

Pertinence de l'Alternance Codique en Classe de Français Langue Étrangère (FLE). Etude de Cas Chez les Apprenants et Enseignants dans Deux Lycées au Ghana.

D. Soku¹ Dr. W. K. Azanku²

1. Wisconsin International University College, Ghana

2. University of Ghana, Legon

Abstract

This study sought to establish the relevance of teachers and learners' alternation of French and English in French as a foreign language classes. The study was conducted among nine (9) teachers of French and 94 learners of French drawn from two senior High Schools in two regions of the country. Questionnaires were administered to them. The result showed that, despite the many languages that each teacher or learner knew both teachers and learners in the French classes alternated only English and French in the French as a Foreign Language classes. French and English alternation in the classes was relevant as it met the needs created in the French as a foreign language classes. The alternation of the two (2) languages enabled the teachers to ensure that their learners followed and understood the activities that they taught in the classes and it also raised learners' interest in the activities that went on in the French classes. This meant that teachers' code-switching of English and French in French class was a didactic strategy teachers adopted to make clear their messages to the learners and also a psychological tool that they used to captivate the interest of their learner in the activities in the French classes. Some of the learners alternated the two languages because it enabled them to put forward their ideas in the French class. In this case, it becomes relevant because it performed an interactional role in the class.

Keywords: alternance codique, mélange codique, langues locales, français

1. Introduction

Le français était l'une des langues étrangères introduites au système éducatif ghanéen en raison de la situation géographique et les influences sociolinguistiques commandées par la mondialisation culturelle. Les ghanéen(ne)s parlaient déjà au moins une langue locale. Ils ont appris l'anglais, la langue officielle au pays à l'école. Donc, les apprenants ghanéens qui faisaient le FLE ainsi que leurs enseignants étaient soit bilingues soit multilingues. Les langues différentes que ces apprenants et enseignants connaissaient étaient en contact en classe de FLE. Cependant, le Service de L'Éducation du pays (GES) insistait que les partenaires en classe de FLE utilisent uniquement le français dans les cours de FLE (Teaching Syllabus for French : JSS 1998; Teaching Syllabus for French SSS 2004). La raison c'était pour éviter les transferts des éléments des langues déjà connues. Mais, nous avons déjà noté que certains enseignants et apprenants alternaient les langues en classe de FLE. Citons le cas d'Awudome Senior High School dans la région de Volta et Hannah School Complex à Accra où nous avons été témoin de la pratique respectivement en 2001 et 2010.

Beaucoup d'auteurs ont déjà travaillé sur l'alternance codique (Coste, 1997 ; Moore, 2002 ; Auer, 1984 et Kuupole, 2000). Parmi ces auteurs, certains ont travaillé sur la place que le mot ou le groupe de mots alternés a occupé dans la structure de la langue qui formait la base d'une phrase en question (Poplack, 1988, 1992 ; Kumar, 1986 et Asilevi, 2001). Il y avait encore d'autres qui ont fait des recherches sur le rôle et fonctionnement de l'alternance codique (Lüdi et Py, 2002, 2003 ; Mackey, 1976 et Molander, 2004). La plupart des auteurs qui ont travaillé sur le fonctionnement et rôle de l'alternance codique ont fondé leurs recherches sur des théories diverses à savoir, le modèle de Grosjean (1982), la théorie de Marquage de Myers-Scotton (1983), le modèle fonctionnel de Grumperz (1989), la théorie de l'Accommodation Communicative par Giles et Coupland (1991) pour ne citer que celles-ci. En suivant ces théories avec leurs méthodologies, ces auteurs ont recueilli des données qu'ils ont analysées et les ont interprétées à la lumière des théories adoptées à un moment donné. En faisant cela, ils ont ignoré les points de vue des partenaires qui alternaient les codes dans leurs paroles en classe de FLE. En faisant cela, ils n'ont pas établi la pertinence de l'alternance codique en classe de FLE. Dans ce travail, notre intérêt est porté sur les points de vues des enseignants du français et des apprenants sur la pratique. Nous voulions trouver la pertinence du phénomène chez les partenaires en classe de FLE. Nous sommes partis du nombre de langues que chaque enseignant et apprenant connaissaient et parlaient et nous avons déterminé parmi les différentes langues, celles que les enseignants et les apprenants alternaient en classe de FLE.

En considérant le fait que, les enseignants et apprenants alternaient les langues en classe de FLE, au contraire de ce que le Service de l'Éducation a recommandé, nous sommes tentés de leur demander pourquoi ils alternaient les codes en classe de FLE. À travers leurs réponses, nous avons pu dégager la pertinence du phénomène en classe de FLE. Nous nous sommes partis des questions suivantes.

1. Quelles sont les langues que les enseignants connaissent et parlent?

2. Parmi les langues que les enseignants connaissent, lesquelles alternent-ils en classe de FLE ?
3. Quelle est la pertinence de l'alternance codique chez les enseignants ?
4. Quelles sont les langues que les apprenants connaissent et parlent ?
5. Parmi les langues que les apprenants connaissent, lesquelles alternent-ils en classe de FLE ?
6. Quelle est la pertinence de l'alternance codique chez les apprenants ?

2. Fondement théorique

Nous avons abordé ce sujet de la perspective didactique. La didactique est définie comme « la science ayant pour objet les approches d'enseignement » (Robert 2008 : 680). Le terme, par extension, est devenu un synonyme d'enseignement. Ce domaine utilisait des enjeux et des stratégies pour assurer la compréhension et faciliter la communication entre/ parmi les partenaires. La communication en classe de FLE a été vraiment importante dans la mesure où rien ne pourrait se passer sans l'action verbale et la réaction verbale de l'enseignant et de l'apprenant. Quand l'enseignant parlait une langue que les apprenants n'ont pas comprise, il n'y aurait pas d'interaction. Quand les apprenants n'avaient pas assez de vocabulaire dans la langue cible pour communiquer, il y aurait éventuellement une coupure d'interaction. La compréhension et l'interaction sont devenues donc deux aspects inséparables de l'enseignement/ apprentissage de langue. C'est-à-dire, les activités de la classe de langue sont fondées sur le plan de progression de la communication et celui de la progression de l'apprentissage. C'était ainsi que la didactique s'est occupée, parmi d'autres facteurs, de la langue à utiliser comme moyen d'enseignement, surtout dans l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères et aussi de l'approche que nous pourrions utiliser pour assurer l'interaction surtout dans une classe de langue étrangère.

Pour assurer la compréhension en classe de FLE, il deviendrait nécessaire de considérer le code qui serait compréhensible à l'apprenant aussi bien qu'à l'enseignant. En ce qui concerne le choix du code dans la classe d'une langue étrangère, certains didacticiens ont dit que la langue d'enseignement d'une langue étrangère devait être cette même langue en question. Cette idée est fondée sur l'approche naturelle d'apprentissage de langue, dite « le bain linguistique » (Krashen & Terrell, 1984). Des linguistes comme Coste (1997), ont présenté des arguments variés pour le refus de l'alternance codique dans une classe de langue. Certains de ces arguments avaient une référence à l'acquisition naturelle de la langue. C'est-à-dire, les partisans de ce point de vue n'ont pas considéré la langue comme un objet du savoir mais plutôt comme une matière que les gens pouvaient acquérir naturellement par exposition intensive non guidée, surtout par immersion (Rebuffot, 1983). Ils ont dit que l'emploi de temps du lycée, n'accordait pas assez d'heures pour l'enseignement du français. Selon cet argument, l'enseignant ne devait pas réduire ce temps d'exposition de la langue cible en introduisant une autre langue dans les cours. Les enseignants devaient consacrer toutes les périodes pour l'enseignement de FLE. D'autres didacticiens comme Cummins (1979), a dit que la langue première de l'apprenant (c'est-à-dire, la langue que l'enfant a apprise au contact des pairs comme les enfants du quartier et ceux de la crèche) contribuait à la compréhension de certains éléments grammaticaux dans la langue cible (Vargas, 2006). Ces défenseurs du recours à la langue première ont considéré qu'il était nécessaire de partir du système linguistique dont les apprenants disposaient. Ceux-ci ont précisé que la connaissance de l'individu dans deux (2) langues devrait faciliter son apprentissage d'une langue nouvelle.

Il y avait d'autres auteurs encore, qui ont souligné que nous devrions alterner la première langue déjà apprise avec la langue cible (Coste, 1997; Moore, 2002). Tous ces différents points de vue sur la langue pour l'enseignement/ apprentissage ont mis en jeu des stratégies diverses que les pédagogues et les didacticiens ont proposé pour l'enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère, dans ce cas le FLE. Certains exemples des stratégies ont compris, des manuels qui faciliteraient les activités de l'enseignement/ apprentissage de la langue étrangère aux différents niveaux de l'enseignement et des méthodologies variées à enseigner les différentes catégories des apprenants. Tous les arguments sur ces stratégies, surtout celles portant sur le choix de la langue à utiliser pour faciliter les activités d'une classe de langue et l'approche à adopter seraient utiles à notre étude.

Les didacticiens et pédagogues ont préconisé certaines approches pour enseigner la langue vivante dans des périodes différentes. Chaque approche a recommandé des manuels et des codes qui faciliteraient des activités d'enseignement/ apprentissage. Ces approches étaient l'approche traditionnelle, l'approche directe, l'approche structuro-globale audio-visuelle (SGAV), l'approche communicative, l'approche fonctionnelle -notionnelle et l'approche éclectique.

L'approche traditionnelle a été connue dès la fin du seizième siècle jusqu'au vingtième siècle. Le support de cette approche était d'un côté, un livre de grammaire où les élèves ont trouvé des règles et des explications grammaticales. De plus, un dictionnaire bilingue et/ ou un ouvrage regroupant par centre d'intérêt de longues listes de noms, de verbes, d'adjectifs et cetera avec leurs équivalents dans la langue cible. Cette méthodologie a compris des énoncés, des règles, des illustrations et de la traduction des exemples donnés. Les élèves ont fait la vérification de grammaire à l'aide d'exercices du français ou de l'anglais d'une part et du latin d'autre part (Germain, 1993). La richesse de lexiques de cette approche dépendait de celui des textes et surtout, la progression des leçons de cette approche était fixe. Dans cette approche, malgré le fait que les enseignants

avaient affaire aux deux langues en contact en classe de FLE, il y avait seulement un perpétuel de va et vient entre le latin et la langue cible. Pour redresser ce problème les didacticiens ont introduit l'approche directe.

Cette approche a été prééminente dans la seconde moitié du dix-neuvième siècle. C'était une approche qui a proposé que l'apprenant utilise le français en classe de FLE. Cette approche est basée sur la théorie de la Connaissance qui a soutenu que toutes les idées que nous avons, tous les jugements que nous avons formés nous sont dictés par l'expérience. Pour faciliter la compréhension sans passer par la traduction, l'enseignant faisait les gestes et les mimiques pour aider les apprenants à saisir la signification de certaines expressions dans une classe d'une langue étrangère (Capelle, 1991). La place de la grammaire s'est entendue sur la démarche inductive et implicite d'après l'observation des formes et des comparaisons que les enseignants ont faites avec la langue première. Le lexique était d'abord concret, et progressivement abstrait. La progression de la leçon était fixe et les supports d'activités étaient l'environnement concret puis progressivement des textes. Cette approche a promu l'étude du vocabulaire mais pas forcément la communication dans la langue cible. L'approche n'a donné aucune place à la langue première. Cette difficulté nous a amené à l'Approche Structuro-Globale Audio-visuelle (SGAV).

Celle-ci était la méthode des années '50, initiée par Petar Guberina, de l'Institut de Phonétique de L'Université de Zagreb, avec Paul Rivenc de l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud, et, à partir de 1960, avec le groupe animé par Raymond Renard, de l'Université d'État à Mons (Belgique). Comes (1951), a cité Guberina au sujet des principes de la méthode SGAV aux termes suivants :

« Pour nous, la langue est un ensemble acoustico-visuel. On ne peut pas séparer la situation et les parties qui la composent de leur expression linguistique. Voilà pourquoi c'est la langue parlée qui est à la base de notre méthode, avec l'intonation en tant que moyen essentiel qui encadre les structures. Le dialogue sera le lien permanent du contexte et de l'expression, alors que l'image sera le véhicule de ce lien entre la situation, le contexte et son expression » (Dialogos 14 : p. 63)

À vrai dire, cette approche est conçue par Saussure. Selon Saussure (1959), la langue était un système de signes qui permettaient à l'individu d'exprimer ses idées et ses pensées. L'approche avait pour objectif de permettre aux apprenants de parler et communiquer dans les situations différentes. D'ailleurs, c'était une approche qui était basée sur le principe qu'une langue devait être entendue, comprise, répétée et réutilisée dans des situations différentes, des situations qualifiées de moments de la classe de langue (Morin, 1986). Cette approche a donné la priorité à la langue cible et a minimisé l'utilisation d'autres langues en classe de FLE. La grammaire était présentée sous forme de tableaux structuraux illustratifs avec des exercices structuraux pour développer le mécanisme et les automatismes des apprenants. La progression de la leçon était décidée à l'avance. Il y avait des dialogues présentant la parole étrangère en situation, accompagnée d'images. Cette approche était difficile à pratiquer et elle était chère. Les outils n'étaient pas toujours à la portée de tout le monde et les situations présentées étaient artificielles dans la mesure où les dialogues ont été fabriqués. Les problèmes associés à cette méthode nous ont amené à l'Approche Audio-visuelle.

Cette approche a été conçue en 1948 jusqu'à 1965 aux États-Unis quand le SGAV a été en vogue en France de 1965-1975. En effet, c'était une approche adoptée pour les soldats alliés qui ont requiert de nouvelles compétences linguistiques au cours de la deuxième guerre mondiale. L'approche est basée sur la psychologie behavioriste comportementale (au nom de Skinner, 1948 et Bloomfield, 1933) selon laquelle toute action verbale s'est expliquée par des stimuli. L'objectif de cette approche était dans l'ordre suivant : comprendre, parler, lire et écrire, c'est-à-dire, développer les quatre (4) aptitudes chez les apprenants. Pour cette approche aussi, le professeur détenait le savoir et le savoir-faire technique. La focalisation était la plupart du temps portée sur la langue cible (Moirand, 1982). L'approche a toléré moins l'utilisation de la langue première en classe de FLE. Cette approche a privilégié l'oral. Les enseignants ont enseigné la grammaire à travers des exercices structuraux, des tableaux de substitution ou exercices de transformation après la mémorisation des structures. Le modèle était la fixation par automatisations et l'acquisition de réflexes (Tagliante, 1994). Le lexique était riche et varié et appliqué aux besoins langagiers spécifiques. Il n'y avait aucune analyse de réflexion. Les supports d'activités étaient des dialogues enregistrés pour l'enseignement. La progression de la leçon s'est réalisée en fonction des besoins langagiers et les supports d'activités étaient des documents authentiques écrits, oraux et visuels faits pour l'enseignement et l'apprentissage. L'Approche Audio-visuelle avait les mêmes problèmes que l'Approche Structuro-Globale Audio-visuelle avait. Alors, les didacticiens ont introduit l'Approche Fonctionnelle-Notionnelle.

C'était une approche qui était introduite en l'an 1980. Elle a visé à permettre aux apprenants de communiquer dans la langue cible. Elle est fondée sur la théorie de la linguistique pragmatique de Hymes (1984). L'Approche Fonctionnelle-Notionnelle, selon les auteurs, permettrait à l'enseignant de déterminer les besoins langagiers de l'apprenant dans la langue cible et de les redresser. Avec cette approche, l'enseignant animait et élaborait des supports pour aborder les problèmes langagiers en classe. La centration de cette approche était sur l'apprenant. Le lexique était riche et varié et appliqué aux besoins langagiers spécifiques. Cette approche aussi n'a pas réussi comme on l'aurait souhaitée donc les didacticiens ont introduit l'Approche

communicative.

Cette approche était une méthode qui avait pour objectif de faire apprendre à parler et à communiquer aux apprenants dans des situations de la vie courante (Boyer & Rivera 1979). L'Approche Communicative a placé l'apprenant dans une situation où il devait réfléchir et construire ses connaissances à travers le français qui est peu maîtrisé. L'apprenant est obligé de traiter toutes ses activités cognitives en cette langue en cours d'acquisition. Cette langue cible est devenue non seulement l'objet d'étude mais aussi l'outil de communication et de construction de savoir dans l'enseignement/ apprentissage du FLE. L'enseignant pouvait faire recours à la langue première selon l'objectif travaillé. En outre, l'enseignant est fourni d'un guide qui a précisé les objectifs de chaque leçon, les démarches et les activités que les apprenants devaient faire vers la fin de la leçon. Avec cette approche, la politique scolaire a insisté que les enseignants de français plongent les apprenants dans la communication en français. Dans ce cas, les enseignants du français devaient être vus comme étant unilingues dans le français langue étrangère (Tétraut, M. 2006). Cette approche, selon certains auteurs, a diminué les effets de transferts de l'anglais sur le français et a rendu les apprenants fonctionnellement compétents en français oral et en français écrit. Selon eux, l'approche a permis à l'apprenant d'acquérir des connaissances adaptées à leur âge et à leur niveau scolaire dans différentes matières. Elle les a permis aussi de développer chez eux une attitude de compréhension et de respect à l'égard de leur langue, tout en préservant leur propre identité culturelle. Enfin, les didacticiens ont introduit l'Approche éclectique.

Cette approche est fondée sur la conception que toutes les approches de l'enseignement de la langue sont épuisées et elles ont manqué une didactique adéquate et suffisante. À cet égard, pour faire des activités dans une classe de langue, l'enseignant devrait utiliser une de ces approches ou une combinaison de ces approches qui faciliteraient l'activité en cours (Stern, 1992 ; Cousin, 1886). L'évolution de cette approche s'est amorcée en 1978 avec les auteurs de *L'Approche Orange* qui s'est achevée avec ceux d'*Espaces* en 1990. Les auteurs éclectiques ont affirmé qu'aucune approche n'est étendu plus son hégémonie sur le domaine de l'enseignement des langues et ils ont tiré la conclusion suivante:

« Le moment semble donc venu pour une approche prenant en compte les nouveaux besoins prévisibles et la création d'un nouvel équilibre entre apprentissage de la langue et communication, s'intéressant autant à l'expression de concepts qu'à l'aspect strictement interactionnel, réintroduisant un contenu plus substantiel, enseignant l'écrit comme communication à part entière, et compte, mais aussi l'acquisition de stratégies formatrices » (Guide pédagogique, avant-propos).

Cette citation a mis l'accent sur les quatre (4) aptitudes à développer chez les apprenants à savoir : l'écoute, la lecture, la parole et l'écrit. L'approche éclectique a pris en compte les langues majeures en contact en classe de FLE. À la lumière de l'explication de cette approche nous pourrions examiner l'alternance codique par certains enseignants en classe de FLE. Ce phénomène que certains linguistes ont décrit comme « la troisième langue » (Causa, 1996 :4), ne pourrait-elle pas aider les apprenants à suivre et à bien comprendre les activités en classe de FLE ? Ne pourrait-elle pas aider aux enseignants de mieux présenter leurs activités en classe de FLE ?

La plupart de ces approches ont mis l'accent sur l'utilisation du français comme langue d'enseignement du FLE. Mais les enseignants qui utilisaient ces approches, alternaient les codes en classe de FLE. Les différentes positions que l'alternance codique a occupée dans la phrase de la langue matrice, ont poussé certains linguistes à avoir différentes notions sur le phénomène. Ces linguistes ont identifié et ils ont qualifié la coexistence de deux langues dans le même discours d'alternance codique et l'utilisation d'un mot d'une langue dans une phrase d'autre langue de mélange codique (Verma, 1975 ; Gibbons, 1979). Par exemple, Asilevi (2001: 66), a étudié les structures de l'alternance codique, surtout la position que le mot alterné a occupé dans des phrases durant des conversations des locuteurs fanti et éwé qui parlaient aussi l'anglais. Avec des exemples, il a essayé de distinguer entre l'alternance codique et le mélange codique. Il a décrit le mélange codique comme l'incorporation de deux codes dans une phrase pour exprimer une unité de pensée et il a défini l'alternance codique comme la juxtaposition des langues. C'est-à-dire, nous pourrions avoir deux langues dans la même situation d'un discours. Nous avons pris ces exemples suivants pour éclaircir la distinction entre les deux termes. D'abord des exemples du mélange codique concernant l'anglais et l'éwé d'une part et l'anglais et l'akan d'autre part.

ÉWÉ: In fact la, nye menya actual date- a o.

A vrai dire, je ne sais pas la date exacte.

AKAN: Me car no a develop u engine trouble.

Ma voiture a développé un problème de moteur.

Ensuite, il a cité ces exemples de l'alternance codique.

ÉWÉ: Mele agble yi ge; I'm sure I won't come back to meet you.

Je serai au champ ; je suis sûr que je ne te retrouverai pas à mon retour.

AKAN: What sort of government is this? Woama asetsena aye den ama yen.

Ça, c'est quel type du gouvernement? Il a rendu la vie très difficile pour nous.

Dans les exemples donnés par Asilevi, nous avons vu que pour l'alternance codique, les deux langues

sont juxtaposées (voir les deux derniers exemples cités). En ce qui concerne le mélange codique, nous avons vu à travers les exemples d'Asilevi qu'une langue forme la base de la structure mais certains mots de la deuxième langue sont intercalés dans la phrase de ladite structure (voir les deux premiers exemples ci-dessus). Nous avons observé aussi que l'alternance codique ou le mélange codique a été faite par le même locuteur. Mais, Kumar (1986), a noté qu'il n'y avait aucune raison d'essayer de distinguer le mélange codique de l'alternance codique. Il a expliqué que les deux processus sont interconnectés et que les différences entre eux étaient tellement subtiles qu'il était tout à fait problématique pour le linguiste de proposer des définitions explicites pour ces termes. Dans ce travail, nous avons utilisé l'alternance codique pour toutes les instances de deux ou plusieurs langues dans un discours.

3. Méthodologie

Nous avons utilisé la méthode qualitative dans cette recherche. Notre étude a été effectuée auprès de 94 apprenants et neuf enseignants (c'est-à-dire, cinq hommes et quatre femmes) dans deux établissements scolaires précités. Pour avoir le public échantillonné pour les apprenants, ils ont tiré au sort et ceux parmi eux, qui ont choisi "oui", étaient ceux qui ont été admis pour remplir les questionnaires le 20 et le 27 mai dans les deux lycées. Nous voulions trouver la pertinence de l'alternance codique en classe de FLE. Nous avons d'abord fait un pré-test. Ainsi, avons-nous administré des questionnaires aux apprenants et aux enseignants. Ces questionnaires ont été d'abord administrés auprès de trois enseignants venant de Madina Baptist Community School, Action Community School à Madina et Presbyterian Boys Senior High School. Pour les apprenants, nous avons administré les questionnaires à cinq apprenants à Madina. Ces apprenants étudiaient le français et l'anglais au lycée. Deux parmi eux étaient apprenants de la deuxième année à Presbyterian Boys Senior High School. Il y avait deux filles (de la première et de la deuxième année) qui fréquentaient Madina Senior High School. Enfin, il y avait le cinquième apprenant qui est venu de la première année de Labone Senior High School, qui a rempli lui aussi, le questionnaire. Ce pré-test avait eu lieu entre le 8 et 11 février 2011.

Les résultats de ce pré-test ont montré que les trois enseignants en question alternaient l'anglais avec le français dans leurs classes de FLE. Ils ont dit que l'alternance de l'anglais et du français ont permis aux apprenants de mieux suivre les cours. Pour les apprenants, l'alternance de l'anglais et du français les ont aidés à comprendre les activités qui se déroulaient en classe de FLE. Ce pré-test avait attiré les données que nous espérions. Ainsi, irions-nous l'administrer à notre public échantillonné pour notre étude.

Tableau 1: Apprenants sélectionnés pour remplir les questionnaires

Ce tableau présente les apprenants échantillonnés pour l'étude.

Lycée	Public		Total	Public échantillonné		Total
	Garçons	Filles		garçons	Filles	
Akosombo (2A & 2B)	12	28	40	11	14	25
Akosombo (1B & 1A)	17	23	40	11	11	22
Total	29	51	80	22	25	47
Awudome (2D & 2C)	21	22	43	10	13	23
Awudome (1D & 1C)	27	21	48	12	12	24
Total	48	43	91	22	25	47
Grand Total	77	94	171	44	50	94
Pourcentage	100	45	55	26	29	55

Le tableau 1 a présenté le nombre des apprenants qui ont remplis les questionnaires. Le public était 171 apprenants, parmi lesquels nous avons 77 garçons et 94 filles. Avant d'administrer les questionnaires, nous avons constaté qu'il y avait plus de filles que de garçons dans les deux lycées. Nous avons donc décidé que le nombre de filles qui allaient remplir les questionnaires soit plus élevé que le nombre des garçons. Ainsi, pour avoir le nombre de garçons et de filles qui ont rempli les questionnaires dans les deux lycées, nous avons décidé que les apprenants soient tirés au sort. Nous avons confiance que cette approche allait maximaliser la fiabilité des données recueillies. Nous avons aussi cru qu'avec ce nombre d'apprenants nous aurions des résultats fiables. Nous voulions 22 garçons et 25 filles venant de chacun des lycées en question. Nous avons systématiquement sélectionné des apprenants pour des huit classes dans les deux lycées. Pour la deuxième année à Akosombo International School nous avons écrit 11 "oui" et un (1) "non" que nous avons pliés et nous les avons mis dans une boîte que les garçons ont tiré au sort. Il y avait une autre boîte qui contenait 14 "oui" et 14 "non" que les filles ont aussi tiré. Pour la première année, nous avons écrit 11 "oui" et six "non" et 11 "oui" et 12 "non" que les garçons et les filles ont tiré respectivement au sort. Pour la deuxième année à Awudome Secondary School, nous avons écrit dix "oui" et 11 "non" dans une boîte pour les garçons et 13 "oui" et neuf "non" dans une autre boîte pour les filles. Pour la première année, nous avons mis 12 "oui" et 15 "non" dans une autre boîte pour les garçons. Pour les filles, nous avons mis dans une boîte 12 "oui" et neuf "non" qu'elles ont

tirés. En définitive, nous avons eu 44 garçons et 50 filles qui ont rempli les questionnaires. Les garçons ont représenté 26% et les filles ont constitué 29% des apprenants qui ont rempli les questionnaires. Les garçons et les filles représentaient 55% du public. Nous leur avons aussi demandé pourquoi ils inséraient quelques fois des mots anglais dans les phrases qu'ils composaient en français. Cette question a visé à nous aider soit à confirmer soit à infirmer la pertinence d'alternance codique en classe de FLE.

Tableau 2: Enseignants échantillonnés pour remplir les questionnaires

Ce tableau présente les enseignants sélectionnés pour cette étude.

Lycée	Public		%
	Enseignants (hommes)	Enseignants (Femmes)	
Akosombo SHS 2A & 2B		2	22
Akosombo SHS 1B & 1A		2	22
Total		4	44
Awudome SHS 2D & 2C	2		22
Awudome SHS 1D & 1C	3		34
Total	5		56

Le tableau 2 a présenté neuf enseignants qui ont rempli les questionnaires. Il y avait quatre enseignants (femmes) dans le premier lycée et cinq enseignants dans le deuxième lycée. Comme les enseignants du FLE dans les deux lycées n'étaient pas beaucoup, nous avons permis à ces neuf de remplir les questionnaires. Nous leur avons demandé d'indiquer les différentes langues qu'ils parlent. Nous leur avons demandé s'ils alternaient les codes en classe. S'ils la faisaient, ils devaient donner des raisons pour cela. Nous avons dégagé la pertinence de l'alternance codique à travers les raisons données.

Question 1 : Combien de langues connaissent et parlent ces enseignants ?

Nous avons observé dans le tableau 3 (voir annexe 1), le nombre de langues que les enseignants connaissaient et parlaient en classe de FLE. Nous avons trouvé qu'un (1) enseignant, c'est-à-dire, 11%, connaissait et parlait six langues. Aucun enseignant parmi eux ne parlait cinq langues. Encore, il y avait trois enseignants, constituant 33%, qui connaissaient et parlaient quatre langues. Quatre enseignants (i.e. 45%) connaissaient et parlaient trois langues. Un (1) enseignant (i.e. 11%) connaissait et parlait deux langues. Le tableau 3 a montré que la majorité des enseignants (i.e. 89%) étaient des multilingues. C'est-à-dire, ils parlaient entre trois et six langues. Il y avait un seul enseignant qui était bilingue constituant 11%.

Question 2 : Quelles sont les langues que connaissent et parlent ces enseignants ?

Le tableau 4 (voir annexe 2), nous a amené aux différentes langues que ces enseignants parlaient. Les neuf enseignants dans les deux lycées connaissent et parlaient sept langues. Il y avait un (1) enseignant (i.e.11%) qui parlait le français et l'anglais. Trois autres enseignants (3,5 %) connaissaient et parlaient le français, l'anglais et l'éwé. Il y avait encore un (1) enseignant (i.e. 11%) qui connaissait et parlait le français, l'anglais et le twi. Par ailleurs, il y avait trois enseignants (3,5%) qui parlaient le français, l'anglais, le twi et le ga. Enfin, il y avait un (1) enseignant (c'est-à dire 11%) enseignant qui connaissait et parlait le français, l'anglais, le twi, l'éwé, l'espagnole et l'allemande. Dans ce tableau, nous avons catégorisé les langues dans le répertoire linguistique des enseignants en deux, à savoir les langues flexionnelles et les langues à ton. Les langues flexionnelles sont les langues de la même dérivation. C'est-à-dire, ces langues viennent de la même famille et elles ont certains traits communs à savoir certains lexiques, des caractéristiques syntaxiques pour ne citer que ces deux exemples. Pour les langues à ton, les tons déterminent la signification des mots. Les langues flexionnelles qui ont figuré dans le tableau étaient le français, l'anglais, l'italien, l'espagnol et l'allemand. Nous avons observé que, parmi les langues flexionnelles, c'étaient seulement l'anglais et le français que ces enseignants alternaient en classe de FLE. En effet, c'était l'alternance de ces deux langues qui ont permis aux enseignants de faire passer leurs messages à tous les apprenants et elles ont permis largement aux apprenants de communiquer en classe de FLE sans hésitation. Le phénomène était utile dans la mesure où elle a joué les rôles pédagogiques et interactionnels en classe de FLE. Pour les langues à ton, nous avons l'éwé, le twi, le hausa, le ga, le krobo et le basari. Nous avons observé que les enseignants n'ont pas alterné ces langues en classe de FLE. Nous avons noté que ces langues n'ont pas figuré dans les activités en classe de FLE parce qu'elles n'avaient pas de besoin immédiat durant les moments de classe de langue.

Question 3 : Quelle est la pertinence de l'alternance codique chez les enseignants en classe de FLE ?

Le tableau 5 (voir annexe 3), a présenté l'avis des enseignants sur le rôle de l'alternance codique en classe de FLE. Les neuf enseignants, c'est-à-dire, 100%, ont dit que l'alternance des deux langues était pertinente en classe de FLE pour les raisons suivantes : Il y avait un (1) enseignant (11%) qui a dit que l'alternance codique lui a permis de gagner le temps en expliquant certains points grammaticaux aux apprenants. Il y avait deux enseignants, c'est-à-dire, 22%, qui ont précisé que l'alternance du français et de l'anglais a éclairé certaines consignes qu'ils ont déjà données en français. C'est-à-dire, les apprenants ont mieux compris les consignes que l'enseignant a données en classe grâce à l'alternance du français et de l'anglais. Nous avons quatre autres

enseignants (45%) venant des deux lycées, qui ont souligné que l'alternance codique ont permis aux apprenants de comprendre des leçons. Enfin, il y avait deux enseignants, (c'est-à-dire, 22%), qui ont dit que, « l'alternance du français et de l'anglais permet aux apprenants d'être intéressés aux leçons ». Nous avons noté que les deux premiers points soulevés par ces enseignants, avait affaire au rôle didactique que l'alternance des deux langues jouait en classe de FLE. Ces deux points ont parlé des bénéfices que les enseignants tirent de l'alternance du français et de l'anglais. Les deux derniers points ont présenté les bénéfices que les enseignants ont supposé que les apprenants tirent de l'alternance du français et de l'anglais. En effet, l'alternance des deux langues leur ont permis de comprendre les leçons et elles leur ont permis d'être intéressés aux leçons. Nous avons dégagé à travers les réponses que l'alternance des deux langues est pertinente dans la mesure où elle permet aux enseignants d'atteindre leur objectif en classe de FLE: assurer la compréhension chez les apprenants.

Question 4 : Combien de langue connaissent et parlent les apprenants ?

Le tableau 6 (voir annexe 4), a montré le nombre de langues que ces apprenants échantillonnés dans les deux lycées connaissaient et parlaient. Parmi les 94 apprenants, il y avait 18 apprenants (ce qui a représenté 19%) qui connaissaient et parlaient deux langues mais les six autres apprenants (81%) parlaient plus de deux langues. Il y avait 28 apprenants (c'est-à-dire, 30%) qui connaissaient et parlaient trois langues. Nous avons dans les deux lycées, 24 autres apprenants, représentant 26%, qui connaissaient et parlaient quatre langues et 21 autres apprenants, constituant 22% qui connaissaient et parlaient cinq langues. Il y avait trois apprenants, c'est-à-dire, 3%, qui connaissaient et parlaient six langues. Le tableau 6 a montré que la majorité de ces apprenants (81%) connaissaient et parlaient plus de deux langues.

Question 5 : Quelles sont les langues que les apprenants alternent en classe de FLE ?

Le tableau 7 (voir annexe 5), a montré les différentes langues que ces apprenants connaissaient et parlaient. La plupart des langues que ces apprenants connaissaient et parlaient, étaient des langues locales, à savoir l'éwé, le twi, le ga, le krobo, le basari et le hausa. Les autres langues étrangères étaient l'anglais, le français, l'italien, le portugais et l'espagnol. Dans ce tableau les apprenants connaissaient et parlaient neuf langues mais la langue qu'ils avaient en commun était l'anglais. Selon le tableau 8, il y avait 23 apprenants dans le lycée codé « AW » qui ne connaissaient et ne parlaient pas le français (indiqué en caractère gras). Autrement dit, ils étaient débutants en français. Donc nous avons noté la disparité entre les niveaux des apprenants dans ce lycée. Il y avait 71 (c.à.d. 94-23) qui connaissaient et parlaient déjà le français d'après le tableau.

Question 6 : Quelle est la pertinence de l'alternance codique des apprenants en classe de FLE ?

Le tableau 8 (voir annexe 6), a indiqué le rôle de l'alternance des deux langues chez les apprenants en classe de FLE. Selon le tableau, il y avait treize (13) apprenants des deux lycées, c'est-à-dire, 14%, qui ont précisé que l'alternance du français et de l'anglais leur a permis de comprendre certains points grammaticaux équivoques. Il y avait 55 apprenants, c'est-à-dire 58%, qui ont dit que l'alternance du français et de l'anglais leur a aidé à comprendre les activités qui se déroulaient en classe de FLE. Il y avait encore 15 apprenants (16%) qui ont précisé que l'alternance des deux langues leur a permis de parler en classe. Encore, il y avait trois apprenants (i.e .3%) qui ont dit que l'alternance du français et de l'anglais leur ont permis de développer l'intérêt aux activités en classe de FLE. Enfin, il y avait huit apprenants (8,5%) qui n'ont pas exprimé leur opinion sur le phénomène. Nous avons 91,5% des apprenants qui ont trouvé l'alternance du français et de l'anglais bénéfique en classe de FLE. Les apprenants ont trouvé l'alternance des deux langues bénéfique parce qu'elle leur a permis de comprendre et suivre les activités en classe de FLE. Ils ont bien compris les activités en cours de FLE quand les enseignants ont alterné les langues. Ceci a impliqué que l'alternance du français et de l'anglais a encouragé la participation des apprenants aux activités en classe. Elle a permis aux apprenants d'éviter des hésitations lorsqu'ils communiquaient en français en classe de FLE. Tous ces points ont démontré que l'alternance codique était bénéfique en classe de FLE. Dans ce sens, elle est pertinente dans la mesure où elle joue le rôle psychologique et interactionnel chez les apprenants.

Discussion et Recommandations

Dans ce travail, nous avons noté que tous les enseignants (100%) et aussi la majorité des apprenants (81,5%) connaissaient et parlaient plus de deux langues. Nous avons catégorisé les langues que ces enseignants connaissaient et parlaient en classe de FLE en deux groupes à savoir les langues flexionnelles et les langues à ton. Nous avons noté que dans la catégorie de langues flexionnelles, les enseignants et les apprenants n'alternaient que le français et l'anglais en classe de FLE et ils n'ont donné aucune place pour les langues à ton. Le Service de l'Éducation du pays a souhaité que la classe de FLE devienne une classe monolingue. Mais nous avons noté que l'alternance de l'anglais et du français est devenue un choix obligatoire en classe de FLE dans les lycées. À cet égard, la communication en classe de FLE a cessé d'obéir la vision d'une classe monolingue que le Service de L'Éducation a souhaité. Nous avons aussi noté que l'alternance codique en classe de FLE est dictée par deux facteurs à savoir, les besoins immédiats créés en classe de FLE et les langues que les partenaires en classe de FLE avaient en commun. En identifiant des difficultés dans la langue cible, les enseignants faisaient recours à l'anglais, c'est-à-dire, la langue que tous les partenaires avaient en commun dans leurs répertoires linguistiques. Il doit être permis en effet, l'utilisation de la langue cible et celle que les partenaires possédaient en commun

pour s'exprimer. A cet égard, nous sommes d'accord avec Castellotti (2001) que nous devrions didactiser l'alternance codique surtout l'alternance de la langue cible et la langue que les partenaires en classe ont en commun. Nous avons proposé que l'enseignant au lycée encourage l'alternance de la langue cible et celle qu'il possède en commun avec l'apprenant durant certaines phases de la leçon pour surtout les débuts. Il pourrait les alterner durant la Mise en Situation pour captiver l'intérêt et l'attention des apprenants aux activités en classe de FLE. Il pourrait également les alterner durant la phase de Présentation et Explication pour faire comprendre certains éléments grammaticaux et des concepts que les apprenants n'arriveraient pas à comprendre malgré son effort de les expliquer avec des gestes et des mimiques pour ne citer que ces deux formes. Cette recherche n'était menée que dans deux lycées du pays donc les résultats ne pourrait pas être conclusifs. Il faudrait d'autres recherches pour infirmer ou confirmer ces résultats.

Références

- Asilevi, F. K. (2001). English-Ghanaian Language Code-Mixing and Code Switching in conversational discourse: Our third-tongue or faddism. Paper presented at the Inter-University Conference on, *The Coexistence of Languages in Africa*, University of Cape Coast, Nov. 24-25.
- Auer, P. (1984). *Bilingual conversation*. Amsterdam: Benjamin.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Henry Holt International.
- Castellotti, V. (1997). Langue étrangère et français en milieu scolaire: didactiser l'alternance? *Études de Linguistique Appliquée*, 108, pp. 401-410.
- Boyer, H. & Rivera, M. (1979). *Introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris: CLÉ Int.
- Causa, M. (1996). Le rôle de l'alternance codique en classe de langue. *Le français dans le Monde/ Recherches et application No. Spécial*, pp. 85-93.
- Comes, E. (2006). Ancien et moderne dans les méthodes pré-communicatives de l'enseignement de langues. In *Dialogos*, 14, 63-66.
- Coste, D. (1997). Alternances didactiques: In *Étude de linguistique appliquée*, 108, pp. 393-400.
- Cousin, V. (1886). *Du bien*. Paris: Didier.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational Development in bilingual children. In *Review of Educational Research*, 49, pp. 222-251.
- Ehrhart, S. (2002). *L'alternance codique dans le cours de langue: le rôle de l'enseignant. l'interaction avec l'élève- Synthèse à partir d'énoncés recueillis dans les écoles primaires de la Sarre*. Saarbrücken: Universitat des Saarlandes.
- Gearson, M. (2006). L'alternance codique chez les professeurs de français langue étrangère pendant des leçons orientées vers le développement des connaissances grammaticales. *Canadian Modern Language Review*, 62,3, pp. 449-467.
- Gibbons, J. (1979). Code-mixing and koineising in the speech of students at the University of Hong Kong. In *Linguistics*, 21, pp. 113-123.
- Giles, H & Coupland, N. (1991). *Langage: Contexts and consequences*. Keynes: Open University Press
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. London: Havard University Press.
- Gumperz, J. J. (1989). *Engager la conversation: Introduction à la Sociolinguistique interactionnelle*. Paris: L'harmattan.
- Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris: Hatier-Crédif.
- Kog-Der, J. (2008). *Code-Switching et Code-Mixing chez quelques fonctionnaires dagara dans la ville de Nandom*, University of Cape Coast (Sous presse).
- Krashen, S. & Terrell, T. D. (1984). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. London: Prentice.
- Kumar, A. (1986). Certains aspects of the form and functions of Hindi-English Code-Switching. *Anthropological Linguistics*, 28, 2, pp. 195-205.
- Kuupole, D. D. (Ed), (2000). Linguistic Gymnastics amongst Educated Dagara: A case of Languages in contact: Co-existence of Languages in West Africa. A Sociolinguistic Perspective, Takoradi: St. Francis Press Limited, pp. 103-472.
- Lüdi, G & Py, B. (2002). *Etre Bilingue*. Berlin; Bruxelles: Peter lang.
- Lüdi, G & Py, B. (2003). *Etre Bilingue*. Berne: Peter Lang SA .
- Mackey, W. F. (1977). *Bilinguisme Sociolinguistique: Concept de base*. Belgique: Mardaga.
- Matthey, M. & Moore, D. (1996). Alternance des langues en classe: Pratiques et représentations dans deux situations d'immersion. *TRANEL*, 27, pp. 63-82.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- Molander, L. (2004). L'alternance codique en classe d'immersion: délimitation, interprétation et fonction interactionnelle. *Sociolinguistique*, 18, pp. 86-105.
- Moore, D. (2002). Case Study: Code Switching and learning in the classroom. *International Journal of Bilingual*

- education and Bilingualism*, 5 (5), pp. 279-293.
- Morin, E. (1886). *La méthode 3: La connaissance de la connaissance*. Paris: Seuil.
- Mouna, L. (2006) Alternance chez les apprenants algériens de 6ème année primaire dans le cours de français langue étrangère, Mémoire de Magistère. *Revue Pédagogique*, 1, p.162
- Myers-Scotton, C. (1983). The negotiation of identities in conversation: theory of markedness and choice. *Journal of sociology of Language*, 44, pp. 115-136.
- Nabila, M. (2008). *L'alternance codique en classe de français en deuxième année. Entre fonction communicative et fonction didactique*. Thèse de Doctorat, Université d'Annaba.
- Poplack, S. (1992). Syntactic structure and social function of code-switching. *Bilingual Research Journal*, 16, pp. 3, 4 & 69.
- Poplack, S. (1988). The social correlates and linguistic process of lexical borrowing and Assimilation. *Linguistics*, 22, p. 94.
- Rebuffot, J. (1993). *Le point sur l'immersion au Canada*. Andou, Québec: Centre Éducatif et Culturel Inc.
- Robert, J. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris: Orhhrys.
- Sadi, N. (2010). L'alternance codique dans une émission radiophonique algérienne. *Synergies Algérie*, 10, pp. 259-275.
- Saussure, D. F. (1959). *Cours linguistique Générale*. New York: McGraw-Hill.
- Stern, H. (1992). *Issues et Opinion*. Paris: OUP.
- Vargas, C (2006). Sociolinguistique et didactique de la langue première. Rouen: Université de Rouen.
- Tagliante, C. (1994). *La classe de langue*. Paris: CLÉ International.
- Tétraut, A. (2006). *cavi*. date posted, September 2006 and Retrieved on October 05, 2010, from <http://www.cavi.univ.paris3.fr/ilpga/ed/drdrdm/mythe L1: html>
- Verma, S. K. (1975). Hindu-English code-switching. In *Linguistics*, 28, pp. 35-48.

Annexe 1

Tableau 3: Nombre de langues que les enseignants connaissent et parlent

Ce tableau présente le nombre de langue que connaissent et parlent les enseignants.

Réponse	AK	AW	TOTAL	%
Deux langues	1	-	1	11
Trois langues	2	2	4	45
Quatre langues	1	2	3	33
Cinq langues	-	-	-	-
Six langues	-	1	1	11
No. d'enseignants	4	5	9	100

Annexe 2

Tableau 4 : Langues que les enseignants connaissent et parlent

Dans le tableau 6, nous avons présenté les différentes langues que les enseignants ont connues et ils les ont parlées.

Réponse	AK	AW	TOTAL	%
Français, anglais	1	-	1	11
Français, anglais et éwé	3	-	3	3,5
Français, anglais et twi	-	1	1	11
Français, anglais, twi et ga	-	3	3	3,5
Français, anglais, Twi, éwé, espagnol et allemande	-	1	1	11
No. d'enseignants	4	5	9	100

Annexe 3

Tableau 5 : Pertinence de l'alternance codique selon les enseignants

Ce tableau 5 (voir annexe 3), présente les bénéfices que les enseignants tirent de l'alternance codique. À travers leurs réponses aux questions, nous avons pu dégager la pertinence de l'alternance codique en classe de FLE.

Réponse	AK	AW	TOTAL	%
Elle permet de gagner le temps en expliquant certains points grammaticaux.	1	-	1	11
Elle éclaire certaines consignes que nous avons déjà données en français.	2	-	2	22
Elle permet aux apprenants de comprendre les leçons.	1	3	4	45
Elle permet aux apprenants d'être intéressés aux leçons.	-	2	2	22
No. d'enseignants	4	5	9	100

Annexe 4

Tableau 6 : Nombre de langues que les apprenants connaissent et parlent

Réponse	AK	AW	TOTAL	%
Deux langues	18	-	18	19
Trois langues	10	18	28	30
Quatre langues	7	17	24	26
Cinq langues	9	12	21	22
Six langues	3	-	3	3
No. d'apprenants	47	47	94	100

Annexe 5

Tableau 7 : Langues que les apprenants connaissent et parlent

Réponse	AW	AK	TOTAL	%
anglais et français	5	-	5	5
anglais et ga	1	-	1	1
anglais et twi	9	-	9	9
anglais et éwé	4	-	4	4,3
anglais, twi et éwé	5	-	5	5
anglais, twi et ga	4	-	4	4,3
anglais, français et twi	3	-	3	3
anglais, français et hausa	1	-	1	1
anglais, français et éwé	16	-	16	17
anglais, français, éwé et twi	-	10	10	11
anglais, français, ga et twi	-	9	9	10
anglais, éwé, ga et twi	-	4	4	4,3
anglais, français, éwé, ga et twi	-	14	14	15
anglais, français, éwé, twi et basari	-	2	2	2,1
anglais, français, twi, éwé et hausa	-	5	5	5
anglais, français, italien, espagnol, ga et twi	-	1	1	1
anglais, français, twi, hausa, ga et basari	-	1	1	1
No. d'enseignants	47	47	94	100

Annexe 6

Tableau 8 : Pertinence de l'alternance codique d'après les apprenants

Ce tableau présente la pertinence de l'alternance codique chez les apprenants.

Réponse	AW	AK	TOTAL	%
1. Elle nous permet de comprendre certains points grammaticaux équivoques.	8	5	13	14
2. Elle nous aide à comprendre les activités qui se déroulent en classe.	30	25	55	58,5
3. Elle nous permet de parler en classe.	6	9	15	16
4. Elle nous permet de développer l'intérêt dans les activités en classe.	3	-	3	3
5. Sans opinion	-	8	8	8,5
No. d'apprenants	47	47	94	100