

SEBASTIAN PIOTROWSKI  
Lublin

## LE BILINGUISME EN CLASSE DE LANGUE

### 1. INTRODUCTION

Le présent article porte sur l'analyse des interactions langagières dans un contexte spécifique, celui de l'apprentissage du français par des élèves polono-phones en milieu institutionnel polonais. L'aspect dont on s'intéresse en particulier est l'utilisation de la langue maternelle et de la langue étrangère dans la classe, par un enseignant et par des apprenants, dans le cadre des activités d'enseignement/apprentissage.

La classe de langue est un lieu où se rencontrent deux langues différentes; on ne pourrait donc pas concevoir le passage de L1(LM) à L2(LE) comme brusque ou tranché. Si l'on admet l'existence d'une **interlangue** comme une étape intermédiaire entre LM et LE, il semble naturel que cette interlangue soit composée d'éléments qui viennent de ces deux langues.

Si l'on adopte ici une vision bilinguistique d'une classe de langue c'est qu'on essaie d'expliquer le problème de l'alternance des langues, et non de porter des jugements de valeur sur cette pratique de classe parmi d'autres qui, fréquente qu'elle soit, attend toujours une étude plus approfondie.

L'analyse comprend deux points: **l'alternance codique**, dont on distingue ici deux types: intra-énoncé et inter-énoncés, qui seront traités respectivement au début de l'article, et l'approche de situations dans lesquelles la LM se trouve employée.

#### 1.1. *Corpus*

Le corpus qui est la base de notre analyse se compose de six enregistrements audio, effectués dans une classe de lycée entre janvier 1995 et juin 1996<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Tous les enregistrements ont été effectués en présence d'un petit magnétophone avec un petit micro, placés sur la table de l'enseignant devant le groupe. Précisons que l'enquêteur (auteur de ce travail) était pendant ce temps-là assis au fond de la classe.

Chaque enregistrement correspond à une séquence pédagogique de 45 minutes. Dans toutes les séquences apparaît systématiquement le même groupe d'apprenants, dont le nombre, au cours des enregistrements, se situait entre 8 et 14. L'enquête a commencé quand les apprenants étaient en première année de leurs études secondaires. Précisons que le groupe, suivant six heures de cours de français par semaine, préparait aussi un examen de DELF.

### 1.2. Code de transcription

LM/L1	langue maternelle
LE/L2	langue étrangère
E	enseignant
A (n°)	apprenant
<b>nnn</b>	segment en polonais
<i>nnn</i>	traduction française
<	chevauchement (voix reconnaissables)
(A+A)NN	chevauchement (voix non reconnaissables)
?	intonation montante
— — — —	pauses: brève, moyenne, longue
...?...	segment incompréhensible
<u>nnn</u>	segment prononcé avec insistance
[nnn]	segment transcrit phonétiquement
nnn...	segment inachevé
nnn/nnn	auto-interruption avec auto-correction.

## 2. ALTERNANCE CODIQUE

La notion d'**alternance codique** (ang. *code-switching*) introduite par GROSJEAN (1982), désigne des passages d'une langue à l'autre, lorsque les participants à l'interaction se trouvent dans une situation de communication qu'ils définissent comme bilingue (cf. LÜDI et PY 1986). Cette notion qui se rapporte à des opérations conscientes, s'oppose donc à des **interférences** qui apparaissent de façon inconsciente dans le discours.

### 2.1. Alternance codique intra-énoncé

Il s'agit de l'alternance de la LE et de la LM qui a lieu au sein d'un seul et même énoncé.

Ce type d'alternance est très peu fréquent **chez les apprenants**. Le premier exemple d'échange, rapporté ci-dessous, montre le genre de difficultés que peut rencontrer l'apprenant qui, dans son apprentissage, se trouve entre deux langues:

- (194) E: **Arek** tu as des frères et sœurs?  
 (195) A1: et oui j'ai un frère  
 (196) E: un frère tu n'as pas de sœur pas de sœur  
 (197) A1: **uhmm** oui  
 (198) E: si?  
 (199) A1: si / **nie** oui  
   *non*  
 (200) A1: **nie mam** non  
   *je n'en ai pas*

(5<sup>e</sup> mois)

Dans (197) A1 veut, semble-t-il, dire qu'il n'a pas de sœur et son «oui», utilisé à la place de «non», est en fait une confirmation de ce qu'avance l'enseignant dans (196)<sup>2</sup>. Cependant ce dernier suppose que l'apprenant veut dire le contraire et, en soufflant une réponse (198), essaie de vérifier en même temps la véracité de son hypothèse. L'apprenant dans (199) répond après l'enseignant, presque automatiquement, «si», et tout de suite après vient une négation «**nie**» en LM. La question est de savoir quel rôle joue ce mot en LM. S'agit-il d'une auto-évaluation? Dans ce cas, «**nie**», inséré au milieu de l'énoncé, avant de donner la réponse exacte, pourrait signifier «non, c'est pas ça». CUREL (1991) souligne que souvent «le discours de l'apprenant est entrecoupé de ces énoncés métacommunicatifs par lesquels il auto-évalue ce qu'il va dire» (p. 260). Est-ce ici le cas?

En fait, on remarque plus loin que l'apprenant n'est pas certain si sa réponse («oui» dans (199)) a été correcte. Il reformule donc celle-ci en LM et termine en LE (200).

De l'énoncé (200) on peut déduire que «**nie**» dans (199) a été, beaucoup plus qu'une auto-évaluation, une première tentative de sortir du malentendu dans lequel l'apprenant s'est trouvé. En fait celui-ci, en employant la LM dans (199), a exprimé ce qu'il voulait vraiment dire et, de plus, se faire comprendre sans

---

<sup>2</sup> Il est intéressant de voir que l'énoncé (196) n'est pas une vraie question, du fait de l'absence d'intonation montante, mais qu'il est traité en tant que telle par l'apprenant, qui par sa réaction (197) prouve qu'il se sentait invité à répondre. Cette sollicitation s'est donc effectuée par un moyen autre que verbal.

tomber dans l'équivoque. Ensuite, puisque sa tentative de donner une réponse en LE échoue, il se sert de la LM («**nie mam**» dans (200)) pour sortir, cette fois-ci d'une manière efficace, de la confusion. La reformulation donnée ensuite en LE («non») vient renforcer la phrase en LM et souligne que l'apprenant est enfin sûr de fournir une réponse adéquate.

L'échange suivant est un exemple net d'une auto-évaluation, dont il est question ci-dessus:

(163) E: et la [we] quatre est? par rapport à la première?

(164) A1: est plus... / **nie**

*non*

(165) E: c'est le contraire

(166) A1: est moins rapide

(8<sup>e</sup> mois)

D'autres échanges montrent que l'alternance codique intra-énoncé apparaît lorsque l'apprenant essaie de répondre à la sollicitation de l'enseignant et d'effectuer l'échange en LE de son côté, mais, éprouvant des difficultés au niveau de sa compétence linguistique, termine l'échange en LM:

(219) E: non tu n'as pas de / tu n'as pas de sœur

(220) A7: oui **mam siostrę jedną**

*j'ai une sœur*

(5<sup>e</sup> mois)

Les derniers exemples d'alternance codique intra-énoncé chez les apprenants mettent en évidence le manque de vocabulaire métalinguistique chez ceux-ci:

A9: **co to znaczy** 'épouser'?

*qu'est-ce que ça veut dire 'épouser'?*

(10<sup>e</sup> mois)

A17: 'ménage' **co to jest**

*'ménage' qu'est-ce que c'est?*

(10<sup>e</sup> mois)

(432) E: elle habite à Londres c'est probable qui sait

(433) A1: **a co to znaczy** 'Londres'?

*qu'est-ce que ça veut dire 'Londres'?*

(5<sup>e</sup> mois)

La question qui se pose à propos de cet énoncé est de savoir si l'on a véritablement affaire à une alternance codique. En fait, le seul élément qui ne soit pas prononcé en LM est rapporté de la phrase qui précède. On peut donc avancer que l'emploi de la LE (pour dire «Londres») s'impose dans ce cas. Soulignons «s'impose» parce que cet emploi de la LE ne relève pas d'un choix quelconque effectué par l'apprenant. Cependant, si l'on mentionne cet énoncé comme exemple d'alternance codique intra-énoncé, c'est parce qu'il y a malgré tout deux langues en présence.

L'alternance codique intra-énoncé **chez l'enseignant** apparaît le plus souvent là où il s'agit de reprendre un élément qu'il perçoit comme mal compris par les apprenants. Suivant les cas, l'enseignant peut reprendre un mot (178), un segment (623) ou une phrase entière (140):

(178) E: en famille vous êtes combien en famille vous êtes combien? combien  
combien **ile?**

*combien?*

(623) E: ton père a un frère? ton père **twój ojciec** a un frère

*ton père*

(140) E: il va bien chez lui? – il va bien? il va bien? **dobrze się czuje?**

*il va bien?*

(5<sup>e</sup> mois)

Dans les trois exemples cités, l'emploi de la LM par l'enseignant a pour but de faire connaître ce que les apprenants ne comprennent pas. Cependant, les stratégies adoptées diffèrent. Ainsi dans (178) et (140), le recours à la LM n'est pas immédiat et n'intervient qu'après une série de tentatives, inefficaces, de faire passer le message. La situation se présente différemment dans (623) où la LM apparaît presque tout de suite après que le problème de compréhension, chez un apprenant, a surgi. Cet exemple (623) montre aussi combien le recours à la LM peut être immédiat et naturel chez l'enseignant qui reprend un segment, jugé mal compris, et insère sa traduction au milieu de la phrase, sans avoir produit un effet d'interruption. Aussi l'alternance codique passe-t-elle ici pratiquement inaperçue, tandis que dans deux autres cas elle est beaucoup plus prononcée (LM à la fin de l'énoncé).

Le type d'alternance codique intra-énoncé, où une traduction en LM apparaît au milieu de l'énoncé, est assez fréquent. Souvent d'ailleurs l'emploi de la LM est dans ces cas superflu:

(231) E: le fils unique **jedynak** si tu veux c'est le seul fils enfant unique  
*le fils unique*

(434) E: Londres oui? c'est **Londyn** la capitale de l'Angleterre  
*Londres*

(5<sup>e</sup> mois)

On voit que l'enseignant, après avoir donné la traduction en LM, procède à une deuxième explication, cette fois-ci en LE. Si cette double clarification peut être justifiée parce que, peut-être grâce à celle-ci, les apprenants retiendront plus facilement le sens du mot expliqué, on peut se poser la question de savoir pourquoi l'enseignant donne d'abord la traduction en LM, et seulement après la définition en LE. Où se trouve précisément la place pour la formulation des hypothèses par les apprenants?

Comme on l'a vu plus haut, l'emploi de la LM peut se limiter à un mot, mais aussi peut concerner une phrase entière. Dans tous les cas, l'enseignant, en isolant un ou plusieurs mots à répéter en LM, opère un choix, dont le critère est, semble-t-il, le savoir ou l'intuition portant sur la compétence linguistique (requisite et/ou acquise) des apprenants. Et ce que pense l'enseignant des compétences des apprenants, on le devine à travers le nombre de répétitions, en LE, d'un mot/une phrase, avant d'en donner une clarification/traduction en LM. Ainsi dans (178), il isole le mot «combien» et, avant de donner sa traduction, le répète plusieurs fois. On peut en tirer la conclusion que l'apprenant est censé connaître le mot en question. Si, au contraire, l'enseignant ne tente même pas de répéter le mot, on peut se douter qu'il s'agit d'un mot inconnu, peut-être déjà apparu en classe, mais dont le sens n'a jamais été explicitement donné:

(620) E: alors vous préparez l'arbre généalogique de votre...à partir de vos  
grands-parents **zaczniecie od** grands-parents  
*à partir de*

(5<sup>e</sup> mois)

Dans ce qui précède, nous avons pu voir qu'un mot/une phrase en LM apparaît toujours après son équivalent en LE. Une grande partie des énoncés, où on a observé l'alternance codique intra-énoncé, sont construits selon un tel schéma. Cependant, dans le corpus analysé, nous trouvons aussi un énoncé où ce schéma est renversé: l'enseignant donne d'abord le mot en LM, et, seulement après, son équivalent en LE. On pourrait soupçonner qu'il s'agisse d'une façon spéciale d'introduire un mot nouveau, mais les données dont nous disposons ne le confirment pas. A-t-on donc affaire à une pratique de classe exceptionnelle? Une des

réponses plausibles se trouve dans l'intonation de la phrase, dans laquelle on relève deux pauses, brèves, mais modifiant sensiblement sa mélodie. L'une de ces pauses se trouve juste avant le mot en LM marquant une hésitation de l'enseignant qui cherche probablement le verbe en LE pour terminer la phrase, mais puisque le mot ne vient pas immédiatement, il donne d'abord son équivalent en LM et seulement après l'original en LE:

(545) E: et maintenant écoutez - vous savez que l'inspecteur Darot – **podejrzewa**  
souvonne *souvonne*

(5<sup>e</sup> mois)

Certains cas d'alternance codique intra-énoncé montrent que la LM, à côté de sa fonction communicative, qui permet de faire passer le message, peut prendre aussi une fonction phatique. Dans (191), on n'a plus affaire à une reformulation ou une traduction de la LE en LM. L'enseignant recourt à la LM pour donner la parole à l'apprenant:

(191) E: un frère **jak myślisz?**  
*comment penses-tu?*

(5<sup>e</sup> mois)

D'une part, ce procédé permet à l'enseignant de régler l'échange sans encourir le risque de ne pas être compris, mais de l'autre, un autre risque est couru: celui de susciter chez l'apprenant des répliques non pas en LE mais en LM, ce qui a effectivement lieu.

## 2.2. Alternance codique inter-énoncés

Il s'agit des énoncés réalisés entièrement en LM qui apparaissent à l'intérieur d'échanges en LE ou comportant des éléments de la LE. Parmi ce type d'énoncés, on retrouve des segments isolés mais aussi des mini-scènes au sein desquelles plusieurs énoncés constituent des échanges, entre l'enseignant et un apprenant, ou entre deux, voire trois apprenants. On peut remarquer que ces échanges, avec ou sans la participation de l'enseignant, peuvent constituer un fragment d'échanges «officiels» (c'est-à-dire ceux qui sont effectués à haute voix) ou, au contraire, apparaître à la périphérie de ces échanges, sous forme de séquences latérales.

Essayons de voir de plus près la structure des échanges, où par exemple une question en LE suscite une réponse en LM ou, au contraire, une question en LM suscite une réponse en LE.

### 2.2.1. Question en LE, réponse en LM

Ces échanges, où une question en LE suscite une réaction en LM, ont toujours lieu entre l'enseignant d'un côté et les apprenants de l'autre. Jamais ce type d'alternance codique n'apparaît dans les échanges entre apprenants. En outre, nous pouvons constater que la question (en LE) vient systématiquement de l'enseignant qui, très souvent, sollicite les apprenants en posant des questions du type «qu'est-ce que c'est?» ou «qu'est-ce que ça veut dire?»:

E: qu'est-ce que ça veut dire 'désirer'?

A16: **życzyć sobie**

(10<sup>e</sup> mois)

(255) E: ils sont morts ils sont décédés - décédé mort - qu'est-ce que c'est?

(256) A1: **nie żyją**

*ils sont décédés*

(257) E: **nie żyją** – décédés **nie żyje** uhm –

*ils sont décédés il est décédé*

c'est-à-dire le père de M. Dupuis de Gérard est décédé et la mère aussi

(5<sup>e</sup> mois)

(483) E: ils sont éleveurs, qu'est-ce que c'est?

(484) A0: **hodowca?**

*éleveur?*

(485) E: oui **hodowcy hodowcy**

*éleveurs éleveurs*

(5<sup>e</sup> mois)

Il est frappant que l'enseignant accepte les réponses en LM, sans faire observer aux apprenants que les réponses en LE seraient plus appropriées. De plus, dans les énoncés évaluatifs (ceci concerne les deux derniers échanges), l'enseignant reprend en LM l'élément produit auparavant par l'apprenant, ce qui peut être compris par celui-ci comme une marque d'approbation par rapport à l'emploi de la LM. Cependant, on trouve des cas, assez rares il est vrai, où l'enseignant



exprime sa non-satisfaction vis-à-vis d'une réponse et invite l'apprenant à donner une reformulation en LE:

(348) E: sans profession qu'est-ce que ça veut dire? elle sans profession

(349) A6: **bez zawodu**  
*sans profession*

(350) E: en français

(351) (A+A+A): elle ne travaille pas

(5<sup>e</sup> mois)

Il s'avère donc que les apprenants sont capables de donner une définition ou une glose en LE, même s'il faut remarquer que dans l'échange cité ils sont plusieurs à répondre au même moment (n'est-ce pas là une marque de déblocage?).

Dans l'échange ci-dessous, l'enseignant non seulement reprend de nouveau en LM le mot prononcé par l'apprenant, mais enchaîne et pose une autre question, toujours en LM:

(374) E: château, un château, castel, qu'est-ce que c'est?

(375) A1: **zamek**  
*château*

(376) E: **zamki gdzie?**  
*les châteaux où?*

(377) E: sur la Loire

(376) (A+A+E): **NAD LOARĄ**  
*sur la Loire*

(5<sup>e</sup> mois)

On remarque qu'après avoir répondu à sa propre question (377), l'enseignant ne permet pas aux apprenants de donner une réponse mais essaie de continuer le dialogue avec lui-même. Ainsi, à la fin de l'échange, on a un chevauchement où l'enseignant et des apprenants donnent la traduction de l'énoncé précédent.

A côté des échanges comportant la question «qu'est-ce que c'est?», les plus fréquents, portant sur la forme, on trouve d'autres échanges qui concernent directement le contenu de la leçon. Dans ces cas, l'emploi de la LM par tel ou tel apprenant échappe à toute règle. Simplement, l'enseignant qui gère l'interaction, pose une série de questions à un apprenant choisi qui, à un moment donné, éprouve des difficultés (cf. l'énoncé (448) où l'apprenant reste bloqué) au niveau

de sa compétence linguistique et se décide à résoudre un problème déterminé en se servant de sa LM:

(447) E: quel âge a-t-elle?.

(448) A9: ---

(449) A?: **trzydzieści**  
*trente*

(5<sup>e</sup> mois)

Souvent, lorsque l'E s'adresse à tout le groupe-classe, les apprenants répondent spontanément en LM parce qu'ils savent qu'une telle réponse ne sera pas évaluée négativement, l'E étant dans l'impossibilité de discerner les voix. C'est le cas de l'échange suivant:

(548) E: à votre avis maintenant qui de ces personnes peut avoir commis ce meurtre?

(549) A?: **żaden**  
*aucun*

(550) E: qui peut être le coupable?

(551) A2: **żaden**  
*aucun*

(552) E: de la famille, regardez encore

(5<sup>e</sup> mois)

On peut cependant se demander pourquoi l'enseignant reformule sa question. On pourrait supposer qu'il ne soit pas satisfait de la réplique en LM (549) et, en posant la même question une deuxième fois, il espère obtenir une réponse en LE. Il est possible aussi que la reformulation ne soit que le résultat du fait que l'E n'a pas entendu (partiellement ou même entièrement) la première réponse. De toute façon, la deuxième réplique d'un apprenant en LM ne rencontre pas le refus de l'enseignant, ce qui peut vouloir dire que celui-ci accepte l'emploi de la LM. De plus, on voit à la fin que l'enseignant a enchaîné de sorte que les deux derniers énoncés ne forment qu'un seul énoncé mixte: («**żaden** *aucun* de la famille»), où les deux langues coexistent l'une à côté de l'autre.

### 2.2.2. Question en LM, réponse en LE

Ce type d'échanges peut avoir lieu soit entre deux apprenants, soit entre un apprenant et l'enseignant. Il faut préciser aussi que dans les échanges où partici-

pent l'enseignant et l'apprenant, les questions sont systématiquement posées par ce dernier. Jamais, dans tous les corpus analysés, ne se produit le contraire, c'est-à-dire une situation où l'enseignant pose une question en LM et l'apprenant y répond en LE.

Il faut constater que les questions posées en LM par les apprenants imposent explicitement les réactions en LE, comme par exemple une demande concernant la prononciation d'un mot:

(235) A1: **jak to się czyta?**

*comment est-ce qu'on prononce cela?*

(236) E: cousin cousine un cousin une cousine

(5<sup>e</sup> mois)

ou portant sur le lexique:

A6: **Jak jest «podbijać»?**

*comment dit-on «surenchérir»?*

E: surenchérir

(échange à voix basse)<sup>3</sup>

(17<sup>e</sup> mois)

En effet, après les questions rapportées ci-dessus, l'E n'a pas le choix: il doit répondre en LE ou ne pas répondre du tout. Cependant, on trouve aussi des échanges où une question en LM, concernant le vocabulaire, n'impose pas immédiatement de réactions en LE:

(299) A?: **jak jest «femme»?**

*qu'est-ce que c'est «femme»?*

(300) E: la femme **żona** épouse

*femme*

(5<sup>e</sup> mois)

La question posée par l'apprenant semble être paradoxale parce qu'il demande un équivalent en LM du mot, qu'il prononce en LE, mais dont il ne connaît pas la signification. On peut seulement se douter que l'apprenant n'a pas compris ou

---

<sup>3</sup> Cet échange, inaudible lors de l'enregistrement, a été noté par nous-mêmes au cours de la leçon.

entendu les clarifications données dans les échanges précédents. En tout cas, à une telle question on peut répondre au moins de deux façons: ou bien donner un équivalent plus ou moins exact en LM, ou bien donner un synonyme en LE. La réplique de l'E montre qu'il a choisi une troisième solution, consistant à proposer les deux: équivalent en LM et synonyme en LE.

En ce qui concerne les échanges entre deux apprenants, les questions (en LM), qui suscitent les réponses en LE, portent toujours sur le vocabulaire:

(249) A6: il y a un un...

(250) A6 (à A8): **jak to jest 'aukcja'** (très bas)

*comment dit-on 'vente aux enchères'?*

(251) A8 (à A6): vente aux enchères (bas)

(252) A6: il y a un un vente aux enchères<sup>4</sup>

(17<sup>e</sup> mois)

Il est à souligner que les échanges entre apprenants constituent des apartés, en marge du discours officiel de classe mené par le maître. Si A6 demande à A8, assis à côté, comment on dit (en LE) «**aukcja**» c'est précisément parce que l'enseignant lui a posé une question à ce propos, l'interaction officielle (à haute voix) ayant lieu entre l'enseignant et A6, et non pas entre les deux apprenants (échange non officiel à voix basse).

### 2.2.3. Alternance codique «spontanée»

Précisons que, par les termes «alternance codique spontanée», on comprend ici les cas, où des apprenants répondent (en LM) à la sollicitation de l'enseignant, sans que ce dernier désigne nommément quelqu'un du groupe-classe.

(479) E: ils sont éleveurs élever les animaux les vaches **muuu** les

(480) A?: **krowy**

*les vaches*

(481) E: c'est ça

(545) E: et maintenant écoutez – vous savez que l'inspecteur Darot –

**podejrzewa** soupçonne

*soupçonne*

---

<sup>4</sup> L'échange (250-251) ayant échappé à l'enregistrement, on l'a noté nous-même. Les deux énoncés possèdent des numéros dans la transcription, parce que, grâce aux notes prises au cours de la leçon, on a réussi à préciser à quel moment il a eu lieu.

(546) A?: **ze źycie stracił**

*qu'il est mort*

(547) E: c'est ça...

(5<sup>e</sup> mois)

Dans les deux échanges, l'E s'adresse à tout le groupe-classe, sans solliciter qui que ce soit, et dans les deux cas il y a un apprenant qui répond (ou qui plutôt termine les énoncés de l'E) en LM. Pourquoi? D'une part, comme nous l'avons déjà dit plus haut, les apprenants interviennent plus volontiers en LM lorsqu'ils ne sont pas désignés nommément par l'E. De l'autre, dans les deux échanges, on trouve des éléments qui risquent d'expliquer, au moins en partie, les réactions des apprenants. Ainsi dans (545), l'E, qui cherche probablement le mot, propose d'abord le mot en LM et seulement après son équivalent en LE. On ne peut donc exclure que l'emploi de la LM par l'enseignant soit sans impact sur le choix de la langue par les apprenants. De même pour (479) où l'enseignant, par son onomatopée (en LM), invite en quelque sorte le groupe à deviner la signification du mot «vache», ce qui, bien entendu, ne peut se faire qu'en L1.

L'alternance codique spontanée se rencontre régulièrement lorsque l'enseignant s'adresse à tout le groupe par une question concernant le vocabulaire:

E: un pêcheur c'est qui?

A16: **rybak**

*un pêcheur*

(10<sup>e</sup> mois)

(321) E: la Bretagne c'est une – qu'est-ce que c'est?

(322) A?: **Bretania**

(323) A?: **wyspa**

*île*

(324) E: non la Bretagne la Bretagne en France qu'est-ce que c'est?

(325) A?: **Bretania**

(326) E: qu'est-ce que c'est?

(327) A?: **Bretania**

(328) A?: **to jest kraina**

*c'est une région*

(329) E: oui c'est une région

(5<sup>e</sup> mois)

On voit que les apprenants qui proposent des réponses recourent systématiquement à la LM, et cela malgré les questions posées en LE. Dans le second échange,

les énoncés (322), (325) et (327) montrent que l'apprenant (ou les apprenants) n'a (n'ont) pas bien compris la tâche; il est donc assez évident qu'il(s) a (ont) donné l'équivalent en LM. Cependant, en ce qui concerne les deux autres énoncés, les apprenants cherchant des réponses, on a l'impression qu'il s'agit d'une sorte de devinette, dont les règles permettent l'usage de la LM, puisque, effectivement, cet usage n'est pas négativement évalué. De plus, les apprenants ont moins peur d'être sanctionnés parce que c'est en quelque sorte tout le groupe qui prend la parole; la responsabilité est donc ressentie comme collective, alors moins risquée. Ce type de situations étant relativement fréquent, il est permis de penser que, si une langue est employée spontanément, c'est plutôt la L1. Cette alternance codique montre que les deux langues peuvent être employées parallèlement même dans des échanges assez longs, sans que l'enseignant n'intervienne, en imposant au groupe-classe la LE. Il se peut que l'enseignant prenne conscience du niveau de difficulté des questions comme la (321) et permette ainsi, consciemment, le recours à la LM.

### 3. ANALYSE DES SITUATIONS

Dans quelles situations recourt-on à la LM? En se posant cette question et en essayant d'y répondre, nous avons la conscience qu'un certain nombre d'observations déjà faites devront réapparaître. Cependant, dans la présente partie, nous allons tenter de situer notre analyse à un niveau différent, quoique articulé bien entendu avec celui présenté plus haut. Plusieurs cas seront envisagés selon l'utilisation de la LM par l'enseignant et par les apprenants.

#### 3.1. *Lorsqu'un apprenant demande une clarification à propos d'un problème grammatico-lexical ou phonétique*

(190) A?: **jakiego to jest rodzaju?**

*c'est quel genre?*

(191) E: «un frère» **jak myślisz?**

*comment penses-tu?*

(192) A?: **męskiego?**

*masculin?*

(193) E: oui c'est masculin donc c'est un frère ça c'est féminin donc c'est une sœur

(226) A1: **jakiego rodzaju?**

*quel genre?*

- (227) E: comment? les parents c'est la mère et le père  
 (228) A1: **ale jaki jest rodzaj?**  
*mais c'est quel genre?*  
 (229) E: **męski**  
*masculin*  
 (235) A1: **jak to się czyta?**  
*comment est-ce qu'on prononce cela?*  
 (236) E: cousin cousine un cousin une cousine  
 (433) A1: **a co to znaczy** «Londres»?  
*qu'est-ce que ça veut dire «Londres»?*  
 (436) E: «Londres» oui? C'est **Londyn** la capitale de l'Angleterre  
 (5<sup>e</sup> mois)  
 A9: **co to znaczy** «épouser»?  
*qu'est-ce que ça veut dire «épouser»?*

(10<sup>e</sup> mois)

Les questions concernant le genre, la prononciation ou le sens d'un mot sont assez fréquents, ce qui paraît normal dans le cas d'un groupe qui se trouve au début de l'apprentissage d'une LE. Les questions sur le genre constituent l'exemple le plus marquant parce que, dès les premiers cours, les apprenants réalisent qu'il y a sur ce point de nombreuses différences entre la LM et la LE. Le nombre élevé de ces questions montre en fait que les apprenants sont très sensibles à ce problème, comme s'il leur était indispensable de connaître le genre des mots pour que l'appropriation du vocabulaire soit possible.

L'analyse du corpus montre que des questions telles que: «qu'est-ce que ça veut dire?», «comment dit-on...?» ou «c'est quoi en français?» sont systématiquement posées en LM. Chaque fois qu'un apprenant pose une question portant sur la langue, que ce soit forme ou contenu, il recourt à sa LM, ce qui peut vouloir dire que les apprenants ne possèdent pas le vocabulaire métalinguistique. Si les questions mentionnées ci-dessus peuvent être considérées comme relativement complexes pour les apprenants, nous disposons d'autres exemples d'échanges où les apprenants recourent à la LM même là où leur compétence linguistique serait en principe suffisante pour éviter l'emploi de la L1:

- (6) A4: 'expliquez-vous' **to**...?  
 'expliquez-vous' *c'est*...?  
 (7) E: euh oui 'expliquez-vous' parce qu'elle dit...  
 (8) A4: **to nie** 'expliquez-moi'?  
*c'est pas* 'expliquez-moi'?

(8<sup>e</sup> mois)

On voit que même dans une communication métalinguistique simple (l'adjectif «simple» se rapporte ici aux mots «to» et «to nie» qui peuvent être considérés comme appartenant au vocabulaire de base, introduit dès les tout premiers cours), les apprenants n'essaient pas de formuler leurs questions en LE. Cela nous porte à croire que ce n'est pas tant la complexité du vocabulaire qui constitue un obstacle à l'emploi de la LE, mais plutôt l'habitude de poser ce type de questions (ou peut-être les questions en général) en LM, pratique qui est d'ailleurs, il faut le souligner, bien tolérée par l'enseignant.

### 3.2. *Lorsqu'un apprenant formule une réponse*

Lorsqu'on examine les situations dans lesquelles les apprenants sont amenés à formuler des réponses, on s'aperçoit que l'emploi de la LM, sans être nécessairement lié à une déficience de la compétence linguistique, peut y être plus ou moins automatique. Aussi pourrait-on distinguer, d'un côté, des réponses où l'on retrouve chez l'apprenant des tentatives de trouver une solution en LE et, de l'autre, des réponses où la L1 est employée d'une manière automatique.

Voici un échange où une réponse (583) de l'apprenant est composée de deux parties: l'une en LE et l'autre en LM. La première partie est justement une tentative de formuler une phrase en LE. Cette partie reste inachevée, fautive, semble-t-il, de compétence linguistique suffisante. Et puisque A1 veut mener l'échange à son terme, il le fait en LM, d'où l'alternance codique intra-énoncé:

- (580) A1: **chyba** Mireille Dupuis  
*peut-être* Mireille Dupuis  
 (581) E: peut-être peut-être Mireille Dupuis  
 (582) E: pourquoi?  
 (583) A1: elle est... **ona żyje**  
*elle est vivante*

(5<sup>e</sup> mois)

A côté de ces réponses où l'on peut voir un certain travail sur la langue, on retrouve assez souvent des réponses tout à fait automatiques, où l'apprenant n'essaie même pas de chercher le mot/la phrase juste, mais règle vite l'échange à l'aide de la L1, comme dans les deux exemples rapportés ci-dessous:

- (548) E: à votre avis maintenant qui de ces personnes peut avoir commis ce meurtre?



- (549) A?: **żaden**  
*aucun*
- (550) E: qui peut être le coupable?
- (551) A2: **żaden**  
*aucun*
- (545) E: et maintenant écoutez vous savez que l'inspecteur Darot  
**podejrzewa** soupçonne  
*soupçonne*
- (546) A6: **że życie stracił**  
*qu'il est mort*

(5<sup>e</sup> mois)

S'il est vrai que la formulation automatique d'une réponse en LM révèle que l'apprenant a au moins compris une question en LE, il faut préciser avec BANGE (1992) qu'il s'agit ici d'une «stratégie de substitution» qui se trouve entre l'abandon et la réalisation des buts communicatifs. Une réponse en LM n'est donc qu'un palliatif qui résout temporairement des difficultés de communication. Là se trouve aussi un danger que le recours à la LM ne penche du côté des «stratégies d'évitement», ce qui a effectivement lieu lorsque les apprenants forment des réponses en LM d'une manière automatique. Il en est autrement avec l'autre type des réponses, où la LM ne se substitue pas simplement à la LE mais elle est un moyen de poursuivre ou de clôturer l'interaction en cours.

### 3.3. Lorsque deux apprenants ou plus se parlent à voix basse

Dans le corpus dont nous disposons, tous les échanges à voix basse entre des apprenants se font en LM. Si un mot en LE y apparaît, c'est qu'il s'agit d'une traduction qu'un des apprenants souffle à un autre, comme A6 qui, interrogé par l'enseignant, interrompt son discours et s'adresse à un collègue assis à côté de lui:

- (250) A6: **jak to jest 'aukcja'**?  
*comment dit-on 'vente aux enchères'?*
- (251) A8: vente aux enchères

(17<sup>e</sup> mois)

Cet échange montre que l'apprenant (A6), qui demande à son collègue de lui donner l'équivalent (en LM) d'un mot, est en train de réaliser une tâche de

production. Le genre d'alternance codique observé peut avoir lieu aussi lorsqu'un apprenant éprouve des difficultés au niveau de la compréhension:

A17: **co to jest** 'déjà'?

*qu'est-ce que c'est 'déjà'?*

A10: **już**

*déjà*

(10<sup>e</sup> mois)

Dans la plupart des échanges à voix basse, la LE n'apparaît pas du tout, comme dans l'exemple cité ci-dessous, où deux apprenants essayent de se retrouver dans le discours de classe (les énoncés réalisés à voix basse sont écrits en petits caractères):

(289) E: sa femme sa femme

(290) A1: **jego żona**

*sa femme*

(291) E: la femme

(292) A?: **siostra**

*sœur*

(293) E: une épouse

(294) A?: **jej mąż**

*son mari*

(295) A?: **zobaczymy**

*on va voir*

(296) E: épouse

(297) A?: **mąż**

*mari*

(298) E: **małżonka**

*épouse*

(5<sup>e</sup> mois)

Cet échange entre apprenants, produit en écho de la parole de l'enseignant, comme le précédent, concerne directement le discours de la classe, mais il faut préciser qu'il existe aussi des échanges qui s'en éloignent, comme par exemple ici:

(55) E: et là dans votre livre déjà vous avez...

- Ax: **wiedziałam mówiłam**  
*je savais je disais*
- Ay: **aha no właśnie ci dzisiaj przyniosę**  
*mais c'est aujourd'hui que je vais t'apporter*
- Ax: **wiedziałam**  
*je savais*

(56) E: comme ça? cahier d'exercices? –

(8<sup>e</sup> mois)

- (492) A5: trente deux ans
- (493) E: deux ans
- (494) A5: deux ans [e] étudiant à Bordeaux
- (495) E: oui Bordeaux c'est une région c'est une ville de France
- (496) A1: **trzydzieści dwa lata i jeszcze się uczy**  
*trente deux ans et il étudie encore*
- (497) E: qu'est-ce qu'il y a à Bordeaux? [...]

(5<sup>e</sup> mois)

Il va de soi que ce genre d'échanges, où des élèves ne font pas attention au «dialogue didactique» officiel de la classe, peut être considéré comme marginal. S'il a lieu, c'est que l'enseignant ne l'entend pas. L'emploi de la LM ne surprend pas, parce que les deux apprenants parlent entre eux à voix basse des «choses» qui ne concernent pas les autres interactants présents en classe. Cela peut aussi vouloir dire que la LE reste pour les apprenants une contrainte qui ne permet pas de s'exprimer lorsqu'ils ont quelque chose à régler ou une remarque personnelle à faire.

#### 3.4. Lorsque les énoncés ne concernent (directement) pas le cours

Il s'agit soit de brefs dialogues qui s'instaurent parfois entre l'enseignant et des/les apprenants, soit des énoncés isolés, qui concernent le plus souvent les problèmes d'organisation du cours ou les devoirs. Voici l'exemple d'un échange, que l'on peut rencontrer très souvent, pratiquement au cours de chaque leçon, échange où il est question d'un devoir que les apprenants avaient à faire à la maison:

- (75) A9: **ja nie mam tego ćwiczenia**  
*je n'ai pas fait cet exercice*

- (76) E: **dlaczego nie zrobiłaś?**  
*pourquoi ne l'as-tu pas fait?*
- (77) A9: **zapomniałam**  
*j'ai oublié*
- (78) E: **'zapomniałam' to jest przedszkolne tłumaczenie**  
*'j'ai oublié' c'est une excuse d'enfant*  
**a nie uczeniicy 15-letniej**  
*et non pas celle d'une élève de 15 ans*
- (5<sup>e</sup> mois)

D'un côté, on peut expliquer ce recours à la LM par le manque de vocabulaire métalinguistique chez les apprenants. De l'autre, en analysant les énoncés réalisés dans ces situations par l'enseignant, on constate qu'à quelques exceptions près, il préfère, pour régler d'une manière rapide et efficace, des problèmes liés à l'ordre dans la classe, se servir de la LM. En voici des exemples:

- (363) E: **chłopcy nie przeszkadzajcie!**  
*les garçons arrêtez de nous déranger!*
- (572) E: **czy chcesz wyjść z lekcji?**  
*tu veux que je te fasse sortir?*
- (5<sup>e</sup> mois)

On remarque aussi que lorsque l'enseignant a à exprimer son mécontentement, comme dans les exemples présentés plus haut, il choisit chaque fois la LM, tandis qu'en ce qui concerne les problèmes d'organisation ou de gestion du cours, il lui arrive de les régler uniquement en LE: («par ici au premier rang»), ou, parfois, de recourir à l'alternance codique intra-énoncé: («plus fort plus fort **głośniej** plus fort).

### 3.5. Lorsque l'enseignant reprend un mot/une phrase pour se faire comprendre

Il s'agit des situations, où l'enseignant reprend un élément de son discours, qu'il juge incompris des apprenants, et le répète en LM:

- (231) E: le fils unique **jedynak** si tu veux c'est le seul fils enfant unique
- (252) E: une nièce oui **siostrzenica bratanica** une nièce
- (300) E: la femme **żona** épouse
- (527) E: un ouvrier **robotnik**
- (5<sup>e</sup> mois)

Le recours à la LM est dans ce cas assez transparent parce que, manifestement, c'est une déficience lexicale, constatée par l'E chez les apprenants, qui en est la cause. On pourrait bien entendu discuter si ce type particulier de clarification du sens est le meilleur moyen, du point de vue méthodologique, pour se faire comprendre. Remarquons que l'enseignant sait en fait très bien user une «glose métalinguistique»<sup>5</sup>, comme dans (231), mais néanmoins il préfère les traductions (ou les deux moyens en même temps, comme le montre justement l'exemple (231)), dont le groupe-classe a l'habitude, et même attend de l'enseignant ce type d'explications, efficaces sans doute, mais aussi les plus simples à mettre en œuvre.

3.6. *Lorsqu'un apprenant répond à une question du type: «qu'est-ce que c'est?»*

Les questions comme: «qu'est-ce que c'est?» ou «qu'est-ce que ça veut dire?» sont très présentes dans le discours de l'E. D'après les réponses de la part des apprenants, on peut constater que le sens de ces questions leur est connu. Ce qui peut cependant éveiller notre intérêt est la manière de traiter ces questions. Or, il s'avère que tous les apprenants y répondent systématiquement en LM, comme si c'était une pratique non seulement admise mais obligatoire. En fait, lorsqu'on analyse le contenu des ces questions, il faut remarquer qu'au moins une partie d'entre elles concernent un lexique non connu, comme dans les échanges suivants:

(255) E: ils sont morts ils sont décédés – décédé mort – qu'est-ce que c'est?

(256) A1: **nie żyją**

*ils sont morts*

(483) E: ils sont éleveurs – qu'est-ce que c'est?

(484) A0: **hodowca?**

*éleveur?*

(485) E: oui **hodowcy hodowcy**

*éleveurs éleveurs*

(401) E: il est gardien – c'est quoi gardien?

(402) A?: **ogrodnik**

*un jardinier*

(5<sup>e</sup> mois)

<sup>5</sup> Cf. H. BESSE (1980), dans L. DABENE (1984: 42).

Le problème qui se pose à tout apprenant est donc de savoir comment répondre à une telle sollicitation. Faut-il définir l'objet de la question, trouver un synonyme ou traduire en LM? Avouons que, par rapport aux deux premières solutions, la traduction semble la moins complexe. Cependant, on ne peut pas prouver que les apprenants choisissent de répondre en LM parce que c'est le plus facile, et parce qu'ils cherchent à régler l'échange en prenant le moins de risques possible. Il se peut en fait que, comme nous sommes au niveau métalinguistique, les apprenants peuvent ne pas être entraînés à la procédure qui amène à définir ou à gloser (p.ex.: un éleveur c'est quelqu'un qui...). Chose probable parce que, comme nous l'avons vu plus haut, ils manquent sensiblement de vocabulaire métalinguistique. D'où leur recours à la traduction. En outre, il faut admettre que, si les apprenants traduisent directement en LM, c'est qu'ils pensent que c'est la manière la plus précise de répondre.

Quant à l'E, il réagit positivement à ces réponses, comme si la règle implicite était justement de donner des équivalents dans la langue maternelle, quoiqu'il arrive parfois que l'E invite les apprenants à chercher des réponses en LE:

(348) E: sans profession qu'est-ce que ça veut dire? elle est sans profession?

(349) A6: **bez zawodu**

*sans profession*

(350) E: en français

(351) (A+A+A): elle ne travaille pas

(5<sup>e</sup> mois)

On voit que les apprenants, une fois incités par l'E à répondre en LE, s'avèrent capables, surtout lorsqu'ils répondent en groupe, de faire des gloses métalinguistiques. A côté de cela, on trouve aussi des cas opposés, très rares il est vrai, où l'enseignant invite explicitement les apprenants à donner une traduction en LM:

(249) E: c'est toi (E fait un dessin au tableau) ici c'est ton frère il a 30 ans d'accord? et il a un enfant il a un enfant il a un fils fils – ce fils c'est pour toi un neveu un neveu – qui est-ce? qui c'est pour toi? en polonais?

(250) (A1+E): **siostrzeniec**

*neveu*

(5<sup>e</sup> mois)

A17: (femme de?) 'ménage' **co to jest?**

*qu'est-ce que c'est?*

E: **kobieta pracująca jak to nazwać?**

*une femme qui travaille comment peut-on l'appeler?*

en polonais qu'est-ce que vous proposez 'femme de ménage'

A11: **gosposia**

*une femme de ménage*

E: **taka gosposia**

*une telle femme de ménage*

(10<sup>e</sup> mois)

On remarque que dans l'échange (249-250), l'enseignant demande à l'apprenant de traduire le mot en LM pour vérifier probablement si ce mot a été bien compris. Dans l'échange suivant ce n'est pas l'enseignant qui pose la question mais un des apprenants, et c'est l'enseignant qui se trouve en difficulté de fournir une explication adéquate. Sa première réponse étant peu précise, l'enseignant, insatisfait, décide de s'adresser à tout le groupe. L'équivalent donné par un apprenant étant adéquat, l'enseignant le reformule pour marquer, semble-t-il, son approbation.

On peut être frappé par le fait que la question «qu'est-ce que c'est?» posée en LM à l'enseignant par un apprenant, suscite chez l'enseignant la même réaction que la même question posée en LE par l'enseignant aux apprenants. Aussi bien l'enseignant que les apprenants répondent en fournissant un équivalent en LM.

Quant aux apprenants, le recours à la LM 3 est perçu, dans cette situation, comme la solution la moins risquée, et peut-être aussi comme un moyen qui permet d'être le plus précis possible. Cette dernière préoccupation peut être aussi celle de l'enseignant.

#### 4. CONCLUSION

Dans la partie consacrée à l'alternance codique intra-énoncé, nous avons pu voir que la LM, pour les apprenants débutants, reste un instrument infailible pour sortir des situations difficiles, où simplement la compétence en LE ne suffit pas pour faire passer efficacement un message. Ils ont d'ailleurs ceci en commun avec l'enseignant, qui n'hésite pas à se servir de la LM, si besoin est, comme dans le cas de la recherche d'un mot, où la L1 apparaît immédiatement pour combler une lacune laissée par un élément en LE qui manque. En outre, une grande partie des énoncés, où apparaît une alternance codique, montre que les apprenants s'aident de leur LM pour remédier à des déficits dus à leur compétence linguistique

insuffisante. Quant à l'enseignant, il recourt à la LM là où il faut expliquer un vocabulaire nouveau, ou posant simplement un problème communicatif. Il serait à souligner que, surtout dans le cas d'alternance codique intra-énoncé, le recours à la LM se fait souvent d'une manière immédiate et quasi automatique.

Dans la deuxième partie, portant sur l'alternance codique inter-énoncés, on a pu noter que certaines questions posées en LE suscitent d'une manière systématique des réponses en LM, et cela non seulement à cause des difficultés liées au lexique, mais aussi à cause de la façon même de poser les questions. En ce qui concerne les échanges inter-apprenants, on a pu constater qu'ils constituent des séquences latérales, au cours desquelles les apprenants expliquent les uns aux autres des questions lexicales. On a vu aussi que les apprenants emploient spontanément la LM lorsqu'ils répondent en groupe.

Enfin, dans la troisième partie, on s'est donné comme but de recenser diverses situations dans lesquelles apparaît la L1, et on en a distingué six qui paraissent les plus importantes. Ainsi, on a pu voir que la LM est employée par les apprenants lorsqu'ils demandent des clarifications à propos des problèmes grammatico-lexicaux ou phonétique, le recours à la LM étant dans ce cas provoqué par le manque de vocabulaire métalinguistique. On a constaté aussi que la L1 sert également aux apprenants dans la formulation des réponses. A cette occasion on a relevé des réponses qui se réalisent automatiquement en LM, comme s'il ne s'agissait pas d'une leçon dont l'objet est l'apprentissage d'une LE. On a vu également que les apprenants répondent systématiquement en LM aux questions du type «qu'est-ce que c'est?» ou «qu'est-ce que ça veut dire?». D'un côté, on a essayé de l'expliquer par des difficultés lexicales éprouvées par les apprenants et, de l'autre, par le fait que ces derniers n'ont pas l'habitude de gloser ou de définir, ce qu'impose le genre spécifique des questions, ou simplement par le souci d'être le plus précis possible. Du côté de l'enseignant, on a montré que celui-ci recourt à la LM lorsqu'il juge qu'un élément de son discours se trouve incompris du groupe-classe. Dans ce cas, il reprend cet élément et le répète en LM, d'une part, pour se faire comprendre et, de l'autre, pour pouvoir poursuivre la tâche en cours ou passer à une autre. On a pu relever ainsi des emplois de la LM qui paraissent superflus, notamment dans les situations où l'enseignant se sert, au sein d'un seul et même énoncé, de la traduction en L1 et d'une glose métalinguistique en LE.

De cette panoplie des situations on peut tirer une conclusion plus générale, à savoir que les deux langues, la LE et la LM non seulement coexistent mais s'entremêlent. Nous avons pu voir que, souvent, le recours à la LM était en quelque sorte naturel et immédiat, comme si la L1, toujours derrière, était totalement inscrite dans les pratiques de classe.



## BIBLIOGRAPHIE

- BANGE, P. (1992): «A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles)», dans *AILE*, 1, pp. 53-85.
- BESSE, H. (1980): «Métalangages et apprentissage d'une langue étrangère», dans *Langue Française*, 47.
- BESSE, H./PORQUIER, R. (1991): *Grammaires et didactique des langues*, Paris: Crédif-Hatier, coll. L.A.L.
- CAUSA, M. (1996): «Le rôle de l'alternance codique en classe de langue», dans *Le français dans le monde*, numéro spécial, juillet, pp. 85-93.
- CICUREL, F. (1984): «La construction de l'interaction didactique», dans *ELA*, 55, pp. 47-56.
- DABENE, L. (1984): «Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère», dans *ELA*, 55, pp. 40-45.
- DABENE, L./CICUREL, F. [et alii] (1990): *Variations et rituels en classe de langue*, Paris: Crédif-Hatier, coll. L.A.L.
- GROSJEAN, F. (1982): *Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism*, Cambridge, Mass.–London: Harvard University Press.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1992): *Les interactions verbales*, t. II, Paris: A. Colin.
- LUDI, G./PY, B. (1986): *Etre bilingue*, Berne–Francfort–New-York: Peter Lang.
- VION, R. (1992): *La communication verbale. Analyse des interactions*, Paris: Hachette.

## BILINGWIZM NA LEKCJI JĘZYKA OBCEGO

## S t r e s z c z e n i e

Opierając się na serii nagrań przeprowadzonych w jednej z klas licealnych, w ramach badań nad interakcjami w klasie, autor artykułu analizuje problem przemienności kodów na lekcji języka obcego oraz proponuje krótki przegląd sytuacji, w których zarówno uczniowie, jak i nauczyciel posługują się w swoich wypowiedziach językiem ojczystym.