

Vol. VII Issue 2
(January-June 2024)

ISSN : 2456-9690
RNI No : UPBIL/2017/73008

UGC Care Listed

Caraivéti

Démarche de sagesse

Peer Reviewed and Refereed Biannual International Journal



Department of French Studies

Banaras Hindu University

Varanasi

Website: www.caraiveti.com

Langers
Books for Foreign Languages

Printed by:

Dr. Gitanjali Singh
Department of French Studies
Banaras Hindu University, Varanasi
Pin-221005

Published by:

Dr. Gitanjali Singh
Department of French Studies
Banaras Hindu University, Varanasi
Pin-221005

Printed at:

Langers International

Published at:

Department of French Studies
Banaras Hindu University, Varanasi
Pin-221005

Editor in Chief:

Dr. Gitanjali Singh
Department of French Studies
Banaras Hindu University, Varanasi
Pin-221005
Email : gitanjalifr@bhu.ac.in

© Author

ISSN : 2456-9690

RNI No : UPBIL/2017/73008

Website: www.caraiveti.com

Email : caraivetifrnbnhu@gmail.com

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means without the prior written permission of the publishers.

Vol. VII Issue 2 January-June 2024

TABLE DES MATIÈRES

1. French Literary Traditions and Modernist English Literature: Influences and Interactions	11
– <i>Sushant Kumar Mishra</i>	
2. Tracer les contours de l’Inde dans le poème épique de Louis Camoens, <i>Os Lusíadas (Les lusiades)</i>	17
– <i>Irene Silveira Almeida & Loraine Ethel Barreto Alberto</i>	
3. Silenced Voices: A Critical Analysis of Gayatri C. Spivak’s “Can the Subaltern Speak?”	23
– <i>Nisha Singh</i>	
4. India’s Digital Payment Odyssey: Navigating the Path from Paper to Pixels	27
– <i>Madhulika Singh and Jai Shanker Shukla</i>	
5. The Importance and Challenges of Literary Translation: A Case Study of a Bengali Novel and its Translation	35
– <i>Partha Debnath</i>	
6. The role of translation in teaching and acquisition of English as a second language in the Bengali-medium schools of West Bengal	43
– <i>Rohan Mazumder</i>	
7. Foucault and the 20 th Century French Thought: Power, Discourse, and the Construction of Subjectivity	50
– <i>Sawan Kumar Singh</i>	
8. La fragilité humaine, la colère, l’humiliation, la peur et parfois l’espoir : une analyse de la conscience du personnage principal du roman <i>Les sirènes de Bagdad</i> de Yasmina Khadra	64
– <i>Sandeep Kumar Pandey</i>	
9. La Nouvelle Vague et l’adaptation dans <i>La Sirène du Mississippi</i> (1969) : Redéfinition du temps et de l’espace	70
– <i>Kalplata</i>	
10. An overview of the construction of the Three Gorges Dam	78
– <i>Swati Mishra</i>	
11. Alternance codique comme ressource linguistique dans les classes de fle	89
– <i>Anthony GOMES et Anuradha WAGLE</i>	
12. Diaspora Diplomacy in India’s Foreign Policy: Continuity and Change	102
– <i>Banditarani Behera & Rajneesh Kumar Gupta</i>	

13.	Les arkatis dans le système des engagés – <i>Bijal Rajnikant Oza</i>	111
14.	Les ombres de l’existence : aperçus philosophiques sur le chagrin et la souffrance humaine – <i>Bratish Sarkar</i>	116
15.	Eavesdroppers on Our Own Lives: How Implicit Learning Shapes Conscious Communication – <i>Chandan Suman & Upendra Kumar</i>	123
16.	Gender Ideologies in Marvel Graphic Novels and Film Adaptations – <i>G. Priya & O. Alisha</i>	131
17.	Comparative Effects of Physical Training on Muscular Strength of Intellectually Disabled children – <i>Gaurav Kumar Singh & Kunnal Sethi</i>	139
18.	Basic Structure Doctrine and 103rd Constitutional Amendment: An Analysis of The Janhit Abhiyan Judgment – <i>Prasanta Kumar Mallick & K.B. Asthana</i>	150
19.	Traduire <i>La Punition</i> de Tahar Ben Jelloun en tamoul (தண்டனை) : stratégies de traduction postcoloniale – <i>Gevin Antoine</i>	157
20.	Lycanthropic Diaries: Uncanny Tale of Shape-shifting Curse in <i>Don’t Run My Love</i> by Easterine Kire – <i>W. Fairly Jenifer & H. Jimsy Asha</i>	165
21.	Ali Sardar Jafri’s “Morsel”: Exploring Intertextuality through/In Translation – <i>Madhvi Lata</i>	171
22.	Cinéma comme Miroir de l’Histoire de la France sous l’Occupation dans <i>Les Enfants du Paradis</i> (1945) – <i>Monazir Abbas</i>	177
23.	Unfinished Business in the Theory of Poverty of Stimulus: A Bilingual Perspective – <i>Neha Garg</i>	187
24.	Un processus de passage: les facettes de l’identité du polyèdre – <i>Pritu Jha</i>	196
25.	L’analyse des compétences interculturelles dans le manuel <i>Version Originale 1</i> à travers le modèle de Micheal Byram – <i>Samira</i>	203
26.	The Language of Rebellion: Analyzing Visual Rhetoric in <i>Persepolis</i> – <i>Satya Prakash Prasad, Shafaque Zehra & Abhishek Jha</i>	213
27.	Titre- Esthétique Théâtrale dans L’étranger de Camus – <i>Surya Prakash</i>	225

Alternance codique comme ressource linguistique dans les classes de fle

Anthony GOMES et Anuradha WAGLE

Résumé

La politique nationale d'éducation 2020 (NEP 2020) en Inde met en exergue une approche bilingue pour les élèves dont la langue maternelle diffère de la langue d'enseignement. Cela implique l'exploration d'outils pédagogiques exploitant les répertoires multilingues des élèves. L'alternance codique, définie par Gumperz (1982) comme la juxtaposition des langues au sein d'une interaction unique, se révèle être une stratégie potentiellement pertinente dans ce contexte.

La littérature existante sur l'alternance codique (Bullock & Toribio, 2009 ; Gardner-Chloros, 2009 ; Eda, 2016) réfute l'idée reçue selon laquelle l'alternance codique serait une manifestation de l'incapacité d'un bilingue à séparer ses deux langues et témoignerait d'un déficit de compétences. Au contraire, ces études démontrent que l'alternance codique constitue une ressource communicative supplémentaire à la disposition des bilingues. De surcroît, Swain & Lapkin (2000) postulent que l'alternance codique est un indicateur de la compétence bilingue et un facilitateur de l'acquisition d'une nouvelle langue.

Cette étude examine, par conséquent, les motivations des apprenants et les utilisations fonctionnelles de l'alternance codique en classe de Français Langue Étrangère (FLE). Un questionnaire composé de 45 énoncés a été administré à 16 apprenants de FLE dans une institution universitaire à Goa, ces derniers devant évaluer chaque énoncé sur une échelle de Likert à 5 points. Les résultats préliminaires démontrent une perception positive et suggèrent que l'alternance codique pourrait s'avérer être un outil pédagogique efficace dans l'apprentissage du français langue étrangère.

En adoptant ces perspectives, cette étude tente de contribuer à la discussion sur l'alternance codique dans l'apprentissage des langues en analysant les perspectives des apprenants sur leurs motivations et les fonctions de l'alternance codique dans une classe de FLE.

Mots-clés : multilinguisme ; contact des langues ; alternance codique ; français langue étrangère ; outil pédagogique

Introduction

Les données du recensement linguistique de 2011 rapportent plus de 121 langues maternelles recensées. (*Language Census Data*) Ce chiffre se réfère aux langues nommées, rationalisées en langues maternelles et ensuite classifiées selon certaines méthodes linguistiques pour des regroupements rationnels. De même, *l'Ethnologue*, une base de données mondiale, signale que l'Inde compte 424 langues vivantes (Eberhard et al.). La même base de données enregistre que l'Inde a le quatrième plus grand nombre de langues dans le monde. Ainsi, ces données reflètent le tissu multiculturel et multilingue de la société indienne.

Dans le contexte de l'éducation scolaire en Inde, le pays a adopté la formule des trois langues à l'échelle de l'État, recommandée pour la première fois par la Commission Kothari, formée en 1964. Cette formule stipule que chaque élève en Inde doit apprendre trois langues : deux d'entre elles doivent être des langues indiennes, dont une langue régionale, et la troisième doit être l'anglais. La politique nationale d'éducation de 1968 a introduit cette formule, signifiant qu'en plus de l'hindi et de l'anglais, une troisième langue, issue de l'Inde moderne, devait être utilisée pour l'éducation dans les États où l'hindi est parlé.

Cette formule des trois langues a permis de préserver l'identité de groupe, d'affirmer l'unité nationale et d'accroître l'efficacité administrative en standardisant l'enseignement des langues dans les écoles indiennes. Une des langues restées constantes dans cette formule est l'anglais. En Inde, l'anglais était un marqueur d'identité, permettant d'affirmer l'unicité et la distinction d'un groupe par rapport à un autre, notamment dans un contexte multilingue où il jouissait d'une primauté sur les autres langues indiennes (Prakash et Kapoor).

Cependant, la nouvelle politique nationale d'éducation de 2020 (NEP 2020) promeut véritablement la nature multilingue du pays en mettant l'accent sur l'enseignement dans la langue maternelle des apprenants. Lorsque cela est possible, la langue d'enseignement jusqu'au moins la 5e année, mais de préférence jusqu'à la 8e et au-delà, sera la langue maternelle/locale/régionale (*National Education Policy 2020*). Ainsi, nous observons une plus grande flexibilité dans la formule des trois langues, cette politique offrant une plus large place au répertoire multilingue des apprenants.

L'usage constant de plusieurs langues pour négocier des identités et l'utilisation fonctionnelle des langues à des fins pragmatiques montrent que les individus multilingues utilisent souvent des formes hybrides telles que le mélange ou l'alternance codique. Ce phénomène se manifeste également dans les salles de classe indiennes, où de nombreuses langues sont constamment en contact pour diverses raisons. Autrefois signe d'une éducation insuffisante, cette alternance ou mélange est aujourd'hui reconnu comme un domaine d'étude systématique, dévoilant ainsi son potentiel en tant qu'outil pédagogique dans l'enseignement en classe.

Contexte et objectif

Bien que de nombreux chercheurs distinguent le bilinguisme, le multilinguisme et le plurilinguisme, cette étude utilise le terme « bilinguisme » comme un terme général pour désigner le répertoire linguistique pluriel d'un individu. Ces individus sont témoins d'un contact constant, de négociations et même de concurrence entre les langues. Li Wei (2007) utilise la remarque de William Mackey (1962) pour dire que « Le bilinguisme n'est pas un phénomène de langue ; c'est une caractéristique de son usage. Ce n'est pas une propriété du code mais du message. Il n'appartient pas au domaine de la « langue » mais de la « parole » » (Wei, 2007: 7). Tout en refusant que le cerveau bilingue soit deux monolingues en un, François Grosjean (1985) présente la notion de continuum situationnel où il note que « dans le mode de discours monolingue, le bilingue désactive une langue (mais jamais totalement) et dans le mode bilingue, le locuteur bilingue choisit une langue de base, active l'autre langue et y fait appel de temps en temps sous forme d'alternance codique ou d'emprunts » (Grosjean, 2007: 429). Ainsi, cette nature de choix non marqué et de négociation constante entre les langues est évidente dans les sociétés indiennes et dans les salles de classe indiennes.

Des études récentes dans les salles de classe en Inde ont mis en lumière la présence et l'utilisation de multiples codes, rendant ainsi l'enseignement-apprentissage plus efficace. Une étude sur le multilinguisme, la littératie, la numératie et la cognition à Delhi, Hyderabad et Patna, menée entre 2016 et 2020 et intitulée « *Multilingualism and Multiliteracy: Raising Learning Outcomes in Challenging Contexts in Primary Schools across India* » ou « *MultiLiLa* », a révélé non seulement la réalité multilingue des salles de classe, mais aussi les avantages cognitifs en termes de mémoire de travail complexe et d'intelligence chez les apprenants (Ianthi Maria Tsimpli et al., 2020: 16).

De même, une autre étude réalisée par Macmillan Education India Private Limited, intitulée « *Understanding Multilingualism in India's Classrooms* », a évalué les perceptions des enseignants sur le multilinguisme et son importance dans les salles de classe indiennes. Le rapport a conclu en soulignant que les apprenants devraient avoir la liberté d'utiliser leur propre langue maternelle ou régionale, mais avec un certain contrôle, rendant ainsi les apprenants conscients du multilinguisme en le pratiquant de manière occasionnelle, mais en le limitant à un niveau minimal (Azzam Alobaid, 2023: 36). Il est donc important de souligner la présence constante de la première langue (désormais L1) des apprenants dans le processus d'apprentissage.

Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère (FLE), la présence des langues premières des apprenants n'est pas complètement perçue comme un parasite. Avec l'approche actionnelle, où toutes les compétences de l'apprenant sont mises en jeu, le recours des apprenants à leurs langues premières ne fait que les aider à structurer leur processus d'apprentissage. Cela se fait à travers le phénomène de contact linguistique appelé alternance codique (désormais AC).

Par conséquent, l'objectif de cet article est de discuter des attitudes et des perceptions des apprenants, ainsi que de leurs motivations et des fonctions de l'AC dans la classe de FLE.

Cadre Théorique

Dans l'analyse conversationnelle, John J. Gumperz (1989) définit l'AC comme « la juxtaposition à l'intérieur d'un même échange verbal de passages où le discours appartient à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents » (Gumperz, 1982: 59). Alors que la définition de Gumperz traite de l'AC au niveau structurel de deux systèmes linguistiques, François Grosjean (1982) définit l'AC comme l'utilisation alternée de deux ou plusieurs langues dans une même énonciation ou conversation (Grosjean, 1982: 145).

Dans le contexte des échanges en classe, Eda Üstünel (2016) définit l'AC comme l'utilisation alternée de plus d'un code linguistique en classe par l'un des participants (Üstünel, 2016: 2). Cette définition se rapproche du phénomène de translanguage, que Canagarajah (2011) définit comme la capacité des locuteurs multilingues à naviguer entre les langues, traitant les différentes langues de leur répertoire comme un système intégré (Canagarajah, 2011: 401).

L'idée fautive la plus répandue concernant l'AC est qu'elle est le résultat d'un manque de compétences linguistiques chez un locuteur. Cependant, de nombreux chercheurs soutiennent le contraire. Bullock et Toribio (2009) affirment que l'AC n'indique ni l'incapacité du bilingue à séparer ses langues, ni un manque de compétence. Elle constitue plutôt une ressource de communication supplémentaire à la disposition des bilingues. La capacité

à changer au niveau intra-phrasique est corrélée avec une maîtrise accrue des structures linguistiques. Elles soutiennent également qu'il existe une corrélation entre le degré de compétence linguistique du locuteur dans deux langues et le type d'AC utilisé.

Maria Causa (2002, 2007) réaffirme que l'AC ne peut être analysée comme le signe d'un manque de maîtrise dans l'une des deux langues concernées. Au contraire, elle témoigne d'une compétence bilingue favorable à l'apprentissage de la langue cible et ne doit pas être perçue comme un obstacle (Swain et Lapkin, 2000).

Une étude menée par Hicham et Rachida (2020) sur le statut scolaire du français au Maroc présente la situation paradoxale de cette langue en relation avec l'AC arabe/français utilisée par les enseignants. L'étude montre qu'en alternant entre les codes, les apprenants sont en mesure de s'engager dans une démarche d'analyse comparée des langues, ce qui peut s'avérer particulièrement intéressant et enrichissant, les aidant à développer une conscience accrue du pluralisme linguistique et culturel (Gajo, 2000).

Ainsi, tant au niveau discursif qu'interactionnel, les passages d'une langue à l'autre ne sont plus jugés comme des signes d'incompétence, mais plutôt comme des manifestations du répertoire verbal (Gumperz, 1989) dont disposent les locuteurs (enseignants et apprenants) (Hicham et Rachida, 2020).

La présence de l'AC dans un énoncé ou un discours peut être consciente ou inconsciente. Muriel Saville-Troike (1982) énumère les usages fonctionnels de l'AC au sein d'une communauté linguistique, tels que l'identification de groupe, la solidarité, la distanciation, la redéfinition d'une situation, ou encore l'adoucissement ou le renforcement d'une demande ou d'un ordre, et l'intensification ou l'élimination de l'ambiguïté (Saville-Troike, 1982: 68-69).

De manière similaire, René Appel et Pieter Muysken (1987) présentent six fonctions de l'AC en s'inspirant des cadres de Jakobson (1960) et Halliday et al. (1964). Premièrement, la fonction référentielle : les locuteurs changent de langue en raison d'un manque de compétence ou parce que certains sujets sont mieux exprimés dans une langue. La fonction directive : inclure ou exclure des interlocuteurs à travers le choix de la langue. La fonction expressive : elle reflète l'identité mixte du locuteur. La fonction phatique modifie le ton de la conversation, la fonction métalinguistique commente l'usage des langues, souvent pour impressionner. Enfin, la fonction poétique inclut des jeux de mots bilingues, comme les calembours. (Appel et Muysken, 1987: 118-120)

Un autre modèle fonctionnel de l'AC a été présenté par John J. Gumperz (1989), qui énumère six fonctions : les citations, utilisées pour rapporter un discours, l'adressage à un interlocuteur spécifique, les interjections, la réitération pour clarifier ou amplifier un message, la modification d'un message, et enfin la personnalisation versus objectivation, où certaines langues sont utilisées pour exprimer des faits subjectifs ou objectifs. (Gumperz, 1989: 73-84).

Méthodologie

Cette étude a inclus 24 étudiants d'un établissement d'enseignement supérieur à Goa : des étudiants de Master issus des départements de français et d'autres départements, ainsi que des étudiants de licence du département de français. L'échantillon comprenait 16,7 % d'hommes (n=4) et 83,3 % de femmes (n=20), avec 83,3 % âgés de 20 à 25 ans, 12,5 % âgés de 26 à 30 ans, et 4,1 % âgés de 31 ans et plus.

Les participants étaient multilingues, avec leur langue maternelle ou langue dominante regrouper sous le terme de « première langue », désignée comme L1. Le français, ou la langue cible, a été désigné comme L2. Leurs premières langues étaient le konkani (37,5 %, n=9), l'anglais (20,8 %, n=5), le marathi (8,3 %, n=2), l'hindi (8,3 %, n=2), ainsi que le bengali, le malayalam, l'odia, le saurashtra, l'anglais et l'hindi, et l'anglais et le konkani (4,2 % chacun, n=1). Les langues les plus parlées étaient l'anglais (100 %), l'hindi (91 %), le français (75 %), et le konkani (58 %).

Nombre total de langues parlées par les répondants (n=24)

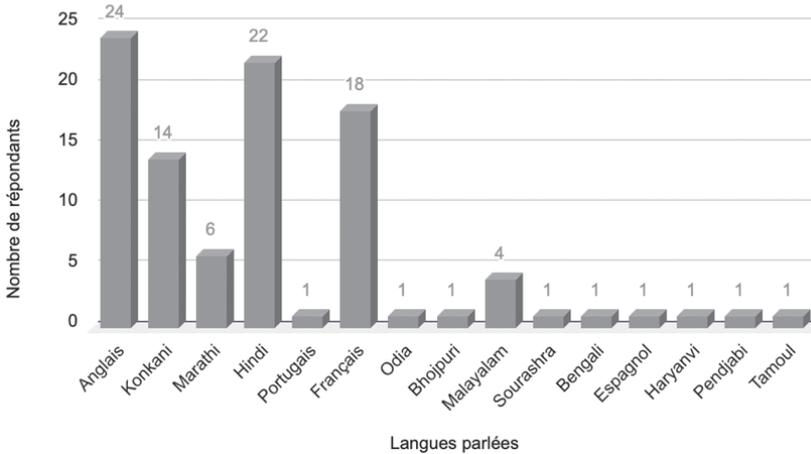


Fig. 1. Nombre de langues parlées par les répondants

Instrument de Recherche

La question de recherche était : « Quelles sont les attitudes et perceptions des étudiants de Français Langue Étrangère envers l'AC ? » Pour y répondre, un questionnaire qualitatif adapté des études sur l'AC en anglais langue étrangère (EFL) a été utilisé.

Ce questionnaire comportait une introduction expliquant l'objectif de l'étude, une définition de l'AC, ainsi que sa structure. Il se composait de quatre sections : les informations démographiques, la « Fonction de l'AC » avec 21 affirmations notées sur une échelle de Likert en 5 points, les « Attitudes et Perceptions » avec trois sous-sections sur les perceptions positives, les stratégies pédagogiques et les auto-perceptions, et une dernière section pour des commentaires supplémentaires. Le questionnaire a été validé et revu par trois experts.

Résultats et Discussion

1. Alternance codique pour atteindre des objectifs communicatifs

La recherche sur l'AC dans les cours de langues a mis en évidence l'utilisation de celle-ci pour répondre à divers objectifs communicatifs. Elle est considérée comme un phénomène naturel et intentionnel qui facilite à la fois la communication et l'apprentissage (Eldridge, 1996). Cette nature communicative de l'AC a été rapportée par les répondants de cette recherche. La majorité des participants ont indiqué que l'AC les aide à rendre leur communication en

classe plus personnalisée. Elle leur permet surtout de mettre l’accent sur une idée particulière ou de réitérer une information. De cette manière, les apprenants assurent la clarté du message transmis. L’AC leur offre un appui communicationnel qui les aide à surmonter leur manque de compétences dans la langue cible, en leur permettant de s’exprimer plus facilement et librement. Cela favorise un échange naturel de discours en classe, où les apprenants ne s’arrêtent pas à chaque point pour chercher l’élément lexical manquant dans la syntaxe.

Alternance codique pour des objectifs communicatifs

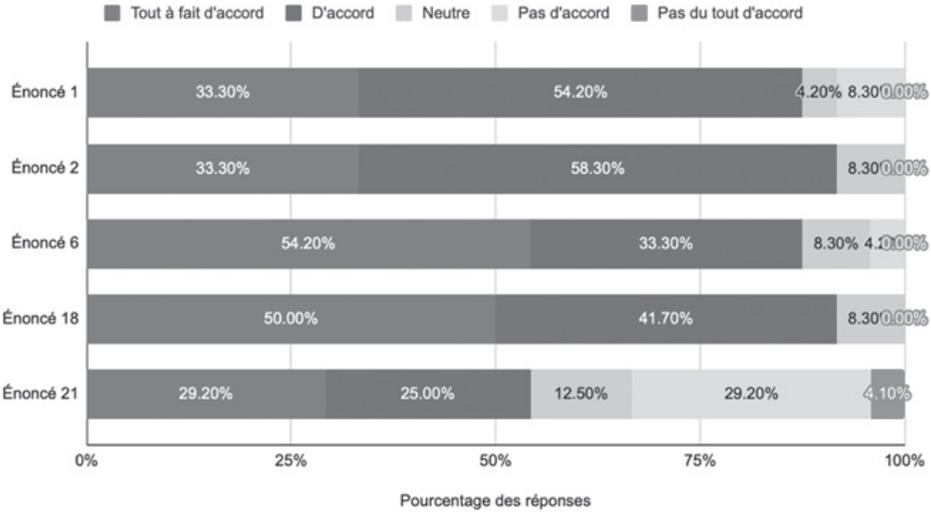


Fig. 2. Alternance codique pour des objectifs communicatifs

(Énoncé 1 : Pour personnaliser la communication en classe, Énoncé 2 : Pour souligner et répéter les idées ou les informations, Énoncé 6 : Pour garantir la clarté et la compréhension en classe, Énoncé 18 : Alternance codique facilite l’expression des idées, Énoncé 21 : Alternance codique permet de parler sans interruption.)

La définition de l’AC proposée par Heredia et Brown (2005) en tant qu’outil stratégique utilisé par les locuteurs pour surmonter les lacunes et les imperfections dans les conversations est confirmée par les réponses des participants à cette étude. Un participant a déclaré : « L’AC m’aide à comprendre le sujet en français. Cela me permet également de me sentir à l’aise pour exprimer mon point de vue. Pour les débutants, l’AC est l’une des meilleures stratégies d’apprentissage »¹ (R2). De même, une autre réponse montre comment l’AC compense le manque de compétences des apprenants dans la langue cible, en leur permettant d’utiliser leur L1 pour maintenir un flux lors de la communication. Le répondant a affirmé : « Je communique toujours en alternant les codes car cela m’aide à mieux comprendre les mots compliqués en français. L’AC permet de communiquer sans hésitation »² (R4). Ainsi, les apprenants en classe de FLE se tournent vers leurs premières langues pour atteindre leurs objectifs communicatifs.

1. Version originale – “code-switching helps me to understand the topic in French. Also it makes me feel comfortable to express my point of views. For beginners code-switching is one of the best learning strategies.”
2. Version originale – “I always communicate by code-switching as it helps me to understand better words that are complicated in French. Code-switching enables to communicate without hesitating.”

2. Alternance codique comme stratégie d'étayage et de translangage

L'étayage ou « *Scaffolding* » est défini comme le processus permettant aux apprenants de passer de leur niveau de développement actuel à leur niveau potentiel de développement (Wood et al., 1976). Il s'agit d'une stratégie pédagogique qui soutient l'apprentissage lors de ses premières phases à travers des techniques telles que la démonstration de la manière dont les tâches doivent être réalisées, la fourniture d'indices concernant la solution correcte à un problème ou une question, ou la formulation de questions d'apprentissage.

De manière similaire, Ofelia García définit le translangage comme un terme générique englobant l'AC parmi d'autres pratiques discursives des bilingues, utilisées pour comprendre leur monde (García et Baetens Beardsmore, 2009). Le translangage est la capacité de passer fluidement d'une langue à l'autre et une approche pédagogique dans laquelle les enseignants soutiennent cette capacité. Dans le cadre du translangage, les étudiants sont capables de penser en plusieurs langues simultanément et d'utiliser leur langue maternelle comme vecteur pour apprendre la langue cible.

Alternance codique comme stratégie d'étayage et de translangage

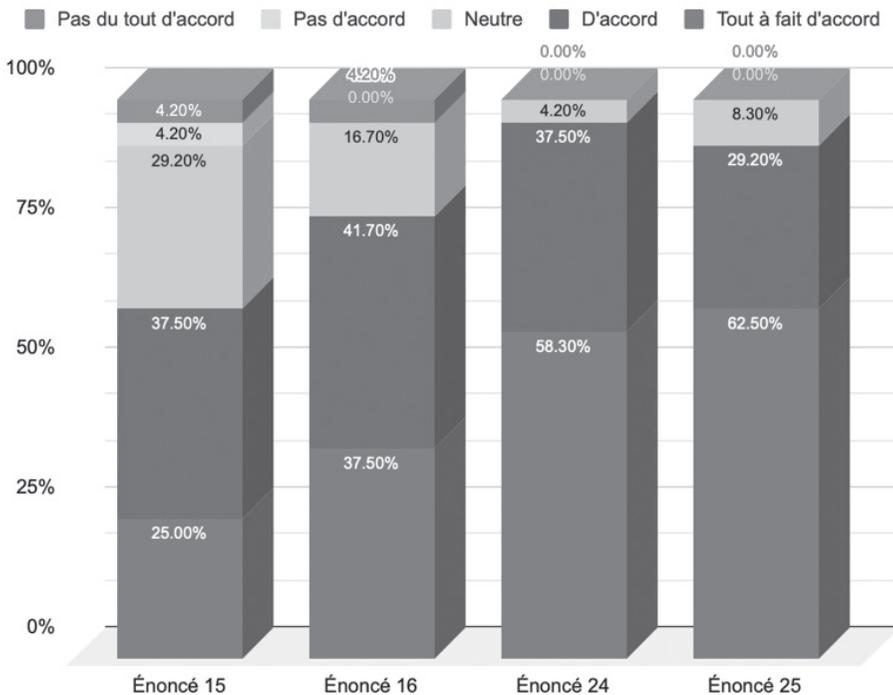


Fig. 3. Alternance codique comme stratégie d'étayage et de translangage

(Énoncé 15. L'alternance codique facilite la maîtrise de nouvelles connaissances, Énoncé 16. L'alternance codique facilite la compréhension du vocabulaire et des règles grammaticales, Énoncé 24. L'alternance codique renforce la compréhension du sujet et crée un lien entre l'acquis et l'inconnu, Énoncé 25. L'alternance codique facilite l'acquisition de nouveaux mots lorsque l'enseignant alterne entre le français (L2) et les autres langues (L1).)

Ainsi, dans cette recherche, lorsque les participants ont été interrogés sur le fait que l'AC aide à acquérir et maîtriser de nouvelles connaissances, plus de 50% des participants ont donné une réponse positive. De même, une large majorité a affirmé que l'AC les aide à comprendre le nouveau vocabulaire et les règles grammaticales. Cette fonction d'étayage de l'AC a été exprimée par un participant qui a déclaré : « Je voudrais partager une de mes expériences. Pendant les premiers jours du Master, j'ai trouvé difficile de suivre les cours en français, ce qui m'a amené à avoir peur. J'ai donc demandé au professeur de changer de langue de temps en temps (Français) pour comprendre le contexte. Puis, peu à peu, je me suis adapté à l'enseignement en français et le changement de langue n'était plus nécessaire »³ (R10). Ainsi, l'AC a fourni au participant le soutien nécessaire lors des premières étapes de l'apprentissage de la langue, et par la suite, l'apprenant est devenu autonome avec la langue cible, ici le français.

Les données recueillies montrent des signes de pédagogie du translangage dans la classe de FLE. Une large majorité a positivement rapporté que l'AC les aide à mieux comprendre les sujets et fait le lien entre le connu et l'inconnu. De plus, l'AC les aide à apprendre de nouveaux mots lorsque l'enseignant passe du français (L2) à d'autres langues (L1). Cette fonction de l'AC a été rapportée par un participant qui a dit : « J'utilise l'AC en classe juste pour comprendre le sens de certains mots. Ma langue maternelle m'aide à mieux comprendre le français. Je peux relier certains mots à ma langue maternelle et mieux les comprendre »⁴ (R3). Un autre participant note : « L'AC par les enseignants est essentielle pour les nouveaux apprenants de langues étrangères. Cela nous aide à relier des choses auxquelles nous sommes familiers dans la langue que nous connaissons »⁵ (R5).

Ainsi, l'AC remplit une fonction pédagogique parmi les apprenants, qui l'utilisent comme stratégie d'étayage dans les premières étapes de l'apprentissage de la langue et plus tard comme stratégie de translangage dans l'apprentissage linguistique.

3. Alternance codique comme stratégie de compensation

Les stratégies de compensation se réfèrent aux méthodes et techniques que les apprenants utilisent pour surmonter les lacunes dans leurs compétences linguistiques et communiquer efficacement malgré ces limitations. Ces stratégies aident les apprenants à compenser ce qui leur manque en vocabulaire, en grammaire ou dans d'autres aspects de la maîtrise de la langue.

3. Version originale – “*I would like to share one of my experiences. During the first days of Masters, I found it difficult listening to the classes in French which led me to fear. So, I requested the professor to switch languages in between (French) to understand the context. Then slowly, I adapted to the teaching in French and the language switch was no longer necessary.*”

4. Version originale – “*I always communicate by code-switching as it helps me to understand better words that are complicated in French. Code-switching enables to communicate without hesitating.*”

5. Version originale – “*Code Switching by teachers is essential for new learners of foreign language. It helps us to relate things that we are familiar with the language we know.*”

Alternance codique comme stratégie de compensation

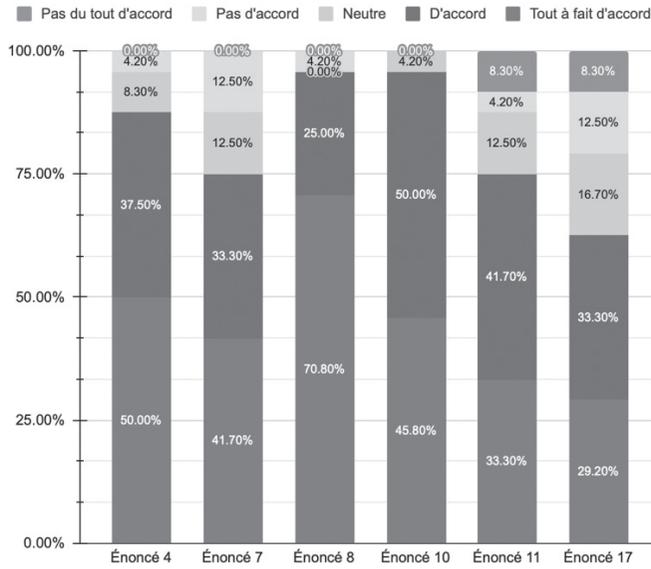


Fig. 4. Alternance codique comme stratégie de compensation

(Énoncé 4 : Pour substituer un mot ou une phrase en français, Énoncé 7 : Pour concrétiser des concepts abstraits, Énoncé 8 : Pour gérer des termes intraduisibles, Énoncé 10 : Pour utiliser des expressions absentes du français, Énoncé 11 : Pour ajouter des informations, Énoncé 17 : Alternance codique à cause de la maîtrise limitée du français.)

Comme le montre la figure 4, une grande majorité d'apprenants utilise l'AC pour désigner ce à quoi ils font référence lors d'une conversation en classe. Cela aide principalement les apprenants à comprendre les concepts abstraits en les rendant plus concrets. L'AC est également utile lorsque les apprenants rencontrent des mots intraduisibles. En conversation, les apprenants utilisent l'AC pour intercaler des expressions qui ne se trouvent pas dans la langue cible, c'est-à-dire le français. De plus, c'est par l'intermédiaire de l'AC que les apprenants incluent des informations supplémentaires dans un échange en classe. Étant donné que l'opinion générale des répondants est largement positive quant à l'utilisation de l'AC en classe, ils ont été interrogés sur le fait qu'ils utilisent cette stratégie en raison de leur faible compétence en français. À ce sujet, 29,2 % ont fortement accordé, 33,3 % ont accordé, et 16,7 % sont restés neutres. Cependant, 12,5 % et 8,3 % ont exprimé leur désaccord et leur fort désaccord respectivement. Ainsi, bien qu'il soit noté que malgré l'utilisation de l'AC pour compenser le manque de compétences en français, les apprenants sont conscients de leur faible maîtrise et qu'ils doivent finalement se débarrasser de cette fonction d'étayage.

Un participant a rapporté cette fonction compensatoire de l'AC en déclarant : « L'AC aide à combler les lacunes linguistiques entre l'élève et l'enseignant. Les élèves comprennent mieux la langue d'un point de vue culturel et traditionnel. »⁶ (R9). Un autre participant a noté :

6. Version originale – “Code Switching helps to fill linguistic gaps between student and teacher. Students understand the language in a better way from the cultural, traditional perspective. In my opinion, teachers should not only focus on their native language while code-switching. Students from outside struggle while understanding.”

« Comme j’enseigne également le français à des élèves, l’AC leur permet de relier leurs points à leur manière. De plus, j’ai observé des changements dans le niveau de compréhension de nombreux élèves au fil du temps. »⁷ (R17).

4. Alternance codique comme stratégie de gestion de classe

L’AC dans les classes de FLE s’est avérée être un outil utile pour la gestion de classe. Étant donné que nous parlons ici de l’alternance entre le français (L2) et les langues maternelles des apprenants (L1), les recherches ont montré les avantages de l’utilisation du L1 en FLE. Alrabadi et Hayajneh (2018) notent :

« Ils estiment que l’emploi de la LM aide à faciliter l’organisation du déroulement des cours, à encourager la compréhension, à expliquer les règles d’emploi des constructions grammaticales de la LE, à s’assurer de la bonne compréhension chez les apprenants, à mieux gérer la communication et l’expression en LE, à stimuler la motivation des apprenants et leur permettre de participer activement aux activités d’apprentissage, à établir des relations amicales entre les enseignants et les apprenants et donc à économiser le temps consacré à l’apprentissage de la LE. » (Alrabadi et Hayajneh, 2018)

Ainsi, nous constatons que le recours à la langue maternelle de l’apprenant aide à la gestion de la classe. Ferguson (2009), en énumérant trois catégories fonctionnelles du discours en classe, a classé la gestion de la classe comme un discours qui développe la conscience de soi et la discipline des élèves, capte l’attention et donne des avertissements, des réprimandes ou des reproches. (Hafid et Margana, 2022). Dans cette étude, les apprenants ont signalé l’utilisation de l’AC pour changer le sujet ou l’objet de la discussion. Dans le discours en classe, les répondants ont positivement rapporté que l’AC en classe les rend plus à l’aise et plus confiants, tant pour eux-mêmes que pour les enseignants.

Alternance codique comme stratégie de gestion de classe

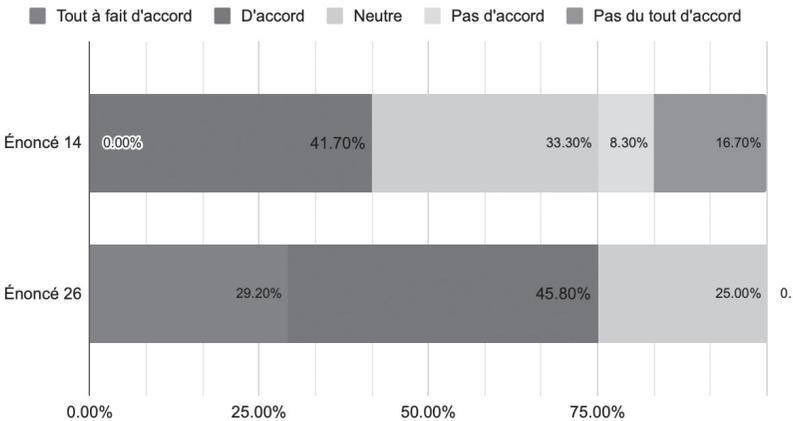


Fig. 5. Alternance codique comme stratégie de gestion de classe

(Énoncé 14 : Pour modifier le sujet de discussion, Énoncé 26 : L’alternance codique favorise le confort et la confiance en classe.)

7. Version originale – “As I also teach French to school students, the code-switch matters (to) them to relate their points in their own way. Moreover, I have seen changes in many students in their level of understanding with the learning time period.”

L'utilisation de la langue cible ou de la langue maternelle des apprenants pour la gestion de la classe doit être équilibrée. Lorsqu'on a demandé si l'utilisation constante du français rendait le cours plus formel, 16,7 % et 33,3 % des répondants ont fortement été d'accord et d'accord respectivement. La majorité d'entre eux, soit 41,7 %, ont maintenu une position neutre, tandis que 8,3 % et 16,7 % ont exprimé leur désaccord et leur fort désaccord avec cette affirmation.

L'utilisation constante du français rend la classe plus formelle

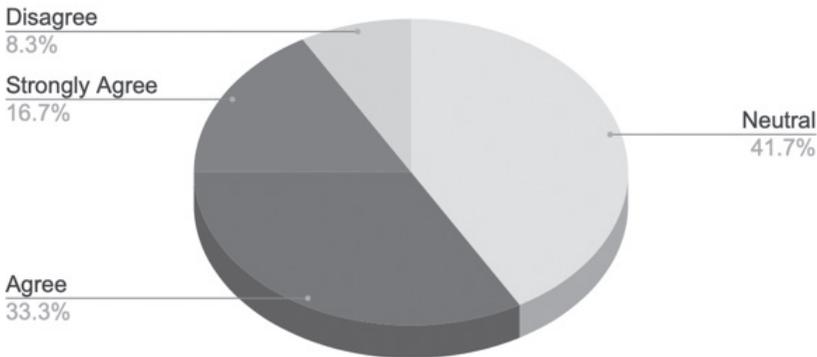


Fig. 6. L'utilisation constante du français rend la classe plus formelle

Bien que les participants perçoivent que l'utilisation constante du français rend le cours plus formel, la majorité d'entre eux ont réfuté l'idée que cette utilisation constante rend le cours monotone, environ 45,9 % exprimant leur désaccord avec cette affirmation.

L'utilisation constante du français rend la classe monotone.

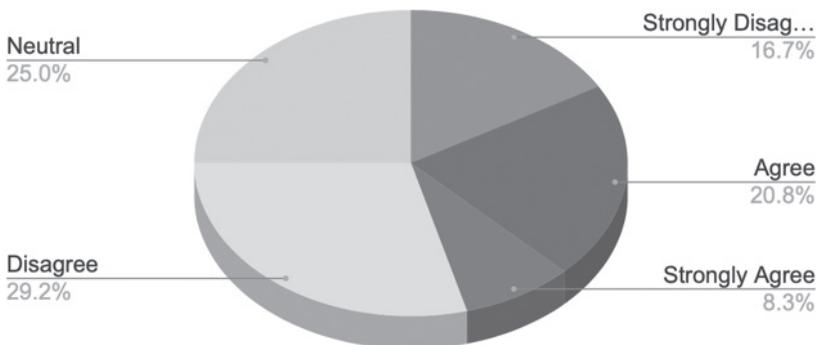


Fig. 7. L'utilisation constante du français rend la classe monotone

Que ce soit la monotonie ou la formalité en classe, les participants montrent des attitudes positives envers les enseignants qui utilisent l'AC en classe. Figures 6 et 7 révèlent une attitude générale favorable envers les enseignants qui alternent du français (L2) vers d'autres langues, c'est-à-dire les langues maternelles des apprenants (L1). Les répondants notent que ces enseignants gèrent bien la classe et peuvent mieux capter l'attention des élèves.

Ils indiquent que les enseignants qui pratiquent l'AC dynamisent l'atmosphère de la classe en étant humoristiques et rendent l'enseignement-apprentissage plus facile. Un participant a remarqué : « L'AC peut être très utile en classe. Il y a des moments où le français (L2) devient très difficile à comprendre. Donc, pour alléger l'environnement, l'AC peut être très utile. »⁸ (R12). Ainsi, l'AC, en tant que stratégie de gestion de la classe, fonctionne en fournissant un environnement de soutien aux apprenants.

Conclusion

Cette étude est limitée par une petite taille d'échantillon, ce qui restreint sa généralisation, et par son focus exclusif sur les perceptions des étudiants, excluant les points de vue des enseignants. Des recherches futures devraient inclure des échantillons plus grands et diversifiés et explorer divers contextes éducatifs.

Cet article révèle que les étudiants perçoivent l'AC comme un mécanisme essentiel pour relier leur langue maternelle (L1) au français (L2). Elle facilite la compréhension, soutient l'acquisition de vocabulaire et améliore la communication, en particulier pour les apprenants novices. Lorsqu'elle est appliquée judicieusement, l'AC augmente le confort, la confiance et l'engagement des étudiants, et est largement perçue de manière favorable sans compromettre leur compétence en français.

Les résultats s'alignent avec la Zone de Développement Proximal (ZDP) de Vygotsky, illustrant que l'AC fonctionne comme un « *scaffolding* » (stratégie d'étayage). Elle permet aux éducateurs de fournir un soutien en L1 à mesure que les étudiants avancent en L2, comblant ainsi les lacunes de compréhension et clarifiant les concepts complexes. Cette approche favorise le bilinguisme dynamique, améliorant la compréhension tout en affirmant les identités culturelles et linguistiques des apprenants.

Les stratégies éducatives telles que la Méthode Concurrente Nouvelle de Vivian Cook, l'Apprentissage Communautaire des Langues (CLL) et la Méthode Bilingue de Dodson illustrent l'application pratique de l'AC. Ces méthodes montrent comment l'AC peut faciliter la transition entre L1 et L2, améliorant l'acquisition et la maîtrise des langues. En intégrant ces stratégies, les éducateurs peuvent exploiter l'AC comme un outil puissant pour enrichir l'apprentissage des langues.

En guise de conclusion, l'AC émerge comme une stratégie pédagogique centrale qui, lorsqu'elle est utilisée avec intention, peut considérablement enrichir les expériences et les résultats de l'apprentissage des langues.

Références

1. Arabadi, Elie, et Ahmed Hayajneh. « L'alternance codique en classe de FLE: marque d'incompétence linguistique ou preuve d'une compétence bilingue? » *The French Review*, vol. 91, n° 3, 2018, p. 150-64. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.1353/tfr.2018.0182>.
2. Appel, René, et Pieter Muysken. *Language contact and bilingualism*. E. Arnold, 1987.
8. Version originale – “Code-switch can be very helpful in class. There are times when French (L2) gets very heavy to comprehend. So, in order to lighten the environment, Code-switch can be very helpful.”

3. Azzam Alobaid. *Understanding Multilingualism in India's Classrooms*. Macmillan Education India Private Limited, 2023.
4. Bullock, Barbara E., et Almeida Jacqueline Toribio. *Cambridge Handbook of Linguistic Code-Switching*.
5. Canagarajah, Suresh. « Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging ». *The Modern Language Journal*, vol. 95, n° 3, septembre 2011, p. 401-17. *DOI.org (Crossref)*, <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01207.x>.
6. Eberhard, David M., et al. *India | Ethnologue Free*. <https://www.ethnologue.com/country/IN/>. Consulté le 4 septembre 2024.
7. Eldridge, J. « Code-Switching in a Turkish Secondary School ». *ELT Journal*, vol. 50, n° 4, octobre 1996, p. 303-11. *DOI.org (Crossref)*, <https://doi.org/10.1093/elt/50.4.303>.
8. García, Ofelia, et Hugo Baetens Beardsmore. *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Wiley-Blackwell Pub, 2009.
9. Grosjean, François. *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Harvard University Press, 1982.
10. ---. « The bilingual's language modes ». *The Bilingualism Reader*, Routledge, p. 428-49.
11. Gumperz, John J. *Discourse Strategies*. Cambridge University Press, 1982.
12. ---. *Sociolinguistique Interactionnelle - Une approche interprétative*. L'Harmattan, 1989.
13. Hafid, Hafid, et Margana Margana. « Code-Switching Practices in Multilingual Classrooms: Exploring Pedagogical Functions ». *AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan*, vol. 14, n° 2, juin 2022, p. 2551-62. *DOI.org (Crossref)*, <https://doi.org/10.35445/alishlah.v14i2.1326>.
14. Hicham, ER-RADI, et BOUALI Rachida. *L'alternance codique et l'enseignement du/par le français au Maroc*.
15. Ianthi Maria Tsimpli, et al. *Research Report of a Four-Year Study of Multilingualism, Literary, Numeracy and Cognition in Delhi, Hyderabad and Patna*. University of Cambridge, 2020.
16. *Language Census Data*. <https://language.census.gov.in/showDashboard>. Consulté le 29 août 2024.
17. *National Education Policy 2020*.
18. Prakash, Om, et Akansha Kapoor. « Code-mixing, Digital Media and Negotiated Identity of the Urban Youth in India ». *Linguistic Foundations of Identity - Readings in Language, Literature and Contemporary Cultures*, Aakar Books, p. 304-17.
19. Saville-Troike, Muriel. *The ethnography of communication: an introduction*. Blackwell, 1982.
20. Üstünel, Eda. *EFL Classroom Code-Switching*. Palgrave Macmillan UK, 2016. *DOI.org (Crossref)*, <https://doi.org/10.1057/978-1-137-55844-2>.
21. Wei, Li. « Dimensions of bilingualism ». *The Bilingualism Reader*, édité par Li Wei, Second, Routledge, p. 3-22.
22. Wood, David, et al. « THE ROLE OF TUTORING IN PROBLEM SOLVING * ». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 17, n° 2, avril 1976, p. 89-100. *DOI.org (Crossref)*, <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>.