

Besoins et risques du recours à la Langue Maternelle dans la classe du Français Langue Etrangère Cas d'études : l'Iran

Hassan ZAREI

Doctorant en didactique du FLE, Université Tarbiat Modares de Téhéran,
Iran
zareihassan@gmail.com

Hamid Reza SHAIRI

Maître de conférences, Université Tarbiat Modares de Téhéran, Iran
shairi@modares.ac.ir

Résumé

Lors de tout enseignement-apprentissage d'une langue étrangère donnée, l'une des questions qui se pose concerne l'emploi ou le non-emploi de la Langue Maternelle. L'avis des spécialistes y est partagé ; certains considèrent ce recours comme nuisible et destructif, d'autres ne cessent de le soutenir en le précisant comme ce qui va de soi et même essentiel.

La prise de position de l'enseignant y est d'une importance primordiale car elle pourra modifier les démarches pédagogiques adoptées par les apprenants, et faciliter ou aggraver leur apprentissage ; le faciliter en soulignant les points de repère et interaction entre la LM et la LE, l'aggraver en trop insistant sur l'emploi de la LM, ce qui mène à la marginalisation de la LE.

L'objectif de cette recherche sera de mettre un peu d'éclairage sur cette problématique en didactique de langue, tout en examinant les points forts et faibles de ce recours à la LM dans les cours du français ayant un public persanophone. Une fois ces points analysés, les exemples concrets et un questionnaire (rempli par les enseignants du FLE des instituts iraniens) viennent compléter ce travail dans son objectif de répondre à la question « à quel moment et en quelle situation enseignement-apprentissage d'une langue étrangère faudrait-il faire appel à la LM et se passer de cet emploi ? »

Mots clés : Enseignement, apprentissage, langue étrangère, langue maternelle, emploi, cours.

Introduction

La place de la langue maternelle (LM) dans les cours de langues étrangères (LE), préoccupe des didacticiens, aussi bien que des enseignants, et cela, dès le début de l'avènement de l'enseignement des langues étrangères.

Les points de vue concernant l'emploi ou le non-emploi de la LM dans la classe de LE sont pratiquement divers ; certaines méthodes telle que la méthode directe ont carrément renoncé à employer la LM dans l'enseignement de la LE et on assiste à une ignorance, voir disparition totale de la LM dans les cours de la LE. C'est alors dans les années 80 et avec l'arrivée des approches communicatives que l'on a montré de plus en plus d'intérêts pour recourir à la LM ; bien que ce changement de regard soit assez restreint et ait pour objectif de soulever les problèmes de communication et d'apprentissage.

Des recherches encore plus récentes ont pourtant permis de mettre au jour « le rôle central des acquisitions langagières antérieures tant pour l'accès aux nouvelles connaissances que pour la construction sociale et identitaire des locuteurs » (Castellotti, 2001, 39) ; une pensée qui se met alors en faveur d'une importance considérable à la LM, dans les méthodologies d'enseignement de la LE, notamment lors de leurs acquisitions, et qui évoque une révision dans les démarches négligeant tout fonctionnement de la LM.

Outre, certaines notions très importantes comme « l'analyse contrastive des langues », « l'interlangue », « le métalangage », « l'emprunt » et bien d'autres, qui sont étroitement liées à l'alternance des langues dans un cours de LE, empêchent les linguistes et les didacticiens de s'en passer sans faire une étude au fond du recours à la LM.

Il faudrait en tout cas considérer le recours à la LM comme un phénomène langagier qui se produit (consciemment ou inconsciemment) et essayer ainsi de comprendre les nécessités et les inconvénients potentiels qu'évoque l'intervention de la LM dans un cours de la LE. Certes, on ne peut pas négliger cette réalité langagière dans l'enseignement d'une LE ; il est cependant fort possible de critiquer le recours à la LM dans certains cas qui perturberaient l'enseignement-apprentissage.

Telles sont les questions qui se posent lors que l'on traite l'idée du recours à la LM dans un cadre d'enseignement de la LE : Quels fonctionnements possède la LM pendant un cours de la LE ? En quoi la langue maternelle peut-elle intervenir au cours de l'apprentissage de la LE ? Faut-il considérer cette intervention d'un point de vue négatif ou positif ? La présence de la LM est-elle enfin utile ou nuisible dans l'enseignement/apprentissage du français ? Car, selon Jean-Charles Pochard, « il existe d'autres facteurs de blocage et de déblocage d'ordre

psychologique qui interfèrent avec les processus cognitifs mettent en relief l'aspect symbolique de la langue d'exil et la dimension parfois pathologique à laquelle nous renvoie l'échec » (Colloque, 1993, 17).

Les fonctions majeures de la langue maternelle en classe du FLE

Voici maintenant une brève présentation des fonctions majeures de la LM en classe de langue, justifiant l'intervention de la LM afin de satisfaire certains besoins lors de l'enseignement-apprentissage. Etant considérés comme « immédiats », ces besoins appartiennent généralement aux étapes élémentaires de l'apprentissage et nécessitent une remédiation dans l'instant:

- **L'accès au sens** : quand les apprenants, ne connaissant pas le mot ou la structure grammaticale, se trouvent bloqués face aux énoncés et restent incapables de décoder le message et, par conséquent, d'accéder au sens. Ce phénomène est considéré comme le plus fréquent et le plus important dans le processus d'enseignement-apprentissage car tout progrès pendant le cours dépend de très près de « 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. Cela occupe la deuxième place par rapport au dernier point que l'on vient de souligner, pourtant son rôle-clef reste indéniable puisque le métalangage assure le passage du sens et complète les interactions enseignant-apprenant et même parfois apprenant-apprenant;
- **Le contrôle de la communication (dans la base pédagogique) et de la compréhension** : afin de vérifier la compréhension et de faciliter la communication, l'enseignant se sert de la LM, et il essayera par la suite de remédier aux situations défavorisant la mise en commun et la saisie des messages.

Dans la mesure du possible, nous verrons, en détail, le fonctionnement et le pourquoi de ces cas de recours à la LM. Mais, à part ces rôles indispensables que joue la LM dans une classe de langue, elle y intervient pour d'autant plus de raisons ; Véronique Castellotti souligne certains d'autres critères éclaircissant ce phénomène:

1. « Le niveau des apprenants: le recours à la LM se fait beaucoup plus fréquemment aux premiers niveaux du CECR, en particulier A1/A2, où les apprenants se ressentent plus dépendants de leur enseignant. Cet emploi de la LM pourrait perdre son rôle de facilitateur au fur et à mesure du progrès des apprenants en matière de LE et quand ils gagnent une certaine autonomie.

2. La démarche pédagogique de l'enseignant qui modifiera sans doute sa prise en compte de la LM, aussi bien que la façon dont il l'utilisera et le type des activités qui seront abordées pendant le cours » (2001, p. 67).

Nous donnons suite à l'étude de chacune de ces situations en analysant les moments où intervient la LM, son importance (ou éventuellement non-importance), son fonctionnement et, bien entendu, son influence sur le déroulement du cours de FLE en Iran ;

I. Le cas du niveau langagier des apprenants du FLE :

Il serait évident que la fréquence du recours à la LM est en étroite liaison avec le degré de compétence des apprenants. Autrement dit, des débutants, par manque du bagage langagier, et ayant grand besoin de s'appuyer sur des structures et des données déjà appris, utilisent par suite plus fréquemment la LM que des intermédiaires.

Mais, ce phénomène, est-il justifiable et acceptable, ou bien doit-il être contrôlé et restreint? Toute compréhension exige d'abord une interprétation et le cours d'une langue n'en fait sûrement pas exception. En conséquent, pour établir le sens d'un énoncé, l'apprenant doit en premier lieu le mettre en relation dans son contexte textuel ou discursif. Il s'agit du même processus qu'il aurait dû effectuer lors d'une lecture d'un texte rédigé dans sa LM.

Maingueneau, quant à lui, précise ainsi ce processus d'interprétation-compréhension basé sur les réacquis: « comprendre un énoncé, ce n'est pas seulement se reporter à une grammaire et à un dictionnaire, c'est mobiliser des savoirs très divers, faire des hypothèses, raisonner en construisant un contexte qui n'est pas une donnée préétabli et stable » (2002, 6).

Selon les experts, pour pouvoir communiquer par l'intermédiaire d'une langue, l'apprenant serait obligé d'acquérir préalablement un certain nombre de connaissance des sens et des significations des signes linguistiques et des énoncés. De ce point de vue, non seulement recours à la LM, afin de comparer les structures dans deux langues, de décoder le message, et enfin, d'en conclure le vouloir dire, n'est pas considéré comme inutile ou nuisant, mais aussi, il facilite le processus d'enseignement-apprentissage.

Bref, l'apprenant avant d'apprendre une langue étrangère est censé d'avoir déjà fait l'acquisition de sa langue maternelle, or pendant le cours, il ferait des références à ces propres expériences et habitudes langagières qu'il a connues au préalable.

Dans cette optique, on peut affirmer qu'il serait inutile de nier l'effet infrastructural de la LM dans l'enseignement-apprentissage de la LE. Pourtant, la LM pourrait combler des lacunes de l'enseignement et aider l'enseignant, aussi bien que les apprenants à trouver une solution

convenable par rapport à la nature du blocage, à fortifier les interactions, et bref, à améliorer la qualité de l'enseignement- apprentissage.

Quels éléments nécessitent le recours à la LM?

Plus la différence entre la LM et la LE est considérable (structures grammaticales, relations syntaxiques, l'organisation phonétique, orthographe, etc.), plus le processus de l'enseignement-apprentissage ralentit, surtout quand cela est exclusivement fait en langue cible; en fait, cet éloignement se montre en tant qu'un parfait gêne en cours, obligeant les apprenants, aussi bien que l'enseignant à se référer de plus en plus à la LM respectivement afin de s'exprimer et de communiquer (Vygostki, 1985). Nous allons voir, à cette étape, plus précisément le cas d'un cours du FLE composé des apprenants persanophones.

Les apprenants iraniens rencontrent, à part des problèmes ordinaires de tous les cours du FLE, une autre difficulté: outre des problèmes inhérents à l'apprentissage de la langue française, ils sont confrontés à l'empêchement dû à une nouvelle écriture, à laquelle ils doivent associer un nouveau système phonologique- en ce qui concerne le français, ce problème de décodage d'écrit/d'encodage d'oral est plus compliqué par rapport à l'anglais, bien que ce dernier se montre carrément moins systématisé sur le plan d'écriture-lecture.

Cependant, après avoir surmonté cet obstacle, et avoir acquis ce nouveau système scriptural, l'apprentissage du français, utilisant l'alphabet latin et pas arabe, devrait être plus simple. Pour des apprenants persanophones débutants, l'apprentissage reste très laborieux: l'enseignant doit faire un énorme investissement pour maîtriser ce système scriptural et phonique – que l'on oublie facilement par manque de pratique et de ressemblance par rapport à la LM.

Ainsi, certes le degré de compétence dans la langue cible est considéré comme un point délicat, l'éloignement de la LM, ou bien la connaissance de langues voisines du français seraient tout aussi prépondérants pour un apprentissage avec ou sans recours à la LM ou une autre langue médiatrice.

Le rôle de la LM en tant que langue médiatrice :

Le type des activités est également un facteur décisif de l'utilisation de la LM dans la classe de FLE. On pourrait constater que la LM intervient excessivement dans les activités d'expression au niveau débutant ou intermédiaire, ce qui a pour cause un manque de bagage linguistique permettant aux apprenants de s'exprimer en français.

Ils essayent, par conséquent, de s'appuyer sur les points lexicaux et grammaticaux communs qu'ils arrivent à trouver entre leur LM et le français. Les apprenants, surtout les débutants, font un effort afin de se faire comprendre, d'exprimer leur pensée et leur vouloir dire ; ainsi l'insuffisance des mots et des structures grammaticales les oblige à recourir à la LM, et plus exactement à une traduction en français.

Là interviennent la traduction directe, le calque, les emprunts, favorisant la maîtrise des difficultés de la LE- mais en même temps celles de la LM- et menant l'apprenant vers une créativité langagière car ils lui permettent d'observer et de deviner comment la LE émet le sens. Il serait intéressant d'aborder maintenant l'idée de l'unilinguisme (Karim Larose, 2004) qui parle de recourir le moins que possible à la langue maternelle optant ainsi pour un milieu unilingue dans les cours de LE ; ce qui permet de se mettre dans un bain linguistique restreint mais encourageant l'emploi de la LE pour mieux s'y habituer.

Pourtant, H.-G. Widdowson contredit cette idée en se basant sur l'utilisation de la traduction comme moyen d'apprentissage : « Je pense que ce peut être le cas lorsque la traduction se fait sur la base de correspondance d'une langue à l'autre, mot pour mot ou phrase par phrase, c'est-à-dire quand la traduction opère au niveau de l'emploi. Cela veut dire que l'apprenant s'aviserait par ce moyen que les actes de communication, tels que l'identification, la description, l'instruction etc. sont exprimés dans la langue étrangère d'une certaine façon et dans sa propre langue d'une autre façon. Il établirait la correspondance entre deux phrases, seulement sur la base de leur emploi en communication et cela l'aiderait à assimiler les valeurs que prennent les phrases de la langue étrangère, ce qui est précisément le but que nous voulons atteindre » (1991, 29). De toute évidence, les apprenants qui ne parviennent pas à se détacher de leur LM et l'utilisent abondamment pour s'exprimer, feront preuve d'un progrès bien plus lent et moins cohérent, car se référant constamment et uniquement aux structures langagières de la LM, ils ne pourraient pas maîtriser celles de la LE.

A cet égard, si nous acceptons le rôle facilitateur du recours à la LM dans le but de débloquer la compréhension, l'expression et la communication, il nous faut admettre qu'à partir d'un certain niveau, il puisse passer pour défavorable, voir corrupteur dans le processus d'enseignement-apprentissage. Et cela puisqu'il empêche l'apprenant d'acquérir de bonnes stratégies de communication et un système lexico-syntaxique correct- ce qui exige un contrôle et une démarche pédagogique conformes au niveau des apprenants et leurs besoins.

Sur le plan de compréhension aussi, la LM joue un rôle primordial. Elle est utilisée, soit par le billet d'un dictionnaire bilingue, soit par l'enseignant lorsqu'il ne parvient pas à se faire comprendre à l'aide

d'explications en français ; comme s'il était le cas dans la phase d'expression, ici aussi, ce sont eux qui ont ce grand besoin de recourir à leur LM car, d'une part, 'comprendre des énoncés' pose de vraies difficultés tout au début de l'apprentissage, et d'autre part, ce passage serait un gain du temps dans les cours où les apprenants se montrent plus à l'aise avec la LE. Encore une fois, il vaut mieux que le cours qui adopte la méthode communicative (et/ou l'approche actionnelle) ait le moins recours possible à la LM, passant progressivement au 'tout français' pour pouvoir créer une ambiance francophone pour pouvoir réaliser les tâches/activités demandées par les livres.

En somme, on pourrait souligner que la LM, en aidant à la compréhension et en même temps à l'expression, a un rôle indéniable de facilitateur des échanges, bien qu'il ne faille pas abuser de son utilisation pour faire l'apprenant à mettre en place des stratégies de communication- au lieu de le pousser vers une observation et une analyse du fonctionnement structuro-sémantique de la LE . Il serait essentiel, tout de même, de veiller à ce que l'élève ne cherche pas trop à calquer sa LM, ce qui l'empêcherait d'acquérir la structure grammaticale du français.

En ce qui concerne les activités métalinguistiques, de nombreux exemples et exercices d'application peuvent aider les apprenants à mieux comprendre la LE dans un contexte, tout en se détachant peu à peu des structures de leur LM ; les manuels actionnelles se montrent plus efficaces dans ce domaine, étant donné le nombre des exercices de mise en situation demandent à l'élève de s'imaginer dans le contexte et d'agir par la suite (faire des courses, commander un repas, refuser une invitation, etc.)

II. Le regard pédagogique du processus d'enseignement-apprentissage

On peut ensuite dire que l'utilisation de la LM va dépendre de la stratégie pédagogique de l'enseignant ; il s'y appuiera pour soulever des problèmes lexico-syntaxiques, pour vérifier que les apprenants n'ont pas du mal à comprendre et suivre le cours, et enfin, pour expliquer des consignes des exercices, les paroles des autres apprenants ; le degré de cette utilisation (et son élimination dans chacun de ces cas) pourrait différer selon des stratégies pédagogiques prises par l'enseignant.

Cette adaptation de démarche diffère sans doute selon les méthodes d'enseignement, les manuels enseignés et la stratégie personnelle de l'enseignant ; même dans un institut où le corps enseignants poursuit une stratégie pédagogique commune, les différences entre les styles des enseignants se montrent assez visiblement, et on pourrait remarquer que les apprenants ayant passé plusieurs cours – plus clairement d'une manière

successive – adoptent les habitudes et les tendances linguistiques et pédagogiques de leur enseignant, dont le recours à la LM. Autrement-dit, si l'enseignant essaye de se référer le moins possible à la LM, les apprenants se monteront par suite plus aptes à minimiser le passage par la LM. En revanche, plus l'enseignant insiste sur l'utilisation de la LM pour arriver à réaliser les objectifs que l'on vient d'énumérer, plus les apprenants se trouveront dépendants de leur LM.

Cette notion d'adaptation ou d'« ajustement » (dans le sens sémiotique du terme) sera également applicable en didactique des langues lors des modifications faites par l'apprenant afin d'optimiser ses comportements et ses activités pédagogiques dont la visée est généralisante et méta-méthodologique. On pourrait d'ailleurs le définir ainsi¹ : L'ajustement de l'acte langagier de l'apprenant se faisant selon ce qui se passe en classe – à partir de ce qu'il perçoit, entend, comprend des actions, propos, silences, gestes, regards multiples des élèves – est permanent. Ce système d'action, de rétroaction, de réflexion et de prise de décision dans la dynamique du cours, module le canevas préétabli et laisse de ce fait une grande place à un travail important de gestion des imprévus : événements cognitifs, affectifs ou relationnels car l'apprenant s'ajuste dans le contexte de la classe, dans un premier temps, avec l'activité de l'enseignant dans sa diversité et celles de ses co-équipiers, par la suite. Ce contexte, dynamique et évolutif de la classe est créé en partie par la co-activité de l'enseignant et des élèves, en partie par des éléments de contexte, externes à la classe (disposition des élèves, instruments didactiques, etc.).

Et finalement, il ne faudrait pas oublier que la fréquence de passage par la LM soit en fait due à la stratégie d'apprentissage de l'apprenant : s'il adopte un système dit « assimilateur (manipulateur) », il aura tendance à chercher à conceptualiser, à créer des modèles et à valoriser la cohérence, nécessitant la plupart du temps un recours à la LM. Ce type d'apprenant ressent une nécessité impassable à se recourir à sa LM pour pouvoir comprendre ce qu'on dit ou lui demande de faire pendant le cours, se faire comprendre et communiquer avec les autres, et sans sa LM, il ne peut pas bien suivre le cours et n'aura pas le progrès souhaité (Chevrier et al, 2003, 53).

Par contre, un apprenant ayant une stratégie d'apprentissage « accommodateur (conceptualisateur) », donnera la priorité à l'expérience concrète et l'expérimentation active, et pourra, en conséquence, plus facilement se passer de la LM. Un tel apprenant, pendant un cours de FLE, pourrait penser à la française, se mettre dans la situation, réaliser les tâches et atteindre -selon ses moyens langagiers- les objectifs que l'on lui fixe. Ses recours à la LM ne sont de même nature qu'un assimilateur, mais il s'y réfère pour confirmer les saisis et compléter ses compréhensions ; un

accommodateur ne se retrouvera donc pas bloqué face aux diverses complexités du cours et il arrivera à soulever les problèmes en analysant, en comparant et en expérimentant les différentes situations qu'il aura affrontées² (Kolb, 1984).

On ressent, dans ce domaine, des recherches plus approfondies pour comprendre quelles stratégies les apprenants mettent en place pour se passer de la LM ou une langue médiatrice.

Exemplification

Voici maintenant une série d'exemples, en vue de concrétiser le recours à la LM (ici le persan) dans les instituts de langues iraniens, et de montrer son mécanisme favorable ou nuisible dans le processus d'apprentissage de la LE (ici le français).

a) pour une notion existant en persan et en français :

Prenons le cas du subjonctif ; bien que le subjonctif présent existe en persan, son emploi se montre épineux pour les apprenants iraniens. Le recours au persan ne pourrait pas être bien efficace car cela les oriente vers une généralisation et les piège par exemple pour les deux verbes « espérer et souhaiter » ayant un seul équivalent en persan. D'ailleurs, certains temps verbaux, quoique communs en persan et en français, ne possèdent pas les emplois, il faudrait donc traiter ce cas attentivement.

On assiste au même phénomène pour la conjugaison des six personnes qui trouble les apprenants iraniens surtout pour la 3^e personne du pluriel. De même pour Si de confirmation (la réponse positive à une question négative) ; il est curieusement assez rare d'entendre « si » employé correctement, quelque que soit le niveau des apprenants.

En revanche, l'apprentissage de la structure de la voix passive et son emploi sont accélérés en appuyant sur la LM. Idem pour les articles définis et indéfinis et leur distinction.

b) pour une notion absente dans l'une des deux langues :

C'est le cas des pronoms relatifs simples (que, qui, où, dont) ayant le seul équivalent « ké » en persan ; l'emploi de la langue persane dans tel cas ne serait pas bien fructueux car cette seule référence en persan ne permettra aux apprenants de les distinguer et de les utiliser correctement.

Certains temps verbaux comme le futur antérieur ou le passé antérieur, pose le même problème de vide en persan.

Aussi, l'emploi des pronoms, très fréquent en français, mais restreint en persan puisque ce dernier, par manque des capacités syntaxiques, n'a pas tendance à se recourir aux pronoms : d'où un désarmement pour les apprenants iraniens (i.e. pour les pronoms possessifs et démonstratifs).

c) pour une notion ayant plusieurs équivalents dans l'une des deux langues :

La préposition persane « az » s'exprime en français par une foule d'équivalents comme « de, depuis, à partir de, dès, à compter de » et s'avère donc incapable de monter leurs distinctions.

En revanche, les adverbes « déjà, toujours » se traduisent en persan de différentes manières (ghablane, zude, hanuz, hamishé, ... » et mettent les apprenants iraniens en difficulté lors de leurs utilisations.

Aussi les subordonnées conditionnelles (imparfait + conditionnel présent/ plus-que-parfait + conditionnel passé) sont-elles dites en persan presque de la même façon ; cette notion ne se montre donc pas assez claire pour les apprenants iraniens.

Ces exemples montrent que le recours à la LM devrait se faire délicatement, prudemment, précisément, et en considérant plusieurs éléments fondamentaux tels que le niveau des apprenants, leurs besoins et les styles d'apprentissage, faute de quoi ils risquent de généraliser un concept, de ne pas le bien assimiler, de devenir dépendants de leur LM, de ne pas bien saisir les nuances, de confondre les emplois, etc. Ainsi cette langue médiatrice pourrait-elle contribuer à l'optimisation du processus de l'enseignement-apprentissage de la LE et faciliter l'accomplissement des objectifs que se fixe l'apprenant ou bien l'enseignant. Sinon ce serait un remède mal choisi qui ne fait qu'aggraver les embarras, les gênes et duquel il faudra se méfier !

Questionnaire

Pour examiner l'exactitude des précisions de cet article nous avons conçu un questionnaire pour vingt enseignants du FLE aux instituts iraniens dont le résultat figure ci-dessous :

Il est également à noter que les sondés ont enseigné le français de deux à dix ans, ayant une moyennes de 5,55 années d'expériences dans le domaine. Ils ont aussi travaillé avec les manuels Café Crème, Reflets, Festival, Alter Ego, Alex et Zoé, Rond-Point, Connexions, Taxi et Nouveau Taxi, Echo ; ce qui couvre la méthode audio-visuelles, l'approche communicative et le perspective actionnelle.

- ❖ Le public qui a le plus besoin de recourir à la LM est au niveau (faux) débutant.
- ❖ L'emploi de la LM aide l'enseignant et les apprenants d'atteindre leurs objectifs dans la plupart du temps.
- ❖ Ce recours se fait majoritairement à travers les équivalents, vise un déblocage de compréhension, et varie en fonction du niveau langagier des apprenants.
- ❖ Cet emploi de la LM est visiblement facilitateur, il y a pourtant le risque d'être trop dépendant de cette langue.

Conclusion

Le recours à la LM se fait en fonction du degré de compétence des apprenants, ayant pour mission de gérer les activités abordées pendant le cours et de faciliter la progression des échanges. Son usage dépend également du type des activités, et on assiste plus souvent à son intervention dans l'expression et la compréhension. Enfin il est en rapport direct avec la démarche pédagogique de l'enseignant, et surtout lorsqu'il s'en sert dans un contrôle de la compréhension.

Dans le cas où les apprenants ne connaissent pas d'autres langues que leur LM, l'enseignant se doit de choisir une démarche qui répondra le mieux à leurs besoins langagiers et socioculturels ; car, eux aussi, possèdent leurs propres habitudes et tendances dans le processus d'enseignement-apprentissage qui pourraient modifier profondément tout ce qui se passe dans le cours.

Mais en ce qui concerne l'importance et le souci de l'usage de la LM, il faudrait souligner que ce recours se ressent indispensable dans le cas du besoin d'un déblocage, d'une précision et d'une aide à la compréhension. Son intervention dépend fort du niveau des apprenants et de la démarche pédagogique qu'adoptent l'enseignant et l'institut de langue. Cette procédure pourrait être contrôlée en considérant les aspects positifs et négatifs qui ont été expliqués plus haut afin de tirer le meilleur profit dans l'enseignement-apprentissage des langues.

Pourtant, il est à rappeler que si l'on cherche une solution pour les problèmes rencontrés lors du processus de l'enseignement-apprentissage, ce recours devrait se faire en considérant plusieurs critères qui ont été abordés plus haut car pour un public iranien éloigné d'un bain linguistique authentique – où on est en interaction constante avec les locuteurs natifs- et privé des situations réelles et pertinentes – précisant les nuances et les emplois corrects des notions lexico-syntaxiques- il est fort difficile (voire impossible) de satisfaire les besoins, de répondre aux attentes et de réaliser les buts pédagogiques sauf en faisant appel à un médiateur qui pourrait simplifier les difficultés, accélérer les assimilations et en fin faciliter l'apprentissage. Il est également indispensable de souligner la nécessité d'une indépendance, de toute langue que ce soit, pour apprendre une langue étrangère ; il faudrait apprendre le français en français mais cela à partir d'un niveau où un degré d'autonomie rendra possible cette indépendance.

Notes

¹. Voir Landowski, Spinoza Merleau-Ponty qui évoque cette idée en soulignant « le sentiment d'une solidarité humaine qui prend elle-même source dans une contagion

affective généralisée ; quelque chose de commun avec nous ; ajustement permanent entre les corps et les choses » (l'émotion didactique, Université de Limoges, 2007).

². Nous devons les expressions « accommodateur » et « assimilateur » à David Kolb qui, grâce à sa vaste contribution à l'étude des modes d'apprentissage où il a identifié quatre styles d'apprentissage. Il a également précisé les styles « divergent » et « convergent » (1984).

Bibliographie

AGILDERE, S., *La notion du sens dans la théorie interprétative et dans l'approche communicative: ses reflets sur "la traduction pédagogique"*, Université d'Ankara, 2004.

BENAMMAR, N., « L'enseignement/Apprentissage du FLE: Obstacles et Perspectives », *Synergies Algérie* n° 7, pp. 277-288, 2009.

CASTELLOTTI, V., « Langues étrangères et français en milieu scolaire: didactiser l'alternance ? » *Etudes de linguistique appliquée*, n°108, 401-410. Paris, 1997.

- *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, CLE International, 2001.

CHEVRIER, Jacques et al., *La description des styles d'apprentissage*, Université de Québec, 2003.

COLLOQUE, *Profils d'apprenants*, actes du IX^e Colloque international Acquisition d'une langue étrangère, perspectives et recherches, mai 1993, Université de Saint-Etienne

KOLB, David, *Experiential Learning*, Prentice Hall, 1984.

LANDOWSKI, E., *Passions sans nom*, Essais de socio-sémiotique III, Paris, PUF, 2004.

MAINGUENEAU, D., *Analyser les textes de communication*, Paris, Nathan, VUEF, 2002.

MERLEAU-PONTY, M., *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard, 1945.

ONYEMELUKWEI, Catherine, « La méthode communicative et l'élève de FLE en contexte multilingue », *Education et Sociétés Plurilingues*, n°12-juin, 2002.

SPINOZA, B., *L'Éthique*. Paris, Gallimard, 1945.

WIDDOWSON, H.-G., *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Paris, Didier, 1991.

YVGOSTKI, Lev, *Pensée et langage*, Paris, Terrain-Messidor, 1985.

Questionnaire (le choix le plus sélectionné est marqué)

1. Dans quel but vous servez-vous de la langue maternelle ?

- a- Expliquer un mot/ une expression●
- b- Expliquer la grammaire
- c- Faciliter la compréhension orale/ écrite
- d- Faciliter la communication

2. Pour les apprenants de quel niveau avez-vous recours à la langue maternelle ?

- a- Débutant
- b- Faux débutant●
- c- Intermédiaire
- d- Intermédiaire avancé

3. Quelle fonction de la LM vous est plus utile ?

- a- Déblocage de compréhension●
- b- Contrôle des activités abordées
- c- Explication des consignes
- d- Vérification de compréhension

4. Ce recours parvient-il à satisfaire vos attentes ?

- a- Tout à fait
- b- La plupart du temps●
- c- En partie
- d- Pas du tout

5. Quel est l'inconvénient principal de ce recours ?

- a- Dépendance à la LM●
- b- Progrès freiné
- c- Problèmes structureaux lors de production
- d- Empêchement d'acquérir un système lexico-syntaxique correct

6. Sous quelle forme utilisez-vous la LM ?

- a- Traduction
- b- Calque
- c- Emprunt
- d- Equivalence●

7. Quels éléments jouent un rôle dans ce recours ?

- a- Degrés de compétences des apprenants●
- b- Démarche pédagogique des enseignants
- c- Manuel enseigné et stratégies de l'institut de langue
- d- Style d'apprentissage des apprenants

8. Dans quel cas faut-il fortifier le recours à la LM ?

- a- Vocabulaire●
- b- Grammaire
- c- Phonétique
- d- Civilisation

9. Dans quel cas faut-il limiter ce recours ?

- a- Vocabulaire
- b- Grammaire●
- c- Phonétique
- d- Civilisation

10. Comment décrivez-vous le rôle de la LM dans un cours de FLE ?

- a- Essentiel
- b- Facilitateur●
- c- Corrupteur
- d- Négligeable

QUESTIONNAIRE

■ a ■ b ■ c ■ d

