

L'usage de l'alternance codique dans les cours de français en Norvège :

Analyse de son utilisation dans trois cours de première année au lycée.

Marte Bremnes

Mémoire de master

Institut des langues et littérature étrangères

Université de Bergen

Mai 2013



RÉSUMÉ

Denne master oppgaven er viet til forholdet mellom morsmålet norsk og fremmedspråket fransk i klasserommet. Jeg hadde en forestilling om at det er en forholdsmessig stor bruk av norsk i fremmedsspråkstimene i den norske skole. Jeg har derfor observert og intervjuet deltagere i første klasse fransk på videregående skole i Norge. Og ut fra en studie om bruk av to språk i klasserommet har jeg forsøkt å oppdage når og hvorfor lærer og elever trekker norsk inn i fransktimene. Videre ser jeg på hvilken betydning kunnskapsløftet/læreplanen og enkelte språkundervisningsmetoder har for valg av språket som brukes. Læreres (og elevers) representasjoner om læring og det aktuelle fremmedspråket er også interessant å trekke frem. Jeg har forsøkt å finne en sammenheng mellom dette og språkbruken i fremmedspråks klasserommet. Altså, hvordan blir språkbyttet brukt, hvem tar initiativ til å bytte språk og påvirkes dette språkbyttet av læreplan, undervisningsmetoder og representasjoner?

I løpet av arbeidet med master oppgaven ble jeg i større grad klar over fordelene som eksisterer ved å benytte seg av elevenes morsmål i læringen av fremmedspråk. Det er derimot viktig at fremmedspråket benyttes så mye som mulig for at elevene blir eksponert for dette. Læreplanen støtter dette, og elevene blir tryggere jo større bruken er. Det viste seg at de to aktuelle språkene ble benyttet om en annen gjennom hele fransk timen, enten for å forenkle kommunikasjonen mellom lærer og elev eller for å forstå bedre det som skal læres.

Teorien sier at elevene tar initiativ til å bytte språk (fra fremmedspråk til morsmål) i de fleste tilfeller, men i løpet av observasjonene har jeg funnet det motsatte. Lærerne går tilbake til det norske språket for å forsikre seg om at elevene har forstått. I de tilfeller elevene går tilbake til norsk er det som oftest pga usikkerhet forbundet med å uttrykke seg spontant på fransk.

Læreplan og undervisningsmetoder spilte en relativ liten rolle i forhold til valg av språk. Lærernes representasjoner derimot, spilte en sentral rolle, både i forhold til valg av språk og elevenes læring av fransk.

REMERCIEMENTS

Premièrement, je voudrais remercier ma directrice de mémoire, Myriam Danièle Coco, pour son aide et patience.

Je voudrais aussi dire merci aux professeures et élèves qui ont participé à ce travail. Il n'aurait pas été réalisable sans leur aide. Les enseignantes qui ont autorisé ma présence en classe et donné l'opportunité d'avoir des entretiens, l'assistante qui m'a montré un cours sans l'usage de la langue maternelle des apprenants et enfin les apprenants qui m'ont montré leur quotidien au lycée et participé aux entretiens.

À Kevin, Lucie et Amandine qui ont lu mon travail et corrigé la langue, merci !

Je voudrais également remercier les étudiants de l'Université de Bergen surtout Eilén Askeland qui a été d'un grand soutien dans la salle d'étude.

Un grand merci à Ingvar Aga et Nadia Lerøy pour m'avoir aidée à rester motivée, à ma famille et mes amis pour leur patience durant cette année.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	2
REMERCIEMENTS	3
TABLE DES MATIÈRES	
Première partie	
1.0 Introduction	7
Deuxième partie	
2.0 Cadre théorique	11
2.1 Le système scolaire en Norvège	11
2.1.1 Histoire du cours de français en Norvège.....	13
2.1.1.1 Instructions officielles de 1974 (Mønsterplan 1974).....	13
2.1.1.2 Instructions officielles de 1997 (L97)	14
2.1.2 Instructions officielles depuis 2006 « <i>Kunnskapsløftet</i> »	15
2.1.2.1 Le programme d'étude (le <i>læreplan</i>) pour le cours de français.....	15
2.2 Théories de l'apprentissage	16
2.3 Approches pour enseigner et apprendre une langue étrangère	17
2.3.1 La méthodologie grammaire –traduction	18
2.3.2 La méthodologie directe.....	18
2.3.3 La méthode audio - oral.....	19
2.3.4 L'approche communicative	19
2.4 Représentations dans un contexte scolaire	21
2.4.1 Représentations des enseignants.....	22
2.4.2 Représentations des apprenants	23
2.5 Interaction et discours dans la classe de langue étrangère.....	24
2.6 Bilinguisme et plurilinguisme	26
2.7 L'alternance codique	26
2.7.1 Quelques fonctions de l'alternance codique	28
2.7.2 L'usage de l'alternance codique dans l'enseignement	31
2.7.2.1. L'usage des langues par des enseignants.....	31
2.7.2.2 L'usage des langues par des apprenants	33

2.8 En résumé	35
---------------------	----

Troisième partie

3.0 Méthodologie	37
3.1 Méthodologie qualitative et quantitative	37
3.2 Structure du travail sur le terrain	38
3.2.1 Les lycées et les classes	38
3.2.2 Les participants.....	39
3.2.3 Avantages et inconvénients de la rencontre	40
3.3 La langue de communication.....	41
3.4 Entretiens.....	41
3.4.1 Les entretiens avec les enseignantes et l'assistante	43
3.4.2 Les entretiens avec les apprenants.....	43
3.4.3 Enregistrement.....	44
3.4.4 Transcription des données	44
3.5 Observations	45
3.6 Éthique	46
3.6.1 Anonymat	47
3.6.2 Interprétation	48
3.7 Déroulement de cette recherche	49
3.8 En résumé	49

Quatrième partie

4.0 Résultats et analyse	51
4.1 Des séquences « prévues » dans les salles de classe	51
4.1.1 Introduction du cours.....	52
4.1.2 Instructions	55
4.1.3 Grammaire.....	60
4.1.4 Explications	64
4.1.5 Clôture de séquence.....	66
4.2 Des séquences « inattendues » dans les salles de classe.....	68
4.2.1 Interruptions	69
4.2.2 Histoire personnelle.....	70

4.3 Communication entre enseignantes et apprenants.....	71
4.3.1 Questions spontanées.....	74
4.3.2 Compliments	76
4.3.3 Répondre aux difficultés.....	77
4.4 Interactions entre les apprenants pendant les cours.....	80
4.5 En résumé.....	83
Cinquième partie	
5. 0 Éléments influençant l’alternance codique.....	85
5.1 Le <i>læreplan</i> et l’usage des langues.....	85
5.2 Les méthodes/approches d’enseignement employés par les participants	87
5.3 Le rôle des représentations dans la salle de classe de langue étrangère	90
5.3.1 Les représentations des enseignantes et leur choix de langue	90
5.3.2 Les représentations de l’assistante.....	95
5.3.3 Les représentations des apprenants.....	95
5.4 En résumé.....	96
Sixième partie	
6. Conclusions	99
7. Bibliographie.....	103
Annexe 1 : Fiche d’information pour les participants.....	107
Annexe 2 : Guide d’entretien	109
Annexe 3 : Exercice au lycée public, enseignante	111

Première partie

1.0 Introduction

Le système scolaire en Norvège offre quatre heures par semaine en première année au lycée pour l'apprentissage d'une langue étrangère et pour beaucoup d'apprenants ceci est leur unique opportunité d'être en contact avec cette langue. Les cours de langue étrangère en Norvège sont caractérisés par une grande hétérogénéité. Par exemple, nous trouvons l'utilisation des plusieurs langues au sein du cours et de la communication entre les personnes dans la salle, ainsi que des différences dans les représentations¹ sur la langue et de l'apprentissage. De plus, les instructions officielles et les méthodes/approches d'enseignement ont leur importance dans l'apprentissage.

La relation entre une langue maternelle² et une langue cible³ a toujours été intéressante pour ceux qui s'intéressent à la didactique et aux langues en général. En Norvège, c'est peut-être surtout parce que la langue maternelle a souvent occupé une très grande place dans l'interaction entre les personnes en cours de langue étrangère.

Coste (1998 : 339) remarque dans un article qu'il s'agit du « bon usage d'un temps limité », notamment qu'il faut exposer les apprenants autant que possible à la langue étrangère. Il est difficile pour les élèves de « trouver » la langue française dans la société norvégienne. Ici, l'école et les enseignants jouent un rôle capital pour exposer les apprenants à la langue cible.

Quand les participants dans les cours de français emploient deux langues pour leur communication et/ou leur apprentissage nous parlons d'une alternance codique. La question qui se pose est comment est-ce que cette alternance codique est utilisée dans l'enseignement/apprentissage au lycée en Norvège chez l'enseignant et l'apprenant ?

¹ La notion sera défini dans la section 2.4

² À travers cette recherche la notion de langue maternelle est souvent mentionnée, donc il faut une définition et nous allons suivre celle-ci par Castellotti (2001 : 22). Elle l'a défini comme « celle que le locuteur emploie le plus, dans les sphères d'activités les plus diverses, ou encore comme celle à laquelle il s'identifiera de manière privilégiée »

³ Langue cible peut être défini comme « la langue étrangère (...), objet d'un apprentissage (...). (Cuq. 2003 : 149)

Pour que nous puissions répondre à cette question nous allons étudier les suivantes: Qui prend l'initiative de changer le code? Est-ce que l'alternance codique est influencée par le programme d'étude ou les méthodes d'enseignement ? Quelle est l'influence des représentations surtout chez les enseignants?

Nous présenterons l'alternance codique et examinerons comment cela se passe chez les participants en première année dans deux lycées différents. Nous allons voir si l'usage de l'alternance codique favorise la communication ou l'apprentissage. Il est possible que les représentations des participants influencent leur choix d'alterner les langues. Donc, la notion de représentation est très importante. Il est nécessaire de mettre l'accent sur cette problématique parce que cela joue un grand rôle pour les apprenants et leur apprentissage d'une langue étrangère.

Pour montrer un peu ma propre expérience de l'emploi de langues au lycée je mentionnerai que quand j'étais lycéenne, en cours de français la langue maternelle était toujours présente, soit comme un recours quand nous ne pouvions pas nous exprimer en français, soit quand l'enseignant répétait en norvégien pour que tout le monde comprenne. Ainsi, nous n'avions jamais le sentiment de connaître la langue française. Ceci est une des raisons pour lesquelles j'ai choisi ce sujet de mémoire. En tant qu'étudiante sur le point d'entrer dans le métier de professeur, je trouve le sujet important parce qu'il est nécessaire que les enseignants et les apprenants réfléchissent à quelle langue ils emploient dans la salle et aux raisons de ce choix. Cela pour éviter que les apprenants sortent les cours de français sans être capable de se servir de la langue en dehors d'une salle de classe.

Le projet est largement influencé par les chercheurs Causa, (alternance codique) et Castellotti (la langue maternelle et les représentations) et leurs ouvrages concernant ces sujets. Plusieurs théoriciens s'intéressent au bilinguisme et l'alternance codique, comme par exemple Causa. Castellotti a écrit sur la relation entre la langue maternelle et la langue cible et examiné les représentations et l'alternance codique. Nous n'avons pas pu trouver un travail qui s'intéresse au même sujet dans les écoles en Norvège, ainsi ce mémoire de master est probablement la première contribution concernant l'alternance codique au lycée en Norvège.

Disposition du mémoire de master

Les contextes essentiels sont présentés dans la première moitié de la deuxième partie du travail avant de présenter l'approche théorique que nous trouvons nécessaire pour la compréhension du sujet, notamment les représentations et l'alternance codique. Ensuite vient la troisième partie sur la méthodologie pour présenter le travail sur le terrain et les considérations éthiques. Dans la quatrième partie, nous présenterons et analyserons les résultats des observations de trois cours de français au lycée norvégien. La discussion dans la cinquième partie nous permettra de lier des données aux théories présentées dans la deuxième partie. Nous verrons notamment ce qui peut influencer l'alternance codique, comme le programme d'étude, les méthodes d'enseignement et les représentations. Enfin, nous présenterons les conclusions dans la sixième partie.

Deuxième partie

2.0 Cadre théorique

Premièrement, cette partie offre la possibilité de mieux connaître les contextes essentiels de ce travail. Tout d'abord, nous nous intéresserons au système scolaire et l'histoire du cours de français en Norvège pour essayer de comprendre la formation et l'expérience professionnelle des enseignants. Puis, nous présenterons brièvement le système scolaire en Norvège d'aujourd'hui et les instructions officielles. Ensuite, nous aborderons les méthodes et les approches les plus adaptées dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère. Nous pouvons donc dire que cette partie comprend les concepts essentiels de la situation d'aujourd'hui pour les participants dans ce travail.

Deuxièmement, nous traiterons de l'approche théorique regroupant des notions importantes pour effectuer ce travail. Nous examinerons donc la notion de représentations mentales et sociales qui sont omniprésentes dans l'enseignement et l'apprentissage des participants. Ensuite, comme le travail se tourne vers la didactique⁴ et l'emploi de langues, l'interaction et le discours dans la salle de classe sont présentés brièvement. Nous mentionnerons aussi la notion de bilinguisme. Pour finir, la notion d'alternance codique sera abordée pour examiner les fonctions et l'usage des deux langues.

2.1 Le système scolaire en Norvège

L'école est obligatoire de 6 à 16 ans, en Norvège. Les élèves peuvent continuer leur scolarité au lycée qui dure normalement trois ans, donc les apprenants ont entre 16 et 19 ans.

L'éducation est gratuite et ouverte pour tous, mais il existe des établissements privés⁵. Il s'agit surtout d'écoles religieuses et celles qui ont une pédagogie différente, par exemple la

⁴ La didactique peut être définie comme : « ce qui vise à enseigner, ce qui est propre à instruire » (Cuq, 2003 : 70) Il y a différentes interprétations de cette notion. Par exemple, une question posée est de savoir si la didactique de langue appartient à la science des langues ou à la science de la pédagogie. (Idem : 70) Ce travail de mémoire de master est un mélange des deux.

⁵ À noter que les établissements privés norvégiens restent facilement accessibles.

pédagogie de *Montessorie* et *Steinerskolen*. Cependant, le taux des apprenants aux établissements privés est très bas.

En Norvège, on trouve le principe d'une école pour tous.⁶ Selon la pensée de Comenius (1592-1670), il est important que tous les élèves commencent à la même école et qu'ils suivent le même programme obligatoire ensemble. C'est lui qui a structuré cette idée. De plus, il est essentiel que « ce soit les écoles qui s'adaptent aux apprenants et non pas l'inverse », comme le voulait également Comenius. (Solerød.2008 :108. Notre traduction) Si nous passons directement aux années après la deuxième guerre mondiale, tous les partis politiques norvégiens étaient d'accord pour la construction d'une école pour tous, indépendante de leur économie et où les élèves habitent. (Idem : 119) Ensuite, un élément très important dans le système scolaire en Norvège aujourd'hui, c'est *tilpasset opplæring*⁷. Cela veut dire que les enseignants vont adapter leur enseignement aux apprenants, aux besoins et aux compétences de ces derniers. (Utdanningsdirektoratet. *Tilpassa opplæring og likeverdige føresetnader*)

Quand nous parlons des langues étrangères dans les établissements scolaires en Norvège, nous voyons, grâce à son propre programme d'étude, que l'anglais a une position dominante, mais aussi grâce à sa place importante dans la société norvégienne. (LEPP. 2003 : 16-17) Les apprenants étudient cette langue depuis la première année de l'école primaire, dès l'âge d'environ six ans. Au lycée, en première année, les apprenants ont 140 heures d'anglais pendant l'année scolaire. (Utdanningsdirektoratet. *Fag og timestfordeling*.) Nous pouvons aussi souligner que l'anglais n'est pas considéré comme une langue étrangère mais comme la langue seconde du pays. (LEPP. 2003 : 16)

Par contre, les langues dites « étrangères » en Norvège ont des instructions officielles communes. En effet, il s'agit de 113 heures de ce cours pendant l'année scolaire. L'allemand, l'espagnol et le français sont les langues les plus⁸ choisies par les élèves.

Les apprenants peuvent choisir quelle langue étrangère ils veulent apprendre. Cependant, le choix dépend de ce que l'école offre. Ils peuvent dans quelques cas changer de langue, normalement après une année. Par contre, si, au lycée, ils n'ont pas la même langue étrangère que celle étudiée au collège, ils sont obligés de l'apprendre pendant les trois années du lycée.

⁶ « enhetsskolen »

⁷ La différenciation pédagogique

⁸ «Utdanningsdirektoratet» a décidé qu'au lycée les 25 langues suivantes peuvent être enseignées : Albanais, arabe, bosniaque, dari, finnois, français, italien, japonais, chinois, coréen, kurde (sorani), différentes langues Sami, perse, polonais, russe, somalien, espagnol, tamil, langage des signes, turque, allemand, urdu et vietnamien. (Utdanningsdirektoratet. *Fag og timestfordeling*)

En revanche, s'ils continuent d'étudier la même langue, ils l'étudient seulement pendant deux ans. (Idem) Alors, les apprenants ont normalement cinq ans d'apprentissage d'une langue étrangère.

2.1.1 Histoire du cours de français en Norvège

Cette sous-section nous donne une idée sur la formation des enseignants. Nous présenterons les trois dernières instructions officielles pour le cours de français qui ont été suivies dans les écoles en Norvège. Des débuts de l'enseignement/apprentissage du français dans les écoles en Norvège jusqu'à nos jours, il y a un fort développement concernant plusieurs points de cette langue, comme nous pouvons le voir dans les trois instructions officielles différentes qui seront mentionnées par la suite.

Pendant plusieurs décennies, la deuxième langue étrangère était un cours pour la minorité des élèves, (l'élite dans la société et les élèves qui avaient de bons résultats à l'école). Le français et l'allemand étaient enseignés de la même manière que le latin. En effet les méthodes les plus répandues pour l'étude de ces langues étaient de travailler la grammaire à partir de textes et d'en traduire des passages. Ainsi les élèves pouvaient développer leur pensée logique. (Trebbi. 2005 : 103-104)

En 1964⁹, nous pouvons voir que l'utilisation du français se limitait à bien connaître la grammaire et les textes. Créer ses propres phrases et communiquer en français n'étaient pas au centre de l'enseignement/apprentissage. En effet, la pensée logique en langue maternelle était toujours la plus importante. (Idem : 104)

2.1.1.1 Instructions officielles de 1974 (Mønsterplan 1974)

Avec le « *Mønsterplan* » de 1974, le français est devenu un cours que tous les élèves peuvent choisir comme langue étrangère. Par rapport à la situation en Europe¹⁰, la connaissance de la langue est beaucoup plus importante, surtout concernant la capacité à l'utiliser, par exemple pour réserver des tickets ou acheter des croissants. Par contre, les méthodes des enseignants

⁹ Undervisningsplanane for realskolen og gymnaset etter lov av 12.juni 1964.

¹⁰ Une nécessité de communiquer entre les différents pays

sont restées les mêmes qu'auparavant et les élèves avaient des difficultés à apprendre la nouvelle langue parce que l'enseignement était loin de la réalité des apprenants. (Trebbi. 2005 : 106)

Encore de nos jours, le français est considéré comme un cours très théorique, difficile et inaccessible pour certains. Quelques enseignants pensent que la langue ou le cours n'est pas abordable pour tous ses apprenants. Selon la recherche de Speitz et Lindemann (2002 : 17), 40 % des enseignants trouvaient que les langues étrangères (dans ce cas : le français et l'allemand) sont trop difficiles pour que tous les apprenants puissent réussir.

Il est important que le cours de français permette aux apprenants de voir les possibilités et les avantages que peut offrir l'apprentissage d'une nouvelle langue. Il faut donc éviter un cours de langue étrangère pour l'élite. (Trebbi. 2005 : 108)

2.1.1.2 Instructions officielles de 1997 (L97)

Une société multiculturelle et internationale montre le besoin de connaissance des langues étrangères pour que les citoyens puissent communiquer entre eux. De plus, la communication est liée à l'identité des personnes. Cela veut dire que la première est nécessaire pour qu'ils puissent prendre connaissance de la seconde. Ainsi nous pouvons dire que des compétences dans plusieurs langues sont nécessaires et importantes. (Trebbi. 2005 : 108)

Les apprenants prennent la langue en usage, la langue est concrétisée, cela veut dire qu'il s'agit d'une approche (un mouvement) pratique. Il est important que les apprenants puissent utiliser leur expérience et la connaissance antérieure quand ils vont apprendre une nouvelle langue. Cependant, il y a des cas où l'enseignant prend personnellement en main l'enseignement de la langue et les apprenants peuvent ainsi perdre leur motivation, devant l'anonymisation de la langue. Sans une part de contrôle qui leur appartient, ils peinent à voir l'attrait de l'apprentissage d'une langue. (Idem : 109)

L97 dit que la langue étrangère est un cours pour tous et que l'approche est plutôt pratique. « Le problème c'est qu'il existe des intérêts et conceptions contradictoires par rapport à ce qui est important et pour qui ceci est important. » (Trebbi. 2005 : 111. Notre traduction)

Dans la partie générale des instructions officielles nous trouvons des principes importants comme : « L'Homme en quête », « L'Homme créateur », L'Homme au travail », « L'Homme éclairé », « L'Homme coopérant », « L'Homme écologiste » et « L'Homme intégré ». Ceux – ci sont introduits déjà en 1993 pour présenter les buts primordiaux pour l'enseignement/apprentissage. De plus, le contenu donne des valeurs humanistes, culturelles, sociales et cognitives pour un idéal d'Homme en société (Utdanningsdirektoratet. 2011. *Generell del av læreplanen*). L'apprentissage d'une ou plusieurs langues est un trait exclusif de l'éducation humaine. Nous trouvons ces principes dans *L97*, mais on les trouve aussi aujourd'hui dans la nouvelle instruction, *Kunnskapsløftet*.

2.1.2 Instructions officielles depuis 2006 « *Kunnskapsløftet* » ¹¹

En 2006, le gouvernement a lancé de nouvelles instructions officielles en Norvège, appelées « *Kunnskapsløftet* ». Elles comprennent surtout des programmes pour tous les cours et des principes pour l'éducation dans les écoles. De plus, *Kunnskapsløftet* comprennent une partie nommée « Compétences de base » : s'exprimer oralement, lire, s'exprimer à l'écrit, calculer et une compétence numérique. Les enseignants sont libres de trouver leur manière d'effectuer leur enseignement. Toutefois, ce que les apprenants doivent connaître est identique dans tout le pays. (Utdanningsdirektoratet. 2006) « *Kunnskapsløftet* » comprennent donc des concepts essentiels au lycée pour les lycéens et les enseignants. Le paragraphe qui suit va étudier plus profondément le programme d'étude pour la langue étrangère.

2.1.2.1 Le programme d'étude (le *læreplan*) pour le cours de français

La partie principale de *l'apprentissage de langue* indique que les apprenants doivent étudier les similarités et les différences entre la langue maternelle (désormais LM) et la langue cible (désormais LC) et les exploiter dans leur apprentissage. (Utdanningsdirektoratet. 2006)

Ensuite, on voit que la partie principale de *communication* s'intéresse à une capacité de communiquer en utilisant la langue étrangère. Écouter, écrire, lire, présenter oralement, communiquer spontanément dans des situations et des genres différents sont des actions vues

¹¹ La notion veut dire : Augmentation des connaissances

comme importantes à maîtriser pour avoir un bon niveau en français, ou dans les autres langues étrangères. Enfin, le *læreplan* dit que si les apprenants maîtrisent ces compétences, ils peuvent utiliser la langue dans des situations variées et authentiques. (Utdanningsdirektoratet. 2006)

Par un guide au *læreplan*, nous voyons que les instructions officielles en Norvège expliquent que le professeur devrait faciliter une situation où les élèves peuvent utiliser et écouter authentiquement la langue étrangère. Ensuite, il est important que les professeurs utilisent le français autant que possible dans l'apprentissage des élèves pour qu'ils entendent suffisamment la LC et pour qu'ils puissent apprendre la langue grâce à son utilisation. Puis, le *læreplan* mentionne qu'on doit donner aux élèves une chance de faire connaissance avec des textes authentiques et des personnes francophones pour pratiquer. (Utdanningsdirektoratet. *Om veiledningen*)

2.2 Théories de l'apprentissage

L'ambition de cette section est de présenter brièvement trois approches pédagogiques que les enseignants peuvent utiliser dans leur enseignement, notamment le béhaviorisme, le cognitivisme et le socioculturalisme.¹² Celles-ci peuvent être liées aux représentations des enseignants.

Dans le cas du béhaviorisme, il s'agit d'un processus plutôt extérieur et l'enseignant emploie souvent des méthodes simples d'apprentissage. Il faut éviter les erreurs dans la LC parce qu'elles sont négatives. Les apprenants restent passifs pendant les cours en effet la connaissance est transférée d'enseignant aux apprenants. (Imsen. 2005 : 176)

Le cognitivisme peut être défini comme « Ensemble de théories portant sur les processus d'acquisition des connaissances, qui appréhendent le fonctionnement du cerveau et les processus mentaux sur le modèle de la théorie de l'information.»¹³ Autrement dit, il s'agit surtout les processus intérieurs comme la mémoire et de trouver des structures pour apprendre. L'individu (l'apprenant) traite la connaissance transférée par l'enseignant. (Idem : 176)

¹² Si la recherche était plus orientée vers la pédagogie, je me serais davantage intéressée à la théorie d'apprentissage

¹³ Selon une définition dans le Nouveau Petit Robert. (2009 : 460)

Pour le socioculturalisme, Vygotskij est un théoricien très important. Selon lui, les jeunes sont inspirés et influencés par le milieu social qui les entoure. (Vygotskij. 2008 :105) De plus, les enfants et les adolescents intègrent les nouveaux mots et leurs sens à travers des interactions avec des adultes (Idem : 117) Il continue en disant que l'utilisation d'une langue exprime une réflexion ou une pensée et que celles-ci se passent quand une personne utilise son langage. (Idem : 9) La zone proximale de développement est importante quand nous parlons de Vygotskij et du socioculturalisme. Cette notion décrit une situation dans laquelle un apprenant se trouve lorsqu'il peut résoudre un problème avec l'aide d'une personne (un enseignant ou un autre apprenant qui a déjà résolu le problème) plus qualifiée. (Vygotskij. 2008 : 166)

Donc, nous voyons que pour le socioculturalisme il est important que les apprenants travaillent ensemble et s'aident mutuellement, ensuite les adultes (notamment des personnes qui connaissent la LC des apprenants) peuvent aider, pour développer leur vocabulaire, par exemple.

2.3 Approches pour enseigner et apprendre une langue étrangère

Il y a différentes approches pour apprendre une langue étrangère et dans les paragraphes qui suivent, nous examinerons quelques-unes, de la méthode traditionnelle jusqu'à l'approche communicative¹⁴. Il est possible que les apprenants apprennent le français par ces méthodes et approches, mais comme le *cadre européen commun de référence pour les langues*¹⁵ (CECRL) (2001 : 108) le démontre : les théoriciens ne sont pas tous du même avis sur comment les élèves apprennent une nouvelle langue, donc nous ne pouvons pas mentionner qu'une méthode d'apprentissage. Nous pouvons d'ores et déjà présenter le contrat didactique que Causa (2002 : 3) emploie dans son ouvrage.

dans toute situation d'enseignement, l'un des interactants – présumé compétent – a pour mission de transmettre un corpus de connaissances ou un savoir-faire à un public moins savant que lui. Pour que cette « passation » du savoir puisse s'opérer, il

¹⁴ L'approche donne une direction dans la manière de penser, alors que la méthode décrit les étapes pas à pas

¹⁵ « Le cadre est un outil conçu pour répondre à l'objectif général du Conseil de l'Europe qui est de " parvenir à une plus grande unité parmi ses membres " » (Ministère éducation nationale. 22 mars 2013)

faut que le participant compétent présente les connaissances de façon à ce que le groupe-apprenant puisse les acquérir. (F.Cicurel. 1994, p.103)

2.3.1 La méthodologie grammaire –traduction

Cette méthode a été importante depuis le début de la pensée didactique. Elle est basée sur l'enseignement des langues anciennes et des langues mortes, comme le latin. (Puren. 1988 : 24) Le but était toujours de connaître les règles de grammaire, trouver les traductions pour comprendre les textes et puis la mémorisation par cœur. Elle est donc vue comme traditionnelle. Nous avons vu que par exemple les instructions officielles en 1964 (voir 2.1.1) probablement étaient influencées par la méthodologie grammaire-traduction. Aujourd'hui, cette méthode est « considérée comme inefficace » (Castellotti. 2001 : 17), parce qu'elle est basée sur des langues mortes sans compter que des textes écrits sont la base dans cet apprentissage. (Idem : 17) De plus, cette méthode ne développe pas nécessairement la pensée logique. Souvent l'enseignement est basé sur le béhaviorisme puisque ce qui est considéré comme objectif essentiel d'apprentissage est transféré des enseignants aux apprenants. Les compétences en LM sont plus visibles au sujet de cette méthode que les compétences en LC. (Idem : 16)

2.3.2 La méthodologie directe

En réponse à la grammaire-traduction, on trouve la méthode directe, qui est en vigueur depuis le début du vingtième siècle. Elle a surgi dans un contexte historique, (Guerres Mondiales et collaborations économiques internationales grandissantes), où il était important d'apprendre une nouvelle langue rapidement parce qu'il était devenu nécessaire de communiquer vite et mieux avec d'autres pays. (Puren. 1988 : 100) Le but de cette méthode est de communiquer et de penser dans la LC. Comme le nom indique, il s'agit de non pas utiliser la LM en classe pour s'approprier la LC. (Castellotti. 2001 : 17) Autrement dit, l'usage de la LM dans l'enseignement de langue étrangère est interdit. Pour que les apprenants comprennent la LC, l'enseignant utilise des démonstrations, des actions, des photos et des mimesis comme techniques d'apprentissage. (Richards et Rodgers. 2001: 11)

2.3.3 La méthode audio - oral

Depuis les années 1960, avec la méthode audio-orale, les enseignants et les apprenants peuvent être aidés par une LM dans l'apprentissage. Surtout, ils basculent vers la LM « pour présenter la signification de nouveaux éléments et de phrases modèles en langue étrangère. » (Causa. 2002 : 42) Puis, plus on utilise la langue oralement en classe, plus il sera aisé de s'en servir en dehors du milieu scolaire. (Puren. 1988 : 128)

L'apprentissage de la nouvelle langue se passe en deux étapes. Premièrement, les apprenants écoutent un dialogue où les nouvelles informations sont présentées. Deuxièmement, ils imitent ou reproduisent le dialogue, puis ils les mémorisent. (Simensen. 2007: 51)

Les apprenants sont passifs dans leur apprentissage, ils vont faire ce que l'enseignant demande. Par contre, les enseignants vont être actifs et centraux dans l'apprentissage des apprenants. Ils sont aux commandes de ce qui se passe pendant les cours. Une communication¹⁶ active entre enseignant et apprenant est vue comme la meilleure façon d'apprendre la LC. (Richards et Rodgers. 2001 : 62)

2.3.4 L'approche communicative

Les années 80 ont radicalement changé l'enseignement des langues. « Il est certain que l'approche communicative demande un changement profond d'attitude et de perception du rôle d'enseignant et d'apprenant. » (Kramsch. 1991 : 7) Cette approche est vue comme une réaction contre la méthode audio-oral. (Richards et Rodgers. 2001 : 153) Elle est basée sur une théorie qui dit que le langage est égal à la communication. Cette théorie est largement développée sur les pensées de Chomsky et Hymes. Le premier s'intéressait à une « compétence linguistique ». C'est-à-dire la compétence automatique et instinctive qu'a un individu à connaître les règles de grammaire de sa langue maternelle et à pouvoir reconnaître une phrase ou construction correcte. Pour Hymes, la « compétence communicative » était importante. Cela veut dire que le locuteur prend en compte le contexte, notamment qu'il adapte son discours à la situation. (Riley. 2003 : 15)

¹⁶ Notamment question/réponse

Nous voyons comment CECRL définit le mot clé : « Communiquer c'est utiliser un code linguistique (compétence linguistique) rapporté à une action (compétence pragmatique) dans un contexte socio-culturel et linguistique donné (compétence socio-linguistique). » (Ministère éducation nationale. 22 mars 2013) Donc, nous pouvons dire que CECRL est influencé par l'approche communicative :

Afin de réaliser des tâches de communication, les usagers de la langue doivent s'impliquer dans des activités langagières communicatives. De nombreuses activités communicatives telles que la conversation ou la correspondance, par exemple, sont interactives, c'est-à-dire que les participants sont tour à tour locuteur(s)/scripteur(s) et destinataire(s). (CECRL. 2001 : 48)

Pour présenter encore quelques aspects de cette approche par opposition avec les méthodes directe et audio-orale, nous pouvons mentionner que le sens est important quand les apprenants utilisent la LC. Puis, par rapport aux langues, ils peuvent avoir recours à la LM si la situation le permet, autrement dit si la LM aide les apprenants dans leur apprentissage. La traduction est aussi permise s'elle est nécessaire par rapport à l'apprentissage. (Richards and Rodgers. 2001 : 156-157)

Le rôle principal des apprenants c'est de communiquer et d'utiliser la LC dans des interactions avec leurs camarades en classe. « D'utiliser une stratégie communicative veut dire de préparer, effectuer et surveiller des activités communicatives en plus de corriger des erreurs quand il est nécessaire. » (Rammeverket. 2007 : 72. Notre traduction) Par ailleurs, ils peuvent parler sans être interrompu par des corrections, ils reçoivent des conseils de la part de l'enseignant progressivement. Ce qu'ils font correctement est au centre. (Richards and Rodgers. 2001 : 166)

De nombreuses situations – sinon toutes – supposent des types d'activité mixtes. En cours de langue, par exemple, l'apprenant peut avoir à écouter un exposé du professeur, à lire un manuel à voix basse ou à haute voix, à communiquer en sous-groupe avec ses camarades sur un projet, à faire des exercices ou à rédiger un texte et même à jouer le rôle de médiateur, soit dans le cadre d'une activité scolaire, soit pour aider un camarade. (CECRL. 2001 : 48)

Le rôle d'enseignant est de faciliter les bonnes communications entre tous les apprenants. L'enseignant est comme un guide, un administrateur pendant les cours de langue étrangère et

il les organise (Richards and Rodgers. 2001 : 167) Alors, nous pouvons dire que le cognitivisme et le socioculturalisme sont tous deux présents dans l'apprentissage car les apprenants doivent traiter et trouver la connaissance eux-mêmes et peuvent souvent s'entraider.

Enfin, il est nécessaire de dire que les quatre méthodes mentionnées ici n'ont pas cessé d'exister dans les salles des langues étrangères même si des nouvelles méthodes ou approches sont arrivées.

Pour conclure, cette partie a aidé à comprendre un peu le système scolaire norvégien, l'histoire du cours de français et le contexte d'aujourd'hui. Ensuite, elle a donné une opportunité de connaître plusieurs manières d'enseigner et apprendre une langue étrangère. Pour continuer, nous allons examiner de plus près l'approche théorique nécessaire pour ce travail notamment les représentations et l'alternance codique.

2.4 Représentations dans un contexte scolaire

Selon Castellotti (2001 : 8), il existe un lien entre les actes des acteurs, leurs communications et leurs représentations¹⁷. Ce dernier élément n'est pas observable pour les chercheurs, mais ils peuvent le trouver à travers une étude des comportements et des interactions (communications) des participants d'une recherche. Il est important de les reconnaître puisque elles ont un rôle essentiel par rapport au processus d'apprentissage, précise Castellotti (2001 : 30) Selon Riley (1994 : 12), les représentations sont vues comme très importantes parce qu'elles influencent directement la motivation et les stratégies d'apprentissage des apprenants. Nous tirons une définition par Kalaja et Barcelos de ce qu'est la représentation ; « *opinions and ideas that learners (and teachers) have about the task of learning a second/foreign language.* » (Idem : 1) De plus, il s'agit des représentations mentales et sociales. La première veut dire ; ce que la personne pense elle-même. La deuxième, ici, les représentations sont influencés par l'interaction entre des personnes. (Castellotti. 2001 : 30)

¹⁷ Le mot « représentation » ont plusieurs synonymes qui sont utilisés dans cette recherche, par exemple conceptions, cognitions, « beliefs », croyances.

C'est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourante à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. (Jodelet. 2003 : 53)

Enfin, les représentations sont créées par des acteurs par rapport à leur contexte et elles peuvent varier si ce dernier change. Par exemple, Kalaja et Barcelos (2006 : 23) ont trouvé qu'il est probable que les apprenants soient affectés par les représentations de ses enseignants. Il faut mentionner que des personnes en dehors des salles de classe (par exemple des parents) ont des représentations concernant des langues. (Riley. 1994 : 9)

Castellotti (2001 : 46-47) nous a donné quatre points importants par rapport aux représentations que nous présenterons brièvement :

- Premièrement, comment les représentations en générales influencent l'apprentissage, mais aussi les conceptions vers l'apprentissage d'une langue.
- Deuxièmement, des perceptions de ce que sont des langues. Cela implique la métalinguistique, notamment la compréhension du système langagier.
- Ensuite, comment la région où la LC est parlée est vue par les acteurs. Il s'agit souvent une perception générale du contexte d'apprenant.
- Enfin, la distance, ou bien la proximité linguistique des langues (LC et LM) pour les apprenants.

Les représentations sont fortement liées aux expériences. Alors, elles peuvent varier par rapport au contexte, des nouvelles expériences ou bien des nouvelles conceptions sociales. (Kalaja et Barcelos. 2006 : 39) De plus, l'usage d'une langue étrangère est souvent senti comme « un artifice » quand les participants parlent la même LM. (Cambra. 1997 : 427)

Nous continuerons d'étudier de plus près les représentations des enseignants et des apprenants.

2.4.1 Représentations des enseignants

Simon Borg est un chercheur qui s'intéresse aux enseignants de langues et leur « cognition ». C'est-à-dire qu'il étudie des connaissances, pensées et actions des enseignants. Il explique que les enseignants ont toujours leurs propres idées, méthodes et préférences. Il est donc

nécessaire de cerner leurs représentations ainsi que leurs comportements, ces derniers est au centre de la recherche depuis longtemps. (Birello. 2012 : 88) Ce travail peut être difficile parce que les représentations ne sont pas observables, alors il faut trouver d'autres approches pour les découvrir. (Idem : 89) Borg continue disant qu'il fait une distinction entre deux croyances (*beliefs*) différentes, celles des fondamentales (*core beliefs*) et des périphériques (*peripheral beliefs*). Il explique que normalement, c'est la fondamentale qui est la plus forte. Il donne un exemple ; un enseignant peut avoir deux idées contradictoires. D'un côté, l'enseignant trouve l'usage de la langue étrangère importante, et de l'autre, il pense que les apprenants sont plus à l'aise si la LM est utilisée pour l'enseignement de grammaire. La dernière pensée est la croyance de base, donc c'est celle-ci qu'il garde pour son enseignement. Alors, la grammaire est enseignée en LM. (Idem : 90)

En effet, les enseignants, comme tout le monde, peuvent avoir des idées contradictoires. C'est un aspect qu'on doit accepter, selon Borg. (Idem : 91) La compétence linguistique des enseignants, voire leurs représentations, influence le choix d'alterner des langues, surtout l'usage de la LM qui est le choix le plus sécurisant. (Castellotti. 2001 : 58)

En contrepartie, Castellotti précise que la plupart des recherches montre que les enseignants considèrent la LM comme un dérangement ou bien un obstacle d'apprentissage de la langue étrangère, parce que les apprenants pensent dans leur LM et ils utilisent des structures qui existent déjà dans celle-ci pour créer des nouvelles phrases.

Il est évident que cette langue joue un grand rôle dans les représentations de l'apprentissage d'une nouvelle langue chez les apprenants. Il s'agit de leur connaissance de base et que celle-ci est le point de départ dans l'acquisition d'une langue étrangère. (Idem : 47)

2.4.2 Représentations des apprenants

D'abord, le manque de compétence dans la LC peut être une raison pour laquelle les apprenants utilisent leur LM, celle qu'ils connaissent et maîtrisent déjà. Alors, quand les apprenants commencent leur apprentissage d'une langue étrangère, (et tout au long l'acquisition) il est important qu'ils sachent qu'ils parlent comme des enfants, avec des phrases très simples et des erreurs, et qu'il est totalement normal d'avoir un langage de débutant et non le niveau que leur âge pourrait laisser paraître. (LEPP. 2003 : 20) De plus, une

incertitude possible vers la LC influence aussi les représentations des apprenants, selon Pochard. (1997 : 414) Il est donc possible que les apprenants refusent de s'exprimer en LC ou qu'ils recourent vers leur LM.

Puis, les représentations montrent que le français est considéré comme facile en raison d'une grammaire plus simple (par comparaison avec l'allemand), donc c'est un choix populaire. Par contre, l'espagnol est devenu très populaire les dernières années comme une langue utilisée en vacances. (LEPP. 2003 : 20) Selon une théorie de Riley (1994 : 9), les représentations des langues se concentrent souvent sur la grammaire et la difficulté de langue. Mais si la langue est belle et utilisable est aussi une représentation importante.

Le cours de français représente pour beaucoup quelque chose de nouveau, intéressant et utilisable, mais à mesure que le temps passe, le cours ne répond pas aux attentes des apprenants. Les raisons peuvent être que les apprenants trouvent le travail plus durement qu'anticipé, ou bien que l'enseignement n'est pas adapté au niveau ou au besoin des apprenants. Enfin, l'enseignement n'est pas toujours dirigé vers l'apprentissage de la langue. Ces raisons peuvent toutes handicaper le plaisir d'apprendre une langue nouvelle et étrangère. (Speitz & Lindemann. 2002 : 33)

Les apprenants en Norvège commencent à apprendre la deuxième langue étrangère dans leur première année au collège, quand ils ont 13-14 ans. Selon LEPP (2003 : 20), celle-ci est difficile pour les adolescents au contraire de l'anglais qu'ils ont à l'école depuis leur première année, depuis leurs six ans. Ensuite, les limitations, dans la LC, peuvent amener une frustration, puisqu'ils se sentent comme des enfants quand ils n'ont pas la capacité de s'exprimer. Dans ces cas, ils font souvent une comparaison par rapport aux langues déjà connues comme leur LM et l'anglais.

2.5 Interaction et discours dans la classe de langue étrangère

Avant de voir de plus près la notion centrale de ce travail (alternance codique) nous allons présenter brièvement quelques fonctions d'interaction et de discours. Nous fondons cette section sur un ouvrage de Kramsch pour essayer d'expliquer comment les participants dans cette recherche peuvent interagir.

Premièrement, comme le travail met au centre de l'intérêt les discours de la classe, nous présenterons les quatre formes que Causa (2002 : 1) trouve importantes ; les échanges produits entre l'enseignant et les apprenants ; les échanges entre les apprenants ; les productions de l'enseignant ; les productions des apprenants.

Deuxièmement, un discours constitue deux fonctions : des mots et ce que disent les mots. (Kramsch. 1991 : 10) « Il faut que le discours montre à la fois cohésion et cohérence. » (Idem : 10) Un discours est cohésif si toutes ses parties sont liées entre elles de manière ordonnée, et il est cohérent si les idées mise en place suivent une certaine logique. La communication peut toujours être délicate. En effet il est impossible ou presque d'être absolument certain que l'interlocuteur comprend le discours de la même manière que ce que le locuteur avait en tête. (Idem : 11) « Apprendre à communiquer, c'est acquérir la connaissance des conventions qui régissent le processus de la communication. » (Idem : 12)

Il existe plusieurs niveaux de conversation/communication. Dans ce travail, nous en verrons deux. Premièrement le niveau textuel qui est, selon Kramsch (Idem : 13-14) « la structure interactive d'une conversation. » Ainsi les participants dans la conversation parlent chacun leur tour, dans ce qui peut être vu comme une coopération entre ces personnes. Le niveau textuel comprend à la fois le langage verbal et non-verbal (langage corporel, etc.)

Deuxièmement le niveau interpersonnel : « les tours de parole réalisent des actes illocutoires choisis par le locuteur en anticipation de leur compréhension par l'auditeur et de sa réaction, verbale ou non-verbale. » (Idem : 14) En effet, la situation externe peut jouer un rôle important par rapport à la communication et le comportement verbal ou non-verbal des participants dans l'interaction. De par ce que les sujets savent ou croient savoir de leur locuteur, il est quasi-systématique qu'ils aient déjà une réponse ou un type de réponse en tête lorsqu'ils posent une question. De la même manière, certaines phrases ou interjections qui ne sont grammaticalement pas des questions jouent néanmoins ce rôle et appellent à une réponse. Un exemple donné par Kramsch (Idem : 14) dit que saluer quelqu'un en lui disant « ça fait longtemps que je ne t'ai pas vu ! » n'est techniquement pas une question mais il semble clair qu'on demande à savoir pourquoi.

Dans le cas de notre étude il faut mentionner que les tours de parole sont souvent déterminées par les enseignants qui structurent et gèrent ce qui se passe pendant le cours. (Idem : 59-61)

2.6 Bilinguisme et plurilinguisme

Dans un contexte norvégien, on peut dire que les apprenants sont déjà bilingues ou plutôt plurilingues¹⁸. Ils connaissent assez bien (théoriquement) deux formes de la langue écrite norvégienne,¹⁹ un ou plusieurs dialectes (oral) et l'anglais. (Voir 2.1) Puis, la plupart des élèves ont une langue étrangère au collège et au lycée. Ensuite, la présence d'encore plus de langues vivantes dans la société joue un rôle important par rapport à la connaissance des langues chez les habitants de Norvège. (LEPP. 2003 : 15)

Une personne qui connaît deux langues assez bien est bilingue. Autrement dit, qu'il peut utiliser deux systèmes linguistiques dans la vie quotidienne, et qu'il peut passer de l'une à l'autre quand il en a besoin ou envie. (Causa. 2002 : 20-21) Néanmoins, Riley explique qu'aucune personne ne peut connaître deux langues également bien. (Riley. 2003 : 12) L'apprentissage des langues peut créer des personnes bilingues, mais dans ce travail nous ne expliquerons pas plus de l'aspect de bilinguisme même si l'utilisation de deux langues est au centre d'intérêt parce que nous allons examiner l'usage de la LM et LC par rapport aux représentations. Enfin, nous pouvons indiquer que les apprenants ne sont pas à un tel niveau dans leur LC au moment de ce projet. Le théoricien Py (1997 : 496) remarque qu'un « apprenant est un bilingue en devenir. » Cependant, nous pourrions dire un plurilingue en devenir dans le contexte norvégien.

2.7 L'alternance codique

L'objectif premier de cette section est de définir la notion d'alternance codique et nous commencerons par voir comment des théoriciens l'ont déjà défini. Il apparaît qu'ils ne sont pas tout à fait d'accord par rapport à la signification de cette notion et ses fonctions les plus importantes. Selon Castellotti (1997 : 403), l'alternance codique désigne « toutes les formes de passage d'une langue à l'autre dans la classe. » L'alternance codique, c'est « quand l'enseignant recourt simultanément aux deux langues présentes dans la classe. », selon Causa (1997 : 458). L'alternance codique peut exister « à l'intérieur d'un énoncé-phrase ou d'un échange, ou entre deux situations de communications » par des locuteurs. (Riley. 2003 : 13)

¹⁸ « Un individu qui est capable d'utiliser à bon escient plusieurs variétés linguistiques » (Riley. 2003 :13)

¹⁹ « Bokmål » et « Nynorsk »

La définition utilisée dans ce travail met au centre d'intérêt l'emploi d'une LM et d'une LC dans des situations de communication pendant les cours par des participants. Selon Coste (1998 : 398), une alternance par défaut veut dire que les acteurs recourent à la langue qu'ils connaissent le mieux. Comme Causa dit dans son livre (2002 : 39), l'utilisation de deux langues est une stratégie communicative pour des enseignants et des apprenants pendant les cours. (Ceci va être développé dans les paragraphes suivants.) Par ailleurs, il est nécessaire de mentionner que si les apprenants n'ont pas la même LM, l'usage de celle-ci est moins présent, mais ils emploient peut-être une autre langue qu'ils connaissent tous, comme l'anglais. (Castellotti. 2001 : 58)

Avant de continuer, prenons le temps de présenter une phrase tirée d'un article de Cain (1997 : 493) qui peut expliquer l'importance de l'alternance : « Contrôlée et non bannie, l'alternance est, comme l'erreur, un véritable matériau d'apprentissage. » De plus, le Conseil de l'Europe explique que l'emploi de plusieurs langues est important :

Savoir une langue, c'est aussi savoir déjà bien des choses de bien d'autres langues, mais sans toujours savoir qu'on les sait. Apprendre d'autres langues permet généralement d'activer ces connaissances et de les rendre plus conscientes, facteur à valoriser plutôt que de faire comme s'il n'existait pas. (CECRL. 2001 : 130)

Selon Coste (1997 : 398), il existe plusieurs types d'alternances, nous en présenterons quelques-uns dans ce paragraphe pour montrer l'étendue de cette notion. Il est nécessaire de faire la différence entre une *alternance dans la classe* et une *alternance d'apprentissage*, notamment parce que la seconde peut aussi se passer en dehors de la salle de classe. De plus, Coste sépare la micro-alternance de la macro-alternance. Pour ce travail, c'est la première qui est au centre d'intérêt parce qu'il s'agit d'un passage entre deux langues (LM et LC) plutôt spontané et le choix est pris par les participants dans le cours. Par contre, il s'agirait de la macro-alternance si ce choix était au niveau politique.²⁰ (Coste. 1997 : 397-398)

Nous allons à présent nous pencher sur la manière qu'a *le Conseil de l'Europe* de mettre l'accent sur l'alternance codique.

²⁰ Le *læreplan* dit que l'usage de LC est important, mais en tout cas ce sont les enseignants dans les salles de classe qui prennent la décision d'alterner les langues et à quel moment.

Autre trait d'une compétence plurilingue et pluriculturelle : ne consistant pas en une simple addition de compétences monolingues, elle autorise des combinaisons, des alternances, des jeux sur plusieurs tableaux. 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. (CECRL. 2001 : 105)

Nous voyons par cet extrait que le CECRL trouve une alternance entre plusieurs langues une richesse dans l'enseignement/apprentissage, mais en même temps il est nécessaire que la situation l'autorise.

2.7.1 Quelques fonctions de l'alternance codique

Cette sous-section va examiner quelques-unes des fonctions principales de l'utilisation de deux langues simultanément, surtout par rapport à l'impact sur la communication en classe. Selon Castellotti (2001 : 48-49), le plus normal dans quelques pays, comme la France, c'est l'usage de la LC. Cependant, un passage par la LM est effectivement nécessaire pour des raisons métalinguistiques. De plus, nous allons voir qu'il existe aussi des autres fonctions tel que montré par la théorie de Gumperz que Causa utilise dans son ouvrage (2002 : 32-33). Cette théorie est donc la source principale dans les paragraphes suivants.

- Nous commençons avec « *les interjections* » qui sont par exemple des sons, des mots ou des phrases qui expriment des émotions comme la joie, incertitude etc. Les interjections sont souvent des réactions spontanées. (Causa. 2002 : 33) L'alternance codique est normalement employée, dans ce cas, par des apprenants qui ne connaissent pas suffisamment la LC.
- « *Les répétitions* » (Idem : 33) sont employées pour mieux comprendre ce qui est dit par des enseignants, par exemple. Ils peuvent clarifier des messages et ils aident la communication ou bien l'interaction dans les salles de classe quand la phrase passe d'une langue à l'autre.
- Gumperz a défini « *la modalisation d'un message* » (Idem : 33) comme une fonction de l'alternance codique. Cela veut dire que le locuteur répète les éléments importants de la phrase avec une nouvelle phrase dans la LM.

- Ensuite, par rapport à « *La personnalisation vs l'objectivation du message* », il dit que l'alternance codique se tourne surtout vers deux parties différentes. Premièrement, il s'agit de protester contre une affirmation et puis la corriger. Deuxièmement, c'est pour « s'impliquer ou ne pas s'impliquer dans le message produit ». Enfin, par rapport à des histoires personnelles ou des opinions personnelles, elles sont moins chargées de sens et d'émotions si la LC est utilisée pour les raconter. (Idem : 33)

Nous avons vu quelques fonctions proposées par Gumperz, mais dans le livre de Causa (2002 : 34-35), elle mentionne encore un théoricien : Grosjean. Nous tirons une fonction supplémentaire de sa liste liée à l'alternance codique. La notion utilisée « *Répondre à un besoin linguistique précis* » (Causa. 2002 : 34) veut dire que le locuteur utilise la LM (ou la LC) s'il ne trouve pas le mot ou l'expression qu'il cherche. Il est possible que l'une des langues n'ait pas le mot pour donner le sens que la personne veut exprimer. De surcroît, il est possible que le locuteur ne connaisse pas suffisamment la langue étrangère, alors il utilise la LM pour s'exprimer. La situation peut être influencée au comportement ou l'état de locuteur, par exemple s'il est fatigué, en colère ou autre. Nous employons l'expression utilisée par Causa (2002 : 35) « *le mot le plus accessible* » qui est souvent présent quand il s'agit de l'alternance codique dans ce cas, par exemple.

Dans ce paragraphe nous présenterons deux formes de l'alternance codique, notamment deux activités de reprise ; les répétitions et les reformulations. La première veut dire que l'énoncé est répété par un locuteur, et que s'il le répète dans une autre langue, il s'agit d'une traduction littérale. Cela peut aider la mémorisation ou bien la compréhension dans l'apprentissage. La deuxième activité, la reformulation, est la reprise avec des modifications, comme des réductions dans l'énoncé. La volonté d'être compris est souvent la raison pour laquelle est employée pendant l'enseignement. (Causa. 1996 : 7-11)

Selon une typologie de Moore²¹ (Maarfia. 2008 : 97), nous pouvons faire la différence entre deux fonctions principales de l'alternance codique. Premièrement, les alternances – relais, qui aident à simplifier la communication et ici le sens est souvent le centre d'intérêt.

Deuxièmement, les alternances – tremplins, qui favorisent l'apprentissage. Dans ces cas la compréhension de la LC est importante. (Idem : 97)

²¹ Emprunté par Maarfia

Les alternances-relais sont utilisées par les enseignants, entre autre, pour maintenir l'ordre dans la classe ou pour évaluer les réponses des apprenants. À côté des apprenants, ils y recourent souvent pour donner ou demander des informations. (Idem : 98-99)

Les alternances-tremplins peuvent être utilisées par les enseignants pour les explications où l'utilisation de la LM peut aider la compréhension des apprenants, par exemple la clarification de règles. De plus, les alternances- tremplins offrent la possibilité de donner les consignes aux apprenants. Selon Maarfia (2008 : 100), cela est fait entre autre pour économiser le temps pour que l'enseignant puisse se concentrer sur les exercices. Ensuite, la clarification est souvent employée par les enseignants pour corriger les élèves par exemple. De la part des apprenants, les alternances-tremplin sont utilisées pour vérifier qu'ils ont compris, ou bien pour donner des explications. La dernière raison donnée par Maarfia (2008 : 101) c'est que les apprenants recourent à la LM pour trouver des mots ils ne connaissent pas en LC.

Maarfia (2008 : 104) remarque dans son article qu'en tout cas, il est mieux que les enseignants didactisent l'usage de deux langues dans la salle de classe. Pour résumer, elle montre les fonctions dans un tableau (Maarfia. 2008 : 102) que nous mettons dans ce travail parce qu'il est intéressant de voir si les participants emploient l'alternance codique pour faciliter la compréhension ou bien pour aider l'apprentissage.

Tableau des fonctions mises en évidence (N. Maarfia, 2006)

	ALTERNANCES-RELAIS facilitent la communication	ALTERNANCES-TREMPLIN favorisent l'apprentissage
Enseignant	Gérer la Classe	Pour tout ce qui constitue les messages importants sur la langue à apprendre : explications, règles, etc. : Expliquer et Clarifier
	Communiquer une Information	
	Maintenir les Relations Personnelles	Solliciter de lire, de dire, ..., pour rapprocher un référent culturel : Guider
	Développer l'Intercompréhension	Lever un malentendu, une ambiguïté, corriger une erreur, etc. : Corriger
Apprenant	Communiquer une Information	S'assurer du sens d'un énoncé, d'une consigne : Vérifier
	Demander une Information	Répondre aux questions du genre : Qu'est-ce que c'est ? Comment cela s'appelle ? Expliquer
	Demander une Autorisation	Stratégie de la détresse, du seul mot disponible : Compenser

Donc, nous allons voir (dans la quatrième partie) si les enseignantes ou des apprenants utilisent quelques fonctions que nous trouvons dans ce tableau.

2.7.2 L'usage de l'alternance codique dans l'enseignement

Pourquoi est-ce que l'alternance codique est utilisée au lycée, par des enseignants et des apprenants ? Premièrement, nous nous intéresserons à l'emploi de plusieurs langues par les enseignants. Puis, nous examinerons de quelle manière l'alternance codique peut aider les apprenants dans leur apprentissage d'une langue étrangère.

2.7.2.1. L'usage des langues par des enseignants

Causa (2002 : 52) nous a donné une liste de raisons pour lesquelles les enseignants utilisent la LM pendant les cours de langue étrangère :

- 1 - La formation initiale ;*
- 2 - La compétence dans la langue enseignée ;*
- 3 - Le contexte dans lequel il travaille ;*
- 4 - L'objectif de la séquence ;*
- 5 - La volonté d'affirmer son statut interactif ;*
- 6 - La volonté de se faire comprendre et de transmettre les savoirs en langue cible ;*
- 7 - La volonté de créer une relation plus interpersonnelle avec les apprenants ;*
- 8 - La volonté de s'intégrer au groupe-apprenants ;*
- 9 - La possibilité de créer des ponts entre langue cible et langue maternelle.*

Ainsi nous voyons que les enseignants peuvent employer une LM par des raisons très variées, en même temps, ils sont normalement toujours concernés par rapport au contrat didactique.²² De plus, il existe plusieurs facteurs différents pour lesquels les enseignants utilisent l'alternance codique. Ici, nous trouvons des raisons communicatives, des raisons pédagogiques et des raisons plutôt interactionnelles. (Causa. 2002 : 53)

²² Notion présentée à la page 17-18.

Il y a des facteurs qui se trouvent en dehors de la classe qui peuvent aussi influencer une utilisation de l'alternance codique (points 1-3). Premièrement, il s'agit de la compétence des enseignants et leur niveau dans la langue étrangère qu'ils enseignent. Il est probable que les enseignants utilisent leur LM comme la langue de base dans les cours de langue étrangère. Cela veut dire que ceux qui sont non-natifs de la LC utilisent plus leur propre LM, selon Causa. Ensuite, pour que les enseignants s'intègrent au groupe d'apprenants (point 8), l'utilisation de leur LM rend la tâche plus facile. (Idem : 49-50)

Pour étudier un peu les facteurs internes, nous trouvons plus de raisons qui sont plutôt pédagogiques et interactionnelles. L'alternance codique peut être utilisée par les enseignants pour donner des explications et des consignes (point 6). Autrement dit, des messages importants par rapport à la LC pour être sûr que les apprenants ont compris. Causa mentionne aussi que l'alternance codique peut attester d'une position supérieure des enseignants parce qu'ils montrent leur maîtrise de la langue étrangère (point 5). Les enseignants utilisent l'alternance codique pour obtenir un lien personnel au lieu d'une relation pédagogique (point 7). Cela veut dire qu'il y a plus de conversations authentiques dans les salles de classes pour faciliter des relations entre les enseignants et des apprenants. (Causa. 2002 : 51) Selon Castellotti (2001 : 65), l'alternance codique donne la possibilité d'avoir des communications plus complexes et variées pendant les cours. Ainsi l'interaction est renforcée.

Utiliser la LM pour organiser le cours peut être fait relativement rapidement et les enseignants peuvent ensuite basculer vers la LC pour la suite. (Castellotti. 2001 : 53) Autrement dit, il s'agit souvent d'économiser un temps limité. Ensuite, Castellotti a trouvé que les enseignants utilisent la LM pour être sûrs que les apprenants aient compris, pour s'assurer qu'ils ont été compris. D'ailleurs, les enseignants peuvent aussi utiliser la LM pour « éviter que les élèves ne se sentent déroutés » (Cambra. 1997 : 425) Ou encore, s'ils anticipent des difficultés dans la langue étrangère. (Castellotti. 2001 : 56) De surcroît, par rapport à la métalinguistique, les enseignants et les apprenants peuvent utiliser la LM pour réfléchir à la LC, pour comprendre le système linguistique parce que souvent la terminologie est vue comme problématique. (Idem : 54)

Par ailleurs, ce sont souvent les apprenants qui prennent l'initiative de changer de langue, notamment de revenir à la LM. Toutefois, les enseignants peuvent l'accepter ou non. S'ils acceptent, il est nécessaire d'utiliser la LM de temps en temps. Cette occasion donne aussi la

possibilité de créer des liens entre les deux langues et ainsi les apprenants connaissent les différences et les similarités entre ces langues (point 9). (Causa. 2002 : 51-52)

Castellotti (2001 : 57) a aussi trouvé que le choix des langues est influencé par l'objectif du cours (comme Causa : point 4). Par exemple, si le but est plutôt la connaissance de la culture, au lieu de la linguistique, les enseignants utilisent fréquemment la LM. Par ailleurs, Cambra (1997 : 426) a trouvé dans sa recherche que l'humeur des enseignants, ou s'ils sont fatigués, influence le choix de l'alternance codique, notamment qu'ils recourent à la LM.

Enfin, une évaluation faite par les enseignants peut décider de l'alternance codique ou de l'utilisation exclusive de la LM des apprenants pendant les cours. C'est surtout le niveau des apprenants qui est évalué et ceci est lié aux représentations des enseignants parce qu'il s'agit souvent d'une estimation de la compétence des apprenants. D'ailleurs, le niveau des enseignants dans la LC est aussi évalué et peut parfois influencer l'enseignement. (Causa. 2002 : 95-96)

2.7.2.2 L'usage des langues par des apprenants

Dans le cas des apprenants, Causa (2002 : 49) a fait une liste qui montre les facteurs qui jouent un rôle important pour leur choix des langues :

- 1 - Demander l'aide de son interlocuteur ;*
- 2 - Résoudre un problème communicatif avec les moyens du bord ;*
- 3 - Résoudre les problèmes communicatifs de manière économique ;*
- 4 - Signaler à son interlocuteur l'intention de maintenir le contact ;*
- 5 - Marquer une proximité avec ses pairs (les autres apprenants) et une distance avec l'enseignant (le partenaire le plus fort) ;*
- 6 - Exprimer une attitude coopérative vis-à-vis des interlocuteurs (enseignants et apprenants)*

Causa (idem : 49) mentionne que pour les apprenants l'alternance codique est une méthode qui peut rendre la communication plus simple. De surcroît, ces dernières préfèrent l'usage de l'alternance codique pour aider la compréhension de la langue étrangère. (Idem : 49) Mais comme expliqué par Causa, celle-ci n'est pas forcément négative pendant le cours d'une LC.

Les apprenants peuvent être en faveur de l'alternance des deux langues pour plusieurs raisons. Premièrement, (points 1-2) quand un apprenant utilise sa LM pour expliquer ou demander quelque chose à l'enseignant, il est possible qu'il montre sa méconnaissance de la LC. Ainsi l'enseignant sait dans quel domaine l'apprenant a besoin d'aide. L'apprentissage peut donc continuer. Deuxièmement, (point 2) l'apprenant rend visible une compétence potentielle de bilinguisme (plurilinguisme) quand il utilise plusieurs langues dans l'apprentissage de la langue étrangère. Il s'agit de « son répertoire linguistique » (Causa. 2002 : 47) quand il résout des problèmes par l'usage de plusieurs langues simultanément. Il est aussi possible (point 3) que les apprenants emploient leur LM parce qu'ainsi ils prennent moins de temps pour s'exprimer.

Pour affirmer qu'ils ont compris le thème du cours ou de la conversation, les apprenants recourent à l'alternance codique, surtout quand l'enseignant introduit des nouveaux éléments dans l'apprentissage de la langue étrangère. Mais aussi, (points 4-6) les apprenants utilisent souvent la LM pour obtenir une conversation plus personnelle et pour montrer ses identités. Ce dernier point se passe surtout du fait que les cours sont des lieux d'où les apprenants ont des rôles sociaux. (Idem : 48)

De plus, les apprenants utilisent souvent leur LM pour des raisons métalinguistiques. (Castellotti. 2001 : 56) Ils demandent des explications pour mieux comprendre le système linguistique de la LC. Les apprenants ont normalement déjà une réflexion métalinguistique, notamment dans leur LM, qu'ils peuvent mobiliser dans l'apprentissage de la langue étrangère. (Castellotti. 2001 : 80)

Alors, les raisons que nous avons énoncées pour que les apprenants recourent à la LM, sont considérées comme plutôt positives si les enseignants les connaissent. En revanche, si les apprenants emploient trop leur LM ils ne peuvent pas s'entraîner en LC et cela est vu comme une conséquence négative par le *læreplan* en Norvège.

Enfin, l'usage de la LM est plus en vigueur au début de l'apprentissage de LC. Cette dernière est la langue principalement employée après environ cinq ans d'apprentissage d'une langue étrangère. Pour conclure, Castellotti (2001 : 55) dit que plus les apprenants sont exposés à la LC, plus ils peuvent comprendre.

2.8 En résumé

En premier lieu, ce sont les contextes historiques des enseignants et des apprenants qui sont présentés. Notamment l'histoire de cours, les différentes méthodes/approches utilisées dans l'enseignement d'une langue étrangère. Ensuite, nous avons abordé la situation d'aujourd'hui, examiné le *kunnskapsløftet* et le *læreplan* qui est en vigueur depuis 2006. Ces informations sont importantes pour mieux comprendre le choix des participants et leurs conceptions d'une LC, comme nous allons voir plus précisément dans les parties suivantes.

En second lieu, ce sont les approches théoriques que nous avons examinées. C'est-à-dire d'abord les représentations des participants. Dans les salles de classe celles-ci jouent un grand rôle par rapport à l'enseignement/apprentissage mais elles ne sont pas toujours faciles à observer. L'alternance codique n'est pas nécessairement un signe d'incompétence chez les enseignants et les apprenants. Il s'agit plutôt d'une stratégie ou d'une manière d'exploiter l'enseignement et l'apprentissage comme nous avons vu dans cette partie du mémoire. De plus, il y a plusieurs fonctions et raisons pour lesquelles l'alternance codique est utilisée en classe.

Avant d'analyser l'usage des deux langues au lycée en Norvège et l'influence potentielle des représentations des enseignants et des apprenants, nous aborderons la méthodologie pour voir plus précisément comment cette étude a été réalisée.

Troisième partie

3. 0 Méthodologie

Cette partie a pour objet de présenter les différentes méthodes utilisées dans notre projet et les raisons pour lesquelles nous les avons choisies. Durant le travail sur ce projet, la nécessité de prendre plusieurs décisions est grande et cette action est faite fréquemment, tout du long. Nous allons discuter des avantages que les méthodes donnent au projet et également des défis qu'elles peuvent entraîner. L'élaboration de ce travail comprend donc des outils essentiels à la recherche qualitative, comme l'entretien et l'observation par exemple.

3.1 Méthodologie qualitative et quantitative

La description et la compréhension de données sont importantes par rapport à cette méthode pour que les chercheurs puissent comprendre le comportement des hommes, leurs pensées, leurs discours, leurs actions et leurs développements. Les méthodes qualitatives sont utilisées quand des chercheurs vont approfondir l'étude d'expériences ou de la manière d'agir des participants. Il s'agit souvent d'un petit groupe de personnes. Des entretiens et des observations sont fréquemment utilisés pour développer des connaissances sur les participants et leur « monde ». La méthodologie qualitative est utilisée dans plusieurs domaines de recherche, comme la didactique, précisément parce que les individus sont l'objet de l'analyse. (Brinkmann & Tanggaard (éd). 2012 : 11-16)

En plus de la méthodologie déjà mentionnée, on trouve également la méthodologie quantitative. Il s'agit principalement de trouver et analyser des statistiques et la quantité est importante dans cette méthodologie de recherche. Nous l'aurions préférée à la qualitative si nous avions voulu trouver combien d'apprenants utilisent le français en cours ou à quelle fréquence l'alternance codique est utilisée. Cependant, dans ce travail, nous avons décidé d'utiliser la méthodologie qualitative parce que nous avons voulu faire des observations et des entretiens dans des lycées pour voir comment les participants utilisent l'alternance codique et comment cela influence le cours. Pour cela, nous essayons de comprendre leurs

comportements, leurs pensées et leurs développements. Les résultats ne sont pas tout à fait représentatifs car les groupes impliqués dans la recherche sont généralement petits, donc les résultats ne peuvent pas être généralisés.

3.2 Structure du travail sur le terrain

Nous avons pris contact par e-mail avec des lycées et deux nous ont répondu par l'affirmative. Le premier lycée était privé et le second était public. Immédiatement, nous avons été curieuses de savoir s'il existait une différence entre les deux types d'établissement. Ensuite, nous avons peur que deux lycées ne soient pas suffisants mais comme nous utilisons la méthodologie qualitative, le nombre d'écoles n'était finalement pas un problème.

La première impression sur les lycées et les personnes est importante pour la compréhension des données. La première rencontre peut donner beaucoup d'informations sur l'atmosphère en classe. Le lieu (l'école) est aussi important par rapport à son influence sur les apprenants et les enseignants. En effet, ils passent plusieurs heures par jour au lycée. (Brinkmann & Tanggaard (éd). 2012 : 52) Le bâtiment, la salle de classe, le bureau des enseignants, tous ces endroits jouent un rôle essentiel dans la vie des participants. Est-ce une atmosphère qui inspire l'apprentissage ? Comment la salle de classe et le bâtiment sont organisés ? Comment a lieu la communication entre les participants ? Il est important de répondre à ces questions quand on fait un travail sur le terrain. (Idem : 52)

3.2.1 Les lycées et les classes

Quant au choix de l'école, nous avons sélectionné le lycée parce qu'étant moi-même une future professeure, nous pouvons être amenée à travailler dans ce type d'établissement. Ainsi, d'un point de vue professionnel, il est possible de tirer profit de cette expérience. Il pouvait être aussi intéressant de faire des observations au collège parce que c'est là où les apprenants ont, en général, leur première rencontre avec le français, cependant la préférence va vers le lycée. Nous avons choisi la première année de lycée parce que c'est leur commencement dans un nouvel établissement, et également pour être sûre de ne connaître aucun apprenant. (Cela

aurait pu être le cas si on avait observé la deuxième année au lycée public à cause d'un stage l'année dernière.)

La salle de classe du lycée privé ne contenait ni affiche ni poster. Il y avait seulement un *smartboard*²³ utilisé par l'enseignante sur le mur et des fenêtres vers le couloir. Au lycée public, la salle de classe n'avait aucun poster français, mais il y avait en-dessous du tableau des affiches faites par des apprenants en cours de science de religion. Les deux écoles avaient des salles plutôt récentes.

Le cours de français dans les deux établissements se constitue d'apprenants qui viennent de quatre classes différentes. Nous pouvons donc dire que la salle de classe n'est pas fixe. En effet, plusieurs matières peuvent avoir lieu dans une même salle chaque jour.

3.2.2 Les participants

Les enseignantes qui ont participé à cette recherche sont celles qui ont répondu à l'email dans lequel nous avons expliqué le projet. L'une travaille dans le lycée privé et l'autre dans le lycée public. Les deux enseignantes sont norvégiennes, c'est-à-dire non-natives de la langue qu'elles enseignent. Elles ont reçu leur formation en Norvège, et l'une des enseignantes a travaillé plusieurs années en France. Toutes les deux travaillent dans le système scolaire depuis au moins huit ans.²⁴ Donc, il est probable qu'elles connaissent assez bien le système et les réformes différentes.

Quand nous avons rencontré l'enseignante au lycée public, elle nous a présenté son assistante française. Elle séjourne deux semestres en Norvège pour faire un stage dans des écoles et elle avait déjà écrit un mémoire de maîtrise en FLE dans une Université en France. Nous lui avons demandé si elle pouvait participer à ce projet parce qu'il pourrait être intéressant de voir comment les langues sont utilisées pendant son cours même si elle n'emploie que le français.

Les deux classes participantes sont constituées d'une grande majorité de filles mais les deux sexes sont présents dans les entretiens. Les apprenants ont 15 et 16 ans et c'est leur première année au lycée, cela veut dire qu'ils ont eu déjà des cours de français pendant trois ans au collège. De plus, il faut mentionner que les participants dans ce travail constituent un groupe

²³ Un tableau numérique interactif (blanc)

²⁴ Pour respecter l'anonymat, nous ne sommes pas plus précis.

homogène par leur nationalité dans un contexte alloglotte.²⁵ Au lycée privé, il y avait 11 élèves et au lycée public 23 élèves mais dans ce dernier, une assistante française avait dix élèves dans une autre salle. (Cela veut dire que 13 élèves sont restés avec l'enseignante dans la salle de classe au lycée public.) De plus, ils sont venus de différents collèges et ils n'ont probablement pas les mêmes connaissances en français. C'est une classe constituée d'un groupe d'apprenants qui n'ont pas les mêmes intérêts. Ils apprennent différemment et il est important que l'enseignante le prenne toujours en considération.

La participation à la recherche était volontaire pour les participants. Tous les participants dans les cours ont reçu un document où le projet était expliqué et ceux qui souhaitaient participer l'ont signé et la recherche a pu commencer. (Voir annexe 1)

Les enseignantes nous ont donné du temps pour faire des entretiens pendant les cours de français. Nous avons eu le sentiment que quelques-uns des apprenants ne participaient à cette recherche que pour avoir une petite pause. Malgré cela, leurs discours laissent apparaître des pensées bien réfléchies.

3.2.3 Avantages et inconvénients de cette rencontre

Pendant une recherche, il est normalement important de rencontrer les participants pour pouvoir mieux entendre leurs réflexions sur l'utilisation des langues pendant le cours de langue étrangère. Ceci peut montrer et expliquer pourquoi les deux langues sont alternées. Par ailleurs, il est nécessaire de se rappeler que la rencontre des quelques individus ne peut pas refléter tout le système scolaire.

Il peut être difficile de trouver des situations authentiques lors des entretiens menés auprès des participants. En effet, ils peuvent essayer de répondre en fonction de ce que nous souhaitons chercher et analyser dans ce travail, de sorte qu'ils veulent montrer leur connaissance ou plutôt leur sentiment du cours.

²⁵ «désigne l'apprentissage d'une langue étrangère dans un pays où cette langue n'est pas parlée. » (Causa. 2002 : 1)

3.3 La langue de communication

La langue de communication entre les apprenants et les enseignantes et nous était le norvégien. La raison pour laquelle nous avons pris cette décision, c'est parce que nous avons peur que des aspects importants et des opinions ne soient pas émis à cause des problèmes pour s'exprimer en français. De plus, nous nous demandions si les apprenants voudraient participer à la recherche si la langue de communication était le français. Notre soupçon est confirmé quand nous avons posé la question à savoir qui voulait participer aux entretiens. Une fille a demandé si la conversation était en français, quand nous avons répondu non, plusieurs apprenants ont accepté de participer. La langue de communication entre l'assistante et nous était le français.

3.4 Entretiens

Il s'agit d'une méthode de recherche qualitative basée sur une interaction entre une personne qui pose des questions et une autre qui y répond. (Letrilliart et. al. 2009a : 77) Les entretiens en face à face sont beaucoup utilisés pour obtenir des connaissances sur les pensées et les comportements des Hommes. Mais il est aussi possible de les réaliser selon plusieurs approches, par exemple par téléphone, par e-mail, ou dans un groupe. (Brinkmann & Tanggaard (éd). 2012 : 17-18). En utilisant les approches à distance, comme par e-mail ou par téléphone, il pourrait être plus facile de raconter des choses personnelles parce que le participant ne voit pas l'interviewer. (Idem : 26)

Pour ce qui est d'une situation d'entretien en face-à-face, nous trouvons plusieurs choses positives, comme par exemple que les participants ont la possibilité de s'ouvrir et qu'ils ont une personne qui les écoute. (Kvale. 1997 : 69) De plus, il est possible de cerner le ou les participants plus facilement. En effet nous pouvons nous rendre compte de l'authenticité des propos tenus.

Pour faire un entretien, il est nécessaire d'être bien préparé et de bien connaître le sujet. Puis, les questions doivent être formulées correctement et être proches de la réalité. Les questions ouvertes peuvent permettre d'éviter que les participants donnent des réponses que nous attendons. Il est toujours important d'avoir un guide d'entretien où la structure est claire. (Brinkmann & Tanggaard (éd). 2012 : 26-27)

Pour empêcher que les mêmes idées se répètent, il est possible d'utiliser un entretien semi-directif (ce que nous avons fait). (Voir annexe 2.) Cela veut dire qu'on a des questions plutôt ouvertes et que le guide d'entretien n'est pas suivi jusque dans les moindres détails, mais aussi que toutes les questions ne sont pas forcément abordées et qu'on ne coupe pas la parole de l'interviewé. (LeTrilliart et. al. 2009a : 77) Toutefois, le chercheur devrait intervenir si les participants s'étendent sur des thèmes hors-sujet.

La communication et l'interaction entre le chercheur et les participants sont importantes. L'interviewer peut soit être actif dans la communication soit se contenter d'être un auditeur et ce choix peut influencer les réponses. De plus, le choix de langage et le langage non – verbal peuvent orienter les réponses ou le comportement des participants. (Brinkmann & Tanggaard (éd). 2012 : 23) En tant qu'interviewer, nous avons décidé d'être simple auditrice autant que possible, ainsi les participants avaient la possibilité de raconter ce qu'ils avaient besoin ou envie de dire. Cependant, cela était plus facile avec les enseignantes. Cette approche de l'entretien a bien fonctionné, peut-être parce que les deux enseignantes et l'assistante répondent aux questions et racontent leur vie professionnelle. Elles sont habituées à parler de ce sujet contrairement aux apprenants qui ne sont pas toujours habitués à réfléchir à l'alternance codique. Pour quelques-uns c'était plus difficile et dans ces situations, nous avons pris la décision d'être plus active dans la conversation. Ainsi les apprenants pouvaient trouver la communication plus facile et s'ouvrir davantage.

La décision de faire les entretiens individuellement est aussi bien réfléchi. Nous voulions entendre la pensée personnelle de chacun. Nous avons peur que, si nous les faisons en groupe, les apprenants les plus timides n'osent pas donner leurs opinions, pensées ou réflexions. Pour ce travail, il était plus important d'obtenir les opinions personnelles des apprenants que de voir leur interaction en groupe. De plus, un entretien de groupe est surtout extrêmement difficile à transcrire par rapport à qui dit quoi et ce qui est dit.

Si on prend la décision de faire l'entretien en face-à-face avec les participants, cela peut donner des réponses plus complètes parce qu'on a la possibilité de poser des questions de suivi et de faire des commentaires. (Brinkmann & Tanggaard (éd). 2012 : 26) Ainsi on développe une bonne relation avec les apprenants et les enseignants. En tant qu'enquêtrice, il est nécessaire d'être sincère et franche, ainsi il peut être plus facile pour les participants de donner leurs opinions parce qu'ils voient que le chercheur est sérieux. De plus, ils peuvent donner davantage de détails aux réponses que ce qu'on attend réellement. Ainsi nous

apprenons plus. Nous avons pris la décision de faire des entretiens en face-à-face aux lycées parce qu'il est possible que les apprenants s'y sentent plus en sécurité dans un environnement qui leur appartient et donc cela nous donne l'occasion d'avoir une communication plus approfondie avec les participants.

3.4.1 Les entretiens avec les enseignantes et l'assistante

Nous avons prévu de faire des entretiens avec les enseignantes avant et après le cours de français, mais comme les enseignantes étaient pressées, nous avons dû changer la stratégie. En effet, la première enseignante avait dix minutes avant que le cours a commencé et quelques minutes pendant la pause après l'observation. La deuxième enseignante avait seulement quelques minutes après le cours. Nous avons pensé que, si nécessaire, nous pouvions continuer les entretiens par e-mail. Finalement, nous avons trouvé que les enseignantes nous avaient donné beaucoup d'informations et au lieu de continuer les entretiens avec elles, il valait mieux trouver un nouvel enseignant. Quand nous nous sommes présentées à l'assistante française de la deuxième enseignante, il nous a été possible d'obtenir suffisamment d'informations avec les réponses de ces trois participantes.

3.4.2 Les entretiens avec les apprenants

Le plan d'origine était de faire les entretiens avec les apprenants pendant la pause ou après l'école mais les enseignantes nous ont recommandé de prendre le temps pendant les cours de français et ainsi être sûre que quelques-uns voudraient y participer. Pour avoir le temps, nous avons donc besoin de faire les entretiens plus rapidement que dans le plan de départ mais comme les apprenants ont bien répondu, (c'est-à-dire, qu'ils n'ont pas que répondu *oui, non* ou des phrases assez courtes) nous n'avons pas le sentiment d'avoir perdu des informations importantes à cause de ces changements.

Nous avons interviewé tous les apprenants qui ont signé la fiche d'information (voir annexe 1), 11 élèves : filles et garçons confondus. Nous avons trouvé que c'était suffisant parce que vers la fin, les apprenants ont décrit les mêmes aspects, raconté les mêmes histoires

et partagé les mêmes pensées (même si, pour la compréhension du travail, il est intéressant de voir que la plupart ont ces mêmes réflexions).

3.4.3 Enregistrement

Selon Letrilliart et al. (2009a : 77), il est très important que les entretiens soient toujours enregistrés. Ainsi, le chercheur peut écouter et réécouter le discours des interviewés et en plus, l'enregistrement permet au chercheur de trouver l'essentiel du message parlé. En plus d'un magnétophone, un support vidéo peut également être utilisé. Pendant ce travail, nous avons utilisé deux magnétophones pour enregistrer les données des entretiens et des observations. Ils étaient placés dans la salle de classe (le premier à proximité de l'enseignante et le second vers le milieu de la classe) pour mieux entendre ce qui se passait pendant le cours observé. Pendant les entretiens nous avons utilisé un magnétophone avec la permission des participants pour enregistrer notre échange. Il est donc possible de faire une analyse en plusieurs fois.

3.4.4 Transcription des données

La transcription est la première phase d'étude de données qualitatives dont le but est la mise sous forme écrite un dialogue, une interaction ou une visualisation. Ceci permet au chercheur et au lecteur de revivre une expérience à travers une simple lecture. (Letrilliart et al. 2009b : 110) Nous avons choisi une transcription qui montre principalement les interactions des participants, surtout par rapport aux langues qu'ils parlent pendant les cours de français. Cela veut dire que nous n'avons pas inclus les bruits, sons et intonations. Cependant, nous montrons les pauses dans les discours pour voir si la langue change avec leur pause. Autrement dit, c'est une transcription qui favorise ce que nous voudrions montrer par rapport à l'alternance de deux langues. Ainsi nous n'avons pas traduit les mots ou les phrases norvégiens parce que le but premier est de montrer l'usage de ces deux langues, et non le message produit. Les situations sont expliquées pour clarifier la communication entre les participants.

3.5 Observations

Commençons par donner une définition d'observation proposée par Letrilliart et al. (2009b : 107) : « méthode de recueil de données à partir du regard porté sur une situation. L'objectif est d'observer au plus près les pratiques, avec le minimum de filtres et sans que la situation soit modifiée du fait de l'observation. » Autrement dit, il s'agit de voir comment l'homme agit dans des situations différentes et comment il se comporte. (Brinkmann & Tanggaard (éd). 2012 : 81) Nous avons choisi une observation directe où le chercheur reste le plus discret possible et tente de ne pas influencer la situation. (Letrilliart et al. 2009b : 107) Nous avons pu donc directement observer comment l'alternance codique est mise en pratique.

Pour faciliter l'analyse, il est nécessaire que le chercheur se situe aussi près que possible de la situation et qu'il observe lui-même pour comprendre les actions des participants. (Brinkmann & Tanggaard (éd). 2012 : 88) Autrement sa perception de la situation peut être altérée.

Par ailleurs, la situation d'observation la plus normale est une observation directe²⁶, où les actions du chercheur sont plutôt formelles et bien structurées. Ainsi le chercheur dérange moins les participants par exemple l'enseignement et l'apprentissage. Si la situation d'observation est plutôt spontanée, il peut arriver que les apprenants et peut-être aussi l'enseignant ne se sentent pas assez à l'aise. Mais en tout cas, les participants vont être bien informés par le chercheur de son travail. (Fangen. 2012)

Nous avons observé deux cours de français et un cours avec une assistante française. Ces trois observations ont fourni beaucoup d'informations pour faire une analyse et trouver des résultats.

Durant toutes les séances, nous étions au fond de la salle et nous n'avons pas participé aux cours, sauf quand les enseignantes nous ont demandé de nous présenter et de parler du projet. Cela était important pour que les apprenants se sentent plus en sécurité et qu'ils sachent pourquoi nous prenions des notes et qu'ils se comportent comme d'habitude. Le premier objectif avec ces observations était de trouver dans quelles situations la LM, le norvégien, et la LC, le français, étaient utilisées par l'enseignante et les apprenants. Nous voulions aussi voir s'il y avait une cohérence dans l'utilisation des langues. C'était un grand avantage d'avoir la possibilité d'observer les cours de français. En effet, les observations ont permis

²⁶ Selon Letrilliart et al. (2009b : 107), le but d'une observation directe, c'est que le chercheur «est présent sans intervenir»

d'en apprendre plus que si le travail avait été uniquement basé sur les entretiens avec les participants.

Au lycée privé, nous avons observé deux séquences d'un cours différents. Le premier était la correction de devoirs liée à des points de grammaire déjà connues. Le deuxième était une étude d'un nouveau texte.

Au lycée public, nous avons observé un cours où le but était, pour les apprenants, de traduire des phrases ou des mots tirés d'un texte qu'ils connaissaient déjà. Etant donné qu'il y avait beaucoup de bruit dans la salle de classe, l'analyse a donc été difficile à réaliser. De plus, l'enseignante était occupée hors de la salle de classe pendant un tiers du cours. Nous avons ainsi décidé de renouveler l'observation, mais une fois encore le niveau sonore était trop haut donc nous n'avons pas continué le travail d'observation.

L'enseignante au lycée public avait une assistante française pendant la moitié de ses cours. Ainsi nous avons pu observer encore un cours utile pour ce projet, un cours où l'enseignante ne pouvait pas parler ou utiliser la LM des apprenants. Elle avait amené un jeu pour que les apprenants puissent apprendre des verbes.

3.6 Éthique

L'éthique est un aspect important de la recherche. Kvale dit que l'éthique doit être prise en compte depuis le début. (Kvale. 1997 : 65) L'éthique dans un contexte de recherche se divise en deux parties. La première va protéger la science, et la deuxième a pour but de protéger les participants. (Forskningsrådet. 2011)

Utilisant l'approche qualitative, nous avons constaté qu'il est possible de mettre plusieurs méthodes en usage, comme l'entretien et l'observation. Indépendamment de l'approche ou de la méthode, il est toujours important de garder des principes éthiques, comme par exemple la confidentialité et le consentement des participants.

Le principe de confidentialité assure la protection des informations personnelles, de telle manière que ces informations ne sont utilisées que pour ce qui est déterminé entre le chercheur et les participants. De plus, le secret professionnel est un aspect très important quand il s'agit de l'éthique et de la confidentialité. Les chercheurs n'ont pas le droit de

révéler le nom ou les informations personnelles donnés par les participants, d'aucune manière.²⁷ (Fangen. 2010)

Il est nécessaire de préserver l'intégrité des participants durant et après l'entretien par rapport à l'enregistrement, la transcription et l'interprétation. (Ingierd. 2012) En effet, il n'est pas souhaitable de modifier quoi que ce soit et il n'est pas souhaitable de conserver l'authenticité de faits. De plus, il est important que les participants sachent quelles peuvent être les conséquences de leur participation, avant qu'ils ne donnent leur accord pour participer. (Kvale. 1997 : 67)

Quand nous sommes entrée dans les salles de classe et que nous avons présenté le projet, nous avons distribué un document qui donnait des informations au sujet du travail et comment nous allions faire les entretiens et l'observation. Ensuite, nous avons demandé si certains d'entre eux étaient intéressés pour y participer et si c'était le cas, ils signaient au bas du document. (Voir annexe 1) Sur le papier, il était aussi dit que s'ils voulaient quitter le projet, ils pouvaient le faire sans problème et sans raison.

Puis, au début de l'entretien, nous avons répété les informations décrites sur le document : droit de quitter le projet, confidentialité et anonymat.

Ensuite, quand le chercheur va transcrire les enregistrements, il est aussi nécessaire d'avoir l'éthique comme centre d'intérêt. Il faut que le chercheur soit fidèle à ce qu'il a entendu lorsqu'il procède à la transcription. (Kvale. 1997 : 67) Il est important de protéger les personnes qui sont mentionnées pendant les entretiens, mais aussi le participant lui-même s'il dit quelque chose qui le rend reconnaissable. (Idem : 112)

3.6.1 Anonymat

L'anonymat concerne des informations directes, comme par exemple leur nom, ou indirectes comme des informations sur leur histoire ou un code qui était utilisé par le chercheur pendant son travail. Autrement dit, tout ce qui peut identifier un participant doit être tenu secret pendant le travail et effacé immédiatement quand le travail est terminé.

²⁷ sauf si le chercheur trouve que l'information actuelle est illégale ou nuisible à quelques-uns.

Avant de commencer le travail sur le terrain nous avons dû obtenir une autorisation de données personnelles auprès de *personvernombudet*.²⁸ Pour recevoir celle-ci, il était nécessaire d'expliquer comment nous allons travailler et comment nous allons garder la confidentialité des personnes avec qui nous avons travaillé. Nous avons pris la décision d'attribuer un nombre aux participants, ainsi nous n'utilisons pas leur nom, ni un pseudonyme dans ce travail. Autrement dit, il sera impossible de savoir qui est les personnes. Ensuite, comme déjà mentionné à la section 3.6, il faut prendre des précautions au cas où ; si les participants utilisent des noms pendant les entretiens ou pendant les observations, nous devons les modifier ou utiliser un nombre. Il est aussi important de prêter attention si les enseignantes ou les apprenants parlent d'une personne ou d'eux-mêmes d'une manière qui dévoile leur identité.

« Quand des données sont anonymes, il n'est pas possible de relier les participants aux informations. » (Personvernombudet. 2012. Notre traduction) Pour terminer, ce n'est pas suffisant si c'est seulement le projet fini qui est anonyme, toutes les données doivent être anonymes pendant le travail. (Idem)

3.6.2 Interprétation

Comment le chercheur peut-il faire une interprétation et en même temps garder l'aspect éthique ? Il existe un risque pour que les participants ne soient pas d'accord avec l'interprétation du chercheur. À ce moment-là, qui détient la vérité le chercheur ou les participants ? Il est important que les participants soient d'accord avec l'interprétation ou bien qu'ils la comprennent parce que souvent le chercheur rend sa recherche publique. De plus, « le chercheur a la responsabilité d'empêcher des conceptions mal fondées. » (Fangen. 2010. Notre traduction) Pour cela, il est important qu'il justifie bien ses découvertes. Ensuite, il est aussi nécessaire de garder la liberté et l'indépendance du travail de recherche. Cela veut dire que les participants ne peuvent pas décider de la façon dont le chercheur va travailler avec ses découvertes, mais il est important que le chercheur explique bien les découvertes pour que les participants les comprennent. (Fangen. 2010) Enfin, une recherche peut être plus fiable s'il y a plus d'un chercheur pour attester les résultats que nous trouvons.

²⁸ «Personvernombudet» est une organisation en Norvège qui assure la confidentialité des participants dans tous les travaux de recherche.

3.7 Déroulement de cette recherche

Au début, la question de savoir pourquoi la LM était souvent utilisée dans l'enseignement en Norvège se posait. Nous avons donc lu des articles sur l'utilisation de la langue en classe de langue étrangère et puis, nous avons trouvé la notion de l'alternance codique. Celle-ci a attiré notre attention et donc nous avons continué à travailler avec cette notion. Nous avons visité des lycées, fait des entretiens et des observations en ayant l'alternance codique comme centre d'intérêt. Ensuite, nous avons développé la structure de l'analyse qui est basée sur ce qui se passe pendant un cours. Premièrement, on observe l'alternance codique dans les séquences qui étaient «prévues », comme des introductions au cours, instructions, grammaire, explications, et la clôture de séquence. Deuxièmement, on voit l'utilisation des langues dans des séquences plutôt « inattendues » et spontanées comme des interruptions et des histoires personnelles. Ensuite, nous aborderons la communication entre les enseignantes et les apprenants. Il s'agit des questions spontanées, des compliments et des difficultés avec la LC. Enfin, nous voyons des conversations entre les apprenants. Quelles langues sont utilisées dans ces situations et qui prend l'initiative du changement de code ?

Par la suite, les observations sont devenues la source principale du travail sur le terrain (par rapport à l'analyse) d'une part parce que ceci était le corpus le plus grand, d'autre part parce que les observations montrent bien l'utilisation des deux langues. Les entretiens sont utilisés pour compléter les observations et les entretiens des apprenants ne sont employés que dans une sous-section (5.3.3). Il sera intéressant de voir s'il y a une cohérence entre ce que les participants disent pendant les entretiens et ce qu'ils font pendant les cours de français.

3.8 En résumé

Nous avons vu que le processus d'un travail de recherche est varié et consiste en plusieurs choix, tant avant et pendant l'écriture. La méthodologie qualitative est employée pour trouver les données nécessaires pour faire l'analyse, notamment les entretiens et l'observation pendant trois cours de langue étrangère au lycée. Les participants sont des enseignantes et des apprenants et aussi une assistante française qui a été observée et interviewée. Les entretiens et les observations sont enregistrés à l'audio et ensuite les enregistrements sont transcrits avant que la recherche ne puisse continuer.

La section sur l'éthique a eu une grande place dans ce travail, notamment parce qu'il est très important pour les chercheurs de toujours se rappeler qu'il s'agit des individus et que cette recherche peut potentiellement influencer le propre travail des participants ou bien leur vie.

Puis, il est nécessaire de se rappeler qu'il peut exister des limitations dans une recherche comme celle-ci. Tout d'abord, il n'est pas certain que ce qui est observable dans ces deux lycées existe dans des autres lycées en Norvège. Puis, nous avons seulement observé les cours pendant un jour. Ainsi les prochains cours peuvent être totalement différents. À partir des données enregistrées et des théories, nous allons présenter dans la partie suivante les résultats et les analyser.

Quatrième partie

4.0 Résultats et analyse

Dans cette partie du mémoire nous allons étudier les résultats trouvés pendant les visites aux lycées. Nous les analyserons par rapport aux théories déjà présentés dans la deuxième partie du travail. Cette partie comporte quatre sections principales. Notamment des séquences « prévues », des séquences « inattendues », la communication entre les enseignantes et les apprenants et l'interaction entre les apprenants d'un cours au lycée. Nous allons voir quelle langue est utilisée dans quelle situation et qui a pris l'initiative de la changer. Nous présenterons dans cette partie et dans la suivante l'usage des langues que nous avons vues pendant les observations et ce que les participants nous ont raconté durant les entretiens.

Nous nous rappelons les objectifs des cours, notamment au lycée privé où il y avait une étude des devoirs et une révision de grammaire, puis les participants ont étudié un nouveau texte. L'objectif du cours au lycée public était la traduction. Les apprenants avaient lu un texte en français et pendant ce cours ils avaient neuf phrases (voir annexe 3) à traduire de la LM à la LC. Le cours de l'assistante française avait comme but la conjugaison des verbes avec l'aide d'un jeu. Enfin, il faut mentionner que la conception des trois salles de classe que nous avons visitées n'avait rien qui pouvait inspirer l'apprentissage de la langue française comme il n'y avait aucune affiche ou poster sur les murs, par exemple.

4.1 Des séquences « prévues » dans les salles de classe

L'ambition de cette section est de présenter quelle langue les participants ont utilisé pendant des séquences plutôt « prévues » dans les salles de classe, comme une introduction du cours, une instruction de ce qu'ils vont faire, la grammaire, les explications pour résoudre un problème et enfin, une clôture de séquence. Nous examinerons aussi qui introduit le changement de langue. À travers cette analyse nous emploierons l'ordre : lycée privé, lycée public enseignante, lycée public assistante.

4.1.1 Introduction du cours

Ce sont les enseignantes qui ont introduites les cours dans les trois classes observées. Au lycée privé la LC est employée par l'enseignante pour l'introduction. Au lycée public, l'enseignante utilise exclusivement la LM au début du cours. En contrepartie, l'assistante française a parlé sa LM et les apprenants ont répondu en français pour qu'elle comprenne. Nous allons voir de plus près les situations mentionnées.

Lycée privé :

Extrait 1

1. E²⁹ : *Bon, on va commencer. Bonjour, ça va ?*
2. AA : *ça va*
3. E : *très bien. On n'est pas beaucoup aujourd'hui. /³⁰Hmm, deux, quatre, six, sept...*

L'enseignante commence le cours en français et les apprenants répondent en français. Le *læreplan* pour les cours des langues étrangères incite à une communication dans la LC, comme nous avons vu en 2.1.2.1. Il semble que les apprenants ainsi que l'enseignante soient habitués à un début en français, comme avec des mots *bonjour* et *ça va* parce que nous pouvons imaginer que c'est une routine bien établie. D'abord, nous pouvons dire que par l'emploi de la LC au début du cours, l'enseignante suit ce que le *læreplan* incite à faire, notamment l'usage de la langue étrangère pendant les cours de langue. Ensuite, les apprenants répondent et interagissent dans cette situation. Ainsi nous pouvons dire qu'ils montrent une volonté de coopération envers leur enseignante. (Causa. 2002 : 49)

Lycée public, enseignante : Nous pouvons dire que le début du cours de l'enseignante au lycée public, est divisé en deux. La première partie consiste à faire l'appel en norvégien. L'enseignante a eu besoin d'environ cinq minutes à cause du bruit causé par des apprenants. Puis, l'enseignante va aider l'assistante française pour sélectionner des apprenants qui vont

²⁹ E : enseignante/assistante, A : apprenant(e), AA : plusieurs apprenants en même temps

³⁰ Les transcriptions montrent les pauses dans les discours de participants

participer à son cours en dehors de la salle de classe. Cela prend environ quatre minutes. Les deux situations se passent en norvégien, sauf quand l'assistante parle à l'enseignante. Pendant ces premières minutes, aucun apprenant ne parle ou n'utilise la LC, seulement le norvégien.

Ensuite, l'enseignante quitte la salle pour trouver un stylo. Quand elle revient environ dix minutes plus tard, la seconde introduction au cours commence, en utilisant de nouveau le norvégien. Maintenant, la conversation a pour thème le placement des apprenants, il semble qu'elle ne soit pas contente que plusieurs garçons se soient assis ensemble au fond de la salle alors qu'ils ont des difficultés pour suivre l'enseignement. L'enseignante et les garçons discutent en norvégien, mais aucune solution n'est trouvée, donc ils restent sur place.

Extrait 2

1. *E: Jeg er ikke helt sikker på om, dere gutter baki der, jeg vil ikke ha dere baki der hele tiden. Må dere sitte ved siden av hverandre?*
2. *AA: ja!*
3. *E: hvorfor det, blir dere så ulykkelig?*

L'enseignante, non-native de la langue enseignée, a employé la LM durant l'introduction du cours. Selon Causa (2002 : 52), cela peut s'expliquer par plusieurs faits, comme le niveau des apprenants, la compétence de l'enseignante dans la LC, l'objectif du cours ou bien son envie d'être inclut au groupe. Par ailleurs, cette introduction du cours peut nous montrer que l'enseignante utilise la LM pour s'occuper de la classe ou donner des informations, bien qu'elle maintienne le contact avec ses apprenants. Maarfia a nommé cela des alternances tremplins, cela veut dire qu'ils facilitent la communication plutôt que l'apprentissage d'une langue étrangère. (voir 2.7.1)

Lycée public, assistante : Elle utilise les premières minutes pour faire connaissance avec les apprenants. Elle demande à chacun leur nom et leur âge avant de leur donner les siens. Elle dit qu'elle est vieille et ils sont jeunes. Elle parle exclusivement dans sa LM, c'est-à-dire le français, très lentement.

Les apprenants répondent et s'aident mutuellement quand quelques-uns ont compris, comme nous le voyons dans l'exemple suivant :

Extrait 3

1. *E : Ok, grand-mère, Mami,*
2. *A ?³¹ : bestemor*
3. *A ? : åja.*
4. *E : donc je suis vieille. Jeunes, jeunes, vieille. Vous êtes jeunes*
5. *AA : oui.*

L'assistante parle peut-être lentement parce qu'elle sait déjà que sa LM n'est pas la même que celle des apprenants. Comme Causa (2002 : 52) mentionne, « la volonté de se faire comprendre et de transmettre les savoirs en langue cible » est probablement lourdement présente. Pour que l'enseignement puisse passer, il est nécessaire que les apprenants comprennent ce qu'elle leur dit.

En effet, l'interaction entre apprenants montre qu'ils s'aident et communiquent en norvégien pour trouver la traduction et la compréhension. (Extrait 3 : lignes 2 et 3) Ainsi leur communication montre la proximité entre eux et une distance possible avec l'assistante. Selon Causa (2002 : 49), c'est une des raisons pour lesquelles l'alternance codique existe pendant ce cours de langue étrangère.

Pour conclure, les enseignantes ont commencé les séquences et les apprenants ont utilisé la même langue que les enseignantes. Alors, dans les cas où la langue a changé, ce sont elles qui en ont pris l'initiative. Il pourrait sembler que l'enseignante du lycée privé soit en faveur d'une alternance tremplin³² puisqu'il semble qu'elle veuille que les élèves apprennent comment ils peuvent commencer une conversation en français. Cependant, au lycée public la situation se passe sur une alternance relais³³ parce que le but est plutôt informationnel. Enfin, par rapport à l'assistante et son introduction, elle emploie le français et elle montre aux apprenants que leur LC peut être utilisée dans tout le cours. Il est aussi possible que le but soit plus pédagogique parce qu'elle leur montre qu'elle veut faire connaissance quand elle essaie d'apprendre leur nom.

³¹ Nous n'avons pas entendu qui a parlé, alors nous mettons un point d'interrogation pour ces cas.

³² Voir les pages 29-30

³³ Voir les pages 29-30

4.1.2 Instructions

Dans cette sous-section nous étudierons comment les enseignantes et l'assistante donnent les instructions concernant ce qu'elles vont travailler pendant leur cours. L'enseignante au lycée privé a employé les deux langues dans son instruction. Au lycée public, les deux langues sont utilisées par l'enseignante, mais la LM est employée seulement trois fois. L'assistante ne parle que le français pour donner son instruction de la séquence. Nous présenterons les extraits et les analyserons.

Lycée privé :

*Extrait 4*³⁴

1. *E: Donc, selvevaluering, repetisjonsoppgaver, on va faire, on va lire un texte, vous*
2. *allez lire deux ensembles, quelques métiers français vous allez lire et traduire, ehm,*
3. *et peut-être que vous pouvez écrire un texte sur ce thème, les métiers, et grammaire*
4. *c'est le futur proche. Nær fremtid. Hvordan skal vi si hva skal jeg gjøre i ferien, hva*
5. *skal jeg gjøre imorgen, uttrykke noe som skal skje om ikke så lenge. Alors, bon, est-*
6. *qu'il y a quelqu'un qui n'a pas fait ce tâche? // Er det noen som ikke har gjort*
7. *oppgavene, repetisjonsoppgaver? (quelques élèves levent la main.) dere har ikke*
8. *gjort de, nei. (...)*

Dans ce paragraphe, l'alternance codique est présente dès la première phrase quand elle commence avec *donc* et continue avec deux mots en norvégien (extrait 4 : ligne 1). Celles-ci se trouvent dans une phrase en français. L'alternance codique existe donc « à l'intérieur d'un énoncé-phrase » (Riley. 2003 : 13) Gumperz (dans Causa.2002 : 33) considère « *les répétitions* » comme une fonction de l'alternance codique. Par exemple, l'enseignante utilise deux mots norvégiens (*selvevaluering, repetisjonsoppgaver*) pour clarifier ce qu'elle dit à ses apprenants dans le but de comprendre. Ou bien, est-ce que c'est parce qu'elle ne connaît pas ces mots en français, en ce cas nous pouvons faire l'hypothèse que comme l'explique Causa (2002 : 52), la compétence de l'enseignante peut influencer le choix d'alterner les langues. Il

³⁴ Cet extrait de l'instruction donnée par l'enseignante est divisé en lignes pour faciliter l'analyse.

nous semble que ces deux mots sont exprimés en norvégien pour que les apprenants comprennent de ce qu'elle parle.

Par ailleurs, elle n'a pas répété les exercices qu'ils devraient faire, mais elle explique la partie sur la grammaire par l'usage du norvégien pour donner des exemples de phrases qu'ils peuvent construire avec le futur proche. Selon Gumperz (Causa. 2002 : 33), l'enseignante peut employer « *la modalisation d'un message* » pour clarifier les éléments importants. Cela veut dire qu'elle répète le plus essentiel avec une nouvelle phrase en norvégien. Celle-ci est vue comme une fonction de l'alternance codique et cela aide à la compréhension des apprenants. Il semblerait qu'elle trouve l'information donnée en norvégien plus importante. (Extrait 4 : lignes 4-7)

Les lecteurs de mémoire peuvent trouver une erreur dans ce qu'a dit l'enseignante, dans les instructions: « Ce tâche » n'est pas correct. Le mot est féminin, donc ça va être « cette tâche ». La compétence de l'enseignante peut être questionnée dans ce cas. Pendant l'entretien, elle dit que quand elle est fatiguée elle trouve l'usage du français plus difficile. Selon Cambra (1997 : 426), cela peut être une raison pour laquelle elle alterne les langues.

Elle demande s'il y en a qui n'ont pas fait les devoirs, en français. Personne ne répond, donc après quelques secondes, elle répète la phrase en norvégien et là, ceux qui n'ont pas fait leurs devoirs lèvent la main. Il nous semble qu'ils n'ont pas compris la question en français. Cependant, il est possible qu'ils aient peur que s'ils lèvent la main pour répondre en français, l'interaction continue en français. La volonté de l'enseignante d'utiliser la LC se montre ici, cela est aussi l'une des raisons pour lesquelles l'alternance codique existe dans les salles de classe, selon Causa (2002 : 52). « La volonté de se faire comprendre » (idem : 52) peut être présente chez l'enseignante. Dans ce cas elle prend la décision de changer le code.

C'est l'enseignante qui prend l'initiative du changement de langues dans cette partie du cours. Il nous semble que c'est réfléchi, qu'elle utilise en principe le français, mais quand elle parle de la grammaire elle change le code. De plus, quand les apprenants ne donnent aucune réponse à sa question elle passe au norvégien.

Lycée public, enseignante : Les instructions données à l'école publique sont présentées par l'usage de la LC, principalement.

Extrait 5³⁵

1. *E: aujourd'hui, vous allez écrire un tout petit peu d'abord vous allez traduire*
2. *quelques petites phrases, ou des mots. Basé sur la leçon que vous connaissez,*
3. *les pages trente-deux et trente-trois et vous allez utiliser les pages trente-deux et*
4. *trente- trois. Et maintenant vous fermez votre ordinateur. Lukk igjen pc'ene*
5. *deres nå. Ok, et je vous donne quelques petites phrases que vous allez traduire*
6. *et vous n'avez pas le droit d'utiliser google translate, vous allez utiliser les*
7. *pages trente-deux et trente- trois et vous pouvez travailler deux par deux, alors*
8. *ça va être facile. Ok ? vous utilisez les pages trente- deux, trente-trois, tous les*
9. *mots, les phrases et vous allez traduire gratulerer etc. Et tu es tout seul toi ? (...)*
10. *Vous allez travailler ensemble vous deux? /// et vous deux aussi. /// ok, tout le*
11. *monde a eu quelques petites phrases. C'est pas tout à fait mot par mot. Det er*
12. *ikke helt ordrett, mais vous allez trouver tous les mots. /// dere har jo ikke bruk*
13. *for ordbok, men det er flott hvis dere bruker den.*

Pour des instructions en classe l'enseignante commence avec une description de ce qu'ils vont faire. Ensuite elle leur explique comment ils vont travailler. Elle utilise la LC et pendant cette séance les apprenants font moins de bruit. Il est impossible d'être certain de leur attention absolue mais ils semblaient écouter. De plus, ils n'ont pas de questions par rapport à la compréhension. Alors, il semblerait que les apprenants aient compris ce qu'ils vont faire pendant le cours.

Presque tout l'énoncé des instructions se passe en français, donc les apprenants ont la possibilité d'entendre et d'essayer de comprendre la LC. Cela est important pour le *læreplan* qui met l'accent sur l'usage de la langue étrangère enseignée.

Puis, elle répète quatre fois les pages qu'ils vont lire (lignes 3, 7, 8), peut-être pour faciliter la compréhension. Par l'usage de la répétition, il est plus probable qu'ils en tirent les informations essentielles. Il s'agit des activités de reprise qui, selon Causa (1996 : 7-11), facilitent la compréhension de la LC.

Parfois, l'enseignante répète une phrase courte en norvégien, juste après l'avoir dite en français. Selon Gumperz (Causa. 2002 : 33), il s'agit d'une manière de transmettre un

³⁵ Cet extrait de l'instruction donnée par l'enseignante est divisé en lignes pour faciliter l'analyse.

message aux apprenants pour qu'ils fassent connaissance avec les éléments importants de son énoncé. Il est possible qu'elle le trouve nécessaire par rapport au travail en classe, ou parce qu'elle a peur qu'ils ne comprennent pas la phrase si elle n'utilise que le français. La réaction des apprenants peut aussi influencer sa décision de répéter en norvégien. Ils n'ont pas fermé leurs ordinateurs après qu'elle leur a dit en français, mais quand elle a répété le même ordre en norvégien plusieurs l'ont fermé. Nous voyons ici qu'elle alterne les langues pour éclaircir les informations.

Nous pouvons trouver dans cet exemple qu'elle utilise les deux langues dans la même phrase. (Extrait 5 : lignes 11-13) Elle commence par le norvégien où elle répète ce qu'elle vient de dire en français. Puis elle continue en français pour donner de nouvelles informations. Ainsi les apprenants doivent bien écouter et comprendre les deux langues. Nous pourrions dire qu'elle crée un pont entre les deux par l'usage alterné. (Causa. 2002 : 52)

Le bruit de fond pendant le cours est omniprésent, donc il est probable que seulement la moitié de la classe ait reçu ces informations, si bien que l'enseignante est obligée d'expliquer pour plusieurs apprenants les exercices. Cela se passe quand elle fait un tour dans la salle de classe après la séquence d'instructions. Pendant cette situation, la LM est employée par l'enseignante avec l'objectif de structurer la classe. Le but est qu'ils travaillent, notamment qu'ils fassent ce qu'elle a demandé. L'organisation d'un cours est faite plus rapidement si l'enseignante utilise la LM, selon Castellotti (2001 : 53). Il semblerait qu'elle emploie le norvégien pour faciliter la communication. Alors, il s'agit d'une alternance-relais.

Lycée public, assistante : L'assistante n'utilise que le français pour expliquer ce que la classe va faire pendant le cours et il semblerait que les apprenants écoutent attentivement. Quand il y a des mots qu'ils ne comprennent pas, l'interaction entre les apprenants révèle que la LM les aide.

Extrait 6

1. *E: Alors, On va faire un jeu. Un jeu ? / Ok.*
2. *AA : rien*
3. *E : Ah quand même. // Des cartes. // Un dé, un dé. / Sur le dé: je, tu, il, elle, nous, vous, ils et elles au pluriel. D'accord, un dé. Sur les cartes : des verbes. aimer,*

- avoir, manger, dire, etc. / Deux équipes, deux groupes, groupe, ça va ? de trois personnes. deux groupes, trois personnes. Ok. / debout, assis, debout, ok?*
4. *A3 : det skjønnte ikke jeg (à voix très basse)*
 5. *E: pas de panique. Un groupe ici, un groupe ici, un groupe ici, d'accord ? Ok. Allez, venez.*
 6. *AA : aa,*
 7. *E : bon, j'explique, on fait après, ok ? d'accord. J'explique, expliquer. On fait après. / Alors, // le dos ici, le dos ici, d'accord ? donc, une personne ici, une personne ici. Avec des cartes de dos, d'accord ?*
 8. *A4 : ah, du skal henge kortet på ryggen.*
 9. *A3 : åja.*
 10. *A4: nei, jeg vet ikke.*
 11. *A2: jo, jeg tror det.*
 12. *E: La carte sur le front on doit voir le verbe, pas comme ça, comme ça, d'accord, donc, je prends la carte, sur le front, ok. Je jette le dé. Jeter le dé. Ils et elles avec un s, d'accord, // ensuite, un, deux, trois, je me retourne, ok, donc un, deux, trois, up. La personne en face conjugue le verbe ici.*
 13. *AA : uff..*
 14. *E : la personne, moi je suis là, je conjugue avec le dé, donc, ils au pluriel, dire c'est quoi ?*
 15. *AA: rien*

Elle parle très lentement pendant l'instruction du cours. De plus, elle utilise beaucoup de répétitions des mots clés comme « un dé », « groupe » et « expliquer ». Cela pourrait aider la compréhension quand les apprenants écoutent les mots clés plusieurs fois. L'assistante utilise tout son corps quand elle explique le jeu. Par exemple, elle rend des nombres plus compréhensibles quand elle montre le chiffre avec sa main. Dans les situations où elle parle des parties du corps (extrait 6 : énoncés 7 et 12) elle les montre du doigt. Ainsi les apprenants peuvent comprendre ce qu'elle dit en la regardant.

Dans cette situation les apprenants n'ont pas parlé à l'assistante, mais ils ont parlé entre eux en norvégien pour trouver ensemble la signification et comprendre ce qu'ils vont faire pendant ce cours. Alors, les deux langues sont présentes pendant cette situation. Selon Riley (2003 : 13) il s'agit d'une alternance codique quand elle existe « entre deux situations de communications. »

Nous voyons qu'un apprenant exprime son incertitude avec une phrase, notamment qu'il n'a pas compris. (Extrait 6 : énoncé 4) Il utilise une *interjection*, selon la terminologie de Gumperz (Causa. 2002 : 33). Il s'exprime en norvégien et il communique à ses camarades de classe. Alors, il est possible qu'il n'anticipe pas que l'assistante peut l'aider, mais que ses camarades ont compris et alors, peuvent clarifier ce qu'il n'a pas déchiffré. De surcroît, l'apprenant montre sa proximité avec ses amis. (Idem : 49) Alors, ils travaillent ensemble sur la LC pour trouver la signification. Selon la théorie du socioculturalisme, les élèves apprennent quand ils interagissent et sont influencés par le milieu dans la salle de classe. (Voir 2.2)

En somme, les enseignantes donnent des informations sur ce qu'est le but du cours, alors il semblerait qu'il s'agisse d'une alternance qui favorise la communication. Elles expliquent et clarifient leurs messages par l'usage de deux langues. Donc, nous pouvons aussi conclure que l'alternance-tremplin est présente. L'assistante utilise une langue et le langage du corps pour que les apprenants comprennent ce qu'ils vont faire. Toutefois, elle ne parle qu'en français. Nous pouvons dire qu'il s'agit, dans ce cas, d'une alternance-tremplin parce que l'assistante et les apprenants expliquent et clarifient pour comprendre ce qui est nécessaire pour la continuation. Dans ces instructions les enseignantes ont généralement utilisé la LC, mais elles ont répété les mots ou des phrases clés en norvégien pour aider la compréhension. Alors, ce sont elles qui ont pris l'initiative de changer les codes dans ces cas dans le but de faciliter la compréhension. Pendant le cours de l'assistante, ce sont les apprenants qui utilisent le norvégien pour comprendre le message donné dans la LC.

4.1.3 Grammaire

Les enseignantes utilisent le norvégien quand elles expliquent la grammaire. Les deux ont également dit que c'est la LM qu'elles utilisent pour être sûres que les apprenants comprennent ce dont elles parlent. Maarfia (2008 : 102) mentionne que l'une des fonctions de l'alternance codique c'est que les enseignants alternent les langues quand il s'agit d'énoncés importants par rapport à la LC.

Lycée privé : Nous étudions cet extrait de l'observation, pour montrer comment l'enseignante et les apprenants travaillent ensemble avec la grammaire déjà connue.

Extrait 7

1. E: (...) *Voilà! Alors. Den første oppgaven... Fyll ut med riktig artikkel un, une, des, le, la, l' eller les. Hvilke artikler er det?, un, une, des, hva kaller vi disse artiklene? Ehm,*
2. A5: *ubestemt artikkel?*
3. E: *ubestemt artikkel og le, la, l', et les. (nom)*
4. A5: *bestemt artikkel?*
5. E: *Det er de bestemte artiklene. Flott.*

La réponse donnée par l'apprenant est correcte dans cette situation (Extrait 7 : énoncé 2) l'enseignante répète le même mot avant de continuer avec la question pour connaître les articles définis. L'apprenant répond correctement.

Pendant l'entretien avec l'enseignante, elle dit que les aspects grammaticaux sont toujours enseignés en norvégien, mais quand même, notre analyse montre que l'alternance codique existe dans ce cas. Elle donne des règles et des explications dans la LM et les phrases qui servent comme exemples sont en français. C'est-à-dire que les phrases qu'ils vont analyser sont en français, mais l'explication est en norvégien. Nous pouvons dire que l'enseignante dans ces situations, crée des liens entre les deux langues quand elle utilise l'une pour comprendre l'autre. (Causa. 2002 : 52) Il s'agit du métalangage quand les apprenants essaient d'appréhender le système linguistique et l'enseignante et les apprenants utilisent leur LM. (Castellotti. 2001 : 56 et 80) Dans cet exemple ils peuvent avoir une possibilité d'employer leur connaissance de leur LM à travers l'apprentissage de la grammaire de la langue étrangère.

Quand nous avons demandé à l'enseignante si elle pouvait décrire l'usage des deux langues en classe, elle dit qu'elle essaye de varier les deux. Mais pour elle il est nécessaire d'enseigner la grammaire par l'emploi du norvégien car sinon les apprenants ne comprennent pas.

Lycée public, enseignante : Nous voyons ici un exemple de comment l'enseignante du lycée public enseigne la grammaire. Dans ce cas, il s'agit de la conjugaison de « *il faut* ».

Extrait 8

1. E: *il faut, husker dere hva det betydde? Il faut, il faut compter betyr jeg må telle, du må telle, hele verden må telle, hvem som helst må telle, mens dette verbet her kan bare ha il som subjekt og il faut, il faut, il faut, hvordan sier du il faut i nekting med ne og pas?*
2. A: *il ne faut pas*
3. E: *og ikke gjette?*
4. A : *il ne faut pas deviner*
5. E: *flott ! il faut compter, il ne faut pas deviner, og dette er det viktig at dere lærer dere, det er jo egentlig veldig lett, og huske på at dere ikke skriver je faut, eller tu faut, for det blir helt galt. Bare il. Da får dere til siste setning her.*

Pour commencer, elle pose une question sur la traduction, mais elle donne la réponse avant que les apprenants aient une chance de réfléchir. Puis, elle répète plusieurs fois les deux mots ; « *il faut* » et puis, elle l'utilise dans un contexte. Il nous semble qu'elle veut montrer comment ils peuvent l'utiliser, mais elle donne en même temps aussi une traduction et encore plusieurs traductions, basée sur les pronoms.³⁶

Il est possible que les apprenants ne connaissent pas le sens de ce qu'elle dit, mais s'ils ont la possibilité d'essayer de trouver une solution eux-mêmes, ils peuvent peut-être apprendre et mieux se rappeler. L'enseignante pose une question sur une traduction, mais elle donne elle-même tout de suite la bonne réponse. L'enseignante parle vite et beaucoup. Alors c'est difficile de savoir si les apprenants comprennent.

Pendant l'entretien, l'enseignante au lycée public dit que quand il s'agit de grammaire elle l'enseigne toujours en norvégien. C'est un choix délibéré pour elle parce qu'il y a un lien avec la terminologie. L'enseignante mentionne aussi qu'elle croit que la connaissance de la grammaire est influencée par l'enseignement de la LM. « Quand je dis que l'adjectif va être placé derrière les substantifs ça va, mais quand nous commencerons à parler d'adverbiaux et de choses comme ça, c'est pire. Les répétitions sont aléatoires. » (Entretien avec l'enseignante au lycée public. Notre traduction)

Il semblerait qu'elle soit sûre que les apprenants comprennent la terminologie grammaticale en norvégien. De plus, elle dit que « les répétitions sont aléatoires ». Alors, elle utilise aussi le

³⁶ L'expression « *il faut* » peut comprendre plusieurs pronoms en norvégien, dit-elle dans l'extrait 8, ligne 1.

français pour enseigner la grammaire, mais elle l'introduit en LM. Il semble que son choix de langue à utiliser pour répéter des aspects grammaticaux ne soit pas toujours délibéré.

Lycée public, assistante : Pendant le cours de l'assistante, le but du jeu était d'apprendre la conjugaison des verbes. Alors la grammaire était au centre pendant ce cours, quand les apprenants écrivaient au tableau et quand le jeu a commencé. L'assistante parle en français tout le temps et les élèves essaient de comprendre ce qu'elle dit. Ce cours nous montre que dans quelques cas il est possible de travailler la grammaire par l'usage de la LC, au contraire de ce que les enseignantes ont utilisé comme argument pour enseigner la grammaire en LM.

Extrait 9 :

1. *E : ee, alors, avoir avec ils ?*
2. *A6 : ils avent ?*
3. *E : ah, répète. J'ai, tu as, il a, nous avons..*
4. *A5: (en arrière plan) er det ikke riktig da ?*
5. *A6 : vous avez, ils ont.*
6. *E: bon, voilà, ils ont. Un point pour A encore.*

Pendant cette situation, c'est plutôt un rappel de conjugaison que l'enseignement de la grammaire.

En somme, le métalangage peut jouer un rôle central par rapport à l'usage de deux langues ici. Les enseignantes utilisent leur LM pour enseigner la grammaire. Ainsi les apprenants voient peut-être plus clairement la structure de la LC. Par ailleurs, ils peuvent trouver des liens entre les deux langues. En effet, les apprenants peuvent réfléchir aux questions dans une langue qu'ils connaissent déjà. En contrepartie, nous avons aussi vu que les élèves peuvent travailler avec la grammaire même si l'assistante n'a pas utilisé leur LM. Par conséquent, ils pourraient apprendre entre autre la conjugaison de quelques verbes en langue étrangère.

Les enseignantes sont déterminées à enseigner le système linguistique en norvégien, comme nous l'avons vu et observé. Ainsi, ce sont souvent elles qui contrôlent le code dans les salles

de classe. Dans ce cas, les apprenants répondent en français pour qu'ils montrent qu'ils ont compris comment le système de grammaire fonctionne en pratique. Autrement dit, ils donnent des exemples en LC où ils emploient la grammaire tout juste apprise.

4.1.4 Explications

Dans cette sous-section nous examinerons quelle langue les participants emploient dans trois explications vues pendant les observations.

Lycée privé : Premièrement, nous voyons l'enseignante de l'établissement privé qui donne des explications grammaticales en norvégien.

Extrait 10

1. A2 : *vos parents habitent où ?*
2. E: *très bien. Vos, flertall, deres, og det må altså stå i flertallsform pga foreldre som er i flertall, og da er det snakk om de, så da må verbet bøyes i flertall. Og stans meg hvis det er ting dere ikke skjønner sant. (...)*

L'exemple montre qu'une apprenante répond à une question et puis l'enseignante explique pourquoi cette élève utilise le pronom *vos* dans sa phrase. Il semble que ce soit l'enseignante qui contrôle la connaissance. Nous remarquons qu'il s'agit d'une alternance-tremplin quand l'enseignante alterne les langues pour donner ses explications.

Rarement, elle donne aussi la réplique à une apprenante pour qu'elle puisse expliquer et encore une fois, il s'agit d'un fait grammatical.

Extrait 11

1. E : *c'est sa mère, voilà, hva er dette ordet her for noe ? le mot sa qu'est ce que c'est? (nom)*
2. A5: *eiendomspronomen.*
3. E: *eiendomspronomen. Flott. Hvorfor står det sa?*

4. A5: *fordi at ordet er hunkjønn*

5. E: *ja, sa, eiendomspronomenet bøyes i kjønn etter det det står til.*

Nous remarquons dans cet exemple que l'enseignante pose des questions à l'apprenante auxquelles celle-ci répond afin d'expliquer la grammaire qu'elle a utilisée précédemment. L'enseignante pose la même question par l'usage des deux langues, donc l'apprenante peut choisir quelle langue elle veut employer pour sa réponse. Ceci est un facteur de l'alternance codique, selon Causa (2002 : 51), qui explique que si l'enseignant permet l'usage de la LM par les apprenants, il doit l'employer lui-même aussi.

De plus, l'enseignante permet que l'apprenante réfléchisse pour trouver une solution au problème. Nous pourrions faire référence au cognitivisme pour cet exemple notamment parce que l'apprentissage se tourne vers un processus intérieur où les apprenants vont voir des structures. (Voir 2.2)

Au cours de ces deux exemples les participants emploient leur LM pour expliquer, toutefois les exemples sont en LC. Castellotti mentionne que l'usage des deux langues pendant les cours donne une occasion d'avoir des interactions plus complexes. (Castellotti. 2001 : 65)

Lycée public, enseignante : Nous n'avons pas observé au lycée public une explication donnée par l'enseignante. Seulement la situation avec « il faut » traité à la sous-section 4.1.3.

Lycée public, assistante : Nous montrons aussi un petit exemple de ce que nous avons observé chez l'assistante quand elle explique comment ils vont prononcer le verbe *s'appeler*.

Extrait 12

1. E : *voilà, nous nous appelons, voilà, et vous vous appelez, un l. Appelez, nous appelons, je m'appelle, tu t'appelles, il s'appelle, deux l. Un, deux. Nous nous appelons, vous vous appelez, un l. Ils s'appellent, deux l. Je m'appelle, appelons. Vous entendez ?*
2. AA: *s'appelle, appelons.*

L'assistante emploie des répétitions et elle prononce les différences clairement. Elle gesticule pour aider les élèves à comprendre les distinctions. Les activités des reprises, comme les

répétitions, peuvent aider à l'apprentissage parce qu'elles facilitent la compréhension, selon Causa (1996 : 7-11)

Les apprenants répètent correctement les deux manières différentes de prononcer le verbe. Il semblerait qu'ils aient compris la différence, mais en même temps il est possible qu'ils aient seulement entendu une différence dans la prononciation, mais qu'ils n'ont pas compris pourquoi il y a cette distinction.

Enfin, nous pouvons conclure que l'apprentissage est favorisé parce que les participants en générale, prennent usage de l'alternance tremplin. Ils emploient les langues qui mettent l'accent sur l'apprentissage. C'est l'enseignante au lycée privé qui a pris l'initiative d'utiliser la LM et les apprenants ont continué d'employer la même langue. Chez l'assistante, la LC est utilisée par les apprenants possiblement pour montrer à elle qu'ils ont compris ce qui était expliqué.

4.1.5 Clôture de séquence

Dans toutes les observations, nous avons vu une clôture pendant les dernières minutes ou secondes de cours. Ce sont les enseignantes qui ont commencé ce processus et nous étudions des extraits pour montrer comment ces situations se passent dans les salles.

Lycée privé :

Extrait 13

1. *E : her igjen, genitiv. Har dere noen spørsmål? det gikk greit? / Flott. (...) Ehm, bon. Maintenant, on va faire une pause, maintenant, parce que après on va commencer avec un texte, vous allez lire ensemble, alors, je pense on peut prendre dix minutes, c'est assez, okai, da tar vi en pause på ti minutter, (...)*

Par cet extrait de la clôture de séquence à l'école privée, nous voyons que l'enseignante commence en norvégien avec une question pour être sûre que tous ont compris. En effet, les apprenants ne donnent pas de réponse à cette question. Alors, il semble qu'elle pense que cela

veut dire qu'ils ont compris et appris ce qu'elle a enseigné pendant le cours. Puis, elle change de langue pour dire qu'ils vont faire une pause. Elle leur donne dix minutes de pause et mentionne ce qu'ils vont faire après la pause. Pour conclure, elle répète en norvégien pour dire qu'ils peuvent avoir une pause de dix minutes.

Il est possible que l'enseignante, par sa clôture, aide les apprenants à voir des liens entre les deux langues en leur montrant comment une même phrase est dite en LM et en LC. (Causa. 2002 : 52). Selon Gumperz, nous pourrions dire qu'il s'agit d'une modalisation de cette information quand elle la répète. (Causa. 2002 : 33)

Lycée public, enseignante: elle pose la question pour voir si les apprenants veulent faire une pause.

Extrait 14

1. E : *fortjener dere pause nå da ?*
2. AA: *jaja!*
3. E: *ja, ta fem minutter dere da.*

Nous voyons que pour la clôture de séquence la LM est omniprésente. L'enseignante demande s'ils trouvent qu'ils méritent une pause et clairement tout le monde dit oui. Il semble qu'elle leur donne une récompense pour le travail même s'ils ont fait beaucoup de bruit ou peut-être elle trouve que le travail, fait par les apprenants, était difficile.

La première année au lycée, les apprenants ont déjà eu trois ans de français. Donc, il est assez probable qu'ils puissent comprendre si l'enseignante fait une clôture courte en français, comme celle qu'elle a faite en norvégien. Comme le *læreplan* remarque, il est important que les apprenants entendent la langue étrangère pendant les cours. Malgré tout, il semblerait que l'enseignante trouve qu'il est nécessaire « de créer une relation plus interpersonnelle » (Causa.2002 : 52) Selon Causa, ceci peut être la raison pour laquelle l'enseignante utilise leur LM pour la clôture de séquence.

Lycée public, assistante : ils concluent le cours quand le jeu est terminé. C'est-à-dire quand une équipe a gagné.

Extrait 15

1. *E : ok, mais l'équipe B gagne.*
2. *AA: arrr*
3. *E : mais vous étiez fortes ! Bravo l'équipe B.*
4. *AA: (applaudissements)*
5. *E: (A5) tu peux effacer le tableau ?*

Les apprenants qui ont perdu le jeu montrent leur mécontentement avec une interjection (« arr »). Dans l'ouvrage de Causa, nous voyons que le théoricien, Gumperz, dit que ces prononciations souvent sont spontanées et utilisées quand le locuteur ne sait pas quel mot employer pour s'exprimer. En revanche, le but de ce son est compréhensible pour aussi bien l'assistante que les autres apprenants. Les apprenants applaudissent pour l'équipe qui gagne le jeu.

Ensuite, l'enseignante demande si l'un des élèves peut effacer le tableau. Il ne donne pas de réponse verbale, mais il le fait. Alors il semble qu'il ait compris ce qu'elle a demandé. Pendant cette séquence nous n'observons pas l'usage de l'alternance codique. Tous les participants emploient la même langue, notamment la LC. Cependant, c'est l'assistante qui parle, mais les apprenants réagissent comme s'ils ont compris. (Applaudissement au moment correct et l'apprenant efface le tableau quand il est demandé.)

Pour conclure, dans les trois exemples de clôtures que nous avons vus ici, ce sont les enseignantes qui les ont introduites. Nous pouvons conclure qu'elles utilisent les deux langues pour gérer la classe. Il semblerait que le norvégien soit souvent la langue de base et que le français ne serve que pour les exemples. Il s'agit d'une alternance-relais qui favorise la communication entre les enseignantes et les apprenants.

4.2 Des séquences « inattendues » dans les salles de classe

Tous les cours dans les écoles sont différents et il est normal que des séquences « inattendues » apparaissent. Dans cette section, nous montrons quelques situations de ce genre pour examiner quelles langues les participants emploient et qui prend l'initiative du

changement de langue quand les séquences sont plutôt spontanées. Des interruptions et une situation où une des enseignantes raconte une histoire personnelle sont examinées ici.

4.2.1 Interruptions

Nous avons vu pendant les observations au lycée privé que l'enseignante est interrompue deux fois au début du cours, par des apprenants en retard. Comme nous voyons par un exemple ici, la langue change avec les interruptions. Nous n'avons pas observé des interruptions similaires au lycée public, donc nous examinerons deux extraits différents du lycée privé.

Lycée privé :

Extrait 16

1. *E : très bien. salut, bonjour*
2. *(Deux élèves entrent la salle de classe)*
3. *A11: bonjour, den aktiviteten ble litt seint avsluttet.*
4. *E: okai. Det er plasser her fremme altså, og her er det plass.*
5. *A11: okai*
6. *E: bon, d'accord, on continue. (nom)*

La langue de communication est le français, mais à cause des interruptions le code change et la LM est parlée. Nous voyons que c'est l'une des apprenantes qui change la langue pour expliquer sa raison d'être en retard. Cela est plus rapide et sécurisant de le faire en LM. Il est possible que l'enseignante veuille « résoudre un problème communicatif de manière économique » (Causa. 2002 : 49) quand elle aussi change de langue dans cette interaction. Elle facilite la communication avec le but de gérer la classe. Il s'agit d'une alternance-relais.

En contrepartie, nous avons observé une fois où une situation d'interruption se passe en français. Quand l'enseignante est en train de montrer où se trouve la Bretagne, elle utilise la LC. Elle est soudainement interrompue par une apprenante qui entre dans la salle de classe en retard. Pendant cette situation l'enseignante et l'apprenante communiquent en français.

Extrait 17

1. *E : voilà, et c'est où Bretagne ? sur le plan, c'est au nord-ouest de la France, c'est ici, c'est la région ici. La traduction. Bonjour (nom) (une élève entre)*
2. *All : Bonjour*
3. *E : ça va ?*
4. *All : ça va*
5. *E : oui, très bien, on lit ce texte à la page soixante- six. La traduction (nom)*

L'alternance codique n'est pas utilisée ici. C'est-à-dire que les deux locuteurs s'expriment en LC sans avoir recours à la LM. Il est possible que cette apprenante connaisse le français assez bien et qu'elle soit habituée à une interaction avec l'enseignante en LC.

En somme, nous avons observé deux situations d'interruption différentes. Dans la première nous observons l'alternance codique qui sert à expliquer la raison pour laquelle les apprenants sont en retard. C'est l'apprenante qui prend l'initiative du changement de code. Dans la deuxième situation, les participants emploient le français pendant leur conversation.

4.2.2 Histoire personnelle

Lycée privé : L'enseignante dans l'établissement privé a trouvé une occasion où elle prenait quelques minutes pour raconter une histoire personnelle liée au sujet qu'ils traitaient en classe. Les élèves avaient lu quelques minutes auparavant un texte à ce sujet. Elle raconte l'histoire en norvégien et les apprenants l'écoutent. Le sujet est la dégustation du vin et l'œnologie.³⁷

Nous pouvons employer la notion utilisée par Gumperz (Causa. 2002 : 33) : « la personnalisation vs l'objectivation du message » Cette expression veut dire qu'une histoire personnelle est plus pertinente si la LM est utilisée pour la raconter. Donc, les apprenants n'ont pas besoin de concentrer pour la comprendre.

Il existe plusieurs arguments qui peuvent expliquer pourquoi l'enseignante a raconté cette histoire dans leur LM. Premièrement, nous avons l'argument : « l'objectif de la séquence. »

³⁷ Nous ne montrons pas un exemple de cette histoire afin de préserver l'anonymat des participants.

L'histoire était plutôt spontanée et le but de ce cours n'était pas de connaître le contenu de cette histoire. Deuxièmement, nous avons « la volonté de s'intégrer au groupe-apprenants » (Causa. 2002 : 52) Les apprenants peuvent peut-être connaître l'enseignante d'une manière plus personnelle quand elle parle de sa propre vie. Il est plus vraisemblable qu'ils peuvent comprendre l'histoire par l'emploi de leur LM. Enfin, cela pourrait être un gain de temps. Il est possible qu'une histoire comme celle-ci ne soit pas vue comme vraiment importante pour l'objectif du cours et donc, elle ne veut pas utiliser trop de temps pour expliquer les mots et phrases inconnues des apprenants. Alors, la LM est plus facile pour la communication.

En contrepartie, le *læreplan* met l'accent sur l'usage de la LC pour que les apprenants l'entendent autant que possible. Il n'est peut-être pas essentiel de comprendre l'histoire, par opposition à l'explication de règles de grammaire par exemple. Donc, il est possible que les élèves puissent reconnaître des mots clés, ils pourraient entendre la construction de phrase, ou simplement entendre la LC.

4.3 Communication entre enseignantes et apprenants

Dans cette section nous examinerons quelques extraits de la communication entre les enseignantes/assistante et les apprenants. Les sous-sections dans cette partie sont des questions spontanées, des compliments et des difficultés en LC.

Lycée privé : Pour l'enseignante, il est important de ne pas corriger des conversations spontanées qui se passent dans la LC. Pendant l'entretien, elle dit que « le défi, c'est de créer des conversations spontanées en français. » (Notre traduction) Elle veut que les élèves s'habituent avec la sonorité du français, parce que c'est normal de faire des erreurs dans une nouvelle langue, explique-t-elle. Ainsi ils n'arrêtent pas l'apprentissage, mais continuent de parler et de faire des erreurs. Alors, ils peuvent, plus tard dans le processus d'apprentissage, entendre quand ils font des erreurs, dit-elle. Ceci est le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Puis, elle a dit à ses élèves qu'il est important de commencer ce processus en classe, afin de pouvoir réussir à l'épreuve orale.

Ces énoncés nous donnent une idée du style de l'enseignante, notamment qu'elle est en faveur de l'utilisation de la LC autant que possible pour que ses apprenants s'habituent au français. Ainsi ils osent s'exprimer quand ils ont besoin de la langue française.

Pendant l'observation, les apprenants ont répondu aux questions posées par l'enseignante et ils ont lu des phrases à haute voix. En contrepartie, ils n'ont pas créé leurs propres phrases, et n'ont pas parlé librement en français. L'enseignante leur a donné la possibilité de faire des erreurs, mais il nous semble qu'elle leur a donné les corrections trop rapidement. Les apprenants n'ont pas assez de temps pour réfléchir aux erreurs. Dans quelques situations il s'agit d'imitation, les apprenants répètent la structure de phrase après l'enseignante. (voir la cinquième partie)

Nous étudions un exemple pour voir l'interaction entre l'enseignante et un apprenant :

Extrait 18

1. *E: er -verb, kjempeflott, et encore une phrase*
2. *A8: neste?*
3. *E: oui, s'il te plait*

Nous voyons que l'apprenant demande pour être sûr qu'il a compris ce qu'il doit faire. Il utilise le norvégien, donc il change le code. Mais l'enseignante répond tout de suite en français. L'apprenant commence la lecture, alors il est clair qu'il a compris, même si elle a utilisé la LC. Comme Maarfia (2008 : 102) a trouvé dans sa recherche, les apprenants peuvent utiliser l'alternance codique pour vérifier le sens.

Quand l'enseignante présente un nouveau texte pour les apprenants, la première commence à lire une phrase et les apprenants répètent.

Extrait 19 :

1. *E : les Français*
2. *AA : les Français*
3. *E : achètent leur pain*
4. *AA : achètent leur pain*
5. *E : tous les jours*
6. *AA : tous les jours*

Nous voyons dans cet extrait que les apprenants peuvent apprendre comment les mots sont prononcés, mais si l'enseignante fait une erreur de prononciation il est probable que les apprenants apprennent une faute.

Nous examinons maintenant une conversation entre l'enseignante et un apprenant au lycée privé qui n'a pas compris la question.

Extrait 20

1. *E : oui, aussi très tôt, voilà. Et il travaille toute la journée ? // (nom)*
2. *A12 : jeg skjønnte ikke helt spørsmålet*
3. *E: ehm, le ramasseur de sel est -qu'il travaille toute la journée, il commence à travailler à cinq heure le matin. Han begynner å jobbe klokken fem om morgenen. Et il travaille jusqu'à quelle heure?*
4. *A12: til hvilken tid ?*
5. *E: oui.*
6. *A12: ehm, jeg vet ikke om jeg har alle ordene jeg trenger, men*
7. *E: men prøv, prøv*
8. *A12: vingt- deux heures?*
9. *E: oui, c'est ça, vingt-deux heures le soir, mais est-ce qu'il a une sieste? (nom)*

Quand l'apprenant exprime qu'il n'a pas compris la question, elle répète en français et dit un peu plus que dans la première question. Selon Gumperz, elle utilise dans ce cas une « modalisation d'un message ». (Causa. 2002 : 33) L'apprenant pose une question pour vérifier qu'il a compris. Une modalisation d'un message peut aider l'apprenant à trouver ce qui est important. (Extrait 20 : ligne 3) Comme Causa (1996 : 7-11) l'explique, les activités des reprises peuvent aussi aider à la compréhension, par exemple par les reformulations. Il s'agit d'une répétition d'un énoncé avec des modifications. L'enseignante ajoute un peu d'informations pour faciliter la compréhension. Peut-être l'apprenant comprend mieux la LC si elle emploie d'autres mots pour poser la même question.

Nous voyons ici que l'apprenant change la langue pour vérifier s'il a compris avant de donner sa réponse. Ensuite, il n'est pas sûr d'avoir tous les mots nécessaires pour répondre à la question. Il semble qu'il ne soit pas à l'aise avec l'utilisation de la LC.

Lycée public, assistante : Pour étudier comment l'interaction entre l'assistante et les apprenants se passent nous étudions cet exemple :

Extrait 21

1. E: ee, (un nom), finir
2. A2: jeg kan jo ikke det...
3. E: pas de stress, c'est pas un examen, c'est pour vous aider. // tu peux l'aider ?
peux l'aider ? aider (un nom)... l'aider
4. A3 : sier hun jeg skal hjelpe ?
5. A1 : ja !³⁸

Pendant cette situation, il y a trois apprenants qui participent. Une apprenante comprend que l'assistante lui demande de conjuguer un verbe, donc sa première réaction est d'utiliser la LM pour que ses amis sachent qu'elle n'y arrive pas. L'assistante essaie d'expliquer que ce n'est pas nécessaire d'avoir peur. Elle demande à une autre apprenante si elle peut aider avec la conjugaison. Cette apprenante a besoin de l'aide d'une autre apprenante pour vérifier qu'elle a compris. Alors, nous observons dans ce cas que les apprenants utilisent leur LM pour demander de l'aide et pour vérifier la compréhension.

En somme, ce que nous pouvons remarquer de ces observations c'est que quand les enseignantes posent des questions en LC, les apprenants ont souvent tendance à vérifier s'ils ont compris. Pour cela, ils emploient toujours leur LM. Comme des théoriciens (Causa, Castellotti et Maarfia) l'expliquent, il s'agit souvent d'une alternance codique pour faciliter la communication et la compréhension. Dans plusieurs cas, l'emploi de la LC peut prendre plus de temps.

4.3.1 Questions spontanées

Quelques fois pendant les cours observés les apprenants ont posé des questions spontanées à l'enseignante au lycée public. Ce sont ces situations que nous examinerons dans cette sous-section.

³⁸ Ces trois apprenants essaient de conjuguer le verbe et l'assistante continue de distribuer des verbes aux apprenants.

Lycée privé : L'enseignante décide pendant toute la séquence de qui peut parler. Alors, il n'y a pas de conversations ou questions spontanées entre l'enseignante et les apprenants.

Lycée public, enseignante : Nous étudions une question spontanée que nous avons entendue au lycée public entre une apprenante et l'enseignante. Les apprenants travaillent soit deux par deux soit individuellement et l'enseignante est devant la classe. Il y a beaucoup de bruit dans la salle quand soudainement cette question est presque criée à l'enseignante pour qu'elle puisse l'entendre.

Extrait 22

1. *A : skal vi oversette alle ?*

2. *E : alle disse tingene der !*

La question est posée en norvégien et l'enseignante répond toute de suite dans la même langue. Alors, dans ce cas l'alternance codique n'existe pas. La réponse peut être une action automatique puisqu'elle la donne très rapidement. Cette réponse de l'enseignante peut aussi révéler qu'elle veut « s'intégrer au groupe-apprenants ». (Causa. 2002 : 52)

Après trois années, selon toute probabilité, les apprenants connaissent les deux mots *oui* et *non*. Donc l'enseignante pourrait répondre simplement à cette question, ou encore une possibilité, elle pourrait répéter la question en français avec une structure de phrase simple et puis donner sa réponse. Ainsi la LC serait présente dans la salle de classe.

Pour une autre question, posée en norvégien par une apprenante, l'enseignante a répondu en français. Le contexte est le même que dans le dernier exemple, avec beaucoup de bruit et la question criée à l'enseignante.

Extrait 23

1. *A: hva er den nye?*

2. *E: regarde la première phrase!*

Premièrement, l'apprenante veut connaître la traduction des deux mots *den nye*. Ainsi la réponse dans le premier exercice (voir annexe 3) ; *Er du den nye eleven?* devient plus facile si

l'enseignante l'avait donnée en norvégien, mais au lieu de cela, elle choisit de répondre en français. De plus, elle ne donne pas la réponse que l'apprenante cherche, mais elle donne le lieu dans le texte où elle peut trouver une solution. L'apprenante comprend et elle commence à chercher dans le texte, *La leçon*. (Voir annexe 3)

Selon Grosjean (Causa. 2002 : 35), il est possible que les apprenants utilisent leur LM s'ils ne trouvent pas les mots qu'ils cherchent dans la LC. Il a employé la notion « répondre à un besoin linguistique précis » pour ces situations.

Lycée public, assistante : Nous n'avons pas observé que les apprenants ont posé des questions spontanées à l'assistante dans ce cours. En revanche, ils ont posé ces questions à leurs amis en norvégien.

4.3.2 Compliments

Dans cette sous-section nous examinerons dans quelle langue les enseignantes et l'assistante donnent leurs compliments et ce qui peut influencer ce choix.

Lycée privé : l'enseignante change principalement entre « *très bien* » en français et « *flott* » en norvégien. De plus le mot « *Voilà* » est beaucoup employé. L'analyse fait apparaître que des compliments dans la LM sont présents si la réponse d'un apprenant est en norvégien. (Voir l'extrait 7 ligne 5) En revanche, si les apprenants ont seulement utilisé la LC dans leur réponse, elle utilise le français. (Voir les extraits : 1 ligne 3, 10 ligne 2, 17 ligne 5)

Lycée public, enseignante: l'enseignante utilise le norvégien pour exprimer un compliment. Cet exemple est la seule fois où elle exprime un mot (« *flott* ») qui confirme ce que les apprenants ont fait.

Extrait 24

1. A: *vi fant det ut.*

2. *E: flott, det er det som er hensikten vet dere, at dere skal inn i teksten.*

Les apprenants parlent dans leur LM et l'enseignante continue d'utiliser le norvégien.

Lycée public, assistante : Dans l'extrait 6 nous remarquons que l'assistante emploie fréquemment les mots *ok*, *d'accord* et une fois *pas de panique* (ligne 5). L'usage de ces mots peut montrer qu'elle essaie de soutenir les apprenants. Par l'utilisation de ces mots, elle peut aussi créer une relation plus personnelle entre elle et les apprenants. Il semblerait que les apprenants essaient de suivre ce qu'elle dit. Les mots *ok* et *panique* peuvent être utilisés en norvégien³⁹, alors il est possible qu'ils les comprennent. Il semble qu'elle communique avec les apprenants comme s'ils comprennent tous ce qu'elle dit.

Pour conclure, il semble que les enseignantes donnent des compliments dans la langue utilisée par les apprenants quand ils font ce qui « mérite » des compliments. De plus, « la volonté de créer une relation plus interpersonnelle avec les apprenants » peut clarifier une des raisons pour lesquelles les enseignantes emploient des compliments tant en norvégien qu'en français. Selon Maarfia (2008 : 102), elles communiquent des informations et, par l'usage des compliments, les enseignantes peuvent « maintenir les relations personnelles ». Ces arguments vont dans le sens des alternances-relais et ils aident la communication dans la salle de classe.

4.3.3 Répondre aux difficultés

Pendant le processus d'apprentissage d'une nouvelle langue, il est probable qu'il soit nécessaire de répondre aux difficultés que les apprenants rencontrent. Ci-dessous nous voyons deux exemples, le premier au lycée privé, ensuite dans le cours de l'assistante au lycée public. Trop peu de données ont été obtenues dans le cours de l'enseignante au lycée public. Ainsi nous ne nous en sommes pas servi ici.

³⁹ La prononciation est la même en norvégien comme en français.

Lycée privé : Une apprenante commence à lire une phrase en français, mais quand elle voit un chiffre elle change la langue et demande l'aide de l'enseignante.

Extrait 25

1. A9: (...) *C'est grand, il y a, ehh, husker ikke helt hva trehundreogsyttifem tusen var.*
2. E: *trehundreogsyttifem tusen, hvem kan hjelpe ? qui peut aider ? on commence avec trois, (nom)*
3. A10: *trois cent og soixante-seize kanskje?*
4. E: *quinze*
5. A10: *quinze og så..?*
6. E: *mille, voilà! Tous ensembles trois cent soixante-quinze mille, encore une fois, tout le monde ensemble. Alle sammen.*
7. Tous : *trois cent soixante-quinze mille*
8. E : *et vite !*
9. Tous : *trois-cent-soixante-quinze-mille*
10. (...)
11. E : *c'est difficile ça, voilà.*

L'apprenante ne sait pas comment elle peut exprimer le chiffre. Alors, elle emploie la langue qu'elle connaît déjà, mais nous ne savons pas pourquoi elle change la langue pour dire qu'elle ne sait pas dire le chiffre. Nous voyons quelques possibilités : d'abord, selon Grosjean, quand le locuteur ne sait pas quel mot utiliser, il s'agit d'un *besoin linguistique précis*. Cela peut montrer que l'apprenante ne connaît pas la LC suffisamment et donc, elle bascule en LM pour exprimer son incertitude. Ensuite, cette alternance indique qu'elle demande l'aide de l'enseignante, ou bien, qu'elle résout le problème d'une manière plus économe. Autrement dit, qu'elle ne veut pas utiliser trop de temps à essayer de dire le chiffre dans la LC. Par ailleurs, elle demande la réponse. Cette dernière raison est l'une pour lesquelles l'alternance codique existe dans la salle de classe, selon Maarfia. Enfin, il semblerait qu'il s'agisse d'une alternance-relais (la communication est facilitée). Alors, pour répondre au problème, l'enseignante demande s'il y a des autres apprenants qui peuvent aider et ensemble elles savent comment exprimer le chiffre en français.

Lycée public, assistante : Pendant cette situation du cours de l'assistante, nous voyons qu'elle essaie de corriger deux élèves qui conjuguent le verbe réfléchi *s'appeler*.

Extrait 26

1. *E: je m'appelle, tu t'appelles, il s'appelle, nous ?*
2. *A5: s'appelle ?*
3. *E: nous nous*
4. *A6: nous, er det s?*
5. *E : nous nous!*
6. *A6: n?*
7. *E : nous, nous.*
8. *AA: àja*
9. *E : voilà, nous nous appelons, voilà, et vous vous appelez, un l. Appelez, nous appelons, je m'appelle, tu t'appelles, il s'appelle, deux l. Un, deux. Nous nous appelons, vous vous appelez, un l. Ils s'appellent, deux l. Je m'appelle, appelons. Vous entendez ?*
10. *AA: s'appelle, appelons.*
11. *E : voilà. Ok. Ho, mais ça va. Ok.*

Dans ce cas, les deux garçons essaient d'interpréter les corrections de l'assistante. Elle leur donne la réponse « nous nous ». Il pourrait sembler qu'ils croient qu'elle répète le mot *nous* deux fois, mais vers la fin de cette observation, ils répètent correctement. La question qui se pose c'est : est-ce qu'ils ont compris ?

Il nous semble que les apprenants signalent à l'assistante qu'ils vont essayer de résoudre le problème de conjugaison. (extrait 26 : lignes 2 et 6) Alors ils veulent probablement affirmer le lien potentiel qu'ils ont avec elle pendant cette situation. De plus, ils expriment « une attitude coopérative » puisqu'ils répètent ce que l'assistante leur dit (lignes 10) et essaient de trouver la conjugaison correcte. (ligne 2) Donc ils favorisent l'apprentissage avec de l'aide dans ce cas.

L'assistante essaie de « lever une ambiguïté, corriger une erreur » (Maarfia. 2008 : 102), dans les lignes 3, 5, 7. Et selon Maarfia, dans ce cas il s'agit de l'alternance-tremplin, notamment parce que les participants alternent les langues pour l'apprentissage.

En somme, nous observons dans les deux situations que l'aide des autres apprenants est importante. Au lycée privé, l'apprenante recourt à la LM pour exprimer qu'elle a besoin d'aide. Pendant la dernière situation les participants emploient la LC pour répondre au problème. Nous pouvons conclure que dans les deux cas, il s'agit d'une alternance-tremplin qui favorise l'apprentissage.

4.4 Interactions entre les apprenants pendant les cours

Cette section se concentre sur la communication entre les apprenants, notamment quelle langue ils emploient quand ils parlent à leur camarades en classe. Premièrement, nous examinerons ce que nous avons observé à l'établissement privé.

Lycée privé : On pourrait classer cette enseignante dans la catégorie de ceux qui contrôlent la communication dans la classe parce que c'est toujours elle qui décide qui peut prendre la parole. Ainsi les apprenants n'avaient pas de possibilités de parler avec leurs camarades en classe. Pendant les pauses, ils ont toujours utilisé leur LM. Nous n'avons pas entendu d'apprenant qui a parlé la LC sauf quand ils ont répondu à des questions posées par l'enseignante en classe.

Lycée public, enseignante : Il est important de mentionner que pendant cette observation il y avait du bruit de fond provenant des apprenants ; la plupart des apprenants parlait de leurs loisirs. Ils utilisaient uniquement le norvégien. Il m'a semblé que les apprenants étaient habitués à cette méthode de travail parce qu'ils n'ont fait aucun commentaire ou n'ont posé aucune question par rapport à la structure. Tout ce qui s'était passé pendant ce cours semblait normal pour eux.

L'enseignante était hors de la salle pour quelques minutes au début du cours, ainsi les apprenants pouvaient sans problème parler la langue la plus facile à utiliser avec leurs amis et il n'y avait pas d'enseignante pour contrôler l'usage de la langue. Les apprenants bavardaient en norvégien et ce même quand l'enseignante est revenue.

Lycée public, assistante : Enfin, nous voyons comment les apprenants communiquent pendant le cours de l'assistante. Cet aspect est intéressant parce qu'ils savent qu'elle ne comprend pas ce qu'ils disent. Dans cet extrait, il y a quatre apprenants qui discutent ensemble pour trouver ce qu'est le but du jeu expliqué par l'assistante en français.

Extrait 27

1. A3: *er det sånn at de som står der er sånn, hvis jeg står der og snur meg, men du skal ikke hjelpe meg?*
2. A4: *eee, jeg vet ikke..*
3. A2: *dette skjønnte jeg ikke*
4. A1: *jeg tror den som står der skal trille, så de som står der, når de snur seg så*
5. A2: *så tippe.*
6. A1: *så skal du bøye det riktig i forhold til hva du fikk på terningen*
7. A3: *åja, ja!*

L'extrait montre que la communication entre les apprenants se passe dans leur LM. Nous pouvons deviner qu'ils s'amuse parce qu'ils rient pendant le travail de conjugaison. Selon Vygotskij (voir 2.2), les apprenants se trouvent dans *la zone proximale de développement* quand ils peuvent être aidés par leurs amis qui ont déjà résolu le problème. Ce n'est pas nécessairement un enseignant qui doit aider l'apprenant. Nous voyons dans l'extrait 27 ligne 3, qu'une apprenante dit n'avoir pas compris ce qu'elle doit faire. Une autre apprenante (ligne 4) explique ce qu'elle croit avoir compris des consignes et avant de pouvoir finir sa phrase l'apprenante qui posait la question l'aide à finir sa phrase. La solution est trouvée par le biais d'une coopération. Il semble aussi qu'il y ait eu d'autres apprenants à avoir entendu leur interprétation, ainsi deux apprenantes ont réussi à en aider d'autres simplement en cherchant ensemble. Alors, la communication entre les apprenants est essentielle pour qu'ils puissent résoudre des problèmes qu'ils ont avec la compréhension de la LC. La communication entre eux est nécessaire pour leur apprentissage.

Il semble que l'assistante n'ait aucun problème avec les discussions entre les apprenants parce qu'elle se trouve dehors de la conversation des apprenants. Elle les laisse pour trouver la solution eux-mêmes. Ils ne discutent qu'en norvégien et ils résolvent un problème grammatical dans l'extrait suivant.

Extrait 28

1. A1: *åja, vi må sjekke om vi har riktig. Vi har sikkert den siste feil..*
2. A3: *ja, ellers så er det.. hello! Det står ikke der. Hvor står det?*
3. A1: *der, der! Venir, det er viennent.*
4. A3: *oi, vi har helt feil.*
5. AA: *heheh, oioioi. Hehehe.*
6. A3: *du, hvor er finir da? Vi har jo sikkert helt feil på den også da.*
7. A1: *finis, finis, finit, finissons, finissez, finissent*
8. A3: *det var den eneste vi har feil på.*

Il peut exister plusieurs raisons pour lesquelles les apprenants emploient leur LM pour résoudre ces problèmes de conjugaison des verbes *venir* et *finir*. Ils ont trouvé les solutions dans un livre. D'abord, il semblerait qu'ils utilisent « les moyens du bord » comme Causa (2002 : 49) met dans sa liste pour montrer les facteurs qui peuvent influencer le choix des langues par les apprenants. Par l'usage de la LM pendant ce cours, ils marquent une distance entre eux-mêmes et l'assistante parce qu'ils n'utilisent pas la même langue. (Idem : 49) Les apprenants savent qu'elle ne comprend pas le norvégien. De plus, par rapport au choix de langage ils renforcent leur identité parce qu'ils gardent leur place sociale dans la classe même si l'enseignement se déroule en LC à cause de l'assistante. (Idem : 48) Par ailleurs, le métalangage peut aussi jouer un rôle dans leur décision d'employer la LM. En effet, il s'agit d'une envie ou d'un besoin de mieux comprendre le système linguistique dans la LC. Et pour ce faire, ils sont habitués à utiliser le norvégien parce que leurs enseignantes l'emploient toujours.

Enfin, comme nous l'avons vu, il n'y avait pas d'interactions en LC entre les apprenants pendant les cours des enseignantes aux lycées privé et public. Les raisons pour ceci peuvent être que les exercices ne sont pas adaptés à une coopération entre les apprenants même si l'enseignante au lycée public a dit que les apprenants peuvent travailler par groupes de deux. La connaissance est transmise des enseignantes aux apprenantes dans les deux situations. En contrepartie, pendant le cours de l'assistante, les apprenants ont discuté entre eux pour trouver des solutions qui n'étaient pas un problème pour elle.

4.5 En résumé

Les enseignantes changent de langue le plus souvent, notamment en basculant vers la LM. Cependant, quand il y a des séquences plutôt spontanées nous remarquons que les apprenants prennent l'initiative de changer le code. Ces choix peuvent avoir plusieurs raisons, mais la compréhension est souvent impliquée soit par les enseignantes soit par les apprenants.

Selon la théorie (voir 2.7.2.1), ce sont les apprenants qui prennent l'initiative d'alterner les langues le plus souvent, mais les données dans cette recherche montrent le contraire. En effet, ce sont les enseignantes qui recourent à la LM le plus souvent.

Nous remarquons que dans cette recherche l'alternance codique semble peu réfléchie. L'usage des langues est un peu aléatoire. Il semble qu'il y ait souvent un recours vers la LM quand elles ne sont pas sûres que les apprenants comprennent ce qu'elles enseignent ou expliquent dans la LC. De plus, l'usage de la LM facilite la communication dans les salles de classe, alors, il est probable qu'elles recourent à la LM pour cette raison également.

Au lycée privé : l'enseignante passe d'une langue à l'autre pendant les cours. La LM est principalement en usage pour donner des explications, puis la LC pour donner des exemples et pour montrer comment des phrases vont être construites. L'analyse fait apparaître qu'elle préfère répéter des phrases en norvégien si les apprenants ne répondent pas. Il apparaît que dans quelques situations l'enseignante trouve l'usage du norvégien plus facile, surtout dans des situations inattendues. Par rapport aux apprenants, ils se sentent beaucoup plus à l'aise avec le norvégien et il semble qu'ils aient des difficultés à s'exprimer librement. Pour eux, l'apprentissage se base surtout par l'imitation et de répétition.

Au lycée public, enseignante : La LM est la plus utilisée pendant ce cours et elle l'emploie dans toutes les séquences. Puis, la LC est employée (à côté de la LM) quand elle exprime ce qu'ils vont faire pendant le cours (voir 4.1.2) et pour donner des exemples quand elle explique *il faut*. (voir 4.1.3). Il semble que la LM facilite la communication pendant ce cours, alors elle l'emploie.

Au lycée public, assistante : Pendant ce cours de langue étrangère, nous avons vu que l'assistante n'emploie que le français, même si la compréhension et la communication entre elle et les apprenants prennent beaucoup de temps et elle ne peut pas savoir s'ils comprennent ce qu'elle enseigne.

Les apprenants dans tous les cours observés emploient la LM parce qu'il est plus facile de s'exprimer dans celle-ci plutôt qu'en LC. De plus, il nous semble qu'ils se sentent plus à l'aise quand ils emploient le norvégien. Alors, les apprenants utilisent leur LM pour faciliter la communication et la compréhension.

Cinquième partie

5.0 Éléments influençant l'alternance codique

Dans cette partie du travail nous allons examiner de plus près comment l'usage des langues par les participants est lié au *læreplan* et les méthodes/approches d'enseignement.

Finalement, nous examinerons si les représentations des participants peuvent influencer l'alternance codique. Ainsi nous allons voir s'il y a des concordances entre ce que disent les théories et ce qui est démontré par les données étudiées à travers ce travail.

5.1 Le *læreplan* et l'usage des langues

Nous nous rappelons que le *læreplan* met l'accent sur l'usage de la LC autant que possible dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère en Norvège. (Voir 2.1.2.1) Cela veut dire que les enseignants dans la salle de classe vont créer un espace où les apprenants peuvent écouter et s'exprimer dans « plusieurs genres »⁴⁰ par l'usage du français (roman, conte, poésie, essai, etc.). Castellotti (2001 : 55) a aussi dit que les apprenants doivent être exposés à la langue étrangère puisque cela les aidera à mieux comprendre la langue.

Comme nous avons remarqué dans la quatrième partie de ce mémoire, (par exemple aux extraits 2, 7, 8, 11, 20) les enseignantes employaient beaucoup la LM pendant les cours de français. Ensuite, il faut mentionner que l'enseignante au lycée public a utilisé la LM dans la plupart des situations observées. Donc, dans un premier temps, nous pourrions faire la conclusion qu'elles ne suivaient pas le *læreplan* puisque les apprenants (au lycée privé et public) n'entendaient pas autant que possible la LC et en plus ils ne l'utilisaient pas oralement que rarement. Quand les apprenants s'exprimaient en LC, c'était pour répondre aux questions ou pour lire une phrase d'un livre. Ils n'utilisaient pas spontanément la LC pour communiquer.

⁴⁰ Notion utilisée par le *læreplan*. Notre traduction.

Il semblerait que la compréhension et la communication hors apprentissage soient souvent les plus importantes pour le choix des langues employées par les enseignantes comme les résultats le montrent dans l'extrait 2 et la sous-section 4.2.2. Il semble évident que cette communication est facilitée par l'utilisation du norvégien, plus rapide et instinctive.

L'assistante française n'employait que le français pendant le cours. La communication était caractérisée par les répétitions et les reformulations, et de plus elle parlait lentement. Elle utilisait la LC tout le temps, ainsi les apprenants ont été exposés au français pendant le cours et ils ont écouté la LC employée dans plusieurs séquences (introduction, explications, compliments, corrections, clôture). Alors, nous pouvons dire qu'elle suivait le *læreplan*, mais peut-être que pour elle ce n'était pas un choix délibéré parce que nous ne savons pas si elle l'a lu ou si elle avait un objectif de cours qui correspondait au *læreplan*.

Le *læreplan* dit que les apprenants doivent étudier des liens entre les deux langues. (Voir 2.1.2.1) Cela est important pour comprendre entre autre le système linguistique et en effet, le *læreplan* n'indique pas quelle langue les enseignantes auraient employé dans ce cas. Comme nous trouvons par exemple dans les extraits 8, 10 et 11, les participants utilisent la LM pour comprendre les mots, les phrases et la structure de la LC. Il s'agit du métalangage. De plus, il y a une possibilité pour les enseignantes de créer un pont entre les deux langues, tel qu'expliqué par Causa à la sous-section 2.7.2.1. Pendant le cours de l'assistante, d'abord les apprenants essayaient de comprendre les consignes en LC, puis de faire ce qu'ils ont compris devoir faire. Alors, la coopération entre les apprenants vers un but commun est importante. Il est possible de dire que dans ce cours les participants vont dans le sens d'un des buts primordiaux dans la partie générale de *Kunnskapsløftet*, notamment « l'Homme coopérant » (voir 2.1.1.2).

Il faut mentionner que les buts primordiaux comme nous trouvons dans *kunnskapsløftet*⁴¹, (voir 2.1.1.2 et 2.1.2) indépendamment de quelle langue les participants emploient pendant le cours de français, il est nécessaire de travailler vers ceux-ci. Il nous semble que l'alternance codique n'est pas influencée par *kunnskapsløftet* et le *læreplan* pendant ces cours observés notamment parce que les instructions officielles ne peuvent pas contrôler en détail ce qui se passe dans chaque cours au lycée.

⁴¹ Les instructions officielles depuis 2006

5.2 Les méthodes/approches d'enseignement employés par les participants

Dans la deuxième partie du travail nous avons présenté quatre méthodes/approches que les enseignantes et l'assistante probablement utilisent dans leur enseignement. Nous présenterons dans les paragraphes suivants quelles méthodes ou approches il semble qu'elles aient employé et comment celles-ci influencent l'alternance codique dans les salles de classe. Enfin, nous allons voir brièvement l'influence des théories d'apprentissage.

Pour la méthode grammaire-traduction l'analyse des phrases est importante et comme son nom l'indique, il est aussi important de connaître la grammaire et de traduire les phrases. L'emploi de la LM est souvent présent. Nous avons atteint la conclusion que l'enseignante au lycée privé emploie cette méthode dans le cours de français observé parce que les apprenants ont rempli des phrases à trous et l'enseignante met l'accent sur la compréhension de la grammaire et l'analyse de phrases pour que les apprenants puissent comprendre. (extraits 7 et 10) De plus, les participants utilisent la LM comme langue de départ. Les apprenants ont suivi les consignes de l'enseignante et donc la communication dans la salle de classe est toujours dirigée par l'enseignante. Une communication libre et spontanée par les apprenants en LC n'existait pas.

Il semblerait que l'enseignante au lycée public utilise cette méthode aussi puisque le but est de traduire des phrases et ainsi les apprenants peuvent mieux comprendre le texte qu'ils ont déjà lu. Ici aussi l'usage de la LM est largement présent.

Donc, les apprenants peuvent apprendre le système linguistique d'une langue étrangère par cette méthode et la LM est souvent employée dans l'enseignement. Peut-être que cette méthode, comme la grammaire et la traduction sont vues les plus importantes, facilite l'usage de la LM. Le français est plutôt utilisé pour montrer des exemples. Autrement dit les apprenants connaissent les règles mais ne sont pas capable pour autant de formuler une phrase complète.

La méthode directe : Dans la deuxième partie nous avons également présenté brièvement une autre méthode pour apprendre une langue étrangère, la méthode *directe*. Comme son nom l'indique cette méthode va directement à la LC. Ainsi l'usage de la LM est interdit dans la

salle de classe et elle s'oppose aux autres méthodes observées pendant ce travail. Nous n'avons pas observé l'emploi de celle-ci dans les cours des enseignantes. Cependant, l'assistante française a toujours employé la LC sans intervention en norvégien. En contrepartie les apprenants ont employé leur LM pour essayer de comprendre les messages donnés en français. Par l'usage de cette méthode les apprenants écoutent toujours la LC. En revanche, il existe un risque pour qu'ils ne comprennent pas le système linguistique du français, mais qu'ils imitent ce qu'ils trouvent essentiel. L'alternance codique existe dans l'échange verbale entre l'assistante et les apprenants même si la première n'emploie que le français. Les apprenants emploient le norvégien pour que leur compréhension puisse être développée.

La méthode audio-oral : Nous nous rappelons que pour la méthode audio-oral il est important de présenter la LC (par exemple par un dialogue) et puis les apprenants imitent ce qu'ils ont entendu. C'est l'enseignant qui est central dans l'apprentissage de la nouvelle langue, c'est-à-dire qu'il contrôle la communication et l'interaction dans la salle de classe. Quand les apprenants au lycée privé étudient un texte qu'ils n'ont pas vu auparavant, l'enseignante commence à lire une phrase et puis les apprenants répètent. Et ainsi les participants font la connaissance du texte. (Voir l'extrait 19) Nous avons aussi observé cette méthode pendant le cours de l'assistante quand les apprenants imitaient ses mots/phrases sans que cela soit demandé (Voir l'extrait 26, ligne 10). Ceci peut être expliqué par le fait que ces apprenants sont habitués à une répétition fréquente dans leur apprentissage.

Alors ce que les élèves apprennent par l'usage de la méthode audio-oral, ce sont peut-être quelques phrases par cœur, s'ils s'en rappellent. Si les enseignantes ont une bonne prononciation, les apprenants peuvent également travailler la leur. L'alternance codique peut exister dans cette méthode quand les enseignantes vont gérer l'exercice. De plus, la communication entre les participants ne montre pas que les principes importants dans la partie générale du *kunnskapsløftet* sont suivis. (Voir 2.1.1.2) Par exemple, « L'Homme en quête » et « L'Homme créateur », puisque les apprenants ne cherchent pas la connaissance eux-mêmes.

L'approche communicative : Pour l'approche communicative (voir la sous-section 2.3.4) nous savons que la communication est très importante. La construction du sens dans un

contexte communicatif est importante, alors la LM peut être une aide dans l'apprentissage. Il est important que l'interaction entre les participants ne soit pas contrôlée par l'enseignant, mais que les apprenants (et l'enseignant) communiquent entre eux en LC pour apprendre une nouvelle langue. La conclusion est que l'assistante essaie d'employer, entre autre, une approche communicative dans l'enseignement puisqu'il semblerait qu'elle autorise aux apprenants une communication libre importante. Ils peuvent utiliser les deux langues, et ce qui est important c'est que les apprenants communiquent pour comprendre et, dans ce cas, trouver la bonne conjugaison. Il nous semble que l'assistante a essayé d'utiliser une approche communicative, mais que les apprenants n'y étaient pas habitués. Pendant l'observation les apprenants ont basculé vers la LM quand ils avaient des difficultés à comprendre la LC. L'alternance codique est donc un élément important parce qu'elle permet les apprenants d'employer les moyens qu'ils en ont besoin pour comprendre et apprendre le français.

Les théories d'apprentissage sont présentées brièvement dans la sous-section 2.2. Nous avons vu que le béhaviorisme et le cognitivisme sont des approches qui sont souvent employés par les enseignantes pendant les cours observés notamment parce qu'elles ont transféré la connaissance aux apprenants. Ainsi, ce sont elles qui contrôlent l'enseignement/apprentissage et ce sont elles qui prennent l'initiative de l'alternance codique. Nous trouvons l'emploi de celles-ci dans les méthodes : grammaire-traduction, directe et audio-oral. La théorie du socioculturalisme (voir 2.2) est employée dans l'approche communicative notamment parce que les participants travaillent ensemble pour trouver la solution. Nous avons observé pendant le cours de l'assistante qu'elle a aidé les apprenants dans leur apprentissage. (voir les extraits 9 et 26) De plus, les apprenants se sont aidés entre eux. (voir l'extrait 27) Selon *la zone proximale de développement*, l'interaction entre les apprenants est autant importante que l'interaction avec l'enseignant parce que les personnes qui ont déjà résolu un problème peuvent aussi aider. L'alternance codique peut être utilisée par les apprenants parce qu'ils ont une plus grande liberté dans leur apprentissage. Ils ont la possibilité d'utiliser leurs qualités. Comme nous avons vu dans la sous-section 4. 1.1 (lycée public, assistante) cette alternance peut montrer que les apprenants contrôlent la manière d'utiliser les langues.

En somme, nous remarquons que les méthodes/approches utilisées pendant ces cours influencent l'alternance codique puisqu'elles sont plus ou moins enclines à un recours à la LM dans l'apprentissage. Mais est-ce que les enseignantes choisissent délibérément quelle méthode/approche elles emploient? Il est possible qu'elles utilisent plusieurs méthodes différentes pendant un même cours, suivant ce qu'elles trouvent le plus adapté à la situation, ou bien simplement la méthode la plus proche de leur préférence personnelle. Il est important que, peu importe la ou les méthodes employées, l'apprentissage de la LC reste la préoccupation principale, alors que les enseignantes suivent le contrat didactique. Il nous semble que les trois premières méthodes étudiées dans cette sous-section entravent la capacité de s'exprimer librement et spontanément en LC. L'approche communicative peut favoriser cette compétence en LC si les participants connaissent les manières de travailler et les buts à atteindre. De plus, le socioculturalisme peut donner une plus grande possibilité aux apprenants d'alterner les langues. Ainsi leur apprentissage sera favorisé.

5.3 Le rôle des représentations dans la salle de classe de langue étrangère

Dans les trois sous-sections suivantes nous allons étudier les résultats trouvés dans la quatrième partie par rapport aux représentations des participants. Comme nous avons déjà vu, (section 2.4) les représentations sont difficiles à observer parce qu'il s'agit des pensées et des connaissances des participants. Il est possible que leurs représentations soient visibles à travers leurs discours ou actions donc nous étudierons quelques extraits d'observations et quelques réponses des entretiens pour essayer de mettre en évidence comment les représentations peuvent influencer l'alternance codique dans les salles de classe.

5.3.1 Les représentations des enseignantes et leur choix de langue

Nous commencerons à examiner ce qu'elles pensent de l'enseignement/apprentissage de la langue française avant de discuter des raisons pour lesquelles elles utilisent l'alternance codique.

Lycée privé : Nous voyons que l'enseignante a plusieurs représentations possibles concernant la langue française et l'apprentissage du français. Pendant l'entretien avec l'enseignante, elle explique que : « *quand je m'exprime en français je dois traduire pour être sûre que tout le monde comprend. Il y a vraiment une différence d'élève à élève de ce qu'ils comprennent et de ce qu'ils ne comprennent pas* ». (Notre traduction) En effet, l'enseignante ne peut jamais être sûre que les apprenants comprennent ce qu'elle dit et explique en LC, mais aussi en LM, selon la théorie de Kramsch. (voir 2.5) Alors, elle utilise l'alternance codique parce qu'il semble qu'elle ait une représentation selon laquelle les apprenants ne peuvent pas comprendre si elle n'emploie que la langue française. (voir l'extrait 4) Donc, nous voyons ici une représentation de **la compréhension du français**.

L'enseignante explique également que « *Le problème c'est que tous veulent répondre correctement. Ils perdent la face s'ils ne parlent pas correctement.* » (entretien. Notre traduction) Selon l'enseignante, c'est souvent problématique d'avoir une conversation dynamique en français. La raison est que la langue française est difficile, selon elle. Alors, nous voyons ici une représentation de **la difficulté du français**. Elle fait une comparaison avec l'allemand, une langue qu'elle trouve plus facile. D'ailleurs, elle pense que les élèves sont plus inquiets pour leur utilisation du français. Puis, elle réfléchit aux raisons de cette difficulté, et elle ne sait pas si c'est la prononciation ou bien le fait que la langue soit totalement différente du norvégien de par sa structure qui pose problème. « *Peut-être la conjugaison* », dit-elle. Il existe une représentation dans la société norvégienne que la langue française est plus facile que l'allemand (surtout la grammaire) (LEPP. 2003 : 20) et que la langue française est belle, mais comme nous avons vu, les apprenants dans cette classe entendent leur enseignante dire que le français est difficile. (voir les extraits 25 et 29) Donc le contraire de ce que les apprenants croyaient peut-être avant d'entrer au lycée. Il semblerait que l'enseignante trouve la langue française plus difficile que les autres langues et qu'elle pense que les apprenants partagent cette opinion. Alors, une représentation chez l'enseignante peut devenir une représentation chez les apprenants quand elle leur explique son point de vue quant à la difficulté de la langue. Cela peut influencer leur choix de langue pendant le cours, et orienter ce choix vers la LM. Dans l'extrait 25 (ligne 11), nous voyons que l'enseignante exprimait qu'elle trouve le chiffre difficile.

Nous examinerons encore un exemple pour le démontrer. Il semble que l'enseignante trouve la conjugaison du verbe *réussir* difficile:

Extrait 29 :

1. A10 : *les filles réussissent bien, det er ir-verb*

2. E: *les filles, voilà, c'est difficile ça, réu, comme ça ? Réussissent ? Oui, très bien. Et encore une phrase.*

L'apprenante donne la bonne réponse sans problème de prononciation. Néanmoins, l'enseignante dit que c'est un verbe difficile, soit par rapport à la prononciation soit par rapport à la conjugaison. Il est possible qu'il existe un risque qu'elle transmette sa représentation aux apprenants.

En contrepartie, Castellotti (2001 : 47) a souligné dans sa recherche que les enseignants considèrent la LM comme troublante, mais en même temps ils l'utilisent souvent. Par exemple, l'enseignante explique dans l'entretien qu'elle trouve l'usage de la LC importante donc elle essaie de l'utiliser souvent. Alors, nous voyons une représentation chez l'enseignante qu'elle **trouve important d'employer le français dans l'apprentissage**. Nous voyons un exemple dans les observations présentées qu'elle recourt à la LM pour s'assurer de la compréhension. (voir l'extrait 19) Donc, nous avons vu une contradiction entre l'entretien et la situation d'observation.

Selon Borg (voir 2.4.1), il est possible de séparer la croyance de base et la croyance périphérique. Chez l'enseignante au lycée privé, on peut dire que sa croyance de base est : **le français est difficile, donc on utilise la LM pour faciliter la compréhension**. Puis, sa croyance périphérique pourrait être : **il est important d'utiliser la LC**. La première représentation est la plus forte, donc elle alterne les langues.

Lycée public : L'enseignante a habité plusieurs années en France et a enseigné en Norvège pendant longtemps. Il est donc possible de faire la conclusion que ses compétences en LC devraient être avancées.

Nous avons remarqué dans l'extrait 5 (lignes 7-8), quand elle autorise les apprenants à travailler deux par deux, elle caractérise le travail de *facile*. Puis, dans l'extrait 8 (ligne 5) elle dit à ses élèves, une fois de plus, que l'apprentissage est facile et que finir le dernier exercice ne présente aucun problème.

Il est possible qu'elle emploie le mot *facile* comme une stratégie pour que les apprenants fassent l'exercice, ou bien pour apaiser les apprenants dans leur apprentissage. Ainsi la motivation des apprenants pourrait développer parce qu'ils entendent que le travail n'est pas difficile et parce qu'ils peuvent travailler avec leurs amis. Le mot « facile » peut être la preuve d'une représentation chez l'enseignante, selon laquelle elle trouve le français ou son apprentissage facile. Alors, nous voyons une représentation de **la facilité du français**. Il est aussi possible que la stratégie montre une représentation concernant l'apprentissage de langue. Notamment que les apprenants apprennent le français si l'enseignant exprime que c'est facile. Alors, il semble qu'elle ait une représentation de **la facilité d'apprentissage**. Il est possible que le fait qu'elle ait passé plusieurs années en France puisse expliquer sa raison d'utiliser le mot *facile* pour décrire l'apprentissage.

Pendant l'entretien avec l'enseignante nous avons posé la question suivante : *Est-ce un choix intentionnel si vous parlez français ou norvégien ?*⁴²

Oui, intentionnel et intentionnel, mais si c'est quelque chose de vraiment important, quelquefois je commence en français et puis je bascule vers le norvégien. « C'est important », « assieds-toi et tais-toi », « fais attention » etc., mais c'est peut-être plutôt des aspects importants, des choses sur la vie quotidienne, « ça vous devez comprendre », et alors on utilise au moins les deux langues. (entretien. Notre traduction)

Il était un peu difficile d'interpréter ce qu'elle a expliqué ici, peut-être elle n'a pas réfléchi trop de cette problématique. Il nous semble que l'enseignante trouve le choix de quelles langues elle va parler en classe important. Il nous semble qu'elle a une représentation concernant l'apprentissage de français, notamment qu'elle doit employer le norvégien. Nous avons vu pendant le cours observé dans l'extrait 8 qu'elle alterne les deux langues quand elle explique l'usage de *il faut*. Puis, elle dit qu'elle utilise au moins deux langues quand elle trouve quelque chose de nécessaire à faire comprendre. Les exemples qu'elle nous donne montrent que souvent il s'agit de mots concernant de la discipline dans la salle comme *fais attention*, et *assieds-toi et tais-toi*. Il semble qu'il existe une représentation concernant l'enseignement de langue aussi, notamment qu'il faut avoir de la discipline en classe et pour cela elle emploie le français. Cependant, pendant l'observation nous ne l'avons presque pas entendu utiliser la LC pour ces situations.

⁴² Nous avons mis les énoncés que l'enseignante a dits en français en guillemets.

Pendant l'entretien, nous lui avons aussi posé la question : *Est-ce qu'il est possible d'apprendre le français par l'utilisation du norvégien ?*

Bien sûr! Je crois qu'ils apprennent plus quand on utilise la langue maternelle que... pendant une période tout serait assez authentique, je ne pouvais pas, je crois qu'ils ont appris moins pendant cette période, je ne sais pas pourquoi, mais par rapport à mon expérience c'est cela que j'ai vu, tout a pris beaucoup de temps, à expliquer (...)
(entretien. Notre traduction)

Il est clair que cette enseignante pense que les apprenants peuvent apprendre le français même si elle utilise le norvégien. De plus, elle trouve qu'elle économise du temps quand elle emploie leur LM. En même temps, elle a expliqué déjà qu'elle utilise au moins deux langues quand elle va expliquer quelque chose d'important.

Il y a peut-être des représentations contradictoires présentes chez l'enseignante notamment **l'enseignement/apprentissage du français est facile** et que **le norvégien facilite l'enseignement/apprentissage du français**. Enfin, **les informations importantes doivent être exprimées dans les deux langues**. Elle a utilisé beaucoup plus le norvégien pendant le cours, alors il est possible de faire la conclusion que sa croyance de base est que les apprenants apprennent la LC par l'usage de la LM et que l'apprentissage est facile. La croyance périphérique peut être qu'il faut employer les deux langues pour donner les informations importantes. Il nous semble qu'elle favorise que l'enseignement/apprentissage est contrôlé par elle, alors c'est l'enseignante qui décide de quelles langues à employer.

Enfin, nous avons vu à la sous-section 2.1.1.1 que « quelques enseignants pensent que la langue ou le cours n'est pas abordable pour tous ses apprenants ». Il est possible que les enseignantes dans cette recherche suivent cette pensée et alors utilisent plus que nécessaire la LM pendant l'enseignement. Le principe important « *Tilpasset opplæring* » (Voir 2.1) dans le système scolaire norvégien peut également rendre une explication de pourquoi les enseignantes emploient le norvégien à quelques-unes et le français à d'autres. Notamment pour qu'elles adaptent l'enseignement aux apprenants individuels et ainsi elles suivent cet élément essentiel.

5.3.2 Les représentations de l'assistante

Nous examinerons un extrait de l'entretien avec l'assistante pour essayer de voir ce qu'elle pense de l'alternance codique au lycée en Norvège. La question posée était : *comment est-ce que la langue norvégienne et le français sont utilisés dans les écoles, ici en Norvège ?*

Plusieurs fois pendant une heure trente, j'ai entendu un peu de français ou alors, c'est des phrases d'exercices ou des exemples, sinon, c'est que norvégien. Moi, je trouve ça un peu grave. Parce que les élèves ne parlent pas du tout français, et quand moi je leur parle français ils sont en panique, ils ne savent pas, donc, ici je trouve que le norvégien est trop trop trop utilisé. (...) Je trouve en fait dans toutes les écoles ils font pas l'effort de réexpliquer en français, je trouve qu'ils passent trop facilement, et trop vite en norvégien, et ils expliquent, et si un élève ne comprend pas quelque chose, il va poser la question en norvégien et la prof va répondre en norvégien. Pour moi, la langue maternelle ici est trop utilisée, ou c'est un recours trop facile. (Extrait de la réponse à l'entretien)

Les données ne fournissent pas beaucoup d'information sur ses représentations, mais comme nous le voyons dans l'entretien, elle trouve qu'il est important d'utiliser la LC pendant le cours. Alors, ce qu'elle nous a montré pendant l'observation c'était qu'il est possible d'enseigner le français seulement par l'usage de cette langue si elle parle lentement et avec beaucoup de répétitions. En contrepartie, il semblerait qu'elle trouve nécessaire que les apprenants utilisent leur LM entre eux pour comprendre ce qu'elle dit. Il faut mentionner que l'assistante a créé une atmosphère rassurante et il semblerait que les apprenants aient osé utiliser la LC plus qu'auparavant. Alors, nous pouvons dire que l'assistante a au moins trois représentations, la première : **les apprenants peuvent apprendre sans qu'elle emploie le norvégien**. La deuxième : **elle croit que les apprenants peuvent comprendre le français**. Enfin, **les apprenants bénéficient de leurs interactions**.

5.3.3 Les représentations des apprenants

C'était difficile de trouver les représentations des apprenants parce que nous n'avons pas assez des données pour ceci. D'ailleurs nous voyons ce qu'ils ont raconté pendant les

entretiens. Il était clair que la plupart ont des représentations que la langue française est belle et que la France est une belle destination de vacances. Alors, nous avons entendu leurs représentations concernant le pays et la langue. En même temps, surtout les apprenants au lycée privé, expliquent qu'ils trouvent l'apprentissage du français difficile et pour cette raison il est nécessaire, selon eux, que leur LM soit présent pendant les cours pour faciliter la compréhension. Il est possible de dire que plusieurs des apprenants ont une représentation que la LC peut être apprise par l'utilisation du norvégien parce qu'ils emploient toujours ce dernier dans les cours observés. Alors, il est possible que les apprenants alternent les deux langues parce qu'ils ont des représentations qui disent que le français est difficile et que cette langue est possible d'apprendre par l'usage du norvégien. Une incertitude vers le français peut aussi influencer leur choix d'employer le norvégien.

5.4 En résumé

Pendant cette partie du mémoire de master, nous avons étudié trois différents aspects qui peuvent influencer l'alternance codique pendant les cours. La première était le *læreplan* qui exprime que la LC doit être utilisée pendant le cours, mais aussi la LM peut être employée. Nous avons vu que les enseignantes utilisent le norvégien et le français pendant leurs cours, mais ce dernier pas autant que possible, elles recourent souvent à la LM. Il est donc possible de dire qu'il existe un conflit entre les objectifs du *læreplan* et ce qui est fait pendant les observations. Alors, il nous semble que le *læreplan* n'a pas trop d'influence concernant l'alternance codique dans les cours observés.

Deuxièmement, nous avons vu comment les méthodes/approches différentes d'enseignement d'une nouvelle langue peuvent influencer l'alternance codique. Nous avons trouvé que les enseignantes peuvent employer plusieurs méthodes/approches pendant un cours de langue étrangère. Il semble que les méthodes/approches toutes sont en faveur de l'utilisation de la LM (sauf la méthode directe). Mais il est possible que les enseignantes n'ont pas pris un choix délibérée de quelles méthodes d'employer et si celles-ci influencent l'alternance codique de manière qu'elles préfèrent.

Enfin, nous avons étudié le rôle possible des représentations chez les enseignantes, l'assistante et les apprenants par rapport à leur influence sur l'alternance codique. Il semble que les représentations de l'enseignante au lycée privé influent sur sa manière de considérer la

LC, notamment qu'il est difficile d'apprendre le français. Au lycée public l'enseignante pense qu'il est possible d'apprendre une langue étrangère à travers l'usage de la LM. Il semble que l'assistante française pense que les apprenants peuvent intégrer la langue par l'emploi de la LC. Toutes ces représentations possibles influencent énormément l'usage de l'alternance codique dans les salles de classe. Les représentations jouent également un grand rôle dans l'apprentissage des apprenants. Il semble qu'ils soient influencés par les représentations de leurs enseignantes. Alors, il est important qu'elles prennent toujours cette responsabilité en considération.

Sixième partie

6. Conclusions

Nous nous rappelons la problématique posée au début de ce travail : comment est-ce que l'alternance codique est utilisée dans l'enseignement au lycée en Norvège chez l'enseignant et l'apprenant ? Premièrement, nous avons posé cette question parce que nous trouvions que la LM était trop utilisée dans les cours de français. Deuxièmement, nous voulions examiner comment les deux langues, LM et LC, étaient employées et puis, qui prend l'initiative du changement de langue. Enfin, nous avons examiné trois facteurs qui peuvent influencer le choix de langues, notamment le *læreplan*, les méthodes/approches d'enseignement d'une langue étrangère et enfin, les représentations qui peuvent exister chez les participants.

La LM est utilisée par les enseignantes dans toutes séquences d'un cours. Quand nous avons examiné l'emploi de langues chez l'assistante, nous avons vu que même si elle n'a parlé que le français, les apprenants ont employé les deux langues. Les apprenants ont employé le français dans le cours d'enseignante au lycée privé, quand ils ont lu des textes ou des phrases. Quand il y avait des questions ou des interruptions les apprenants dans tous les cours ont employé le norvégien. Quand ils ont trouvé difficile de s'exprimer ils ont également employé le norvégien. D'un côté, les enseignantes décident l'initiative de changer les langues pour vérifier la compréhension des apprenants. De l'autre côté, il semble que les apprenants passent au norvégien quand ils trouvent le français difficile pour s'exprimer.

Il semblerait que la LM soit employée pour faciliter la communication entre les participants et pour leur donner une possibilité de s'exprimer plus clairement. De plus, l'usage de la LM prend moins de temps et les enseignantes trouvent qu'il est nécessaire pour être sûr que les apprenants comprennent ce qu'elles enseignent. Alors, elles employaient l'alternance codique dans la plupart des situations pour aider la communication. L'alternance codique est employée par rapport à l'apprentissage pour donner des exemples en français ou bien pour expliquer le système linguistique.

Ensuite, nous avons examiné comment le *læreplan*, les méthodes/approches d'enseignement et les représentations peuvent influencer l'alternance codique. Premièrement, le *læreplan* met

l'accent sur l'emploi de la LC autant que possible, mais nous avons observé que les enseignantes utilisent leur LM peut-être plus que nécessaire. Alors, il y a une contradiction entre le *læreplan* et ce qui se passe pendant ces cours des enseignantes mais ne pas dans le cours de l'assistante.

Deuxièmement, les enseignantes et l'assistante ont utilisé plusieurs méthodes/approches d'enseignement pendant leurs cours, mais nous ne savons pas si elles ont fait ce choix parce que les méthodes sont pour ou contre l'emploi de la LC. Il semblerait qu'elles ont choisi les méthodes qu'elles trouvaient les plus correctes pour la situation d'apprentissage, alors elles suivaient le contrat didactique.

Enfin, les représentations ont peut-être le rôle le plus important par rapport à l'alternance codique dans cette recherche parce que les pensées des participants peuvent contrôler leur choix de la langue à employer dans des situations différentes. Alors il est très important de considérer cet aspect.

Toutefois, il s'agit d'aider les apprenants dans leur apprentissage. Notamment d'organiser les cours et leur montrer les rapports ils en ont besoin pour se développer. Il est important que les enseignants emploient la LM s'il y a quelques-unes qui bénéficient de la présence de cette langue. Mais, il faut toujours se rappeler qu'aucun apprenant n'apprend par les manières similaires, il y a des apprenants qui apprennent plus par la LM et il y a des apprenants qui trouvent que c'est mieux d'utiliser la LC. Nous en parlons de «*tilpasset opplæring* »

Finalement, je vais essayer d'expliquer comment ce travail a changé mes propres pensées et réflexions sur l'usage de deux langues dans la salle de classe. Cela est important puisque je suis en train d'entrer dans le système scolaire comme enseignante. Au début, je n'ai pas trouvé clairement les avantages de l'usage de la LM pendant les cours de langue étrangère. Mais, au cours de ce travail, notamment que j'ai étudié l'approche théorique et fait les observations/entretiens, je peux aujourd'hui voir des avantages dans quelques situations. Par exemple pour donner des explications sur la LC. Ou bien pour essayer d'aider les apprenants qui ne se trouvent pas à l'aise avec une nouvelle manière de s'exprimer. Il faut que les apprenants aient la possibilité de «*jouir* » avec la langue et ainsi ils apprennent. En revanche, il est nécessaire d'exposer les apprenants au français autant que possible puisque la salle de classe est pour la plupart le seul endroit ils en écoutent. Par l'usage de plusieurs langues et l'alternance codique la compréhension peuvent être développée. Py (1997 : 502) remarque que « *la possibilité d'utiliser plusieurs langues représente une richesse, et non un handicap. »*

Cette phrase exprime bien comment je trouve la relation entre la LM et la LC aujourd'hui. Cependant, il est toujours nécessaire de se rappeler que tous les apprenants apprennent différemment et que le choix de quelle langue d'employer doit être bien réfléchi.

Ce mémoire de master met en évidence les éléments positifs et négatifs de l'usage du norvégien et du français pendant le cours. Ainsi les enseignants peuvent voir que le choix de l'alternance codique est important et ils peuvent être au courant des éléments importants qui peuvent largement influencer cette alternance codique, comme les représentations des participants.

Il serait intéressant de continuer l'analyse par rapport aux autres facteurs qui peuvent influencer l'alternance codique. Par exemple une analyse plus profonde des théories d'apprentissage (béhaviorisme, cognitivisme et socioculturalisme) ou la motivation des apprenants. Il aurait été intéressant d'examiner la relation de plus près entre les représentations et l'alternance codique comme cette notion est très importante. Il serait également intéressant de voir si un autre chercheur obtiendrait les mêmes résultats et conclusions avec une recherche plus riche en données.

7. Bibliographie

Birello, M. (2012) *Teacher Cognition and Language Teacher Education: beliefs and practice. A conversation with Simon Borg*. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 5(2), 88-94.

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (éd). (2012) *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Oslo. Gyldendal akademisk.

Cain, A. (1997) *Rôle et limites de l'alternance dans l'acquisition de compétences linguistiques et culturelles étrangères en classe de langues*, *Études de linguistique appliquée*, 108 (1997:oct./déc.) Paris : Didier Erudition, p.485-494

Cambra, M. (1997) *Gestion des langues en classe de LE. Le poids des représentations de l'enseignant*, *Études de linguistique appliquée*, 108 (1997:oct./déc.) Paris : Didier Erudition p.423-432

Castellotti, V. (2001) *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris. CLE international.

Causa, M. (1996) « *L'alternance codique dans le discours de l'enseignant* » *Les Carnet du Cediscor*. [Internet], 4, mis en ligne le 03 juin 2012, (vue : 27 février 2013)
<http://cediscor.revues.org/404>

Causa, M. (2002) *L'Alternance Codique dans la Classe de Langue Etrangère, Stratégies d'Enseignement et Transmission de Savoir en langue Etrangère*. Berne. Peter Lang.

Conseil de l'Europe. (2001) *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) : apprendre, enseigner, évaluer*. [Internet]
http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf (vue : 9 avril 2013)

Coste, D. (1998) « *Alternances didactiques* ». *Etudes de Linguistique Appliquée*, 108, (1997:oct./déc.) Paris : Didier Erudition, pp. 393-400.

Council of Europe/Ministry of Education and Research (2003). *Language Education Policy Profile: Norway (2003-2004)*. (LEPP) Strasbourg
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Profile_Norway_EN.pdf

- Cuq, J-P. (2003) *Dictionnaire de didactique du français*. Paris. CLE International.
- Fangen, K. (07 janvier 2010) *Kvalitativ metode*. De nasjonale forskningsetiske komiteer. [Internet]. Oslo. <http://www.etikkom.no/FBIB/Introduksjon/Metoder-og-tilnarminger/Kvalitativ-metode/>. [Vue : 20 décembre 2012]
- Forskningsrådet. (2011) *Etikk i forskning*. [Internet] <http://www.forskningsradet.no/no/Etikk/1186753739968> [vue : 20 décembre 2012]
- Imsen, G. (2005) *Elevens verden. Innføring I pedagogisk psykologi*. Oslo. Universitetsforlaget
- Ingierd, H. (24 janvier 2012) *Humaniora, samfunnsfag, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteer. [Internet]. Oslo. <http://www.etikkom.no/FBIB/Introduksjon/Innforing-i-forskningsetikk/Humaniora-samfunnsfag-juss-og-teologi/>. [Vue 20 décembre 2012]
- Jodelet, D. (2003) *Les représentations sociales*. Paris. Presses universitaires de France. pp. 47-78
- Kalaja, P et Barcelos, A. M. F. (2006) *Beliefs about SLA. New Research Approaches*. Springer
- Kramsch, C. (1991) *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris. Didier
- Kvale, S. (1997) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo. Ad notam Gyldendal.
- Le Nouveau Petit Robert. 2009.
- Letrilliart, L. Bourgeois, I. Vega, A. Cittée, J. Lutsman, M. (2009a.) *Un glossaire d'initiation à la recherche qualitative. Première partie : d'« Acteur » à « Interdépendance »*. exercer 2009;87:74-9.
- Letrilliart, L. Bourgeois, I. Vega, A. Cittée, J. Lutsman, M. (2009b.) *Un glossaire d'initiation à la recherche qualitative. Deuxième partie : de « Maladie » à « Verbatim »* exercer 2009;88:106-12.
- Maarfia, N. (2008) *L'alternance codique en classe de français en deuxième année primaire : Entre fonction communicative et fonction didactique*. Synergies Algérie n°2 – 2008 pp. 93-107

Ministère éducation nationale. (22 mars 2013) Langues vivantes – Cadre européen commun de référence (CECRL) – Éduscol. [Internet] <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-cecrl.html> (vue : 9 avril 2013)

Personvernombudet for forskning. (2012) *Krav til samtykke*. [Internet] Bergen. <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/samtykke> [vue : 19 décembre 2012]

Pochard, J.-Ch. (1997) « *Une Classe d'Anglais en France : Quelle Langue y Parle-t-on ?* ». *ELA* 108, (1997:oct./déc.) Paris : Didier Erudition, pp. 411-412.

Puren, C. (1988) *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris. CLE International.

Py, B. (1997) « *Pour une perspective bilingue dans l'enseignement et l'apprentissage des langues* ». *ELA* 108, (1997:oct./déc.) Paris : Didier Erudition, pp. 495-504.

Richards, J. C. et Rodgers, T. S. (2001) *Approches and methods in language teaching*. Cambridge. Cambridge University Press

Riley, P. (1994) *Aspects of learner discourse: why listening to learners is so important*. Dans: Esch, E. (éd). *Self-access and the adult language learner*. London. CiLT. p. 7-18.

Riley, P. (2003) *Le "linguisme" – multi- poly- pluri? Points de repère terminologiques et sociolinguistiques*. *Le français dans le monde*. Juillet 2003.

Simensen, A. M. (2007) *Teaching a foreign language. Principles and procedures*. Bergen. Fagbokforlaget

Solerød, E. (2008) *Pedagogiske grunnproblem – I historisk lys*. Oslo. Universitetsforlaget.

Speitz, H. & Lindemann, B. (2002) « *Jeg valgte tysk fordi hele familien min ville det, men jeg angrer.* » *Status for 2. fremmedspråk i norsk ungdomsskole*. Rapport 03/02
Telemarksforsking-Notodden

Trebbi, T. (2005) *Det andre fremmedspråket: fra elitefag til et fag for alle?* Dans : Børhaug, K. Fenner, A-B. Aase, L. (éd). *Fagenes begrunnelse. Skolens fag og arbeidsmåter i danningperspektiv*. Bergen. Fagbokforlaget. p. 103-112.

Utdanningsdirektoratet. (1 août 2006) *Læreplan i fremmedspråk*. [Internet] <http://www.udir.no/kl06/PSP1-01/Hele/> [vue : 8 novembre 2012]

Utdanningsdirektoratet. (2007) *Det felles europeiske rammeverket for språk : læring, undervisning, vurdering.* (Rammeverket)

http://www.udir.no/Upload/Verktoy/5/UDIR_rammeverk_korr3_spraak_2009.pdf

Utdanningsdirektoratet. (07 juin 2011) *Programme d'études. Pour l'école de base, le deuxième cycle du secondaire la formations postsecondaire pour adultes. Partie générale.*

[Internet]

http://www.udir.no/Upload/lareplaner/generell_del/5/Core_Curriculum_Francais.pdf?epslanguage=no [vue : 10 avril 2013]

Utdanningsdirektoratet. (21 décembre 2011) *Generell del av læreplanen.* [Internet]

<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Innleining/> [vue : 8 novembre 2012]

Utdanningsdirektoratet. (29.6.2012) *Fag og timefordeling.* [Internet]

<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Fag--og-timefordeling/?depth=0#a3.3.1.2> [vue : 8 novembre 2012]

Utdanningsdirektoratet. *Bakgrunn for Kunnskapsløftet.* [Internet]

<http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/Artikler/Bakgrunn-for-Kunnskapsloftet/> [vue : 11 avril 2013]

Utdanningsdirektoratet. *Om veiledningen.* [Internet]

<http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veileder-fremmedsprak-cont/Undervisningsveiledning-til-lareplan-i-Fremmedsprak/Artikler-niva-1/Introduksjon-til-eksempelbasert-veiledning-i-grunnleggende-norsk/> [vue : 8 novembre 2012]

Utdanningsdirektoratet. *Tilpassa opplæring og likeverdige føresetnader.* [Internet]

<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Tilpassa-opplaring-og-likeverdige-foresetnader/> (vue : 16 avril 2013)

Vygotskij, L. S. (2008) *Tenkning og tale.* Oslo Gyldendal akademiske. (1^{re} publication 2001)

Annexe 1 : Fiche d'information pour les participants

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave

Jeg er masterstudent i fransk ved Universitetet i Bergen og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er språk i fransk undervisningen, og jeg skal undersøke hvordan ulike språk blir benyttet. Jeg er interessert i å finne ut om det er mye bruk av norsk eller annet morsmål, og i hvilke sammenhenger de ulike språkene blir benyttet.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju 4-6 personer i videregående skole i Norge som har fransk som fremmedspråk.

Spørsmålene vil dreie seg om språkbruk og meninger rundt dette. Som en del av oppgaven vil jeg forsøke å finne ut noe om årsaken til hvorfor det benyttes flere språk – og om det er viktig for læring av fransk.

Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta 20-30 minutter, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Jeg vil også observere en fransktime, men jeg vil ikke registrere opplysninger om enkeltpersoner i forbindelse med dette.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli slettet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen sommeren 2013.

Dersom du har lyst å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 95057771, eller sende en e-post til mbr039@student.uib.no. Du kan også kontakte min veileder Myriam Daniele Coco ved institutt for fremmedspråk på telefonnummer 55583004.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Med vennlig hilsen

Marte Bremnes

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien.

Signatur Telefonnummer

Annexe 2 : Guide d'entretien

Intervjuguide

1. Informasjon og trygghet

- Informere om prosjektet, bakgrunn og formål
- Informere om anonymitet og taushetsplikt
- Svare på evt. andre spørsmål de har
- Informere om opptak og notater, få samtykke til å sette i gang

2. Bakgrunn

- Få en oversikt over bakgrunn og fremtidsplaner med fransk
- Hvorfor lærer/elev i fremmedspråk?
- Hva er målet med fransk?

3. Fokus

- Ca. 5 nøkkelspørsmål om språkbruk, deretter oppfølgingsspørsmål
- Kan du fortelle meg om hvordan (fransk og) norsk (morsmål) blir benyttet i undervisningen/læringen? (Hvilke språk blir brukt ved ulike anledninger?)
- Lærer elevene fransk av morsmålbruk i undervisningen?
- Hva mener du om at andre språk blir brukt i fransktimene?
- Om bruk av lærematerialet, er det fransk?

4. Avslutning

- Oppsummering og avklare at jeg har forstått riktig
- Takke for intervjuet!

Forslag til spørsmål

Intervju av lærer før observasjon

- Hvorfor brukes norsk i fransktimene?
- Ved hvilken anledning bruker du norsk, og ved hvilken brukes fransk? Spesielle tema/anledninger?
- Bruker du andre språk i undervisningen? Hvilke?
- Spiller tid på dagen inn når det gjelder bruk av språk for deg og/eller elevene? (trøtthet?)

- Hvis eleven svarer på et spørsmål på norsk, hva skjer da? (ber du eleven prøve på fransk, eller oversetter du? Involverer du medelevene?)
- Korrigerer du elevenes fransk?
- Hvordan er elevenes nivå?
- Hvilke læremateriale benyttes i fransk undervisningen?

Intervju av lærer etter observasjon

- Spørsmål på bakgrunn av det som ble observert i timen

Intervju av elever

- Kan du fortelle meg om
- Hvorfor brukes norsk i fransktimene?
- Ved hvilken anledning bruker du norsk i fransk timene? Spesielle tema/situasjoner?
- Ved hvilken anledning bruker du fransk? Spesielle tema/situasjoner?
- Bruker du andre språk i undervisningen? Hvilke?
- Spiller tid på dagen inn når det gjelder bruk av språk for deg og/eller elevene? (trøtthet?)
- Hvis læreren spør et spørsmål på fransk svarer du på fransk da?

Annexe 3 : Exercice au lycée public, enseignante

Au lycée public, enseignante : L'exercice que les apprenants ont reçu.

30/10 : À traduire de la Leçon

Er du den nye eleven?

Jeg er kommet tidsnok, jeg er ikke for sen.

Du må ikke skynde deg

Alle i denne byen kjenner deg

Kjenner du Paris? Nei, ikke jeg heller

Gratulerer

Jeg kjenner ikke alle hovedstedene enda

Fire minus tre er ikke ti

Du skal telle, ikke gjette.

Au lycée public, ils ont utilisé ce livre:

Lokøy, G. Ankerheim, B. 2009. *Contours*. Gyldendal

Au lycée privé, ils ont utilisé ce livre :

Hønsi, H. Kjetland, C. Liautaud, S. 2006. *Enchanté 1*. Cappelen Damm.