



HAL
open science

Mobilisation du répertoire plurilingue par les enseignants de français langue étrangère en contexte universitaire turc

Estelle Larzillière Elibol

► To cite this version:

Estelle Larzillière Elibol. Mobilisation du répertoire plurilingue par les enseignants de français langue étrangère en contexte universitaire turc. Sciences de l'Homme et Société. 2018. dumas-01835238

HAL Id: dumas-01835238

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01835238>

Submitted on 11 Jul 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Mobilisation du répertoire plurilingue par les enseignants de français langue étrangère en contexte universitaire turc

Volume 1

**ELIBOL
née LARZILLIERE
Estelle**

Sous la direction de Madame Diana-Lee SIMON

UFR LLASIC
Département Sciences du langage & Français langue étrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 30 crédits ECTS

Parcours : français langue étrangère et seconde à orientation recherche

Année universitaire 2017-2018



Mobilisation du répertoire plurilingue par les enseignants de français langue étrangère en contexte universitaire turc

Volume 1

**ELIBOL
née LARZILLIERE
Estelle**

Sous la direction de Madame Diana-Lee SIMON

**UFR LLASIC
Département Sciences du langage & Français langue étrangère
Section Didactique du FLE**

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 30 crédits ECTS

Parcours : français langue étrangère et seconde à orientation recherche

Année universitaire 2017-2018

Remerciements

Je tiens à remercier tout d'abord ma directrice de mémoire Madame Simon, qui a répondu avec patience à mes nombreuses questions et a pu me guider malgré la distance.

J'exprime aussi toute ma gratitude envers ma sœur Maud qui m'a épaulée moralement et matériellement dans cette année qui a été difficile par bien des côtés, et envers mes petites filles Neva et Lucie qui, même si elles m'ont pris beaucoup d'énergie, me l'ont rendue différemment en illuminant chacune de mes journées, contribuant à donner du sens à mes efforts.

Je remercie aussi Dadou pour ces quelques journées passées chez elle au vert à reprendre un peu d'énergie pour finaliser la rédaction de ce travail.

Merci au groupe de discussion Facebook des étudiants du M2, ses membres toujours disponibles et de bon conseil, qui m'ont aidée à me sentir moins seule.

Un grand merci aussi à mes collègues de l'université d'Osmangazi qui ont accepté sans hésitation que j'enregistre leurs cours et m'ont procuré de façon générale un cadre de travail agréable basé sur l'entraide et la collaboration, ainsi qu'à nos étudiants, qui ont accepté d'être enregistrés pendant leurs cours et grâce à qui j'ai découvert le plaisir d'enseigner.



UNIVERSITÉ
**Grenoble
Alpes**

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : ELIBOL PRENOM : Estelle

DATE : 15/05/2018 SIGNATURE : 

Sommaire

Introduction	6
Partie 1 - Cadre théorique	8
Chapitre 1. Définition des notions clés	9
Chapitre 2. Le choix de la langue d'enseignement dans l'histoire de la didactique : de constants revirements	15
Chapitre 3. Les alternances codiques en classe de langue	23
Partie 2 - Cadre méthodologique	31
Chapitre 1. Choix méthodologiques : articulation d'une observation de classe et d'entretiens compréhensifs	32
Chapitre 2. Observation de classe : contexte et méthode d'analyse	34
Chapitre 3. Entretiens semi-directifs auprès de trois enseignants	41
Partie 3 - Analyse des résultats	44
Chapitre 1. Les trois enseignants et leur biographie langagière : des trajectoires riches et diverses pour des répertoires verbaux étendus	45
Chapitre 2. Alternances codiques utilisées par chaque enseignant : des pratiques variées	52
Chapitre 3. Motivation des alternances codiques : éviter les incompréhensions	64
Chapitre 4. Plusieurs incohérences entre les discours des enseignants et la pratique observée	76
Conclusion	79
Bibliographie	81
Table des figures	83
Table des tableaux	83
Table des matières	84
Annexes	volume 2

Introduction

L'enseignement-apprentissage des langues étrangères a comme particularité l'utilisation de l'objet même - la langue - comme outil : quand on apprend ou qu'on enseigne une langue, on utilise une langue pour communiquer. Lors de l'acquisition du langage chez les jeunes enfants, la question de la langue utilisée ne se pose pas : ils n'ont pas à leur disposition une langue antérieure à celle(s) qu'ils acquièrent. Lorsqu'on apprend une langue étrangère distincte de sa (ses) langue(s) maternelle(s) en revanche, la question du rôle de celle(s)-ci est inévitable. En matière de didactique d'une langue étrangère, plusieurs positions par rapport à la langue maternelle s'opposent aux extrêmes : on peut citer d'un côté les partisans du 100% langue cible (la langue maternelle/première est évacuée), et de l'autre les partisans de la traduction systématique en langue maternelle/première - avec bien évidemment des positions intermédiaires. Il est intéressant de remarquer que la plupart des personnes, même sans lien avec le domaine de la didactique, ont une opinion sur le sujet. Mon expérience personnelle m'a permis de constater notamment que lorsque j'évoquais mon travail d'enseignante de français en Turquie, la majorité de mes interlocuteurs, turcs comme français, considérait comme une évidence que je ne devais pas utiliser le turc, considérant cela comme une grande opportunité pour les étudiants. Pourtant, je me suis vite heurtée aux limites de cette approche immersive, avec des apprenants qui avaient besoin d'être rassurés et se sentaient perdus sans leur langue maternelle comme support ou soutien. J'ai constaté que l'utilisation exclusive du français était souvent inefficace voire contre-productive, certains étudiants se bloquant complètement quand ils n'avaient que le français à leur disposition. Pourtant, mes discussions avec mes collègues turcs enseignant le français me montraient que chacun avait une position et une pratique différentes, dans lesquelles la biographie langagière et le répertoire verbal de l'enseignant pouvaient jouer un rôle : partager la langue maternelle de leurs apprenants rendait plus facile son utilisation dans la communication pour les Turcs, ce qui devenait pour certains une tentation à éviter ; quelques collègues turcs utilisaient une langue tierce, l'anglais, plutôt que le turc ; quant à moi, locutrice native de français, j'utilisais souvent le turc en regrettant de ne pas mieux le maîtriser. Par ces simples observations empiriques, il apparaissait que la question était bien plus complexe qu'elle ne le semblait au premier abord. J'ai donc saisi avec plaisir l'opportunité de l'élaboration et la rédaction de ce mémoire pour approfondir mes

recherches sur les langues que les enseignants utilisent dans leur classe de français langue étrangère, en faisant le lien avec leur biographie langagière et leur répertoire verbal.

Ce mémoire traitera des langues utilisées par l'enseignant dans les interactions en classe de français langue étrangère et tiendra compte de la biographie langagière. Ma problématique est la suivante : comment les enseignants mobilisent-il leur répertoire verbal en classe de français langue étrangère dans le contexte universitaire turc ? Pour apporter des réponses, il m'a semblé intéressant de faire le lien entre d'une part les pratiques effectives, en examinant les langues utilisées telles qu'elles ressortent de l'observation, et d'autre part des éléments pouvant apporter un éclairage sur les pratiques, notamment les biographies langagières, les perceptions et motivations des enseignants, qui seront recueillies grâce à des entretiens.

La première partie de ce travail dresse un cadre théorique. Outre la définition des notions centrales de la problématique, notamment langue maternelle, langue étrangère, biographie langagière et répertoire verbal, il me paraît important d'examiner les travaux sur le rôle des langues autres que la langue cible en classe de langue étrangère : ils sont nombreux et surtout très divers. Puis, dans la mesure où l'apparition de ces langues a lieu généralement dans la classe au sein d'un discours en langue cible, il s'agira de traquer ces émergences dans le discours de l'enseignant afin de les analyser en tant qu'alternances codiques : j'approfondirai cette notion qui sera centrale pour mon analyse.

La deuxième partie présentera les aspects méthodologiques de mon travail, avec le détail des deux volets autour desquels s'articulera mon analyse : l'observation de classe, qui me permettra d'analyser finement les alternances codiques apparues dans leur contexte, et les entretiens compréhensifs qui auront le double rôle de renseigner sur la biographie langagière des enseignants, et de recueillir leur discours sur leurs pratiques en classe.

Dans la troisième partie, ces données seront exploitées à partir de la constitution de la biographie langagière des enseignants observés, ce qui permettra de la mettre en lien avec les langues qui apparaissent dans leurs classes. Il sera intéressant de tenter d'analyser les motivations derrière les alternances observées. Nous nous interrogerons également sur d'éventuels écarts entre le discours des enseignants et leurs pratiques, ces éléments permettant de répondre le plus finement possible à la problématique.

Partie 1

-

Cadre théorique

Chapitre 1. Définition des notions clés

S'interroger sur les choix de langue des enseignants implique de définir précisément quelques notions essentielles, qui font l'objet de ce premier chapitre : langue maternelle et langue étrangère, puisque c'est souvent sur cette première dichotomie que le choix est effectué, mais aussi les notions de plurilinguisme et de répertoire verbal, qui offrent une nouvelle approche dans l'enseignement des langues à la fois en termes d'objectifs et de processus d'apprentissage. Enfin, pour pouvoir relier les langues utilisées par les enseignants à leur biographie langagière, il conviendra d'explicitier ce dernier terme.

1. Langue maternelle, langue étrangère

1.1. Langue maternelle

La définition de l'expression « langue maternelle » semble souvent évidente, comme le remarque Castellotti (2001 : 20) : « lorsqu'on demande à des locuteurs, en France, quelle est leur langue maternelle, on obtient généralement une réponse immédiate, formulée sans hésitation ». Le dictionnaire Larousse en ligne propose la définition suivante pour la locution « langue maternelle » : « première langue apprise par un sujet parlant (dit alors locuteur natif) au contact de l'environnement familial immédiat ». De la même façon, dans son Dictionnaire des Sciences du langage, Neveu indique que la langue maternelle est « celle par laquelle le sujet, généralement dans le cadre de l'éducation familiale, accède dès son plus jeune âge au langage verbal » (Neveu, 2004 : 174). Cependant, cette définition a des limites : ainsi, quelle est la langue maternelle d'un sujet qui entend régulièrement deux voire trois langues dans cet environnement familial immédiat ?

Plusieurs chercheurs ont tenté de préciser les critères permettant de définir la langue maternelle. Castellotti (2001 : 21) en évoque plusieurs, tout en soulignant leur discutabilité :

- un critère « étymologique ou morphologique » : la langue maternelle est celle « liée à la mère » ;
- l'« antériorité d'appropriation lié au mode d'acquisition », de laquelle découlent des « qualités intrinsèques, en particulier celle d'être maîtrisée

avec le plus haut degré de compétence et de permettre d'exprimer sa pensée de la façon la plus précise possible » ;

- un critère « fonctionnel et identitaire » : la langue que le locuteur « emploie le plus » ou « à laquelle il s'identifie ».

Toute tentative de définition rigoureuse se heurte à des cas particuliers : ceci est à rapprocher de l'impossibilité de définir ce qu'est un « locuteur natif » (d'une langue qui lui serait, donc, maternelle) : Paikeday (1985) soutient que le terme « locuteur natif » ne correspond à aucune réalité, qu'il ne peut être défini précisément, en infirmant systématiquement toute tentative de définition. Il préfère remplacer le terme « locuteur natif » (« native speaker ») par celui de « locuteur compétent » (« proficient speaker »).

1.2. Langue étrangère

Là encore, les locuteurs s'accordent en général sur le caractère étranger ou non d'une langue pour eux. Le dictionnaire Larousse définit le mot étranger ainsi : « qui n'appartient pas à la nation où on vit ou par rapport à laquelle on se place ». Cette définition comporte là encore des limites, par exemple pour les locuteurs d'une langue qui vivent dans un pays où cette langue n'est pas parlée par les autres habitants. Par ailleurs, une langue peut être plus ou moins étrangère, « ce degré d'étrangeté variant à la fois dans le temps et dans l'espace » (Dabène, 1994, citée par Castellotti, 2001 : 25) : ainsi l'anglais est souvent considéré comme une langue plus familière aux oreilles des jeunes Français, qui la côtoient via les films, chansons et autres jeux vidéos, que le chinois par exemple.

1.3. Terminologie utilisée pour ce mémoire

Pour éviter ces écueils terminologiques, on peut préférer les expressions de « langue source », qu'on oppose à « langue cible » dans le cadre de l'apprentissage d'une langue ; ou encore « langue native », « langue de référence », « langue première » (ibid : 23). Mais aucun terme ne sera entièrement satisfaisant car chacun comporte des biais.

Ce travail portera notamment à l'utilisation et la perception des langues par les enseignants. Les termes les plus employés par ces enseignants eux-mêmes seront donc privilégiés : « langue maternelle » pour désigner la langue utilisée avec aisance, couramment et quotidiennement par les locuteurs, et « langue étrangère » pour les autres langues, quel que soit le degré d'étrangeté.

2. Plurilinguisme, répertoire verbal

Parler de langue étrangère et de langue maternelle amène à évoquer le bilinguisme et le plurilinguisme. Ces notions sont souvent des objectifs affichés de l'apprentissage, mais sont rarement envisagées de la même façon par tous les acteurs. Leur définition a évolué au cours du temps.

2.1. Bilinguisme et compétence plurilingue

Le bilingue idéal existe-t-il ? Tout comme le locuteur natif était déclaré « mort » par Paikeday (1985), le locuteur bilingue maîtrisant parfaitement deux langues comme des langues maternelles, au sens explicité plus haut, est quasiment introuvable - alors même que les cas de bilinguisme sont extrêmement fréquents dans le monde. Au début des années 1980, des chercheurs élargissent l'acception de ce terme : « est bilingue la personne qui se sert régulièrement de deux langues dans la vie de tous les jours et non qui possède une maîtrise semblable (et parfaite) des deux langues » (Grosjean, 1984 : 16).

Au lieu de se focaliser sur les compétences linguistiques, il s'agit donc d'envisager la compétence de communication telle que décrite par Hymes (1984 : 74) :

Un enfant acquiert une connaissance des phrases, non seulement comme grammaticales, mais aussi comme étant ou non appropriées. Il acquiert une compétence qui lui indique quand parler, et aussi de quoi parler, avec qui, à quel moment, où de quelle manière.

Pour caractériser un locuteur bilingue, il ne faut donc pas considérer séparément ses compétences dans chacune des langues, mais envisager au contraire la façon dont il arrive à communiquer en utilisant l'une et/ou l'autre de ses langues.

Le bilingue, tout comme le monolingue, est un être communicant et, en tant que tel, doit développer une compétence communicative égale à celle du monolingue. Cette compétence se sert d'une langue, de l'autre ou des deux à la fois (sous forme de 'parler bilingue') selon la situation, le sujet, l'interlocuteur, et elle ne peut donc être évaluée que lorsqu'on identifie la communication du bilingue dans son ensemble, et non plus à travers une seule langue (Grosjean, 1984 : 19).

De façon plus large, on peut élargir cette notion au plurilinguisme. Pour définir le bilinguisme, on s'intéresse donc non à des compétences linguistiques séparées dans chaque langue, mais à la « compétence plurilingue » : la « compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues » (Coste, Moore et Zarate, 1998 : 12).

Cette compétence peut amener le locuteur à utiliser un parler bilingue, notion qui sera développée dans le troisième chapitre.

2.2. Répertoire verbal

Le sujet plurilingue, au sens exposé ci-dessus, a donc à sa disposition une palette de ressources langagières dans laquelle il peut puiser en fonction de ses besoins et des situations de communication : il s'agit de ce que Gumperz définit comme le « répertoire verbal ». Castellotti (2001 : 24) l'explique ainsi :

Cette notion, définie par Gumperz (1972), permet d'englober l'ensemble des compétences langagières de l'individu, qui s'organisent et se structurent selon un éventail d'utilisations liées aussi bien aux statuts des différentes langues qu'à leurs fonctions dans la communication et dans les choix identitaires des locuteurs. Ce répertoire n'est pas constitué au moyen de l'addition des langues en présence, mais s'organise plutôt en fonction d'opérations de combinaisons, diverses selon les sujets, les situations et les différentes langues, dont la maîtrise n'est pas nécessairement équivalente.

Ainsi, une enseignante française vivant en Turquie, parlant bien l'anglais et ayant des notions de turc pour les situations du quotidien, pourra utiliser le français quand elle parle à sa famille au téléphone, le turc quand elle fait ses courses en ville, l'anglais quand elle s'adresse au directeur de l'université, et un mélange de turc et d'anglais quand elle échange avec des amis turcs. Et dans sa classe de français ? C'est l'objet de ce travail et on voit, comme le souligne Castellotti (ibid), que

cette notion de répertoire verbal, mobilisée par l'ethnographie de la communication et la sociolinguistique, intéresse également les didacticiens des langues, dans la mesure où elle permet de rendre compte de l'appropriation qui se construit dans la classe, à travers un jeu entre les différentes langues qui peut, là aussi, s'organiser de façon complexe.

3. Biographie langagière

Le parcours de chaque individu l'amène à côtoyer différentes langues ; c'est ce qui lui permet de construire au fil de sa vie son répertoire verbal. Se pencher sur la question du répertoire verbal d'un locuteur amène donc à s'intéresser à sa biographie langagière.

3.1. Définition

Perregaux (2002) propose la définition suivante pour cette notion :

un récit plus ou moins long, plus ou moins complet où une personne se raconte autour d'une thématique particulière, celle de son rapport aux langues, où elle fait état d'un vécu particulier, d'un moment mémorable » (p. 83).

Cuq (2003), lui, donne une définition qui souligne son aspect évolutif :

La biographie langagière d'une personne est l'ensemble des chemins linguistiques, plus ou moins longs et plus ou moins nombreux, qu'elle a parcourus et qui forment désormais son capital langagier; elle est un être historique ayant traversé une ou plusieurs langues, maternelles ou étrangères, qui constituent un capital langagier sans cesse changeant. Ce sont, au total, les expériences linguistiques vécues et accumulées dans un ordre aléatoire, qui différencient chacun de chacun (p. 36-37).

3.2. Intérêt des biographies langagières

Thamin et Simon (2009) ont consacré un article à une réflexion épistémologique sur la notion de biographie langagière, soulignant « l'intérêt actuel pour les biographies langagières en sociolinguistique et en didactique » (p. 2) dont témoignent le nombre de recherches et la diversité des terminologies sur ce sujet. Cependant, elles soulignent que la terminologie utilisée ressort comme insatisfaisante, et relèvent que « l'on peut légitimement se poser la question de savoir ce qu'un sujet dit de lui, de son parcours, de son identité en recréant son histoire » (ibid : 9). Perregaux (2002 : 84) souligne aussi que la biographie évolue au cours du temps, pas seulement parce qu'elle s'allonge avec la durée de vie de la personne mais aussi du fait que « le présent joue (...) un grand rôle sur l'actualisation de l'(auto)biographie langagière qui s'organise à partir de faits, d'indices choisis par le biographé dans les domaines cognitivo-affectifs en gardant la liberté de taire ou de dire ».

Il n'en reste pas moins que les biographies langagières sont à la fois, comme le remarque Perregaux, un « révélateur de savoir » (ibid : 82), puisque la personne qui réalise

sa biographie « va se réapproprier sa propre histoire langagière telle qu'elle a pu se constituer au cours du temps », et peuvent même devenir un « dispositif de formation » (ibid : 86) dans la mesure où la posture réflexive du sujet lui permet une certaine prise de conscience riche en apprentissages, la biographie devenant un « terreau de réflexion, d'élaboration du changement » (ibid).

La biographie langagière est au cœur des objectifs du portfolio européen des langues, outil développé par le Conseil de l'Europe dans le cadre des travaux sur le Cadre européen commun de référence pour l'enseignement des langues (désormais CECR) : il s'agit d'un dossier dans lequel l'apprenant relate ses expériences linguistiques et culturelles, « permettant à un individu d'enregistrer et de présenter différentes facettes de sa biographie langagière » (Conseil de l'Europe, 2001 : 133).

On voit à travers ces définitions et réflexions que la biographie langagière de chaque individu est directement liée à son répertoire verbal et donc ses pratiques langagières. Cela laisse supposer qu'elle jouera un rôle essentiel dans le choix des langues utilisées par l'enseignant dans sa classe. Pour pouvoir étudier ce choix, on commencera par le situer dans une perspective plus large en examinant les langues d'enseignement préconisées par différents courants au cours de l'histoire de la didactique.

Chapitre 2. Le choix de la langue d'enseignement dans l'histoire de la didactique : de constants revirements

Commençons ce chapitre par un constat incontestable : « quiconque fréquente régulièrement des classes de langue étrangère en milieu institutionnel alloglotte aura pu constater cette présence constante de la langue première, se manifestant toutefois d'une manière très hétérogène d'une classe à l'autre, d'un établissement à l'autre, d'un enseignant à l'autre » (Castellotti, 2001 : 55). Cette variabilité s'observe même d'une séquence didactique à l'autre pour un même enseignant : « Des variations importantes dans les pratiques s'observent entre les différents enseignants, mais aussi pour un même enseignant à différents moments de la classe » (Moore, 1996 : 18). Comment expliquer ces différences d'usage entre classes, établissements, enseignants, moments ? Le choix de la langue d'enseignement et notamment l'utilisation de la langue maternelle des apprenants en classe de langue a fait couler beaucoup d'encre tout au long de l'histoire de la didactique.

1. Bref historique des courants didactiques jusqu'aux années 2000

1.1. Les langues étrangères dans l'Antiquité : différentes méthodes

Les premiers enseignements-apprentissages de langue étrangère avérés remontent à l'Antiquité, et on y distingue déjà des différences de traitement de la langue maternelle.

Germain (1993) fait remonter les premières preuves d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère à « l'enseignement de la langue sumérienne aux Aldcadiens, à partir de l'an 3000 environ avant notre ère » (p. 10). Cet enseignement se fait au moyen notamment de lexiques bilingues : la langue maternelle est donc essentielle dans l'apprentissage.

A l'inverse, dans l'Antiquité romaine, les aristocrates romains employaient des Grecs qui ne parlaient aux enfants romains qu'en grec : c'est donc un apprentissage par immersion, sans avoir recours à d'autres langues.

1.2. Jusqu'au XVe siècle : rôle central de la langue maternelle

Les langues enseignées en Europe jusqu'au XVe siècle sont essentiellement le grec, le latin et l'arabe. La méthode utilisée est celle de la « grammaire-traduction » : en se basant sur la lecture de textes d'auteurs classiques, l'apprentissage se fait via des récitations par cœur, la traduction et l'explicitation des règles grammaticales. La langue maternelle tient donc là encore une place essentielle.

1.3. Du XVIe au XIXe siècle : la « méthode traditionnelle » et la « méthode naturelle », oppositions sur le statut de la langue maternelle

La période du XVIe au XIXe siècle voit s'affronter deux courants quant à l'enseignement des langues – à l'époque, essentiellement les langues « mortes » : latin et grec.

La « méthode traditionnelle » ou « grammaire-traduction » reprend la méthode évoquée plus haut.

A l'opposé, la « méthode naturelle » consiste en une immersion totale de l'enfant dans un bain de langue étrangère. Une grande figure de ce courant est Montaigne, qui « nous raconte que pendant son enfance son père avait imposé comme 'règle inviolable' que personne ne parle avec son fils si ce n'est en latin, depuis le précepteur allemand spécialement engagé à cet effet jusqu'à la chambrière » (Puren, 1988 : 25).

1.4. XIXe siècle : généralisation de la « méthode traditionnelle » ou « grammaire-traduction », la langue maternelle est essentielle

Le XIXe siècle voit se développer le besoin de maîtriser non plus les langues « mortes » mais les langues « vivantes », essentiellement dans une visée élitiste et humaniste. La méthode appliquée est la même que pour le latin. L'apprentissage est basé sur l'écrit, sur une grammaire très normative, avec un rôle primordial des traductions et donc de la langue maternelle. Mais le manque de pratique orale notamment a généré des critiques sur cette méthode dans la deuxième moitié du XIXe siècle.

1.5. Début du XXe siècle : la méthode directe, la langue maternelle devient proscrite

Un tournant s'amorce à la fin du XIXe siècle avec les changements d'objectifs de l'enseignement des langues, qui se veulent plus orientés sur la pratique notamment orale. Twight (1894, cité par Puren, 1988 : 52) note qu' « une nouvelle idée domine la fin du XIXème siècle : les langues vivantes sont faites pour être parlées, et pour être comprises oralement ; c'est la pratique qu'on vise aujourd'hui ».

Lichtenberger explique ainsi le principe fondateur de la méthode directe :

On ne comprend et on ne parle une langue vivante que lorsque la liaison entre les mots et les idées, au lieu de se faire par un effort de réflexion, est devenue purement instinctive, lorsque la phrase allemande ou anglaise, entendue ou lue, prend sur le champ un sens dans l'esprit de l'élève et qu'inversement il trouve immédiatement, pour exprimer ses pensées, les termes anglais ou allemands qui lui sont nécessaires (Lichtenberger, 1903, cité par Puren, 1988 : 66).

C'est pourquoi la langue maternelle est évincée de l'enseignement à cette époque. Non seulement on ne recourt plus à la traduction de texte, mais l'explication du lexique se fait par des images ou des métaphrases. La langue maternelle perd son statut central et est au contraire envisagée comme un obstacle à l'acquisition de la langue étrangère.

1.6. 1940-1980 : les méthodes audio-orale, SGAV et l'analyse contrastive ; la langue maternelle est perçue comme perturbatrice

La méthode audio-orale, apparue dans les années 1940, repose sur la théorie structuraliste et le behaviorisme qui émergent à cette époque. L'oral est à l'honneur, aussi bien en compréhension qu'en production. On se base sur l'écoute d'enregistrements. Dans la continuité de cette méthode, les méthodes structuro-globales audio-visuelles se basent sur l'image et le son d'un dialogue. Les apprenants doivent utiliser les morceaux de dialogue découverts pour produire de nouveaux échanges.

On cherche à éviter au maximum les erreurs afin que l'apprenant bénéficie d'un maximum de renforcements positifs. Pour éviter les erreurs, on utilise l'analyse contrastive : en comparant la langue cible et la langue source, on identifie quels points linguistiques sont les plus semblables et donc les moins susceptibles de générer des erreurs. On travaille sur ces points en priorité.

La langue maternelle est donc évitée au maximum. La traduction est proscrite. « La langue première, considérée comme un élément perturbateur, devient au mieux un filtre, au pire un obstacle à l'appropriation d'une seconde langue » (Castellotti, 2001 : 68-69).

1.7. Fin du XXe siècle : les approches communicatives et le retour en grâce de la langue maternelle

Les années 1980 voient la naissance des approches communicatives, basées sur le concept de compétence de communication. Dans le même temps, des reproches sont faits à l'analyse contrastive. Au lieu d'éviter les erreurs, on s'intéresse à leur analyse : « les erreurs, loin de devoir être évitées, constituent les indices des états transitoires (à ce titre, nécessaires et incontournables) de l'activité d'apprentissage » (Castellotti, 2001 : 71).

L'apparition du concept d'interlangue, un état transitoire et évolutif des compétences langagières de l'apprenant, concourt aussi à redonner à la langue maternelle un rôle important : « l'interlangue apparaît donc comme un processus éminemment interactif, au sein duquel les deux langues concernées entretiennent des relations d'imbrications et d'interdépendance qui concourent à la construction de nouvelles compétences » (ibid : 72). La langue maternelle n'est plus perçue comme un frein à l'apprentissage mais comme un support : « d'obstacle, elle est devenue source et référence, ce qui ouvre la voie pour une réhabilitation de son rôle et de sa présence en classe de langue étrangère » (ibid).

Causa, en s'inspirant des travaux de Lüdi, explique qu'en envisageant la classe de langue comme un « espace illocutoire potentiellement bilingue » (Lüdi, 1991, cité par Causa, 1996 : 115), on change de point de vue sur l'interprétation de l'utilisation de la langue maternelle :

Les passages d'une langue à l'autre ne seront plus jugés comme des marques d'incompétence, mais plutôt comme des manifestations du *répertoire verbal* (Gumperz, 1989) dont disposent les locuteurs (enseignant et apprenants) à un moment donné de l'interaction ; elle serait donc une marque de compétence communicative (Causa, 1996 : 115).

2. Les arguments pour ou contre l'utilisation de la langue maternelle

2.1. Les arguments contre l'utilisation de la langue maternelle

Puren (1995) liste ainsi les arguments qui s'opposent à la traduction dans la classe de langue :

- 1) le risque de voir la traduction utilisée systématiquement comme solution de facilité par les uns et les autres ;
- 2) la nécessité de maintenir une place importante à la communication orale en classe pour respecter l'objectif institutionnel correspondant ;
- 3) la nécessité de maintenir une certaine harmonisation entre les pratiques des différents enseignants (Puren, 1995 : 20-21).

On peut y ajouter l'importance du temps d'exposition à la langue, dans un contexte scolaire notamment où le nombre d'heures consacrées à l'enseignement des langues étrangères est limité, et le fait que, quand il ne peut pas recourir à la langue maternelle, l'apprenant n'a d'autre choix que de développer des stratégies d'écoute pour dégager du sens dans un discours qui n'est pas compris dans ses détails (Abry, 2012).

2.2. Les arguments pour l'utilisation de la langue maternelle

Puren (1995 : 7) ouvre la porte à une utilisation de la langue maternelle raisonnée et limitée. Il précise les séquences didactiques qui justifient le recours à la traduction en langue maternelle :

Actuellement, aucun argument didactique ne peut plus être opposé à un professeur qui aurait construit par exemple, en premier et second cycle, les séquences didactiques suivantes intégrant des exercices de traduction :

1. Traduire d'emblée lui-même en français un texte informatif proposé à la fin d'un dossier sur un thème qui aurait intéressé les élèves – ceux-ci suivant des yeux la traduction sur le texte en langue étrangère –, à la seule fin de leur fournir rapidement de nouvelles idées pour le débat final.
2. Demander aux élèves, sur un texte linguistiquement dense et culturellement riche, d'abord une traduction littérale après une phase d'explication sémantique (à titre de contrôle de cette explication), puis, après la phase de commentaire détaillé, une traduction « en bon français » où il s'agira cette fois pour les élèves de s'efforcer de rendre les effets stylistiques, les registres de langue, les connotations.

3. Demander aux élèves, à titre de contrôle de compréhension globale, le résumé en français d'un texte présentant de nombreuses formes que l'on considère inutiles de leur faire réemployer (vocabulaire spécialisé, régionalismes, structures se situant au-delà de la progression grammaticale prévue, etc.).

4. Mettre les élèves dans des situations simulées de traduction : servir d'interprète à un ami français et un ami étranger, résumer pour un ami étranger un article en français au cours même de la lecture, etc.

Il avance trois facteurs qui justifient le recours à la version (ibid) :

- « les limites de l'explication directe » pour les notions abstraites ou les constructions complexes ;
- « l'absence de procédé spécifique de contrôle de compréhension » : l'enseignant qui n'utilise que la langue cible utilisera les mêmes procédés pour expliquer et valider la compréhension des apprenants ;
- « la prégnance des objectifs formatifs et culturels » : l'utilisation de la version permet plus de rigueur dans la compréhension, et l'exploitation de textes littéraires dès les premiers niveaux d'apprentissage.

Il remarque aussi que « ce sont les élèves les plus en difficulté qui ont le plus besoin de traduire » (ibid : 21) : dans un contexte de « centration sur l'apprenant » et de « respect de ses stratégies d'apprentissage », l'interdiction de la traduction devient difficilement défendable.

Dans la même lignée, Castellotti met en avant plusieurs raisons d'utiliser la langue maternelle. D'un point de vue cognitif, elle souligne le « rôle essentiel des représentations et conceptions des apprenants ainsi que la place prépondérante de leurs acquis antérieurs dans la construction de nouveaux savoirs et savoir-faire » (Castellotti, 2001 : 47). La langue maternelle « figure au centre de leurs représentations et, à ce titre, constitue toujours un point d'ancrage » ; elle peut donc jouer un rôle constructif dans l'apprentissage : « elle peut aussi représenter, à condition de l'accepter comme point de départ, un auxiliaire de premier plan dans l'accès à d'autres langues » (ibid). De plus, l'utilisation de la langue maternelle permet d'enrichir les interactions : « l'usage des changements de langues, loin de représenter une solution de facilité, permet à l'inverse d'enrichir la gamme des possibilités discursives et de favoriser le développement d'interactions plus diversifiées et plus complexes, ce qui renforce ainsi l'efficacité communicative et le potentiel acquisitionnel de la classe de langue » (ibid : 65). Enfin, elle

permet d'atteindre un objectif de compétence plurilingue et d'élargissement du répertoire verbal au sens explicité plus haut : « ce bénéfice se traduit à la fois par l'accès à une compréhension renforcée, plus sûre et plus juste, mais surtout par l'élaboration progressive d'un parler bilingue ou, plus exactement, de la constitution d'un répertoire verbal plurilingue » (ibid).

C'est ce que souligne Simon : « est-ce vraiment 'en communiquant en langue étrangère que l'on apprend à communiquer' ou n'est-ce pas plutôt 'en exploitant ses compétences bilingues que l'on apprend à communiquer en langue cible' ? » (Simon, 1997 : 455).

3. Position dominante aujourd'hui : la langue maternelle mais aussi les autres langues ont une place légitime

3.1. La position du Cadre européen commun de référence

Les travaux du Conseil de l'Europe, concrétisés dans le CECR, ont sensiblement modifié les objectifs de l'enseignement des langues étrangères. D'une vision monolingue avec pour objectif final la même maîtrise de la langue étrangère qu'un « natif », on est passé à une vision plurilingue, avec un objectif de développement de la compétence plurilingue au sens défini dans le premier chapitre :

De ce point de vue, le but de l'enseignement des langues se trouve profondément modifié. Il ne s'agit plus simplement d'acquérir la « maîtrise » d'une, deux, voire même trois langues, chacune de son côté, avec le « locuteur natif idéal » comme ultime modèle. Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place. Bien évidemment, cela suppose que les langues offertes par les institutions éducatives seraient diverses et que les étudiants auraient la possibilité de développer une compétence plurilingue (Conseil de l'Europe, 2001 : 11).

Dans cette perspective, la langue maternelle change de statut, car sa maîtrise est étroitement liée à celle des langues étrangères en cours d'apprentissage :

L'apprenant d'une deuxième langue (ou langue étrangère) et d'une deuxième culture (ou étrangère) ne perd pas la compétence qu'il a dans sa langue et sa culture maternelles. Et la nouvelle compétence en cours d'acquisition n'est pas non plus totalement indépendante de la précédente. L'apprenant n'acquiert pas deux façons étrangères d'agir et de communiquer. Il devient plurilingue (ibid : 40).

De ce fait, au-delà de la langue maternelle, c'est la perception de l'utilisation de toutes les langues autres que la langue cible qui est tolérée voir encouragée :

Il est possible de procéder à des changements de codes en cours de message, de recourir à des formes de parler bilingue. Un même répertoire, plus riche, autorise donc aussi des choix, des stratégies d'accomplissement de tâches, reposant sur cette variation interlinguistique, ces changements de langue, lorsque les circonstances le permettent (ibid : 105).

3.2. Des représentations souvent négatives

Malgré ces recommandations, force est de constater que l'usage de la langue maternelle est souvent mal vécu par l'enseignant. Moore en parle comme d'un « tabou tenace » : « les productions mixtes des apprenants (parfois des enseignants) continuent d'être évaluées extrêmement négativement » (Moore, 1996 : 1). En utilisant la langue maternelle, l'enseignant se sent souvent coupable : « l'enseignant de langue qui recourt à la langue maternelle en classe le fait dans nombre de cas avec un soupçon de mauvaise conscience » (Coste, 1997, cité par Castellotti, 2001 : 53). L'utilisation serait donc à la fois inéluctable mais indésirable : « la référence à la langue première est donc le plus souvent considérée comme essentiellement négative, comme un mal vers lequel on est irrésistiblement attiré, auquel on ne peut s'empêcher de succomber, mais qu'il convient de combattre fermement si l'on veut progresser (Castellotti, 2001 : 34).

Pourtant, l'enseignement d'une langue étrangère a beaucoup à gagner d'une utilisation raisonnée de la langue maternelle des apprenants, pour les différents arguments évoqués plus haut. Mais cette utilisation sera d'autant plus fructueuse qu'elle sera assumée et non pas perçue comme une rupture du contrat didactique, qu'elle sera réfléchie et décomplexée, et non considérée comme la conséquence de l'échec d'autres moyens didactiques.

En acceptant la présence d'autres langues, on considère donc la classe de langue étrangère comme un espace plurilingue, dans lequel plusieurs langues se rencontrent. Enseignants et apprenants sont amenés à employer un « parler bilingue », dont Lüdi et Py soulignent qu'il est « un véritable choix de 'langue' dans la mesure où tous les interlocuteurs interprètent la situation comme également appropriée pour l'usage des deux idiomes ou, plus précisément, pour leur usage plus ou moins simultané » (1986 : 141). Le troisième chapitre est consacré à un phénomène caractéristique de ce parler bilingue : l'alternance codique.

Chapitre 3. Les alternances codiques en classe de langue

La notion d'alternance codique (désormais AC) va permettre d'étudier la façon dont les langues s'enchaînent au sein du discours de l'enseignant. Ce chapitre a pour objet de définir ce que sont les AC, d'en examiner les types, les fonctions, et de faire le point sur quelques travaux déjà effectués sur les AC en classe de langue, afin de définir les outils grâce auxquels l'analyse des observations de classe sera menée.

1. Alternances codiques

1.1. Définition

Gumperz a mis en évidence le phénomène d'AC en observant des communautés bilingues. Il le définit comme « la juxtaposition à l'intérieur d'un même échange verbal de passages où le discours appartient à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents » (1989 : 57). Il insiste sur le fait que cette juxtaposition est volontaire et se fait sans hésitation : « mise à part l'alternance elle-même, les passages ont toutes les marques d'une conversation ordinaire unilingue ». Ces phénomènes sont à opposer à la notion d'interférence, qui conçoit le mélange des langues comme une gêne pour la communication.

L'observation de classe permettra de savoir si le mélange des langues en classe est choisi par l'enseignant, et donc analysable en tant qu'AC, ou involontaire et donc considéré comme une interférence.

1.2. Typologie des AC

Dabène (1994) propose la classification suivante :

- AC inter-interventions : un même interlocuteur utilise une langue dans un tour de parole et une autre langue dans un autre tour de parole, souvent pour s'adapter à la langue utilisée par l'autre interlocuteur.
- AC inter-actes : au sein du même tour de parole, mais entre deux actes de langage, comme dans l'exemple « *yo, manana, me levanto a las siete de la*

manana (demain je me lève à sept heures du matin), j'suis malade rien que d'y penser » (Dabene, 1994 : 93), où la jeune fille d'origine espagnole donne en espagnol une information concrète puis évoque en français les sentiments que cela provoque chez elle.

- AC intra-acte segmentale : au sein du même acte de parole, un segment complet de phrase est dans une autre langue, comme ici « *la semana proxima, tengo cada vez de las doce a las dos y luego tengo que venir otra vez* (la semaine prochaine, je dois y aller de midi à deux heures et après je dois revenir), pendant au moins trois jours je fais ça » (ibid : 94).
- AC intra-acte unitaire, où un seul mot d'une autre langue est utilisé, avec deux modalités : l'incise, où le mot est « syntaxiquement intégré », comme dans « *era bueno aquel* gâteau (il était bon ce gâteau) » (ibid : 95), et l'insert, en général des « tournures exclamatives qui ponctuent le discours », comme l'expression « *wallah* » (équivalent de « je te jure ») (ibid).

On peut enfin ajouter à cette classification un dernier phénomène, le « code mixing », différent de l'alternance codique en ce qu'il ne respecte pas l'intégrité des systèmes en présence (G. Lüdi et B. Py, 1986 : 155). C'est le cas par exemple d'un enfant bilingue franco-turc qui cherchant sa tétine demande « *tetinin neredede ?* » en appliquant au mot français la déclinaison du possessif turc (le suffixe *-im* signifie mon / ma, « *tetinin neredede* » signifierait « où est ma tétine ? » en français ou « *emzigim neredede ?* » en turc).

1.3. Fonctions des AC

On a vu que les locuteurs utilisent les AC de façon volontaire, dans des situations de communication et avec des objectifs variés. Lüdi et Py (1986 : 159) décrivent huit fonctions des AC :

I	Marquage de l'appartenance des locuteurs / auditeurs à une même communauté bilingue et biculturelle
II	Indication du destinataire original dans un discours rapporté
III	Indication du destinataire original dans un discours rapporté
IV	Marquage d'un commentaire métadiscursif
V	Accroissement du potentiel référentiel
VI	Utilisation d'avantages spécifiques à l'une ou à l'autre des langues (expressions précodées, mots transparents, etc.)
VII	Marquage de l'appartenance de l'évènement relaté à un domaine d'expérience (fonction déictique)
VIII	Amélioration de l'accès lexical

Tableau 1 : les huit fonctions des AC selon Lüdi et Py

Cette classification sera appliquée dans l'analyse des résultats de l'observation de classe.

Les auteurs (ibid : 142) insistent aussi sur l'importance de distinguer entre « situations bilingues endolingues et situations bilingues exolingues », qui engendrent des fonctions différentes pour les AC. Les situations bilingues exolingues se caractérisent par « une asymétrie constitutive entre les compétences des interlocuteurs ». C'est le cas de la classe de langue avec ses spécificités, sur lesquelles je vais à présent me pencher.

2. Les alternances codiques en classe de langue : spécificités, typologie et fonctions

2.1. Spécificités des interactions en classe de langue

La classe de langue se caractérise par cette asymétrie entre la compétence linguistique de l'enseignant, qui maîtrise la langue cible, et celle des apprenants, qui sont en cours d'apprentissage. Les interactions qui s'y déroulent ont donc la particularité de présenter une « bifocalisation », telle que définie par Bange : on s'intéresse autant voire plus à la forme du message qu'à son contenu. « L'objet thématique de la conversation n'est plus au centre de l'attention, celle-ci se focalise sur la langue, l'objet thématique de la conversation est rejeté à la périphérie, il n'est plus qu'un prétexte » (Bange, 1992, cité par Castellotti, 2001 : 62).

Tenir compte de cette bifocalisation est essentielle pour aborder la problématique de ce mémoire car elle a un impact sur le choix de la langue utilisée : en effet, l'enseignant « se trouve ainsi confronté à une tâche difficile : celle de gérer au mieux les déplacements entre les moments à dominante communicative, et les moments centrés sur le projet d'acquisition » (Moore, 1996 : 199) et opère donc le choix de la langue utilisée en fonction de ces moments : en fonction de la focalisation choisie, sur la forme ou le contenu.

D'ailleurs, Castellotti constate que les classes qui n'utilisent pas que la langue cible « fonctionne[nt] comme des communautés diglossiques spécifiques (Castellotti, 1997 ; Py, 1997) à l'intérieur de laquelle le partage des langues s'effectue selon des règles d'emploi tacites et où deux types de discours, à finalité complémentaire, se construisent en s'imbriquant dans les deux langues (Cambra et Nussbaum, 1997) pour permettre à la fois la communication entre les locuteurs et la régulation de la parole et des activités » (Castellotti, 2001, p 76). Ce mémoire explorera quelles sont ces règles tacites dans le contexte universitaire turc observé.

2.2. Typologie des alternances codiques de l'enseignant en classe de langue

2.2.1. Moore : distinction alternance tremplin et alternance relais

Analysant les alternances codiques observées en classe de langue, qu'elle compare à des « bouées » qui vont secourir les interlocuteurs pour pallier leurs difficultés, Moore (1996) opère une distinction entre deux phénomènes, qui fait écho à la notion de bifocalisation :

- les « alternances relais » privilégient le contenu : elles sont « tourné[e]s sur la continuation du déroulement de la communication » (ibid : 110). L'enseignant intervient mais il n'y a pas d'ouverture de séquence latérale : le discours continue dans un objectif de « construction collective du message » (ibid : 116). Elle cite l'exemple suivant :

P. ah non il n'est pas en train de.. non ! c'est vrai qu'il regarde. t'as raison

8. E. se pone el dedo en la naziz

9. P. il se fait ça?

10. E. oui

11. P. faites-le. est-ce que vous vous mettez le doigt dans le nez ? ça vous arrive déjà ?

(ibid : 105)

On voit dans cet exemple que le discours est ininterrompu, l'alternance semble naturelle et permet de se focaliser sur le contenu du discours.

- les « alternances tremplins » se focalisent au contraire sur la forme, « les moyens linguistiques nécessaires à la transmission des informations » (ibid : 110). Le discours est interrompu. La langue maternelle est utilisée comme un « tremplin vers un travail de type acquisitionnel » (ibid : 112). Moore cite un exemple où l'enseignante pose à plusieurs reprises dans la même séquence didactique le même type de questions, cherchant à obtenir l'utilisation du mot « manger » et « goûter » : l'objectif est l'acquisition de lexique.

1. P. han. là il a. il a une grande faim hein ? qu'est-ce qu'il fait ?

2. E. **comer**

3. P. il &

4. E. mange

5. P. il mange. il mange. il mange son &

6. E. son goûter

7. P. ah oui. il mange son goûter. il mange son goûter. oui !

(EN 18-21)

(après 4 tours de parole, et une intervention relativement longue de la part de P.)

1. P. Oui.. qu'est-ce qu'il fait là ?

2. E. **comer**

3. P. il &

4. E. mange

5. P. il mange son &

6. E. son goûter

7. P. il mange son goûter. Alors ici. ici. tu fais la même chose que Marie-Claude. j'arrive.

(EN 31-33)

(après 20 tours de parole, et des échanges qui ont porté sur autre-chose)

1. P. il lance son ballon.. qu'est-ce qu'il fait ?

2. E. il mange son goûter

3. P. ah. il mange son goûter. je viens Anaïs attends un peu. bien. qu'est-ce qu'il fait le petit garçon. Eduardo ? il mange. qu'est-ce qu'il mange. le goû - ter.. le goûter. oui !

Il est intéressant de noter que dans ce dernier cas les AC peuvent donner lieu à l'ouverture d'une séquence potentiellement acquisitionnelle telle que développée par de Pietro, Matthey et Py (1989, cités par Moore, 1995 : 104).

2.2.2. *Causa : stratégie d'appui et stratégie contrastive*

Causa (1996) s'est aussi penchée sur les alternances opérées par l'enseignant. Elle souligne leur caractère volontaire et donc stratégique :

Chez l'enseignant, l'emploi d'une autre langue – qui est dans notre situation spécifique la LM de son public et non pas sa LM à lui – a pour but de résoudre principalement un problème pour l'autre et non pas pour soi-même. Elle vise donc à anticiper ce qui est considéré à un moment donné de l'apprentissage comme un obstacle en LC pour les apprenants (Causa, 1996 : 114).

Elle distingue notamment deux types de stratégie de la part de l'enseignant : la « *stratégie contrastive* » avec « mise en rapport explicite des deux systèmes linguistiques en présence », et la « *stratégie d'appui* » qui consiste en « l'utilisation de la langue maternelle du public » sans comparaison explicite (ibid : 113).

Analysant plus spécifiquement la stratégie d'appui, Causa, à la suite de Vion (1992, cité par Causa, 1996), opère une distinction entre les reprises, les achèvements et le parler bilingue.

- « les activités de reprise » : il peut s'agir de « répétitions » ou de « reformulations », c'est-à-dire que l'enseignant reprend des propos déjà tenus, soit tels quels soit en les modifiant, souvent par réduction. Ces reprises seront classées en « auto-répétition », « auto-reformulation » si l'enseignant reprend ses propres propos, ou « hétéro-répétition », « hétéro-reformulation ». La reprise pourra être auto-déclenchée ou hétéro-déclenchée selon que l'enseignant en prend l'initiative ou qu'il est incité à le faire par un apprenant.

Causa remarque que les reprises en alternance codiques sont caractéristiques des interactions en classe de langue :

Les *activités de reprise* en alternance codique sont présentes chez tous les enseignants observés. Comme ce sont des enseignants qui n'ont pas le même degré de bilinguisme, on peut formuler l'hypothèse que ces activités caractérisent l'interaction en classe de langue quel que soit le niveau de connaissance de la langue des apprenants par l'enseignant (Causa, 1996 : 118)

- les achèvements, et notamment auto-achèvements : « quand l'enseignant, après une pause ou une hésitation, passe à l'autre langue sans avoir terminé la phrase qu'il a entamée en LC » ;

- le parler bilingue, qui peut prendre trois formes : des « exclamations ou régulateurs d'interaction », ayant souvent une « fonction d'évaluation positive » ; des « incises », utilisées en général pour un « changement de registre (du plus soutenu au plus familier) » ou « l'utilisation d'expressions figées » ; et les « alternances codiques pures » qui sont « les séquences dans lesquelles le passage d'une langue à l'autre n'est pas marqué et où l'on ne peut parler d'activités de reprise ni d'achèvement » (ibid : 120).

Cette typologie est particulièrement intéressante dans le cadre de ce mémoire puisqu'elle est spécifique au discours de l'enseignant. Elle sera elle aussi utilisée pour l'analyse des observations effectuées.

2.3. Fonction des alternances codiques en classe de langue

Les deux typologies ci-dessus établissent déjà un lien entre la forme et la fonction des alternances codiques réalisées par l'enseignant.

Van Lier (1995, cité par Moore, 1995 : 17) opère la distinction suivante parmi les fonctions des AC de l'enseignant :

- (i) *les aspects cognitifs*, c'est-à-dire ceux qui relèvent de la conscience linguistique, des stratégies d'apprentissage, de l'ancrage des nouvelles informations sur le connu, etc ;
- (ii) *les aspects linguistiques*, qui incluent les analyses de type contrastif entre les fonctionnements de L1 et de L2, les transferts d'une langue vers l'autre, la distance entre les langues, etc ; et
- (iii) *les aspects interactionnels (sociaux et pédagogiques)*, qui englobent les intentions de communication, la dynamique du groupe et l'influence des pairs.

Causa (1996 : 129), elle, distingue trois besoins déclenchant l'AC :

- « pallier un obstacle pédagogique – montré ou ressenti comme tel – provenant des difficultés d'apprentissage en langue cible », qui regrouperait donc les points (i) et (ii) ci-dessus ;
- « répondre à un besoin d'ordre essentiellement interactionnel », qui est une partie de (iii) ;
- « exprimer la volonté de s'intégrer, voire de s'assimiler, à la communauté d'accueil » qui est aussi une partie de (iii).

Elle précise cependant que ces trois besoins « apparaissent souvent simultanément » (ibid).

Ces analyses de Moore et de Causa permettent de prendre du recul sur la classification des fonctions des AC proposée par Lüdi et Py (1986 : 159) (voir 1.3.) : ce seraient donc surtout trois fonctions qui sont utilisées par l'enseignant : la fonction I (« marquage de l'appartenance des locuteurs / auditeurs à une même communauté bilingue et biculturelle »), la fonction IV (« marquage d'un commentaire métadiscursif ») et la fonction VIII (amélioration de l'accès lexical). Les observations effectuées doivent permettre de confirmer ou infirmer cette hypothèse.

La littérature sur le sujet fait ressortir le rôle particulièrement important de cette fonction I, qui correspond au troisième besoin cité par Causa. Simon (1992 : 106), menant une étude dans un contexte thaï, note que les AC « sont significatives dans ce sens qu'elles correspondent à la négociation de différents niveaux d'interaction et sont chargées de signification socioculturelle ». Elle montre que l'utilisation des AC offre à l'enseignant des moyens supplémentaires pour gérer les interactions : « en changeant de code, il dévoile tantôt l'aspect formel de son rôle de vecteur de connaissances, tantôt son rôle social et moins formel d'animateur d'un groupe thaï (encouragements, soutien, etc.) » (ibid : 107). En est-il de même dans l'université turque observée ? Les explications des enseignants quant à leurs motivations dans l'utilisation des AC permettront de le comprendre.

Les différents éléments de ce cadre théorique invitent à penser que la langue maternelle a aujourd'hui repris ses lettres de noblesse en classe de langue, et même de façon plus large d'autres langues qui ne sont ni la langue cible ni la langue maternelle des apprenants. Ceci autorise les enseignants à y avoir recours dans de multiples situations. On a vu aussi que les sujets plurilingues – tant l'enseignant que l'apprenant – ont à leur disposition un répertoire verbal dans lequel ils peuvent piocher en fonction de leurs besoins de communication, produisant ainsi des AC qui peuvent prendre plusieurs formes. Le choix des langues utilisées est guidé par des facteurs multiples et chaque AC peut avoir une fonction différente.

C'est ce qui amène à formuler la problématique suivante : comment les enseignants mobilisent-ils leur répertoire verbal en classe de français langue étrangère dans le contexte universitaire turc ? Le deuxième chapitre vise à détailler la méthodologie utilisée pour traiter cette problématique.

Partie 2

-

Cadre méthodologique

Chapitre 1. Choix méthodologiques : articulation d'une observation de classe et d'entretiens compréhensifs

La problématique exposée implique plusieurs questionnements intermédiaires :

- Quelles langues émergent dans le discours des enseignants et dans quelles proportions ? C'est l'observation de classe qui permettra de répondre à cette question.
- Dans quelles circonstances et pour quels usages ces langues apparaissent-elles ? Cette question peut être abordée à la fois via une observation de classe qui permettra de constater les pratiques, et via les déclarations des enseignants qui seront recueillies en entretien compréhensif.
- Y a-t-il des différences dans la mobilisation du répertoire verbal des enseignants selon leur biographie langagière ? Cela implique de connaître les biographies langagières des enseignants, qui seront établies grâce à un entretien compréhensif.

La méthodologie retenue est donc composée de deux étapes : une observation de classe suivie d'entretiens compréhensifs. Les données issues de ces deux étapes méthodologiques et leur confrontation mutuelle permettront de traiter les questions détaillées plus haut.

1. Observation de classe

Le déroulé des séances observées a été récapitulé dans un synopsis global (voir annexe 2, volume 2, page 4), et le détail des parties analysées a fait l'objet d'une transcription écrite (voir annexe 3, volume 2, page 7). Pour pouvoir analyser l'impact de la biographie langagière de l'enseignant sur ses pratiques en classe, trois classes de la même université ont été observées : les séances portent sur le même contenu, mais avec trois enseignants différents. Le contexte de l'observation est détaillé dans le chapitre 5.

L'observation de classe implique une approche écologique, dans le sens où on observe la classe, avec ses apprenants et son enseignant, dans son milieu naturel, sans interférer sur le déroulement des séances. Le fait d'effectuer l'observation avant les entretiens permet d'ailleurs d'éviter que l'enseignant soit influencé dans sa pratique par le

contenu de l'entretien, qui pourrait le pousser à réfléchir aux langues qu'il utilise en classe et pourrait donc modifier son comportement.

2. Entretiens semi-directifs

On s'intéresse à trois enseignants : ce faible nombre permet de procéder à des entretiens qualitatifs pour échanger sur leur biographie langagière et sur leurs motivations et perceptions dans l'utilisation des langues en classe. L'avantage de l'entretien semi-directif ou compréhensif est qu'il permet de réconcilier deux objectifs en apparence opposés :

- « permettre à l'interviewé de structurer lui-même sa pensée autour de l'objet envisagé » ;
- « approfondir des points que l'enquête n'aurait pas envisagés par lui-même » (Ruquoy, 1995, cité par Millet, 2016).

Le chapitre 6 détaille la méthodologie de recueil des données issues des entretiens. Elles ont fait l'objet d'une transcription (voir annexe 6, volume 2, page 53).

Chapitre 2. Observation de classe : contexte et méthode d'analyse

La première étape de recueil de données consistait à observer les pratiques en classe. Avant de détailler la méthodologie d'analyse des AC observées, décrivons précisément le contexte d'observation.

1. Contexte d'observation : trois classes préparatoires de français d'une université turque

Afin de décrire finement ce contexte, le modèle SPEAKING de Hymes (1972), adapté par de Nuchèze (2013) sera utilisé. Les éléments pertinents sur le cadre, les participants, les finalités, les thèmes, la tonalité et les canaux seront présentés. Cette partie reprend certains éléments du mémoire de M1 d'Elibol (2015).

1.1. Cadre

1.1.1. Les classes préparatoires de français de l'université d'Osmangazi en Turquie

Les classes observées sont les classes préparatoires de français langue étrangère de l'université Osmangazi à Eskisehir, en Turquie. Elles sont destinées à l'apprentissage du français après le lycée et avant l'entrée dans le département de Littérature comparée à l'université : les étudiants-apprenants n'ont jamais appris le français mais, pour être admis dans le département, ils doivent avoir un niveau B1, d'où un enseignement intensif. Ils subissent une pression importante. Leur réussite est validée par un examen final mais aussi par plusieurs évaluations en cours d'année.

1.1.2. Lieu

Les étudiants sont répartis en trois classes qui ont chacune une salle dédiée. L'aménagement de l'espace est traditionnel : des bancs et des tables alignés font face à un tableau noir. Il n'est d'ailleurs pas possible de modifier cette configuration, les bancs étant attachés les uns derrière les autres.

1.1.3. Horaires

Les étudiants ont 20 heures de français par semaine : une demi-journée chaque jour, soit trois séances de cours de 45 minutes. Parmi les trois classes, deux ont cours le matin, et la troisième l'après-midi. Toutes les classes progressent à la même vitesse, ce qui m'a permis d'observer la même demi-journée de cours dans chacune des classes.

1.1.4. Situation : exolingue

Tous les apprenants disposent de la même langue maternelle, le turc. Il s'agit d'une situation exolingue dans la mesure où ils n'entendent pas dans leur environnement quotidien la langue étrangère qu'ils apprennent. Parmi les trois enseignants qui se relayent dans les classes, deux sont turcs, et l'une est française mais parle turc à un niveau auto-estimé à B1.

1.1.5. Climat général de la classe

Le climat est en général assez détendu. Les apprenants et les enseignants se côtoient tout au long de l'année et se connaissent bien.

1.2. Les participants

1.2.1. Remarques préliminaires sur les Turcs et le français

Le français a longtemps été très présent en Turquie, perçu notamment au début du XXe siècle comme la langue étrangère des élites. Aujourd'hui cependant, le français n'est quasiment plus enseigné dans les écoles et les lycées. Les élèves apprennent au lycée au moins l'anglais, et parfois une autre langue, selon l'orientation qu'ils ont choisie.

Les représentations qu'ils ont du français sont en général assez positives, mais ils pensent qu'il s'agit d'une langue difficile à maîtriser. Le français et le turc fonctionnent très différemment. L'apprentissage est difficile pour de nombreux étudiants.

1.2.2. Les apprenants

Les étudiants viennent de finir le lycée et ont entre 18 et 21 ans environ. Ils sont 48 : 32 femmes et 16 hommes. Ils sont tout-à-fait débutants en début d'année, et doivent arriver à un niveau B1 en fin d'année. Le jour de l'observation, ils sont en fin d'acquisition de niveau A2 environ.

Ils sont répartis dans trois classes, que j'ai numérotées de 1 à 3. Le jour de l'observation, la classe 1 comportait vingt étudiants présents, la classe 2 seize, et la classe 3 onze.

1.2.3. L'équipe d'enseignement

Trois enseignants composent l'équipe : un homme turc, une femme turque, et une femme française, donc deux enseignants non-natifs et une native. La moyenne d'âge est d'une trentaine d'années. Leur biographie langagière sera présentée en détails dans la troisième partie de ce mémoire.

1.3. Finalités

L'objectif global des classes préparatoires est de faire arriver les apprenants à un niveau B1 pour leur permettre de passer au département de Littérature comparée. Les quatre compétences au sens du CECR sont enseignées : compréhensions orale et écrite, productions orale et écrite ; aucune n'est priorisée, même si les enseignants sont généralement plus tolérants sur l'oral que sur l'écrit.

Plus spécifiquement, la séance observée était consacrée à l'apprentissage de l'acte de parole « demander et donner son point de vue ».

1.4. Thèmes

1.4.1. Activités didactiques et compétences visées

Le cours porte sur le début de l'unité 2 du manuel *Latitudes 2* (Cocton, Lainé, Loiseau et Mérieux, 2009b), intitulée « Vous avez dit *Culture* ? » (voir annexe 1, volume 2, page 2). Deux portions de cours ont été observées en particulier, afin de diversifier les circonstances possibles d'utilisation des AC : une compréhension écrite, et une production orale.

Le résumé des activités utilisées pendant les cours observés est présenté par le guide pédagogique :

Le premier document déclencheur de cette unité permet d'introduire l'acte de parole : Demander et donner son point de vue. Il consiste en un blogue qui propose un article publié dans le magazine Time au sujet de la « mort de la culture française ». L'objectif du blogue est de faire réagir les lecteurs et de les inviter à donner leur point de vue.

La première activité propose une compréhension écrite globale du document (Cocton, Lainé, Loiseau et Mérieux, 2009a : 32).

Activité 8 : cette activité permet de réemployer les différentes expressions apprises pour exprimer un point de vue. Les apprenants sont invités à donner leur point de vue sur cinq affirmations (ibid : 34).

Un découpage des séances a été opéré selon le modèle proposé par Trevisi (2013), pour la classe 3, sachant que l'ensemble des classes a suivi le même déroulement mais que les durées de chaque activité pédagogique ont varié d'une classe à l'autre. En particulier, l'enseignante 2 a pris le parti de commencer par expliquer le texte en détail avant de poser les questions de compréhension.

Dans le tableau de synopsis ci-dessous sont détaillées uniquement les parties de premier niveau sur lesquelles l'analyse a porté. Plus spécifiquement les niveaux analysés et transcrits sont le 1.2, qui correspond à l'activité 1 de compréhension écrite du manuel, et 5.4 qui correspond à l'activité 8 de production orale du manuel (voir annexe 1, volume 2, page 2).

Niveau	Repères	FST	Matériel	Description
0	0'00'' / 1'45'' (1'45'')	M		E fait passer une feuille de présence, demande aux és comment s'est passé leur week-end, annonce qu'on va commencer l'unité 2 et parler de culture.
1				Compréhension écrite : la culture française
1.1.	1'45'' / 3'05'' (1'25'')	Q	Manuel Tableau	Activité de mise en route : E demande au és de regarder le document, fait remarquer les 2 parties du document, fait deviner ce dont il s'agit et ce dont on va parler...
1.2.				Activité 1 : compréhension écrite - article
1.2.1.	3'05'' / 6'05'' (3')	M	Manuel Tableau	E lit les 5 questions de l'activité et les explique, puis demande aux és de lire l'article et de répondre aux questions.
1.2.2.	6'05'' / 14'25'' (8'20'')	I	Manuel	Les és font répondent individuellement aux questions, par écrit
1.2.3.	14'25'' / 39'29''	Q	Manuel Tableau	E lit l'article à voix haute, explique quelques mots essentiels puis interroge les és sur leurs réponses, ce qui donne lieu à une conversation plus générale sur la culture française et les minorités en France
0	(15 minutes)			<i>Pause – changement de fichier audio</i>
1.3.				Activité 2 : compréhension écrite - commentaires
2				Production écrite (activité 3).
3				Quoi, que
4				Retour sur le thème de la culture : exercice 1
5				L'acte de parole : Exprimer son point de vue
5.1.	9'37'' / 11'45''	Q	Tableau	E annonce qu'ils vont travailler l'acte de parole exprimer

	(2'08'')			son point de vue et sollicite les connaissances déjà acquises des és.
5.2.	11'45'' / 13' (1'15'')	Q	Manuel Tableau	Activité 6 : les és observent les phrases et découvrent différentes manières d'exprimer leur point de vue
5.3.				Activité 7 du manuel
5.3.1.	13' / 16'47'' (3'47'')	MI	Manuel Fichier audio	Activité 7 : les és écoutent différentes répliques et remplissent un tableau disant si elles expriment un point de vue, et si oui comment.
0	(15 minutes)			<i>pause</i>
5.3.2.	0' / 3'30'' (3'30'')	Q	Manuel Tableau	Correction de l'activité 7. E interroge les és sur leurs réponses et donne les explications nécessaires.
5.4.				Activité 8
5.4.1.	3'30'' / 10'30'' (7')	I	Manuel	Les és font l'activité 8 : répondre à des phrases exprimant un point de vue, en utilisant une autre tournure.
5.4.2.	10'30'' / 14'53'' (4'23'')	Q	Manuel Tableau	Correction de l'activité 8. E interroge les és sur leurs réponses et donne les explications nécessaires.

Tableau 2 : synopsis des séances observées

1.4.2. Matériel didactique

Le matériel est assez basique. Dans la classe, l'enseignant utilise un tableau noir. Chaque apprenant dispose d'un manuel et d'un cahier d'exercices.

1.5. Tonalité

1.5.1. Modalités de l'action didactique

Le travail est essentiellement organisé selon deux modalités : il est collectif, quand l'enseignant interroge l'ensemble de la classe notamment juste avant et juste après la lecture, ou individuel, quand les apprenants répondent chacun aux questions des différentes activités du manuel et du cahier d'exercices. Le synopsis ci-dessus donne le détail de ces modalités par séquence.

Les consignes sont en général assez explicites : ce sont celles données par le manuel, accompagnées des éclaircissements et explications de l'enseignant.

1.5.2. Dimension interculturelle

La dimension interculturelle est intéressante sur les séances observées puisque le premier texte étudié a pour thème la culture française, ce qui donnera lieu à des échanges sur ce sujet notamment entre l'enseignante native et les apprenants.

1.6. Canaux

On est dans le cadre d'un oral polygéré. L'enseignant intervient dans la majorité des tours de parole, les différents apprenants interviennent plus ponctuellement.

Les apprenants interviennent en général en turc, sauf quand ils répondent directement aux questions des activités. Les enseignants utilisent essentiellement le français, mais aussi le turc et d'autres langues : c'est ce que j'analyserai dans la troisième partie.

1.7. Normes

Le contrat didactique est implicite.

Les normes linguistiques sont loin d'être strictes. D'abord, l'alternance codique est largement présente et tolérée. Bien souvent, les apprenants s'expriment en turc. D'autre part, les erreurs des apprenants sont rarement reprises. Les normes interactionnelles et comportementales sont celles habituelles en classe selon l'habitus turc. Les apprenants s'adressent respectueusement à leur enseignant et les interactions semblent assez fluides.

L'objectif est visiblement d'encourager la parole des apprenants en évitant tout blocage. Ils interviennent de façon variée ; il y a rarement un jugement explicite.

1.8. Genre

On travaille d'une part sur un document authentique, un texte écrit extrait d'un blogue internet avec les commentaires qui lui sont associés.

2. Méthodologie d'analyse des AC

Sur la base des transcriptions des séances observées, les différentes alternances seront relevées puis analysées en plusieurs étapes.

2.1. Détail des AC

Toutes les AC apparues pour chaque enseignant ont été classées dans un tableau où elles sont numérotées par ordre d'apparition pour les trois enseignants, et pour les deux activités pédagogiques. C'est ce tableau (voir annexe 4, volume 2, page 40) qui servira de base à l'analyse.

2.2. Nombre d'AC et langues observées

La première étape sera une analyse quantitative globale qui consiste à observer la langue principale utilisée, le nombre d'AC observées pour chaque enseignant et chaque activité, et les langues de ces AC. La langue des AC est indiquée dans la troisième colonne du tableau.

2.3. Type d'AC

Pour mieux comprendre la nature des AC, on se basera sur la typologie de Dabène (voir partie 1, chapitre 3, 1.2.) présentant cinq types d'AC :

- AC intra-acte unitaire incise,
- AC intra-acte unitaire insert,
- AC intra-acte segmentale,
- AC inter-actes,
- AC inter-interventions.

La quatrième colonne du tableau des AC indique le numéro correspondant à chacun des ces cinq types.

2.4. Fonction de l'AC

La classification de Lüdi et Py (1986) (voir partie 1, chapitre 3, 1.3.) a été utilisée dans un premier temps, pour répartir les AC observées selon les huit fonctions qu'ils évoquent. La cinquième colonne du tableau indique un chiffre de 1 à 8 correspondant à ces huit fonctions.

La typologie de Causa (voir partie 1, chapitre 3, 2.2.2.) a ensuite permis d'affiner cette analyse, en distinguant stratégies contrastives, stratégies d'appui, et parler bilingue. Cette classification est indiquée dans la sixième colonne du tableau.

Chapitre 3. Entretiens semi-directifs auprès de trois enseignants

Les entretiens ont un double objectif :

- connaître le répertoire verbal des enseignants et leur biographie langagière ;
- comprendre leurs motivations et perceptions sur les langues qu'ils utilisent en classe.

L'entretien (voir annexe 5, volume 2, page 51), comporte deux parties distinctes correspondant à ces deux objectifs.

1. Une trame d'entretien en deux parties

1.1. Biographie langagière

1.1.1. La/les langue(s) « maternelle(s) »

Comme on l'a vu dans la première partie, la notion de langue maternelle est parfois difficile à définir précisément. Il s'agit ici de comprendre avec quelles langues l'enquêté(e) a grandi, ce que lui/elle appelle sa ou ses langue(s) maternelle(s), et comment il/elle les utilise aujourd'hui.

1.1.2. Le français

On cherche à en savoir plus sur les circonstances de leur acquisition / apprentissage du français et sur leur utilisation actuelle. Cette partie n'est bien sur pertinente que pour les deux enseignants turcs, dont le français n'est pas une langue maternelle, puisque l'enseignante française aura parlé de son rapport au français dans la partie ci-dessus.

1.1.3. Les autres langues

On s'intéresse ensuite à toutes les autres langues que l'enquêté(e) connaît même très partiellement, en détaillant le contexte de leur acquisition / apprentissage, le niveau, l'utilisation actuelle, et le rapport affectif à la langue.

1.2. Utilisation des langues en classe

1.2.1. Conceptions, représentations

On commence par se pencher sur l'opinion de l'enquêté sur l'utilisation des langues autres que la langue cible en classe.

1.2.2. En pratique

Dans un deuxième temps, on cherche à savoir quelles langues l'enquêté utilise effectivement, en passant en revue toutes celles évoquées dans la première partie de l'entretien, et en détaillant les circonstances et les motivations.

1.2.3. Distinction théorie / pratique éventuelle

Cette troisième sous-partie vise à approfondir les réponses et notamment à éclairer une éventuelle discordance entre théorie et pratique.

2. Conditions de l'entretien

2.1. Enseignants 1 et 2

Pour les deux enseignants turcs, les entretiens se sont déroulés à distance via le logiciel Skype qui permet d'avoir à la fois le son et l'image de la conversation. De plus le son et l'image ont été enregistrés, servant de base à la transcription (voir annexe 6, volume 2, page 53).

Il faut noter que les deux enquêtés connaissent bien l'enquêtrice puisqu'ils ont travaillé ensemble pendant plusieurs années et ont de bonnes relations. Cela peut avoir une influence sur leurs réponses et ce point est donc à retenir pour l'interprétation des résultats.

2.2. Enseignante 3

Un obstacle méthodologique s'est présenté : en effet, étant moi-même une des enseignantes observées, il ne m'était pas possible de m'interviewer. C'est pourquoi j'ai apporté mes réponses au guide d'entretien sous forme écrite (voir annexe 7, volume 2, page 71) : malgré les limites d'interprétation que cela implique, cette auto-analyse permettra d'apporter des éléments supplémentaires.

3. Analyse des données issues des entretiens

Les entretiens seront exploités pour expliciter la biographie langagière de chaque enseignant et déterminer leur répertoire verbal, pour comprendre leurs perceptions sur les AC qu'ils utilisent et les raisons pour lesquelles ils les utilisent.

De plus, les éléments qui ressortent de leurs discours pourront être mis en lien avec leur pratique qui s'observe dans la classe, et d'éventuelles contradictions pourront apparaître, apportant ainsi un éclairage complémentaire à l'analyse.

Cette deuxième partie a détaillé la méthodologie de recueil des données et d'analyse des résultats. L'exploitation et le croisement des données issues de deux étapes méthodologiques, observation de classe et entretiens compréhensifs, doivent permettre de comprendre comment les enseignants mobilisent leur répertoire verbal en classe de français langue étrangère dans le contexte universitaire turc. Les résultats de cette analyse font l'objet de la troisième partie.

Partie 3

-

Analyse des résultats

Chapitre 1. Les trois enseignants et leur biographie langagière : des trajectoires riches et diverses pour des répertoires verbaux étendus

Ce premier chapitre de l'analyse porte sur les biographies langagières des enseignants : elles permettront d'éclairer l'utilisation des alternances codiques et ses motivations, qui seront traitées dans les chapitres suivants.

La biographie langagière des enseignants est déterminante pour comprendre leur répertoire verbal et leur attitude par rapport aux différentes langues qui le composent. Après avoir constitué la biographie langagière de chacun des trois enseignants, nous présenterons une synthèse de leurs répertoires verbaux.

1. Enseignant 1 : deux langues maternelles et un total de neuf langues à son répertoire

Le premier enseignant enquêté est un homme turc qui a trente-deux ans. Il enseigne depuis 6 ans à l'université Osmangazi, c'est son premier poste d'enseignant.

1.1. Ses langues « maternelles » : le kurde et le turc

Il est kurde, et déclare spontanément avoir deux langues maternelles : le turc et le kurde. Il précise qu'il a « appris les deux à la fois », qu'il a « grandi avec ces deux langues ».

Dans son enfance, on peut distinguer plusieurs catégories de personnes selon les langues utilisées :

- sa mère et son père qui parlent les deux langues (« les deux ils parlaient turc et kurde », « ils n'avaient pas d'accent en turc »), et à qui il répond aussi dans les deux langues, sans raison identifiée pour l'utilisation du kurde ou du turc ;
- ses grands-parents qui comprenaient le turc mais ne le parlaient pas : ils lui parlaient uniquement kurde et il leur répondait uniquement en turc, plutôt par fierté (« c'était cool de de montrer / heu que que j'étais capable de parler les deux langues ») ;

- son frère et ses sœurs, avec qui il utilise « uniquement le turc », ce qu'il explique par le fait qu'ils étudiaient ensemble dans une école où ils ne parlaient que turc ;
- ses camarades d'école non kurdes et ses professeurs avec qui il ne parlait que le turc ;
- ses camarades d'école kurdes avec qui il utilisait parfois le kurde, plutôt par « jeu » alors que c'était « interdit ».

Du fait de cette enfance bilingue, il a été amené à pratiquer des conversations exolingues et des alternances codiques dès son plus jeune âge.

Aujourd'hui, il utilise essentiellement le turc, et ne pratique le kurde qu'occasionnellement avec sa mère (« parfois j'essaie de parler en kurde avec ma mère mais c'est juste l'idée (...) de ne pas oublier cette langue »). Il déclare ne privilégier aucune des deux et choisir « en fonction des besoins (...) de la réalité ».

1.2. Le français

1.2.1 Le choix du français : un mélange de tactique et de goût personnel

Il a commencé à apprendre le français « au lycée », à seize ans, comme deuxième langue étrangère après l'anglais qui est obligatoire. Son choix était lié à des « clichés » : « la langue de la littérature », « un pays de liberté », « c'était cool ». Après le lycée, il a choisi le département de didactique des langues et cette fois son choix du français a été « stratégique » : s'il avait choisi l'allemand, il aurait été en concurrence avec des étudiants qui avaient de la famille en Allemagne et maîtrisaient déjà la langue, alors que tout le monde débutait en français. Aujourd'hui, il est content de son choix (« je suis bien content d'avoir choisi d'étudier cette langue ») car il « aime bien la mentalité française ».

1.2.2. Un apprentissage intensif en « classe préparatoire » et des séjours réguliers en France

Comme la plupart des étudiants turcs amenés à étudier le français, il l'a appris en deux étapes : quelques notions au lycée, où l'apprentissage est assez léger, mais surtout une année intensive de « classe préparatoire » dédiée uniquement au français, à raison de plus de vingt heures par semaine, comme les classes observées pour ce mémoire. Cet

apprentissage scolaire et universitaire a été complété par de nombreux séjours en France : deux ou trois mois « chaque été depuis dix ans environ ».

1.2.3. Un niveau C2 et un manque de pratique en dehors de ses séjours en France

Il a obtenu le DALF C2 quelques mois avant l'entretien, même s'il déclare qu'il a tendance à oublier la langue quand il est en Turquie. En dehors de ses voyages à l'étranger, il n'utilise le français que pendant ses cours. Il lui arrive aussi de consulter des articles ou des ouvrages en français pour ses travaux de recherche.

1.3. Les autres langues

Il cite plusieurs autres langues qu'il maîtrise à des degrés divers.

- l'anglais : il a effectué un an de « classe préparatoire » au lycée et a donc un excellent niveau de maîtrise de cette langue. Il s'auto-évalue à « B2 » en production et « C1 » en compréhension. Il le pratique quand il rencontre des étrangers non francophones, ou pour ses travaux de recherche.
- le letton : il est parti un an en Lettonie dans le cadre du programme Erasmus et a suivi des cours, il s'estime au niveau A1.
- l'espagnol (castillan) : il a profité d'une opportunité offerte par son université pour suivre des cours au niveau A1, et il a voyagé en Espagne.
- le catalan : son séjour en Espagne lui a fait découvrir le catalan, qu'il trouve proche du français ; d'après lui, cette proximité lui permet de comprendre quelques mots.
- le russe : il a voyagé en Russie et connaît l'alphabet cyrillique ; pendant son année d'Erasmus en Lettonie il lui arrivait d'utiliser un mélange des deux langues pour communiquer.
- l'allemand : il a de la famille en Allemagne et y est allé plusieurs fois, il connaît quelques mots et expressions.

Il déclare « aimer toutes les langues » et exprime une préférence pour le français, qui représente pour lui un « challenge » du fait de sa richesse et sa complexité.

2. Enseignante 2 : de langue maternelle turque, une passionnée des langues

La deuxième enseignante enquêtée est une femme turque qui a vingt-neuf ans. Elle enseigne depuis 2 ans à l'université Osmangazi, c'est son premier poste d'enseignante.

2.1. Sa langue « maternelle » : le turc

Ses grands-parents ont émigré en Turquie depuis la Macédoine. Elle parlait uniquement turc à la maison, mais entendait ses grands-parents parler macédonien. Elle comprend cette langue mais ne la parle pas. Elle n'a pas été exposée à d'autres langues dans son enfance.

2.2. Le français

2.2.1. Une orientation liée au hasard

Son orientation en didactique du français n'a pas du tout été choisie : elle s'est faite en fonction de ses notes à l'examen d'entrée à l'université. Elle aurait aussi bien pu se diriger vers une autre langue ou même une discipline complètement différente. Cependant, elle est aujourd'hui satisfaite de ce « choix ».

2.2.2. Un apprentissage intensif en « classe préparatoire » et en programme Erasmus

Elle n'a commencé l'apprentissage du français qu'à dix-neuf ans, de façon intensive en « classe préparatoire » avant ses études de didactique des langues. Elle a effectué une année Erasmus à Lorient au cours de ses études (en 2008) et un stage Erasmus (en 2014) à Nice à la fin de ses études.

2.2.3. Un bon niveau malgré un manque ressenti sur la grammaire

Elle estime qu'elle a un bon niveau et ne rencontre aucune difficulté pour comprendre et s'exprimer mais regrette d'« oublier les règles » parce qu'elle a appris « il y a trop longtemps ». Elle déclare que cela l'empêche parfois de répondre précisément aux questions de ses étudiants.

Elle utilise le français peu fréquemment en dehors de ses cours, à part pendant des voyages ponctuels en France.

Elle reconnaît avoir un accent, plus proche de l'accent italien que de l'accent turc (elle roule les r notamment) : il arrive que des Français la prennent pour une Italienne (« toujours ils me disent vous êtes italienne madame / ça m'arrive partout »).

2.3. Les autres langues

L'enseignante 2 a aussi été en contact avec de nombreuses langues :

- l'allemand et l'anglais : elle a fait 8 ans d'anglais et 3 ans d'allemand au lycée, mais ne les pratique quasiment plus : en anglais elle estime son niveau à « A2 », et peut utiliser « des phrases vraiment simples pour la communication quotidienne » : en allemand elle peut seulement « se présenter ». Ces langues lui ont été imposées. Elle aurait préféré l'espagnol, qui est « plus chic ».
- l'italien : elle a été assistante de langue française en Italie (programme Comenius) pendant trois mois en 2012 et a appris cette langue à cette occasion, dans une école de langue ; elle estime avoir un meilleur niveau qu'en anglais ; elle déclare aimer beaucoup cette langue (« ma langue préférée ») à la fois pour sa prononciation, et pour le côté « extraverti » (« tu parles fort », « avec les gestes », « comme une chanson ») ; elle l'utilise aussi sur les réseaux sociaux avec ses anciens amis italiens, et parfois en voyage.
- le macédonien : elle l'a entendu de ses grands-parents, le comprend mais ne le parle pas : « je comprends mais j'arrive pas à utiliser la langue ». Cela lui a permis notamment de communiquer lors d'un séjour en Macédoine ; ses interlocuteurs parlaient et elle s'exprimait par signes.
- le kurde : elle a des amis kurdes et connaît quelques phrases simples (« salut ça va »).
- le breton : elle connaît quelques mots (« kenavo ») qu'elle a découverts lors de son séjour Erasmus à Lorient.
- le sarde : elle a appris quelques mots et même une chanson en sarde lors d'un séjour en Sardaigne (« là-bas j'ai appris l'italien et un petit peu le sarde / mélangé »).

Elle déclare mélanger beaucoup les langues, de façon involontaire en général (« pas exprès », notamment le turc, le français, l'italien et l'anglais. Elle adore les langues pour communiquer et voudrait en apprendre une autre, d'une « autre famille », « pour le plaisir » : elle envisage d'étudier l'hébreu ou l'arménien l'été prochain. Mais le fait de travailler avec la langue française la gêne, elle se sent jugée.

3. Enseignante 3 : de langue maternelle française, avec un répertoire verbal moins large

L'enseignante 3 est une femme de 39 ans, française, qui résidait et travaillait en Turquie depuis cinq ans lors des observations de classe.

3.1. Sa langue maternelle : le français

Elle est française, de parents français, et a grandi en France. Elle n'a pas été exposée à d'autres langues pendant son enfance. Elle utilise le français quotidiennement, dans sa vie de famille.

3.2. Ses autres langues

Elle connaît plusieurs autres langues à des degrés divers :

- l'anglais : elle l'a appris à l'école et beaucoup utilisé pendant des voyages et une partie de sa vie professionnelle ; elle se sent parfaitement à l'aise dans cette langue malgré son accent français, et l'utilise de temps en temps lors de voyages à l'étranger notamment.
- le turc : elle a commencé à l'apprendre il y a sept ans, en prenant des cours mais aussi de façon informelle avec son entourage en Turquie. Elle peut avoir des conversations quotidiennes courantes, mais doit parfois faire répéter ou se faire expliquer certains mots ou structures qu'elle ne maîtrise pas.
- l'allemand : elle l'a appris au lycée et a même obtenu un diplôme C1 il y a vingt ans, mais l'a très peu pratiqué depuis si bien qu'elle en a oublié l'essentiel.

- l'espagnol : elle l'a appris avec des amis hispanophones lors d'un voyage en Amérique du Sud il y a dix ans, elle le parlait alors presque couramment mais en a aussi oublié presque tout à son retour.
- le russe : elle a suivi une vingtaine d'heures de cours il y a cinq ans dans le cadre de ses études de FLE, mais n'en a quasiment rien retenu.

4. Synthèses sur les répertoires verbaux des trois enseignants

Les biographies langagières des trois enseignants sont riches : ils connaissent à un degré divers de nombreuses langues. Le tableau ci-dessous les récapitule en fonction du niveau estimé de maîtrise, selon les niveaux du CECR.

	enseignant 1	enseignante 2	enseignante 3
nombre de langues total	9	9	6
langues maternelles	turc et kurde	turc	français
niveau C1-C2	français	français	
niveau B1-B2	anglais	italien	anglais et turc
niveau A1-A2	letton et espagnol	anglais, allemand	allemand et espagnol
quelques notions	catalan, russe, allemand	macédonien, kurde, breton, sarde	russe

Tableau 3 : langues des trois enseignants

C'est l'enseignant 1 qui a le répertoire verbal le plus varié et étendu, avec neuf langues dont quatre aux niveaux B1 et supérieurs. L'enseignante 2 a été en contact avec le même nombre de langues mais ses connaissances sont moins étendues, avec trois langues aux niveaux B1 et supérieurs. Enfin l'enseignante 3 n'a été en contact qu'avec six langues, dont trois maîtrisées aux niveaux B1 et supérieurs.

Chapitre 2. Alternances codiques utilisées par chaque enseignant : des pratiques variées

Ce chapitre examine l'utilisation de ces répertoires verbaux par les enseignants pendant leurs cours, d'une part en analysant leurs déclarations lors des entretiens, qui éclaireront sur leurs perceptions, et d'autre part en examinant l'ensemble des AC apparues pendant les séances observées.

1. Perceptions des enseignants : le français comme langue principale, le turc et l'anglais comme langues auxiliaires

1.1. Enseignant 1 : un mix français / anglais / turc pour l'efficacité, saupoudré d'autres langues pour le plaisir

L'enseignant 1 pense qu'« on peut et on doit » utiliser d'autres langues que le français pour mieux enseigner le français, pour éviter les incompréhensions et les blocages. « Il faut utiliser le français / et si besoin / pourquoi pas recourir heu à l'anglais ou à leur langue maternelle ». Il utilise donc le français à hauteur de « 70% », l'anglais à hauteur de « 20% », et le turc à hauteur de « 10% ». Il lui arrive d'utiliser très ponctuellement les autres langues.

1.2. Enseignante 2 : l'idéal du 100% français inaccessible, le turc et l'anglais par nécessité et l'italien pour la curiosité

L'enseignante 2 pense que l'idéal serait de n'utiliser que le français, mais que « ça ne passe pas » avec ses apprenants, qui ont été habitués à ce que leur enseignant utilise essentiellement la langue maternelle quand ils ont commencé les langues étrangères au lycée. Elle ressent visiblement une certaine culpabilité à utiliser d'autres langues que le français, en en attribuant la responsabilité aux apprenants : « c'est pas à cause de nous », « ça dépend des étudiants ».

Elle utilise donc surtout le français mais aussi l'anglais, le turc, et ponctuellement l'italien. Pour ce qui est des autres langues, elle ne les utilise pas mais peut évoquer les aspects culturels quand elle en a l'occasion : « par exemple si on parle de la Bretagne je raconte que j'ai vécu là-bas / qu'ils ont une langue ».

1.3. Enseignante 3 : le turc et le français par pragmatisme

L'enseignante 3 déclare avoir tenté de n'utiliser que le français pendant sa première année d'enseignement mais s'être rendu compte que « ça ne fonctionnait pas ».

Elle utilise donc à présent le français et le turc, mais pas d'autres langues.

1.4. Synthèse des langues utilisées d'après les perceptions des enseignants

Le tableau ci-dessous récapitule les déclarations des enseignants quant aux langues qu'ils emploient en classe.

	enseignant 1	enseignante 2	enseignante 3
langue utilisée en général	français	français	français
langues secondaires	anglais en priorité turc en deuxième lieu	anglais en priorité turc en deuxième lieu	turc
autres langues	ponctuellement allemand, espagnol	italien	aucune

Tableau 4 : langues utilisées par les enseignants (perception)

On peut constater que, pour les trois enseignants, le français est la langue utilisée de façon principale, mais qu'ils s'appuient tous sur d'autres langues, qui sont essentiellement l'anglais et le turc mais aussi ponctuellement l'italien, l'allemand et l'espagnol pour les enseignants turcs, et uniquement le turc pour l'enseignante native.

De plus, leur utilisation d'autres langues est bien volontaire et donc à considérer comme alternance codique et non interférence.

2. Langues observées et proportions : le français domine, le turc est l'auxiliaire incontestable

Les langues effectivement utilisées par les enseignants lors des séances analysées ont été établies grâce aux transcriptions intégrales des observations (voir annexe 3, volume 2, page 7). Le tableau de synthèse (voir annexe 4, volume 2, page 40) reproduit l'ensemble des alternances observées dans leur contexte.

Le premier constat qui peut être formulé est la prédominance du français. Conformément à leurs perceptions, les trois enseignants l'utilisent comme langue principale, en ce sens qu'ils commencent et terminent la séance en français, et l'utilisent majoritairement ; les autres langues apparaissent ponctuellement au milieu d'un discours en français.

La première étape de l'analyse de ces AC est quantitative : la troisième colonne du tableau synthétique indique la langue utilisée pour chaque AC, ce qui permet d'effectuer un comptage.

2.1. Enseignant 1 : français, anglais et turc

Pour la première activité pédagogique de compréhension écrite, les AC produites par l'enseignant 1 sont au nombre de sept : l'enseignant 1 utilise six fois l'anglais, et une fois le turc pendant la compréhension écrite.

Lors de la deuxième activité analysée de production orale, l'enseignant produit quatre AC. La proportion est cette fois différente : trois des quatre AC sont en turc (dont une très longue), et une seule en anglais, intégrée au sein d'un discours en turc.

En première conclusion, on peut donc dire que l'enseignant 1 utilise essentiellement le français. La deuxième langue utilisée est l'anglais, qui représente les deux tiers du total des AC; ce constat est à nuancer puisqu'elle est surtout utilisée pour l'activité de compréhension, et moins pour l'activité de production. La troisième langue est le turc pour un tiers des AC, surtout utilisé lors de l'activité de production. Pendant les séances observées, aucune autre langue n'est apparue. Il n'utilise que trois des langues de son répertoire verbal qui en contient neuf.

2.2. Enseignante 2 : français et turc, un peu d'anglais et d'italien

Il est important de noter que pour la première activité pédagogique, l'enseignante 2 prend le parti d'expliquer tout le texte en détails avant de poser des questions de compréhension générale. C'est ce qui explique qu'elle occupe la majorité du temps de parole et donne énormément d'explications.

Remarquons aussi que, conformément à ce qu'elle a expliqué lors de l'entretien, il semble qu'un contrat didactique implicite l'engage à tout expliquer en français à moins que ce ne soit trop difficile : c'est ce que suggère l'AC 33, où elle justifie son recours à la

traduction turque pour le mot « réquisitoire » : « réquisitoire c'est un peu difficile / à expliquer je vais dire en turc donc iddianame ».

Le nombre d'AC pendant cette compréhension écrite est cependant dix fois plus élevé que celui de son collègue : elle en produit 74.

Elle privilégie le turc pour ses AC : 65 occurrences ainsi que deux codes mixing français / turc (les mots français sont déclinés dans sa phrase comme des mots turcs) soit 90% des AC. En deuxième position, c'est l'anglais avec cinq AC. Enfin, elle parle aussi l'italien à deux reprises.

Pendant l'activité de compréhension orale, elle produit 14 AC, parmi lesquelles le turc prédomine encore, avec 12 occurrences et un code mixing. Elle utilise aussi une fois l'anglais.

Elle utilise donc quatre des neuf langues de son répertoire verbal : en dehors du français qui est la langue principale de son discours, elle utilise beaucoup le turc, mais aussi ponctuellement l'anglais et l'italien. On peut remarquer que ce sont les quatre langues qu'elle parle le mieux, même si elle ne parle pas couramment l'italien et l'anglais.

Le type d'activité pédagogique ne semble pas avoir d'influence sur la langue utilisée, en revanche l'activité de compréhension donne lieu à beaucoup plus d'AC, certainement du fait du choix de l'enseignante d'expliquer le texte en détails sans passer par une étape de compréhension globale.

2.3. Enseignante 3 : français et turc

L'enseignante 3 utilise 25 AC pendant la première activité pédagogique. Ces AC sont toutes en turc. Pour la deuxième activité pédagogique apparaissent douze AC, qui sont elles aussi toutes en turc.

On peut aussi remarquer que les AC de l'enseignante 3 sont assez nombreuses et très courtes.

2.4. Synthèse sur les langues observées

Le graphique ci-dessous récapitule les langues observées dans les deux activités, pour les trois enseignants.

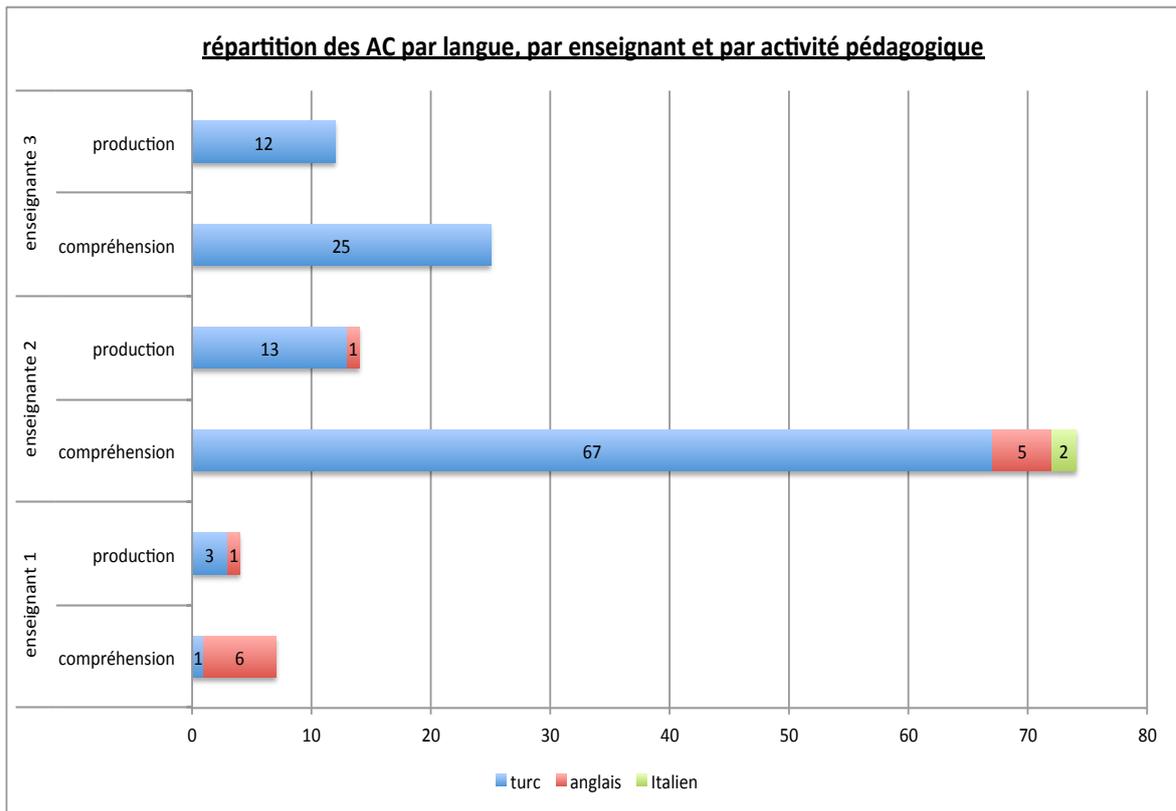


Figure 1 : répartition des AC par langue, par enseignant et par activité pédagogique

La prédominance du turc au niveau global est très forte. Les AC en turc sont cependant concentrées essentiellement chez les enseignantes 2 et 3. Quelques paradoxes apparaissent : l'enseignant 1, qui a le répertoire verbal le plus étendu, est pourtant celui qui produit le moins d'AC. L'enseignante 3, dont le turc n'est pas la langue maternelle, est cependant la seule qui produit toutes ses AC en turc. Par ailleurs, aucun des enseignants n'exploite la totalité des langues de son répertoire. Il semble difficile d'établir un lien entre biographie langagière et production d'AC. L'enseignante 2, elle, utilise le plus de langues mais surtout produit un très grand nombre d'AC, ce qui peut expliquer pour partie une plus grande diversité des langues, simplement du fait d'occasions multipliées.

L'activité de compréhension a donné lieu au plus grand nombre d'AC, et ce chez les trois enseignants. Cela est lié en partie à sa durée, puisqu'elle dure presque deux fois plus que l'activité de production, mais aussi à la répartition du temps de parole entre enseignant et apprenants, puisque l'enseignant parle pendant la plus grande partie du temps de l'activité de compréhension alors que la parole est mieux répartie entre enseignant et apprenants dans l'activité de production.

Quelques points clés ressortent de cette première observation :

- l'utilisation du français comme langue principale,
- la très grande hétérogénéité entre les trois enseignants observés,
- la prédominance du turc parmi les AC.

L'examen de la nature des AC va permettre de pousser plus loin l'analyse.

3. Types d'AC : les AC intra-actes unitaires dominant mais les pratiques sont très hétérogènes

3.1. Typologie utilisée : typologie de Dabène

La typologie de Dabène (1994) apporte un éclairage sur les types d'AC observées. Il s'agit de distinguer cinq types d'AC, que nous rappelons ici, en utilisant des exemples tirés cette fois de l'observation sur laquelle porte ce mémoire :

- l'AC intra-acte unitaire incise sera numérotée 1 dans le tableau de synthèse : dans les observations, il s'agit le plus souvent d'une traduction qui est annoncée avec des « en turc on dit... » ou « comme en anglais... » ; comme dans l'exemple « enquête ↑ en turc c'est la même chose on dit **anket** » (enseignante 2), où le mot turc « anket » est syntaxiquement intégré dans la phrase ;
- l'AC intra-acte unitaire insert, numérotée 2 dans le tableau, correspond en général dans les observations à la traduction d'un mot, juxtaposée à l'original, par exemple « mettons même ouais dix dix minutes / **on dakika** [dix minutes] » (enseignante 3) ;
- l'AC intra-acte segmentale, numérotée 3, a lieu au sein d'un même acte de parole mais avec un segment complet de phrase dans une autre langue, comme « réquisitoire c'est un peu difficile / à expliquer je vais dire en turc donc **iddianame bir şey iddia ettiğiniz zaman bu şekilde söylüyorsunuz arkadaşlar** [réquisitoire quand vous faites un réquisitoire vous dites ça de cette façon, les amis] » (enseignante 2) ;

- l'AC inter-actes, numérotée 4, apparaît aussi au sein du même tour de parole, mais entre deux actes de langage ; il s'agit souvent d'une explication, par exemple :

ya pazar mesela şey [bon le marché par exemple c'est]/ eee Istanbul'daki şey mısır çarşısında mesela bazar egyptien filan diyorlar onlar orda [heu par exemple le bazar egyptien à Istanbul ils appellent ça le bazar égyptien]/ yani daha büyük [c'est-à-dire c'est plus grand]/ böyle şey pazar olarak kapalı çarşı ha türkçesi de kapalı çarşı [comme ça en tant que marché un marché couvert ah voilà en turc on dit 'kapalı çarşı'] » (enseignante 2) ;

- l'AC inter-interventions, numérotée 5, est une alternance de langue entre deux tours de parole, par exemple :

E : le pays de la mode c'est l'Italie

é5 : oui

E : **moda'nın ülkesi Italia demiş** [ils disent que le pays de la mode c'est l'Italie] / **sen buraya yazdığını katılıyor mu katılmıyor musun** [toi tu es d'accord ou pas avec ce qui est écrit là]

é5 : ah non

(enseignante 2).

Chacune des AC observées a été classée en fonction de cette classification, en indiquant dans la dernière colonne un numéro de 1 à 5 correspondant au type d'AC. Le cas particulier des codes mixing est indiqué par un astérisque, par exemple lorsque l'enseignante 2 dit « *commentaireleri okuyoruz* » [nous lisons les commentaires], en déclinant le mot « *commentaire* » français avec la marque du pluriel « *ler* » et celle de l'accusatif « *i* » du turc.

3.2. Enseignant 1 : les AC intra-actes unitaires dominant

Les AC observées chez l'enseignant 1 semblent suivre une certaine logique :

3.2.1. AC de type 1

Toutes les AC de type 1 sont en anglais. Cinq des AC ont été produites pendant l'activité de compréhension et une seule pendant l'activité de production.

3.2.2. AC de type 2

Les quatre AC de type 2 sont constituées d'un mot ou groupe de mots dans une langue juxtaposés à leur traduction dans une autre langue. Pour trois d'entre elles, il s'agit du turc, et dans le dernier cas de l'anglais.

Seule une des AC a été produite pendant l'activité de compréhension, les trois autres l'ont été pendant l'activité de production.

3.2.3. AC de type 4

Une seule des AC observées est de type 4, c'est à dire qu'un acte de parole complet est en turc : il s'agit de l'AC 10 qui est une longue explication, lors de l'activité de production, pour expliquer la structure « je crois que » et le fait que la production de l'apprenant « je crois que j'aime bien » n'est pas adéquate.

3.2.5. Conclusion pour l'enseignant 1

L'enseignant 1 utilise uniquement les AC de type 1, 2 et 4.

La prédominance des AC intra-actes unitaires montre que, la plupart du temps, l'enseignant ne recourt aux autres langues que pour un terme, au sein des explications en français. Les AC de type 1 sont toutes en anglais, car elles sont insérées dans le discours par une phrase d'introduction (on verra que cela correspond à une stratégie contrastive) ; celles de type 2 sont plutôt en turc, l'enseignant juxtapose le terme turc au mot français correspondant sans l'insérer syntaxiquement.

L'AC de type 4 est en turc : l'enseignant privilégie la langue des apprenants pour une explication plus longue.

3.3. Enseignante 2 : tous les types d'AC sont utilisés, avec une majorité d'AC intra-actes unitaires

3.3.1. AC de type 1

L'enseignante 2 produit 19 AC de type 1 dont 16 en turc (6 reprises et 10 spontanées), 1 en anglais et 2 en italien. Seule une des AC de type 1 a été formulée pendant l'activité de production (la 87), toutes les autres l'ont été pendant la compréhension.

3.3.2. AC de type 2

Les AC de type 2 sont au nombre de 39, soit la moitié des AC. Elles sont pour la plupart en turc (37), sauf 2 en anglais qui sont des AC spontanées où elle utilise les mots transparents « comment » et « admire » pour faire comprendre les mots français « commentaire » et « admirer ».

Seule une des AC de type 2 a été formulée pendant l'activité de production, les 38 autres l'ont été pendant la compréhension.

Cette forte présence des AC de type 2 est liée au fait que l'enseignante, notamment pendant l'activité de compréhension, recourt fortement à la traduction des termes inconnus en juxtaposant directement le mot français et sa traduction turque.

3.3.3. AC de type 3

Les AC de type 3 sont moins nombreuses, on en observe neuf dont huit en turc. Elles correspondent en général à des explications ou des paraphrases des mots expliqués. Elles sont équitablement réparties entre les deux activités : cinq pendant la compréhension et quatre pendant la production.

3.3.4. AC de type 4

On observe quinze AC de type 4, qui correspondent à des explications ou des questions plus longues autour du texte et sont toutes en turc, sauf une en italien. On peut noter deux cas de code mixing parmi elles, lors que l'enseignante décline le mot « marché » à l'ablatif turc (« marché'den ») et lorsqu'elle utilise l'expression « tajine majine » qui peut se traduire par « tajine et caetera ». Onze de ces AC ont été produites pendant l'activité de compréhension, et les quatre autres pendant la production.

3.3.5. AC de type 5

Les AC de type 5, où le tour de parole entier est dans une autre langue, sont minoritaires pour l'enseignante 3, qui n'en produit que cinq, toutes en turc. Les n°74, 84 et 85 correspondent à un segment de conversation en turc puisqu'elle répond en turc aux apprenants qui viennent de s'exprimer en turc. Dans les 76 et 82, au contraire, elle répond en turc aux apprenants qui viennent de s'exprimer en français : soit pour exprimer son incompréhension (82), soit pour clarifier la consigne à l'apprenante (76).

C'est le seul type d'AC qui a été plus utilisé dans la deuxième activité (quatre AC) que la première (une seule).

3.4. Enseignante 3 : seules les AC intra-actes sont utilisées, parmi lesquelles les inserts dominant

3.4.1. AC de type 1

L'enseignante 3 ne produit que 4 AC de type 1 ; la moitié lors de l'activité de production et la moitié lors de la compréhension.

3.4.2. AC de type 2

Les AC de type 2, au nombre de 28, sont largement majoritaires chez l'enseignante 3. Sans exception, elles sont toutes une juxtaposition d'un mot français et de sa traduction en turc, comme on peut le constater dans le tableau ci-dessous. Ces AC sont plus nombreuses pendant la production : 16 AC contre 12 pendant la compréhension.

3.4.3. AC de type 3

On observe cinq AC de type 3, dont seulement une pendant la compréhension. Elles correspondent là encore à la juxtaposition du français et de sa traduction en turc mais cette fois pour des segments de phrase.

3.5. Synthèse sur les types d'AC

Le graphique ci-dessous représente la répartition des AC selon leur type, numérotés de 1 à 5 comme vu plus haut.

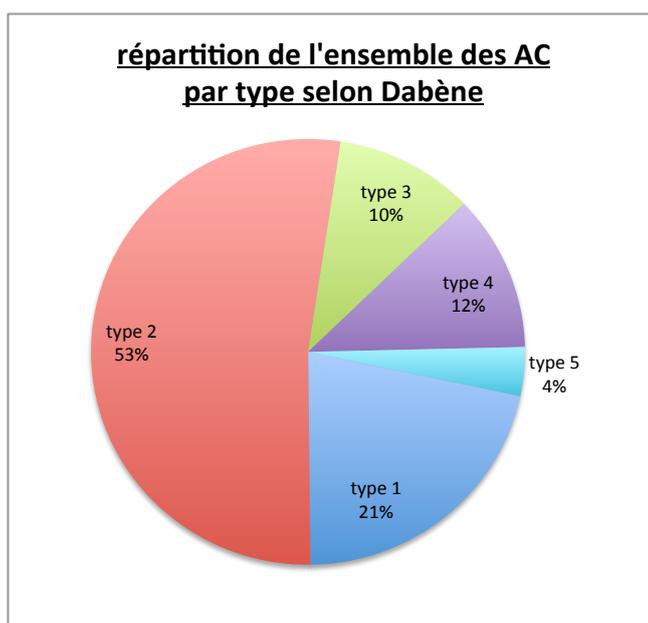


Figure 2 : répartition de l'ensemble des AC par type selon Dabène

Les AC de type 2 représentent plus de la moitié des AC produites par les trois enseignants, et l'ensemble des AC intra-actes unitaires (types 1 et 2) pèsent près des trois quarts du total. En effet les trois enseignants ont un point commun : ils privilégient ces AC intra-actes unitaires. Il s'agit des AC les plus courtes, ce qui confirme le fait qu'ils utilisent le français comme langue principale, recourant à une autre langue bien souvent seulement pour l'explication d'un mot ponctuel.

Pendant on constate encore une grande hétérogénéité en dehors de cet unique point commun. En effet la répartition est différente en fonction des enseignants et des activités, comme le montre le graphique ci-dessous :

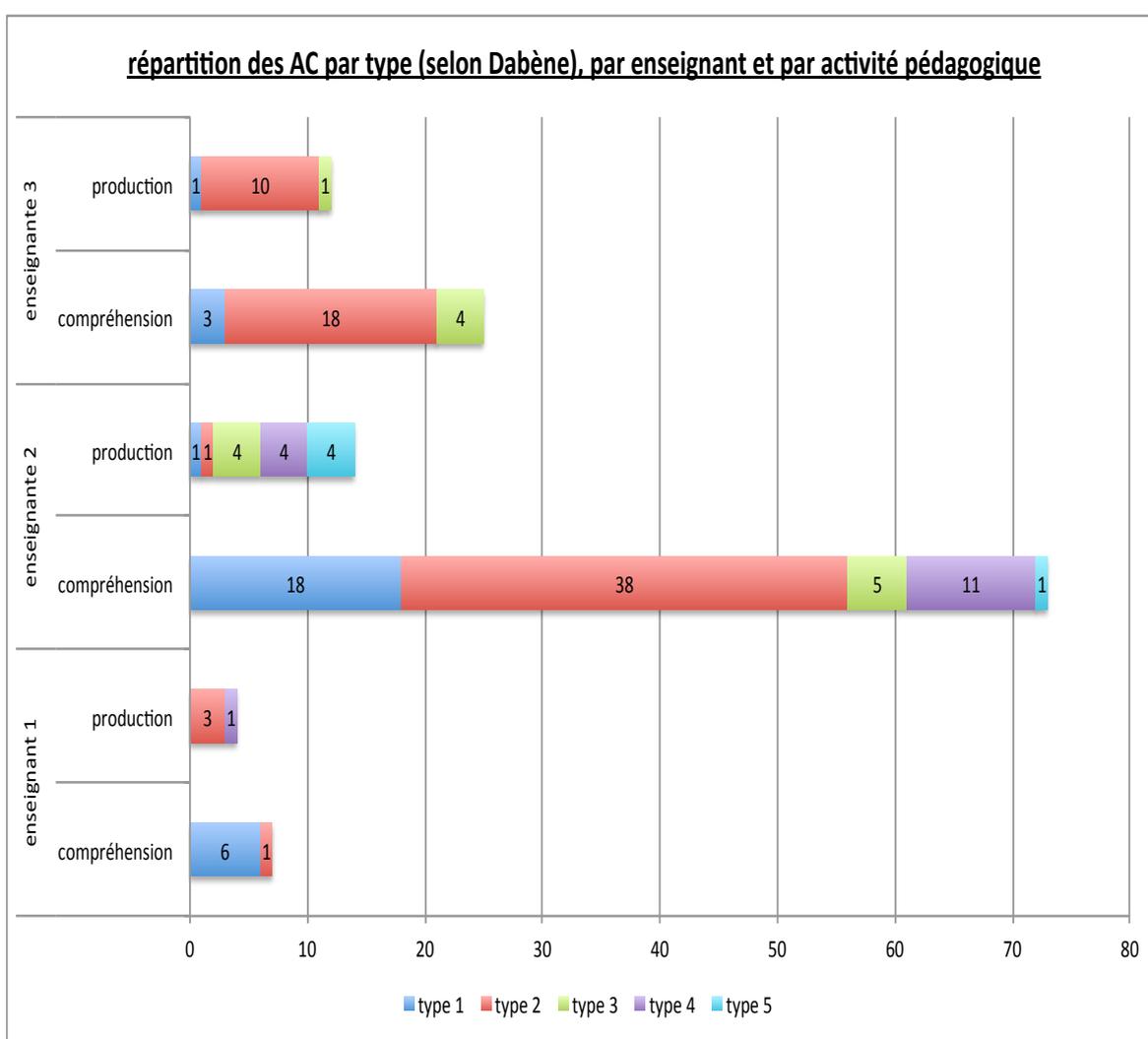


Figure 3 : répartition des AC par type (selon Dabène), par enseignant et par activité pédagogique

L'enseignant 1 privilégie les AC intra-actes unitaires incises (type 1), les enseignantes 2 et 3 les AC intra-actes unitaires inserts (type 2). L'enseignante 2 est la seule à utiliser les AC inter-actes (type 4) et inter-interventions (type 5). Il y a aussi des différences importantes selon l'activité pédagogique pour les enseignants 1 et 2 : l'enseignant 1 n'utilise les AC de type 1 que pendant la compréhension ; l'enseignante 2 n'utilise les AC de type 1 et 2 presque que pendant la compréhension.

D'où vient cette hétérogénéité ? Le prochain chapitre apportera des éléments de réponse relatifs aux motivations des enseignants.

Chapitre 3. Motivation des alternances codiques : éviter les incompréhensions

Ce chapitre vise à analyser les raisons pour lesquelles les enseignants, qui ont des pratiques très différentes les uns des autres, produisent ces AC. Ces raisons seront abordées d'abord via les perceptions des enseignants recueillies grâce aux entretiens, puis via les observations effectuées en classe.

1. Motivations avancées par les enseignants : à chaque langue sa fonction

1.1. Enseignant 1

On a vu que l'enseignant 1 estime que le recours à d'autres langues est nécessaire pour éviter les « blocages » et le « chaos ». Il justifie l'utilisation des différentes langues de la façon suivante :

- le français de façon privilégiée puisqu'il s'agit de la langue cible ;
- l'anglais parce qu' « il y a des similarités » du fait que « c'est une langue indo-européenne » contrairement au turc, plutôt pour « le lexique » et « les structures » ;
- le turc plutôt pour les informations générales sur l'organisation de l'année ou les examens, ou pour des explications complexes grammaticales ou culturelles ;
- le kurde : très rarement avec certains apprenants kurdes, en utilisant des similarités entre français et kurde ;
- l'espagnol : il mentionne une fois où il l'a comparé avec le français à la demande des apprenants, et d'autres fois où il l'utilise pour « détendre l'atmosphère » ;
- l'allemand : là encore ce n'est « pas un objectif pédagogique » mais plutôt « pour rigoler ».

1.2. Enseignante 2

Comme vu précédemment, pour l'enseignante 2, le fait de recourir à des langues autres que le français est lié aux étudiants plus qu'à elle.

Comme l'enseignant 1, elle évoque un choix de la langue en fonction de l'objectif poursuivi :

- le français « en général », c'est la langue à enseigner ;
- l'anglais « surtout pour le vocabulaire » ; elle le préfère au turc car « ça demande des efforts », cela leur évite de s'habituer à la facilité de la traduction et leur permet de « penser dans une langue étrangère » ;
- le turc « quand ils ne comprennent pas les consignes » ou « pour les phrases complexes », ou « en début de cours (...) pour les mettre à l'aise » ;
- l'italien très rarement, mais ça n'a « pas un rôle éducatif » : c'est plutôt « pour s'amuser » et « parce qu'ils sont curieux ».

1.3. Enseignante 3

L'enseignante 3 n'utilise, elle, que le français et le turc, avec la répartition suivante :

- le français « en général » ;
- le turc pour « valider » une traduction formulée par les apprenants ou pour les « explications complexes, soit grammaticales soit culturelles ».

Utiliser le turc, qu'elle ne maîtrise pas, représente plutôt pour elle un effort et même un risque car il arrive que les apprenants se « moquent gentiment » ; cela freine d'ailleurs son utilisation de cette langue.

1.4. Synthèse des motivations des enseignants et comparaison avec la théorie

Toutes les motivations avancées par les enseignants pour l'usage du turc, langue maternelle des apprenants, correspondent à une volonté que les apprenants comprennent, qu'il n'y ait pas d'incompréhension ou de blocage. Cela correspond à la fonction VIII de la classification de Lüdi et Py, « amélioration de l'accès lexical » (voir partie 1, chapitre 3,

1.3), et au premier besoin mis en évidence par Causa, « pallier un obstacle pédagogique » (voir partie 1, chapitre 3, 2.3.) Les deux stratégies de Causa, contrastive ou d'appui, semblent possibles d'après les motivations citées. Enfin, les trois aspects évoqués par Van Lier (voir partie 1, chapitre 3, 2.3.) semblent concernés : cognitifs, linguistiques et interactionnels.

Le choix de l'anglais par les enseignants 1 et 2 et les explications avancées pour ce choix montrent cependant des motivations supplémentaires, notamment chez l'enseignante 2. Il s'agit bien d'améliorer l'accès lexical et de pallier un obstacle pédagogique, mais sans passer par la facilité de la langue maternelle. Elle cherche à ce que les apprenants produisent quand même un effort intellectuel et ne recourent pas à la traduction en langue maternelle.

2. Motivations suggérées par l'observation

2.1. Classification de Lüdi et Py : la fonction VIII est ultra-majoritaire

Appliquer la classification de Lüdi et Py (1986) aux AC observées permet une première analyse des motivations des enseignants lorsqu'ils produisent des AC.

2.1.1. Fonction 1

Seules 3 AC, apparues chez l'enseignante 2, semblent correspondre à la première fonction de « marquage de l'appartenance des locuteurs / auditeurs à une même communauté bilingue et biculturelle » : il s'agit des 74, 84 et 87. Il est intéressant de noter qu'elles sont produites à chaque fois à la fin de l'heure de cours. La 74 est un échange de plaisanteries avec les apprenants au moment où ils sortent en pause :

E : est-ce que vous avez des questions jusqu'à là on va faire une petite pause vous pouvez sortir

é : xxx hocam [Madame] xxx (rires)

E : ha **patlamadan** [avant d'éclater] xxx

Dans l'AC 84, l'enseignante utilise le turc pour demander aux apprenants de répéter ce qu'ils ont dit, eux aussi en turc.

é1 : çok güzel bir şeyim var ama Fransızcası xxx [j'ai un super truc mais en français xxx]

classe : rires

é4 : züğürt tesellisi yani [c'est un dicton de pauvre en fait]

E : **neyi** ↑[quoi ?]

é4 : züğürt tesellisi [un dicton de pauvre]

é3 : evet onu Fransızcaya çevirirsin [oui traduis ça en français maintenant]

E : **neyi** ↑[quoi ?]

é4 : züğürt tesellisi xxxx [un dicton de pauvre]

E : **anlamadım ki** xxxx [je n'ai pas compris]

é4 : xxxx fakirlerin söylediğin bir şey [un truc que disent les pauvres]

Dans l'AC 84 elle utilise le mot « şöyle » [comme ça], qu'ils auraient pu comprendre en français :

E : bah heu on peut pas traduire comme ça mot à mot mais vous pouvez dire c'est une expression dite heu / comment / c'est une expression / non c'est une expression qui appartient aux pauvres / fakirlere ayit [réservé aux pauvres]/ oui / **şöyle** [comme ça]/ une expression appartient aux pauvres

2.2.2. Fonction 8

Toutes les autres AC semblent correspondre à la fonction 8, c'est à dire l'amélioration de l'accès lexical : les enseignants expliquent le texte ou les consignes en français et s'appuient sur l'anglais, le turc ou l'italien pour s'assurer que les apprenants comprennent.

Finalement, la classification de Lüdi et Py a permis une première analyse ; mais la quasi-totalité des AC correspondent toutes à une même fonction. La typologie de Causa permet d'aller plus loin.

2.2. Typologie de Causa : les reprises dominant

Il s'agit cette fois de distinguer stratégie contrastive, stratégie d'appui, avec pour la stratégie d'appui différents modes de reprise possibles : à partir de la classification vue dans la première partie (voir partie 1, chapitre 3, 2.2.2.), voici quelques exemples tirés de l'observation sur laquelle porte ce mémoire :

- stratégie contrastive : dans l'AC 1 de l'enseignant 1 « voilà // en anglais on dit **according to** / d'après » ;
- stratégie d'appui sous forme d'auto-répétition : « quelle solution propose-t-il / solution ↑ **çözüm** [solution] » ;

- stratégie d'appui sous forme d'auto-reformulation : AC 17 de l'enseignante 3, qui explique le mot « décliner » par une approximation en turc « elle est devenue petite / azalmak gibi [comme diminuer] / décliner » ;
- stratégie d'appui sous forme d'hétéro-répétition, comme l'enseignant 1 dans l'AC 2 :

E : (...) la France n'a plus de bons écrivains / de bons musiciens / de grands peintres // c'est quoi la France n'a plus ↑

él : artik yok

E : **artik yok** / n'a plus / de bons écrivains / alors qu'est-ce que vous en pensez

- stratégie d'appui sous forme d'hétéro-reformulation comme dans l'AC 15 de l'enseignante 2 :

é2 : xxx Fransızlar kültürü [la culture des Français] xxx

E : **Fransız kültürün** [la culture française]

- stratégie d'appui sous forme d'achèvement comme dans l'aC 33 de l'enseignante 3 : « réquisitoire c'est un peu difficile / à expliquer je vais dire en turc donc **iddianame bir şey iddia ettiğiniz zaman bu şekilde söylüyorsunuz arkadaşlar** [réquisitoire quand vous faites un réquisitoire vous dites ça de cette façon, les amis] »
- stratégie d'appui sous forme de parler bilingue, qui dans nos observations n'apparaît que sous forme d'alternance codique pure, comme dans l'AC 75 de l'enseignante 2 :

E : qu'est-ce que vous dites ↑ votre avis s'il vous plait / qui dit quoi / alors ↑ // (soupir) Mert / qu'est-ce que t'as dit

él : je ne pense que c'est vrai

E : **ne** [quoi ?] je n'ai pas ↑

él : je ne pense que c'est vrai

Les AC de chaque enseignant ont été classées selon cette typologie dans la sixième colonne du tableau (voir annexe 4, volume 2, page 40). Il est intéressant de croiser la typologie de Dabène utilisée précédemment avec celle-ci, enseignant par enseignant.

2.2.1. Enseignant 1

Parmi les 6 AC de type 1, on trouve quatre cas de stratégie contrastive : l'enseignant explicite son passage à l'autre langue. Les deux autres cas sont des hétéro-répétitions : l'enseignant reprend le terme cité par un apprenant.

Les quatre AC de type 2 sont des reprises. On observe une hétéro-reformulation, pendant l'activité de compréhension, où l'apprenant reprend un terme de l'apprenant en le complétant ; les trois autres AC apparaissent dans l'activité de production et comprennent une hétéro-répétition et deux auto-répétitions.

On peut considérer l'AC de type 4 un achèvement, puisque l'enseignant commence le tour de parole en français, puis passe au turc et explique en détails pendant plusieurs tours de parole avant de revenir en français pour interroger un autre apprenant au cours du dernier tour de parole de l'extrait.

En synthèse sur l'enseignant 1, on peut noter que les AC de type 1 correspondent souvent à une stratégie contrastive, celles de type 2 sont toutes des reprises, et celle de type 4 est un achèvement. De façon générale, les reprises dominent.

2.2.3. Enseignante 2

Parmi les 19 AC de type 1, sept correspondent à une stratégie contrastive, dont les trois qui ne sont pas en turc. Les autres correspondent à une stratégie d'appui, sous forme de reprises qui sont surtout des hétéro-répétitions (6). On peut noter aussi une auto-répétition, une hétéro-reformulation, ainsi que deux achèvements et deux alternances codiques pures.

Les hétéro-reprises dominent parmi les AC de type 2 : 22 AC sur les 39. Elles sont suivies par les auto-reprises, au nombre de 12. On observe aussi deux achèvements et deux stratégies contrastives, dont une en anglais.

Les deux tiers des 9 AC de type 3 sont des reprises : trois auto-répétitions, une auto-reformulation, une hétéro-répétition et une hétéro-reformulation. On relève aussi deux achèvements et une alternance codique pure.

Ce sont les achèvements qui dominent dans les AC de type 4, puisqu'ils représentent la moitié des AC. Il n'y a que trois reprises (une auto-répétition, une auto-reformulation et une hétéro-reformulation), et une stratégie contrastive en italien.

Trois des AC de type 5 sont des AC pures, l'enseignante utilise le turc pour des expressions qu'elle aurait aussi bien pu formuler en français sans risque d'incompréhension. Les autres sont des reprises : une auto-reformulation et une hétéro-répétition.

2.2.4. Enseignante 3

Pour les quatre AC de type 1, il s'agit d'une stratégie contrastive : le mot turc est explicitement introduit (« comment vous dites », « on dit »).

Les 28 AC de type 2 sont en grande majorité des reprises, en majorité des auto-reprises : 16 auto-répétitions et une auto-reformulation ; mais aussi des hétéro-reprises : deux reformulations et sept répétitions. On peut noter aussi deux stratégies contrastives.

Les cinq AC de type 3 sont toutes des reprises : auto-répétitions pour quatre d'entre elles et hétéro-reformulation pour la dernière.

2.2.5. Synthèse sur les types d'AC

Les types d'AC produites par les enseignants sont synthétisés dans le graphique ci-dessous.

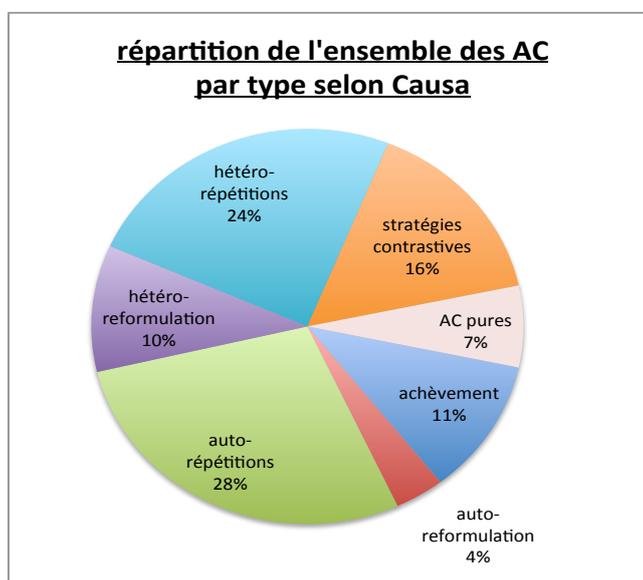


Figure 4 : répartition de l'ensemble des AC par type selon Causa

L'ensemble des reprises représente les deux tiers des AC observées ; parmi elles, les répétitions (hétéro et auto-répétitions) sont les plus fréquentes et représentent plus de la moitié des AC. On a vu que ces reprises sont souvent des AC de type 2 ou 3, c'est-à-dire

des AC intra-actes unitaires ou segmentales : il s'agit souvent d'un mot ou d'un court fragment de texte que l'enseignant traduit, généralement en turc. Les stratégies contrastives sont elles aussi très présentes, souvent dans des AC de type 1 donc intra-actes unitaires.

On observe encore une hétérogénéité entre les enseignants, et dans une moindre mesure selon les activités pédagogiques.

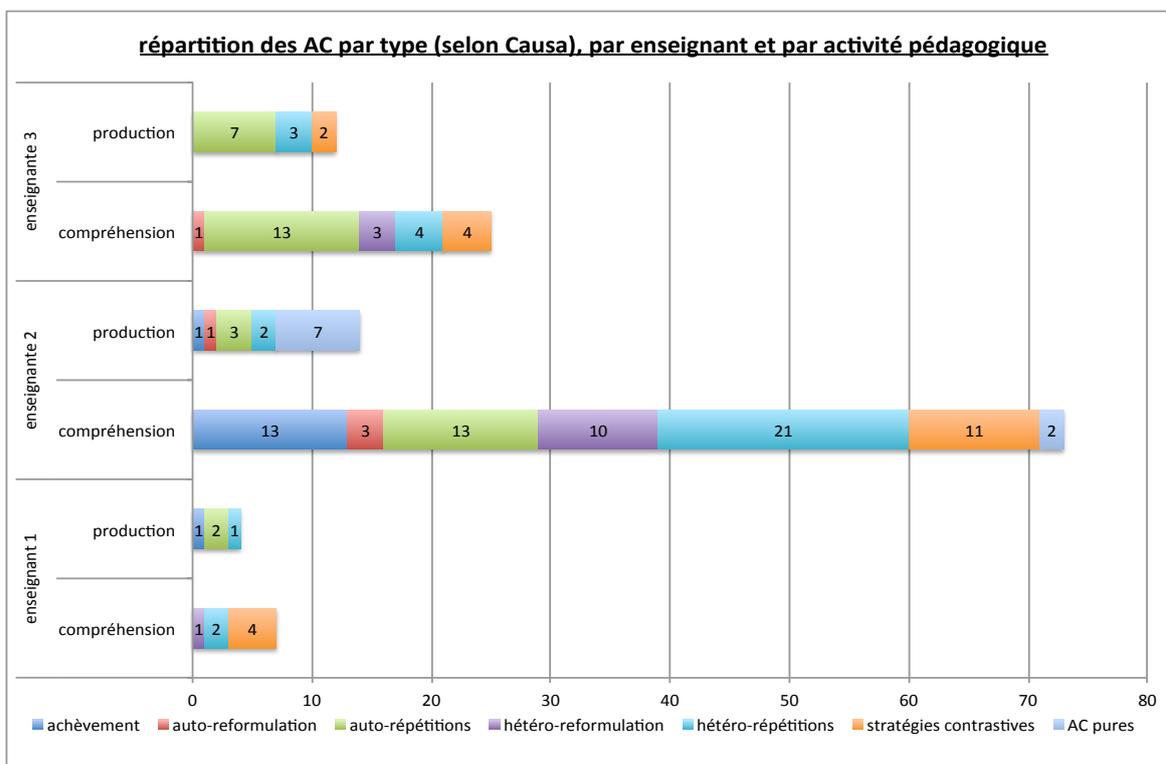


Figure 5 : répartition des AC par type (selon Causa), par enseignant et par activité pédagogique

L'enseignante 3 est celle qui privilégie le plus les reprises, qui représentent en tout 84% de ses AC. Elle n'utilise ni AC pure, ni achèvement. Les reprises représentent tout de même plus de la moitié des AC. Les AC utilisées par les enseignants 1 et 2 le sont en proportions comparables, à une exception : l'enseignant 1 utilise plus de stratégie contrastives notamment pendant l'activité de compréhension, tandis que l'enseignante 2 est la seule à utiliser des AC pures.

Ces constats amènent à la conclusion qu'au sein d'un discours tenu en français, les enseignants utilisent régulièrement et ponctuellement des traductions en turc ou en anglais, le plus souvent sous forme de reprise, permettant ainsi de s'assurer de la compréhension des apprenants. Au-delà de ces stratégies communes, chaque enseignant privilégie une répartition différente. Là encore, ces choix ne semblent pas guidés par la biographie langagière de l'enseignant.

2.3. Des schémas récurrents d'explication et de validation du lexique

L'observation permet de remarquer quelques schémas récurrents qui émergent chez les différents enseignants, qui ne sont pas analysables avec les classifications théoriques exposées dans la première partie.

2.3.1. Enseignant 1 : un schéma dominant en trois étapes

Chez l'enseignant 1, les huit premières AC suivent une même séquence qu'on pourrait schématiser ainsi :

- l'enseignant lit un segment du texte et répète un mot en sollicitant sa traduction soit implicitement par une intonation montante, interrogative, soit par une interrogation explicite « qu'est-ce que signifie cette expression » ;
- les apprenants donnent une traduction du terme, soit en anglais soit en turc ;
- l'enseignant valide la traduction en disant « voilà », sous forme d'hétéro-répétition ou d'hétéro-reformulation, en répétant la traduction et/ou en la donnant en anglais si elle a été donnée en turc.

Ainsi les 8 AC concernées peuvent être décomposées dans le tableau suivant :

N°	Interrogation de l'enseignant	Réponse des apprenants	Validation de l'enseignant
1	E : d'après l'auteur ↑ qu'est-ce que signifie d'après l'auteur ↑ qu'est-ce que signifie cette expression ↑	é2 : (...) xxx diyor	E : oui en fait / voilà // en anglais on dit according to / d'après
2	E : alors qu'est-ce qui / dans cette phrase c'est un sujet	é : what changed	E : voilà / en fait comme en anglais what changed
3	E : c'est quoi / qui a changé ↑ qui a changé é	é : who changed é : who changed	E : voilà / voilà who changed mais qu'est-ce qui ↑
4	E : voilà / voilà who changed mais qu'est-ce qui ↑	é : what	E : what
5	E : alors une puissance voilà une puissance / mais / c'est quoi une puissance vieillissante	é : xxx yaşlanan ilgili bir şey [comme quelque chose qui vieillit] (...)	E : yaş- yaşlanan bir güç ihtiyarlanan bir güç [une puissance vieillissante une puissance érodée]
6	E : produire ↑ en fait produire (il écrit au tableau)	és : üretmek xxx [produire]	E : voilà // c'est comme en anglais c'est product
7	E : grâce / à / ses minorités ↑ // grâce à	é : sayesinde [grâce à]	E : voilà / en fait on peut dire c'est / thanks to / grâce à // grâce à thanks to voilà grâce à
8	E : c'est quoi la France n'a plus ↑	é1 : artık yok	E : artık yok / n'a plus / de bons écrivains

Tableau 5 : reprises de l'enseignant 1

La dernière colonne du tableau indique le numéro 1 pour les AC qui suivent ce schéma.

2.3.2. Enseignante 2 : deux schémas dominants

On retrouve chez l'enseignante 2 le même schéma récurrent d'explication du lexique que l'enseignant 1 : questionnement de l'enseignant, traduction des apprenants, validation ou reformulation de l'enseignant, comme par exemple l'AC 27 :

E : on l'a déjà vu écrivain ↑
és : yazar [écrivain] yazar
E : oui yazar

Cette séquence caractérise la majorité des AC de type 1 et 2 : 37 AC au total.

On peut remarquer un autre format typique, propre à l'enseignante 2 : sur le même principe que le schéma précédent, elle se passe de la réponse des apprenants. Elle produit donc, dans un même tour de parole, l'interrogation, et la réponse qui consiste en la traduction turque du mot. C'est par exemple le cas de l'AC 36 : « par exemple quand vous cherchez votre direction vous demandez parce que vous êtes ↑ perdu / perdu ↑ kaybolmak [être perdu] kaybolmuş [elle s'est perdue] ». 10 AC suivent ce format.

La dernière colonne du tableau indique pour chaque AC le numéro 1 ou 2 selon qu'elle suit le premier ou le deuxième schéma analysé.

2.3.3. Enseignante 3 : quatre schémas

Chez l'enseignante 3, le schéma déjà observé chez les deux autres enseignants, par exemple l'AC 9 apparaît aussi :

E : vous comprenez un géant ↑
é : dev [géant]
E : dev / un géant

De plus, on peut observer le même schéma amputé de la réponse des apprenants, comme chez l'enseignante 2, par exemple dans l'AC 2 : « quelle solution propose-t-il / solution ↑ çözümler [solution] ». Cela concerne 7 AC.

L'enseignante 3 est en revanche la seule à donner parfois spontanément des traductions sans passer par un questionnement, en auto-répétition par exemple l'AC 9 « mettons même ouais dix dix minutes / **on dakika** [dix minutes] ». Ces traductions spontanées représentent 21 des AC de l'enseignante 3.

Enfin, un dernier schéma apparaît, spécifique à l'enseignante 3, lié au fait qu'elle ne maîtrise pas le turc, et est caractéristique d'une séquence potentiellement acquisitionnelle : l'enseignante demande la traduction turque d'un mot français mais ne connaît pas la réponse ou n'en est pas sûre, les apprenants répondent et elle répète le mot turc en guise de prise. C'est le cas de deux AC : la 10 et la 12. Par exemple dans l'AC 10, les apprenants donnent le terme « azınlık » qui signifie « minorité », mais l'enseignante ne le connaît pas et donne une explication en français avant de revalider la traduction donnée :

E : vous comprenez le mot minorités ↑

é2 : azınlık [minorité]

E : les minorités / ce sont des peuples / dans un pays / qui sont / enfin en fait c'est le contraire de la majorité / alors mettons (elle écrit au tableau) la majorité / la minorité / heu / par exemple je pense qu'on peut dire que en Turquie les minorités ce sont par exemple heu les chrétiens ou les juifs ou bien je sais pas peut-être les Tatares ou bien les Azéris d'accord ce sont des peuples qui sont / c'est juste une toute petite partie / ça c'est une minorité comment vous dites ↑
azınlık [minorité] ↑

és : azınlık

E : d'accord / azınlık

2.3.4. Synthèse sur les schémas récurrents

L'observation a permis d'observer quatre schémas récurrents parmi les AC observées, indiqués dans la dernière colonne du tableau de synthèse (voir annexe 4, volume 2, page 40) :

- le premier schéma est en trois étapes : l'enseignant sollicite une traduction, les apprenants la donnent, l'enseignant la valide ou la reformule ; il est observé chez les trois enseignants ;
- le deuxième schéma est identique au premier, mais sans réponse des apprenants, si bien que l'enseignant questionne et répond lui-même dans le même tour de parole ; il est observé chez les enseignantes 2 et 3 ;
- le troisième schéma est une traduction spontanée, sans passer par un questionnement, et n'est utilisé que par l'enseignante 3 ;
- le quatrième schéma est aussi spécifique à l'enseignante 3 : il ressemble au premier puisqu'on part d'un mot inconnu que l'enseignante cherche à expliquer, les apprenants en donnent la traduction, et l'enseignante répète la traduction ; cependant l'échange montre que l'enseignante ne connaissait

pas la traduction, elle la découvre grâce aux apprenants et cela lui sert de validation de la compréhension de son explication.

Le graphique ci-dessous montre que ces schémas sont majoritaires chez tous les enseignants, et même largement chez les enseignants 1 et 3.

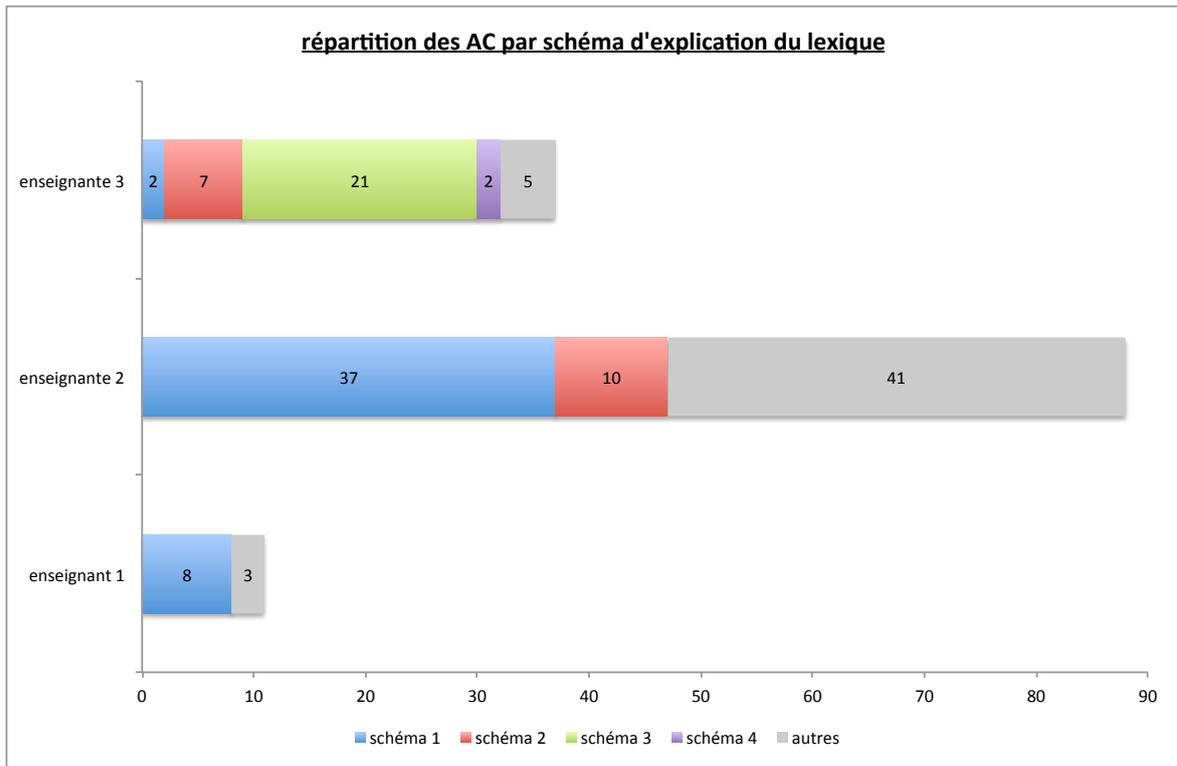


Figure 6 : répartition des AC par schéma d'explication du lexique et par enseignant

L'omniprésence de ces schémas montre que la majorité des AC sont utilisées à des fins de compréhension, via la traduction.

Chapitre 4. Plusieurs incohérences entre les discours des enseignants et la pratique observée

Les trois premiers chapitres de l'analyse ont permis de constater que l'observation ne confirme qu'en partie les perceptions et les motivations évoquées par les enseignants lors des entretiens, c'est pourquoi il est intéressant de se pencher sur les cohérences et les incohérences constatées entre discours et pratique, qui apportent elles-mêmes un éclairage supplémentaire à l'analyse.

1. Langues utilisées : un gros écart entre pratique et discours chez une seule enseignante

1.1. L'utilisation français / turc / anglais observée est cohérente avec le discours de l'enseignant 1

Pour l'enseignant 1, on peut souligner une grande cohérence entre ses déclarations et sa pratique : il n'utilise que peu d'AC dont une majorité en anglais, et le turc vient en deuxième position. Les proportions qu'il évoquait de 70 / 20 / 10 entre français / anglais / turc semblent correspondre à sa pratique. On n'observe aucune autre langue dans les séquences observées, ce qui peut s'expliquer par le fait qu'elles ne sont utilisées que rarement.

1.2. La forte présence du turc est contradictoire avec les perceptions de l'enseignante 2

Pour l'enseignante 2 en revanche, il y a un écart important puisqu'elle déclare utiliser l'anglais en priorité : en pratique elle ne l'utilise que très peu. Son utilisation ponctuelle de l'italien est cohérente avec son discours. Mais la différence la plus importante entre son discours et l'observation réside dans le nombre d'AC observés : elle en produit un nombre très important, beaucoup plus que ses collègues, alors que c'est la seule qui pense que l'enseignement idéal ne devrait utiliser que le français.

1.3. L'enseignante 3 est cohérente dans les langues utilisées mais pas dans la fréquence

L'enseignante 3 semble cohérente dans sa pratique puisqu'elle utilise effectivement le turc et le français, sans autres langues. Cependant le nombre d'AC observés peut suggérer qu'elle recourt plus souvent à la traduction qu'elle ne le pense.

2. Motivations : chaque enseignant varie entre pratique et discours, sur des plans différents

De façon générale, on constate que l'utilisation des AC par les trois enseignants est ponctuelle et vient en appui de leurs explications en français. Il s'agit bien, comme ils l'évoquent tous les trois, de pallier d'éventuelles incompréhensions.

2.1. Enseignant 1 : le choix de l'anglais peu cohérent

Conformément à ce qu'il a déclaré, l'enseignant 1 utilise plutôt le turc pour les explications longues, et l'anglais pour le lexique. Cependant le choix de l'anglais, qu'il expliquait par la plus forte similarité des structures entre anglais et français, ne semble pas toujours logique, puisqu'il arrive à plusieurs reprises que les apprenants donnent une traduction en turc, que l'enseignant reprend en anglais sans qu'un passage à cette langue tierce soit vraiment nécessaire.

2.2. Enseignante 2 : le turc privilégié dans plus de circonstances qu'évoqué

L'enseignante 2 déclare privilégier l'anglais pour le lexique, mais on constate qu'en pratique c'est essentiellement le turc qu'elle utilise. De plus, alors qu'elle déclare vouloir les encourager à éviter de recourir systématiquement à la traduction en langue maternelle, on constate qu'au contraire elle sollicite de leur part les traductions en turc pour une compréhension mot à mot du texte, ou même leur donne directement des traductions en turc des mots inconnus.

2.3. Enseignante 3 : le recours à la traduction en aide spontanée plus qu'en validation

L'enseignante 3 déclare utiliser le turc pour valider les traductions des apprenants : c'est bien le cas, mais on voit aussi qu'elle l'utilise spontanément pour devancer des incompréhensions non formulées.

3. Explications de ces différences

Plusieurs hypothèses pourraient expliquer les incohérences entre discours et pratiques :

- les activités observées, et notamment le long texte qui comprend beaucoup de termes et de tournures difficiles pour le niveau A2 des apprenants, suscitant peut-être un réflexe des enseignants d'utiliser la traduction pour ne pas décourager les apprenants ;
- la durée des séances : il semble que notamment chez l'enseignante 2, le recours au schéma 2 de traduction spontanée sans attendre de réponse des apprenants est plus fréquent à la fin de la séance : pressée car elle doit finir l'activité, elle privilégie la traduction plutôt que les explications pour gagner du temps ;
- la mauvaise conscience (voir partie 1, chapitre 1, 3.2), notamment chez l'enseignante 2 qui pense que l'enseignement idéal devrait être exclusivement en français, si bien qu'elle ne déclare pas, et peut-être ne se rend pas compte, qu'elle l'utilise autant.

Conclusion

Comment les enseignants mobilisent-ils leur répertoire verbal en classe de français langue étrangère dans le contexte universitaire turc ? Ce mémoire a apporté des éléments de réponses intéressants à cette interrogation. Pour les synthétiser, nous repartirons des trois questionnements intermédiaires qui avaient émergé.

Le premier portait sur les langues employées par les enseignants et leurs proportions relatives dans le discours des enseignants. Les recherches théoriques nous ont permis de constater que la question de la langue utilisée en classe est souvent posée, que les réponses qui y sont apportées varient, mais qu'un consensus semble se former aujourd'hui, notamment avec les travaux du Conseil de l'Europe, pour une utilisation ponctuelle non seulement de la langue maternelle mais éventuellement d'autres langues comme « auxiliaires d'apprentissage ». C'est ce que confirment à la fois les entretiens et l'observation : en effet, outre le français qui est la langue majoritaire dans le discours en classe, les trois enseignants utilisent au moins le turc, parfois l'anglais, et même ponctuellement d'autres langues.

Le deuxième questionnement concernait les circonstances de l'apparition de ces langues, et leur usage. La littérature (voir partie 1, chapitre 3) montre que les alternances codiques sont de différents types et peuvent remplir plusieurs fonctions. En pratique, l'analyse des données a montré que les enseignants réservent les langues « autres » que le français à des usages précis. De plus, ils privilégient les AC intra-actes unitaires, les plus courtes, notamment pendant l'activité de compréhension, en traduisant un mot ponctuel au milieu d'un discours en français ; mais on observe aussi des AC plus longues notamment pour des explications jugées complexes.

Le troisième questionnement interrogeait l'existence de différences dans la mobilisation du répertoire verbal des enseignants selon leur biographie langagière. Ce mémoire a montré qu'il y a de très grandes différences entre les enseignants, à la fois sur la fréquence, la nature et les motivations des alternances codiques produites. Les résultats sont même parfois paradoxaux : l'enseignante française native est celle qui recourt le plus spontanément au turc ; l'enseignant au répertoire le plus étendu est celui qui produit le moins d'alternances ; celle qui préférerait n'utiliser que le français est celle qui l'utilise le moins. Cependant, il n'a pas été possible de mettre en évidence une corrélation avec la

biographie langagière de l'enseignant. Il semble que le choix des langues utilisées est lié au style d'enseignement de l'enseignant, indépendamment de sa biographie langagière.

Ce travail comporte des limites à prendre en compte. D'abord, le fait qu'une des enseignantes observées est la rédactrice de ce mémoire : même avec un effort de distanciation, il reste difficile de ne pas interpréter les déclarations et observations à la lumière de son ressenti personnel et donc différemment des données des autres enseignants. Par ailleurs, les deux activités pédagogiques observées ne représentaient qu'une partie des contenus d'une classe de langue. Une part importante des explications des enseignants se concentrait sur le lexique, si bien que peu d'observations ont pu être effectuées sur des explications grammaticales, phonétiques, culturelles par exemple ; or il ressort notamment des entretiens des enseignants que leur choix de langue varie en fonction du contenu de l'enseignement. Enfin, le faible nombre d'enseignants observés et le fait qu'ils enseignent dans les mêmes classes, s'il a permis une analyse qualitative approfondie et une comparaison cohérente, ne permet pas de généraliser les résultats ; les grandes différences entre les trois enseignants suggèrent justement qu'on pourrait arriver à établir une typologie d'enseignement en fonction des AC utilisées, indépendante des biographies langagières, dans laquelle les trois enseignants feraient partie de trois types distincts. Une telle typologie permettrait à chaque enseignant de prendre du recul sur ses choix de langue. En comprenant mieux les facteurs qui influencent les choix de langue, l'enseignant pourrait les opérer avec discernement et recul, pour une utilisation raisonnée de chaque langue qui optimiserait l'enseignement-apprentissage.

Ces derniers points laissent entrevoir des perspectives d'approfondissement de ce travail autour de plusieurs axes. Un premier axe serait l'élargissement des observations à des contenus plus diversifiés, pour mieux comprendre l'influence du contenu enseigné sur la langue choisie. Un deuxième axe serait l'observation d'un plus grand nombre d'enseignants dans des contextes différents pour comprendre quels facteurs influencent le choix de la langue d'enseignement. Enfin, il serait intéressant aussi de comprendre dans quelle mesure le niveau des apprenants et plus généralement leur comportement peuvent impacter ce choix. Les pistes sont donc ouvertes pour de nouvelles recherches dans ce domaine.

Bibliographie

- Billiez, J., & Simon, D.-L. (1998). Alternance des langues : enjeux socio-culturels et identitaires. *Revue de Linguistique et de Didactique Des Langues Université Stendhal de Grenoble*, (18).
- Butzkamm, W. (1978). Du rôle de la langue maternelle dans l'enseignement des langues étrangères. *Etudes de Linguistique Appliquée*, (31), 162–168.
- Cambra, M., & Nussbaum, L. (1997). Gestion des langues en classe de LE. Le poids des représentations de l'enseignant. *Etudes de Linguistique Appliquée*, (108), 423–432.
- Camilleri, A. (1996). Language values and identities: Code switching in secondary classrooms in Malta. *Linguistics and Education*, 8(1), 85–103. [https://doi.org/10.1016/S0898-5898\(96\)90007-8](https://doi.org/10.1016/S0898-5898(96)90007-8)
- Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. CLE International.
- Castellotti, V. et Moore, D. (1999). *Alternance des langues et construction de savoirs*. ENS Editions.
- Causa, M. (1996). L'alternance codique dans le discours de l'enseignant. Entre transmission de connaissances et interaction. *Les Carnets du Cediscor. Publication du Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires*, (4), 111–129. Retrieved from <http://journals.openedition.org/gaelnomade-2.grenet.fr/cediscor/404>
- Cocton, M., Lainé, E., Loiseau, Y. et Mérieux, R. (2009a). *Latitudes 2 : Guide pédagogique*. Paris, France : Didier.
- Cocton, M., Lainé, E., Loiseau, Y. et Mérieux, R. (2009b). *Latitudes 2 : Méthode de français A2/B1*. Paris, France : Didier.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (Didier). Paris.
- Coste, D., Moore, D., et Zarate, G. (1997). Compétence plurilingue et pluriculturelle. *Le Français dans le monde*. 8-67.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : Les situations plurilingues*. Vanves: Hachette.
- De Nuchèze, V. (2013). *Pragmatique, analyse des interactions et didactique de l'oral*. Université Stendhal Grenoble 3.
- Elibol, E. (2015). *Requêtes d'apprenants auprès d'enseignants natifs et non natifs* (thèse de master 1 non publiée). Université Stendhal-Grenoble 3, Grenoble, France.
- Germain, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris: Clé international.

- Grosjean, F. (1984). Le bilinguisme: vivre avec deux langues. *Revue Tranel (Travaux Neuchâtelois de Linguistique)*, 7, 15–41.
- Gumperz, J. (1989). *Engager la conversation : Introduction à la sociologie interactionnelle*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Gumperz, J. J. (2000). *Sociolinguistique interactionnelle : Une approche interprétative*. Québec, Canada : Paris: Editions L'Harmattan.
- Hymes, D. H. (1984). *Vers La Competence de Communication*. Hatier.
- Lüdi, G. et Py, B. (1986). *Etre bilingue*. P. Lang.
- Millet, A. (2016). *Cours de méthodologie Recueil et analyse qualitative de données langagières en situation d'entretien*. Université Stendhal Grenoble 3.
- Moore, D. (1996). Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (7), 95–121.
- Moore, D. (2001). Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre ? *Ela. Études de linguistique appliquée*, no 121(1), 71–78.
- Neveu, F. (2004). *Dictionnaire des sciences du langage*. Paris: Armand Colin.
- Perregaux, C. (2002). (Auto) biographies langagières en formation et à l'école: pour une autre compréhension du rapport aux langues. *Bulletin Vals-Asla*, 76, 81–94.
- Puren, C. (1995). Pour un nouveau statut de la traduction en didactique des langues. *Langues Modernes*, (1), 7–22.
- Puren, C., & Galisson, R. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. CLE international.
- Simon, D.-L. (1992). Alternance codique en situation pédagogique II. Rôles et fonctions dans l'interaction. Quel code, quand et pour quoi faire ?, *LIDIL*(5), 97–107.
- Simon, D.-L. (1997). Alternance codique en classe de langue : Rupture de contrat ou survie ? In *Etudes de linguistique appliquée* (Vol. 108, pp. 445–455).
- Thamin, N., & Simon, D.-L. (2009). Réflexions épistémologiques sur la notion de «biographies langagières». *Huver, E. & Molinié, M.(éds.), Praticiens et Chercheurs À L'écoute Du Sujet Plurilingue. Réflexivité et Interaction Biographique En Sociolinguistique et En Didactique*. Amiens: L'Harmattan.
- Trevisi, S. (2013). *Méthodologie de l'observation de classe*. Université Stendhal Grenoble 3.

Table des figures

Figure 1 : répartition des AC par langue, par enseignant et par activité pédagogique	56
Figure 2 : répartition de l'ensemble des AC par type selon Dabène	61
Figure 3 : répartition des AC par type (selon Dabène), par enseignant et par activité pédagogique	62
Figure 4 : répartition de l'ensemble des AC par type selon Causa	70
Figure 5 : répartition des AC par type (selon Causa), par enseignant et par activité pédagogique..	71
Figure 6 : répartition des AC par schéma d'explication du lexique et par enseignant.....	75

Table des tableaux

Tableau 1 : les huit fonctions des AC selon Lüdi et Py	25
Tableau 2 : synopsis des séances observées	38
Tableau 3 : langues des trois enseignants	51
Tableau 4 : langues utilisées par les enseignants (perception)	53
Tableau 5 : reprises de l'enseignant 1	72

Table des matières

INTRODUCTION	6
PARTIE 1 - CADRE THEORIQUE	8
CHAPITRE 1. DEFINITION DES NOTIONS CLES	9
1. LANGUE MATERNELLE, LANGUE ETRANGERE.....	9
1.1. <i>Langue maternelle</i>	9
1.2. <i>Langue étrangère</i>	10
1.3. <i>Terminologie utilisée pour ce mémoire</i>	10
2. PLURILINGUISME, REPERTOIRE VERBAL	11
2.1. <i>Bilinguisme et compétence plurilingue</i>	11
2.2. <i>Répertoire verbal</i>	12
3. BIOGRAPHIE LANGAGIERE.....	13
3.1. <i>Définition</i>	13
3.2. <i>Intérêt des biographies langagières</i>	13
CHAPITRE 2. LE CHOIX DE LA LANGUE D'ENSEIGNEMENT DANS L'HISTOIRE DE LA DIDACTIQUE : DE CONSTANTS REVIREMENTS.....	15
1. BREF HISTORIQUE DES COURANTS DIDACTIQUES JUSQU' AUX ANNEES 2000	15
1.1. <i>Les langues étrangères dans l'Antiquité : différentes méthodes</i>	15
1.2. <i>Jusqu'au XVIe siècle : rôle central de la langue maternelle</i>	16
1.3. <i>Du XVIe au XIXe siècle : la « méthode traditionnelle » et la « méthode naturelle », oppositions sur le statut de la langue maternelle</i>	16
1.4. <i>XIXe siècle : généralisation de la « méthode traditionnelle » ou « grammaire- traduction », la langue maternelle est essentielle</i>	16
1.5. <i>Début du XXe siècle : la méthode directe, la langue maternelle devient proscrite</i>	17
1.6. <i>1940-1980 : les méthodes audio-orale, SGAV et l'analyse contrastive ; la langue maternelle est perçue comme perturbatrice</i>	17
1.7. <i>Fin du XXe siècle : les approches communicatives et le retour en grâce de la langue maternelle</i>	18
2. LES ARGUMENTS POUR OU CONTRE L'UTILISATION DE LA LANGUE MATERNELLE.....	19
2.1. <i>Les arguments contre l'utilisation de la langue maternelle</i>	19
2.2. <i>Les arguments pour l'utilisation de la langue maternelle</i>	19
3. POSITION DOMINANTE AUJOURD'HUI : LA LANGUE MATERNELLE MAIS AUSSI LES AUTRES LANGUES ONT UNE PLACE LEGITIME	21
3.1. <i>La position du Cadre européen commun de référence</i>	21
3.2. <i>Des représentations souvent négatives</i>	22
CHAPITRE 3. LES ALTERNANCES CODIQUES EN CLASSE DE LANGUE	23
1. ALTERNANCES CODIQUES	23
1.1. <i>Définition</i>	23
1.2. <i>Typologie des AC</i>	23
1.3. <i>Fonctions des AC</i>	24
2. LES ALTERNANCES CODIQUES EN CLASSE DE LANGUE : SPECIFICITES, TYPOLOGIE ET FONCTIONS.....	25
2.1. <i>Spécificités des interactions en classe de langue</i>	25
2.2. <i>Typologie des alternances codiques de l'enseignant en classe de langue</i>	26
2.2.1. Moore : distinction alternance tremplin et alternance relais	26

2.2.2. Causa : stratégie d'appui et stratégie contrastive	28
2.3. <i>Fonction des alternances codiques en classe de langue</i>	29
PARTIE 2 - CADRE METHODOLOGIQUE	31
CHAPITRE 1. CHOIX METHODOLOGIQUES : ARTICULATION D'UNE OBSERVATION DE CLASSE ET D'ENTRETIENS COMPREHENSIFS.....	32
1. OBSERVATION DE CLASSE	32
2. ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS	33
CHAPITRE 2. OBSERVATION DE CLASSE : CONTEXTE ET METHODE D'ANALYSE.....	34
1. CONTEXTE D'OBSERVATION : TROIS CLASSES PREPARATOIRES DE FRANÇAIS D'UNE UNIVERSITE TURQUE.....	34
1.1. <i>Cadre</i>	34
1.1.1. Les classes préparatoires de français de l'université d'Osmangazi en Turquie	34
1.1.2. Lieu.....	34
1.1.3. Horaires	35
1.1.4. Situation : exolingue.....	35
1.1.5. Climat général de la classe	35
1.2. <i>Les participants</i>	35
1.2.1. Remarques préliminaires sur les Turcs et le français	35
1.2.2. Les apprenants	35
1.2.3. L'équipe d'enseignement	36
1.3. <i>Finalités</i>	36
1.4. <i>Thèmes</i>	36
1.4.1. Activités didactiques et compétences visées	36
1.4.2. Matériel didactique.....	38
1.5. <i>Tonalité</i>	38
1.5.1. Modalités de l'action didactique	38
1.5.2. Dimension interculturelle	38
1.6. <i>Canaux</i>	39
1.7. <i>Normes</i>	39
1.8. <i>Genre</i>	39
2. METHODOLOGIE D'ANALYSE DES AC	39
2.1. <i>Détail des AC</i>	39
2.2. <i>Nombre d'AC et langues observées</i>	40
2.3. <i>Type d'AC</i>	40
2.4. <i>Fonction de l'AC</i>	40
CHAPITRE 3. ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS AUPRES DE TROIS ENSEIGNANTS.....	41
1. UNE TRAME D'ENTRETIEN EN DEUX PARTIES	41
1.1. <i>Biographie langagière</i>	41
1.1.1. La/les langue(s) « maternelle(s) »	41
1.1.2. Le français	41
1.1.3. Les autres langues.....	41

1.2. <i>Utilisation des langues en classe</i>	42
1.2.1. Conceptions, représentations.....	42
1.2.2. En pratique.....	42
1.2.3. Distinction théorie / pratique éventuelle.....	42
2. CONDITIONS DE L'ENTRETIEN.....	42
2.1. <i>Enseignants 1 et 2</i>	42
2.2. <i>Enseignante 3</i>	42
3. ANALYSE DES DONNEES ISSUES DES ENTRETIENS.....	43
PARTIE 3 - ANALYSE DES RESULTATS	44
CHAPITRE 1. LES TROIS ENSEIGNANTS ET LEUR BIOGRAPHIE LANGAGIERE : DES TRAJECTOIRES RICHES ET DIVERSES POUR DES REPERTOIRES VERBAUX ETENDUS.....	45
1. ENSEIGNANT 1 : DEUX LANGUES MATERNELLES ET UN TOTAL DE NEUF LANGUES A SON REPERTOIRE.....	45
1.1. <i>Ses langues « maternelles » : le kurde et le turc</i>	45
1.2. <i>Le français</i>	46
1.2.1. Le choix du français : un mélange de tactique et de goût personnel.....	46
1.2.2. Un apprentissage intensif en « classe préparatoire » et des séjours réguliers en France.....	46
1.2.3. Un niveau C2 et un manque de pratique en dehors de ses séjours en France.....	47
1.3. <i>Les autres langues</i>	47
2. ENSEIGNANTE 2 : DE LANGUE MATERNELLE TURQUE, UNE PASSIONNEE DES LANGUES.....	48
2.1. <i>Sa langue « maternelle » : le turc</i>	48
2.2. <i>Le français</i>	48
2.2.1. Une orientation liée au hasard.....	48
2.2.2. Un apprentissage intensif en « classe préparatoire » et en programme Erasmus.....	48
2.2.3. Un bon niveau malgré un manque ressenti sur la grammaire.....	48
2.3. <i>Les autres langues</i>	49
3. ENSEIGNANTE 3 : DE LANGUE MATERNELLE FRANÇAISE, AVEC UN REPERTOIRE VERBAL MOINS LARGE.....	50
3.1. <i>Sa langue maternelle : le français</i>	50
3.2. <i>Ses autres langues</i>	50
4. SYNTHESES SUR LES REPERTOIRES VERBAUX DES TROIS ENSEIGNANTS.....	51
CHAPITRE 2. ALTERNANCES CODIQUES UTILISEES PAR CHAQUE ENSEIGNANT : DES PRATIQUES VARIEES	52
1. PERCEPTIONS DES ENSEIGNANTS : LE FRANÇAIS COMME LANGUE PRINCIPALE, LE TURC ET L'ANGLAIS COMME LANGUES AUXILIAIRES.....	52
1.1. <i>Enseignant 1 : un mix français / anglais / turc pour l'efficacité, saupoudré d'autres langues pour le plaisir</i>	52
1.2. <i>Enseignante 2 : l'idéal du 100% français inaccessible, le turc et l'anglais par nécessité et l'italien pour la curiosité</i>	52
1.3. <i>Enseignante 3 : le turc et le français par pragmatisme</i>	53
1.4. <i>Synthèse des langues utilisées d'après les perceptions des enseignants</i>	53
2. LANGUES OBSERVEES ET PROPORTIONS : LE FRANÇAIS DOMINE, LE TURC EST L'AUXILIAIRE INCONTESTABLE.....	53
2.1. <i>Enseignant 1 : français, anglais et turc</i>	54
2.2. <i>Enseignante 2 : français et turc, un peu d'anglais et d'italien</i>	54

2.3. Enseignante 3 : français et turc	55
2.4. Synthèse sur les langues observées	55
3. TYPES D'AC : LES AC INTRA-ACTES UNITAIRES DOMINENT MAIS LES PRATIQUES SONT TRES HETEROGENES	57
3.1. Typologie utilisée : typologie de Dabène	57
3.2. Enseignant 1 : les AC intra-actes unitaires dominant	58
3.2.1. AC de type 1	58
3.2.2. AC de type 2	58
3.2.3. AC de type 4	59
3.2.5. Conclusion pour l'enseignant 1	59
3.3. Enseignante 2 : tous les types d'AC sont utilisés, avec une majorités d'AC intra-actes unitaires.....	59
3.3.1. AC de type 1	59
3.3.2. AC de type 2	59
3.3.3. AC de type 3	60
3.3.4. AC de type 4	60
3.3.5. AC de type 5	60
3.4. Enseignante 3 : seules les AC intra-actes sont utilisées, parmi lesquelles les inserts dominant	61
3.4.1. AC de type 1	61
3.4.2. AC de type 2	61
3.4.3. AC de type 3	61
3.5. Synthèse sur les types d'AC	61
CHAPITRE 3. MOTIVATION DES ALTERNANCES CODIQUES : EVITER LES INCOMPREHENSIONS	64
1. MOTIVATIONS AVANCEES PAR LES ENSEIGNANTS : A CHAQUE LANGUE SA FONCTION	64
1.1. Enseignant 1	64
1.2. Enseignante 2	65
1.3. Enseignante 3	65
1.4. Synthèse des motivations des enseignants et comparaison avec la théorie	65
2. MOTIVATIONS SUGGEREES PAR L'OBSERVATION	66
2.1. Classification de Lüdi et Py : la fonction VIII est ultra-majoritaire	66
2.1.1. Fonction 1	66
2.2.2. Fonction 8	67
2.2. Typologie de Causa : les reprises dominant	67
2.2.1. Enseignant 1	69
2.2.3. Enseignante 2	69
2.2.4. Enseignante 3	70
2.2.5. Synthèse sur les types d'AC	70
2.3. Des schémas récurrents d'explication et de validation du lexique	72
2.3.1. Enseignant 1 : un schéma dominant en trois étapes	72
2.3.2. Enseignante 2 : deux schémas dominants	73
2.3.3. Enseignante 3 : quatre schémas	73
2.3.4. Synthèse sur les schémas récurrents	74

CHAPITRE 4. PLUSIEURS INCOHERENCES ENTRE LES DISCOURS DES ENSEIGNANTS ET LA PRATIQUE OBSERVEE	76
1. LANGUES UTILISEES : UN GROS ECART ENTRE PRATIQUE ET DISCOURS CHEZ UNE SEULE ENSEIGNANTE	76
1.1. <i>L'utilisation français / turc / anglais observée est cohérente avec le discours de l'enseignant 1</i>	76
1.2. <i>La forte présence du turc est contradictoire avec les perceptions de l'enseignante 2</i> ...	76
1.3. <i>L'enseignante 3 est cohérente dans les langues utilisées mais pas dans la fréquence</i>	77
2. MOTIVATIONS : CHAQUE ENSEIGNANT VARIE ENTRE PRATIQUE ET DISCOURS, SUR DES PLANS DIFFERENTS	77
2.1. <i>Enseignant 1 : le choix de l'anglais peu cohérent</i>	77
2.2. <i>Enseignante 2 : le turc privilégié dans plus de circonstances qu'évoqué</i>	77
2.3. <i>Enseignante 3 : le recours à la traduction en aide spontanée plus qu'en validation</i>	78
3. EXPLICATIONS DE CES DIFFERENCES	78
CONCLUSION.....	79
BIBLIOGRAPHIE	81
TABLE DES FIGURES.....	83
TABLE DES TABLEAUX	83
TABLE DES MATIERES.....	84
TABLE DES ANNEXES.....	volume 2

MOTS-CLÉS : alternance codique, biographie langagière, interactions en classe de langue, langue d'enseignement-apprentissage, répertoire verbal.

RÉSUMÉ

La question de la langue à utiliser pour l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère a trouvé différentes réponses dans l'histoire de la didactique, et fait encore aujourd'hui l'objet d'hésitations pour nombre d'enseignants qui se demandent s'ils peuvent utiliser la langue maternelle de leurs apprenants, quand et comment ils le peuvent, mais aussi si d'autres langues peuvent bénéficier à leur enseignement. Par ailleurs, la biographie langagière des locuteurs a une influence sur leur discours et notamment le choix de la langue utilisée. Ce mémoire s'interroge sur la façon dont les enseignants mobilisent leur répertoire verbal pour enseigner le français dans le contexte universitaire turc. En se basant sur leurs perceptions et motivations déclarées d'une part, et sur leurs pratiques effectivement observées d'autre part, il examine les langues utilisées, les circonstances de leur apparition et leurs usages, et les différences éventuelles selon les biographies langagières des enseignants.

KEYWORDS : code-switching, language biography, interaction in the foreign language classroom, teaching-learning language, verbal repertory.

ABSTRACT

The question of which language to use for the teaching-learning of a foreign language has found different answers in the history of didactics, and is still the subject of hesitation for many teachers who are wondering if they can use the mother tongue of their learners, when and how they can, but also if other languages can benefit their teaching. Besides, the language biography of speakers has an influence on their speech and in particular the choice of the language used. This thesis examines how teachers call up their verbal repertory to teach French in the Turkish university context. Based on their declared perceptions and motivations on the one hand, and on their practices actually observed, on the other hand, it examines the languages used, the circumstances of their appearance and their uses, and the possible differences according to the language biographies of the teachers.