

Miles Turnbull
Charlottetown, PEI, Canada

Alternance de codes dans la classe de langues: impensable? profitable?

In this article, the author reflects on the theoretical and practical rationale for maximizing the use of the target language, and for selective and judicious use of the first language, in second and foreign language classrooms. Practical strategies are proposed. Of particular interest are suggestions for talking openly with students about code switching and why and how to code switch effectively so that the first language is a useful support and not a crutch.

Introduction

Les politiques et programmes scolaires dans bien des pays/juridictions proposent ou exigent que la langue cible (LC) soit la seule langue présente dans les classes de langues à tous les niveaux. Ces politiques et programmes scolaires s'inspirent des théoriciens, enseignants, chercheurs, auteurs de programmes scolaires qui croient que les apprenants des langues secondes et étrangères apprennent mieux quand la LC est la langue principale dans la salle de classe, c'est-à-dire quand l'enseignant et les apprenants s'en servent pour toute communication en classe. Pour certains il est impensable d'y admettre aucune autre langue.

Par ailleurs, il y a des recherches (Duff & Polio, 1990; Polio & Duff, 1994; Swain & Lapkin, 2001; Turnbull, 1999a, 1999b, 2000) qui nous fournissent des exemples d'enseignants et d'apprenants qui profitent de l'emploi de la LC pour bien apprendre cette langue. Mais nous savons également qu'il n'est pas facile de le faire; parfois, on ressent le besoin d'employer la langue maternelle (L1) des apprenants!

Effectivement, nous croyons qu'un emploi très sélectif et judicieux de la L1 est acceptable et même profitable. Nous croyons que la L1 fournit des appuis cognitifs aux apprenants (Swain & Lapkin, 2001; Antón & Dicamilla, 1998; Cook, 2001) leur permettant de mieux assimiler et de maîtriser la LC. De plus, un emploi sélectif de la L1 peut maximiser le temps d'apprentissage qui est souvent très limité, surtout en contexte d'apprentissage non-intensif.

Donc, le but de cet article est de proposer des stratégies aux enseignants de langues secondes et étrangères de tous les niveaux, enseignant dans différents contextes, pour les aider à maximiser

l'emploi de la LC dans leurs salles de classe. De plus, nous offrirons quelques stratégies pour un emploi judicieux et sélectif de la L1.

Pourquoi maximiser la LC?

Le but principal de la plupart des programmes de langues secondes et étrangères est de préparer les apprenants à communiquer efficacement en LC, c'est à dire de comprendre, parler, lire et écrire en LC. De plus, on vise à développer chez les apprenants des stratégies de communication et des stratégies sociales qui leur permettront de fonctionner efficacement et en toute confiance dans des situations langagières authentiques. Pour ce faire, les apprenants ont besoin du contact avec la LC et, puisque la salle de classe est souvent le seul endroit où ils sont exposés à la LC, il faut y employer cette langue le plus souvent possible pour améliorer leur apprentissage.

De plus, il existe des recherches qui démontrent que:

- les apprenants atteignent mieux les résultats d'apprentissage visés quand leurs enseignants se servent de la LC pour communiquer avec eux en classe (Burstall, 1968, 1970; Burstall *et al.*, 1974; Carroll *et al.*, 1967; Carroll, 1975; Sparks *et al.*, 1991; Turnbull, 1999a, 1999b; Wolf, 1977);
- la majorité des apprenants veulent que leur enseignant se serve de la LC pour créer un contexte concret et authentique dans la classe et pour motiver les apprenants (MacDonald, 1993; Macaro, 1997; Turnbull, 2001).

Alors pourquoi employer la L1?

Bien que ce soit nécessaire d'exposer les apprenants le plus souvent possible à la LC, un peu de L1 de temps en temps pourrait améliorer la qualité de la LC pour les apprenants (e.g., Cook, 2001; Py, 1996; VanLier, 1995) et rendrait la LC plus évidente et compréhensible. Certains chercheurs (Antón & DiCamilla, 1998; Brooks & Donato, 1994; Swain & Lapkin, 2001) ont démontré comment la L1 peut aider les apprenants avec du contenu qui leur pose un défi cognitif, comment la L1 facilite l'accès au sens d'un contenu difficile et leur permet d'entamer et de maintenir des interactions en L2 et comment la L1 peut servir d'appui pour les apprenants pendant le travail en groupes. Comme ces chercheurs le suggèrent, il va de soi que les enseignants se servent de la L1 de façon sélective.

Après tout, nous savons que les apprenants ont accès à la L1 dans la

tête; la plupart des enseignants de LC savent très bien que leurs apprenants ne «pensent» pas en LC. Cook (2001) se demande pourquoi on nierait complètement ce fait. Il croit que les enseignants qui emploient judicieusement la L1 et la LC, en alternance, créeraient un environnement d'apprentissage naturel qui reconnaît l'influence de la L1 sur la LC. D'ailleurs l'alternance des codes est pratique courante chez les bilingues avancés (Dailey-O'Cain & Liebscher, sous presse; Potowski, sous presse). Pourquoi nier cette réalité? Il nous semble que nous voulons que nos apprenants deviennent tous des bilingues avancés, d'où l'importance de l'alternance des codes dans la classe de langue. Dailey-O'Cain & Liebscher (sous presse) nous montrent comment les apprenants changent de codes naturellement sans que leurs enseignants parlent la L1 du tout (voir aussi Liebscher & Dailey-O'Cain, 2003).

Quelles stratégies pour maximiser l'emploi de la LC?

Certains collègues suggèrent qu'il est plus facile pour les enseignants de maximiser l'emploi de la LC en augmentant graduellement le montant de LC dans la classe au fur et à mesure que l'année avance. Nous croyons cependant que cette pratique est difficile à réaliser et elle prive les apprenants de contacts précieux avec la LC. Nous proposons de commencer l'année en LC. Mais que faire quand les apprenants ne comprennent pas?

La recherche nous montre clairement que les apprenants connaissent plus de succès dans les cours de langues secondes et étrangères quand le contenu du curriculum et des cours correspond à leurs intérêts et à leur vécu quotidien. Donc, nous encourageons les enseignants à se servir de champs d'expérience et de thèmes comme point de départ pour les activités, les tâches et les projets dans leurs classes. De plus, les apprenants à tous les niveaux s'engagent plus dans l'apprentissage quand le contenu est pertinent et personnalisé. Or un enseignement centré sur et dirigé par un enseignement grammatical sans contexte n'est pas idéal.

Les apprenants qui sont exposés à la LC en périodes courtes, plus ou moins fréquentes, ne comprennent pas toujours ce qu'on leur dit la première fois. Pour aider ces apprenants à mieux comprendre, il faut souvent répéter deux ou trois fois la même chose. Cependant, il est important que ces répétitions soient différentes les unes des autres. Les paraphrases, la simplification, les synonymes et les antonymes ainsi que des exemples concrets et connus nous aident à reprendre nos formulations pour aider nos apprenants à mieux comprendre en LC. De plus, il est souvent utile de profiter des ressemblances entre les deux langues pour aider les apprenants à mieux comprendre la LC à l'écrit et à l'oral.

Parler clairement et un peu lentement



Alexander Calder, *Mobile*.

peut aider les apprenants à bien saisir et à s'habituer à une classe qui se déroule presque entièrement en LC, surtout au début de l'année et avec des apprenants de niveau débutant. De plus, une intonation qui attire l'attention des apprenants sur les mots clés d'un texte oral ou écrit va beaucoup les aider. Les techniques paralinguistiques comme les gestes, le mime et les expressions du visage peuvent également aider les apprenants à comprendre.

Il est très important de se servir d'images et de photos pour illustrer ce dont on parle en classe de langue. L'enseignant peut dessiner, montrer des images tirées d'une banque *clip art*, dans Internet, et dans des livres et dictionnaires illustrés et visuels en ligne. Écrire des mots clés au tableau peut faciliter la compréhension; souvent, les apprenants ont des difficultés à comprendre des mots qu'ils connaissent quand ils les entendent seulement, mais quand ils les voient écrits, la compréhension est quasi-immédiate. Cependant, rien ne peut remplacer la réalité. L'emploi de vrais objets, les démonstrations et les modèles aident beaucoup à communiquer avec les apprenants totalement en LC et aident les apprenants à connaître du succès en LC.

Toutefois, aucune stratégie ne marchera pour tous les apprenants; il faut souvent combiner les stratégies décrites ci-dessus pour atteindre le plus grand nombre d'apprenants possible. De plus, il est important d'aider les apprenants à accepter qu'il ne faut pas comprendre chaque mot qu'ils entendent ou lisent. Cependant, les apprenants dont le style cognitif est analytique et les apprenants plus âgés auront sans doute quelques difficultés à tolérer l'ambiguïté, c'est pourquoi il faut leur répéter régulièrement qu'on peut fonctionner en LC sans comprendre tous les mots entendus ou lus.

Pour aider les apprenants à mieux tolérer l'ambiguïté et pour mieux réussir en LC, il est profitable de leur enseigner des stratégies pour devenir de meilleurs

«écouteurs»; les meilleurs écouteurs stratégiques se débrouillent mieux dans une classe qui se déroule en LC (Vandergrift, 2002, 2004). Vandergrift promeut les stratégies suivantes:

- pour aider les apprenants à deviner le sens de ce qu'ils lisent/entendent, faites des hypothèses et des prédictions avant d'écouter un texte oral ou bien quand ils disent qu'ils ne comprennent pas;
- encouragez les apprenants à faire des liens entre le contenu ou le thème de ce qu'ils écoutent et leur vécu et leurs connaissances antérieures;
- demandez aux élèves d'écouter de façon sélective, c'est à dire d'écouter pour obtenir un renseignement spécifique ou pour saisir le sens global de ce qu'ils entendent; mais proposez une tâche à la fois;
- comme activité de post-écoute, encouragez les apprenants à réfléchir sur les stratégies qui les aident à comprendre le plus.

Il y a d'autres stratégies qui aident les apprenants dans une classe qui se déroule surtout en LC. Par exemple, il y a certaines expressions (ex. est-ce que je peux aller boire de l'eau? est-ce que je pourrais téléphoner chez moi?) dont on se sert régulièrement dans la classe pour effectuer des routines ou pour participer à une activité de groupe. Les apprenants devraient apprendre ces expressions par coeur pour qu'elles deviennent des automatismes et qu'elles permettent aux apprenants et à l'enseignant d'éviter la L1 quand ils les utilisent. Nous recommandons que ces expressions soient affichées dans la classe où les apprenants peuvent les repérer facilement.

Souvent les enseignants disent qu'ils évitent les tâches communicatives et expérientielles, individuelles ou en groupes, dans leurs classes de langue parce que les apprenants parlent trop la L1. Les stratégies suivantes aident les apprenants à maximiser leur emploi de la LC et la gestion des activités (et du bruit) devient plus facile!

a) Commencez par des tâches faciles et rapides avec lesquelles les apprenants sauront avoir du succès.

b) Les élèves de tous les niveaux auront plus de succès quand il y a une tâche spécifique et concrète à effectuer; les "discussions" ouvertes ne marchent pas (sauf pour les apprenants les plus avancés) parce que les apprenants n'ont ni la confiance en LC ni le vocabulaire pour s'exprimer facilement.

c) Il est très important de reconnaître les efforts des apprenants quand ils comprennent une directive ou une explication en LC, ou bien quand ils accomplissent une tâche en LC.

Employer la L1 de façon limitée et judicieuse

D'abord, nous recommandons aux enseignants de langues de se poser les questions suivantes: est-ce que je pourrais me servir de la voix des apprenants pour une traduction ou une explication en L1? Est-ce que j'ai essayé toutes les stratégies que je connais pour rester en LC? Qu'est-ce que je vais gagner en passant à L1?

De plus, *l'attitude de tout le monde vis-à-vis de la L1 dans votre classe est primordiale*. Pourquoi ne pas demander la permission aux élèves de parler la L1? Bien sûr ils accepteront de vous donner cette permission. Il s'agit d'un geste symbolique, tout le monde dans la classe comprend que la langue principale de la classe est la LC. Et, alors, pourquoi ne pas exiger que les apprenants eux aussi vous disent «est-ce que je peux parler anglais (ou une autre L1)?».

Si on détermine qu'il serait souhaitable d'employer un peu la L1, et qu'il n'est plus possible de vous servir de la voix des apprenants, nous suggérons d'attendre au moins 30 secondes avant d'alterner de langue. Il vaut mieux commencer par traduire les mots clés, les mots difficiles ou inconnus.

Bien sûr, il y aura toujours des cas exceptionnels. Employez la L1 pour des cas

sérieux ou exceptionnels de discipline et en cas d'urgence. Utilisez la L1 quand un apprenant est très frustré. Par exemple, il se peut que les apprenants qui ont des difficultés auditives soient souvent frustrés en classe de langue. Ganschow, Sparks & Javorsky (1998) soulignent l'importance de la L1 pour les élèves en difficultés d'apprentissage. Arnett (2001) suggère une adaptation privée avec ces élèves: aidez-les en L1 à part des autres apprenants ou après la classe.

Parler ouvertement de l'alternance des codes

Nous sommes d'accord avec Levine (sous presse) et Dailey O'Cain & Libescher (sous presse) qui suggèrent de parler ouvertement avec les apprenants du rôle de la L1 dans la classe de langue. Ces auteurs proposent même d'enseigner aux apprenants comment les bilingues avancés changent de code naturellement. Nous croyons que ces suggestions pourraient sensibiliser les apprenants à un emploi sélectif et judicieux de la L1. Nous osons croire qu'une telle prise de conscience aidera les apprenants à mieux assimiler la LC et évitera qu'ils deviennent dépendants de la L1. Dailey O'Cain & Libescher suggèrent que les apprenants qui apprennent à alterner les codes naturellement peuvent mieux interagir entre eux et avec des locuteurs natifs de la LC. Cette interaction mène les apprenants plus rapidement vers un bilinguisme naturel que nous visons tous et toutes pour les apprenants dans nos classes.

Références

Antón, M., & DiCamilla, F. (1998). Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom. *Canadian Modern Language Review*, 54, 314-342.

Arnett, K. (2001). *The accommodation of grade 9 students with learning disabilities in the applied core French program*. Unpublished master's thesis, The Ontario Institute for

Studies in Education of the University of Toronto.

Brooks, F., & Donato, R. (1994). Vygotskian approaches to understanding foreign language learner discourse during communicative tasks. *Hispania*, 77, 262-274.

Burstall, C. (1968). *French from eight: A national experiment*. Windsor, Berks: National Foundation for Educational Research.

Burstall, C. (1970). *French in the primary school: Attitudes and achievement*. Windsor, Berks: National Foundation for Educational Research.

Burstall, C., Jamieson, M., Cohen, S., & Hargreaves, M. (1974). *Primary French in the balance*. Windsor, Berks: National Foundation for Educational Research.

Carroll, J.B. (1975). *The teaching of French as a foreign language in 8 countries*. Stockholm: Almqvist & Wiksell Tryckeri AB.

Carroll, J.B., Clark, J.L.D., Edwards, T.M., & Handrick, F.A. (1967). *The foreign language attainments of language majors in the senior years: A survey conducted in US colleges and universities*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *Canadian Modern Language Review*, 57, 402-423.

Dailey-O'Cain, J., & Libescher, G. (sous presse). Teacher and Student Use of the First Language in Foreign Language Classroom Interaction: Functions and Applications. In Turnbull, M. & Dailey-O'Cain, J. (Éds), *First language use in second and foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

Duff, P., & Polio, C. (1990). How much foreign language is there in the foreign language classroom? *Modern Language Journal*, 74, 154-166.

Ganschow, L., Sparks, R., & Javorsky, J. (1998). Foreign language learning difficulties: An historical perspective. *Journal of Learning Disabilities*, 31, 248-259.

Levine, G. (sous presse). Building Meaning Through Code Choice in Second Language Learner Interaction: A D/discourse Analysis and Proposals for Curriculum Design and Teaching. In Turnbull, M. & Dailey-O'Cain, J. (Éds), *First language use in second and foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

MacDonald, C. (1993). *Using the target language*. Cheltenham: Mary Glasgow Publications.

Macaro, E. (1995). Target language use in Italy. *Language Learning Journal*, 11, 52-54.

Macaro, E. (1997). *Target language, collaborative learning and autonomy*. Clevedon: Multilingual Matters.

Polio, C., & Duff, P. (1994). Teachers' language use in university foreign language classrooms: A qualitative analysis of English and target language alternation. *Modern Language Journal*, 78, 313-326.

Potowski, K. (sous presse). Forms and Functions of Code Switching by Dual Immersion Stu-

dents: A Comparison of Heritage Speaker and Second-Language Children. In Turnbull, M. & Dailey-O'Cain, J. (Éds), *First language use in second and foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

Py, B. (1996). Reflection, conceptualisation, and exolingistic interaction: Observations on the role of the first language. *Language Awareness*, 5, 179-187.

Sparks, R., Ganschow, L., Kenneweg, S., & Miller, K. (1991). Use of an Orton-Gillingham approach to teach a foreign language to dyslexic/learning-disabled students: Explicit teaching of a phonology in a second language. *Annals of Dyslexia*, 41, 96-118.

Swain, M., & Lapkin, S. (2000). Task-based second language learning: the uses of the first language. *Language Teaching Research*, 4, 251-274.

Turnbull, M. (1999a). Multidimensional project-based teaching in French second language (FSL): A process-product case-study. *Modern Language Journal*, 83, 548-568.

Turnbull, M. (1999b). Multidimensional project-based second language teaching: Observations of four grade 9 core French teachers. *Canadian Modern Language Review* [numéro spécial], 56, 3-35.

Turnbull, M. (2000). Analyses of core French teachers' language use: A summary. Proceedings of Bilingual Child, Global Citizen colloquium, University of New Brunswick, Fredericton, New Brunswick. Actes publiés dans www.caslt.org.

Turnbull, M. (2001). There is a role for the L1 in second and foreign language teaching, but... *Canadian Modern Language Review*, 57, 531-540.

Vandergrift, L. (2002). "It was nice to see that our predictions were right": Developing metacognition in L2 listening comprehension. *Canadian Modern Language Review*, 58, 555-75.

Vandergrift, L. (2004). Learning to listen or listening to learn. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 3-25.

Van Lier, L. (1995). The use of the L1 in L2 classes. *Babylonia*, 2, 37-43.

Wolf, R. M. (1977). *Achievement in America: National report of the United States for the international educational achievement project*. New York: Teachers College Press, Columbia University.

Miles Turnbull

est professeur agrégé dans la Faculté des Sciences de l'Éducation à l'Université de l'Île-du-Prince-Édouard au Canada. Il a enseigné le français langue seconde dans trois provinces canadiennes. Il est Président sortant de l'Association Canadienne des Professeurs de Langues Seconides.