.

1. Évolution parallèle des méthodologies et des langues médiatrices en classe de FLE

L'utilisation soit de la langue maternelle, soit de la langue cible en cours de Français Langue Étrangère a été conditionnée depuis longtemps au type de méthodologie en usage à chaque période de l'Histoire. Comment ces méthodologies ont-elles ainsi influencé telle ou telle pratique en matière de langue médiatrice en cours de FLE ?

1.1 Quelques définitions avant de commencer...

Afin de clarifier mon propos, je souhaite revenir sur quelques notions-clés à retenir avant de commencer ma réflexion.

Ce que l'on appelle communément **langue maternelle**, ou encore langue première ou langue natale, est la langue apprise avant la scolarisation ; c'est la première langue apprise par un enfant, souvent au sein de sa famille, et la plupart du temps la langue parlée dans le pays qu'il habite. Par exemple, un Japonais a pour langue maternelle le japonais. Par opposition, une **langue étrangère** est une langue apprise plus tard par l'enfant, voire l'adulte, qui doit alors suivre un enseignement dédié à cette langue pour pouvoir la maîtriser.

En théorie du FLE, on parle souvent de **langue source** et de **langue cible**. La **langue source** est une langue que l'apprenant maîtrise déjà ; elle peut-être sa langue maternelle, ou une autre langue dans laquelle il se sent à l'aise (pour quelqu'un parlant un anglais bilingue, par exemple). La **langue cible** en revanche est celle que l'on souhaite apprendre ou enseigner : en cours de FLE, la langue cible est donc le français.

Enfin, j'utiliserai le terme de **langue médiatrice** pour parler de la langue utilisée par l'enseignant pour l'enseignement du FLE en classe ; plus simplement, la langue médiatrice est ici la langue d'enseignement, par opposition parfois à la langue enseignée et à la langue de l'enseignant.

1.2 Méthodologie traditionnelle : la langue cible seulement à l'écrit

Avant la fin du XIX^{ème} siècle, la méthodologie traditionnelle, aussi appelée grammaire-traduction, était à l'honneur en classe de FLE. Calquée sur l'enseignement du latin comme langue morte, elle s'articulait principalement autour d'activités de traduction littérale, laissant très peu (sinon aucune) place à l'oral, à la communication. La langue d'enseignement restait donc la langue maternelle des apprenants, car la pratique de la compréhension et de l'expression orales en langue cible ne faisait pas partie des objectifs pédagogiques et linguistiques à atteindre ; il n'était pas encore question non plus d'« objectifs communicatifs » comme c'est le cas dans les méthodologies utilisées aujourd'hui. La langue maternelle servait de modèle de base à tous les enseignements, notamment à la traduction vers la langue cible. L'enseignant ne se servait pour ainsi dire pratiquement jamais de la langue cible, ici le français, comme langue médiatrice dans ses pratiques de classe. Seule importait la capacité des apprenants à savoir transposer leurs connaissances de leur langue maternelle à la langue cible en cours d'apprentissage.

1.3 Méthodologie directe : la langue maternelle à la trappe

À partir des années 1880, la méthodologie directe s'impose progressivement dans l'enseignement du FLE, et vient se poser en opposition directe avec la méthodologie traditionnelle : elle met l'oral à l'honneur, et fait de la communication courante un des objectifs principaux des enseignements du FLE, une nécessité pratique. Il s'agit alors d'apprendre à communiquer en langue étrangère, et non plus de traduire littéralement des textes comme c'était le cas jusqu'alors. Cette nouvelle méthodologie se calquait en fait sur l'observation des techniques utilisées par une mère pour enseigner la parole à son enfant. Ce dernier point est fondamental, et entraîna très logiquement le postulat que le FLE (ou toute autre langue étrangère) se devait d'être enseigné en langue cible uniquement. On interdit donc l'utilisation de la langue maternelle en cours, favorisant un « bain linguistique » total en essayant de remettre les apprenants dans la même posture que de jeunes enfants assimilant une nouvelle langue, en omettant que ces mêmes apprenants avaient, cette fois, au moins une autre langue source de

référence, dont les codes et les articulations interféraient nécessairement avec l'apprentissage du français comme langue étrangère.

1.4 À partir de la méthodologie active : un peu de souplesse

Vers le milieu du XX^{ème} siècle, de nouvelles méthodologies voient le jour : active, puis audio-orale, structuro-globale audio-visuelle (SGAV), et enfin approche communicative avec une part de plus en plus large octroyée à la perspective actionnelle. Toutes ont réintroduit, avec plus ou moins d'importance, l'utilisation de la langue maternelle en classe de FLE.

La méthodologie active s'est construite en repensant ensemble les méthodologies traditionnelle et directe. Il s'agit d'un compromis bâti sur les grandes lignes de la méthodologie directe, c'est-à-dire la nécessité d'apprendre une langue dans un but communicationnel, pratique, et celle de rendre l'apprenant acteur de son apprentissage. Mais elle revient également sur l'utilité de l'écrit, qu'elle réintroduit parallèlement à la phonétique, et propose un assouplissement des règles trop strictes en matière de langue médiatrice : désormais, même si le français en tant que langue cible reste prioritaire en cours, la langue maternelle est de nouveau autorisée, tolérée. Cela facilite l'apprentissage, rassure les apprenants et peut (re)devenir facteur de motivation, qualité constituant un des nouveaux leviers clés et incontournables avancés par la méthodologie active pour un apprentissage des langues réussi.

Les méthodologies qui ont suivi et que j'ai énumérées plus tôt n'ont pas vraiment remis en question cette utilisation ponctuelle de la langue maternelle en classe de FLE. Elles ont toutes, à leur manière, insisté sur la nécessité de consacrer une large part de l'apprentissage à la communication orale, et ont par conséquent perpétué l'utilisation de la langue cible comme langue prioritaire d'apprentissage ; mais elles n'ont plus interdit ni l'usage de la langue maternelle, qui reste tolérée dans une moindre mesure, ni le recours à une autre langue médiatrice telle que l'anglais pour faciliter la compréhension et les échanges au sein de la classe de langue étrangère.

Plus récemment, en 2001, le Conseil de l'Europe a publié un document intitulé « Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues », qui propose de nouvelles pistes pour une évolution et un encadrement des pratiques et des méthodologies dans

l'enseignement des langues étrangères. Parmi ces propositions, le Cadre se questionne sur l'approche à adopter quant à l'utilisation des langues médiatrices en cours de langue étrangère, évidemment transposable à la classe de FLE. Je reviendrai en détail sur les suggestions du Cadre à la fin de ce dossier, qui s'inscrivent néanmoins dans la continuité des remarques que je viens de traiter dans ce point 3).

2. Enseigner le FLE en langue cible uniquement : une approche modèle ?

De nos jours, il est donc en général admis qu'enseigner le FLE directement en langue cible, dès les premiers niveaux, constitue une des meilleures approches pour atteindre les objectifs pédagogiques et linguistiques dans des conditions optimales. Dans cette partie, je vais donc m'attacher à expliquer en quoi ce choix didactique peut être pertinent par rapport à l'enseignement du FLE en langue maternelle, avant d'explicitier les limites d'une telle pratique en classe de Français Langue Étrangère.

2.1 La langue maternelle en classe de FLE : les critiques

Comme nous l'avons vu précédemment, depuis l'introduction de la méthodologie directe en classe de FLE, la langue maternelle a été écartée des pratiques d'enseignement. Je parle ici du français, mais cela a également été le cas dans une grande partie des cours de langues étrangères : depuis l'avènement de la méthodologie directe tout se devait d'être enseigné directement en langue cible, quels que soient le niveau des apprenants, leur origine, leur âge, ou l'institution dispensatrice des cours.

Le postulat était le suivant : en classe de langues étrangères, la langue maternelle était désormais considérée comme un frein à l'apprentissage. C'est ce qu'explique Véronique Castellotti: « [...] une des conceptions très fréquemment attestée dans la plupart des travaux cités est celle de la langue première comme obstacle, blocage, frein à l'acquisition d'une autre langue; celle-ci apparaît souvent comme une évidence dans les discours des enseignants. » (V. Castellotti, 2001, page 33).

Cela se traduit encore maintenant par une certaine méfiance vis-à-vis de la langue maternelle qui, si constamment prise comme référence, peut conduire à de nombreuses erreurs qu'il est parfois difficile de corriger lorsqu'elles sont devenues habituelles chez l'apprenant. Je parle ici de ce que l'on nomme couramment des « interférences linguistiques », ou encore des « transferts linguistiques ». Ces transferts peuvent être soit positifs, c'est-à-dire qu'ils permettent à l'apprenant de comprendre ou de construire un énoncé en s'appuyant sur sa langue maternelle sans que cela ne le mène à l'erreur, ou

au contraire être négatifs quand la langue maternelle ne propose pas d'équivalent juste possiblement transférable en langue cible. C'est le cas notamment des mots que l'on appelle les « faux amis », en traduction par exemple, mais aussi des mauvaises interprétations, de la reproduction de schémas grammaticaux ne fonctionnant pas en langue cible, etc. Ces habitudes et ces connaissances que les apprenants ont de leur langue maternelle ne sont que rarement reproductibles en langue cible, occasionnant donc ces fameux « transferts négatifs ». Les apprenants doivent alors apprendre à s'en détacher afin d'appréhender les nouveaux systèmes linguistiques des langues étrangères, « d'entrer » dans la langue cible étudiée.

Il existe une autre raison, répondant plus à un problème pratique qu'à un choix didactique, qui peut également expliquer les restrictions d'utilisation de la langue maternelle comme langue médiatrice dans bon nombre de classes aujourd'hui. Dans le contexte actuel, très mondialisé, un grand nombre de professeurs de FLE s'expatrient et partent enseigner à l'étranger... parfois dans des pays dont ils ne parlent pas, ou peu, la langue locale. Cela conditionne évidemment leurs choix didactiques et pratiques de classe, et limite leur recours à la langue maternelle des apprenants de ce pays. De même pour les enseignants de Français Langue Étrangère exerçant en France dans des classes multilingues et multiculturelles, regroupant immigrés, étudiants étrangers et travailleurs expatriés (entre autres) ; chaque apprenant de ces classes provenant de pays de langue différente, il est dans ce cas naturellement impossible pour l'enseignant de recourir à une langue maternelle commune dans sa classe de FLE.

2.2 Le choix de la langue cible comme langue médiatrice : avantages et limites

2.2.1 Enseigner en langue cible : des bénéfices certains...

Enseigner en langue cible présente un certain nombre d'avantages, qui justifient cette pratique encore souvent en vigueur dans de nombreuses institutions où le FLE est enseigné (Alliances et Instituts français notamment). J'ai eu la surprise, en prenant contact avec de jeunes professeurs de FLE exerçant dans des pays et des cadres institutionnels différents, de constater qu'une majorité d'entre eux avaient clairement la consigne de toujours faire leurs cours en français uniquement. Cela correspond à la fois

à des préférences didactiques fortement ancrées, fondées sur les évolutions méthodologiques dont j'ai déjà parlé en première partie, mais aussi à une demande des apprenants eux-mêmes qui souhaitent être directement plongés dans ce qu'on appelle communément un « bain linguistique ». En effet, à l'heure où les objectifs d'apprentissage d'une langue étrangère se font tout autant linguistiques que communicatifs, les apprenants cherchent à être, autant que faire se peut, impliqués et acteurs de leur apprentissage. L'oral et les interactions en classe sont des composantes essentielles du cours de FLE moderne, et les actes de parole en constituent un des piliers majeurs. Il apparaît évident que ces échanges, ces actes, ne peuvent se faire qu'en langue cible. Et comment pourraient-ils être compris et assimilés par les élèves s'ils n'étaient pas d'office établis en langue cible par l'enseignant ?

Un des principaux atouts de l'utilisation de la langue cible comme langue médiatrice en cours de FLE est qu'elle permet de « former l'oreille » des apprenants. Ce n'est qu'en écoutant une langue que l'on peut se former à ses sons, découvrir la variété de ses rythmes, ses sonorités, accentuations et intonations, et apprendre à en discerner, petit à petit, des mots, des expressions, bref à reconstruire du sens pour comprendre un discours en langue étrangère. Et comme souvent, c'est la pratique qui permet de se perfectionner : ici, plus on travaille son oreille à une langue étrangère, plus il devient facile de la comprendre. Il en découle évidemment qu'un enseignement du FLE en langue cible donne un avantage certain aux apprenants dans le domaine de la compréhension orale. N'oublions pas non plus que lorsque l'on parle d'apprentissage, en langues ou dans d'autres domaines, un effet de mimétisme, de reproduction d'un modèle, s'opère souvent ; des personnes qui cherchent à apprendre le français vont ainsi très certainement calquer leurs bases en prononciation et expression orale sur l'exemple « maître » qui leur sert de référence : leur enseignant de FLE. Si ce dernier enseigne en langue cible, cela permet de fixer chez les apprenants certains mécanismes, réflexes et « patrons » phonétiques, rythmiques et communicatifs propres à cette langue cible, qu'ils seront plus à même de savoir identifier et reproduire à nouveau en situation réelle.

2.2.2 ... mais également de nombreuses limites

Cependant, les enseignants utilisant uniquement la langue cible en classe de FLE se trouvent souvent confrontés à de nombreuses difficultés, qui démontrent aussi les limites de cette pratique.

Une des difficultés qui vient tout de suite à l'esprit est celle des problèmes de compréhension que cela peut avoir chez les apprenants. Il est évident que parler seulement dans une langue que l'apprenant ne maîtrise pas encore, ou pas parfaitement, peut engendrer chez ce dernier des incompréhensions, de mauvaises interprétations, voire même faire naître chez lui d'importantes lacunes lorsque les notions abordées ne sont pas comprises et par conséquent pas assimilées. Pire, cela peut être générateur de stress, et déboucher sur une perte de motivation, élément pourtant clé du succès de tout apprentissage.

C'est d'autant plus vrai que tous les élèves n'ont pas les mêmes facilités, les mêmes manières d'apprendre, les mêmes repères (réflexion que je pourrais rapprocher de la théorie des intelligences multiples d'Howard Gardner notamment), ou encore les mêmes styles cognitifs. Certains apprenants ont plus d'aisance que d'autres à repérer des sonorités, des mots, à fractionner un discours, à lui donner du sens même s'ils ne le comprennent que partiellement. Les méthodologies avec lesquelles chacun a eu l'habitude d'apprendre tout au long de sa vie ont aussi un impact sur la manière de réagir face à un enseignement tout en langue cible ; un adulte ayant seulement connu une méthodologie proche de la grammaire-traduction ne l'appréhendera pas de la même manière qu'un jeune déjà familiarisé à l'approche communicative. De même, la langue maternelle de chaque apprenant peut également déterminer sa facilité à comprendre une langue cible à l'oral. Voici un exemple personnel qui illustre bien cette idée : j'ai étudié l'allemand à Brême il y a quelques années, en classe multilingue, à partir d'un niveau débutant. Notre professeur s'appliquait à ne jamais utiliser que la langue cible, l'allemand donc, et ce dès la première minute du premier cours. Étant déjà plurilingue moi-même, et sans rien connaître de cette langue cible, il m'était malgré tout possible d'en repérer certaines composantes et d'en reconstruire un sens logique grâce à ma connaissance de l'anglais notamment et à l'entraînement que l'apprentissage d'autres langues étrangères m'avait donné. En revanche, certains de mes camarades de classe,

ceux d'origine asiatique principalement, avaient beaucoup plus de difficultés à discerner les éléments du discours et à procéder aux mêmes assimilations, car leur langue maternelle ne leur permettait aucun transfert, ne leur fournissait aucun modèle pour faciliter leur compréhension de cette nouvelle langue.

Dans le prolongement de ce constat, il est également nécessaire de mentionner la disparité des difficultés liées à l'utilisation par l'enseignant de la langue cible uniquement, en fonction du programme des unités et des séquences didactiques. En effet, certaines activités, certains objectifs (communicatifs surtout) induisent nécessairement la primauté de la langue cible pour leur réalisation. D'autres peuvent toutefois, et a priori, s'en passer : lorsqu'il s'agit de traiter des règles de grammaire, d'apprendre les conventions de rédaction d'une lettre en français ou de savoir traduire correctement un texte, l'utilisation de la langue cible est-elle vraiment justifiée ? C'est une des difficultés que m'ont rapporté la plupart des professeurs de FLE avec qui j'ai eu la chance de m'entretenir. Chloé, enseignante en Angleterre, m'a par exemple confié qu'elle s'efforçait au maximum de n'utiliser que le français comme langue médiatrice pendant ses cours, ce qui ne posait en général pas de problème, mais qu'elle devait parfois faire face à des exceptions : *« Pour les niveaux intermédiaires A2 et B1, j'ai un problème quand il s'agit d'enseigner la grammaire. On essaye d'utiliser la méthode communicative autant que possible mais les élèves sont très habitués à des méthodes plus proches de la grammaire-traduction donc ils se plaignent énormément de ne pas comprendre les explications grammaticales, aussi simples soient-elles, en français. »* Cela rejoint également ce que je disais plus tôt quant à l'impact des méthodologies propres aux expériences scolaires personnelles des apprenants. Parallèlement, beaucoup de professeurs de FLE avouent volontiers que l'énonciation des consignes se fait dans les deux langues (cible et maternelle), afin d'assurer de la bonne compréhension des apprenants pour la réalisation des activités, devoirs et tâches, en classe et/ou à la maison.

Enfin, il subsiste une limite réelle et presque matérielle à l'utilisation de la langue cible comme seule langue médiatrice en cours de FLE : les contraintes de temps et de programme. S'exprimer en langue cible uniquement demande en effet du temps, car cela implique une reformulation fréquente, des répétitions, un discours souvent plus

lent que le parler normal du français ; le but est bien entendu de faire en sorte que chaque apprenant puisse comprendre, même partiellement, ce que l'on dit. Mais l'enseignant est aussi contraint par l'institution pour laquelle il travaille de « boucler le programme », d'atteindre les objectifs linguistiques et communicatifs préalablement fixés dans une période de temps donnée (cours, semestre, année scolaire, etc.). De fait, les professeurs de langues étrangères doivent souvent recourir à la langue maternelle des apprenants pour « accélérer le rythme » de leur classe, et finir une séquence, une unité didactique ou un programme à temps. Mathilde, enseignante de FLE à Vienne en Autriche, résume cela en quelques mots : « *si je vois que ça rame trop et que j'ai vraiment envie de finir tout ce que j'avais prévu pour l'heure de cours, je passe parfois en allemand* ». Cette contrainte est une des raisons majeures mentionnées par de nombreux professeurs de FLE pour expliquer le recours parfois nécessaire à la langue maternelle en cours de langue étrangère.

3. Alternatives et compromis didactiques sur le choix de la langue médiatrice

3.1 Le retour de la langue maternelle en classe de FLE

Comme nous l'avons constaté ensemble dans la première partie de ce dossier, depuis l'introduction de la méthodologie dite « active » après les années 1920, les enseignants en langue(s) étrangère(s) ont peu à peu pu assouplir leurs pratiques de classe. L'utilisation de la langue maternelle a de nouveau été tolérée, sans pour autant remettre en cause la place centrale de la langue cible comme langue d'enseignement.

Aujourd'hui, certains professeurs et spécialistes s'intéressent au retour de la langue maternelle en cours de FLE. Cette dernière est progressivement reconsidérée ; ce n'est désormais plus un obstacle à l'apprentissage de la langue cible, mais un outil facilitant cet apprentissage : « *Il peut être intéressant parfois de passer par la langue de l'élève pour faire réfléchir celui-ci sur le fonctionnement de la langue française. En effet, le fait de comparer les deux systèmes syntaxiques va permettre à l'élève de voir les points communs ou les différences entre sa langue et le français* » (D. De Carvalho, 2010, page 8).

L'idée est d'appréhender les connaissances préalablement acquises par les apprenants non plus comme des freins mais bien comme des passerelles aidant à la compréhension de cette langue cible. C'est notamment 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.* » (V. Castellotti, 2001, pages 43-44).

Le but est bien entendu d'éviter les transferts négatifs dont nous avons parlé en seconde partie de ce dossier, et de s'appuyer sur les transferts positifs offerts par l'utilisation de la langue maternelle des apprenants, qui possède également un côté « rassurant » pour ces derniers face à une langue qu'ils ne maîtrisent pas encore.

Il subsiste malgré tout des disparités en fonction des langues maternelles de chaque pays ; il est évident qu'un professeur de FLE enseignant à une classe d'Italiens ou d'Espagnols en prenant appui sur leur langue maternelle y trouvera plus de ressources que s'il travaillait de la même manière avec une classe de Japonais ou de Coréens, dont la langue natale est sans doute trop éloignée du français pour permettre un si grand nombre de « transferts positifs ».

3.2 Utilisation d'une ou plusieurs langue(s) passerelle(s)

Mais l'enseignant n'est pas limité à l'utilisation soit de la langue maternelle des apprenants, soit de la langue cible comme langue(s) médiatrice(s) au sein de sa classe. Il existe de fait d'autres cas de figure, où une langue autre que celle enseignée et celle déjà maîtrisée sert de passerelle à l'enseignement. Attention toutefois : une « langue passerelle », telle que je l'entends ici, n'équivaut pas à la langue médiatrice unique du cours de FLE, mais bien à un outil supplémentaire intervenant succinctement quand ni la langue maternelle, ni la langue cible ne semblent en mesure de transmettre un enseignement compréhensible pour les apprenants.

C'est le cas principalement de l'anglais, langue mondialement parlée, qui offre la possibilité d'une langue médiatrice alternative en classe de FLE. L'intérêt est ici de pouvoir apporter aux apprenants une aide supplétive et/ou supplémentaire à la compréhension de la langue étudiée, et non de traduire systématiquement tous les contenus linguistiques et communicatifs travaillés en cours ! Il s'agit donc d'une langue « passerelle », dans la mesure où elle donne aux apprenants un moyen d'avancer au-delà des difficultés sans recourir à leur langue maternelle. Ceci est notamment très intéressant dans le cas, déjà mentionné plus tôt, des enseignants ne maîtrisant pas la langue du pays dans lequel ils enseignent, ou travaillant dans des classes multilingues.

De plus, l'anglais, de par les turpitudes historiques entre la France et l'Angleterre et les fréquents échanges (linguistiques, entre autres !) occasionnés au fil

des siècles, s'avère offrir un certain nombre d'avantages pour les élèves souhaitant apprendre le français : il est riche d'une certaine proximité avec ce dernier, en termes de vocabulaire d'une part, mais également de syntaxe et de grammaire d'autre part. L'auteure Janine Courtillon précise que « [...] de nos jours, il est peu d'apprenants du français qui ne possèdent déjà l'anglais. On peut penser que les mots d'origine latine que leur fournit cette base anglophone rapprochent leur langue du français, mais seulement du point de vue lexical et syntaxique, et non du point de vue phonétique, ni bien entendu morphologique » (J. Courtillon, 2003, page 29), cette dernière nuance étant importante car elle insiste sur le fait que l'anglais, bien que passerelle utile et pratique, ne devrait pas être une langue médiatrice à part entière, ou du moins unique, en cours de FLE. Il peut conduire aux mêmes transferts négatifs dont j'ai déjà parlé auparavant, et n'apporte aucune aide à la prononciation et à la compréhension orale du français...

Même constat pour toute autre langue passerelle qu'un professeur de FLE pourrait envisager ; par exemple, un enseignant sachant parler le norvégien et enseignant en Suède pourra utiliser cette langue norvégienne, proche du suédois, comme langue « outil » pour expliquer le français à ses apprenants. Le but reste la facilitation de l'apprentissage de certaines notions, en fournissant des parallèles parlants et pratiques, sans pour autant faire de cette langue passerelle la langue médiatrice unique du cours.

Enfin, aucun des enseignants avec lesquels j'ai eu la chance d'échanger ne nie l'utilité du paralangage comme « langue passerelle » pour aider à la compréhension. Cela inclut notamment les mimiques, les gestes, l'attitude physique, le ton employé par le professeur, qui peut parfois devoir mettre au service de sa mission un certain talent d'acteur ! Tous les enseignants consultés avouent avoir fréquemment recours aux mimes pour appuyer et clarifier leurs propos en classe de FLE ; les dessins et schémas au tableau sont également très utilisés, car très simples et parlants. Le paralangage, bien que ne pouvant constituer une langue médiatrice à part entière, reste une formidable passerelle quasi-universelle pour tous les professeurs de langue étrangère à travers le monde, malgré les différences culturelles inhérentes aux nationalités variées des apprenants et des enseignants.

3.3 Vers une plus grande flexibilité pour les enseignants

3.3.1 L'approche adaptative préconisée par le CECRL

En 2001, le Conseil de l'Europe a adopté un document phare pour l'enseignement des langues étrangères au sein de l'Union Européenne : le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, plus connu sous son acronyme CECRL. Il se pose comme un outil descriptif, et non prescriptif, et donne aux enseignants notamment des pistes de réflexion quant à leurs choix didactiques ; il fournit également une méthodologie, une terminologie et une échelle de niveaux de compétences communes à tous les acteurs de l'enseignement des langues, et développe la perspective actionnelle par l'introduction de la notion de tâches communicatives et d'activités de communication langagières. Le CECRL s'intéresse aussi à la question de la langue médiatrice en cours de langue étrangère (voir extrait du texte en annexe p. 25).

Il préconise une exposition régulière des apprenants à la langue cible (ici la L2), en incitant ces derniers à « *[participer] à des cours où l'on utilise la L2 comme langue d'enseignement* » (Conseil de l'Europe, 2005, page 111), puis en encourageant les interactions orales avec des locuteurs natifs ou « compétents » (tel l'enseignant de FLE). De même, la réalisation d'activités et de tâches, expliquées, dirigées et encadrées par des consignes en langue cible est recommandée.

Le CECRL propose cependant une certaine souplesse didactique aux enseignants : il admet l'utilisation de la langue maternelle pour la conduite et la réalisation de ces mêmes activités, et la possibilité d'utiliser cette langue première pour « *l'organisation de la classe, les explications* » (Idem, 2005, page 111). Il prend en compte les difficultés objectives résultant d'un usage unique de la langue cible en cours de langue étrangère, comme détaillées en seconde partie de ce dossier, et offre une alternative aux enseignants pour parer à ces freins à l'enseignement. Le recours à la langue maternelle des apprenants est ainsi accepté, voire même préconisé dans certaines situations afin d'offrir un cadre d'apprentissage adapté et optimal pour ces derniers. Le CECRL souligne toutefois la nécessité pour l'enseignant de passer progressivement de la langue maternelle à la langue cible dans la réalisation de ses prérogatives, « *en réduisant progressivement l'usage de la L1* » (la L1 étant ici la langue maternelle) (Ibid,

page 111). Le CECRL laisse donc une certaine liberté aux enseignants dans leurs choix didactiques.

3.3.2 *Prise en compte de l'expérience et du bon sens des enseignants*

Ces remarques du CECRL viennent ainsi soutenir l'idée d'une certaine souplesse à laisser aux enseignants dans leurs pratiques de classe. Elles prennent en compte la diversité des contraintes qui pèsent sur ces derniers dans l'exercice de leur activité, à laquelle une consigne stricte et rigide en matière de langue médiatrice en cours ne serait pas à même d'apporter une réponse judicieuse et fructueuse.

Ces contraintes sont tout d'abord institutionnelles : il arrive souvent que les enseignants doivent se plier aux règles de l'établissement dans lequel ils enseignent ; certaines institutions préconisent toujours de n'utiliser que la langue cible en cours de FLE par exemple. Les directives à suivre imposent donc souvent telle ou telle pratique, à l'enseignant de s'y conformer. Souvent, cela conduit également à des contraintes matérielles, comme celle de l'utilisation obligatoire d'une méthode que l'enseignant ne choisit que rarement. Les manuels eux-mêmes ont leur propre approche quant à la langue médiatrice à utiliser : certains se limitent à la langue cible uniquement, d'autres proposent des consignes en langue maternelle et en langue cible, d'autres encore ne s'appuient que sur la langue première du pays pour lequel le manuel a été adapté... Il est évident que l'enseignant de langue étrangère se doit d'harmoniser ses propres pratiques en tenant compte de ces contraintes spécifiques, afin d'assurer un enseignement équilibré et clair dans son approche. Les différents contenus d'enseignement exigent eux aussi une certaine adaptabilité suivant la complexité des informations à prodiguer pour parvenir à leur compréhension et à leur maîtrise par l'apprenant.

J'ai également mentionné précédemment les difficultés liées à la gestion du temps en classe de FLE et au programme à respecter afin d'assurer l'accomplissement des objectifs linguistiques et communicatifs à la fin du cycle imparti à chaque classe. Il apparaît évident que ces contraintes pèsent sur le choix de la langue médiatrice utilisée en cours, malgré les contraintes préalablement citées. Il en est de même suivant les niveaux d'apprenants, parfois même au sein d'une même classe, leur bagage culturel et

linguistique déjà existant, leurs caractéristiques personnelles (âge, contexte social, motivation(s), facilités et difficultés, personnalité, manières d'apprendre, etc.), qui poussent l'enseignant à adapter constamment ses pratiques en fonction de ses apprenants et de leurs besoins.

Enfin, n'oublions pas que la propre expérience de l'enseignant dans son travail, ainsi que ses connaissances personnelles de telle ou telle langue et/ou culture, peuvent influencer ses choix en matière de langue médiatrice à utiliser en cours de FLE. Ces choix se verront évidemment motivés par sa maîtrise (ou non) de la langue maternelle des apprenants, ou d'une autre langue pouvant servir de passerelle. Un enseignant, comme tout être humain, est une personne après tout douée d'une certaine flexibilité et d'un sens logique qui l'amènera à choisir la langue médiatrice la mieux adaptée au contexte dans lequel il évolue !

Conclusion

Alors, quelle langue médiatrice en classe de FLE ? Il n'y a évidemment pas de solution miracle dans ce domaine, pas plus qu'il n'existe de méthodologie idéale en matière d'enseignement des langues étrangères. L'ensemble des points abordés dans ce dossier montre à quel point les contraintes et les différences contextuelles jouent sur le choix de la langue médiatrice en cours, choix qui s'impose de fait souvent de lui-même.

Il subsiste toutefois une certaine marge de liberté laissée aux enseignants, comme cela est souligné par le CECRL. Quels que soient le pays d'enseignement, le public d'apprenants et leur langue maternelle, commune ou non, leur niveau ou le contexte d'apprentissage, il est bon de savoir également se fier au bon sens de l'enseignant, qui reste sans doute le plus à même de déterminer si oui ou non il est judicieux de n'enseigner qu'en langue cible, ou de recourir à la langue maternelle ou à une langue passerelle tout le long de son cours, ou encore de les limiter à des moments spécifiques. L'enseignant se positionne comme récepteur central des contraintes étudiées dans ce dossier, et comme utilisateur principal des langues médiatrices au sein de sa classe ; il semble donc légitime qu'il puisse avoir la possibilité d'adapter ses pratiques de classe en fonction du contexte d'enseignement, et de pouvoir les ajuster au fur et à mesure que les apprenants avancent dans leur apprentissage. Cela ne signifie pas nécessairement rejeter les directives académiques et les consignes édictées par les institutions pour lesquelles il travaille, mais simplement de garantir sa propre flexibilité pour assurer un cadre d'enseignement à la fois efficace et rassurant pour ses apprenants. Une classe n'est pas un environnement uniforme, figé ; elle est vivante, diversifiée, évolutive, il lui faut donc un enseignant capable de s'adapter à elle, de choisir les pratiques qui lui conviennent le mieux. Ce choix d'une ou de plusieurs langues médiatrices en classe de FLE n'est donc pas anodin.

Enfin, il serait également intéressant de se questionner sur les langues médiatrices dans le cadre de l'autoformation... sujet qui constitue en lui-même une tout autre problématique, et qui aurait de fait besoin d'un éclairage propre à sa spécificité.

Annexes

Bibliographie et autres sources

BIBLIOGRAPHIE :

Castellotti, V., 2001, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, éditions CLE International.

Conseil de l'Europe, 2005, *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*, éditions Didier.

Courtilon, J., 2003, *Élaborer un cours de FLE*, éditions Hachette.

Robert, J.-M., 2009, *Manières d'apprendre : pour des stratégies d'apprentissage différenciées*, éditions Hachette.

ARTICLES ET SITES INTERNET :

De Carvalho, D., 21 janvier 2010, « Comparaisons entre les langues », *Mutualisation des pratiques en FLE/FLS (CASNAV Midi-Pyrénées)*, http://pedagogie.ac-toulouse.fr/casnav/IMG/pdf/comparons_nos_langues2.pdf (lien consulté en dernier lieu le 31/12/2015)

Jamet, B., 12 avril 2003, « La langue médiatrice en classe de FLE », http://afleur-rouen.over-blog.com/pages/La_langue_mediatrice_en_classe_de_FLE-1364600.html (lien consulté en dernier lieu le 20/12/2015)

Documents additionnels

ANNEXE 1 : Extraits retranscrits des deux échanges avec des enseignants en FLE cités dans ce dossier.

« [...] Le tout c'est de bien jongler entre différentes activités et de faire attention à ne pas perdre [les apprenants] : ne pas poser trop de questions d'un coup, s'assurer qu'ils ont compris les mots clefs, ne pas hésiter à écrire quelques trucs au tableau ou leur donner les consignes par écrit pour mieux les cadrer.

Après on se rend compte en fait que notre manière de construire les cours évolue au fur et à mesure que l'on connaît la classe : on arrive mieux à cibler le niveau et on revoit nos attentes à la hausse/baisse en fonction. On se rend alors compte qu'on peut faire certains types d'activité avec certaines classes et pourtant que ça ne marche pas avec d'autres classes à niveau "égal".

J'essaye de rester en français au maximum, ce qui donne des scènes assez surréalistes quand je dois parfois mimer ou dessiner certains mots pour qu'ils les comprennent, mais c'est parce que mon niveau d'allemand n'est pas terrible non plus et que je ne veux pas leur apprendre de bêtises... Mais les professeurs préfèrent qu'on leur parle en français, beaucoup m'avaient dit au début de dire aux élèves que je ne parlais pas allemand pour les forcer à parler français avec moi. Mais c'est plus simple en théorie qu'en pratique : si je vois que ça rame trop et que j'ai vraiment envie de finir tout ce que j'avais prévu pour l'heure de cours, je passe parfois en allemand pour réexpliquer les consignes au moins. Avec les A1, souvent je leur fais récapituler en allemand ce qui vient d'être dit pour être sûre que toute la classe ait pu comprendre [...]. »

Mathilde R., enseignante de FLE à Vienne (Autriche)

« [Le choix de la langue médiatrice] une question intéressante puisque c'est une demande constante de mes élèves. À l'université, notre politique est d'enseigner uniquement en Français mais en cas de difficultés, on passe parfois par l'anglais. Pour les grands débutants notamment quand on doit expliquer une consigne, en général on explique en français autant qu'on peut et ensuite on passe en anglais si on voit que ça ne va pas du tout.

Pour les niveaux intermédiaires A2 et B1, j'ai un problème quand il s'agit d'enseigner la grammaire. On essaye d'utiliser la méthode communicative autant que possible mais les élèves sont très habitués à des méthodes plus proches de la grammaire-traduction donc ils se plaignent énormément de ne pas comprendre les explications grammaticales, aussi simples soient-elles, en français.

Par ailleurs, le gros problème qui se présente avec un public anglophone est que les anglais n'ont AUCUNE notions de grammaire, ils ne savent pas ce qu'est un sujet ou un objet, donc pour aborder les pronoms relatifs, ça devient très compliqué. Donc en général, il faut d'abord leur apprendre les principes de bases de la grammaire, leur faire comprendre les similarités entre le français et l'anglais pour ensuite pouvoir leur expliquer la grammaire française, un bon casse-tête quoi.

Je n'ai pas d'expérience avec des niveaux plus avancés, en tous cas, entre A1 et B1, j'ai recours à l'anglais pour tout ce qui est d'ordre administratif comme les conditions d'examens par exemple, pour être certaine que tout le monde comprenne [...]. »

Chloé, enseignante de FLE en Angleterre

ANNEXE 2 : Extrait du CECRL (voir Bibliographie pour référence de l'ouvrage)

6.4.1 Approches générales

En règle générale on attend des apprenants qu'ils acquièrent/apprennent une L2 selon l'une des **modalités** suivantes :

- a. par l'exposition directe à l'utilisation authentique de la langue en L2
 - en face à face avec des locuteurs natifs
 - en écoutant des conversations auxquelles ils ne participent pas

110

CHAPITRE 6 : LES OPÉRATIONS D'APPRENTISSAGE ET D'ENSEIGNEMENT DES LANGUES

- en écoutant la radio, des enregistrements, etc.
- en écoutant et regardant la télévision, des vidéos, etc.
- en lisant des textes écrits non manipulés et non progressifs (journaux, magazines, récits, romans, affiches et panneaux publics, etc.)
- en utilisant des logiciels, des cédéroms, etc.
- en participant à des forums en ligne et hors ligne
- en participant à des cours où l'on utilise la L2 comme langue d'enseignement.
- b. par l'exposition directe à des discours oraux et à des textes écrits sélectionnés (c'est-à-dire progressifs) en L2 (« apport intelligible »)
- c. par la participation directe à une interaction communicative authentique en L2, par exemple comme partenaire d'un interlocuteur compétent
- d. par la participation à des tâches spécialement conçues et élaborées en L2 (« apport compréhensible ») ;
- e. en autodidaxie, par l'étude individuelle (guidée), en poursuivant des objectifs que l'on s'est fixés et en utilisant le matériel pédagogique disponible
- f. par une combinaison de présentations, d'explications, d'exercices (mécaniques) et d'activités d'exploitation, le tout conduit en L2
- g. par une combinaison des activités comme en f. mais en utilisant la L1 pour l'organisation de la classe, les explications, etc.
- h. par la combinaison des activités ci-dessus en commençant peut-être par f. mais en réduisant progressivement l'usage de la L1, en proposant plus de tâches et de textes authentiques oraux et écrits et en augmentant la part d'étude individuelle
- i. en combinant tout ce qui précède dans le cadre d'une planification, d'une exécution et d'une évaluation de l'activité de classe individuellement ou en groupe, avec l'aide de l'enseignant et en négociant l'interaction afin de répondre aux besoins des différents apprenants, etc.