

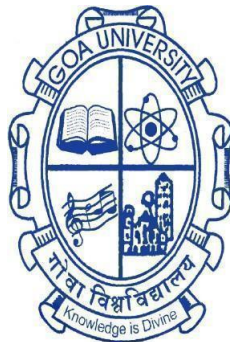
Étude de l'alternance codique dans une classe de français langue étrangère

A THESIS SUBMITTED IN PARTIAL FULFILMENT FOR THE DEGREE OF

DOCTOR OF PHILOSOPHY

in French

IN SHENOI GOEMBAB SCHOOL OF LANGUAGES AND LITERATURE
GOA UNIVERSITY



By

Anthony Gomes

Shenoi Goembab School of Languages and Literature, Goa University
Goa

FEBRUARY 2026

Declaration

I, Anthony Gomes hereby declare that this thesis represents work which has been carried out by me and that it has not been submitted, either in part or full, to any other University or Institution for the award of any research degree.

Place: Taleigao Plateau.
Date:

Anthony Gomes

Certificate

I hereby certify that the above declaration of the candidate, Anthony Gomes is true and the work was carried out under my supervision.

Prof. Anuradha Wagle
Research Guide
Discipline of French and Francophone Studies
Goa University

Acknowledgement

Firstly, I bow in gratitude to the Almighty God. His grace has been the constant source of strength in every step of my life.

My deepest and most profound thanks go to my research guide, Prof. Anuradha Wagle, Dean of the Sheno Goemab School of Languages and Literature, Goa University. This thesis is a product of the countless exchanges we shared. I am immensely grateful for her dual role in my life: as a teacher who laid my foundations in French and as a mentor who pushed me to evolve. Her unwavering motivation at my lowest points was the catalyst for this completion.

I am also indebted to the members of my Departmental Research Committee (DRC), Prof. Vrushali Mandrekar and Dr. Hanumant Chopdekar, for their feedback and academic insights which sharpened the focus of this study.

This work was further refined by the generous support of my colleagues and friends within the Discipline of French and Francophone Studies. I wish to thank Dr. Irene Silveira Almeida, Dr. Natasha Maria Gomes, Ms. Kshama Dattaram Dharwadkar, and Mrs. Shourya Sinai Kavleker. Whether through serious academic discourse or much-needed moments of levity, their presence has been integral to my professional life.

I extend a special note of thanks to Dr. Maria Varisa Sequeira and Mr. Clifford Reuben D'Costa for providing direction when the path seemed unclear; their help in unlocking the potential of my datasets was invaluable. I am equally grateful to Ms. Abhinaya U for her technical expertise in understanding the complexities of quantitative data and statistical testing. My thanks also go to Ms. Exalta de Araujo, both as a former teacher and a friend, for her meticulous reading of my draft and her timely, constructive feedback.

To the French teachers and students who participated in this study: thank you for your time and cooperation. My gratitude also extends to the many scholars I encountered at various conferences; our interactions have significantly enriched my “research self.”

To my students, past and present: your energy and curiosity have been a daily source of motivation, reminding me why this work matters. I must also honor my French teachers who shaped my path: Tr. Nelsa Rodrigues, Tr. Freda Godinho, and my professors at the University who planted the seeds that led to this doctoral achievement.

Finally, I dedicate this work to my family. To my father, Francisco Jose Gomes, and my mother, Perpetua Socorro Silveira: thank you for educating and empowering me with every resource you had; I hope this achievement stands as a testament to your love and sacrifices. To my sister, Swetha Santana Gomes: you have been my pillar of strength. This degree would have remained a dream if not for your immense sacrifices and selfless support; I am, and shall remain, forever indebted to you.

Anthony GOMES

Dedication

*To my parents, Francisco Jose Gomes and Perpetua Socorro Silveira;
my sister, Swetha Santana Gomes;
and to my younger self, who dreamt.*

Table des Matières

Declaration.....	2
Certificate.....	2
Acknowledgement.....	3
Dedication.....	4
Table des Matières.....	5
Liste des Tableaux.....	10
Liste de sigles et d'abréviations.....	13
 INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	 14
(i) Problématique de recherche.....	16
(ii) Objectif général et objectifs spécifiques.....	16
(iii) Questions de recherche.....	17
(iv) Hypothèses de l'étude empirique.....	17
(a) Hypothèses relatives aux apprenants face à la pratique de l'AC.....	17
(b) Hypothèses relatives aux enseignants face à la pratique de l'AC.....	18
(v) Pertinence et portée de l'étude.....	18
(vi) Structure de la thèse.....	19
 CHAPITRE 1- ALTERNANCE CODIQUE: CONTEXTE ET DÉFINITIONS	
OPÉRATIONNELS.....	21
1.1. Cadre contextuel global et théorique du multilinguisme.....	21
1.1.1. Identités, Langues, et Pouvoir linguistique.....	21
1.1.2. Multilinguisme : une réalité mondiale complexe.....	22
1.2. Multilinguisme en contexte indien : Histoire, Politiques et Recherches.....	25
1.2.1. Une réalité historique et constitutionnelle.....	25
1.2.2. Multilinguisme dans l'éducation : concepts et enjeux.....	26
1.2.3. l'anglais dans le paysage éducatif indien : statut et évolution politique.....	27
1.2.4. Recherches et constats sur l'éducation en LM en Inde.....	29
1.2.5. Goa : exolinguisme et pédagogie du français.....	31
1.3. Mobilisation du répertoire linguistique des apprenants.....	33
1.3.1. Fondements théoriques de la mobilisation du répertoire.....	33
1.4. Définitions opérationnelles clés.....	35
1.4.1. Bilinguisme, multilinguisme et plurilinguisme.....	35
1.4.2. Alternance codique : définitions, fonctions et implications pour l'étude.....	37
1.5. Conclusion partielle.....	40
 CHAPITRE 2 - APPROCHES THÉORIQUES DE L'ALTERNANCE CODIQUE...42	
2.1. Entre deux mondes : Approches théoriques de l'alternance codique.....	43
2.1.1. Nature et définitions de l'alternance codique.....	44
2.1.2. Typologies de l'alternance codique.....	46

2.1.2.1. Alternance codique selon Shana Poplack (1980).....	47
2.1.2.2. Alternance codique selon Maria Causa (1996).....	48
2.1.2.3. Alternance codique selon Frédéric Anciaux (2013).....	51
2.1.2.4. Alternance codique selon Castelotti et Moore (1997).....	53
2.1.2.5. Alternance codique selon Djaballah et Hachouf (2021).....	55
2.1.3. Approches fonctionnelles de l'alternance codique.....	57
2.1.3.1. Fonctions selon René Appel et Pieter Muysken (1987).....	58
2.1.3.2. Fonctions selon John J. Gumperz (1989).....	60
2.1.3.3. Fonctions selon Sallouha Lamia Bach Baoueb & Naouel Toumi (2012). 64	
2.1.4. « <i>The Markedness Model</i> » de Carol Myers-Scotton (1993).....	66
2.1.5. Réception de l'Alternance Codique.....	67
2.1.6. Alternance codique dans l'apprentissage des langues.....	70
2.2. Revue des études empiriques.....	73
2.2.1. La place de la langue maternelle.....	73
2.2.2. Fonctions pédagogiques de l'alternance codique.....	75
2.2.3. Perspectives pédagogiques.....	76
2.3. Lacune de recherche.....	77
2.4. Conclusion partielle.....	78

CHAPITRE 3 - CHOIX MÉTHODOLOGIQUES ET CADRE D'ANALYSE..... 79

3.1. Plan de recherche.....	79
3.2. Participants.....	80
3.3. Outils de recherche.....	80
3.3.1. Questionnaires.....	81
3.3.1.1. Questionnaire destiné aux enseignants.....	81
3.3.1.2. Questionnaire destiné aux apprenants.....	81
3.3.2. Étude pilote et fiabilité.....	82
3.3.3. Questionnaire modifié.....	84
3.3.3.1. Questionnaire relative aux enseignants.....	84
3.3.3.2. Questionnaire relative aux apprenants.....	85
3.3.4. Entretiens semi-directifs.....	87
3.3.4.1. Structure de l'entretien.....	87
3.3.4.2. Sélection des participants.....	88
3.3.5. Ensemble de données d'archives - enregistrements de cours.....	89
3.4. Méthodes de collecte des données.....	90
3.4.1. Questionnaires.....	90
3.4.2. Considérations éthiques.....	91
3.4.3. Procédure détaillée.....	92
3.4.3.1. Questionnaire destiné aux apprenants.....	92
3.4.3.2. Questionnaire destiné aux enseignants.....	92

3.4.3.3. Entretiens semi-directifs des enseignants.....	92
3.4.3.4. Enregistrements de cours archivés.....	93
3.5. Analyse des données.....	93
3.5.1. Analyse quantitative.....	93
3.5.1.1. Statistiques descriptives.....	93
3.5.1.2. Statistiques inférentielles.....	94
3.5.2. Analyse qualitative.....	95
3.5.2.1. Analyse thématique.....	95
3.5.3. Outils de traitement et d'analyse des données.....	96
3.5.3.1. <i>Sonix</i>	96
3.5.3.2. <i>IBM SPSS Statistics</i>	97
3.6. Conclusion partielle.....	97
CHAPITRE 4 - PRÉSENTATION DES DONNÉES ET RÉSULTATS.....	99
4.1. Résultats quantitatifs : résultats du questionnaire.....	99
4.1.1. Résultats quantitatifs : questionnaire destiné aux enseignants.....	99
4.1.1.1. Profil démographique des enseignants participants.....	99
4.1.1.2. Formation et maîtrise du français.....	100
4.1.1.3. Contexte linguistique et multilinguisme.....	100
4.1.1.4. Contexte institutionnel : établissements d'enseignement.....	101
4.1.2. Test des hypothèses - questionnaire enseignants.....	101
4.1.2.1. E-H1: Alternance codique et gestion de classe.....	103
4.1.2.2. E-H2: Alternance codique et compréhension du contenu.....	105
4.1.2.3. E-H3: Alternance codique et perception du contrôle en classe.....	106
4.1.2.4. E-H4: Alternance codique et engagement affectif.....	107
4.1.2.5. E-H5: Alternance codique et efficacité pédagogique.....	108
4.1.3. Statistiques descriptives des fonctions et des attitudes.....	109
4.1.3.1. Fonction : Clarification et explication.....	110
4.1.3.2. Fonction : Gestion et organisation de la classe.....	110
4.1.3.3. Fonction : Engagement et motivation en classe.....	110
4.1.3.4. Perceptions : Maîtrise linguistique et pollution linguistique.....	111
4.1.3.5. Perceptions : Alternance codique et gestion de classe.....	111
4.1.3.6. Perceptions : Alternance codique et accès au savoir.....	111
4.1.3.7. Perceptions : Alternance codique et relations interpersonnelles.....	111
4.1.4. Résultats quantitatifs : questionnaire destiné aux apprenants.....	112
4.1.4.1. Âge et genre des apprenants participants.....	112
4.1.4.2. Profil linguistique.....	112
4.1.4.3. Expérience d'apprentissage de la langue française.....	113
4.1.4.4. Situation éducative.....	113
4.1.5. Test des hypothèses - questionnaire apprenants.....	113
4.1.5.1. A-H1: usage de la langue et perceptions positives.....	115

4.1.5.2. A-H2: réaction émotionnelle et participation.....	116
4.1.5.3. A-H3: l'AC par les enseignants et apprentissage des langues.....	118
4.1.5.4. A-H4: utilité des clarifications et communication.....	119
4.1.5.5. A-H5: utilisation expressive et inclusion.....	120
4.1.6. Statistiques descriptives des fonctions et des attitudes.....	122
4.1.6.1. Fonctions : alternance codique pédagogique.....	122
4.1.6.2. Fonctions : apprentissage et acquisition de connaissances.....	122
4.1.6.3. Perceptions positives à l'égard de l'AC en classe.....	123
4.1.6.4. Perceptions de l'usage linguistique.....	123
4.1.6.5. Perceptions positives à l'égard de l'AC chez les enseignants.....	124
4.1.6.6. Perceptions des stratégies d'enseignement.....	124
4.1.6.7. Perceptions positives de soi lorsque les enseignants pratiquent l'AC	124
4.1.6.8. Perceptions de soi des compétences quand l'enseignant pratique l'AC...	125
4.2. Résultats qualitatifs : Entretien semi-directifs et questionnaires.....	125
4.2.1. Thèmes émergents des entretiens semi-directifs.....	126
4.2.1.1. Fonctions de l'AC.....	126
4.2.1.2. Attitudes envers l'AC.....	130
4.2.1.3. Écologie plurilingue.....	133
4.2.2. Thèmes émergents issus de la question ouverte de l'apprenant.....	136
4.2.2.1. Soutien pédagogique.....	136
4.2.2.2. Situation propice.....	137
4.2.2.3. Limites et contraintes de l'AC.....	138
4.2.3. Thèmes émergents issus de la question ouverte de l'enseignant.....	140
4.2.3.1. Médiation et développement linguistique.....	140
4.2.3.2. Écologie de la Classe et Engagement.....	142
4.2.3.3. Pratique Stratégique et Régulation Contextuelle.....	143
4.2.4. Thèmes émergents à partir d'enregistrements de cours archivés.....	144
4.2.4.1. Navigation pédagogique et médiation cognitive.....	145
4.2.4.2. Gestion du discours et orchestration de l'interaction.....	147
4.2.4.3. Expression socioculturelle, charge affective et identités plurilingues	149
4.3. Conclusion partielle.....	151
CHAPITRE 5 – ANALYSE ET DISCUSSION.....	153
5.1. Fonctions de l'AC pour les enseignants.....	154
5.1.1. Médiation trans-sémantique.....	156
5.1.2. Régulation socio-pragmatique.....	159
5.1.3. Facilitation opérationnelle.....	162
5.2. Fonctions de l'AC pour les apprenants.....	166
5.2.1. Étayage pédagogique.....	167
5.2.2. Conscience linguistique et autorégulation.....	169

5.2.3. Soutien émotionnel et motivationnel.....	172
5.3. Attitudes et perceptions envers l'AC.....	175
5.3.1. Paradoxe de la culpabilité didactique.....	176
5.3.2. Éthique de la sollicitude linguistique.....	180
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	186
6.1. Synthèse des résultats.....	186
6.1.1. Optimisation du rendement temporel et interactionnel.....	186
6.1.2. Précision conceptuelle par l'étayage plurilingue.....	187
6.1.3. Régulation de l'équilibre psycho-affectif.....	188
6.1.4. Médiation des répertoires et transmodalité.....	189
6.1.5. Vers une praxéologie du multilinguisme stratégique.....	190
6.2. Contributions de l'étude.....	190
6.2.1. Apport théorique au champ de l'AC et du multilinguisme.....	190
6.2.2. Implications pédagogiques et nécessité d'une stratégie managée.....	191
6.2.3. Politique linguistique et à la formation des enseignants.....	192
6.3. Limites de l'étude.....	193
6.4. Recommandations et pistes de recherche futures.....	195
TRAVAUX CITÉS.....	197
ANNEXES.....	205
1. Questionnaire destiné aux enseignants.....	205
2. Questionnaire destiné aux apprenants.....	209
3. Entretien semi-directifs destiné aux enseignants.....	213
4. Liste des tableaux.....	216
5. Certificat d'approbation éthique.....	245
6. Entretiens semi-directifs (Enseignants): Aperçu de la structure thématique.....	246
7. Question ouverte (Apprenant) : Aperçu de la structure thématique.....	260
8. Question ouverte (Enseignant) : Aperçu de la structure thématique.....	267

Liste des Tableaux

Tableau 1 Niveau de fiabilité alpha de Cronbach.....	82
Tableau 2 Interprétation des valeurs du coefficient de corrélation de Pearson.....	103
Tableau 3 Coefficient de corrélation de Pearson entre l'AC pour la gestion de la classe et l'amélioration du contrôle de la classe.....	104
Tableau 4 Coefficient de corrélation de Pearson entre l'AC pédagogique et l'amélioration de la compréhension du contenu.....	106
Tableau 5 Coefficient de corrélation de Pearson entre l'AC pédagogique et l'amélioration du contrôle de la classe.....	107
Tableau 6 Coefficient de corrélation de Pearson entre l'AC pour favoriser la participation des apprenants et l'amélioration des relations interpersonnelles.....	108
Tableau 7 Statistiques descriptives de deux groupes pour le test-t sur échantillons indépendants.....	109
Tableau 8 Résultats du test t pour échantillons indépendants pour E-H5.....	109
Tableau 9 Coefficient de corrélation de Pearson entre l'utilisation de l'AC par les apprenants pour l'apprentissage et leur perception positive de l'AC.....	116
Tableau 10 Coefficient de corrélation de Pearson entre la réaction émotionnelle des apprenants face à l'AC linguistique de l'enseignant et leur implication en classe.....	118
Tableau 11 Coefficient de corrélation de Pearson entre les perceptions des enseignants concernant l'AC et le soutien à l'apprentissage des langues.....	119
Tableau 12 Coefficient de corrélation de Pearson entre l'AC utilisé par les apprenants à des fins de clarification et la communication en classe.....	120
Tableau 13 Coefficient de corrélation de Pearson entre l'utilisation expressive de l'AC par les apprenants et l'inclusivité en classe.....	122
Tableau 14 Alpha de Cronbach pour les 8 sections de l'étude pilote.....	216
Tableau 15 Alpha de Cronbach révisé pour la section 5.....	216
Tableau 16 Variables de regroupement et coefficient alpha de Cronbach pour les hypothèses des enseignants.....	216
Tableau 17 Variables de regroupement et coefficient de Cronbach pour les hypothèses des apprenants.....	217
Tableau 18 Âge des enseignants (N=51).....	217
Tableau 19 Expérience pédagogique des enseignants (N=51).....	217
Tableau 20 Qualification la plus élevée des enseignants en français (N=51).....	217
Tableau 21 Maîtrise de la langue française par l'enseignant (N=51).....	218

Tableau 22 Langue première des enseignants (N=51).....	218
Tableau 23 Autres langues parlées par les enseignants participants (N=51).....	218
Tableau 24 Lieu d'enseignement (N=51).....	219
Tableau 25 E-H1 - Distribution des fréquences des réponses des enseignants.....	220
Tableau 26 E-H2 - Distribution des fréquences des réponses des enseignants.....	220
Tableau 27 E-H3 - Distribution des fréquences des réponses des enseignants.....	221
Tableau 28 E-H4 - Distribution des fréquences des réponses des enseignants.....	222
Tableau 29 E-H5 - Distribution des fréquences des réponses des enseignants.....	223
Tableau 30 Distribution des fréquences - Clarification et explication.....	224
Tableau 31 Distribution des fréquences - Gestion et organisation de la classe.....	225
Tableau 32 Distribution des fréquences - Engagement et motivation en classe.....	225
Tableau 33 Distribution des fréquences - Maîtrise linguistique et pollution linguistique.....	226
Tableau 34 Distribution des fréquences - Alternance codique et gestion de classe.....	226
Tableau 35 Distribution des fréquences - Alternance codique et accès au savoir.....	227
Tableau 36 Distribution des fréquences - Alternance codique et relations interpersonnelles.....	227
Tableau 37 Distribution des fréquences - Fonctions pour l'apprenant.....	228
Tableau 38 Distribution des fréquences - Apprentissage et acquisition de connaissances.....	229
Tableau 39 Distribution des fréquences - Perceptions positives de l'AC en classe.....	229
Tableau 40 Distribution des fréquences - Perceptions de l'usage linguistique.....	230
Tableau 41 Distribution des fréquences - Perceptions positives de l'AC chez les enseignants.....	231
Tableau 42 Distribution des fréquences - Perceptions concernant les stratégies d'enseignement.....	231
Tableau 43 Distribution des fréquences - Perceptions positives de soi.....	232
Tableau 44 Distribution des fréquences - Perceptions de soi concernant ses compétences.....	232
Tableau 45 Âge des apprenants participants (N=143).....	233
Tableau 46 Genre des apprenants (N=143).....	233
Tableau 47 L1 des apprenants (N=143).....	233
Tableau 48 Nombre total de langues connues par les apprenants (N=143).....	233

Tableau 49 Durée de l'apprentissage du français par les apprenants (N=153).....	234
Tableau 50 Maîtrise du français des apprenants (N=153).....	235
Tableau 51 Lieu d'étude du français par les apprenants (N=153).....	235
Tableau 52 Programme d'études des apprenants (N=153).....	235
Tableau 53 A-H1 - Distribution des fréquences des réponses des apprenants.....	236
Tableau 54 A-H2 - Distribution des fréquences des réponses des apprenants.....	237
Tableau 55 A-H3 - Distribution des fréquences des réponses des apprenants.....	238
Tableau 56 A-H4 - Distribution des fréquences des réponses des apprenants.....	239
Tableau 57 A-H5 - Distribution des fréquences des réponses des apprenants.....	240
Tableau 58 Profil démographique et linguistique des enseignants.....	241
Tableau 59 Contexte pédagogique et caractéristiques de la classe.....	241
Tableau 60 Thèmes, sous-thèmes et codes issus d'entretiens semi-directifs.....	242
Tableau 61 Structure thématique des réponses des apprenants sur l'AC.....	243
Tableau 62 Structure thématique des réponses des enseignants sur l'AC.....	244

Liste de sigles et d'abréviations

AC	: Alternance codique
A-H	: Hypothèse concernant les apprenants
CE	: Cours enregistré
CECRL	: Cadre européen commun de référence pour les langues
E-H	: Hypothèse concernant les enseignants
ESD	: Entretien Semi-Directif
ET	: Écart type
FLE	: Français langue étrangère
H_0	: Hypothèse nulle
H_1	: Hypothèse alternative
L1	: Toutes les langues dans le répertoire linguistique
L2	: Langue cible, ici le français.
LM	: Langue maternelle
M	: Médiane
NEP	: <i>National Education Policy</i>
NPE	: <i>National Policy of Education</i>
UNESCO	: <i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
VI	: Variable Indépendante
VD	: Variable Dépendante
ZPD	: Zone Proximale de Développement

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Les recherches en sociolinguistique ont largement démontré que les variables sociales influencent l'usage de la langue et que celui-ci, en retour, reflète la culture et la société. Ces dynamiques se manifestent notamment dans l'étude des variétés linguistiques et mettent en évidence la nature fondamentalement multilingue de l'ordre mondial, où les langues et leurs variétés coexistent, tantôt en harmonie, tantôt dans une compétition permanente. Maher (2017) cite le linguiste britannique M.A.K. Halliday qui affirme : « *Language is the creator and creature of human society* » (Maher, 2017: 3). Ainsi, la langue apparaît comme un élément central pour comprendre les sociétés et les cultures.

Cependant, une difficulté surgit lorsque l'analyse des sociétés se limite aux langues dites « nommées », c'est-à-dire celles reconnues et légitimées par les instances officielles. Les langues non nommées ou non classifiées sont reléguées à la marge, souvent consignées sous la catégorie « autres » dans les registres administratifs. Cette situation se complexifie davantage lorsque l'on remet en cause la conception des langues comme des entités cloisonnées. En effet, l'usage linguistique est fréquemment envisagé comme un système compartimenté, où l'individu est censé maintenir une seule langue tout au long d'un échange communicatif. Le passage à une autre langue est perçu comme une rupture, voire une transgression. Dès lors, une question s'impose: le mélange ou l'alternance des langues constitue-t-il une erreur, ou bien une pratique réelle, encore non normalisée, mais susceptible, si elle était légitimée, de mobiliser les compétences cognitives des locuteurs de manière intégrée pour accomplir les tâches communicatives ?

C'est dans ce cadre que s'inscrit la problématique de l'Alternance codique (désormais AC) connue comme *code-switching* en anglais. Celle-ci désigne la capacité linguistique d'un individu à mobiliser les langues présentes dans son répertoire et à les utiliser dans toute interaction communicative. L'alternance peut se produire au niveau inter-phrastique ou intra-phrastique, ou encore par le biais de marqueurs discursifs. Les recherches en sociolinguistique montrent que l'AC n'est pas une pratique marginale, mais

un phénomène naturel doté de fonctions socio-pragmatiques spécifiques telles que la répétition, la citation ou le changement de thème. Cet acte de l'alternance constitue également un vecteur identitaire, révélant les positions politiques et les solidarités des locuteurs bilingues (Magaña, 2018: 328). Ainsi, l'AC se trouve validé et affirmé par ses fonctions sociales et communicatives, tout en s'imposant comme un marqueur identitaire.

Toutefois, si la littérature tend à reconnaître la valeur de l'AC, son usage en contexte éducatif demeure controversé. Les recherches menées dans le domaine de l'enseignement des langues montrent que les attitudes monolingues persistent : l'AC est souvent perçu comme le signe d'une compétence déficiente ou d'un mélange dépourvu de règles. Les apprenants sont fréquemment sommés de s'exprimer exclusivement dans la langue cible, leurs langues premières étant considérées comme un obstacle au développement linguistique (Shin, 2024: 125-126). Cette tension soulève une interrogation cruciale : si cette réalité s'observe chez les apprenants de langues secondes dans des contextes où la langue cible est présente dans l'environnement social, qu'en est-il des apprenants de langues étrangères, qui étudient une langue absente de leur quotidien ?

C'est précisément la situation que nous rencontrons à Goa dans l'enseignement du français langue étrangère (désormais FLE). En tant qu'enseignant de français, fort d'une expérience à l'Alliance Française, dans les lycées, les établissements secondaires et les cours privés, Je me suis confronté à la question de l'immersion totale dans une langue qui n'est pratiquée qu'à l'intérieur de la salle de classe. Si certains apprenants ont apprécié l'effort de communication exclusivement en français, d'autres ont éprouvé des difficultés de compréhension, nécessitant le recours à des langues connues des apprenants pour assurer la transmission du sens. Nous avons ainsi constaté que, malgré une volonté de maintenir le français comme langue d'enseignement, l'alternance avec d'autres langues s'avérait indispensable pour garantir la compréhension. Les apprenants eux-mêmes recourent à l'anglais ou à d'autres langues pour soutenir leurs productions en français et faciliter la construction du sens. Cette pratique s'observe aussi bien chez les apprenants avancés que les débutants.

Ces observations nous ont conduit à formuler la problématique de cette recherche : comprendre comment et pourquoi l'AC se manifeste dans la classe de FLE, et quelles en sont les implications pour la didactique des langues.

(i) Problématique de recherche

Les dynamiques langagières des contextes éducatifs multilingues, révèlent une AC marquée parmi les enseignants et apprenants dans les classes de FLE. Si ce phénomène a suscité un intérêt croissant dans des milieux endolingues, ses manifestations, fonctions et perceptions en contexte exolingue demeurent largement peu explorées. Or, dans les institutions d'enseignement supérieur à Goa, état de l'Inde où le français est enseigné comme langue étrangère, l'AC constitue une réalité omniprésente, souvent marginalisée par les cadres didactiques traditionnels. Cette pratique, longtemps perçue comme le symptôme d'une compétence linguistique lacunaire, mérite d'être reconsidérée à la lumière de ses usages pédagogiques, de ses dimensions interactionnelles et de son ancrage dans les répertoires plurilingues des acteurs de la classe.

Cette étude se propose d'examiner comment et pourquoi l'AC se manifeste dans ces environnements d'apprentissage particuliers. Elle s'attache à interroger les variables linguistiques et pédagogiques qui conditionnent cette pratique, à en identifier les fonctions discursives et organisationnelles, et à recueillir les représentations des enseignants ainsi que les apprenants. Il s'agit donc de dépasser les approches prescriptives pour analyser l'AC comme une ressource potentielle au service de l'acquisition linguistique et de la gestion pédagogique.

(ii) Objectif général et objectifs spécifiques

L'objectif général de cette recherche est de cerner le rôle de l'AC dans l'enseignement/apprentissage du FLE dans certaines institutions d'enseignement supérieur à Goa. Plus précisément, elle vise à :

1. Analyser les relations entre les pratiques d'AC et les comportements linguistiques des apprenants.
2. Étudier le lien entre les pratiques d'AC des enseignants et leurs stratégies pédagogiques.
3. Identifier les raisons et motivations qui sous-tendent le recours à cette pratique en classe de FLE.
4. Examiner les perceptions des enseignants et des apprenants à l'égard de l'AC.

(iii) Questions de recherche

Cette étude est guidée par deux questions de recherche fondamentales, qui orientent l'investigation du phénomène de l'AC chez les apprenants de FLE. Ces interrogations sont essentielles pour explorer les fonctions, les attitudes et les perceptions entourant cette pratique linguistique dans le contexte de l'apprentissage du FLE. Initialement formulées dans une approche qualitative, ces questions de recherche visent à élucider la complexité des comportements d'AC tant chez les enseignants que chez les apprenants de FLE:

Question de Recherche 1 : Quelles sont les fonctions de l'AC chez les enseignants et les apprenants de FLE dans le contexte exolingue goanais ?

Question de Recherche 2 : Quelles sont les attitudes et perceptions des acteurs pédagogiques à l'égard de cette pratique linguistique ?

(iv) Hypothèses de l'étude empirique

À partir des questions de recherche précédemment définies, cette étude élabore un ensemble d'hypothèses destinées à structurer l'investigation empirique de l'AC dans les classes de FLE. Ces hypothèses, formulées dans une optique à la fois exploratoire et explicative, visent à préciser les relations potentielles entre les variables sociolinguistiques, pédagogiques et affectives observables chez les enseignants et les apprenants. Elles permettent ainsi d'articuler les dimensions qualitatives et quantitatives de la recherche, en offrant des pistes vérifiables qui aident la compréhension des pratiques d'AC en milieu exolingue. L'approche retenue cherche à éclairer non seulement les usages déclarés, mais également les perceptions, les motivations et les effets de cette pratique sur l'expérience d'enseignement-apprentissage du FLE à Goa.

(a) Hypothèses relatives aux apprenants face à la pratique de l'AC

A-H1 : Il existe une corrélation entre l'AC de l'apprenant et sa perception positive de cette pratique.

A-H2 : Il existe une corrélation entre les réactions émotionnelles de l'apprenant face à

l'AC de l'enseignant et son niveau d'engagement en classe.

A-H3 : Il existe une corrélation entre les perceptions de l'apprenant concernant l'AC de l'enseignant et sa conviction que celle-ci favorise l'acquisition linguistique.

A-H4 : Il existe une corrélation entre l'utilisation de l'AC par l'apprenant pour clarifier ses idées et sa conviction que cette pratique facilite la communication en classe.

A-H5 : Il existe une corrélation entre l'usage expressif de l'AC par l'apprenant et sa perception que cette pratique crée un environnement plus inclusif et interactif dans la classe.

(b) Hypothèses relatives aux enseignants face à la pratique de l'AC

E-H1 : Il existe une corrélation entre l'utilisation de l'AC par l'enseignant à des fins de gestion de classe et sa conviction que cette pratique améliore le contrôle de la classe.

E-H2 : Il existe une corrélation entre l'AC de l'enseignant pratiquée à des fins pédagogiques et sa conviction que cette pratique améliore la compréhension du contenu par l'apprenant.

E-H3 : Il existe une corrélation entre l'AC de l'enseignant pratiquée à des fins pédagogiques et sa conviction que cette pratique renforce le contrôle de la classe.

E-H4 : Il existe une corrélation entre l'utilisation de l'AC par l'enseignant pour favoriser l'engagement des apprenants et sa conviction que cette pratique renforce les relations interpersonnelles.

E-H5 : Il existe une différence dans le recours à l'AC à des fins pédagogiques de l'enseignant selon la durée de la séance de cours.

(v) Pertinence et portée de l'étude

Notre recherche se donne la mission de contribuer d'une manière significative à la didactique du FLE en Inde, en menant une étude dans le contexte de Goa. Malgré la reconnaissance croissante du multilinguisme comme norme sociétale, les études sur l'AC en classe de FLE, notamment en milieu exolingue, restent limitées. Notre étude est pertinente car elle met en lumière un phénomène linguistique omniprésent mais souvent sous-estimé, voire stigmatisé, offrant ainsi une compréhension plus nuancée de son rôle dans l'acquisition et l'enseignement du français.

En se concentrant sur les apprenants de niveau licence et master à Goa, dont les parcours avec le français sont variés, et en recueillant les perceptions des enseignants de ces mêmes niveaux, l'étude explore les fonctions, attitudes et motivations de l'AC. Cela permet de dépasser les typologies grammaticales strictes pour saisir les dynamiques psychosociales et didactiques à l'œuvre.

La portée de cette étude est intrinsèquement liée à son contexte spécifique. En raison de la taille restreinte de l'échantillon d'enseignants de FLE à Goa et de la spécificité des niveaux d'étude (licence et master), les conclusions peuvent éventuellement servir de référence à l'ensemble du territoire indien ou à d'autres contextes d'apprentissage du FLE. Cette recherche ouvrira des pistes précieuses pour de futures investigations en Inde, en proposant un cadre d'analyse des perceptions et des attitudes qui pourrait être adapté à des échantillons plus larges et à des niveaux d'enseignement variés. Elle aspire à revaloriser l'AC comme une ressource pédagogique potentielle, plutôt qu'un simple obstacle, et à encourager des pratiques d'enseignement plus inclusives et adaptées aux réalités plurilingues des apprenants.

(vi) Structure de la thèse

La présente thèse comprend cinq chapitres principaux, suivis des références bibliographiques et annexes. Après avoir présenté les objectifs, questions de recherche, la problématique et les hypothèses dans notre introduction, le premier chapitre contextualise cette étude, et propose les définitions essentielles pour mieux saisir la problématique de notre recherche.

Le deuxième chapitre se concentre sur la revue de la littérature. Il développe le cadre théorique à travers les définitions variées, typologies et fonctions de l'AC, proposées par des études précédentes. Dans la deuxième partie du chapitre nous passons en revue les études empiriques, qui mettent en lumière les lacunes dans les recherches existantes. Le chapitre se conclut par une synthèse et un rappel des objectifs.

Le troisième chapitre a pour objet la méthodologie de notre recherche. Après avoir présenté le design méthodologique adopté pour répondre aux objectifs de l'étude, nous décrivons les instruments mobilisés pour la collecte de données, leur justification, ainsi

que les procédures suivies pour obtenir des résultats fiables. Ce chapitre explore également les étapes d'analyse des données, en renforçant les choix méthodologiques et leur pertinence vis-à-vis de la nature du phénomène étudié. Enfin, nous précisons les considérations éthiques qui ont guidé l'ensemble de notre étude.

Le quatrième chapitre vise à mettre en lumière les résultats de l'étude. Il présente de manière détaillée les données recueillies à travers les méthodes quantitatives et qualitatives. Les résultats sont organisés de façon thématique et accompagnés de tableaux ainsi que des extraits de discours en guise d'illustration. Ce chapitre permet de visualiser les tendances, les corrélations et les réponses qui se dessinent à partir du corpus de données analysées, tout en posant les bases pour notre interprétation.

Le cinquième chapitre aborde une discussion approfondie des résultats obtenus, en mettant ceux-ci en lien avec les questions de recherche, les hypothèses et la littérature scientifique. Ce chapitre vise à interpréter les constats de manière critique, en soulignant les apports de l'étude, ses limites éventuelles, et les implications pédagogiques qui en découlent. Il cherche également à ouvrir quelques pistes pour de futures recherches dans le domaine de l'AC.

La dernière partie de notre thèse, la conclusion générale de notre étude, est une synthèse des points principaux développés au fil de notre thèse et revient sur les objectifs initiaux pour évaluer dans quelle mesure ils ont été atteints. Ce chapitre met en valeur les contributions théoriques et pratiques de l'étude, tout en formulant des recommandations pour les enseignants, les chercheurs et les institutions éducatives.

CHAPITRE 1- ALTERNANCE CODIQUE: CONTEXTE ET DÉFINITIONS OPÉRATIONNELS

Ce chapitre examinera le contexte de notre étude, à savoir, la situation multilingue indien avec une attention particulière portée à son intégration dans ses cadres éducatifs. Il précisera ensuite les concepts clés structurant cette étude, afin d'en standardiser la signification de ces termes dans notre étude.

1.1. Cadre contextuel global et théorique du multilinguisme

1.1.1. Identités, Langues, et Pouvoir linguistique

Le XXI^e siècle est marqué par une intensification sans précédent des mobilités humaines, qu'elles soient internes ou transfrontalières, motivées par des facteurs aussi divers que la migration économique, les déplacements forcés ou la mondialisation. Cette dynamique, qui redéfinit l'établissement des individus dans des contextes socioculturels nouveaux, entraîne une réinterprétation profonde de la notion d'identité.

La construction et la configuration de l'identité, dont la complexité est désormais reconnue, s'articulent autour de marqueurs multiples tels que la nationalité, l'appartenance ethnique, le genre, la sexualité, la langue, la religion, parmi d'autres. Loin d'être statique, l'identité individuelle est un processus dynamique, souvent traversé par des tensions et des contradictions, comme celles qui surgissent entre l'héritage culturel et les exigences d'intégration, entre la fidélité aux langues premières et l'adoption de langues dominantes, ou encore entre les appartenances locales et les aspirations globales. Ces tensions se traduisent souvent par des phénomènes d'assimilation, où l'individu adopte les normes du groupe majoritaire, mais aussi d'hybridation, où les identités se recomposent en combinant des éléments hétérogènes pour produire de nouvelles formes culturelles et linguistiques. Dans ces environnements hétérogènes, caractérisés par la coexistence d'individus aux

identités plurielles, la capacité à négocier le sens devient impérative : il s'agit non seulement de rendre intelligible le discours à travers plusieurs codes linguistiques, mais aussi de construire des espaces de compréhension partagée. De ce fait, le multilinguisme s'impose non plus comme une exception marginale, mais bien comme la norme sociétale contemporaine.

Ainsi, les langues transcendent leur fonction de simple outil de communication pour constituer l'essence même de l'identité individuelle, conférant sens et profondeur à la construction du Soi. Restreindre ou interdire l'usage de la langue maternelle (désormais LM) équivaut ainsi à une érosion profonde de l'identité. Suzanne Romaine, dans son ouvrage *Bilingualism* (1989), observe que, dans les États européens, la marginalisation des langues et des cultures des minorités peut être perçue comme une forme de « colonialisme interne » (Romaine, 1989: 23). Cette perspective réaffirme la nature oppressive des dynamiques de pouvoir, où la domination linguistique et culturelle reproduit les mécanismes d'assujettissement colonial à l'intérieur même des frontières nationales. Dans le contexte indien, la politique linguistique coloniale telle que le *Minutes on Indian Education* de Macaulay (1835) a systématiquement privilégié l'anglais au détriment des langues vernaculaires, entraînant une fragmentation de l'unité linguistique et une hiérarchisation des idiomes. Cette marginalisation des langues locales peut être interprétée comme une forme de colonialisme interne, reproduisant les logiques de domination coloniale dans le champ éducatif et culturel contemporain.

La vitalité et l'inclusion sociale des langues et cultures minoritaires représentent un défi fondamental aux hégémonies établies. Dans les sociétés contemporaines interconnectées, la langue demeure un pilier central de l'identité culturelle. Ici, la cohabitation multilingue engendre des interactions complexes, où la création de sens s'opère constamment en dépit des rapports de force et des inégalités de prestige inhérents aux répertoires linguistiques mondiaux.

1.1.2. Multilinguisme : une réalité mondiale complexe

Dès le premier chapitre de son ouvrage *Life with Two Languages* (1982), François Grosjean postule que, malgré les apparences, le monde contemporain n'est ni monolingue ni monoculturel. Il affirme cette réalité en soulignant que même des nations réputées

homogènes, telles que le Japon ou l'Allemagne, abritent de nombreuses minorités linguistiques. La présence significative de ces groupes plurilingues favorise le contact linguistique, lequel, dans une dynamique d'interaction constante, tend à générer des situations de bilinguisme. Citant Mackey (1967), Grosjean insiste sur l'écart souvent considérable entre le bilinguisme officiel, de *jure*, d'un pays et le bilinguisme *de facto* réellement pratiqué par ses habitants. (Grosjean, 1982: 11-12).

Cette ubiquité de la diversité linguistique est confirmée par des données exhaustives. L'édition en ligne la plus récente d'*Ethnologue: Languages of the World*, base de données de référence sur les langues vivantes, recense 7159 langues en usage en 2022. Ces statistiques révèlent également une concentration linguistique majeure : les 20 langues les plus parlées sont la LM de plus de 3,7 milliards d'individus, représentant seulement 0,3% des langues mondiales pour près de la moitié de la population globale (Eberhard et al., 2025). Cette répartition asymétrique témoigne d'une communication globale dominée par un nombre restreint de langues, tandis que des milliers d'autres sont parlées par des populations comparativement réduites. Un tel déséquilibre rend de nombreuses langues particulièrement vulnérables, voire menacées d'extinction.

Les communautés linguistiquement homogènes tendent à percevoir le monolinguisme comme la norme sociétale, reléguant le bilinguisme au statut d'exception, défini par la maîtrise de plusieurs langues par un individu. Il est significatif que le monolinguisme ou unilinguisme soit conceptualisé principalement par opposition au bilinguisme ou au multilinguisme, sans être lui-même l'objet d'une typologie approfondie. En revanche, la classification des bilingues est complexe, s'articulant autour de multiples variables telles que l'âge et le mode d'acquisition, le niveau de compétence, les contextes d'usage, l'auto-identification et les attitudes. Comme l'illustre Li Wei dans *The Bilingualism Reader*, qui recense jusqu'à 37 catégories de bilingues (Wei, 2007: 5-7), cette diversité souligne la nature nuancée du bilinguisme et la variété des compétences linguistiques mobilisées par les individus. La langue, en tant que véhicule de communication et marqueur identitaire fondamental, ancre ainsi le bilinguisme dans une réalité communautaire étendue. Si, d'un point de vue strict, le bilinguisme réfère à deux langues, ses caractéristiques et fonctions s'étendent naturellement aux individus locuteurs de plus de deux langues.

Cette perspective inclusive est confirmée par François Grosjean, qui, dans un

entretien sur la vie d'un bilingue, explique que :

« Deux chercheurs nord-américains, Uriel Weinreich et William Francis Mackey, ont proposé dans les années 1950 une définition très raisonnable du bilinguisme, que j'ai adoptée. Elle consiste simplement en l'utilisation régulière de deux langues ou plus. Cette définition est très pertinente car elle implique la connaissance des langues. En effet, on ne peut pas utiliser une langue sans la connaître. Pour le grand public, la définition d'un bilingue est souvent liée à la maîtrise courante des deux langues, sans accent, apprises dès l'enfance, etc. Mais je considère qu'une personne qui utilise régulièrement deux langues ou plus dans sa vie quotidienne est un bilingue, qu'il s'agisse d'une personne trilingue ou quadrilingue. » (Jaumont, 2023: 63)

Alors que Grosjean propose une acception large du bilinguisme pour englober le plurilinguisme individuel, d'autres définissent le multilinguisme en se focalisant sur sa manifestation au niveau territorial. Lid (2018: 5) affirme la présence d'une « variété de langue » dans une zone géographique, sans être formellement reconnu comme une langue ou non en disant que :

« Multilingualism refers to the presence in a geographical area, large or small, of more than one 'variety of language' i.e. the mode of speaking of a social group whether it is formally recognised as a language or not; in such an area individuals may be monolingual, speaking only their own variety. » (Lid, 2018: 5)

Par conséquent, dans cette étude, nous adoptons une définition large du terme multilinguisme, pour désigner la présence d'un nombre quelconque de langues ou de variétés linguistiques, supérieur à une, dans le répertoire d'un individu. Cette approche englobe également la coexistence de multiples variétés au sein d'un même espace géographique, reconnaissant ainsi la complexité et la diversité des réalités plurilingues contemporaines.

1.2. Multilinguisme en contexte indien : Histoire, Politiques et Recherches

1.2.1. Une réalité historique et constitutionnelle

La complexité linguistique du sous-continent indien, bien avant la proclamation de l'Empire des Indes sous la reine Victoria, constitue un trait fondamental de sa géographie humaine. Jean Sellier, dans *Une histoire des langues et des peuples qui les parlent* (2020), souligne cette richesse :

« La multiplicité et la diversité des langues en usage n'étaient pas moins étonnantes. On évalue leur nombre total à un demi-millier, relevant de quatre familles différentes: indo-européenne (représentée surtout par le groupe indo-aryen, prédominant), dravidienne (dans le sud), austro-asiatique (langues munda, dans le centre-est) et sino-tibétaine (langues tibéto-birmanes, dans le nord-est). » (Sellier, 2020: 468)

Cette diversité linguistique, attestée par des évaluations historiques, a été documentée par *Linguistic Survey of India* (1903-1923) de Sir George Grierson qui a recensé 179 langues et 544 dialectes, des chiffres qui ont évolué légèrement pour le recensement de 1921, avec 188 langues et 49 dialectes (Devy, 2019: xxx). Cette pluralité intrinsèque d'Inde était par la suite institutionnalisée. La Huitième Annexe (*Eight Schedule*) de la Constitution de l'Inde témoigne de cette reconnaissance statutaire, listant actuellement 22 langues officielles conformément aux articles 344 (1) et 351. Les demandes croissantes d'inclusion de langues supplémentaires dans cette annexe illustrent les aspirations légitimes des communautés à obtenir un soutien institutionnel et une protection constitutionnelle, indispensables à la préservation de la mosaïque linguistique indienne.

L'organisation même du pays a été intrinsèquement liée à cette réalité plurilingue, les frontières des États ayant été tracées majoritairement le long des groupes linguistiques. Bien que les régions conservent une diversité linguistique interne, les langues en Inde peuvent être un moyen important de définir son identité (Chandras, 2020: 41). L'Inde se présente donc comme un pays profondément pluriculturel, caractérisé par une richesse ethnique, culturelle, linguistique et religieuse. Son niveau élevé de multilinguisme n'est pas fortuit, mais une conséquence directe de l'acquisition et de la transmission de sa culture composite. Cette caractéristique structurelle de la société indienne s'est, dans une certaine mesure, reflétée dans l'élaboration de ses politiques éducatives.

1.2.2. Multilinguisme dans l'éducation : concepts et enjeux

La question de la langue d'enseignement a connu une évolution significative, marquée par une reconnaissance croissante de l'importance de la LM de l'apprenant. L'UNESCO, dans sa publication *Les langues comptent : Orientations mondiales pour l'éducation multilingue* (2025), définit la LM comme :

« La langue qu'un individu apprend en premier, à laquelle il s'identifie ou dont il est reconnu comme locuteur natif, généralement la langue qu'il connaît le mieux et qu'il utilise le plus souvent. Elle peut être différente de la langue des ancêtres et peut s'appliquer à la fois aux langues parlées et aux langues des signes. Ce terme est utilisé concurremment avec « langue maternelle », « langue principale » ou « langue première » (*Les langues comptent*, 2025: 14).

Cette langue est donc, par définition, dominante dans le répertoire linguistique de l'apprenant. Son intégration dans l'enseignement, notamment des langues étrangères, est jugée cruciale. Giroux (2016: 66) souligne que la LM est :

« ... indubitablement utile et essentielle [...] pour apporter à l'apprenant les connaissances et les compétences de base de la langue, d'une part (principalement aux niveaux débutants), et afin d'aborder des points complexes, tels que les points métalinguistiques ou grammaticaux, d'autre part. »

L'éducation basée sur la LM facilite ainsi l'acquisition des connaissances et des compétences. L'UNESCO distingue deux approches fondamentales : l'Éducation en LM, définie comme « L'utilisation de la « langue maternelle » ou de la première langue de l'apprenant comme moyen d'instruction, comme matière d'instruction ou les deux » (*Les langues comptent*, 2025: 13), et l'éducation multilingue basée sur la LM. Cette dernière est :

« une approche éducative conçue pour les apprenants n'ayant pas une maîtrise parfaite de la langue dominante du système scolaire. Elle permet aux élèves d'acquérir d'abord la littératie dans leur langue maternelle, avant d'appliquer ces compétences à l'apprentissage systématique d'autres disciplines et d'autres langues ». (*Les langues comptent*, 2025: 13).

Alors que la l'approche « Éducation en LM » opère au niveau de l'instruction, l'approche

« Éducation multilingue basée sur la LM » mobilise le répertoire linguistique complet de l'apprenant pour faire l'étayage et construire du sens, favorisant ainsi une approche additive du plurilinguisme.

1.2.3. l'anglais dans le paysage éducatif indien : statut et évolution politique

Si les bénéfices des approches pédagogiques basées sur la LM sont internationalement reconnus, le cas de l'Inde présente une complexité particulière, façonnée par son histoire postcoloniale. La société indienne a vu la langue anglaise, initialement une langue étrangère imposée, évoluer pour devenir une seconde langue pour une large part de la population éduquée. La libéralisation de l'économie indienne après 1991 dans le sillage de la mondialisation, a amplifié la portée et la pénétration de l'anglais, le rendant instrumental dans les processus de modernisation et dans la reconstruction identitaire au sein d'un monde postmoderne discursif.

L'introduction de l'éducation en anglais en Inde, dès 1823, visait explicitement à diffuser la culture et la science européennes et à consolider l'emprise du Raj britannique (*British Raj*). Le fameux *Lord Macaulay's Minutes* du 2 février 1835 exprimait clairement cet objectif : former une élite indienne ayant adopté la culture britannique et destinée à servir d'intermédiaire entre les colonisateurs et la population locale :

« We must at present do our best to form a class who may be interpreters between us and the millions whom we govern, - a class of persons Indian in blood and colour, but English in tastes, in opinions, in morals and in intellect. » (Macaulay, 1835).

Cette orientation a persisté, se concrétisant en 1857, par l'établissement des universités de Madras (Chennai), Bombay (Mumbai) et Calcutta (Kolkata). Après l'indépendance en 1947, l'Inde libre a choisi de maintenir l'anglais aussi longtemps que nécessaire.

Celui-ci s'est imposé comme la seule langue sans conflit identitaire majeur ou tension linguistique, agissant comme une lingua franca à l'échelle panindienne pour les gouvernements successifs. La déclaration de l'hindi comme langue officielle de l'Union a provoqué des protestations violentes dans le sud de l'Inde, perçue comme une hégémonie linguistique du Nord. Cette opposition a contraint les décideurs à maintenir l'anglais

comme langue officielle associée pour une période de 15 ans. Cependant, cette disposition était consolidée et en 1963, l'*English Language Amendment Bill* était promulgué, officialisant le statut d'associé de l'anglais jusqu'à l'accord de tous les États non-hindiphones pour son retrait. L'anglais a ainsi obtenu le statut de langue officielle associée (*Associate Official Language*) en 1967, marquant une étape décisive vers son acceptation dans le tissu linguistique indien (Raj et Prakash, 2018: 147). Cette présence institutionnalisée de l'anglais a eu des répercussions fondamentales sur les politiques éducatives de l'Inde.

La place de l'anglais dans la société indienne, étroitement liée aux aspirations de mobilité sociale ascendante, a profondément influencé les politiques éducatives successives du pays. Dès les premières décennies de l'Inde indépendante, le maintien de l'anglais a été un enjeu central. La Commission Radhakrishnan (1948), également connue sous le nom de Commission de l'Éducation Universitaire et première du genre en Inde libre, a recommandé la poursuite de l'étude de l'anglais dans les lycées et universités, reconnaissant ainsi sa valeur pour la connexion à l'érudition et au monde extérieur.

L'importance de l'anglais dans le paysage éducatif indien était encore renforcée par la création du *Central Institute of English* (CIE) en 1958, devenu par la suite le *Central Institute of English and Foreign Languages* (CIEFL), puis *English and Foreign Languages University* (EFLU). Cet institut avait pour mission de former les enseignants, de produire des ressources pédagogiques adaptées et d'élever le niveau de l'enseignement de l'anglais à l'échelle nationale.

Cette centralité de l'anglais s'inscrivait plus largement dans le débat sur la langue de liaison nationale face à la diversité linguistique du pays. Lors de la Conférence des Ministres en chefs de 1961, il a reconnu que le développement des langues régionales comme langues d'enseignement universitaire, bien que souhaitable, risquait d'isoler les universités du reste de l'Inde en l'absence d'une langue commune. Dans cette perspective, seules l'anglais ou l'hindi pouvaient jouer ce rôle de lien panindien. L'hindi était envisagé comme solution à long terme, mais l'anglais devait être maintenu durant la période de transition, en particulier dans les domaines scientifiques et techniques, tandis que les autres disciplines pouvaient progressivement passer à l'hindi ou aux langues régionales. Cette approche impliquait, dans tous les cas, le maintien d'un haut niveau d'enseignement en anglais et en hindi dans les écoles et les universités (Mahmood, 1974: 282).

Cette position pragmatique a consolidé la place de l'anglais dans le système éducatif. Par la suite, en 1963, le *Regional Institute of English* était établi à Bangalore, et une étude était commanditée par le ministère de l'Éducation pour évaluer l'état de l'enseignement de l'anglais en Inde. Au-delà de l'anglais comme langue d'enseignement, la Commission Kothari (1964-1966) a introduit la *National Policy of Education* (désormais NPE) de 1968 et a adopté la Formule des Trois Langues (*Three Languages Formula*). Celle-ci stipulait l'enseignement de: (1) la langue maternelle ou la langue régionale ; (2) la langue officielle de l'Union (hindi) ou la langue associée de l'Union (anglais) ; et (3) une langue indienne moderne ou une langue étrangère non couverte par (1) et (2), et autre que la langue d'enseignement (Mahmood, 1974: 284). La NPE de 1986 a reconduit cette formule sans modification majeure.

Un tournant significatif dans la dynamique linguistique des politiques éducatives indiennes est intervenu avec la récente *National Education Policy* (désormais NEP) de 2020. Cette politique promeut explicitement l'usage de la LM comme langue d'enseignement chaque fois que possible. Elle stipule que dans la mesure du possible, le moyen d'enseignement jusqu'à la 5ème année au moins, mais de préférence jusqu'à la 8ème année et au-delà, sera la langue du foyer/langue maternelle/langue locale/langue régionale. Par la suite, la langue du foyer/langue locale continuera d'être enseignée comme langue chaque fois que possible. Des manuels de haute qualité, y compris en sciences, seront mis à disposition dans les langues du foyer/langues maternelles. Tous les efforts seront faits dès le début pour s'assurer que les lacunes existantes entre la langue parlée par l'enfant et le moyen d'enseignement sont comblées. (*National Education Policy 2020* : 13).

La NEP 2020 marque ainsi un changement d'orientation notable, favorisant une éducation multilingue basée sur la LM. Ce virage politique est étayé par de multiples études menées en Inde, qui ont démontré l'efficacité pédagogique de l'enseignement dans la langue première de l'apprenant, soulignant l'importance de son répertoire linguistique dans le processus d'apprentissage.

1.2.4. Recherches et constats sur l'éducation en LM en Inde

La recherche sur l'éducation basée sur la LM en Inde met en lumière des lacunes

systémiques entre les répertoires linguistiques des apprenants et la langue d'enseignement au sein du système éducatif formel. Un constat récurrent des études empiriques est que cette dichotomie affecte négativement l'apprentissage fondamental, en particulier durant les premières années scolaires, tout en renforçant les inégalités sociolinguistiques.

Une étude menée par Balakrishnan et al. (2023) en Inde fournit des estimations causales de l'impact de l'enseignement en LM sur les résultats scolaires. En utilisant une analyse par variable instrumentale, les chercheurs ont démontré que l'instruction en LM améliore significativement les scores en lecture et en mathématiques. Les scores de lecture ont progressé de 12 %, et ceux de mathématiques de près de 20 % par rapport à la moyenne, avec des gains les plus prononcés chez les jeunes enfants. L'étude suggère que ces améliorations sont principalement attribuables à une meilleure assiduité et à un engagement accru des apprenants (Balakrishnan et al., 2023: 4-5). Ces résultats sont corroborés par des données issues d'un projet pilote d'éducation multilingue à Odisha, qui a révélé une amélioration de 7 % en lecture et de 9 % en mathématiques, ainsi qu'une meilleure adéquation entre le niveau scolaire et l'âge chez les élèves issus de communautés tribales (Balakrishnan et al., 2023: 5).

Le rapport comparatif de Taneja (2023) offre une analyse critique des dimensions sociopolitiques de l'éducation en LM, notamment pour les apprenants tribaux. L'Inde reconnaît plus de 19500 langues ou dialectes, mais seules 28 sont utilisées comme langues d'instruction et 69 sont enseignées comme matières. Cette marginalisation affecte de manière disproportionnée les enfants tribaux, qui sont souvent confrontés à un enseignement dans une langue qui leur est étrangère, entraînant des taux d'abandon scolaire élevés et un sentiment de déracinement culturel et linguistique (Taneja, 2023: 2-3). La critique de Taneja dépasse la question de l'accès pour insister sur l'érosion des systèmes de savoirs indigènes lorsque les langues des enfants sont systématiquement exclues de l'éducation formelle.

Le projet *MultiLiLa* a approfondi la problématisation de la langue d'enseignement monolingue dans des contextes multilingues. Menée à Delhi, Hyderabad et Patna, cette étude a démontré que les enfants obtiennent de meilleurs résultats en littérature et en numératie lorsque les langues du foyer et de l'école sont en adéquation. L'imposition d'une seule langue scolaire, qu'il s'agisse de l'anglais ou d'une langue régionale dominante, contribue à une moindre compréhension et à une charge cognitive accrue pour les enfants

issus de milieux linguistiques minoritaires (Tsimpli et al., 2020: 6-7). De manière significative, cette étude a également révélé que les enfants évoluant dans des environnements linguistiquement diversifiés manifestent une plus grande flexibilité cognitive, mesurée par des tâches évaluant la mémoire de travail, l'inhibition et le raisonnement non verbal (Tsimpli et al., 2020: 8).

L'étude nationale d'Alobaid (2022), basée sur la perception des enseignants, apporte une dimension supplémentaire en capturant les réalités pédagogiques des salles de classe. Les enseignants de divers États ont indiqué que le translangage ou « *translanguaging* », c'est-à-dire, l'usage flexible et intentionnel de plusieurs langues comme un seul répertoire pour penser, communiquer et construire du sens, et l'AC sont des stratégies indispensables pour faciliter la compréhension et favoriser l'inclusion. Plus de 57 % des répondants ont signalé que le passage d'une langue à l'autre facilitait la compréhension conceptuelle, en particulier dans les cours d'anglais (Allobaid, 2023: 35). Alors que les discours politiques donnent souvent la priorité souvent à l'enseignement en anglais pour sa valeur économique perçue, les pratiques de classe documentées dans cette étude soulignent la nécessité pratique d'une pédagogie multilingue.

Dans l'ensemble, ces études soulignent un besoin critique de repenser la langue d'enseignement au-delà de la binarité anglais versus langue vernaculaire. Les données empiriques et ethnographiques soutiennent un modèle qui s'appuie sur le répertoire linguistique complet des apprenants, la mobilisation duquel améliore les résultats cognitifs et académiques, ainsi qu'affirme les identités socioculturelles des apprenants. Plutôt que de considérer les langues du foyer comme des ressources transitoires ou de remédiation, les politiques et pratiques éducatives peuvent les positionner comme des ressources fondamentales pour l'apprentissage. Une approche additive et plurilingue, ancrée dans la flexibilité, la négociation et le respect de la diversité linguistique, offre une alternative viable et équitable aux cadres éducatifs soustractifs dominants en Inde.

1.2.5. Goa : exolingisme et pédagogie du français

L'introduction du français dans les établissements d'enseignement supérieur à Goa s'inscrit dans un contexte où la diversité linguistique n'est pas une simple donnée sociologique, mais un paramètre actif de toute entreprise pédagogique. Goa, malgré sa

petite taille géographique, présente une mosaïque linguistique complexe issue de strates historiques successives, de mobilités multiples et d'héritages coloniaux imbriqués. Dans cet environnement, le français occupe une position exolingue, c'est-à-dire qu'il n'est ni langue première ni langue sociale d'usage, mais s'insère de manière institutionnelle et fonctionnelle dans un cadre éducatif formel.

La persistance du français en tant que langue étrangère enseignée à Goa ne peut être comprise indépendamment du passé colonial portugais de la région. Cependant, contrairement au portugais, le français n'a jamais disposé d'un ancrage historique ou sociétal au sein de la population locale. Sa présence actuelle dans les curricula de l'université et de certains établissements affiliés relève davantage de choix culturels, académiques et géopolitiques que d'une dynamique linguistique endogène. Cette absence de continuité historique rend d'autant plus visible le statut exolingue du français et impose une réflexion critique sur ses conditions d'enseignement et de réception (Devy, 2019: xxxvii).

Sur le plan des politiques linguistiques, les *Goa Education Rules, 1986* et le *Citizen's Charter, 2025* montrent un engagement fort envers les langues dites régionales ou classiques telles que le konkani, le marathi et le sanskrit. Le soutien aux langues étrangères y est en revanche absent. Cela indique un déséquilibre dans les priorités éducatives, où le plurilinguisme est conçu essentiellement comme national ou intra-indien, sans reconnaissance explicite de l'importance stratégique de l'apprentissage des langues étrangères. Le français, dans ce cadre, fonctionne en marge du système de soutien étatique, ce qui soulève des questions sur la cohérence des orientations linguistiques dans un monde de plus en plus globalisé.

L'analyse des pratiques pédagogiques montre que l'enseignement du français repose sur une approche communicative et actionnelle, mais les apprenants, issus d'un environnement où coexistent le konkani, l'anglais, le marathi, l'hindi et parfois le portugais, mobilisent des ressources langagières variées qui influencent nécessairement leurs parcours d'apprentissage. Cette réalité appelle une investigation plus fine des dynamiques de translangage, des usages de l'AC en classe, et des stratégies d'appropriation développées par les enseignants comme par les apprenants.

Enfin, l'absence de lien sociétal entre la langue cible et le quotidien des apprenants oblige les institutions à développer des démarches créatives pour maintenir l'intérêt et la

motivation. Il conviendrait d'explorer la manière dont le français peut être intégré dans des disciplines connexes telles que le tourisme, la traduction ou les relations internationales, comme une compétence transversale à forte valeur ajoutée dans un État tourné vers les échanges.

Ainsi, l'enseignement du français à Goa incarne pleinement les enjeux d'une langue exolingue évoluant dans un environnement hautement plurilingue. Sa présence, bien que marginale dans le paysage sociolinguistique quotidien, est institutionnalisée à travers des programmes de licence et de master au sein de l'Université de Goa et de ses collèges affiliés. Ces parcours universitaires témoignent d'un engagement académique durable en faveur du français, proposant une formation complète qui articule compétences linguistiques, pratiques traductives et ouverture interculturelle. En l'absence d'un ancrage communautaire ou d'un soutien politique explicite, la légitimité du français repose sur sa valeur ajoutée académique et professionnelle dans les domaines du tourisme, de la diplomatie, de l'éducation et de la communication internationale. Cette dynamique appelle une reconnaissance accrue de la part des politiques linguistiques et éducatives régionales, en valorisant le rôle stratégique des langues étrangères dans l'écosystème éducatif à Goa et en intégrant pleinement leurs apports dans les orientations curriculaires futures.

1.3. Mobilisation du répertoire linguistique des apprenants

1.3.1. Fondements théoriques de la mobilisation du répertoire

Un apprenant multilingue mobilise activement ses connaissances préalables pour construire et donner du sens aux informations nouvellement acquises. Pour ce faire, il doit comparer ou mettre en contraste les nouvelles données avec les savoirs existants en activant et en intégrant les codes linguistiques présents dans son répertoire. L'intégration de ces variétés linguistiques au sein du répertoire des bilingues peut être facilitée ou entravée en fonction de diverses considérations individuelles, interactionnelles et communautaires (Adamou et al. 2024: 52). Par exemple, un apprenant élevé dans une famille bilingue où les deux langues sont valorisées et fréquemment utilisées sera plus susceptible de les mélanger et de les intégrer harmonieusement. À l'inverse, si l'une des langues est stigmatisée au sein de la communauté, l'enfant pourrait éviter de l'utiliser ou de l'intégrer.

Les recherches en sociolinguistique ont démontré la manière dont la langue se manifeste selon diverses variables sociales telles que l'espace, le domaine et les fonctions. La langue elle-même se trouve ainsi stratifiée et hiérarchisée. C'est dans ce cadre analytique que Charles Ferguson (1959) a conceptualisé la diglossie comme une situation linguistique relativement stable caractérisée par la coexistence de deux variétés fonctionnellement différenciées. Aux côtés des dialectes ordinaires utilisés dans la communication quotidienne, il existe une variété « haute », fortement codifiée et souvent plus complexe sur le plan grammatical, associée à un corpus écrit prestigieux et historiquement légitimé. Cette variété, généralement acquise par l'éducation formelle plutôt que par la socialisation ordinaire, est réservée aux usages écrits et aux contextes institutionnels ou formels, sans être employée dans les interactions quotidiennes par la population:

« a relatively stable language situation in which, in addition to the primary dialects of the language (which may include a standard or regional standards), there is a very divergent, highly codified (often grammatically more complex) superposed variety, the vehicle of a large and respected body of written literature, either of an earlier period or in another speech community, which is learned largely by formal education and is used for most written and formal spoken purposes but is not used by any sector of the community for ordinary conversation. » (Ferguson, 2009: 42).

Cette situation illustre le bilinguisme au sein des sociétés. Ce phénomène a été approfondi par Fishman (1967), qui a établi une relation entre la diglossie et le bilinguisme, arguant que dans une société bilingue, les choix linguistiques, cumulés sur de nombreux individus et de nombreuses instances de choix, se transforment en processus de maintien ou de glissement linguistique (Fishman, 2009: 58).

Ces dynamiques sociétales se répercutent directement sur l'apprenant multilingue, qui utilise et apprend ses langues dans différentes situations, avec différentes personnes et pour des objectifs distincts, selon le principe de complémentarité (Grosjean, 2015: 41-42) où les bilingues acquièrent et utilisent leurs langues pour des fins différentes, dans des domaines de vie différents, avec des personnes différentes. L'apprenant est donc constamment en train de mobiliser son répertoire linguistique pour atteindre des fonctions multiples. Cette mobilisation se manifeste à travers divers phénomènes linguistiques, tels que l'accommodation linguistique qui désigne l'ajustement de la façon de parler à son

interlocuteur pour faciliter la compréhension et l'interaction, ou l'AC, qui agissent comme un étayage linguistique pour l'apprenant.

Dans cette étude, nous nous concentrons spécifiquement sur l'AC et son fonctionnement dans une classe de FLE en contexte exolingue. Dans la section suivante, nous présenterons les définitions opérationnelles des concepts clés qui guideront cette recherche.

1.4. Définitions opérationnelles clés

Les concepts de bilinguisme, de multilinguisme et de plurilinguisme sont devenus centraux dans la recherche sociolinguistique contemporaine, particulièrement dans des contextes caractérisés par une intensification de la mobilité, de la migration et du contact linguistique. Bien que souvent utilisés de manière interchangeable dans le discours courant, ces termes renvoient à des phénomènes distincts mais néanmoins chevauchants, qui portent des implications épistémologiques et pédagogiques différentes. Chacun est situé dans un cadre théorique plus large de compétence, d'idéologie et de pratique linguistique. Cette section examine de manière critique ces termes, identifie les points clés de convergence et de divergence, et établit les fondations conceptuelles pour comprendre les pratiques d'alternance linguistique telles que l'AC dans les environnements multilingues.

1.4.1. Bilinguisme, multilinguisme et plurilinguisme

Le bilinguisme fait référence, à la base, à la capacité d'utiliser deux langues, bien que sa définition ait considérablement évolué au fil du temps. Les premières définitions, comme celle proposée par Bloomfield (1962), associaient le bilinguisme à un « contrôle natif » (*Native-like control*) de deux langues (Bloomfield, 1962: 56), une norme désormais largement considérée comme irréaliste et exclusive. Des modèles plus nuancés et inclusifs reconnaissent le bilinguisme comme un continuum qui s'adapte à des niveaux de compétence, d'usage fonctionnel et d'alignement socioculturel variés (Hamers et Blanc, 2000: 107). Par exemple, un individu bilingue peut posséder des compétences avancées en littérature dans une langue tout en n'ayant qu'une compétence conversationnelle dans

l'autre. Ce qui est crucial n'est pas la maîtrise symétrique de deux langues, mais plutôt la capacité à les mobiliser et à les déployer de manière significative dans des contextes sociaux et communicatifs spécifiques.

Le multilinguisme étend cette notion pour inclure la connaissance et l'utilisation de trois langues ou plus. D'un point de vue sociétal, le multilinguisme décrit la coexistence de plusieurs langues au sein d'une unité géopolitique ou sociale, telle qu'un État-nation ou une ville (Cenoz, 2013: 5). Le multilinguisme individuel, en revanche, fait référence à l'habileté d'un locuteur à fonctionner dans plusieurs langues, là encore avec des niveaux de compétence différents. Il est important de noter que cette conception traite souvent les langues comme des systèmes distincts, qui peuvent coexister mais restent compartimentés dans l'usage. Aronin et Singleton (2012) ont souligné que le multilinguisme doit être situé au sein de structures sociales plus larges, incluant les systèmes éducatifs, les flux migratoires et les politiques linguistiques, qui influencent tous la manière dont les langues multiples sont acquises, valorisées et mobilisées (Aronin et Singleton, 2012: 40).

Le plurilinguisme, une innovation conceptuelle plus récente, a émergé dans le cadre du Conseil de l'Europe et du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (désormais CECRL). Contrairement au multilinguisme, qui est souvent envisagé sous un angle quantitatif, c'est-à-dire le nombre de langues connues, le plurilinguisme met l'accent sur une vision qualitative, dynamique et intégrée de l'usage des langues. Le CECRL définit la compétence plurilingue comme la capacité à mobiliser différentes parties du répertoire linguistique d'une personne pour répondre aux exigences d'une situation de communication (Coste et Zarate, 2009: v). Elle reconnaît le répertoire de l'individu comme fluide et interconnecté, permettant des transferts interlinguistiques, des mélanges et l'AC. Moore et Gajo (2009) soutiennent que le plurilinguisme met en évidence l'agentivité individuelle et l'utilisation stratégique des ressources linguistiques au-delà des frontières des langues. Le locuteur plurilingue est perçu comme un acteur social doté d'un répertoire de langues et de formes de savoirs diverses, qu'il peut activer, adapter ou réinventer selon le contexte (Moore et Gajo, 2009: 142).

Ces distinctions dépassent la simple nuance terminologique : elles portent un poids théorique important.. Alors que le bilinguisme et le multilinguisme se sont historiquement concentrés sur la compétence dans des systèmes linguistiques distincts, le plurilinguisme recadre l'usage de la langue comme étant basé sur le répertoire, relationnel et socialement

situé. La perspective plurilingue s'aligne sur les théories sociolinguistiques qui conceptualisent la langue comme un ensemble de ressources mobilisées de manière contextuelle, plutôt que comme un système clos. Cela a des implications importantes pour la compréhension des pratiques communicatives telles que l'AC, qui est souvent stigmatisée sous les idéologies monolingues mais revalorisée sous une approche plurilingue comme une forme légitime et stratégique de communication. Cette compréhension du répertoire plurilingue éclaire la nature des pratiques telles que l'AC et le mélange de codes que nous explorerons dans la section suivante.

1.4.2. Alternance codique : définitions, fonctions et implications pour l'étude

Dans la continuité de notre exploration de la mobilisation du répertoire plurilingue, il est essentiel de circonscrire précisément le phénomène de l'AC ou « *code-switching* » en anglais, un concept clé de cette étude. L'AC dépasse la simple juxtaposition de langues ou le signe d'une déficience linguistique : elle constitue une stratégie de communication à part entière, dont les définitions et les fonctions ont fait l'objet de vifs débats en sociolinguistique. Pour pleinement appréhender cette pratique, il est d'abord crucial de clarifier la notion de « *code* », dont la polysémie a historiquement prêté à confusion.

Comme le souligne Penelope Gardner-Chloros (2009), le terme anglais « *code-switching* » repose sur une métaphore conceptuelle problématique. Issu du champ des technologies de la communication, où le « *code* » désignait un mécanisme technique de transduction des signaux, il a été transposé à l'étude du langage sans que cette origine soit réellement interrogée. Cette filiation techniciste tend à suggérer, à tort, que les pratiques bilingues relèvent d'un simple basculement mécanique entre systèmes linguistiques distincts, occultant ainsi leur dimension sociale, interactionnelle et cognitive. Gardner-Chloros souligne en ce sens le caractère trompeur des deux composantes du terme, en rappelant que, dans son acception initiale, le code n'avait aucun rapport avec le langage humain :

« Unfortunately, both halves of the term Code-switching are misleading. « Code » was originally taken from the field of communication technology. What was meant there has nothing to do with language: « code-switching » refers instead to the mechanism for the unambiguous transduction of signals between systems. » (Gardner-Chloros, 2009: 11).

Cependant, en sociolinguistique, le code a évolué pour devenir un terme générique et neutre englobant non seulement les langues distinctes, mais aussi leurs variétés, dialectes, styles et registres. Il est devenu un « fourre-tout », supplantant parfois le concept de « variété linguistique » pour désigner les différentes subdivisions d'une langue (Gardner-Chloros, 2009: 11). Cette conceptualisation large du code s'avère fondamentale parce qu'elle permet de considérer l'ensemble du répertoire linguistique d'un individu, et non uniquement des langues discrètes, comme une ressource malléable et potentiellement altérable. Muriel Saville-Troike (1982) illustre cette flexibilité en définissant les codes comme différentes langues ou différentes variétés de la même langue. En embrassant cette conceptualisation, elle met en lumière que l'alternance peut opérer à divers niveaux du discours : de l'alternance entre langues selon le domaine d'usage (*code-alternation*), au changement de langues au sein d'un même événement de parole (*code-switching*), jusqu'au « *style-shifting* » qui réfère à des changements de variétés linguistiques impliquant uniquement des « marqueurs de code » (*code-markers*) liés à des dimensions sociales et culturelles (âge, sexe, classe sociale, relation entre locuteurs) (Saville-Troike, 1982: 61). Cette approche élargie est cruciale car elle ancre les choix linguistiques dans leur indexicalité sociale, c'est-à-dire la manière dont des formes linguistiques signalent des identités sociales, des positions ou des relations dans un contexte donné, permettant une analyse des stratégies de communication dans des répertoires multilingues et multidialectaux complexes.

Une fois le concept de code ainsi clarifié, l'AC peut être définie comme la juxtaposition ou l'utilisation alternée de deux ou plusieurs codes (langues ou variétés linguistiques) au sein d'un même échange verbal, d'un même tour de parole, voire d'une même phrase. L'AC est une pratique délibérée, souvent soumise à des règles grammaticales, riche de fonctions interactionnelles et référentielles. Il est important de souligner que, contrairement aux idées reçues, l'AC ne doit pas être confondue avec un mélange aléatoire de deux langues (Toribio et Bullock, 2009: 4), ni avec d'autres phénomènes de contact linguistique. Bullock et Toribio (2009) distinguent notamment l'AC de l'emprunt (*borrowing*), qui implique le transfert de traits structurels ou de clauses entières d'une langue à l'autre et s'intègre généralement de manière permanente au lexique de la langue receveuse. De même, elle diffère des calques (*loan translations*), qui importent des schémas ou des significations étrangères tout en conservant les morphèmes de la langue native (Toribio et Bullock, 2009: 5). Bien que ces phénomènes puissent

exister sur un continuum de contact linguistique, ils ne sont pas équivalents à l'AC, qui se caractérise par la co-présence dynamique de systèmes linguistiques ou de variétés distinctes au sein d'une même production verbale.

Cette perspective est renforcée par Meeuwis et Blommaert (1998), qui, avec leur vue monolingue des codes, remettent en question l'idée que l'alternance implique toujours une parfaite maîtrise de deux langues distinctes. Ils soulignent que les analyses de l'AC reposent fréquemment sur une conception selon laquelle celle-ci correspond à un passage maîtrisé entre des éléments issus de deux langues nettement distinctes, assimilées à des codes équivalents. Une telle approche véhicule des présupposés sociolinguistiques implicites : elle suppose que ces langues sont également présentes, accessibles et légitimes dans la société considérée, et que les locuteurs qui pratiquent l'alternance disposent d'une compétence réelle et comparable dans chacune d'elles :

« Treatments of code-switching often start from a perspective in which code-switching is seen as the virtuoso alternation of material from two distinct languages, and in which these languages are equivalent to the 'codes' that are 'switched'. There is a whole set of sociolinguistic implications buried in that view: it is implied that these languages are also available and accessible to the speakers in that particular society, and that the code-switching speakers actually 'know' these languages. » (cité dans Auer, 2022: 77).

Cette vision critique permet de dépasser les conceptions réductrices et d'embrasser la complexité des répertoires linguistiques réels des individus, où les codes peuvent désigner des compétences partielles ou des variétés imbriquées.

La définition de John J. Gumperz (1989) est particulièrement éclairante pour saisir la nature interactionnelle de l'AC. Il la définit comme « la juxtaposition à l'intérieur d'un même échange verbal de passages où le discours appartient à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents » (Gumperz, 1989: 57). Gumperz met ainsi en lumière la dimension transactionnelle des énoncés, où le choix du code est dynamique et contribue à la construction du sens dans l'interaction. Cette perspective est complétée par François Grosjean (1982) qui, après avoir passé en revue les définitions de chercheurs antérieurs, définit l'AC comme « l'utilisation alternée de deux langues ou plus dans le même énoncé ou la même conversation » (Grosjean, 1982: 145). Au-delà de la simple alternance, l'AC est une stratégie polyvalente que les locuteurs emploient pour des raisons

diverses, souvent liées à la manipulation des situations de communication et à la redéfinition des relations interpersonnelles. Winford (2003: 116) affirme que le choix du code n'est pas seulement le produit mécanique d'un domaine statique, mais les domaines eux-mêmes peuvent changer à mesure que les relations de rôle évoluent, et que les interlocuteurs adoptent des positions différentes vis-à-vis du sujet de la transaction. L'AC peut ainsi remplir des fonctions cruciales : des fonctions interactionnelles (marquer la solidarité ou la distance, exclure ou inclure des interlocuteurs, changer de sujet, gérer la face, construire des identités multiples) et des fonctions référentielles/cognitives (combler des lacunes lexicales, enfaîter un point, clarifier un concept complexe, exprimer une idée plus précisément dans une langue donnée, ou même simplifier une explication).

Dans le cadre de cette étude, qui examine l'AC dans une classe de FLE en contexte exolingue, une définition opérationnelle spécifique de l'AC est nécessaire pour cibler précisément le phénomène observé. Par conséquent, dans cette recherche, l'AC sera définie comme l'alternance délibérée entre la langue cible (le français) et l'une ou plusieurs des autres langues présentes dans le répertoire linguistique des apprenants ou de l'éducateur, au sein d'un même échange verbal ou d'un même tour de parole en classe de FLE. Cette définition permet d'analyser le phénomène sans les multiples obstacles liés à la différenciation fine entre L1, L2, L3, etc., dans un groupe d'apprenants hétérogène, et d'observer la manière dont les ressources linguistiques diverses des participants sont mobilisées pour la construction du sens et l'atteinte des objectifs pédagogiques.

1.5. Conclusion partielle

Dans ce chapitre, nous avons établi une base conceptuelle et contextuelle en démontrant que le multilinguisme n'est pas une simple juxtaposition de codes, mais, il constitue le socle même de l'identité et des dynamiques de pouvoir dans l'Inde contemporaine. À travers l'analyse des politiques éducatives, de la domination historique de l'anglais jusqu'aux récentes orientations de la NEP 2020, nous avons mis en lumière une tension persistante entre les structures institutionnelles et la réalité plurilingue des apprenants. À Goa, cette complexité atteint un point critique dans l'enseignement du français : en tant que langue exolingue dépourvue d'ancrage social immédiat, son apprentissage force les acteurs à mobiliser un répertoire linguistique composite, incluant le konkani, le marathi, l'hindi et l'anglais, pour pallier l'absence de continuité entre la salle de classe et

l'environnement extérieur. Cette première partie de notre revue de littérature confirme que la LM et les variétés linguistiques déjà acquises ne sont pas des obstacles, mais des ressources fondamentales dont la mobilisation est essentielle pour une pédagogie de l'inclusion et de la réussite.

Toutefois, l'examen des recherches actuelles révèle une lacune épistémologique majeure: si l'importance du répertoire plurilingue est théoriquement reconnue, les mécanismes interactionnels précis, tels que l'AC, demeurent souvent stigmatisés ou passés sous silence dans les cadres officiels de l'enseignement du FLE à Goa. Ce silence théorique constitue une lacune que notre étude entend combler en réévaluant l'AC non plus comme une carence linguistique, mais comme une stratégie de négociation du sens et un levier d'étayage cognitif en milieu exolingue. En identifiant ce vide empirique, nous justifions la nécessité d'une investigation centrée sur les perceptions et les pratiques déclarées des enseignants et des apprenants à Goa. Ce constat nous conduit logiquement à la phase suivante de notre travail ; après avoir défini les paramètres sociolinguistiques et terminologiques de notre terrain, le chapitre suivant sera consacré à l'exposition du cadre méthodologique et des outils d'enquête qui nous permettront d'analyser ces dynamiques de contact de langues.

CHAPITRE 2 - APPROCHES THÉORIQUES DE L'ALTERNANCE CODIQUE

Le premier chapitre a établi le cadre contextuel du multilinguisme en Inde, soulignant l'émergence du phénomène d'AC dans les pratiques pédagogiques. Afin de répondre aux objectifs de notre étude et d'éclairer nos questions de recherche, notre deuxième chapitre propose une exploration critique et synthétique de la littérature scientifique existante. Nous proposons une analyse approfondie des cadres théoriques et des études empiriques pertinentes, facilitant ainsi la détection des lacunes conceptuelles et méthodologiques pour la poursuite de notre recherche.

Dans un premier temps, nous procéderons à une analyse des principaux concepts théoriques qui ont structuré la compréhension de l'AC, en examinant la manière dont diverses disciplines, partant de la linguistique à la didactique des langues en passant par la sociolinguistique, ont conceptualisé et interprété ce phénomène. Dans cette revue critique, nous mettrons en lumière l'évolution de diverses perspectives et leurs implications épistémologiques.

Dans un second temps, nous nous focalisons sur les études empiriques portant sur l'AC dans les contextes éducatifs. Nous analyserons les méthodologies employées, les résultats obtenus et les interprétations qui en découlent, en contextualisant ces découvertes par rapport aux spécificités des environnements linguistiques et pédagogiques étudiés. Cette analyse permettra de dégager les apports, mais aussi les limites des recherches antérieures.

Ce chapitre culminera par l'identification explicite de la lacune de recherche que cette étude souhaite combler. En synthétisant les insuffisances des théories et des données empiriques existantes, notamment celles qui ne prennent pas suffisamment en compte la complexité des contextes plurilingues comme celui de l'Inde, nous articulons la contribution distincte de notre recherche. Notre objectif sera de positionner notre étude non seulement comme un développement du savoir existant, mais également comme une

intervention scientifique et pédagogique qui vise à approfondir la compréhension de l'AC dans un cours de langue, en l'occurrence le FLE, en considérant l'AC comme une ressource didactique potentielle plutôt qu'un simple écart à la norme monolingue.

2.1. Entre deux mondes : Approches théoriques de l'alternance codique

Le phénomène d'AC constitue un champ d'investigation académique d'une grande ampleur, essentiel à la compréhension des dynamiques de contact linguistique, des processus cognitifs sous-jacents et des interactions sociales. Historiquement, l'étude de l'AC s'est articulée autour de trois axes principaux, comme le soulignent Toribio et Bullock (2009: 14). Le premier axe, celui de l'approche structurale s'est intéressé à l'organisation des langues à tous les niveaux linguistiques; lexical, phonologique, morphologique, syntaxique et sémantique, en identifiant des régularités et des contraintes. Le deuxième, l'approche psycholinguistique, a cherché à élucider les mécanismes cognitifs sous-jacents à la production, la compréhension et l'acquisition bilingues. Enfin, l'approche sociolinguistique a examiné les facteurs sociaux qui favorisent ou inhibent l'AC en la concevant comme un moyen d'appréhender des constructions sociales telles que le pouvoir, le prestige ou l'appartenance identitaire.

Bien que ces approches distinctes aient chacune apporté une contribution significative à la connaissance de ce phénomène, une compréhension profonde de l'AC, particulièrement en contexte pédagogique, exige une interaction synergique entre ces différentes perspectives. En effet, l'AC en classe est une action socio-cognitivo-linguistique où les choix formels (structuraux) sont façonnés par les processus mentaux (psycholinguistiques) et motivés par des fonctions communicatives et pédagogiques au sein d'un environnement social spécifique (sociolinguistique). C'est pourquoi la présente étude s'inscrit dans le cadre des théories typologiques et fonctionnelles de l'AC. Les approches typologiques, à l'instar des travaux de Shana Poplack et des modèles de Carol Myers-Scotton fondé sur la langue matrice, selon laquelle une langue organise la structure morphosyntaxique de l'énoncé bilingue et régit l'insertion des éléments provenant d'une autre langue, permettent d'analyser la manière dont l'AC se réalise linguistiquement et les contraintes qui la régissent.

Les théories fonctionnelles, en revanche, mettent l'accent sur les raisons,

les motivations et les perceptions des acteurs de la classe (enseignants et apprenants) quant à cette alternance, ainsi que sur les fonctions communicatives et pédagogiques qu'elle remplit. Cette dualité d'approche offre une lentille analytique robuste pour examiner à la fois la forme et la finalité de cette pratique linguistique en classe de FLE.

2.1.1. Nature et définitions de l'alternance codique

Alors que cette étude a déjà établi une définition opérationnelle de l'AC dans le chapitre précédent, il est impératif de souligner la complexité et les défis inhérents à sa conceptualisation au sein de la littérature scientifique. La difficulté de circonscrire l'AC réside dans son imbrication étroite avec d'autres phénomènes de contact linguistique. Heller et Pfaff (1996: 598) attirent l'attention sur les limites conceptuelles de la notion d'AC, en soulignant la difficulté à en proposer une définition stable et opérationnelle. L'AC apparaît rarement comme un phénomène isolé et se manifeste le plus souvent en interaction avec d'autres processus de contact linguistique tels que l'emprunt, l'interférence ou la convergence. Cette imbrication rend toute tentative de délimitation stricte particulièrement fragile. La complexité est renforcée par le caractère intrinsèquement instable des codes eux-mêmes, qui varient, évoluent et sont fréquemment perçus comme non standards, notamment lorsque les locuteurs ne disposent pas d'une maîtrise reconnue des variétés standardisées :

« Definition of code-switching has proved problematic, however, because it is mostly found in conjunction with borrowing, interference, and convergence. The definition of code-switching in contrast to these other types of language contact phenomena is confounded by the facts that the “codes” themselves are highly variable, are undergoing change, and are often considered “nonstandard” particularly when the individual speakers are not proficient in the “standard” codes ». (Heller et Pfaff, 1996: 598)

Cette citation révèle qu'une des pierres d'achoppement fondamentale est la nécessité même de définir le concept de « code » avant de pouvoir définir l'AC. Cette exigence pose un défi méthodologique et épistémologique significatif, car elle interroge la nature discrète des langues dans les répertoires multilingues. La reconnaissance de cette fluidité des « codes » a conduit à des approches plus holistiques du multilinguisme.

Les travaux pionniers de Sankoff et Poplack (1981: 4) ont ainsi été cruciaux pour distinguer l'AC de phénomènes connexes tels que l'interférence, la pidginisation, l'emprunt, le calque, la mort linguistique, la relexification, l'usage savant de mots étrangers, les jeux de mots inter linguistiques et autres formes de maniement linguistique. Leur contribution a permis d'établir que l'AC, malgré sa fluidité, est un phénomène régulier et contraint syntaxiquement, distinct des erreurs ou des emprunts intégrés, ce qui a solidifié la perspective structurale dans son analyse.

Malgré les divergences d'opinions quant à sa délimitation précise, une définition largement acceptée dans le champ de l'AC est celle proposée par Gumperz. Il la définit comme « la juxtaposition, au sein du même échange de parole, de passages de discours appartenant à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents » (Gumperz, 1982: 71). L'œuvre de Gumperz met en exergue l'importance de l'AC comme outil stratégique dans l'acte conversationnel, une perspective qui a solidifié son rôle dans l'analyse sociolinguistique et interactionnelle. Cette approche fonctionnelle s'inscrit pleinement dans le cadre théorique que nous avons précédemment établi.

Heller et Pfaff (1996: 73) saluent d'ailleurs la publication de Blom et Gumperz (1972), « *Social meaning in linguistic structures* », comme étant probablement la plus influente en termes de développement de l'analyse interactionnelle, puis sociopolitique, de l'AC, où elle était appréhendée comme une stratégie conversationnelle et discursive. Ces auteurs (Heller et Pfaff, 1996: 595-596) présentent la catégorisation établie par Blom et Gumperz (1972) des deux types d'alternance, « situationnelle », reliant à des « domaines » et « métaphorique », reliant à des connaissances des associations normatives des locuteurs. Cette distinction est fondamentale pour notre étude parce qu'elle permet de différencier les AC qui répondent à des conventions établies (situationnelles, comme la langue d'instruction versus la langue d'explication ou de discipline), de celles qui sont utilisées de manière plus créative pour des fonctions pragmatiques, expressives ou identitaires (métaphoriques). En classe de FLE, l'alternance métaphorique peut par exemple servir à établir le rapport enseignant-apprenant, à moduler une critique ou à exprimer la solidarité culturelle, reflétant ainsi l'agentivité des locuteurs et la complexité des interactions.

Grosjean (1982) définit l'AC comme l'utilisation alternative de deux ou plusieurs langues dans le même énoncé ou la même conversation (Grosjean, 1982: 145). Sa définition s'appuie sur celles proposées par des chercheurs antérieurs, tels que Di Pietro

(1977), Valdés Fallis (1976), et Scotton et Ury (1977), soulignant la convergence vers la notion d'alternance. Cette perspective, davantage ancrée dans l'étude du bilinguisme en tant que phénomène psycholinguistique, met en lumière la capacité inhérente des locuteurs multilingues à mobiliser de manière fluide l'ensemble de leur répertoire linguistique.

Ce qui est particulièrement notable dans le processus de la définition de l'AC, c'est la présence de multiples facteurs révélant la nature fondamentalement plurielle et contextuelle du phénomène. La complexité de cette définition résulte de l'interdépendance entre les propriétés structurales (règles grammaticales et contraintes), les fonctions communicatives et sociales (intentions des locuteurs, gestion de l'interaction, construction identitaire), et les processus psycholinguistiques sous-jacents (accès et activation des répertoires). En outre, la distinction entre l'AC et d'autres phénomènes de contact linguistique tels que l'emprunt ou le calque reposent souvent sur le maintien de l'intégrité grammaticale des codes en alternance. Cette diversité de définitions et d'approches souligne que l'AC n'est pas un phénomène isolé, mais plutôt un continuum de pratiques linguistiques qui varie en fonction du contexte, des participants et des objectifs communicatifs. Pour cette étude, la compréhension de ces nuances serait cruciale pour analyser comment les acteurs dans la classe de FLE mobilisent leurs répertoires linguistiques de manière stratégique et significative, dépassant une vision prescriptive et monolingue.

2.1.2. Typologies de l'alternance codique

Les manifestations de l'AC dans leur ensemble exigent une classification rigoureuse. La classification de l'AC a évolué de manière significative au fil des décennies, reflétant les diverses approches théoriques adoptées par de différents chercheurs. Il s'agit notamment de catégorisations basées sur des caractéristiques structurales (les lieux et les contraintes linguistiques de l'alternance) et fonctionnelles (les motivations et les objectifs communicatifs), parmi d'autres.

Dans cette section nous proposons d'examiner les principales typologies de l'AC développées dans la littérature. L'établissement de ces typologies s'avère impératif pour systématiser notre étude, identifier des schémas récurrents et permettre une comparaison intercontextuelle. En nous appuyant sur les théories typologiques et fonctionnelles qui

encadrent notre étude, nous analyserons cinq classifications à la lumière des stratégies d'AC et leur pertinence en ce qui concerne les dynamiques linguistiques observées en classe de FLE.

2.1.2.1. *Alternance codique selon Shana Poplack (1980)*

Le travail de Shana Poplack, « *Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español: toward a typology of code-switching* », publié dans *The Bilingualism Reader* (2000), a marqué un tournant fondamental dans l'étude de l'AC. Sa recherche empirique pionnière a démontré que ce phénomène n'est pas aléatoire ou symptomatique d'une compétence linguistique déficiente, mais qu'il est au contraire systématique et régi par des contraintes grammaticales spécifiques. Cette approche a jeté les bases des théories structurales de l'AC, s'alignant ainsi sur la perspective typologique qui sous-tend notre propre étude.

Les travaux de Poplack ont permis d'établir une typologie tripartite des manifestations de l'AC chez les bilingues (Poplack, 1980: 239), à savoir: l'alternance inter-phrastique, l'alternance intra-phrastique et l'alternance extra-phrastique.

- (i) *L'alternance codique inter-phrastique* se caractérise par un changement de langue qui s'opère entre deux phrases ou clauses grammaticalement complètes. Chaque unité syntaxique autonome est ainsi formulée dans l'une ou l'autre des langues du répertoire du locuteur. Par exemple : « vous pouvez commencer l'exercice maintenant. *Take your time, there's no rush.* ».
- (ii) *L'alternance codique intra-phrastique*, en revanche, implique un basculement linguistique qui survient à l'intérieur même des limites d'une clause ou d'une phrase. Ce type d'alternance est considéré comme plus complexe et nécessite une intégration grammaticale étroite des éléments issus des deux langues, pouvant même inclure le mélange de composants au sein des limites du mot tels que des noms, des verbes, des syntagmes prépositionnels, des adjectifs. Par exemple : « Vous pouvez travailler en binômes et préparer une *short presentation* pour la semaine prochaine. »
- (iii) *L'alternance codique extra-phrastique* (ou « *tag-switching* » selon la terminologie

de Poplack) consiste en l'insertion d'un mot, d'une interjection, ou d'une « balise » (*tag*) d'une langue dans un énoncé ou une phrase majoritairement formulée dans une autre langue. Ces insertions, souvent périphériques à la structure syntaxique principale, peuvent être des marqueurs discursifs ou des éléments expressifs dont l'intégration syntaxique est moins contrainte que celle de l'alternance intra-phrastique. Par exemple: « On continue demain, *alright* ? »

La classification de Poplack, en identifiant ces catégories distinctes et en mettant en évidence les régularités structurelles, fournit un cadre analytique fondamental pour l'examen des données d'AC. Pour cette étude sur des pratiques en classe de FLE, cette typologie sera essentielle pour caractériser de manière précise, les formes d'alternance employées par les enseignants et les apprenants, permettant ainsi d'approfondir l'analyse de leurs fonctions pédagogiques et communicatives.

2.1.2.2. Alternance codique selon Maria Causa (1996)

S'inscrivant dans une approche résolument différente de celle de Poplack, Maria Causa (1996) a développé une typologie de l'AC dans le cadre de son étude sur l'enseignement de l'italien à des adultes francophones en contexte alloglotte c'est-à-dire dans une situation où la langue dominante de l'environnement (le français) est différente de la langue étudiée (l'italien). Contrairement à la typologie de Poplack (1980), qui repose principalement sur des critères syntaxiques et s'inscrit dans une approche structuraliste du bilinguisme, centrée sur les structures grammaticales indépendamment de l'usage réel, la contribution de Causa (1996) est profondément ancrée dans l'analyse interactionnelle et didactique du discours, c'est-à-dire l'étude des échanges réels entre enseignants et apprenants pour comprendre comment le langage est utilisé et enseigné dans le contexte pédagogique en classe. Sa démarche, fondée sur des données empiriques recueillies lors de vingt-quatre heures de cours enregistrés, met en lumière l'AC comme une stratégie communicative et pédagogique délibérée, manifestée dans les interactions en salle de classe.

Causa distingue trois grandes catégories de formes d'alternance, structurées selon le degré de contrôle exercé par l'enseignant, révélant ainsi l'intentionnalité et la fonction didactique de ces pratiques :

- (i) *Les activités de reprise* : cette catégorie englobe les répétitions (qu'il s'agisse de traductions littérales ou de reformulations minimales) et les reformulations (par réduction ou par expansion). Ces alternances visent principalement à assurer la compréhension immédiate des apprenants, à soutenir la mémorisation lexicale ou à consolider les apprentissages (Causa, 1996: 6-8). Elles constituent une forme d'étayage linguistique direct. Pour illustrer, dans l'exemple suivant, l'enseignante recourt à une reformulation par traduction littérale afin de pallier une absence de compréhension. L'alternance entre la langue cible et le français permet de rendre l'énoncé immédiatement accessible, tout en maintenant l'activité interactionnelle :

« 1 E. : *hai un difetto* Nadine ?

2 A1 : <aucune réponse>

3 E. : ***t'as un défaut*** ? *hai un difetto* ? » (Causa, 1996: 6-7)

- (ii) *Les achèvements* : ici, l'enseignant initie un énoncé dans une langue et le conclut dans l'autre. Ce type d'alternance est fréquemment observé pour compenser une hésitation, pallier un manque lexical chez l'enseignant, ou résoudre une difficulté d'expression afin de maintenir la fluidité du discours pédagogique (Causa, 1996: 9). Dans l'exemple, l'enseignant initie l'énoncé en italien « *luogo* ? » et le complète en français « *euh lieu endroit* », permettant aux apprenants de recevoir immédiatement la traduction et de répéter la forme correcte. Cette alternance linguistique rend le terme compréhensible et facilite la participation de l'apprenant suivant.

« 1 A1 : *che cosa é luogo* ? <bien articulé>

2 E. : *luogo* ? euh ***lieu endroit***

3 A2 : *un lieu un endroit* » (Causa, 1996: 9-10)

- (iii) *Le parler bilingue* : cette catégorie, plus nuancée, regroupe trois sous-types qui témoignent d'une intégration plus fluide et parfois moins marquée de l'AC dans le discours :

- a. *Les exclamations et régulateurs interactionnels*: il s'agit d'éléments courts et souvent idiomatiques utilisés pour gérer l'interaction ou exprimer une réaction

émotionnelle. Par exemple : « E. : **bon** allora immaginiamo + [...] » (Causa, 1996: 10)

- b. *Les incises* : marquées surtout par une intonation descendante ou une accélération du débit, apparaissent chez les enseignants bilingues équilibrés. Elles ont souvent une fonction métalinguistique et sont intégrées au discours principal pour apporter une précision, commenter la langue, ou faire une digression sans interrompre le flux sémantique. Par exemple: « 5 E. : per euh per piacere + + eh ? *gli piace la vacanza PIU' il cinema* + + **on peut considérer euh une chose à la fois** + eh ? **tranquillement doucement** <plus bas> *una cosa alla volta d'accordo ?* » (Causa, 1996: 11)
- c. *L'alternance « pure »* : ce sous-type désigne des changements de langue qui ne sont ni explicitement marqués ni justifiés par un contexte immédiat évident. Ils reflètent une compétence bilingue fluide et routinisée, où l'alternance devient une composante naturelle du répertoire communicatif du locuteur, pouvant servir des fonctions pragmatiques plus subtiles ou contribuer à la construction d'une connivence avec l'interlocuteur (Causa, 1996: 10-11). Dans l'exemple, l'enseignant recourt au français pour expliquer l'expression italienne « *ce l'ho* », dont le démonstratif « *ce* » déroute les apprenants. Le passage au français simplifie la compréhension et permet d'argumenter la traduction lorsque les réponses des apprenants montrent des hésitations.

« 1 A1 : *sí ce ce l'ho* + *je l'ai sur moi* ? j'ai la valise sur moi ?

2 A2 : avec moi

3 E. : [il] + **avec moi** eh ? euh in italiano questo *é un rafforzativo perché lo é troppo debole trop faible on ne l'entend pas* + eh ? **et vous vous dites ce l'ho pour renforcer la phrase + moi je ... c'est une convention que je dis sur moi pour vous faire comprendre mais la réalité c'est pour renforcer pour faire MIEUX comprendre + d'accordo ? quindi bisogna avere il faut avoir** questa abitudine mmh ? *ce l'ho sempre dev'essere automatico* » (Causa, 1996: 12)

Cette typologie de Causa fait apparaître l'AC : celle-ci cesse d'être perçue comme une défaillance pour devenir une pratique intégrée et intentionnelle au répertoire communicatif

de l'enseignant, mobilisée pour des raisons à la fois pédagogiques (clarification conceptuelle, gestion du lexique, maintien de l'attention) et interactionnelles (création de connivence, gestion de la distance sociale, expression d'affects). En cela, elle se distingue nettement des approches normatives qui ont longtemps considéré l'usage de la LM en classe de langue étrangère comme une entorse regrettable à l'immersion linguistique.

En envisageant la classe comme un espace potentiellement bilingue où le répertoire linguistique complet des apprenants et des enseignants peut être mobilisé, Causa (1996: 12) réhabilite l'AC comme une manifestation légitime et efficace d'une compétence discursive située. Ses travaux ont ainsi ouvert la voie à une revalorisation didactique de cette pratique souvent stigmatisée dans les approches monolingues, offrant un cadre particulièrement pertinent pour analyser les stratégies d'AC des enseignants de FLE dans des contextes multilingues tels que l'Inde.

2.1.2.3. Alternance codique selon Frédéric Anciaux (2013)

Le travail de Frédéric Anciaux (2013), élaboré dans le cadre de son habilitation à diriger des recherches, s'inscrit dans une approche sociolinguistique et didactique contextualisée du plurilinguisme en milieu scolaire. Il fonde son étude sur un corpus d'interactions orales recueillies dans des classes du primaire, du secondaire et du supérieur en Guadeloupe, Martinique, Guyane et Saint-Martin. Ces enregistrements, couvrant diverses disciplines (linguistiques et non linguistiques), ont été analysés afin de caractériser les pratiques réelles d'alternance et de mélange codique dans l'enseignement. L'objectif sous-jacent était de mieux comprendre les formes, les fonctions et les conditions d'émergence de ces phénomènes langagiers dans des situations didactiques concrètes et variées.

À partir d'un corpus riche et diversifié, Anciaux (2013: 37) établit une typologie structurée de l'AC, fondée sur une approche multidimensionnelle qui intègre trois axes analytiques: le statut du locuteur, la structure syntaxique et la dynamique discursive. Cette grille d'analyse a permis d'évaluer la complexité des pratiques observées, en identifiant les types suivants :

- (i) *Alternance intra-locuteur/inter-locuteur* : cet axe, lié au statut du locuteur permet à distinguer entre les changements de langue qui se produisent au sein d'un même

tour de parole (intra-locuteur) et ceux qui surviennent entre deux locuteurs différents (inter-locuteur), chaque personne se servant de sa propre langue ou bien une langue différente par rapport à l'interlocuteur précédent. Cette distinction reste cruciale pour analyser les dynamiques interactionnelles et les stratégies de prise de parole en contexte plurilingue. Par exemple : un même locuteur peut dire : « Je vais au marché, *and then I'll pick up some vegetables* », ce qui illustre l'alternance intra-locuteur, tandis que lorsqu'un locuteur dit « Bonjour, comment ça va ? » et qu'un autre répond « *I'm fine, thanks. And you ?* », cela illustre l'alternance inter-locuteur.

- (ii) *Alternance intra-phrase/inter-phrase* : en reprenant les catégories structurelles fondamentales, cet axe marque la distinction entre les insertions ou les basculements linguistiques à l'intérieur d'une même phrase où les alternances qui se manifestent entre deux phrases distinctes. Par exemple: « Je vais au supermarché, *and then I'll buy some drinks* », illustre l'alternance intra-phrase, tandis que « Je vais au supermarché. *Then I'll buy some fruits.* » où l'alternance se produit entre deux phrases distinctes, illustre l'alternance inter-phrase.
- (iii) *Alternance continue/traductionnelle* : cet axe concerne la dynamique discursive qui souligne la différence entre l'alternance continue, qui s'inscrit dans la fluidité naturelle du discours sans rupture formelle notable et l'alternance traductionnelle, où un segment est volontairement répété ou reformulé dans une autre langue. Ce dernier type est particulièrement pertinent pour la didactique, car il correspond souvent à une stratégie pédagogique explicite d'étayage ou de clarification. Par exemple: « On va commencer l'exercice *now, take your notebooks* », ce qui illustre une alternance continue, intégrée au fil du discours sans rupture, tandis que lorsqu'il dit « Fermez vos cahiers, *close your notebooks* », il s'agit d'une alternance traductionnelle, le même contenu étant reformulé dans une autre langue pour clarifier le message.

Cette dernière typologie se distingue nettement de celle de Poplack (1980), dont l'approche reste strictement syntaxique, sans prendre en compte la dimension interactionnelle ou pédagogique des échanges. Elle diffère également de la typologie de Causa (1996), qui, bien que fonctionnelle, repose principalement sur les fonctions pragmatiques et le degré de conscience du locuteur dans le cadre du discours professoral.

Tandis que Causa s'intéresse à la manière dont l'enseignant gère les alternances dans une logique de répétition, reformulation ou la complicité, Anciaux introduit une grille d'analyse plus raffinée et multidimensionnelle, applicable à différents contextes scolaires et types d'interlocuteurs (enseignants et apprenants).

Par conséquent, la typologie d'Anciaux présente un intérêt analytique et didactique clair, parce qu'elle permet d'identifier et d'analyser des pratiques d'AC souvent perçues comme marginales dans une perspective monolingue, tout en montrant, grâce à une classification fondée sur des axes structuraux, interactionnels et discursifs, que ces pratiques relèvent de stratégies discursives fonctionnelles plutôt que de déviations, ce qui conduit à concevoir la classe non comme un espace linguistique homogène, mais comme un lieu de circulation productive entre les langues, au service de l'apprentissage et du développement des compétences plurilingues.

2.1.2.4. Alternance codique selon Castellotti et Moore (1997)

Si la typologie d'Anciaux (2013) offre une grille d'analyse multidimensionnelle des ACs dans des contextes scolaires variés, il est également essentiel de se pencher sur des modèles spécifiquement conçus pour les interactions en classe de langue étrangère. Dans cette optique, l'approche développée par Véronique Castellotti et Danièle Moore (1997), et adoptée et détaillée par Djaballah et Hachouf (2021) pour analyser l'AC en classe d'italien en Algérie (Djaballah et Hachouf, 2021: 227) semble particulièrement pertinente. Le modèle de Castellotti et Moore est fondamental parce que, selon Djaballah et Hachouf, ils ne considèrent pas l'AC comme une simple interférence linguistique, mais plutôt comme une stratégie pédagogique et discursive riche de sens, intrinsèquement liée à la dynamique interactionnelle de la salle de classe.

Cette typologie divise les changements de code en quatre catégories principales, selon leurs fonctions prédominantes dans l'environnement didactique :

- (i) *Alternances qui favorisent l'appropriation linguistique* : les trois formes suivantes d'alternance sont utilisées spécifiquement pour aider les apprenants à traiter, internaliser et s'approprier le contenu linguistique.

- a. *Les alternances-tremplin* qui agissent comme des outils linguistiques d'étayage

pour faciliter la transmission de nouvelles informations ou la compréhension des concepts complexes. Par exemple, lorsque l'enseignant dit : « Le verbe 'aller' se conjugue avec 'être', *so you say* 'je suis allé', pas 'j'ai allé'. »

- b. *Les alternances balises de dysfonctionnement* sont des manifestations d'hésitation verbale ou de difficulté d'expression, où l'alternance permet au locuteur d'étendre son répertoire expressif pour maintenir la fluidité de la communication. Par exemple, lorsque l'enseignant dit : « Il était... comment dire... *very tired* après le travail. »
- c. *L'alternance comme support à la compréhension* qui aide à la construction du sens en établissant des liens avec les connaissances antérieures des apprenants ou bien même les événements du cours. Par exemple, lorsque l'enseignant dit : « Vous vous souvenez de la leçon d'hier sur le passé composé, *the one we practiced with daily activities* ? »

(ii) *Alternances qui favorisent le déroulement de la communication* : ces deux types d'alternances visent à maintenir la fluidité et l'efficacité du dialogue en classe.

- a. *L'alternance entraide* implique une négociation collaborative du sens, où l'AC est utilisée pour co-construire la compréhension entre les participants. Par exemple, lorsqu'un apprenant dit : « Je ne comprends pas 'le subjonctif', et qu'un autre répond : « Ça veut dire *we use it when it's not certain*. »
- b. *L'alternance provoquée* survient lorsque les apprenants incitent l'enseignant à basculer de code, signalant un besoin d'éclaircissement ou de reformulation pour une meilleure compréhension. Par exemple, lorsqu'un apprenant demande : « *Teacher, can you explain it in English* ? », amenant l'enseignant à reformuler l'explication dans une autre langue.

(iii) *Alternance comme pivot des interactions* : cette catégorie correspond à un changement de langue utilisé pour assurer la continuité de l'échange, relier les interventions et maintenir la cohésion interactionnelle en classe. Elle permet d'organiser le discours, de faciliter les transitions et de soutenir la construction collective du sens, en agissant comme une charnière discursive entre les codes. Par exemple, lorsque l'enseignant dit : « D'accord, vous avez compris la règle, *now let's continue with the next activity* », l'alternance fonctionne comme une

alternance-relais, assurant une transition fluide et le maintien de la dynamique interactionnelle.

- (iv) *Alternance codique comme gestion de la classe et affirmation du sujet-personne* : ce type concerne l'utilisation de l'AC par l'enseignant pour des objectifs de gestion de classe (par exemple, donner des instructions, discipliner) ou pour affirmer sa présence discursive et son identité personnelle au-delà du rôle strictement didactique. Par exemple, lorsque l'enseignant dit : « *Silence, please*, on commence le cours maintenant », l'AC sert à gérer la classe, tandis que lorsqu'il ajoute avec un ton personnel : « *You know*, moi aussi j'avais du mal avec cette règle quand j'étais étudiant », l'alternance permet d'affirmer le sujet-personne, en dépassant le cadre strictement didactique.

La portée de cette dernière typologie est considérable en ce qui concerne un repositionnement fondamental de l'AC. Ce phénomène ne se voit plus perçu comme une simple défaillance ou une déviation par rapport à la norme monolingue mais comme un acte complexe, délibéré et stratégique. Cet acte se trouve intimement lié à l'intention pédagogique et à la compétence plurilingue, cette perspective ancrant fermement la classe de langue et fournissant un espace pour les pratiques multilingues. L'alternance linguistique s'y aligne sur des objectifs communicatifs étendus.

Néanmoins, cette approche tout en étant didactiquement pertinente présente des limites. Elle appréhende moins aisément les stratégies plus spontanées et moins explicitement pédagogiques des apprenants. De même, les alternances motivées par des facteurs affectifs, identitaires ou conversationnels sont partiellement traitées, impliquant la nécessité d'analyses complémentaires ou supplémentaires qui permettront de saisir pleinement l'agentivité des apprenants. Elles révéleront aussi la richesse des fonctions non didactiques de l'AC. Dans la section suivante, nous explorerons comment Djaballah et Hachouf (2021) étendent et affinent cette typologie en proposant leur propre classification basée sur des données empiriques recueillies dans des interactions de classe multilingues, offrant ainsi une perspective actualisée et contextuelle.

2.1.2.5. Alternance codique selon Djaballah et Hachouf (2021)

S'inscrivant dans la lignée de la recherche de Castellotti et Moore (1997) tout en la

prolongeant avec l'appui d'une analyse empirique, Djaballah et Hachouf (2021) proposent leur propre typologie de l'AC. Leur classification est le fruit d'une observation directe des interactions en classe au sein du Département de langue italienne de l'Université d'Annaba, en Algérie. Même si leur cadre d'analyse est indéniablement influencé par les catégories fonctionnelles de Castellotti et Moore, leur étude se fonde plus directement sur les pratiques linguistiques concrètement observées chez les enseignants dans un environnement plurilingue. Leur typologie accorde une attention particulière à la forme, aux déclencheurs contextuels et aux objectifs communicatifs de l'alternance, enrichissant ainsi l'analyse au-delà des seules fonctions cognitives ou pédagogiques générales. Les auteurs identifient trois types d'AC, basés sur des critères structurels et des schémas d'usage spécifiques.

- (i) *Alternance de phrases mixtes* : il s'agit de la forme la plus fréquemment attestée dans leur corpus, impliquant une alternance fluide entre l'arabe, le français et l'italien, souvent réalisée au sein de la même phrase. Les enseignants basculent d'une langue à l'autre, mot à mot ou syntagme par syntagme, afin de clarifier le sens, expliquer des concepts ou traduire des expressions idiomatiques. Cette forme se distingue par un mélange de codes fortement intégré sur le plan structurel, plutôt que par une simple alternance fonctionnelle (Djaballah et Hachouf, 2021: 229-231). Dans l'exemple suivant, l'imbrication de segments italiens, français et arabes au sein d'un même énoncé illustre une alternance intra-phrastique à forte intégration structurelle :

« Exemple 2 : Prima non si trattava dell'analisi dei bisogni, يجن شردقن ام ينأ [ani ma naqderch n'ji] directement, مكلوقن [ngolkom] [entouma raba'a], par exemple, dovete lavorare insieme. Non si fa così ragazzi! Io non posso dirvi direttamente, per esempio voi quattro dovesti lavorare insieme, non si fa così, ragazzi! » (Djaballah et Hachouf, 2021: 229)

- (ii) *Alternance de cotation et de phrases impératives*: cette catégorie regroupe des alternances brèves et directives qui sont employées pour la gestion de la classe, pour donner des instructions, ou pour capter l'attention des apprenants.
- (iii) *Alternance longue et structurée* : ce type d'AC apparaît principalement dans des prises de parole enseignantes étendues, notamment lors de séquences explicatives ou de discussions théoriques. Il se caractérise par des basculements prolongés et

continus, souvent déclenchés par une intervention d'un apprenant. Cette alternance s'inscrit dans des segments discursifs longs, où un changement de langue correspond à une phase argumentative ou explicative distincte. L'extrait suivant illustre ce type d'alternance:

« Étudiant : Si dice : le quotient intellectuel ? non ?

Professeure : *è un'altra cosa ! le quotient intellectuel è una capacità innata...* non le quotient intellectuel c'est... une ... d'ailleurs le quotient intellectuel a été remis en question, puisque y en a qui disent que le quotient intellectuel ne représente pas vraiment l'intelligence d'une personne... le quotient intellectuel c'est une série de tests qui ont été élaborés par des scientifiques pour mesurer le degré d'intelligence d'une personne. Donc euh, euh, ceci dit, on peut avoir quelqu'un qui a bon quotient intellectuel mais qui n'est pas forcément euh quelqu'un d'ouvert d'esprit ou de, de je ne sais pas moi, quelqu'un d'intéressant avec qui on peut discuter... vous savez beaucoup de scientifique sont des gens très euh ! Très bornés finalement hein, qui n'ont pas cette ... et je pense que ce ... c'est l'avantage que l'on... par exemple qu'on fait des études de lettres... euh, la *differenza tra una persona che studia per esempio lingua o letteratura e questa... secondo me... heu! e la mia opinione he! questa apertura e questa capacita di andare verso un'altra cultura...* » (Djaballah et Hachouf, 2021: 232)

La typologie de Djaballah et Hachouf est plus descriptive et profondément ancrée dans la situation réelle de la classe. Ces catégories portent une attention plus fine à la forme linguistique et à la structure interactionnelle, reflétant ainsi la situation plurilingue complexe des classes algériennes où l'arabe, le français et l'italien coexistent. Cette typologie offre des catégories pour analyser les manifestations formelles de l'AC dans les classes de FLE en Inde, permettant une description de la manière dont les langues sont entremêlées et utilisées dans l'interaction didactique.

2.1.3. Approches fonctionnelles de l'alternance codique

Le survol des typologies de l'AC englobant les modèles structuraux et les classifications didactiques empiriquement fondées, nous a permis de cerner la diversité des formes que ce

phénomène peut revêtir en contexte éducatif. Cependant, au-delà de sa morphologie et de ses catégorisations, il est fondamental de comprendre les fonctions pragmatiques et discursives que l'AC remplit pour les locuteurs. Dans cette section, nous discuterons des motivations sous-jacentes à ces choix plurilingues, examinant la façon dont l'AC sert des objectifs communicatifs, pédagogiques, sociaux et identitaires au sein de la classe de langue étrangère.

2.1.3.1. Fonctions selon René Appel et Pieter Muysken (1987)

Après avoir analysé les typologies structurelles et didactiques de l'AC, il nous faut désormais en interroger les motivations. *Language Contact and Bilingualism* de René Appel et Pieter Muysken (1987) apporte un éclairage pertinent à ce sujet. S'appuyant sur les cadres fonctionnels classiques de Jakobson (1960) et Halliday (1964), ils proposent une taxonomie des fonctions qui éclaire les raisons pragmatiques et discursives des basculements linguistiques. Leur modèle offre une grille d'analyse pour dépasser la simple description des formes et interroger le « pourquoi » de ces pratiques plurilingues, révélant la dimension stratégique et intentionnelle de l'alternance. Les six fonctions identifiées par Appel et Muysken sont les suivantes (Appel et Muysken, 1987: 118-120) :

- (i) *La fonction référentielle* opère lorsque l'alternance est dictée par la nécessité sémantique, la recherche de précision lexicale, ou un déficit linguistique ponctuel. Elle se manifeste par le choix de la langue la plus apte à exprimer un concept précis ou à pallier un manque de maîtrise chez le locuteur ou l'interlocuteur. Cette fonction est d'une pertinence cruciale en didactique. Une insertion lexicale rapide (rappelant les alternances intra-phrastiques de Poplack) ou un segment traduit (proche des « activités de reprise » de Causa) peut servir pour assurer l'intelligibilité immédiate, soulignant la dimension cognitive et facilitatrice de l'alternance pour assurer la clarté des contenus.
- (ii) *La fonction directive* vise à orienter l'interaction et à gérer la participation des interlocuteurs. Il s'agit de l'usage sélectif d'une langue donnée avec l'intention d'inclure ou d'exclure certains individus plus particulièrement dans le cas d'un nouveau participant. En classe, l'enseignant peut utiliser cette fonction pour exercer son autorité ou pour créer une connivence avec des apprenants, agissant

comme un marqueur de contrôle. Ce caractère d'ajustement langagier se rapproche de la *Communication Accommodation Theory* de Howard Giles où les locuteurs ajustent consciemment ou inconsciemment leurs choix linguistiques afin de se rapprocher de leurs interlocuteurs ou, au contraire, de s'en distancier. Ces ajustements servent à négocier l'appartenance, la hiérarchie et les rapports de pouvoir au sein de l'interaction. Donc, l'AC peut être une stratégie de gestion des relations sociales et de pouvoir.

- (iii) *La fonction expressive* traduit la volonté des locuteurs de manifester une identité composite ou une appartenance à des groupes plurilingues. L'alternance devient alors un acte symbolique de performance identitaire, renforçant la cohésion intragroupe et défiant les normes monolingues en dépassant la simple expression individuelle pour devenir un vecteur de construction identitaire collective.
- (iv) *La fonction phatique* est axée sur le maintien et la régulation du contact social et du flux conversationnel. Elle signale des changements de ton, d'orientation discursive ou de registre, et favorise l'établissement ou le maintien de la connivence. Cette dimension est conçue comme une alternance métaphorique, ou un changement dans les indices de contextualisation, soulignant son rôle crucial dans la co-construction des cadres interprétatifs de l'interaction et l'établissement d'une atmosphère propice à l'échange. Des interjections ou balises extra-phrastiques peuvent également servir cette fonction.
- (v) *La fonction métalinguistique* est mobilisée pour commenter la langue elle-même, une fonction particulièrement riche en contexte didactique. Elle englobe des explications grammaticales ou lexicales et des corrections, mais aussi l'usage de l'alternance pour démontrer une compétence linguistique avancée ou pour renforcer une idée. Elle est fondamentale pour l'enseignement explicite des langues, la réflexivité sur le plurilinguisme et le développement de la conscience métalinguistique des apprenants.
- (vi) *La fonction poétique* explore l'utilisation créative de l'AC à travers des jeux de mots, des calembours, des blagues ou autres figures de style. Elle vise à produire un effet stylistique, humoristique ou esthétique, exploitant la richesse interlinguistique pour enrichir l'expression et contribuer à un environnement d'apprentissage plus stimulant et ludique. Elle peut également réduire le filtre

affectif en créant la convivialité et l'engagement plus favorable pour les apprenants.

Il est essentiel de souligner à ce stade de notre étude que si ces fonctions offrent un cadre analytique puissant, la réalité de l'AC est souvent plus complexe. Une même occurrence de l'AC peut servir simultanément plusieurs fonctions (ex: clarifier un point en L1 tout en affirmant une convergence culturelle) ; les intentions du locuteur ne correspondent pas aux perceptions de l'auditeur ; et la frontière entre les fonctions énumérées ci-dessus peut être fluide.

Par ailleurs, Appel et Muysken nous avertissent qu'« il n'est nullement certain que l'alternance codique ait les mêmes fonctions au sein de chaque communauté » (Appel et Muysken, 1987: 120). Cette mise en garde rappelle donc la nécessité d'une analyse contextuelle, renforçant l'approche empirique et situationnelle. Ce cadre reste néanmoins un heuristique fondamental pour catégoriser les motivations des locuteurs et analyser les pratiques observées en classe.

2.1.3.2. Fonctions selon John J. Gumperz (1989)

Après avoir exploré les typologies de l'AC, qui nous permettent de caractériser ses diverses formes et leurs manifestations structurelles et didactiques, il nous faut aborder la question fondamentale du « comment » ces basculements linguistiques opèrent dans l'interaction. Tandis que les fonctions proposées par Appel et Muysken (1987) répondent au « pourquoi » général de l'AC en termes de visées communicatives, John J. Gumperz (1989) nous invite à une analyse des mécanismes conversationnels par lesquels ces fonctions se trouvent actualisées. Dans son ouvrage, *Sociolinguistique Interactionnelle - Une approche interprétative*, Gumperz (1989: 73-84) développe six fonctions conversationnelles de l'AC, soulignant son rôle en tant que marqueur d'indice de contextualisation. L'AC n'est pas seulement un moyen d'atteindre un but, mais un signal qui guide l'interprétation des énoncés et façonne la dynamique interactionnelle.

- (i) *Citation* : fréquemment observée, cette alternance implique le passage à une autre langue (L2) pour rapporter les propos d'autrui ou introduire une information « citée ». Gumperz en donne un exemple tiré d'une conversation entre de jeunes professeurs d'université parlant l'hindi, dans laquelle un locuteur évoque sa visite chez le médecin : « *He says* (il dit) : *ye hi medsin kontinyu karo bhai* (continue à

prendre ce médicament, mon ami) » (Gumperz, 1989: 77). Ce basculement permet au locuteur de se distancier du contenu rapporté. Il confère au discours une forme d'objectivité, d'autorité ou d'ironie. D'un point de vue typologique, cette fonction se manifeste par des alternances inter-phrastiques ou intra-phrastiques. Le discours rapporté est alors inséré comme un bloc distinct, comme on l'observe dans les « alternances longues et structurées » décrites par Djaballah et Hachouf lors de discussions théoriques.

- (ii) *Désignation d'un interlocuteur* : cette fonction consiste à mobiliser l'AC pour interpeller un participant précis au sein d'une interaction plurilingue. Le choix de la langue permet de capter l'attention d'un interlocuteur, de lui assigner un rôle dans l'échange en organisant la distribution de la parole, ou de restreindre l'accès au sens à certains participants. Cette pratique participe à la construction d'une relation de coopération et s'inscrit dans les dynamiques d'alternance inter-locuteur décrites par Anciaux (2013), où la gestion de la parole constitue un enjeu central. Gumperz illustre cette fonction à partir d'un échange entre étudiants parlant hindi et anglais où le passage à l'hindi dans l'intervention ne relève pas d'un changement thématique, mais d'un recentrage interactionnel. L'alternance marque ici l'adresse directe à un interlocuteur spécifique, tout en suspendant momentanément l'échange principal :

« A. Sometimes you get excited and then you speak in Hindi, then again you go on to English. (Il arrive qu'on soit énervé, alors on parle en hindi, puis on continue en anglais).

B. No nonsense, it depends on your command of English (mais non c'est idiot, ça dépend de ta maîtrise de l'anglais).

B: [se tournant peu après vers un troisième participant, qui vient d'aller voir qui a sonné] *Kon hai bai* (qui est-ce?) » (Gumperz, 1989: 75).

- (iii) *Interjections* : ces alternances, brèves et périphériques, servent à exprimer une émotion, une réaction spontanée ou une attitude du locuteur. Produites dans n'importe quelle langue du répertoire, elles fonctionnent comme des marqueurs phatiques ou expressifs, la langue choisie portant une valeur affective spécifique. Ces usages correspondent aux alternances extra-phrastiques décrites par Poplack

(1980), ainsi qu'aux « exclamations et régulateurs interactionnels » identifiés par Causa (1996). Ils introduisent une dimension affective et régulatrice de l'AC dans le déroulement de l'échange. Gumperz illustre cette fonction à partir d'un échange espagnol-anglais entre professionnels chicanos prenant congé :

« *Espagnol-anglais*. Des professionnels chicanos se disent au revoir, après avoir été présentés par un troisième participant échangeant quelques paroles:

A. Well, I'm glad I met you (eh bien, je suis heureux de vous avoir rencontrés.)

B. *Andale pues* (O.K. parfait). And do come again. Mm? (Et vous reviendrez, hein ?) » (Gumperz, 1989: 76)

- (iv) *Réitération* : la répétition d'une expression ou d'une notion dans une autre langue remplit une fonction de redondance et de clarification. Elle vise à renforcer un message, à en assurer la compréhension ou à en amplifier l'impact interactionnel. La réitération constitue ainsi une ressource stylistique et pédagogique de l'AC. Elle ne se réduit pas à une simple reprise à des fins d'étayage. Elle signale une importance discursive ou rhétorique, à l'instar des « alternances comme support à la compréhension » décrites par Castellotti et Moore (1997), tout en accordant une place plus centrale à la visée conversationnelle. Gumperz illustre cette fonction par un échange entre un père indien et son fils apprenant à nager :

« *Baju-me jao beta, andar mat* (reste sur le côté, fiston, pas au milieu).

Keep to the side (reste sur le côté). » (Gumperz, 1989: 77)

- (v) *Modalisation d'un message* : cette fonction « consiste à modéliser des constructions telles que des phrases, des compléments du verbe ou des prédicats suivant une copule » (Gumperz, 1989: 78). Elle marque la prise de position du locuteur vis-à-vis de l'information transmise et de son propre engagement énonciatif, qu'il s'agisse de certitude, de doute ou d'évaluation personnelle. Gumperz en donne un exemple où l'anglais porte le contenu propositionnel principal, tandis que l'espagnol intervient pour en restreindre et qualifier la portée. Contrairement à la réitération, l'alternance dans l'exemple ne vise pas ici la

clarification du message. Elle opère une modulation interprétative, en encadrant le contenu principal par une évaluation implicite qui oriente la compréhension de l'énoncé :

« *Anglais-espagnol*

We've got all... all these kids here right now (on les a tous... tous ces gosses ici à présent). *Los que estan ya criados aquí, no los que estan recién venidos de México* (ceux qui sont nés ici, par ceux qui viennent d'arriver du Mexique). They all understood English (ils comprenaient tous l'anglais). »
(Gumperz, 1989: 78-79)

- (vi) *Personnalisation versus Objectivisation* : cette fonction, courante chez les locuteurs bilingues, repose sur l'association de certaines langues du répertoire à des registres perçus comme plus personnels ou plus institutionnels, donc plus subjectifs ou plus objectifs. L'alternance permet au locuteur soit de se distancier du contenu en mobilisant une langue associée à l'objectivité, soit de renforcer l'implication en recourant à une langue investie d'une valeur personnelle ou affective. Ce mécanisme se distingue de la modalisation. Là où la modalisation encode une attitude énonciative à l'intérieur même du message, la personnalisation et l'objectivisation agissent sur le statut interactionnel du contenu, en reconfigurant la relation entre le locuteur, l'énoncé et l'interlocuteur. Gumperz illustre cette fonction par un échange hindi-anglais entre étudiants. À la question de A formulée en hindi, B répond en anglais, traitant le rendez-vous comme un fait objectivé. Il revient ensuite à l'hindi pour expliciter son action personnelle :

« (40) *Hindi-anglais*. Conversation entre étudiants:

A: *Vaišna ai* (est-ce que Vaishna est venue?)

B: She was supposed to see me at nine-thirty at Karol Bag (elle devait me retrouver à neuf heures trente à Karol Bag).

A: Karol Bag ?

B: *Or māī nō baje gharse nikla* (et je suis parti de chez moi à neuf heures).

» (Gumperz, 1989: 80)

Les fonctions de Gumperz enrichissent l'analyse de l'AC en déplaçant le regard du « quoi » ou du « pourquoi » vers le « comment ». Ces changements de code offrent des ressources conversationnelles dynamiques, fournissant un indice contextuel pour aider les participants à interpréter le sens social et l'intention communicative au-delà du simple contenu du message.

Comme Appel et Muysken, Gumperz nous met en garde contre la généralisation des règles (Gumperz, 1989: 83). « Quel que soit le pattern de ce type d'AC, il ne peut s'expliquer par une généralisation des règles reliant les fonctions conversationnelles aux exemples d'emploi des codes ». Cette mise en garde est particulièrement importante pour notre étude en contexte FLE en Inde : elle nous rappelle que l'efficacité et l'interprétation des fonctions conversationnelles dépendent intrinsèquement des normes locales, des répertoires linguistiques partagés et des dynamiques interactionnelles correspondant à chaque situation pédagogique.

2.1.3.3. Fonctions selon Sallouha Lamia Bach Baoueb & Naouel Toumi (2012)

Dans la continuité des réflexions sur les fonctions de l'AC, et en écho aux modèles plus généraux d'Appel et Muysken (1987) ou aux fonctions conversationnelles de Gumperz (1989), l'étude de Bach Baoueb et Toumi (2012) menée auprès d'étudiants en économie et gestion à l'université de Sfax, en Tunisie contextualise l'AC dans un environnement éducatif marqué par l'instabilité des politiques linguistiques et, de ce fait, un déséquilibre dans la maîtrise des langues. Les auteures articulent leur cadre théorique autour de trois fonctions centrales de l'AC en contexte éducatif, offrant ainsi une classification qui valorise l'usage de l'AC à des fins pédagogiques.

- (i) *Alternance codique pour des objectifs communicatifs* : dans cette perspective, l'alternance est conçue comme un outil cognitif et stratégique mobilisé tant par les enseignants que par les apprenants pour atteindre des objectifs pédagogiques et assurer l'efficacité de la communication. Bach Baoueb et Toumi (2012) s'appuient sur des travaux tels que ceux de Valdés-Fallis (1978) et Reyes (2004) pour affirmer que l'AC ne relève pas d'une insuffisance linguistique mais manifeste une compétence bilingue en acte, une aptitude à des fins communicatifs (Bach Baoueb et Toumi, 2012: 262). Parmi ces objectifs figurent l'explication ou

l'éclaircissement des concepts difficiles, la facilitation de la participation des élèves, notamment face à la non-compréhension, et l'accès au curriculum en L2 via des explications en L1, phénomène désigné comme « *CS for curriculum access* » (Ferguson, 2003: 39). Cette fonction se rapproche de la fonction référentielle d'Appel et Muysken (1987) et s'apparente aux « alternances comme support à la compréhension » de Castellotti et Moore (1997), confirmant que l'alternance est un indice de contextualisation (Gumperz, 1989) au service de la clarté didactique.

- (ii) *Alternance codique pour la gestion de la classe* : l'alternance sert à réguler l'espace interactionnel et social de la classe, influençant la discipline, la proximité ou la distance entre enseignants et apprenants. Cette fonction repose sur l'idée que les choix de code sont non seulement linguistiques, mais également symboliques et relationnelles, reflétant les valeurs sociales et les liens interpersonnels entre enseignants et apprenants. L'usage du français (L2) par l'enseignant peut renforcer l'autorité institutionnelle et signaler un statut hiérarchique, tandis que l'arabe tunisien (L1) permet d'instaurer une proximité culturelle et une solidarité implicite avec les apprenants. Les auteurs soulignent que l'AC d'un enseignant vers la L2 est principalement indicatif des relations de pouvoir et d'un statut élevé, tandis qu'une alternance vers la L1 reflète une affiliation socioculturelle avec les étudiants (Bach Baoueb et Toumi, 2012: 263). Cette fonction englobe des usages tels que la réprimande de comportements inappropriés, l'obtention de l'attention du groupe, ou la création d'un lien affectif. Elle recoupe directement la catégorie de gestion de la classe de Castellotti et Moore (1997) et les distinctions entre alternance intra-locuteur et inter-locuteur pour le contrôle des interactions.
- (iii) *Alternance codique comme stratégie discursive* : l'alternance est utilisée à des fins d'organisation et de structuration du discours, ainsi que pour des objectifs pragmatiques. Elle marque les transitions thématiques, introduit des blagues ou des commentaires marginaux, donne la parole à un autre participant, ou ajoute un effet de style et d'expressivité. L'AC en classe est également un moyen pour des usages liés au discours et aux participants (Bach Baoueb et Toumi, 2012: 263). Cette approche renvoie à une compréhension interactionnelle de l'alternance, où le changement de code est intégré aux routines du discours. Elle se connecte aux fonctions métalinguistique et poétique d'Appel et Muysken, ainsi qu'aux stratégies de modalisation du message et de réitération de Gumperz démontrant que les choix

linguistiques discrets peuvent structurer l'ensemble de l'échange.

Ces trois fonctions : communicationnelle, managériale et discursive, structurent une typologie qui facilite la compréhension de l'AC en contexte pédagogique. L'intérêt principal de cette approche réside dans son ancrage empirique, montrant que l'AC n'est ni aléatoire ni imposée, mais utilisée de manière stratégique, parfois consciente, parfois routinisée, et étroitement liée aux dynamiques de pouvoir et d'apprentissage. La réflexion de Bach Baoueb et Toumi se distingue dans sa capacité à relier ces fonctions à une forme émergente de compétence langagière mixte, qu'elles appellent le « monolecte » (Bach Baoueb et Toumi, 2012: 278). Cette idée, peu abordée dans les typologies classiques qui segmente les langues et leurs usages, suggère une fusion fonctionnelle des langues dans les pratiques des apprenants. Ainsi, l'alternance ne reste plus une simple juxtaposition, mais une unité communicative intégrée, forgée par les besoins d'apprentissage et les réalités sociolinguistiques.

2.1.4. « *The Markedness Model* » de Carol Myers-Scotton (1993)

Le *Markedness Model* proposé par Carol Myers-Scotton (1993) constitue une approche sociolinguistique pour comprendre l'AC comme un acte discursif stratégique, intentionnel et contextuellement motivé. Ce modèle rejette l'idée selon laquelle l'AC serait un phénomène spontané ou désordonné. Il la présente plutôt comme une pratique linguistique rationnelle, fondée sur une évaluation des normes sociales et des objectifs communicatifs des locuteurs.

Au centre de ce modèle se trouve la notion de *markedness metric* : un mécanisme cognitif intériorisé permettant aux locuteurs d'évaluer si un choix linguistique est non-marqué (*unmarked*), c'est-à-dire attendu dans une situation donnée ou marqué (*marked*), donc moins habituel ou potentiellement déviant par rapport aux normes interactionnelles. Un choix « non-marqué » s'aligne avec les attentes sociolinguistiques (liées au rôle des participants, au lieu, au sujet de la conversation), tandis qu'un choix « marqué » signale une volonté de s'écarter de ces attentes pour exprimer un positionnement social ou identitaire spécifique (Myers-Scotton, 1993: 151).

Ce modèle souligne donc la rationalité de l'énonciateur : celui-ci mobilise l'AC pour négocier une relation, marquer une distance, manifester une solidarité ou renforcer

une intention pragmatique. L'AC devient alors un choix linguistique chargé de signification sociale, fondé sur des motivations socio-psychologiques.

Myers-Scotton développe ensuite le *Matrix Language Frame model* (MLF) pour analyser la structure grammaticale des énoncés en AC. Ce modèle distingue la *Matrix Language* (Langue Matrice), langue dominante fournissant la structure syntaxique de base, et la *Embedded Language* (Langue Enchâsée), langue secondaire insérée dans cette trame, c'est-à-dire la structure grammaticale de base qui organise l'ordre des morphèmes et les relations syntaxiques. Deux principes fondamentaux structurent ce modèle : le *morpheme order principle* (l'ordre des morphèmes suit celui de la langue matrice) et le *morpheme system principle* (les éléments grammaticaux viennent exclusivement de la langue matrice). Ces principes permettent de comprendre la manière dont deux codes peuvent coexister dans un même énoncé sans rupture grammaticale.

Dans le contexte pédagogique, ce modèle offre une perspective pertinente pour interpréter l'AC comme ressource pédagogique et interactionnelle. Les enseignants, dans des environnements multilingues, utilisent l'AC pour clarifier, souligner, rassurer ou réorienter un échange. Le passage à une langue partagée peut servir à vérifier la compréhension ou bien à renforcer un lien affectif. Ce passage répond à une logique d'efficacité et de positionnement, conforme aux mécanismes décrits dans le *Markedness Model*.

Ainsi, ce modèle met en lumière l'agence du locuteur en contexte éducatif et permet de réinterpréter l'AC non comme une faiblesse linguistique, mais comme une compétence communicative complexe. En cela, il constitue un cadre théorique pour les recherches qui s'intéressent à l'AC en contexte pédagogique, particulièrement dans les situations où les politiques linguistiques tendent à invisibiliser ou à stigmatiser ces pratiques. Il permet d'insister que l'AC participe activement à la construction du sens, des relations sociales et des dynamiques d'apprentissage.

2.1.5. Réception de l'Alternance Codique

La réception de l'AC varie considérablement, s'inscrivant dans un spectre allant de la stigmatisation et du rejet à la reconnaissance de son statut d'outil rhétorique et pédagogique sophistiqué. Cette dualité de perception s'enracine dans des considérations à

la fois sociolinguistiques et pédagogiques, souvent intrinsèquement liées. Comprendre cette réception plurielle facilite à appréhender pleinement la complexité de l'AC en contexte d'apprentissage des langues étrangères.

Sur le plan sociolinguistique, la perception de l'AC est profondément façonnée par les normes culturelles et les dynamiques identitaires propres à chaque communauté. Ainsi, la tolérance ou l'interdiction de l'entremêlement des langues peut être un marqueur identitaire. Un exemple frappant est la communauté de Tariana au Brésil, où, comme le notent Adamou et al. (2024: 52), le mélange du Tariana avec des langues d'autres communautés comme le Tucano, Baniwa ou le Portugais est non seulement proscrit, mais considéré comme tabou, parce que la langue y est un emblème crucial de l'identité ethnique. Même une alternance fortuite est sujette à la dérision, et l'entremêlement des dialectes Tariana est perçu comme une renonciation à son identité linguistique et communautaire. Cependant, cette rigidité n'est pas absolue ; l'alternance est permise dans des contextes très spécifiques, notamment pour rapporter des citations directes ou, de manière plus surprenante, dans le discours des animaux et des esprits maléfiques au sein des récits, où l'emploi de multiples langues est explicitement autorisé. Cet exemple illustre la nature contextuelle de la réception et la manière dont les communautés peuvent créer des exceptions nuancées à leurs propres règles linguistiques.

Au-delà des normes communautaires strictes, la réception de l'AC est également influencée par les compétences linguistiques perçues des locuteurs. Une idée reçue tenace veut que l'AC soit le symptôme d'un manque de maîtrise ou d'une « incompétence » linguistique, une vision particulièrement préjudiciable pour les locuteurs bilingues ou en cours d'apprentissage. Winford (2003: 108-109) évoque le concept d'« alternance codique d'incompétence » (*Incompetence code-switching*) pour décrire le recours à la L1 chez certains immigrants ayant une compétence fonctionnelle limitée en L2, afin de compenser leurs lacunes. Néanmoins, il tempère cette vision en affirmant que la performance de l'AC des bilingues est associée à une compétence linguistique de base qui peut être décrite par un système de règles et de contraintes analogues à celles qui régissent la performance monolingue (Winford, 2003: 110). Cette affirmation capitale ouvre la voie à une compréhension de l'alternance comme un acte régi par des règles. Dans cette lignée, Toribio et Bullock (2009: 4) affirment explicitement que l'AC n'indique ni une incapacité du bilingue à séparer ses langues ni un manque de compétence. Au contraire, elles la définissent comme une ressource de communication supplémentaire dont disposent les

bilingues. Elles soulignent que la capacité à alterner au niveau intra-phrastique est souvent corrélée à une maîtrise accrue des structures linguistiques dans les deux langues, suggérant une compétence bilingue avancée plutôt qu'une déficience. La nature de l'AC elle-même peut ainsi être un indicateur de la compétence du locuteur, les formes plus fluides et grammaticalement intégrées reflétant une meilleure maîtrise.

Si l'AC est souvent mal interprétée comme un signe de faiblesse, elle est simultanément reconnue et valorisée comme une stratégie rhétorique et communicative puissante. Pride et Holmes (1986: 22-23) mettent en lumière la manière dont la réception de l'AC varie selon le contexte d'énonciation. Ils observent que, dans les situations où plusieurs codes sont disponibles, un locuteur habile peut les manipuler de diverses manières subtiles pour persuader ou captiver son auditoire, choisissant une tournure spécifique dans une langue pour souligner un point, puis changeant de langue pour s'adresser à une autre partie de son public. Ainsi, l'utilisation de l'AC comme dispositif rhétorique créatif par des orateurs expérimentés était une caractéristique marquée de toutes les réunions publiques formelles (Pride et Holmes, 1986: 42). Cette perspective met en évidence le caractère délibéré et stratégique de l'AC, transformant une prétendue lacune en un atout communicatif.

Cette divergence de perception se transpose directement dans le contexte de la salle de FLE. Historiquement, l'approche monolingue a dominé, en particulier dans l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère, avec pour objectif de maximiser l'exposition de l'apprenant à la langue cible. Comme le décrit Üstünel (2016: 31-32), cette approche exige que l'enseignant adopte une position « tout en anglais », ce qui entraîne souvent une perception négative de l'utilisation de la L1, ou même de l'AC, considérée comme un signe d'incompétence de la part des enseignants non natifs. En effet, Üstünel (2016: 32) cite Butzkamm et Caldwell (2009) et Prodromou (2002) pour illustrer que dans la pratique, les cours « sans L1 » sont perçus par certains professeurs de langues comme un « insigne d'honneur » ; tandis que pour d'autres, l'utilisation de la L1 dans les classes de langue cible est « ... un sujet tabou, [et] une source d'embarras. Cette vision unidimensionnelle, qui privilégie la compartimentalisation des langues, remet en question la théorie contrastive de l'apprentissage, où les apprenants exploitent les similarités et les contrastes entre les langues pour construire de nouvelles connaissances. En refusant l'AC, on sous-estime la nature interdépendante des langues et on prive les apprenants d'une ressource cognitive naturelle et potentiellement enrichissante. Par conséquent, comme le

notent Toribio et Bullock (2009: 11), l'AC en milieu éducatif a pu être interprétée comme une forme de semilinguisme chez les élèves bilingues, menant à des efforts pour l'éradiquer des salles de classe, car elle était jugée comme reflétant négativement les capacités cognitives ou les manières sociales des locuteurs. Cette stigmatisation, souvent infondée, a longtemps freiné une approche plus flexible et pragmatique de l'AC en didactique des langues.

En somme, la réception de l'AC reste un champ complexe, marqué par des tensions entre les perceptions de compétence et d'incompétence, d'identité et d'altérité, et entre les approches monolingues et multilingues de l'enseignement. Les attitudes négatives, souvent issues de malentendus sur la nature du bilinguisme ou de l'adhésion à des idéologies puristes, côtoient la reconnaissance de l'AC comme une manifestation de compétence linguistique avancée et un outil pédagogique stratégique.

2.1.6. Alternance codique dans l'apprentissage des langues

Les sections précédentes ont exploré l'évolution de la perception de l'AC dans le discours linguistique général et dans les contextes éducatifs. Alors que certaines perspectives le considèrent comme révélateur d'une lacune linguistique, d'autres soutiennent que l'AC est un acte délibéré employé par des individus qui possèdent des compétences linguistiques élevées dans plusieurs langues. Dans cette section nous examinons des théories et approches de l'apprentissage dans lesquelles la L1 de l'apprenant joue un rôle actif, en particulier dans l'acquisition d'une autre langue, qu'elle soit seconde ou étrangère. Situer le phénomène de l'AC dans ces cadres théoriques nous permettra d'éclairer la manière dont il contribue au processus d'apprentissage plutôt que d'y nuire.

De manière générale, un modèle monolingue s'attend à ce que les apprenants en langues s'appuient exclusivement sur la langue cible pendant le processus d'apprentissage. Cette compartimentation est souvent considérée comme un moyen de minimiser les interférences interlinguistiques. Cependant, comme nous le savons bien, l'apprentissage d'une langue est rarement un processus linéaire ou isolé. Par contre, les apprenants construisent activement leurs propres systèmes linguistiques transitoires qui servent de médiateurs entre leurs connaissances existantes et la langue cible. Ce stade de développement est appelé « interlangue ». Moura (1999: 81-82), cite Vogel (1995) pour

décrire l'interlangue comme le système linguistique émergeant formé lorsque les apprenants rencontrent les éléments de la langue cible, c'est-à-dire les mots, structures et règles qu'ils doivent intégrer et utiliser. Ce système ne s'aligne pas entièrement sur la langue cible, mais se compose des influences de la L1 de l'apprenant, des langues acquises antérieurement et de la langue cible elle-même. Moura explique en outre que l'interlangue comprend des formes correctes et des règles cohérentes avec la langue cible, et en même temps des formes grammaticalement incorrectes et des règles internes qui divergent des normes de la langue cible (Moura, 1999: 82). Ainsi, l'interlangue reflète la nature dynamique et évolutive de l'apprentissage des langues en signalant le répertoire linguistique de l'apprenant en tant que ressource dans la construction des connaissances.

Dans cette optique, l'interlangue s'inscrit dans une approche pédagogique fondée sur le développement cognitif des apprenants et leur accès équitable aux savoirs pour aider la compréhension, affirmer l'identité de l'apprenant et faciliter l'accès au contenu académique. La zone proximale de développement (ZPD) de Vygotsky fournit un cadre de base pour comprendre la manière dont les apprenants progressent à partir d'une performance guidée vers une performance indépendante. Cette zone représente la distance entre le niveau de développement réel déterminé par la résolution indépendante de problèmes et le niveau de développement potentiel déterminé par la résolution de problèmes sous la direction d'un adulte ou en collaboration avec des pairs plus compétents (Üstünel, 2016: 34). La langue devient ainsi un outil de médiation pour favoriser le développement cognitif. Dans les classes multilingues, l'AC sert d'étayage ou *Scaffolding* qui permet aux apprenants de s'engager plus efficacement dans un contenu peu familier dans la langue cible.

L'étayage ou « *Scaffolding* » se réfère à une sorte de support provisoire qui est progressivement retiré au fur et à mesure que les apprenants acquièrent de l'autonomie. Wood et al. (1976: 90) le définissent comme le processus par lequel une personne plus expérimentée aide un apprenant à effectuer des tâches qui, autrement, dépasseraient ses capacités actuelles. Ce soutien permet à l'apprenant de se concentrer sur les éléments gérables de la tâche tandis que la personne experte supervise les éléments plus complexes. En salle de classe, l'utilisation de la LM de l'apprenant, par les enseignants, pour expliquer des idées abstraites, clarifier des instructions ou rassurer l'apprenant est un exemple de ce soutien encadré dans la ZPD de l'apprenant. Une telle médiation minimise la surcharge cognitive et accroît la participation de l'apprenant.

Il se dégage que l'AC, en tant qu'étayage, ne se limite pas aux interactions dirigées par le professeur: la collaboration entre apprenants contribue également à la co-construction de la compréhension, à travers l'alternance des langues. Cette fonction réaffirme les théories socioculturelles qui conçoivent l'apprentissage comme une activité socialement médiatisée. Comme l'expliquent Lantolf et Thorne (2006: 216), les humains interagissent avec le monde non pas directement, mais par le biais d'artefacts symboliques tels que le langage, les compétences liées aux nombres, et les systèmes conceptuels, ainsi que par le biais d'outils matériels et technologiques. En classe, les apprenants s'appuient souvent sur leur L1 pour assimiler de nouvelles connaissances et formuler une compréhension collective. En outre, ce rôle de médiation de la langue favorise le développement d'une conscience métalinguistique. Le fait de rencontrer le même concept dans plusieurs systèmes linguistiques encourage les apprenants à réfléchir à la structure, au sens et à l'utilisation de la langue. Cela permet d'améliorer les compétences linguistiques et la pensée critique.

Alors que l'AC est souvent une pratique réactive, le translangage ou *translanguaging* représente une approche plus active et stratégique. García et Wei (2014: 66) la définissent comme la pratique par laquelle les individus multilingues recourent à l'ensemble de leur répertoire linguistique pour construire du sens. Ce point de vue remet en question la notion de langues en tant que systèmes distincts et met plutôt l'accent sur la nature fluide et sensible au contexte de l'utilisation des langues. En classe, le translangage facilite l'accès au contenu, permet aux apprenants d'exprimer des idées nuancées et privilégie une participation plus complète au dialogue académique. Elle affirme également les identités linguistiques des apprenants et favorise des environnements d'apprentissage inclusifs et équitables.

L'AC peut également être examinée à travers le prisme de la théorie de l'accommodation communicationnelle ou *Communication Accommodation Theory*, développée par Howard Giles. Selon cette théorie, les motivations cognitives et sociales qui influencent les modifications apportées par les individus à leur comportement communicatif, soit en convergeant avec le discours de leur interlocuteur ou en s'en divergeant. Ces changements sont souvent motivés par le désir d'améliorer la compréhension mutuelle, de gagner l'approbation sociale ou de maintenir une dynamique identitaire positive (Winford, 2003: 119). Dans le cadre de l'enseignement, les enseignants adoptent la L1 des apprenants pour favoriser les relations, améliorer la clarté ou gérer les

interactions. Si cela a un effet favorable sur l'apprentissage et la cohésion de la classe, un usage excessif peut involontairement renforcer les hiérarchies linguistiques ou réduire l'exposition à la langue cible.

En synthèse, l'AC en classe s'aligne sur les théories socioculturelles de l'apprentissage qui mettent l'accent sur l'apprenant en tant que participant actif à la construction des connaissances, plutôt qu'en tant que récepteur passif. Dans la section suivante, nous passerons en revue les études empiriques sur l'AC en contexte éducatif ou pédagogique.

2.2. Revue des études empiriques

Cette sous-section présente une synthèse critique des études empiriques portant sur les perceptions de l'AC en classe de langue étrangère. Elle met en lumière les représentations contrastées des enseignants et des apprenants à travers différents contextes éducatifs.

2.2.1. La place de la langue maternelle

Les recherches empiriques récentes ont mis en évidence le rôle central que joue la LM dans les processus d'acquisition d'une langue étrangère, en particulier dans des contextes plurilingues ou exolingues. La LM n'est pas une simple béquille linguistique, elle devient un levier didactique et interactionnel, mobilisé selon des stratégies pédagogiques et communicatives variées.

Giroux (2016) adopte une approche plurilingue dans laquelle la LM est conçue comme une ressource à part entière du répertoire communicatif de l'apprenant. Elle affirme que « l'enseignement d'une langue étrangère ne signifie pas construire ou mettre en place un monolinguisme nouveau, mais il s'agit plutôt de devenir ou de rendre un sujet plurilingue, fait de ressources multiples aussi florissantes les unes que les autres » (Giroux, 2016: 66). Cette posture incite à envisager l'apprentissage des langues comme un processus d'enrichissement identitaire, où chaque langue en présence contribue à la construction du sens et à l'ouverture vers l'altérité.

Dans une perspective complémentaire, Benmahammed (2022) montre que dans les

classes universitaires de FLE, l'usage de la LM favorise la fluidité de l'expression orale et aide à surmonter les difficultés discursives. Il observe que « l'apprenant utilise sa langue maternelle pour assurer la fluidité de ses propos ou demande de l'aide de son enseignant [...] dans sa construction de la Langue Cible, il s'appuie sur sa langue maternelle qui est sa langue de communication de référence » (Benmahammed, 2022: 383). Dans ce contexte, l'AC apparaît comme une stratégie consciente, orientée vers le maintien de l'interaction et l'implication psycholinguistique de l'apprenant.

Sur le plan cognitif, Ibadilullayevna (2025) met en lumière que les apprenants possédant une base solide en grammaire et vocabulaire natifs « sont capables de mobiliser des analogies structurelles et d'activer un raisonnement linguistique plus profond lorsqu'ils abordent les structures de la langue cible » (Ibadilullayevna, 2025: 37). En utilisant des techniques de la traduction, de l'analyse contrastive ou des comparaisons textuelles, la LM devient un outil méthodologique pour faciliter la compréhension, structurer l'expression et réduire les incertitudes discursives. Toutefois, l'étude rappelle la nécessité d'un usage modéré, permettant une transition vers une immersion progressive afin de consolider l'autonomie langagière.

Enfin, dans les situations exolingues où les participants ne disposent d'aucune langue partagée, Chovancová et al. (2020) montrent que les *pivots*, locuteurs maîtrisant les langues en contact, utilisent leur LM pour faciliter l'intercompréhension et soutenir les échanges. Les auteurs soulignent que « les participants sont bien conscients de leur propre compétence limitée dans la langue de l'autre [...] une approche coopérative est présente dans le comportement communicatif de tous les participants, ainsi qu'un niveau de tolérance élevé envers les productions non normatives » (Chovancová et al., 2020: 60). La LM permet ainsi de compenser les asymétries linguistiques, tout en renforçant les dynamiques de médiation et de co-construction du sens.

Ces études convergent vers un constat clair : la LM, lorsqu'elle est intégrée de manière réfléchie dans les dispositifs d'enseignement, représente une ressource pédagogique puissante. Elle soutient l'expression, facilite la compréhension et favorise l'engagement de l'apprenant. Elle mérite donc sa place dans une pédagogie ouverte à la pluralité des parcours linguistiques.

Dans le contexte éducatif plurilingue et exolingue, la LM ne se limite pas à une fonction de soutien cognitif ; elle devient un outil central de construction du sens et

d'activation de la parole. Plutôt que de perturber l'immersion, elle facilite la précision lexicale, la continuité discursive et l'autonomie interactionnelle. C'est dans cette logique que Butzkamm (1998) met en lumière, à partir de l'analyse d'une leçon d'histoire en anglais, le rôle déclencheur des insertions spontanées en L1 dans la dynamique de la classe. Ces demandes lexicales initiées par les élèves permettent des ajustements immédiats sans compromettre l'usage prédominant de la langue cible.

L'AC devient ainsi un levier stratégique, guidé non par un déficit linguistique, mais par une exigence de clarté sémantique et de maîtrise discursive. Ce constat ouvre la voie à une exploration plus ciblée des usages de cette pratique en contexte scolaire, présentée dans la section suivante.

2.2.2. Fonctions pédagogiques de l'alternance codique

Dans les contextes exolingues, où la langue d'enseignement ne coïncide pas avec celle du répertoire quotidien des apprenants, l'AC se présente comme une pratique discursive à visée pédagogique. Les recherches menées dans des environnements aussi variés que le Maroc, l'Indonésie, le Ghana ou encore les États-Unis mettent en évidence que l'AC ne relève pas d'un défaut de compétence linguistique, mais constitue une stratégie d'adaptation face aux réalités cognitives et interactionnelles du processus d'enseignement-apprentissage.

Au Maroc, Hicham et Rachida (2020) montrent que l'AC dans les classes de FLE est utilisée comme une stratégie communicative d'enseignement permettant aux enseignants de basculer entre le français et l'arabe marocain afin de clarifier les points grammaticaux ou lexicaux et de préserver la fluidité du discours pédagogique. Cette alternance, loin d'interrompre la transmission du savoir, favorise au contraire une meilleure appropriation des contenus chez les élèves à faible niveau de compétence. Ce rôle stratégique est également observé par Soku (2014) dans les lycées ghanéens, où l'AC interphrastique est dominante, représentant 60 % des occurrences dans son corpus. L'AC dans ce sens est devenue une stratégie pédagogique que l'enseignante a adoptée, notamment pour assurer la compréhension des instructions et du contenu disciplinaire.

En Indonésie, les études de Hafid et Margana (2022) et de Puspawati (2018) approfondissent cette fonction en identifiant des usages variés selon les objectifs

discursifs. Dans l'étude de Puspawati, fondée sur des observations vidéo et des entretiens semi-directifs, les enseignants affirment que l'AC est utilisée consciemment pour faciliter l'apprentissage. Elle y sert à introduire du vocabulaire, à expliquer des notions culturelles, à gérer la classe et à instaurer un climat propice à la participation, notamment par l'usage de l'humour en L1 (Puspawati, 2018: 48) .

Cette diversité de fonctions de l'AC : transmission du savoir, gestion interactionnelle, adaptation aux niveaux de compétence et renforcement des liens affectifs, montre aussi que, selon les contextes, l'AC peut être régulée par des politiques linguistiques formelles (comme en Indonésie) ou émerger de manière plus informelle en réponse aux besoins pédagogiques immédiats (comme au Maroc ou au Ghana). Cette cartographie fonctionnelle de l'AC ouvre désormais la voie à une réflexion sur les perceptions et attitudes des enseignants et des apprenants face à son usage. Car si l'AC s'avère un levier pédagogique, sa légitimité dépend souvent des représentations qu'en ont les acteurs du champ éducatif. Ainsi, au-delà de ses fonctions pédagogiques, l'AC suscite des représentations contrastées chez les enseignants et les apprenants, qui influencent son acceptabilité et son efficacité.

2.2.3. Perspectives pédagogiques

Les représentations de l'AC en classe de langue étrangère varient selon les contextes institutionnels, le statut des langues en présence et les parcours des enseignants et des apprenants. Les études empiriques font apparaître une diversité de postures, oscillant entre rejet idéologique et reconnaissance fonctionnelle, qui façonnent les pratiques langagières et les stratégies didactiques à travers les environnements éducatifs.

Dans le contexte jordanien, Alrabadi et Hayajneh (2018) citent Hamers et Blanc (1983) pour souligner que « rares sont les enseignants qui revendiquent l'utilisation de la LM en classe de LE, car elle reste souvent considérée comme une marque d'incompétence linguistique et d'échec » (Alrabadi et Hayajneh, 2018: 151). Cette perception négative repose sur une idéologie monolingue valorisant l'immersion, mais elle entre en contradiction avec les besoins interactionnels et cognitifs réels des apprenants, en particulier dans les contextes hétéroglottes.

À l'inverse, l'étude indonésienne de Patmasari et al. (2022) révèle une posture

nettement plus pragmatique. Selon l'analyse des auteurs, les enseignants reconnaissent que les apprenants ont des capacités différentes et les enseignants doivent clarifier les instructions en utilisant l'indonésien afin que leurs apprenants, en particulier les apprenants de bas niveau, puissent participer et suivre les instructions (Patmasari et al., 2022: 236), montrant que l'AC est perçue comme une solution pédagogique, visant à optimiser la transmission du savoir plutôt qu'à contourner une norme. L'usage de la LM y est assumé comme un acte professionnel réfléchi, fondé sur l'évaluation des niveaux de compétence en langue cible.

Hussein et al. (2020) révèlent une ambivalence profonde dans les perceptions enseignantes en Jordanie. Bien que l'AC soit pratiquée fréquemment en classe, elle est parfois interprétée comme un indice de faiblesse professionnelle. Les auteurs précisent que l'AC est souvent déclenchée par le manque de maîtrise de la langue de la part des enseignants. (Hussein et al., 2020: 73), ce qui alimente une vision dépréciative, associant l'AC à une incapacité linguistique plutôt qu'à une stratégie réfléchie. Cette perception coexiste toutefois avec des résultats empiriques montrant que l'AC facilite la transmission des consignes et le traitement de concepts complexes, en particulier dans les groupes d'apprenants aux compétences limitées. Ce double regard, à la fois fonctionnel et stigmatisant, illustre les tensions qui entourent la légitimité de l'AC dans les pratiques pédagogiques, notamment dans les environnements où les normes d'enseignement privilégient une immersion linguistique rigide.

2.3. Lacune de recherche

Les travaux existants montrent que les perceptions de l'AC varient considérablement selon les contextes d'enseignement, les statuts des langues en présence et les normes institutionnelles. Dans des environnements endoglossiques, où une langue est dominante et institutionnellement légitimée, comme dans des systèmes scolaires fortement monolingues, et dans des contextes hétéroglottes, caractérisés par la coexistence de plusieurs langues au sein des pratiques quotidiennes, l'AC est tantôt valorisée comme ressource interactionnelle et outil didactique, tantôt stigmatisée comme indicateur d'incompétence linguistique. Cette ambivalence montre que l'AC ne peut être comprise indépendamment des configurations locales de pouvoir symbolique, de culture pédagogique et de trajectoires bilingues spécifiques.

Cependant, un pan entier de cette problématique demeure largement inexploré dans la littérature académique : celui des perceptions de l'AC en contexte exolingue, où la langue cible, le français dans notre cas, ne bénéficie d'aucun ancrage sociétal, communautaire ou politique local. Goa illustre ce type de milieu : le français y est enseigné comme langue étrangère au sein d'institutions d'enseignement supérieur, en dehors de toute immersion francophone et sans cadre plurilingue formalisé. Ce type de configuration, pourtant caractéristique de nombreux environnements éducatifs en Inde, reste marginal dans les études en didactique du FLE.

Dans ces espaces, l'AC se manifeste de manière fréquente dans les interactions pédagogiques, mais elle n'a jamais fait l'objet d'une analyse approfondie de ses fonctions, de ses déclencheurs ni de ses représentations. On ignore encore si elle est perçue comme une nécessité pragmatique, une stratégie d'adaptation ou un recours illégitime. Ce silence sur le plan théorique constitue une lacune majeure dans la compréhension des réalités plurilingues de l'enseignement du français hors contexte francophone.

La présente étude se propose ainsi de combler ce vide empirique en explorant l'AC dans les classes de FLE à Goa, à partir des perceptions et pratiques déclarées par les enseignants et les apprenants. En éclairant ce terrain peu documenté jusqu'ici, notre étude souhaite apporter une contribution originale pour nourrir le domaine de la didactique du FLE dans le but de réévaluer l'AC en la repositionnant comme un composant intégral de la négociation linguistique en milieu exolingue, et non comme une exception marginale.

2.4. Conclusion partielle

Ce chapitre a permis de faire la synthèse des travaux précédents portant sur l'AC en classe de FLE, en analysant ses fonctions pédagogiques, ses enjeux interactionnels et les représentations qui l'accompagnent. Cette exploration critique a révélé une lacune notable : l'absence d'études portant sur les perceptions de l'AC en contexte exolingue, notamment dans des milieux éducatifs multilingues comme celui de Goa. C'est à partir de cette observation que s'articule la présente recherche. Le chapitre suivant présentera le plan d'investigation méthodologique retenu pour examiner ce phénomène dans les institutions d'enseignement supérieur à Goa, en croisant les perspectives des enseignants et des apprenants.

CHAPITRE 3 - CHOIX MÉTHODOLOGIQUES ET CADRE D'ANALYSE

Dans ce chapitre, nous présentons la méthodologie adoptée pour atteindre les objectifs de recherche de cette étude. Nous y détaillons la méthodologie mixte de triangulation simultanée qui implique la collecte simultanée de données qualitatives et quantitatives, la sélection des participants, les outils de recherche utilisés et les processus de collecte et d'analyse des données. Cette section fournit un aperçu global de l'approche employée pour étudier l'AC dans les cours de FLE à Goa.

3.1. Plan de recherche

Notre étude a suivi une approche de recherche mixte avec un modèle de triangulation simultanée qui consiste à recourir à différentes mesures ou méthodes de recherche pour étudier un phénomène spécifique. (Mackey et Gass, 2016: 233). Le principe de ce genre d'étude est de valider les résultats de chaque méthode grâce aux observations de l'autre. Cette méthode a été choisie parce que notre étude analyse la relation entre les pratiques de l'AC en classe et ses locuteurs (les enseignants et les apprenants). Ainsi, cinq hypothèses destinées aux enseignants et cinq hypothèses destinées aux apprenants ont été formulées pour vérifier la corrélation entre différentes variables. Dans la même optique, afin d'atteindre les objectifs 3 et 4 de notre étude : identifier les raisons et les motivations de l'AC dans la salle de classe, et examiner les attitudes et les perceptions à l'égard de l'AC dans la salle de classe, nous avons recueilli des données à l'aide de questionnaires administrés aux enseignants et aux apprenants. De plus, des entretiens semi-directifs ont été menés auprès d'un groupe d'enseignants. Des enregistrements archivés de cours ont également été analysés afin de fournir des exemples et des illustrations des résultats.

3.2. Participants

La population des participants à l'enquête par sondage était composée de deux groupes. Le premier était constitué d'apprenants en français. Ces apprenants étudiaient le FLE au niveau licence ou master. Il s'agissait d'apprenants en licence de français, en master de français, d'apprenants en master qui apprenaient le français dans le cadre d'un cours facultatif et d'apprenants au sein du programme de gestion hôtelière (*IMBA-Hospitality and Tourism*) à l'Université de Goa qui apprenaient le français pendant leurs études. Les apprenants sont issus donc de divers établissements d'enseignement supérieur à Goa.

La deuxième population des participants était composée de professeurs de français, comprenant ceux qui enseignaient au lycée, dans le secondaire supérieur, au niveau licence, master, à l'Alliance Française, ainsi que ceux qui donnaient des cours particuliers. Alors que l'échantillon d'apprenants ne comprenait que des apprenants de premier cycle et de troisième cycle, l'échantillon d'enseignants comprenait des enseignants de tous niveaux, puisque la population totale d'enseignants de français à Goa en 2024 étant d'environ 65 personnes, nous l'avons jugé utile d'inclure le plus grand nombre d'enseignants pour avoir des perspectives multiples et diverses sur ce sujet. .

Pour les deux échantillons, la méthode d'échantillonnage choisie était un échantillonnage non probabiliste, c'est-à-dire un échantillonnage de convenance. Cette approche a été choisie afin de maximiser le nombre de participants recrutés. En raison des contraintes pratiques et de la nature spécifique de l'enseignement du français à Goa, cette méthode a été employée. Si cette méthode a facilité l'accès à un large éventail de participants, elle limite toutefois la généralisation des résultats à l'ensemble de la population des apprenants et des enseignants de français.

Les critères d'inclusion et d'exclusion pour les participants à l'échantillon d'apprenants étaient qu'ils devaient étudier le français au moment où le questionnaire leur a été administré. Cela garantissait que les apprenants avaient accès à leur enseignant et que leurs expériences en classe étaient encore fraîches dans leur mémoire.

3.3. Outils de recherche

Deux questionnaires ont été conçus, en s'inspirant des méthodologies utilisées dans des

études précédentes. Ces questionnaires ont été adaptés pour servir les besoins spécifiques de la présente étude. Les deux questionnaires ont été rédigés en anglais afin de faciliter les réponses des personnes interrogées et d'éviter les malentendus potentiels qui pourraient découler d'un questionnaire entièrement en français. Cependant, lors du traitement des données, les énoncés des questionnaires, à l'exception des questions ouvertes, ont été traduits en français. Les questionnaires sont présentés dans les annexes 1 et 2.

3.3.1. Questionnaires

3.3.1.1. Questionnaire destiné aux enseignants

Le questionnaire destiné aux enseignants était conçu à partir des études de Sondang et Bonik (2018), de Binmahboob (2020), de Memon et al. (2021), de Nazeri et al. (2023) ainsi que de Fekkar (2021). Le questionnaire était divisé en quatre sections : la première section recueillait le profil démographique du répondant, la deuxième contenait des questions relatives aux fonctions de l'AC, la troisième des questions sur les attitudes et les perceptions des enseignants à l'égard de l'AC en classe et la quatrième comportait une question ouverte permettant l'expression de toute réflexion ou commentaire liés au thème de l'étude. Dans les trois premières sections du questionnaire 25 affirmations étaient présentées nécessitant une réponse sur une échelle de Likert à cinq points avec les options « fortement en désaccord », « en désaccord », « neutre », « d'accord » et « fortement d'accord » comme unités d'échelle.

3.3.1.2. Questionnaire destiné aux apprenants

Le questionnaire destiné aux apprenants a été adapté à partir des études d'Alang et Idris (2018), de Hussein et al. (2020), de Fekkar (2021) ainsi que de Patmasari et al. (2022). Le questionnaire était composé de quatre sections : la première recueillait le profil démographique du répondant, la deuxième contenait des affirmations sur les fonctions de l'AC, la troisième contenait des questions réparties en deux catégories, la première contenant des affirmations sur les attitudes et les perceptions des apprenants à l'égard de l'AC en classe et la seconde, des affirmations sur les attitudes et les perceptions des apprenants à l'égard de l'AC des enseignants en classe. La quatrième section offrait un

espace pour une réflexion ou commentaire libre relatif au thème de l'étude. Le questionnaire comportait 45 affirmations au total, représentées, comme dans le cas précédent, sur une échelle de Likert à cinq points avec les options « fortement en désaccord », « en désaccord », « neutre », « d'accord » et « fortement d'accord » comme unités d'échelle.

3.3.2. *Étude pilote et fiabilité*

Une étude pilote a été menée où le questionnaire destiné aux apprenants a été présenté à 24 apprenants du programme de licence et du master en français. Étant donné que ces apprenants avaient obtenu leur diplôme au cours de l'année universitaire 2023-2024, ils n'ont pas participé dans l'étude principale. Le questionnaire ayant été adapté à partir de diverses études, le coefficient alpha de Cronbach a été vérifié pour le questionnaire destiné aux apprenants.

Le coefficient alpha de Cronbach est une unité statistique utilisée pour évaluer la fiabilité ou la cohérence interne d'un ensemble d'items dans une échelle ou un questionnaire. Présenté sur une échelle de 0 à 1, il évalue dans quelle mesure les items mesurent de manière cohérente le concept visé. Il est calculé en corrélant le score de chaque item individuel avec le score total de chaque répondant, puis en comparant ces corrélations avec la variance des scores individuels des items (Tavakol et Dennick, 2011: 53). Une valeur alpha plus élevée indique une cohérence interne plus forte, ce qui signifie que les éléments sont plus fiables pour mesurer le concept visé.

Le tableau 1 présente l'échelle de référence pour la fiabilité, ainsi que les scores alpha de Cronbach correspondants.

Tableau 1 Niveau de fiabilité alpha de Cronbach

Coefficient alpha de Cronbach	Niveau de fiabilité
0,0 - 0,20	Peu fiable (<i>Less Reliable</i>)
>0,20 - 0,40	Plutôt fiable (<i>Somewhat Reliable</i>)
>0,40 - 0,60	Assez fiable (<i>Reliable enough</i>)
>0,60 - 0,80	Fiable (<i>Reliable</i>)
>0,80 - 1,00	Très fiable (<i>Very Reliable</i>)

Remarque: tableau reproduit à partir de Dalyanto et al. (2021).

Notre étude pilote s'est appuyée sur un questionnaire destiné aux apprenants, composé de 45 items regroupés thématiquement en huit sections. La première section portait sur les fonctions de l'AC pour les apprenants, tandis que la deuxième examinait ses liens avec l'apprentissage et l'acquisition des connaissances. La troisième analysait les perceptions positives de l'AC en contexte de classe, et la quatrième concernait les représentations de l'usage des langues dans les pratiques d'AC. La cinquième section était consacrée aux perceptions positives à l'égard des enseignants recourant à l'AC en classe, la sixième aux perceptions relatives aux stratégies pédagogiques, la septième aux perceptions positives des apprenants concernant leur propre rôle lorsque l'AC est utilisée à des fins didactiques, et la huitième, enfin, aux perceptions des apprenants quant à leur compétence linguistique dans des situations d'enseignement intégrant l'AC.

Le tableau 14 (annexe 4) présente l'alpha de Cronbach de l'étude pilote après le traitement des données où nous observons que la section 6 présentait un « peu fiable », avec un coefficient alpha de Cronbach de 0,04. En revanche, la section 2 entrait dans la catégorie « plutôt fiable », avec un coefficient alpha de Cronbach de 0,29. Cependant, le coefficient alpha de Cronbach global pour l'ensemble de données était de 0,78, ce qui indique un niveau de fiabilité satisfaisant avec la catégorie « fiable ».

Alors que la plupart des sections répondaient aux normes de cohérence interne, la section 6 se distinguait par un coefficient alpha de Cronbach particulièrement faible, révélant une fiabilité limitée pour cette partie du questionnaire. Cette faiblesse a conduit à une révision de l'outil de recherche. L'analyse du contenu a mis en évidence un chevauchement entre les sections 5 et 6, qui portaient toutes deux sur des dimensions étroitement imbriquées des pratiques enseignantes, à savoir les perceptions positives à l'égard des enseignants recourant à l'AC en classe et les perceptions relatives aux stratégies pédagogiques associées. Cette proximité conceptuelle entraînait une redondance des items et nuisait à la cohérence interne des mesures. Afin de remédier à ce problème, les deux sections ont été fusionnées en une seule unité analytique. Plus précisément, les énoncés 33 à 39, auparavant répartis entre les sections 5 et 6, ont été regroupés au sein d'une section unifiée. Cette restructuration a permis de clarifier le cadre conceptuel du questionnaire et d'améliorer sensiblement sa fiabilité. Comme l'indique le tableau 15 (annexe 4), le coefficient alpha de Cronbach a augmenté de manière significative après cet ajustement, attestant d'une cohérence interne renforcée dans la section combinée et une valeur plus fiable.

3.3.3. *Questionnaire modifié*

À la suite des premières observations des questionnaires destinés aux enseignants et aux apprenants, des relations préliminaires entre certaines variables ont été révélées. Par conséquent, les hypothèses ont été affinées en regroupant les variables afin d'optimiser leur test empirique. Une fois ce regroupement effectué, il a été utilisé dans l'étude principale. Ainsi, suite à la modification du questionnaire, le coefficient alpha de Cronbach a été vérifié à nouveau afin de garantir la cohérence interne et la fiabilité. Les tableaux 16 et 17 (annexe 4) présentent le coefficient alpha de Cronbach et le niveau de référence pour les hypothèses des enseignants et pour les apprenants respectivement. Dans les deux tableaux, E représente Enseignant, A représente Apprenant, H représente l'hypothèse, VI désigne la variable indépendante et VD signifie la variable dépendante.

3.3.3.1. *Questionnaire relative aux enseignants*

Le tableau 16 (annexe 4) présente les hypothèses relatives aux enseignants avec les variables associées et les regroupements d'énoncés retenus pour leur opérationnalisation. Ces hypothèses visent à examiner les relations entre les usages de l'AC de l'enseignant et sa conviction quant à ses effets sur la gestion de la classe, la compréhension des contenus, l'engagement des apprenants et les dynamiques relationnelles.

La première hypothèse E-H1 postule l'existence d'une corrélation entre l'AC de l'enseignant à des fins de gestion de classe et sa conviction que cette pratique améliore le contrôle en classe. Les variables indépendantes concernent les fonctions organisationnelles et interpersonnelles de l'AC, telles que l'organisation des activités, le maintien de la discipline et l'encouragement des apprenants, mesurées à travers les énoncés 8, 9 et 10. Les variables dépendantes évaluent les effets perçus sur le comportement et l'attention des apprenants, notamment l'efficacité de l'AC pour discipliner la classe et capter l'attention, à partir des énoncés 18 et 19.

La deuxième hypothèse E-H2 examine la corrélation entre l'AC de l'enseignant à des fins pédagogiques et sa conviction que cette pratique améliore la compréhension du contenu par l'apprenant. Les variables indépendantes renvoient à des fonctions pédagogiques spécifiques de l'AC, en particulier son utilisation pour expliquer la grammaire, le vocabulaire et des concepts complexes, opérationnalisées par les énoncés 1,

2, 3, 4, 5, 6, et 7. Les variables dépendantes mesurent les perceptions de l'enseignant quant à l'amélioration de la compréhension de l'apprenant résultant de ces pratiques, évaluées à travers les énoncés 20, 21 et 22.

La troisième hypothèse E-H3 porte sur la corrélation entre l'AC de l'enseignant à des fins pédagogiques et sa conviction que cette pratique renforce le contrôle de la classe. Les variables indépendantes reposent sur les mêmes fonctions pédagogiques que celles mobilisées dans l'hypothèse précédente, à savoir l'explication de la grammaire, du vocabulaire et de concepts complexes, mesurées par les énoncés 1, 2, 3, 4, 5, 6, et 7. Les variables dépendantes concernent les fonctions de l'AC liées à la clarification des contenus et à la gestion de la dynamique de classe, évaluées à partir des énoncés 18 et 19.

La quatrième hypothèse E-H4 s'intéresse à la corrélation entre l'AC de l'enseignant pour favoriser l'engagement de l'apprenant et sa conviction que cette pratique renforce les relations interpersonnelles. Les variables indépendantes portent sur l'utilisation de l'AC pour encourager la participation, établir des relations interpersonnelles, réduire l'anxiété des apprenants et accroître leur motivation et leur confiance, mesurées à travers les énoncés 11, 12, 13 et 14. Les variables dépendantes évaluent le renforcement des relations interpersonnelles, notamment la création d'une atmosphère de classe plus dynamique et engageante, le développement de liens plus étroits entre l'enseignant et l'apprenant, ainsi que le sentiment de confort et de confiance en classe, à partir des énoncés 23, 24 et 25.

Enfin, la cinquième hypothèse E-H5 examine la différence dans le recours à l'AC à des fins pédagogiques par l'enseignant selon la durée de la séance de cours. Cette hypothèse repose uniquement sur les variables dépendantes, la variable indépendante correspondant à la durée du cours étant nominale et ne se prêtant pas à une analyse corrélationnelle. Les variables dépendantes reprennent les principales fonctions pédagogiques de l'AC, telles que l'explication de la grammaire, la vérification de la compréhension et l'introduction de nouveaux contenus, mesurées à travers les énoncés 1, 2, 3, 4, 5, 6, et 7.

3.3.3.2. Questionnaire relative aux apprenants

Le tableau 17 (annexe 4) présente les hypothèses relatives aux apprenants, ainsi que les

variables indépendantes et dépendantes correspondantes, opérationnalisées à partir de regroupements ciblés d'énoncés du questionnaire. Chaque hypothèse vise à mettre en relation une dimension spécifique de l'usage ou de la perception de l'AC avec des attitudes, des convictions ou des formes d'engagement rapportées par les apprenants, afin de rendre explicite la logique analytique aux analyses statistiques.

La première hypothèse A-H1 pose qu'il existe une corrélation entre l'AC de l'apprenant et sa perception positive de cette pratique. Les variables indépendantes renvoient aux fonctions cognitives de l'AC, telles que l'acquisition de connaissances, la clarification du sens et l'organisation du discours, mesurées par les énoncés 15, 16, 19, 22 et 24. Les variables dépendantes concernent les attitudes positives de l'apprenant envers l'AC comme outil d'expression, d'interaction et de développement lexical, évaluées à partir des énoncés 18, 23, 25 et 26.

La deuxième hypothèse A-H2 examine la corrélation entre les réactions émotionnelles de l'apprenant face à l'AC de l'enseignant et son niveau d'engagement en classe. Les variables indépendantes portent sur les réactions des apprenants à l'usage de l'AC par l'enseignant, telles qu'opérationnalisées par les énoncés 40, 41 et 42. Les variables dépendantes renvoient au niveau d'engagement des apprenants, incluant la participation, l'implication et la compréhension facilitée, mesurés à travers les énoncés 23, 25, 35, 36 et 43.

La troisième hypothèse A-H3 s'intéresse au lien entre les perceptions qu'ont les apprenants de l'AC de l'enseignant et sa conviction que celle-ci favorise l'acquisition linguistique. Les variables indépendantes évaluent la perception de l'AC comme engageante, humoristique et facilitatrice, à partir des énoncés 35, 36 et 37. Les variables dépendantes portent sur les convictions des apprenants concernant le rôle de l'AC dans le développement de la compétence en français et l'amélioration de la compréhension, mesurées par les énoncés 38, 39 et 43.

La quatrième hypothèse A-H4 postule une corrélation entre l'AC de l'apprenant pour clarifier ses idées et sa conviction que cette pratique facilite la communication en classe. Les variables indépendantes concernent l'utilisation de l'AC pour préciser et concrétiser le sens, évaluée par les énoncés 2, 3, 6 et 7. Les variables dépendantes mesurent la perception de l'AC comme aide à la communication, notamment en termes de clarté, de réduction des malentendus et de facilitation de l'interaction, à travers les énoncés 18, 19, 20 et 23.

Enfin, la cinquième hypothèse A-H5 explore la corrélation entre l'usage expressif

de l'AC de l'apprenant et sa perception selon laquelle cette pratique rend la classe plus inclusive et interactive. Les variables indépendantes renvoient aux usages expressifs et discursifs de l'AC, tels que la personnalisation du discours, l'accentuation, la citation et le changement de sujet, mesurés par les énoncés 1, 10, 12, 13 et 14. Les variables dépendantes portent sur les convictions des apprenants quant à la contribution de l'AC au confort en classe, à l'interaction et à l'établissement de normes linguistiques partagées, évaluées à partir des énoncés 21, 22, 23, 26 et 28.

3.3.4. Entretiens semi-directifs

Mackey et Gass (2019: 225) soulignent que les entretiens offrent aux chercheurs l'occasion d'explorer des phénomènes qui ne sont pas directement observables, tels que les perceptions ou les attitudes déclarées par les personnes interrogées. De plus, ce format permet aux répondants de fournir des réponses détaillées sous forme de conversation. Étant donné que notre étude vise à examiner les attitudes et les perceptions des enseignants à l'égard de l'AC, un format d'entretien semi-directif a été conçu. Nos entretiens directs sont menés à l'aide d'une liste de questions servant de guide, tout en laissant au chercheur la possibilité d'explorer des tangentes et d'approfondir certains sujets spécifiques.

Ainsi, les entretiens semi-directifs ont constitué un élément essentiel de notre étude à méthodes mixtes, conçue pour explorer les nuances de la dynamique de l'AC dans une classe de FLE. Cette approche a facilité la collecte d'informations structurées et d'idées qualitatives riches auprès des participants, améliorant ainsi la profondeur de la compréhension dans ce contexte éducatif complexe. Par conséquent, un protocole d'entretien semi-directif a été élaboré pour les enseignants de français. Les questions de l'entretien ont été adaptées à partir d'études établies par Selamat (2014), Al-Qaysi (2019), Gill (2019), Mehl (2019) ainsi que Yildiz et Su-Bergil (2021). Le formulaire d'entretien semi-directif destiné aux enseignants est disponible à l'annexe 3.

3.3.4.1. Structure de l'entretien

L'entretien semi-directif était organisé en deux parties principales. La première partie visait à recueillir des informations démographiques et professionnelles auprès des

enseignants interrogés. Il s'agissait notamment de leur âge, de leur sexe, de leur nombre d'années d'expérience dans l'enseignement, de leur parcours scolaire en français, de leur langue maternelle, des autres langues parlées, de leur niveau de maîtrise du français selon les normes du CECR, du type d'établissement scolaire, des spécificités de la classe (par exemple, le niveau du cours), des caractéristiques démographiques des apprenants, de la taille de la classe et de la durée/fréquence des cours. La deuxième partie comprenait des questions ouvertes, regroupées en quatre catégories distinctes :

- (i) Perceptions et convictions sur l'AC : étudier les attitudes et les pensées des enseignants concernant l'utilisation de l'AC en classe.
- (ii) Stratégies et approches : explorer les méthodes et techniques pratiques utilisées par les enseignants en matière d'AC.
- (iii) Préparation et compétences des enseignants : examen de la formation et des capacités perçues des enseignants à gérer efficacement l'AC.
- (iv) Utilisation de la langue cible : évaluation du rôle et de l'étendue de l'utilisation du français dans leurs pratiques pédagogiques.

Tous les entretiens ont été enregistrés sur support audio, puis transcrits afin de garantir la précision et la vérification de toutes les réponses.

3.3.4.2. Sélection des participants

Les entretiens ont été menés exclusivement auprès d'enseignants dispensant des cours de FLE au niveau licence (B.A.) et/ou master (M.A.). Cette approche ciblée a permis de recruter cinq enseignants : deux enseignants à la fois le français licence et le français master à l'université, un enseignant le français licence dans un établissement affilié et deux enseignants le FLE dans des établissements de restauration. Les raisons de cette sélection spécifique des participants étaient multiples. Premièrement, elle a permis d'examiner les expériences des enseignants avec des apprenants possédant un certain niveau de maîtrise du français et ayant volontairement choisi le français comme matière, contrairement à l'enseignement obligatoire ou restreint des langues que l'on trouve souvent dans les écoles et les établissements d'enseignement secondaire supérieur. Deuxièmement, cette sélection a permis d'interroger des enseignants qui ont généralement de nombreuses occasions

d'interagir avec leurs apprenants en français et qui peuvent également enseigner d'autres matières ou donner des cours en français, au-delà du simple cours de langue étrangère. Cela a fourni un contexte plus riche pour explorer les nuances de l'AC dans leur environnement pédagogique.

3.3.5. Ensemble de données d'archives - enregistrements de cours

Bullock et Toribio (2009: 22-24) notent que les approches observationnelles de l'étude de l'AC s'appuient souvent sur la documentation fortuite du langage naturel, ce qui permet aux chercheurs d'examiner l'usage de la langue dans des contextes spontanés. Si cette méthode offre une validité écologique, elle présente également des limites pratiques telles que le coût, la responsabilité et les contraintes logistiques. Parallèlement, ils identifient l'étude de textes écrits contenant de l'AC, en particulier des documents d'archives, comme une voie alternative pour la recherche. Notre étude s'appuie sur ces deux approches en analysant les transcriptions des enregistrements de cours d'archives Google Meet qui documentent les interactions en classe en direct.

L'ensemble de données d'archives comprend huit enregistrements de cours issus d'un programme de master en FLE dispensé à l'Université de Goa. Les séances ont eu lieu entre le 26 octobre 2021 et le 24 novembre 2021, pendant une période d'adaptation pédagogique motivée par la pandémie de COVID-19. Ces adaptations reflétaient une transition plus large vers l'apprentissage à distance, avec une réduction de la durée des cours mise en œuvre en réponse à la fatigue numérique, aux problèmes de connectivité et à la nécessité de maintenir l'engagement des apprenants dans des environnements d'étude à domicile.

Chaque cours était une séance d'apprentissage à distance avec un enseignant et une cohorte de onze apprenants. La participation variait d'une séance à l'autre, car tous les apprenants ne participaient pas à chaque cours. Les transcriptions des séances ont été systématiquement codées à l'aide d'étiquettes attribuées aux participants : AF (Apprenante-Femme) et AH (Apprenant-Homme), suivies d'identifiants numériques. L'ensemble de données comprenait divers scénarios pédagogiques. La durée cumulée des huit enregistrements était de 6 heures, 41 minutes et 6 secondes.

Ces séances ont fourni des exemples de pratiques pédagogiques, de dynamiques interactionnelles et d'utilisation de la langue dans un contexte exolingvistique médiatisé en ligne. Elles ont notamment mis en évidence la manière dont l'AC en classe fonctionnait à la fois comme un outil pédagogique et une stratégie discursive, façonnée par le contenu, le contexte et les exigences de l'enseignement en ligne. L'ensemble de données a ainsi rempli une double fonction : il a fourni des preuves authentiques de l'AC dans le discours en classe et a permis de recouper les résultats obtenus à partir d'autres instruments méthodologiques utilisés dans notre étude.

3.4. Méthodes de collecte des données

3.4.1. Questionnaires

Le processus de collecte des données a débuté par la distribution d'un questionnaire aux apprenants de FLE de l'Université de Goa et des établissements qui lui sont affiliés. Tous les questionnaires ont été distribués et collectés sous forme papier. Pour faciliter cette tâche, nous nous sommes rendus en personne sur chaque site de collecte de données. Lors de ces visites, les objectifs de l'étude ont été présentés de manière exhaustive aux apprenants susceptibles de participer, accompagnés d'informations détaillées sur la procédure de consentement éclairé. Une fois le consentement signé obtenu, les apprenants ont reçu le questionnaire. En mettant l'accent sur les considérations éthiques, il a été explicitement précisé que la participation était entièrement volontaire et que les apprenants étaient libres de se retirer à tout moment, même pendant le remplissage du questionnaire, sans préjudice.

Avant de remplir le questionnaire, des informations détaillées sur la portée et l'objectif de l'étude ont été fournies aux participants-apprenants. Il nous a semblé impératif de définir et d'expliquer le concept de l'AC ainsi que la structure du questionnaire pour garantir une bonne compréhension de la terminologie et du contenu des questions. Les questions des participants ont été encouragées pour éviter toute ambiguïté plus particulièrement dans le cas de la dernière question ouverte, dans laquelle les apprenants devaient exprimer leurs réflexions, leurs expériences ou des anecdotes personnelles liées à l'AC. Pour les établissements situés en dehors du campus de

l'Université de Goa, nous avons contacté les professeurs chargés de distribuer les questionnaires aux apprenants, et nous les avons informés du protocole de la collecte des données.

Parallèlement, nous avons distribué le questionnaire destiné aux enseignants après avoir expliqué de manière détaillée, l'objectif de l'étude et du processus de consentement éclairé. Nous avons accordé un temps suffisant aux enseignants pour donner voix à leurs doutes et questions avant de remplir le questionnaire. Le taux de participation des enseignants a été élevé, et une seule enseignante a refusé de participer. Le formulaire de consentement et la réponse au questionnaire ont été remis soit en personne, soit par courrier électronique.

3.4.2. Considérations éthiques

L'autorisation éthique pour cette étude, qui impliquait des participants humains, a été obtenue auprès de *Institutional Human Ethics Committee* (IHEC) de *Directorate of Research and Development and Resource Mobilization* (DRDRM) de l'Université de Goa.

Une proposition complète détaillant la nature de l'étude, la méthodologie et les questionnaires a été soumise conjointement par la directrice de recherche, agissant en tant que chercheuse principale, et l'étudiant-chercheur. Cette proposition comprenait les questionnaires proposés à administrer. Le dossier de proposition comprenait également un formulaire fourni par l'IHEC, le DRDRM et l'Université de Goa, structuré en trois sections principales : le formulaire de consentement éclairé des participants (détaillant les informations relatives à la recherche), le certificat de consentement (à signer par les répondants) et la déclaration du chercheur/de la personne recueillant le consentement (confirmant la bonne administration du consentement).

La proposition d'étude a fait l'objet d'un examen rigoureux, d'abord par un comité interne de l'IHEC, et ensuite par un comité externe. À l'issue de ce processus d'examen approfondi, nous avons reçu l'approbation officielle pour mener cette étude par courrier officiel avec le numéro de référence GU-DRDRM/IHEC-Cert/527 dont une copie se trouve en annexe 5.

3.4.3. *Procédure détaillée*

Dans cette section, nous exposons les étapes séquentielles suivies pour collecter les quatre ensembles de données distincts utilisés dans le cadre de l'étude.

3.4.3.1. *Questionnaire destiné aux apprenants*

La phase initiale consistait à identifier les apprenants inscrits dans des programmes de licence (B.A.) et de master (M.A.) en français à Goa. L'Université de Goa était le site principal, regroupant les apprenants en licence et en master de français, ainsi que les apprenants sur le campus suivant un cours de français pendant un semestre soit du master en autre discipline, soit du IMBA (*Integrated MBA*). En outre, les établissements en dehors de l'Université de Goa proposant des cours de français pendant un ou deux semestres ont été identifiés. Ce processus d'identification nous a permis de garantir qu'au moment de la collecte des données, tous les apprenants interrogés étudiaient activement le français. Avant de distribuer le questionnaire aux apprenants, l'objectif de l'étude a été expliqué en détail et le consentement éclairé a été obtenu. Les données recueillies ont ensuite été compilées et traitées pour l'analyse.

3.4.3.2. *Questionnaire destiné aux enseignants*

La première étape de la collecte de données auprès des enseignants a consisté à dresser une liste exhaustive des professeurs de français qui était notre cadre d'échantillonnage à Goa. Nous avons sollicité l'aide du *convenor* du *Goa Board of French* pour obtenir une liste que nous avons complétée grâce aux réseaux professionnels. L'acceptation des enseignants a ensuite été sollicitée pour participer à l'étude en leur fournissant des informations complètes, sur l'objectif de notre étude. Par suite de leur consentement, le questionnaire a été administré et une fois le questionnaire rempli, les données collectées ont été compilées et traitées.

3.4.3.3. *Entretiens semi-directifs des enseignants*

La première étape de cette phase a consisté à identifier les enseignants de français au

niveau licence ou master à Goa. Nous nous sommes efforcés d'inclure tous les apprenants émanant des deux institutions à Goa proposant une licence de français et la seule proposant un programme de master. L'étude a également inclus des enseignants qui enseignaient le FLE pendant un seul semestre dans diverses institutions de niveau licence. Après avoir accepté de participer, les enseignants ont signé un formulaire de consentement et l'objectif de l'étude leur a été expliqué en détail. Ils ont été informés que leurs entretiens seraient enregistrés et ensuite transcrits. De plus, les participants ont reçu l'assurance que, bien que les transcriptions des entretiens seraient conservées pour les fins de l'étude, les enregistrements audio originaux seraient détruits conformément aux directives d'IHEC.

3.4.3.4. Enregistrements de cours archivés

Afin de relever les défis potentiels liés aux enregistrements en direct en classe, tels que la complexité de la capture des interactions multilingues entre apprenants ou des discours en chœur, nous avons utilisé des enregistrements d'archives de cours datant de la période de la pandémie de COVID-19. Plus précisément, une sélection d'enregistrements Google Meet provenant d'un groupe d'apprenants de niveau master du FLE a été obtenue. L'identité de tous les participants de ces enregistrements a été masquée afin de garantir l'anonymat et la confidentialité. Ces enregistrements ont ensuite été transcrits et intégrés dans l'ensemble de données de l'étude.

3.5. Analyse des données

3.5.1. Analyse quantitative

Cette étude contenait des données quantitatives, qui ont été recueillies sur une échelle de Likert à 5 points dans les questionnaires qui étaient traitées par un logiciel de deux manières différentes.

3.5.1.1. Statistiques descriptives

Les statistiques descriptives fournissent des résumés des principales caractéristiques d'un

ensemble de données. Celles-ci sont définies comme les mesures qui donnent une idée globale des observations dans l'ensemble de données. (Kothari et Garg, 2025: 129). Ces mesures sont utilisées pour quantifier la tendance centrale tels que moyenne, médiane, mode, et la forme de la distribution (asymétrie). Les tableaux de fréquences et les pourcentages nous permettent de visualiser et de décrire les données. Ce processus rend les informations brutes compréhensibles en un coup d'œil. Cette étape nous a aidé à détecter les tendances, repérer les valeurs aberrantes, évaluer la qualité des données et orienter les choix analytiques ultérieurs. Ces statistiques descriptives ont servi de base à une exploration rigoureuse des données, garantissant que les analyses ultérieures reposaient sur un portrait empirique transparent et bien compris.

3.5.1.2. Statistiques inférentielles

Les statistiques inférentielles, également appelées statistiques d'échantillonnage, traitent deux questions principales: l'estimation des paramètres de population et la vérification des hypothèses statistiques. (Kothari et Garg, 2025: 127). Étant donné que notre étude implique des tests d'hypothèses, les statistiques inférentielles sont utilisées, allant au-delà de la simple description des données recueillies pour permettre aux chercheurs de tirer des conclusions sur une population plus large à partir de laquelle les données ont été obtenues. À l'aide de la théorie des probabilités et des distributions d'échantillonnage, les méthodes inférentielles estiment les paramètres de population (par exemple, les moyennes, les proportions) à l'aide d'intervalles de confiance et testent les hypothèses à l'aide de tests de signification. Dans notre étude, deux tests statistiques ont été utilisés pour tester les hypothèses.

3.5.1.2.1. Coefficient de corrélation de Karl Pearson

Le coefficient de corrélation de Karl Pearson est une statistique sans dimension utilisée pour mesurer la force et la direction des relations linéaires entre deux variables continues, avec des valeurs comprises entre -1 et +1. Un coefficient proche de +1 indique une forte corrélation positive, tandis qu'une valeur proche de -1 suggère une forte corrélation négative. Cette méthode est particulièrement adaptée aux variables mesurées sur des échelles d'intervalle ou de rapport qui sont supposées avoir une association linéaire

(Kothari et Garg, 2025: 140).

Dans notre étude, le coefficient de corrélation de Pearson (r) a été utilisé pour tester neuf des dix hypothèses, chacune examinant la relation entre des variables dépendantes et indépendantes appariées. Son adéquation pour les données continues et sa linéarité présumée en faisaient un choix idéal pour évaluer ces relations. L'hypothèse restante, qui consistait à comparer les moyennes des groupes plutôt qu'à évaluer la corrélation, a été testée à l'aide du test-t pour échantillons indépendants.

3.5.1.2.2. Test-t pour échantillons indépendants

Le test-t pour échantillons indépendants est une méthode statistique utilisée pour examiner les différences entre les moyennes d'une variable continue entre deux groupes non liés (c'est-à-dire indépendants ou non appariés) (Samuels et Gilchrist, 2014). Dans notre étude, ce test a été appliqué à une hypothèse afin de déterminer s'il existait une différence statistiquement significative entre les scores moyens de deux groupes distincts. En comparant les moyennes des groupes, le test-t nous a permis d'évaluer si la variation observée dans les schémas d'AC était attribuable à des effets systématiques ou au hasard, offrant ainsi une validation empirique de cette hypothèse particulière.

3.5.2. *Analyse qualitative*

Dans cette étude, l'analyse qualitative a été appliquée au texte transcrit à partir d'entretiens semi-directifs et aux questions ouvertes incluses dans les questionnaires destinés aux enseignants et aux apprenants.

3.5.2.1. *Analyse thématique*

Les données recueillies lors d'entretiens semi-directifs ont été analysées à l'aide d'une analyse thématique réflexive (Braun et Clarke, 2006) afin d'étudier les pratiques d'AC. Tout d'abord, les enregistrements audios ont été transcrits mot à mot et recoupés avec les enregistrements originaux afin d'en garantir l'exactitude. Nous nous sommes ensuite

plongés dans les données en les lisant à plusieurs reprises, annotant le texte qui reflétait les idées émergentes et les nuances contextuelles éventuelles. Un processus de codage ligne par ligne a été mené pour dresser une liste de codes qui documentent les définitions des codes et des extraits correspondants. Les codes ont été affinés en supprimant les étiquettes redondantes et en conservant les distinctions subtiles. Ces thèmes provisoires ont été identifiés en regroupant les codes conceptuellement liés et en visualisant leurs interconnexions à l'aide de cartes thématiques. Chaque thème a fait l'objet de deux niveaux d'examen : (a) la cohérence entre les extraits codés qui le composent et (b) la représentativité dans l'ensemble de données. Les thèmes ont ensuite été définis et nommés afin de résumer leurs motifs analytiques sous-jacents, chacun étant accompagné d'extraits illustratifs.

3.5.3. Outils de traitement et d'analyse des données

Afin de garantir une gestion robuste des données et une analyse rigoureuse, deux logiciels spécialisés ont été utilisés dans le cadre de cette étude.

3.5.3.1. Sonix

Sonix est un logiciel de transcription de données conçu pour convertir des enregistrements audio et vidéo en texte écrit et analysable. Il utilise des technologies avancées d'apprentissage automatique et de reconnaissance vocale basées sur l'Intelligence Artificielle, et affiche des taux de précision élevés, supérieurs à 99 %. Cette précision est cruciale pour la recherche qualitative, car elle garantit une transcription exacte, essentielle pour analyser des informations nuancées. La principale raison qui a motivé le choix de *Sonix* est sa polyvalence, puisqu'il prend en charge plus de 49 langues. Cette vaste capacité linguistique était cruciale pour mener des recherches qualitatives dans des contextes linguistiques divers, élargissant ainsi le champ des possibilités analytiques de l'étude. Après la transcription automatisée, le chercheur a minutieusement examiné chaque transcription afin d'identifier et de corriger les erreurs, y compris les incohérences orthographiques mineures, garantissant ainsi une grande fidélité aux enregistrements originaux. *Sonix* a été utilisé pour transcrire deux ensembles de données distincts : les

enregistrements d'entretiens semi-structurés et les enregistrements de cours d'archives.

3.5.3.2. *IBM SPSS Statistics*

IBM SPSS Statistics, un logiciel d'analyse reconnu, a servi d'outil principal pour l'analyse quantitative des données dans cette étude, facilitant le traitement des réponses recueillies à l'aide de questionnaires structurés. Réputé pour son accessibilité et ses fonctions statistiques robustes, *SPSS* est fréquemment utilisé dans diverses disciplines telles que les sciences sociales, les sciences de la santé et les études de marché en raison de sa fiabilité dans le traitement d'ensembles de données complexes (Chandra et Hareendran, 2018: 110).

Dans notre recherche, *SPSS* a été utilisé pour calculer le coefficient de corrélation de Karl Pearson et effectuer des tests-t pour des échantillons indépendants. Pour l'analyse de corrélation, il a généré des valeurs « r » afin d'évaluer la force et la direction des relations linéaires entre les variables, testant ainsi neuf des dix hypothèses. La fonction de test-t sur échantillons indépendants a été utilisée pour l'hypothèse restante, permettant de comparer les scores moyens entre deux groupes distincts et sans lien entre eux afin de détecter toute différence statistiquement significative dans les schémas d'AC. La précision et l'efficacité du logiciel ont contribué à l'évaluation rigoureuse et systématique des résultats quantitatifs.

3.6. Conclusion partielle

Dans ce chapitre, nous avons établi le cadre théorique et méthodologique sur lequel repose la présente étude. Une analyse exhaustive des cadres de recherche pertinents souligne les approches conceptuelles et analytiques qui guident l'enquête. Les choix méthodologiques, notamment les sources de données, les outils analytiques et les stratégies d'interprétation, ont été guidés par les objectifs spécifiques de l'étude et conçus pour garantir la rigueur méthodologique et la cohérence interne.

Nous avons mis l'accent sur la pertinence contextuelle et l'enquête structurée qui a servi de base à l'analyse empirique. En articulant la logique et la justification qui

sous-tendent la conception de la recherche, ce chapitre passe de l'exploration conceptuelle à l'évaluation fondée sur les données. Le chapitre suivant présente les résultats et les conclusions tirés du processus de recherche. Ces résultats offrent des informations essentielles sur les questions de recherche de l'étude, permettant une compréhension nuancée des modèles et des résultats observés.

CHAPITRE 4 - PRÉSENTATION DES DONNÉES ET RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats de notre étude, intégrant des données quantitatives et qualitatives pour atteindre les objectifs de recherche. L'objectif principal de notre étude était l'examen du rôle de l'AC dans le cours de FLE et d'explorer les attitudes et les perceptions des enseignants ainsi que des apprenants à l'égard de cette pratique en classe.

Les résultats sont organisés par thème/tendance et présentés en deux sections principales: (1) les résultats quantitatifs issus de questionnaires administrés aux enseignants et aux apprenants, et (2) les observations qualitatives obtenues à partir de réponses ouvertes et d'entretiens. Cette section se concentre d'abord sur le questionnaire destiné aux enseignants, en présentant le profil démographique et linguistique des participants, puis en analysant leurs réponses relatives aux pratiques et perceptions de l'AC.

4.1. Résultats quantitatifs : résultats du questionnaire

Dans cette partie du chapitre, nous présentons les résultats statistiques des deux questionnaires administrés aux enseignants et aux apprenants.

4.1.1. Résultats quantitatifs : questionnaire destiné aux enseignants

4.1.1.1. Profil démographique des enseignants participants

Au total, 51 enseignant.e.s de français de Goa ont participé à notre étude. L'échantillon était majoritairement féminin (90,2 %, n=46), avec 9,8 % (n=5) d'hommes. La répartition par âge des participants est présentée dans le tableau 18 (annexe 4). La tranche d'âge la plus représentée était celle des 25-34 ans (37,3 %), suivie de celle des 45-54 ans (29,4 %),

suggérant une cohorte d'enseignants relativement jeune, avec une proportion importante de professionnels en milieu de carrière.

En ce qui concerne l'expérience dans l'enseignement (tableau 19, annexe 4), plus d'un tiers des participants (37,3 %, n=19) avaient plus de 10 ans d'expérience, ce qui témoigne d'une base professionnelle bien établie. Un quart (25,5 %, n=13) avaient entre 6 et 10 ans d'expérience, tandis que 15,7 % (n=8) étaient relativement nouveaux dans la profession, avec moins de 2 ans d'expérience.

4.1.1.2. Formation et maîtrise du français

Les diplômes des participants en français étaient variés (tableau 20, annexe 4). Près de la moitié (49 %, n=25) étaient titulaires d'un master en français, tandis que 11,8 % (n=6) avaient un diplôme de licence. Un seul répondant (2 %, n=1) avait obtenu un doctorat en français. En outre, 37,3 % (n=19) ont déclaré détenir d'autres certifications telles que le DELF, le DALF ou avoir étudié à l'Alliance Française reflétant ainsi un large éventail de qualifications formelles et non formelles.

En ce qui concerne la maîtrise de la langue française (tableau 21, annexe 4), la majorité des enseignants ont déclaré avoir un niveau intermédiaire à intermédiaire supérieur : 39,2 % (n=20) avaient atteint le niveau B2, 27,5 % (n=14) avaient le niveau B1, une proportion plus faible avait un niveau avancé (11,8%, n=6) ou proche de la langue maternelle (3,9%, n=2), ce qui indique un groupe d'enseignants généralement compétent, mais pouvant encore progresser sur le plan linguistique.

4.1.1.3. Contexte linguistique et multilinguisme

Le profil linguistique des participants a révélé un degré élevé de multilinguisme. Comme le montre le tableau 22 (annexe 4), l'anglais était la langue première la plus fréquemment citée (54,9 %), suivie du konkani (27,5 %) et du marathi (7,8 %). Quelques répondants ont déclaré avoir deux langues premières, telles que l'hindi et l'anglais ou le konkani et l'anglais.

Outre leur langue première, les enseignants ont déclaré parler un large éventail

d'autres langues (tableau 23, annexe 4), souvent dans des combinaisons complexes. Le groupe multilingue le plus courant comprenait le konkani, l'hindi et le français (25,5 %, n=13). Plusieurs participants ont également déclaré connaître le portugais, l'italien, l'arabe et même le swahili, soulignant la richesse de l'environnement linguistique dans lequel ces enseignants sont impliqués.

4.1.1.4. Contexte institutionnel : établissements d'enseignement

Les enseignants-participants étaient affiliés à divers établissements d'enseignement à Goa, reflétant ainsi la diversité des contextes dans lesquels le français est dispensé. Le tableau 24 (annexe 4) montre que la majorité des enseignants (66,7 %, n=34) travaillaient dans des lycées et des établissements d'enseignement secondaire supérieur. Une proportion plus faible enseignait à l'Alliance Française (13,7 %, n=7), dans l'université (7,8 %, n=4) et dans des établissements publics ou privés d'enseignement supérieur (5,9 %, n=3).

Le groupe d'enseignants participant à cette étude se caractérise par une grande diversité linguistique, une solide formation universitaire en français et une grande variété d'expériences pédagogiques. La plupart des enseignants sont multilingues, l'anglais et le konkani étant les L1 dominantes, et beaucoup possèdent également des compétences en hindi, en marathi, ainsi qu'en français qui est la langue d'enseignement. Leurs contextes professionnels varient, mais la majorité d'entre eux travaillent dans l'enseignement secondaire, ce qui peut influencer leurs choix pédagogiques et leur ouverture à l'AC comme stratégie d'enseignement.

4.1.2. Test des hypothèses - questionnaire enseignants

Afin d'examiner la relation entre la pratique de l'AC en classe par les enseignants et divers résultats pédagogiques, notamment la gestion et le contrôle de la classe, la compréhension du contenu par les apprenants et le développement des relations interpersonnelles, des variables indépendantes et dépendantes pertinentes ont été identifiées et regroupées sous cinq hypothèses. Cette section présente les résultats des analyses statistiques descriptives et inférentielles menées sur ces variables regroupées pour les hypothèses relatives aux enseignants. Ces cinq hypothèses sont déclinées sous forme d'hypothèse nulle (H_0) et

d'hypothèse alternative (H_1). L'hypothèse nulle (H_0) postule l'absence d'effet ou de relation (notée par le chiffre 0, ex: E- H_{01}), tandis que l'hypothèse alternative (H_1) suggère l'existence d'une relation significative (notée par le chiffre 1, ex: E- H_{11}).

E- H_{11} : Il existe une corrélation entre l'utilisation de l'AC par l'enseignant à des fins de gestion de classe et sa conviction que cette pratique améliore le contrôle de la classe.

E- H_{01} : Il n'existe pas de corrélation entre l'utilisation de l'AC par l'enseignant à des fins de gestion de classe et sa conviction que cette pratique améliore le contrôle de la classe.

E- H_{12} : Il existe une corrélation entre l'AC de l'enseignant pratiquée à des fins pédagogiques et sa conviction que cette pratique améliore la compréhension du contenu par l'apprenant.

E- H_{02} : Il n'existe pas de corrélation entre l'AC de l'enseignant pratiquée à des fins pédagogiques et sa conviction que cette pratique améliore la compréhension du contenu par l'apprenant.

E- H_{13} : Il existe une corrélation entre l'AC de l'enseignant pratiquée à des fins pédagogiques et sa conviction que cette pratique renforce le contrôle de la classe.

E- H_{03} : Il n'existe pas de corrélation entre l'AC de l'enseignant pratiquée à des fins pédagogiques et sa conviction que cette pratique renforce le contrôle de la classe.

E- H_{14} : Il existe une corrélation entre l'utilisation de l'AC par l'enseignant pour favoriser l'engagement des apprenants et sa conviction que cette pratique renforce les relations interpersonnelles.

E- H_{04} : Il n'existe pas de corrélation entre l'utilisation de l'AC par l'enseignant pour favoriser l'engagement des apprenants et sa conviction que cette pratique renforce les relations interpersonnelles.

E- H_{15} : Il existe une différence dans le recours à l'AC à des fins pédagogiques de l'enseignant selon la durée de la séance de cours.

E- H_{05} : Il n'existe pas de différence dans le recours à l'AC à des fins pédagogiques de l'enseignant selon la durée de la séance de cours.

Dans cette partie du chapitre, nous présentons les statistiques descriptives en premier lieu afin de résumer la répartition des réponses pour chaque item. Elles comprennent les fréquences, les pourcentages, les moyennes, les médianes et les écarts-types, et sont présentées dans les tableaux 25 à 29. Les réponses ont été mesurées à l'aide d'une échelle de Likert à 5 points allant de « Pas du tout d'accord » à « Tout à fait d'accord ».

Ensuite, nous présentons l'analyse inférentielle qui a été menée afin d'examiner la puissance et la direction des relations entre les variables. Le coefficient de corrélation produit-moment de Pearson (r) a été utilisé pour évaluer les associations entre les variables indépendantes et dépendantes pour les hypothèses E-H1 à E-H4. Ce coefficient r permet de quantifier la force de la relation sur une échelle allant de -1 (relation négative parfaite) à 1 (relation positive parfaite), tandis que la valeur de signification, ou valeur p , sert à déterminer la validité statistique de ce résultat. En règle générale, une valeur p inférieure à 0,05 indique que la corrélation observée est significative et qu'elle n'est pas le fruit du hasard, justifiant ainsi le rejet de l'hypothèse nulle au profit de l'hypothèse alternative. L'interprétation de la puissance de corrélation suit la classification proposée par Wahyuni et Purwanto (2020), comme le montre le tableau 2. L'hypothèse E-H5, qui impliquait une variable indépendante catégorielle (durée des cours), a été testée à l'aide d'un test-t sur échantillons indépendants afin de déterminer s'il existait des différences statistiquement significatives entre les groupes en matière de pratiques de l'AC déclarées.

Tableau 2 *Interprétation des valeurs du coefficient de corrélation de Pearson*

Coefficient d'intervalle	Niveau relationnel
0,80-1,000	Très fort
0,60 – 0,799	Fort
0,40 – 0,599	Modéré
0,20-0,399	Faible
0,00-0,199	Très faible

Remarque: adapté à partir de Wahyuni et Purwanto (2020)

4.1.2.1. E-H1: Alternance codique et gestion de classe

Le tableau 25 (annexe 4) présente les statistiques descriptives pour E-H1, qui examine la relation entre l'utilisation d'AC par les enseignants et la gestion de la classe. Les variables

indépendantes de cette hypothèse se concentrent sur les fonctions organisationnelles et interpersonnelles de l'AC, telles que l'organisation des tâches en classe, le maintien de la discipline et les encouragements aux apprenants. Les variables dépendantes évaluent les résultats perçus liés au comportement et à l'attention des apprenants, y compris l'efficacité de l'AC pour discipliner les apprenants et capter leur attention.

Les enseignants ont généralement convenu que l'AC favorise l'organisation de la classe ($M = 3,47$, $ET = 1,11$) et les aide à maintenir la discipline pendant les cours ($M = 3,39$, $ET = 1,25$). La question relative à l'usage de l'AC pour louer la performance des apprenants a obtenu une note moyenne légèrement inférieure aux deux premiers cas ($M = 3,19$, $ET = 1,37$). Parmi les variables dépendantes, le niveau d'accord le plus élevé a été observé pour l'affirmation où l'AC attire efficacement l'attention des apprenants ($M = 3,88$, $ET = 1,10$). Les enseignants ont accepté en général que l'AC peut être un outil utile pour discipliner les apprenants ($M = 3,39$, $ET = 1,13$). Ces constats s'alignent avec les résultats des études de Hussein et al. (2020) et de Sondang et Bonik (2018).

Pour tester cette hypothèse, une corrélation de Pearson a été effectuée afin d'examiner la relation entre l'utilisation de l'AC par les enseignants pour la gestion de la classe et leur propre perception d'un meilleur contrôle de la classe. Comme le montre le tableau 3, l'analyse a révélé une corrélation positive modérée statistiquement significative entre les deux variables ($r = 0,422$, $p = 0,002$). Ce résultat confirme l'hypothèse alternative ($E-H_{11}$), indiquant qu'une utilisation accrue de l'AC pour gérer les tâches en classe est associée à une amélioration de la perception du contrôle de la classe. Par conséquent, l'hypothèse nulle ($E-H_{01}$) est rejetée.

Tableau 3 Coefficient de corrélation de Pearson entre l'AC pour la gestion de la classe et l'amélioration du contrôle de la classe

		AC des enseignants pour la gestion de la classe	Amélioration du contrôle en classe
AC des enseignants pour la gestion de la classe	Corrélation de Pearson	1	.422**
	Sig. (bilatéral)		.002
	N	51	51
Amélioration du contrôle en classe	Corrélation de Pearson	.422**	1
	Sig. (bilatéral)	.002	
	N	51	51

** . La corrélation est significative au seuil de 0,01 (bilatéral).

4.1.2.2.E-H2: Alternance codique et compréhension du contenu

Comme le montre le tableau 26 (annexe 4), E-H2 a examiné dans quelle mesure l'AC facilite la compréhension du sujet traité. Les variables indépendantes de cette hypothèse se concentrent sur des fonctions pédagogiques spécifiques, notamment l'utilisation de l'AC pour expliquer la grammaire, le vocabulaire et les concepts complexes. Les variables dépendantes mesuraient la perception qu'avaient les enseignants de l'amélioration de la compréhension des apprenants à la suite de ces pratiques pédagogiques.

Les statistiques descriptives ont révélé un fort consensus sur presque toutes les fonctions pédagogiques. Les enseignants ont unanimement convenu que l'AC aide à expliquer les concepts difficiles ($M = 4,25$, $ET = 0,82$), la grammaire ($M = 4,21$, $ET = 0,94$) et le vocabulaire nouveau ($M = 4,19$, $ET = 0,91$). De même, les variables dépendantes ont reflété des niveaux élevés de consensus. Les enseignants ont affirmé que l'AC améliore la compréhension des apprenants ($M = 4,27$, $ET = 0,63$), facilite la transmission des contenus liés à la matière enseignée ($M = 4,33$, $ET = 0,71$) et aide à expliquer les nouveaux termes ($M = 4,35$, $ET = 0,68$). Ces résultats indiquent une forte valeur pédagogique perçue de l'AC dans la transmission du contenu, ce qui rejoint les conclusions de Al-Qaysi (2019), d'Alang et Idris (2018) ainsi que de Bach Baoueb et Toumi (2012).

Pour tester cette hypothèse, une corrélation de Pearson a été effectuée afin d'examiner la relation entre l'AC pédagogique et l'amélioration perçue de la compréhension du contenu. Comme le montre le tableau 4, l'analyse a révélé une corrélation positive modérée statistiquement significative entre les deux variables ($r = 0,424$, $p = 0,002$). Ce résultat confirme l'hypothèse alternative (E-H₁₂), indiquant qu'une utilisation renforcée de l'AC pendant l'enseignement est associée à une meilleure compréhension du contenu par les apprenants. Par conséquent, l'hypothèse nulle (E-H₀₂) est rejetée.

Tableau 4 Coefficient de corrélation de Pearson entre l'AC pédagogique et l'amélioration de la compréhension du contenu

		AC pédagogique	Amélioration de la compréhension du contenu
AC pédagogique	Corrélation de Pearson	1	.424**
	Sig. (bilatéral)		.002
	N	51	51
Amélioration de la compréhension du contenu	Corrélation de Pearson	.424**	1
	Sig. (bilatéral)	.002	
	N	51	51

** . La corrélation est significative au seuil de 0,01 (bilatéral).

4.1.2.3. E-H3: Alternance codique et perception du contrôle en classe

Le tableau 27 (annexe 4) présente les statistiques descriptives pour E-H3, qui examine la relation entre l'utilisation de l'AC par les enseignants à des fins pédagogiques et leur perception d'un meilleur contrôle de la classe. Bien que les éléments de cette hypothèse recoupent ceux de E-H2, l'accent est ici mis spécifiquement sur les fonctions explicatives de l'AC pour clarifier des concepts complexes et gérer la dynamique de la classe.

Les résultats reflètent étroitement ceux de E-H2, avec des scores moyens élevés pour toutes les variables indépendantes. Les enseignants étaient tout à fait d'accord pour dire que l'AC est utile pour expliquer des concepts difficiles ($M = 4,25$, $ET = 0,82$) et la grammaire ($M = 4,21$, $ET = 9,94$), et modérément d'accord pour dire qu'il est utile pour vérifier la compréhension des apprenants ($M = 3,80$, $ET = 0,95$). Les variables dépendantes reflétaient également un accord modéré à fort, indiquant que les enseignants perçoivent l'AC comme une stratégie qui facilite la gestion de la classe et améliore l'engagement des apprenants. Ces résultats s'alignent avec ceux des études de Bach Baoueb et Toumi (2012), de Fekkar (2021), de Hafid et Margana (2022), de Hussein et al. (2020) ainsi que de Sondang et Bonik (2018).

Pour tester cette hypothèse, une corrélation de Pearson a été effectuée afin d'examiner la relation entre l'AC pédagogique et le contrôle perçu en classe. Comme le montre le tableau 5, l'analyse a révélé une corrélation positive modérée statistiquement significative entre les deux variables ($r = 0,416$, $p = 0,002$). Ce résultat confirme l'hypothèse alternative (E-H₁₃), suggérant qu'une utilisation renforcée de l'AC pendant l'enseignement est associée à une amélioration de la perception du contrôle de la classe. Par conséquent, l'hypothèse nulle (E-H₀₃) est rejetée.

Tableau 5 Coefficient de corrélation de Pearson entre l'AC pédagogique et l'amélioration du contrôle de la classe

		AC pédagogique	Amélioration du contrôle de la classe
AC pédagogique	Corrélation de Pearson	1	.416**
	Sig. (bilatéral)		.002
	N	51	51
Amélioration du contrôle de la classe	Corrélation de Pearson	.416**	1
	Sig. (bilatéral)	.002	
	N	51	51

** . La corrélation est significative au seuil de 0,01 (bilatéral).

4.1.2.4. E-H4: Alternance codique et engagement affectif

Le tableau 28 (annexe 4) présente les statistiques descriptives pour E-H4, qui a exploré les dimensions affectives de l'AC. Cette hypothèse se concentre sur la mesure dans laquelle l'AC contribue à favoriser les relations interpersonnelles, à réduire l'anxiété des apprenants et à améliorer l'atmosphère générale en classe.

Les enseignants ont largement convenu que l'AC réduit l'anxiété des apprenants ($M = 4,45$, $ET = 0,61$) et augmente leur motivation et leur confiance ($M = 4,13$, $ET = 0,93$). Ils ont également convenu que cela encourage la participation en classe ($M = 3,76$, $ET = 1,01$) et contribue à créer des liens interpersonnels entre les enseignants et les apprenants ($M = 3,68$, $ET = 1,01$). Parmi les variables dépendantes, le niveau d'accord le plus élevé a été enregistré pour l'affirmation selon laquelle les apprenants se sentent plus à l'aise et plus confiants lorsque l'AC est utilisée pendant l'enseignement ($M = 4,35$, $ET = 0,65$). Ces résultats soulignent les avantages émotionnels et relationnels de l'AC dans les cours de FLE, faisant ainsi écho aux travaux de Al-Qaysi (2019), de Hussein et al. (2020), de Fekkar (2021) ainsi que de Hafid et Margana (2022).

Pour tester cette hypothèse, une corrélation de Pearson a été effectuée afin d'examiner la relation entre l'utilisation de l'AC par les enseignants pour favoriser l'engagement des apprenants et la perception de ces enseignants que l'AC favorise les relations interpersonnelles. Comme le montre le tableau 6, l'analyse a révélé une corrélation positive modérée statistiquement significative entre les deux variables ($r = 0,425$, $p = 0,002$). Ce résultat confirme l'hypothèse alternative (E-H₁₄), indiquant qu'une utilisation renforcée de l'AC pour impliquer les apprenants est associée à des relations interpersonnelles plus solides dans la classe. Par conséquent, l'hypothèse nulle (E-H₀₄) est rejetée.

Tableau 6 Coefficient de corrélation de Pearson entre l'AC pour favoriser la participation des apprenants et l'amélioration des relations interpersonnelles

		AC pour favoriser la participation des apprenants	Favorise les relations interpersonnelles
AC pour favoriser la participation des apprenants	Corrélation de Pearson	1	.425**
	Sig. (bilatéral)		.002
	N	51	51
Favorise les relations interpersonnelles	Corrélation de Pearson	.425**	1
	Sig. (bilatéral)	.002	
	N	51	51

** . La corrélation est significative au seuil de 0,01 (bilatéral).

4.1.2.5. E-H5: Alternance codique et efficacité pédagogique

Le tableau 29 (annexe 4) présente les statistiques descriptives pour E-H5, qui examine la perception de l'efficacité pédagogique de l'AC chez les enseignants. Cette hypothèse se concentrait exclusivement sur les variables dépendantes, car la variable indépendante, la durée du cours, était nominale et ne se prêtait pas à une analyse de corrélation. Les éléments dépendants renforcent les fonctions pédagogiques clés de l'AC, telles que l'explication de la grammaire, la vérification de la compréhension et l'introduction de nouveaux contenus.

Les enseignants ont fait état d'un niveau élevé d'accord sur tous les points, avec des scores moyens compris entre 3,18 et 4,35. Le point le mieux noté était l'utilisation de l'AC pour expliquer de nouveaux termes ($M = 4,19$, $ET = 0,91$), suivi de près par son rôle dans la transmission de concepts difficiles ($M = 4,25$, $ET = 0,82$). Ces résultats confirment les conclusions précédentes des questions E-H2 et E-H3, suggérant une perception cohérente parmi les enseignants selon laquelle l'AC améliore la clarté de l'enseignement et facilite la compréhension des apprenants. Les conclusions issues des statistiques descriptives rejoignent ici les études de Soku (2014), de Hussein et al. (2020), de Memon et al. (2021), de Benmahammed (2022) ainsi que de Hafid et Margana (2022)

Pour tester E-H5, un test-t pour échantillons indépendants a été réalisé afin de déterminer s'il existait une différence statistiquement significative dans l'utilisation déclarée par les enseignants des fonctions d'AC en fonction de la durée des cours. Les enseignants ont été répartis en deux groupes : ceux dont les cours étaient de courte durée

(40 minutes ou moins, codés 1) et ceux dont les cours étaient de longue durée (plus de 40 minutes, codés 2).

Comme le montre le tableau 7, les enseignants du groupe de courte durée ont obtenu des scores moyens plus élevés pour les fonctions d'AC ($M = 4,12$, $ET = 0,52$) que ceux du groupe de longue durée ($M = 3,75$, $ET = 0,58$). Le test de Levene pour l'égalité des variances n'était pas significatif, $F(1, 49) = 0,31$, $p = 0,580$, indiquant que l'hypothèse d'homogénéité des variances est vérifiée. Les résultats du test-t sur échantillons indépendants, présentés dans le tableau 8, ont révélé une différence statistiquement significative entre les deux groupes, $t(49) = 2,33$, $p = 0,024$ (bilatéral). Ces résultats confirment l'hypothèse alternative ($E-H_{15}$), indiquant que les enseignants dont les cours sont plus courts ont déclaré utiliser beaucoup plus l'AC pour ses objectifs fonctionnels. Par conséquent, l'hypothèse nulle ($E-H_{05}$) est rejetée.

Tableau 7 Statistiques descriptives de deux groupes pour le test-t sur échantillons indépendants

	Durée du cours	N	Moyen	Écart-type	Erreur type Moyenne
Alternance	1.00 (Group 1)	26	4.1209	.52945	.10383
codique	2.00 (Group 2)	25	3.7543	.58977	.11795

Tableau 8 Résultats du test t pour échantillons indépendants pour $E-H_5$

		Test de Levene pour l'égalité des variances		Test t pour l'égalité des moyennes		
		F	Sig.	t	df	Sig.(bilatéral)
Alternance codique	Variances égales supposées	.310	.580	2.338	49	.024
	Variances égales non supposées			2.333	47.960	.024

4.1.3. Statistiques descriptives des fonctions et des attitudes

Cette section présente les statistiques descriptives relatives à la perception des enseignants concernant les fonctions de l'AC et à leur attitude envers son utilisation dans les cours de FLE. Les réponses ont été évaluées sur une échelle de Likert à cinq points allant de 1 (« Pas du tout d'accord ») à 5 (« Tout à fait d'accord »). La section répertorie deux catégories thématiques : les fonctions de l'AC et ses attitudes et perceptions.

4.1.3.1. Fonction : Clarification et explication

Comme le montre le tableau 30 (annexe 4), les enseignants ont fait état d'un niveau d'accord élevé et constant concernant l'utilisation de l'AC pour favoriser la clarté de l'enseignement. La moyenne la plus élevée a été observée pour l'explication de concepts difficiles ($M = 4,25$, $ET = 0,82$), suivie de près par l'explication de la grammaire ($M = 4,21$, $ET = 0,94$) et l'introduction de nouveau vocabulaire ($M = 4,19$, $ET = 0,91$). Les enseignants ont également convenu que l'AC est utile pour vérifier la compréhension des apprenants ($M = 3,80$, $ET = 0,96$) et pour distinguer les structures de la L1 et de la L2 ($M = 3,94$, $ET = 0,88$). La moyenne la plus basse dans cette catégorie concernait l'attention portée à la prononciation ($M = 3,17$, $ET = 1,27$), ce qui suggère des perceptions plus variées de sa pertinence dans l'enseignement phonologique.

4.1.3.2. Fonction : Gestion et organisation de la classe

Le tableau 31 (annexe 4) présente les réponses relatives aux fonctions organisationnelles de l'AC. Les enseignants ont modérément convenu que l'AC aide à organiser les tâches en classe ($M = 3,47$, $ET = 1,12$) et à maintenir la discipline ($M = 3,39$, $ET = 1,25$). La question concernant les félicitations et la reconnaissance a obtenu la moyenne la plus faible ($M = 3,19$, $ET = 1,37$), ce qui indique une plus grande variabilité dans la façon dont les enseignants perçoivent la dimension affective de la gestion de la classe par l'AC.

4.1.3.3. Fonction : Engagement et motivation en classe

Comme le montre le tableau 32 (annexe 4), les enseignants ont largement convenu que l'AC réduit l'anxiété des apprenants ($M = 4,45$, $ET = 0,61$) et augmente leur motivation et leur confiance ($M = 4,13$, $ET = 0,93$). Ils ont également convenu que cela encourage la participation ($M = 3,76$, $ET = 1,01$) et aide à établir des relations interpersonnelles entre les apprenants ($M = 3,68$, $ET = 1,02$). Ces résultats suggèrent que les enseignants perçoivent l'AC comme un outil précieux pour favoriser un environnement scolaire favorable et stimulant.

4.1.3.4. Perceptions : Maîtrise linguistique et pollution linguistique

Le tableau 33 (annexe 4) montre que les enseignants s'accordaient généralement à dire que l'AC efficace reflète un enseignement linguistique efficace ($M = 3,51$, $ET = 1,04$). Cependant, ils étaient fortement en désaccord avec l'idée que l'AC pollue la langue ($M = 2,00$, $ET = 0,98$), ce qui indique un rejet des opinions puristes. Les enseignants ont également reconnu que l'AC pouvait être nécessaire en l'absence de vocabulaire culturellement équivalent ($M = 3,62$, $ET = 1,03$).

4.1.3.5. Perceptions : Alternance codique et gestion de classe

Comme le montre le tableau 34 (annexe 4), les enseignants ont modérément convenu que l'AC peut être utilisé pour discipliner les apprenants ($M = 3,39$, $ET = 1,13$) et capter efficacement leur attention ($M = 3,88$, $ET = 1,10$). Ces résultats renforcent la perception de l'AC comme une stratégie pragmatique de gestion de classe.

4.1.3.6. Perceptions : Alternance codique et accès au savoir

Le tableau 35 (annexe 4) montre que les enseignants s'accordent largement à dire que l'AC améliore la compréhension des apprenants ($M = 4,27$, $ET = 0,63$), facilite la transmission des contenus liés à la matière enseignée ($M = 4,33$, $ET = 0,71$) et aide à expliquer les nouveaux termes ($M = 4,35$, $ET = 0,68$). Ces moyennes élevées reflètent une conviction commune quant à l'utilité pédagogique de l'AC pour l'accessibilité du contenu.

4.1.3.7. Perceptions : Alternance codique et relations interpersonnelles

Comme le montre le tableau 36 (annexe 4), les enseignants s'accordent à dire que l'AC contribue à créer une atmosphère plus dynamique en classe ($M = 4,27$, $ET = 0,80$), renforce les liens entre enseignants et élèves ($M = 4,03$, $ET = 0,79$) et améliore le confort et la confiance des apprenants ($M = 4,35$, $ET = 0,65$). Ces résultats soulignent les dimensions relationnelles et affectives due à l'AC dans le contexte de l'enseignement du FLE.

4.1.4. Résultats quantitatifs : questionnaire destiné aux apprenants

Cette section présente le profil démographique et linguistique des apprenants participants (N = 153) qui ont pris part à l'étude. Les données fournissent des informations contextuelles sur les antécédents des apprenants, leur exposition à la langue et leur expérience d'apprentissage du français.

4.1.4.1. Âge et genre des apprenants participants

Comme le montre le tableau 45 (annexe 4), l'âge des apprenants participants variait entre 18 et 24 ans, avec une moyenne d'âge de 19,29 ans (ET = 1,60). Cela indique que l'échantillon était principalement composé de jeunes apprenants adultes, typiques des cohortes de premier cycle et de début de deuxième cycle. La répartition par genre était presque équilibrée, avec 71 participants masculins (49,7 %) et 72 participantes féminines (50,3 %), comme le montre le tableau 46 (annexe 4).

4.1.4.2. Profil linguistique

Le tableau 47 (annexe 4) présente les L1 déclarées par les apprenants. La L1 la plus fréquemment citée était le konkani (37,8 %), suivie de l'anglais (34,3 %) et de l'hindi (7,7 %). Les autres langues représentées dans l'échantillon comprenaient le malayalam, le marathi, le tamoul et un petit nombre de combinaisons bilingues (par exemple, l'hindi et le bhojpuri ; l'anglais et le malayalam), reflétant le contexte multilingue de la région.

La diversité linguistique des participants est illustrée plus en détail dans le tableau 48 (annexe 4), qui répertorie le nombre total de langues connues par chaque participant. Outre le français, les apprenants ont déclaré connaître plusieurs langues indiennes et étrangères, notamment l'anglais, l'hindi, le marathi, le sanskrit, le portugais et l'allemand. Ce répertoire multilingue suggère un haut degré de flexibilité linguistique, qui peut influencer la perception et l'utilisation de l'AC par les apprenants en classe.

4.1.4.3. Expérience d'apprentissage de la langue française

Le tableau 49 (annexe 4) présente la durée d'apprentissage du français parmi les participants, mesurée en mois. Les durées les plus courantes étaient de 3 mois (18,9 %), 4 mois (25,9 %) et 18 mois (18,9 %), avec une large fourchette allant jusqu'à 156 mois. Cette variation indique un échantillon hétérogène en termes d'exposition au français, comprenant à la fois des apprenants débutants et plus expérimentés.

En termes de niveau de compétence autodéclaré, la majorité des apprenants (76,2 %) se sont identifiés comme des utilisateurs de niveau A1 (débutant), suivis par les niveaux A2 (13,3 %) et B1 (9,8 %), comme le montre le tableau 50 (annexe 4). Un seul répondant a déclaré avoir un niveau B2 (0,7 %), et aucun n'a déclaré avoir un niveau avancé (C1) ou équivalent à celui d'un locuteur natif (C2). Ces résultats suggèrent que la plupart des apprenants en étaient aux premiers degrés de l'acquisition de la langue.

4.1.4.4. Situation éducative

Comme l'indique le tableau 51 (annexe 4), les apprenants étaient répartis de manière presque égale entre les établissements privés (50,3 %) et les universités (49,7 %). Aucun participant n'a déclaré étudier dans un établissement public, à l'Alliance française ou dans un autre établissement privé. En ce qui concerne le niveau académique, la majorité des apprenants (81,8 %) étaient inscrits dans des programmes de premier cycle, tandis que 18,2 % poursuivaient des études de troisième cycle (tableau 52, annexe 4).

4.1.5. Test des hypothèses - questionnaire apprenants

Afin d'examiner la corrélation entre les pratiques d'AC en classe des apprenants et leurs fonctions, attitudes et perceptions associées, les variables indépendantes et dépendantes pertinentes ont été regroupées sous cinq hypothèses. Voici les hypothèses alternatives (A-H₁) et les hypothèses nulles (A-H₀).

A-H₁₁ : Il existe une corrélation entre l'AC de l'apprenant et sa perception positive de cette pratique.

A-H₀₁ : Il n'existe pas de corrélation entre l'AC de l'apprenant et sa perception positive de cette pratique.

A-H₁₂ : Il existe une corrélation entre les réactions émotionnelles de l'apprenant face à l'AC de l'enseignant et son niveau d'engagement en classe.

A-H₀₂ : Il n'existe pas de corrélation entre les réactions émotionnelles de l'apprenant face à l'AC de l'enseignant et son niveau d'engagement en classe.

A-H₁₃ : Il existe une corrélation entre les perceptions de l'apprenant concernant l'AC de l'enseignant et sa conviction que celle-ci favorise l'acquisition linguistique.

A-H₀₃ : Il n'existe pas de corrélation entre les perceptions de l'apprenant concernant l'AC de l'enseignant et sa conviction que celle-ci favorise l'acquisition linguistique.

A-H₁₄ : Il existe une corrélation entre l'utilisation de l'AC par l'apprenant pour clarifier ses idées et sa conviction que cette pratique facilite la communication en classe.

A-H₀₄ : Il n'existe pas de corrélation entre l'utilisation de l'AC par l'apprenant pour clarifier ses idées et sa conviction que cette pratique facilite la communication en classe.

A-H₁₅ : Il existe une corrélation entre l'usage expressif de l'AC par l'apprenant et sa perception que cette pratique crée un environnement plus inclusif et interactif dans la classe.

A-H₀₅ : Il n'existe pas de corrélation entre l'usage expressif de l'AC par l'apprenant et sa perception que cette pratique crée un environnement plus inclusif et interactif dans la classe.

Dans cette partie du chapitre, nous présentons les statistiques descriptives et des résultats des analyses statistiques inférentielles menées pour tester chacune des cinq hypothèses relatives aux apprenants. Le coefficient de corrélation produit-moment de Pearson (r) a été

utilisé pour évaluer la puissance et la direction des relations entre les variables indépendantes et dépendantes pour chaque hypothèse. L'interprétation de la puissance de corrélation suit la classification proposée par Wahyuni et Purwanto (2020), comme le montre le tableau 2.

Chaque hypothèse comprend un ensemble d'énoncés classés soit comme variables indépendantes, représentant l'utilisation fonctionnelle ou expressive de l'AC par les apprenants, soit comme variables dépendantes, reflétant leurs convictions, leurs attitudes ou leurs expériences en classe liées à l'AC. Les réponses ont été recueillies à l'aide d'une échelle de Likert à cinq points allant de « Pas du tout d'accord » à « Tout à fait d'accord ». Les statistiques descriptives, notamment les fréquences, les pourcentages, les moyennes, les médianes et les écarts-types, sont présentées dans les tableaux 53 à 57 (annexe 4).

4.1.5.1. A-H1: usage de la langue et perceptions positives

Le tableau 53 (annexe 4) présente les statistiques descriptives pour A-H1, qui examine la relation entre l'utilisation de l'AC par les apprenants pour soutenir leur apprentissage et leur perception positive de l'AC en classe. Les variables indépendantes se concentrent sur l'utilisation fonctionnelle de l'AC pour acquérir des connaissances, clarifier le sens et structurer la communication. Les variables dépendantes évaluent l'attitude des apprenants envers l'AC en tant qu'outil d'expression, d'interaction et de développement du vocabulaire.

Les apprenants ont fait état d'un niveau élevé d'accord pour les cinq variables indépendantes. La moyenne la plus élevée a été enregistrée pour l'énoncé « AC me permet de mieux comprendre le sujet et établit un pont entre le connu et l'inconnu » ($M = 4,34$, $ET = 0,77$), suivi de « AC m'aide à comprendre le nouveau vocabulaire et les règles grammaticales » ($M = 4,25$, $ET = 0,74$) et « AC m'aide à acquérir et à maîtriser de nouvelles connaissances » ($M = 4,21$, $ET = 0,77$). L'item « AC me fournit des outils et des moyens pour structurer mes questions et mes commentaires en classe » a obtenu une moyenne légèrement inférieure ($M = 3,92$, $ET = 0,81$), tout en restant au-dessus du point médian de l'échelle.

De même, les variables dépendantes reflétaient un fort accord. Les apprenants ont indiqué que l'AC leur permettait de s'exprimer plus facilement ($M = 4,38$, $ET = 0,75$) et

les aidait à apprendre de nouveaux mots lorsque l'enseignant passait du français à d'autres langues ($M = 4,32$, $ET = 0,81$). L'énoncé « AC améliore les interactions sociales et scolaires en classe » a obtenu une moyenne de 4,17 ($ET = 0,77$), tandis que « AC me permet de me sentir plus à l'aise et plus confiant en classe » a obtenu une moyenne légèrement inférieure ($M = 4,11$, $ET = 0,94$), tout en indiquant néanmoins un accord général. Ces constats issus des statistiques descriptives convergent avec les conclusions des études de Alang et Idris (2018), de Hussein et al. (2020), ainsi que de Desliyanah (2024).

Pour tester cette hypothèse, une corrélation de Pearson a été réalisée afin d'examiner la relation entre l'utilisation de l'AC par les apprenants pour l'apprentissage et leur perception positive de l'AC. Comme le montre le tableau 9, l'analyse a révélé une corrélation positive modérée statistiquement significative entre les deux variables ($r = 0,566$, $p < 0,001$). Ce résultat confirme l'hypothèse alternative ($A-H_{11}$), suggérant que les apprenants qui utilisent fréquemment l'AC pour soutenir leur apprentissage sont plus susceptibles d'avoir une opinion favorable sur son rôle en classe. Par conséquent, l'hypothèse nulle ($A-H_{01}$) est rejetée.

Tableau 9 Coefficient de corrélation de Pearson entre l'utilisation de l'AC par les apprenants pour l'apprentissage et leur perception positive de l'AC

		AC pour l'apprentissage	Perception positive de l'AC
AC pour l'apprentissage	Corrélation de Pearson	1	.566**
	Sig. (bilatéral)		<.001
	N	143	143
Perception positive de l'AC	Corrélation de Pearson	.566**	1
	Sig. (bilatéral)	<.001	
	N	143	143

** . La corrélation est significative au seuil de 0,01 (bilatéral).

4.1.5.2. A-H2: réaction émotionnelle et participation

Le tableau 54 (annexe 4) présente les statistiques descriptives pour A-H2, qui examine la relation entre les réactions émotionnelles des apprenants face à l'AC linguistique des enseignants et leur engagement en classe. Les variables indépendantes se concentrent sur ce que ressentent les apprenants lorsque les enseignants utilisent l'AC linguistique, tandis que les variables dépendantes capturent les perceptions des apprenants quant à leur

engagement, leur participation et leur compréhension facilités par cette pratique.

Les apprenants ont fait état d'un niveau élevé d'accord pour les trois variables indépendantes. La moyenne la plus élevée a été observée pour l'élément « Lorsque l'enseignant utilise l'AC, je trouve qu'il est facile de participer aux activités de la classe » ($M = 4,49$, $ET = 0,61$), suivi de « Lorsque l'enseignant utilise l'AC, je me sens à l'aise et détendu » ($M = 4,32$, $ET = 0,72$). L'item « Lorsque l'enseignant utilise l'AC, j'ai l'impression qu'il se soucie de moi » a obtenu une moyenne légèrement inférieure ($M = 3,86$, $ET = 0,98$), tout en restant au-dessus du point médian de l'échelle.

Les variables dépendantes reflétaient également un fort consensus. Les apprenants s'accordaient à dire que l'AC les aidait à mieux comprendre les leçons ($M = 4,44$, $ET = 0,73$) et qu'il animait l'atmosphère de la classe ($M = 4,39$, $ET = 0,76$). L'énoncé « Les enseignants qui passent du français (L2) à d'autres langues (L1) parviennent mieux à capter l'attention des apprenants » a obtenu une moyenne de 4,28 ($ET = 0,86$), tandis que « AC m'aide à apprendre de nouveaux mots lorsque l'enseignant passe du français (L2) à d'autres langues (L1) » a obtenu une moyenne de 4,32 ($ET = 0,81$). L'énoncé « L'AC améliore les interactions sociales et scolaires dans la classe » a obtenu une moyenne de 4,17 ($ET = 0,77$), complétant ainsi l'ensemble des variables dépendantes. Ces résultats issus des statistiques descriptives corroborent les conclusions des études de Alang et Idris (2018) ainsi que de Benmahammed (2022).

Pour tester cette hypothèse, une corrélation de Pearson a été effectuée afin d'examiner la relation entre les réactions émotionnelles des apprenants face à l'AC linguistique de l'enseignant et leur implication en classe. Comme le montre le tableau 10, l'analyse a révélé une forte corrélation positive statistiquement significative entre les deux variables ($r = 0,643$, $p < 0,001$). Ce résultat confirme l'hypothèse alternative ($A-H_{12}$), indiquant que les apprenants qui se sentent soutenus émotionnellement lorsque les enseignants alternent les codes sont plus susceptibles de participer activement et de comprendre plus efficacement les leçons. Par conséquent, l'hypothèse nulle ($A-H_{02}$) est rejetée.

Tableau 10 Coefficient de corrélation de Pearson entre la réaction émotionnelle des apprenants face à l'AC linguistique de l'enseignant et leur implication en classe

		Réaction émotionnelle des apprenants face à l'AC linguistique de l'enseignant	Participation en classe
Réaction émotionnelle des apprenants face à l'AC linguistique de l'enseignant	Corrélation de Pearson	1	.643**
	Sig. (bilatéral)		<.001
	N	143	143
Participation en classe	Corrélation de Pearson	.643**	1
	Sig. (bilatéral)	<.001	
	N	143	143

** . La corrélation est significative au seuil de 0,01 (bilatéral).

4.1.5.3. A-H3: l'AC par les enseignants et apprentissage des langues

Le tableau 55 (annexe 4) présente les statistiques descriptives pour A-H3, qui examine la relation entre la perception qu'ont les apprenants de l'AC par l'enseignant et leur conviction que cela favorise l'apprentissage de la langue. Les variables indépendantes se concentrent sur la manière dont les apprenants perçoivent l'AC par l'enseignant comme engageant, humoristique et facilitant. Les variables dépendantes évaluent les convictions des apprenants quant au rôle de l'AC dans le développement de la maîtrise du français et l'amélioration de la compréhension.

Parmi les variables indépendantes, la moyenne la plus élevée a été observée pour l'item « Les enseignants qui pratiquent l'AC facilitent l'enseignement et l'apprentissage » (M = 4,64, ET = 0,65), suivi de « Les enseignants qui pratiquent l'AC dynamisent l'atmosphère de la classe (par exemple, en faisant preuve d'humour) » (M = 4,39, ET = 0,76). L'énoncé « Les enseignants qui fait l'AC, passant du français (L2) à d'autres langues (L1), parviennent mieux à capter l'attention des apprenants » a obtenu une moyenne de 4,28 (ET = 0,86), ce qui indique un fort accord sur tous les énoncés.

Les variables dépendantes reflétaient également des niveaux élevés d'accord. Les apprenants étaient tout à fait d'accord avec les affirmations suivantes : « Les enseignants devraient utiliser l'AC comme méthode pour aider les apprenants à développer leurs compétences en français » (M = 4,50, ET = 0,72) et « Les enseignants devraient utiliser l'AC, car elle est essentielle dans les cours de langues étrangères » (M = 4,49, ET = 0,65).

L'item « Lorsque l'enseignant utilise l'AC, je comprends mieux les leçons » a obtenu une moyenne de 4,44 (ET = 0,73), renforçant ainsi la perception globalement positive de l'AC en tant qu'outil pédagogique. Ces données corroborent les résultats de l'étude de Patmasari et al. (2022).

Pour tester cette hypothèse, une corrélation de Pearson a été effectuée afin d'examiner la relation entre la perception qu'ont les apprenants de l'AC par l'enseignant et leur conviction que cela favorise l'apprentissage de la langue. Comme le montre le tableau 11, l'analyse a révélé une corrélation positive modérée statistiquement significative entre les deux variables ($r = 0,597$, $p < 0,001$). Ce résultat confirme l'hypothèse alternative (A-H₁₃), suggérant que les apprenants qui considèrent l'AC par l'enseignant comme engageant et utile estiment également qu'il contribue à leur apprentissage du français. Par conséquent, l'hypothèse nulle (A-H₀₃) est rejetée.

Tableau 11 Coefficient de corrélation de Pearson entre les perceptions des enseignants concernant l'AC et le soutien à l'apprentissage des langues

		Perception de l'AC chez les enseignants	Soutien à l'apprentissage des langues
Perception de l'AC chez les enseignants	Corrélation de Pearson	1	.597**
	Sig. (bilatéral)		<.001
	N	143	143
Soutien à l'apprentissage des langues	Corrélation de Pearson	.597**	1
	Sig. (bilatéral)	<.001	
	N	143	143

** . La corrélation est significative au seuil de 0,01 (bilatéral).

4.1.5.4. A-H4: utilité des clarifications et communication

Le tableau 56 (annexe 4) présente les statistiques descriptives pour A-H4, qui examine la relation entre l'utilisation de l'AC par les apprenants pour clarifier leurs idées et leur conviction que cela facilite la communication en classe. Les variables indépendantes se concentrent sur l'utilisation de l'AC pour souligner, préciser et concrétiser le sens. Les variables dépendantes évaluent la perception qu'ont les apprenants de l'AC comme aide à la communication qui améliore la clarté, réduit les malentendus et facilite l'interaction.

Parmi les variables indépendantes, la moyenne la plus élevée a été enregistrée pour l'item « Je pratique l'AC pour garantir la clarté et la compréhension en classe » ($M = 4,43$, $ET = 0,73$), suivi de « Je pratique l'AC pour souligner et réitérer les idées ou les

informations » ($M = 4,18$, $ET = 0,80$) et « Je pratique l'AC pour rendre les concepts abstraits plus concrets » ($M = 4,16$, $ET = 0,89$). L'item « Je pratique l'AC pour désigner clairement ce à quoi je fais référence » a obtenu une moyenne de 4,17 ($ET = 0,77$), ce qui indique un accord constant entre tous les items.

Les variables dépendantes reflétaient également un fort consensus. Les apprenants ont déclaré que « AC me permet d'exprimer plus facilement et plus librement ce que je veux dire » ($M = 4,38$, $ET = 0,75$) et « J'utilise l'AC pour répéter ce qui n'a peut-être pas été compris par l'enseignant ou mes camarades de classe » ($M = 4,21$, $ET = 0,78$). L'item « Je pratique l'AC pour éviter tout type de conflit ou de malentendu » a obtenu une moyenne de 4,01 ($ET = 0,91$), tandis que « AC améliore les interactions sociales et scolaires en classe » a obtenu une moyenne de 4,17 ($ET = 0,77$), complétant ainsi l'ensemble des variables dépendantes. Ces données corroborent les résultats de l'étude de Yildiz et Su-Bergil (2021).

Pour tester cette hypothèse, une corrélation de Pearson a été effectuée afin d'examiner la relation entre l'utilisation de l'AC par les apprenants à des fins de clarification et leur perception de sa valeur communicative. Comme le montre le tableau 12, l'analyse a révélé une corrélation positive modérée statistiquement significative entre les deux variables ($r = 0,525$, $p < 0,001$). Ce résultat confirme l'hypothèse alternative ($A-H_{14}$), indiquant que les apprenants qui utilisent l'AC pour clarifier le sens sont plus susceptibles de le percevoir comme une aide à la communication. Par conséquent, l'hypothèse nulle ($A-H_{04}$) est rejetée.

Tableau 12 Coefficient de corrélation de Pearson entre l'AC utilisé par les apprenants à des fins de clarification et la communication en classe

		AC à des fins de clarification	Communication en classe
AC à des fins de clarification	Corrélation de Pearson	1	.525**
	Sig. (bilatéral)		<.001
	N	143	143
Communication en classe	Corrélation de Pearson	.525**	1
	Sig. (bilatéral)	<.001	
	N	143	143

** . La corrélation est significative au seuil de 0,01 (bilatéral).

4.1.5.5. A-H5: utilisation expressive et inclusion

Le tableau 57 (annexe 4) présente les statistiques descriptives pour A-H5, qui examine la

relation entre l'utilisation expressive de l'AC par les apprenants et leur perception que cela favorise un environnement de classe inclusif et interactif. Les variables indépendantes se concentrent sur l'utilisation de l'AC à des fins de personnalisation, d'accentuation, de citation et de changement de sujet. Les variables dépendantes évaluent les convictions des apprenants quant à la manière dont l'AC contribue au confort, à l'interaction et aux normes linguistiques communes dans la classe.

Parmi les variables indépendantes, la moyenne la plus élevée a été observée pour l'item « Lorsque je souhaite citer quelque chose dans sa langue d'origine » ($M = 4,28$, $ET = 0,76$), suivi de « Pour personnaliser davantage ma communication en classe » ($M = 4,11$, $ET = 0,80$). L'item « Pour intervenir avec des expressions qui n'existent pas en français » a obtenu une moyenne de 3,95 ($ET = 1,05$), tandis que « Pour exprimer une frustration ou mettre l'accent » a obtenu une moyenne de 3,83 ($ET = 1,17$). La moyenne la plus faible de cet ensemble concernait le changement du sujet ou de l'orientation de la discussion ($M = 3,50$, $ET = 1,12$), même si elle reflétait tout de même un accord modéré.

Les variables dépendantes ont également donné lieu à des réponses généralement positives. Les apprenants ont convenu que « AC me fournit des outils et des moyens pour structurer mes questions et mes commentaires en classe » ($M = 3,92$, $ET = 0,81$) et que l'AC améliore les interactions sociales et académiques en classe ($M = 4,17$, $ET = 0,77$). L'énoncé « AC me permet de me sentir plus à l'aise et plus confiant en classe » a obtenu une moyenne de 4,11 ($ET = 0,94$), tandis que « AC est normalement utilisé par tout le monde dans la classe » a obtenu une moyenne de 4,17 ($ET = 0,92$). La moyenne la plus basse de ce groupe a été obtenue pour « Je pratique l'AC pour parler sans m'arrêter » ($M = 3,56$, $ET = 1,05$), bien qu'elle soit restée au-dessus du point médian de l'échelle.

Pour tester cette hypothèse, une corrélation de Pearson a été effectuée afin d'examiner la relation entre l'utilisation expressive de l'AC par les apprenants et leur perception de l'inclusion en classe. Comme le montre le tableau 13, l'analyse a révélé une corrélation positive modérée statistiquement significative entre les deux variables ($r = 0,515$, $p < 0,001$). Ce résultat confirme l'hypothèse alternative ($A-H_{15}$), indiquant que les apprenants qui utilisent l'AC à des fins expressives sont plus susceptibles de le considérer comme contribuant à un environnement de classe inclusif et interactif. Par conséquent, l'hypothèse nulle ($A-H_{05}$) est rejetée.

Tableau 13 Coefficient de corrélation de Pearson entre l'utilisation expressive de l'AC par les apprenants et l'inclusivité en classe

		AC pour l'expression	Classe inclusive
AC pour l'expression	Pearson Correlation	1	.515**
	Sig. (2-tailed)		<.001
	N	143	143
Classe inclusive	Pearson Correlation	.515**	1
	Sig. (2-tailed)	<.001	
	N	143	143

** . La corrélation est significative au seuil de 0,01 (bilatéral).

4.1.6. Statistiques descriptives des fonctions et des attitudes

Cette section présente les statistiques descriptives relatives à la perception qu'ont les apprenants des fonctions de l'AC et à leur attitude envers son utilisation dans les cours de FLE. Les réponses ont été évaluées sur une échelle de Likert à cinq points allant de 1 (« Pas du tout d'accord ») à 5 (« Tout à fait d'accord »). La section répertorie deux catégories thématiques : les fonctions de l'AC et ses attitudes et perceptions.

4.1.6.1. Fonctions : alternance codique pédagogique

Comme le montre le tableau 37 (annexe 4), les apprenants ont fait état d'un niveau élevé d'accord sur un large éventail d'utilisations fonctionnelles de l'AC. La moyenne la plus élevée a été enregistrée pour l'item « pour garantir la clarté et la compréhension en classe » ($M = 4,434$, $ET = 0,737$), suivi de près par « lorsque je rencontre des termes intraduisibles » ($M = 4,413$, $ET = 0,715$) et « lorsque je souhaite citer quelque chose dans sa langue d'origine » ($M = 4,280$, $ET = 0,764$). Parmi les autres fonctions fréquemment mentionnées, citons pour remplacer un mot ou une expression lorsque je parle en français ($M = 4,273$, $ET = 0,694$), « pour souligner et réitérer les idées ou les informations » ($M = 4,189$, $ET = 0,804$) et « pour rendre les concepts abstraits plus concrets » ($M = 4,168$, $ET = 0,896$). La moyenne la plus basse de cet ensemble concernait le changement de l'orientation ou du thème de la discussion ($M = 3,503$, $ET = 1,125$), ce qui indique des réponses plus variées.

4.1.6.2. Fonctions : apprentissage et acquisition de connaissances

Le tableau 38 (annexe 4) présente les réponses des apprenants concernant le rôle de l'AC

dans l'apprentissage et l'acquisition de connaissances. Les apprenants ont largement approuvé les affirmations suivantes : « AC m'aide à comprendre le nouveau vocabulaire et les nouvelles règles grammaticales » ($M = 4,259$, $ET = 0,748$) et « AC m'aide à acquérir et à maîtriser de nouvelles connaissances » ($M = 4,210$, $ET = 0,777$). L'énoncé « AC me permet d'exprimer plus facilement et plus librement ce que je veux dire » a également obtenu une moyenne élevée ($M = 4,385$, $ET = 0,759$). Les apprenants ont modérément convenu qu'ils changeaient de code « pour répéter ce qui n'avait peut-être pas été compris par l'enseignant ou les camarades de classe » ($M = 4,210$, $ET = 0,786$) et « pour éviter tout type de conflit ou de malentendu » ($M = 4,014$, $ET = 0,919$). La moyenne la plus basse de ce groupe concernait « Je pratique l'AC pour parler sans m'arrêter » ($M = 3,566$, $ET = 1,059$), même si elle restait supérieure au point médian de l'échelle.

4.1.6.3. Perceptions positives à l'égard de l'AC en classe

Comme le montre le tableau 39 (annexe 4), les apprenants ont exprimé une perception très positive de l'AC. La moyenne la plus élevée concerne l'énoncé « AC me permet de mieux comprendre le sujet et établit un pont entre le connu et l'inconnu » ($M = 4,343$, $ET = 0,770$), suivi de « AC m'aide à apprendre de nouveaux mots lorsque l'enseignant passe du français (L2) à d'autres langues (L1) » ($M = 4,322$, $ET = 0,819$). Les apprenants ont également convenu que « AC améliore les interactions sociales et scolaires en classe » ($M = 4,175$, $ET = 0,772$) et « AC me permet de me sentir plus à l'aise et plus confiant en classe » ($M = 4,119$, $ET = 0,946$). L'énoncé « AC est normalement utilisé par tout le monde dans la classe » a obtenu une moyenne de 4,175 ($ET = 0,922$).

4.1.6.4. Perceptions de l'usage linguistique

Le tableau 40 (annexe 4) présente les perceptions des apprenants concernant l'utilisation de la langue en classe. L'énoncé « l'utilisation constante du français rend le cours monotone » a obtenu la moyenne la plus élevée de cet ensemble ($M = 3,657$, $ET = 1,157$), suivi de « l'utilisation constante du français rend le cours plus formel » ($M = 3,497$, $ET = 1,152$). Les apprenants étaient moins enclins à être d'accord avec les affirmations « les apprenants qui pratiquent l'AC ne maîtrisent pas bien le français » ($M = 2,797$, $ET = 1,123$) et « les apprenants qui pratiquent l'AC ont l'impression qu'ils seront jugés par leur

enseignant et/ou leurs pairs pour leurs erreurs en français » ($M = 2,888$, $ET = 1,228$), ce qui indique des opinions plus neutres ou mitigées sur ces points.

4.1.6.5. Perceptions positives à l'égard de l'AC chez les enseignants

Comme le montre le tableau 41 (annexe 4), les apprenants ont déclaré avoir une perception très favorable des enseignants qui pratiquent l'AC. La moyenne la plus élevée concerne l'item « les enseignants qui pratiquent l'AC facilitent l'enseignement et l'apprentissage » ($M = 4,643$, $ET = 0,654$), suivi de « les enseignants qui pratiquent l'AC dynamisent l'atmosphère de la classe (par exemple, en faisant preuve d'humour) » ($M = 4,392$, $ET = 0,760$) et « les enseignants qui parviennent mieux à capter l'attention des apprenants » ($M = 4,287$, $ET = 0,861$). Les apprenants ont également convenu que ces enseignants gèrent bien leur classe ($M = 4,266$, $ET = 0,855$) et maîtrisent bien le français ($M = 3,986$, $ET = 0,949$).

4.1.6.6. Perceptions des stratégies d'enseignement

Le tableau 42 (annexe 4) présente les opinions des apprenants sur la valeur pédagogique de l'AC. Les apprenants étaient tout à fait d'accord avec l'affirmation selon laquelle « les enseignants devraient utiliser l'AC comme méthode pour aider les apprenants à développer leurs compétences en français » ($M = 4,503$, $ET = 0,721$) et que « les enseignants devraient utiliser l'AC, car elle est essentielle dans les cours de FLE » ($M = 4,490$, $ET = 0,659$), ce qui indique un soutien massif à l'AC en tant que stratégie d'enseignement.

4.1.6.7. Perceptions positives de soi lorsque les enseignants pratiquent l'AC

Comme le montre le tableau 43 (annexe 4), les apprenants ont rapporté des réactions émotionnelles positives lorsque les enseignants pratiquent l'AC. La moyenne la plus élevée concerne l'énoncé « lorsque l'enseignant pratique l'AC, je trouve qu'il est facile de participer aux activités en classe » ($M = 4,497$, $ET = 0,615$), suivi de « lorsque l'enseignant utilise l'AC, je me sens à l'aise et détendu » ($M = 4,329$, $ET = 0,720$) et « lorsque l'enseignant utilise l'AC, je comprends mieux les leçons » ($M = 4,448$, $ET = 0,738$). L'item « lorsque l'enseignant pratique l'AC, j'ai l'impression qu'il se soucie de moi

» a obtenu une moyenne légèrement inférieure ($M = 3,860$, $ET = 0,983$), mais toujours supérieure à la moyenne.

4.1.6.8. Perceptions de soi des compétences quand l'enseignant pratique l'AC

Le tableau 44 (annexe 4) présente les perceptions qu'ont les apprenants de leurs compétences linguistiques en réponse à l'AC de l'enseignant. L'énoncé « lorsque l'enseignant pratique l'AC, j'ai l'impression de ne pas maîtriser le français » a obtenu la moyenne la plus basse ($M = 2,378$, $ET = 1,026$), suivi de « lorsque l'enseignant pratique l'AC, je remarque mes erreurs et cela me rend triste » ($M = 2,559$, $ET = 1,130$). Ces réponses suggèrent une vision plus ambivalente ou autocritique de la maîtrise de la langue par rapport à l'AC.

4.2. Résultats qualitatifs : Entretien semi-directifs et questionnaires

Cette section présente les thèmes et les perspectives issus de l'analyse thématique des entretiens semi-directifs menés auprès de cinq enseignantes de français et les questions ouvertes issues des questionnaires des enseignants et des apprenants. Avant de présenter les résultats qualitatifs, un bref aperçu démographique des participantes est fourni afin de contextualiser les données.

Le tableau 58 (annexe 4) montre les âges des participantes des entretiens semi-directifs qui représentent différentes tranches d'âge. Une enseignante seule avait moins de 25 ans, deux avaient entre 25 et 35 ans et deux avaient entre 35 et 44 ans. L'expérience professionnelle variait également au sein de l'échantillon : deux participantes ont déclaré avoir entre 2 et 5 ans d'expérience, deux entre 6 et 10 ans et une plus de 10 ans d'expérience professionnelle dans l'enseignement. Les cinq enseignantes étaient titulaires d'un master en français, ce qui reflète le niveau élevé et constant des qualifications académiques des personnes interrogées.

Sur le plan linguistique, les participants ont déclaré que leur L1 était le konkani, suivi de l'hindi et de l'anglais. Cependant, si l'on considère à la fois les langues premières et les langues supplémentaires parlées, les cinq enseignants maîtrisent au moins trois

langues, l'hindi, l'anglais et le français étant les langues les plus couramment parlées. Le marathi était également parlé par trois participants, généralement en combinaison avec le konkani ou l'anglais comme première langue. En termes de maîtrise du français, les niveaux auto-évalués sur la base du CECRL allaient de B1 (intermédiaire) à C2 (compétent), la plupart des enseignants s'évaluant à B2 ou plus.

Ces participants travaillaient dans deux types d'établissements : des universités ($n = 2$) et des établissements privés d'enseignement supérieur ($n = 3$) (Tableau 59, annexe 4). Ils enseignaient à la fois au niveau du premier cycle et du deuxième cycle, auprès d'une population étudiante diversifiée comprenant des adultes, des adolescents et des groupes mixtes ou non spécifiés. La taille des classes variait de 4 à 40 étudiants, avec une moyenne d'environ 14 apprenants par classe. Le nombre de cours dispensés par semaine variait de 3 à 15, avec une moyenne de 8 sessions. La durée des cours variait également, allant de 1 à 3 heures, reflétant une diversité de formats pédagogiques et d'attentes institutionnelles.

4.2.1. Thèmes émergents des entretiens semi-directifs

Dans cette partie, nous présentons une analyse thématique approfondie de l'ensemble de données issues d'entretiens semi-directifs avec des enseignants. En s'appuyant sur le cadre en six phases de Braun et Clarke (2006), chaque thème est défini, situé dans le corpus de données et illustré par des extraits représentatifs. L'analyse identifie trois thèmes qui se dégagent des données, chacun comprenant plusieurs sous-thèmes et codes associés. Ces thèmes reflètent les fonctions pédagogiques, les orientations idéologiques, les contextes sociolinguistiques, les contraintes institutionnelles, les dimensions affectives et les limites normatives qui façonnent l'utilisation de l'AC par les enseignants dans les cours de FLE. La structure thématique offre un cadre pour comprendre comment l'AC est négociée, justifiée et mise en œuvre dans des contextes éducatifs multilingues. Un aperçu des thèmes est présenté dans le tableau 60 (annexe 4) et les détails sont fournis dans l'annexe 6.

4.2.1.1. Fonctions de l'AC

Ce thème explore les diverses fonctions pédagogiques, cognitives et interactionnelles que

remplit l'AC dans les cours de FLE. Normalement vu comme un acte aléatoire ou compensatoire, l'AC apparaît ici comme une stratégie pédagogique délibérée employée par les enseignants pour faciliter l'apprentissage, clarifier le sens, gérer la dynamique de la classe et répondre aux contraintes institutionnelles et spécifiques aux apprenants. Ce thème est organisé en trois sous-thèmes qui reflètent le rôle multiforme de l'AC dans le discours en classe.

Le premier sous-thème, le « soutien pédagogique », analyse l'AC comme un levier d'amélioration de l'enseignement. Les huit codes identifiés s'inscrivent majoritairement dans une stratégie d'étayage, offrant un support temporaire en L1 pour favoriser l'autonomie de l'apprenant, conformément à la ZPD de Vygotsky. La fonction la plus récurrente est l'étayage grammatical (code 1). Les enseignants y ont recours pour expliciter des structures complexes (conjugaisons, syntaxe) auprès de débutants dépourvus des ressources nécessaires pour traiter des concepts abstraits en français seul. Dans un contexte privilégiant souvent la précision formelle et la compétence écrite sur la fluidité orale, l'AC devient un outil conscient pour clarifier la logique structurelle de la langue et lever les obstacles cognitifs lorsque la complexité du sujet excède le niveau actuel des apprenants.

Cette démarche est étroitement liée à l'utilisation de l'AC comme stratégie contrastive (code 2), où l'enseignant établit des comparaisons explicites entre le français et les langues déjà connues pour souligner des divergences ou similitudes structurelles et sémantiques. En s'appuyant sur le répertoire linguistique existant, ce transfert facilite non seulement la compréhension, mais stimule également la conscience métalinguistique. En ancrant les nouvelles connaissances dans des cadres cognitifs familiers, l'enseignant permet aux apprenants de mieux saisir les nuances des temps verbaux, de l'ordre des mots ou de la modalité, rendant l'acquisition plus efficace et moins intimidante.

Une autre fonction clé dans le cadre de ce sous-thème est l'étayage lexical (code 3). Les enseignantes ont souligné qu'elles recourent souvent à la L1 pour clarifier des mots de vocabulaire peu familiers, en particulier lorsque l'équivalent français ne dispose pas d'un cognat transparent ou lorsque les indices contextuels sont insuffisants. Une autre fonction apparue est de combler la lacune culturelle (code 4). Dans les expressions riches en références culturelles ou idiomatiques, l'AC sert également à combler les écarts culturels. La L1 facilite l'explication des références culturelles, telles que les expressions

idiomatiques, les fêtes ou les coutumes sociales, qui peuvent être opaques pour les apprenants peu familiarisés avec les contextes francophones. Dans ces moments-là, l'AC devient un outil de médiation interculturelle, permettant aux apprenants d'accéder non seulement à la langue cible, mais aussi à la vision du monde qui y est intégrée.

L'étayage phonétique (code 5) constitue une autre fonction récurrente de ce sous-thème. Pour aider les apprenants à articuler des sons français inconnus, les enseignants s'appuient sur des approximations, des translittérations comme le devanagari ou des références phonologiques issues de la L1. Cette pratique s'avère particulièrement pertinente dans des contextes multilingues où les bases phonétiques ne sont pas toujours partagées. Parallèlement, le balisage procédural (code 6) assure la clarté de l'enseignement, notamment lors de la formulation de consignes, de la gestion des transitions ou de la mise en place d'activités. En passant à la L1 dès les premiers signes de confusion, l'enseignant garantit que les obstacles logistiques ne freinent pas l'apprentissage du contenu.

Le recours à l'AC facilite également l'étayage métalinguistique (code 7), permettant de discuter de la langue elle-même, ses formes, ses fonctions et ses stratégies d'apprentissage, avec une précision accrue. Ce processus rend les explications techniques plus accessibles et favorise une réflexion approfondie sur le système linguistique. Enfin, l'AC remplit une fonction de feedback de régulation (code 8): les enseignants l'utilisent pour fournir des commentaires, confirmer la compréhension, corriger les erreurs ou renforcer les concepts clés. L'usage d'une langue plus immédiatement accessible permet ainsi une validation rapide et efficace des acquis en temps réel.

Le deuxième sous-thème, « gestion des contraintes », met en lumière l'utilisation de l'AC pour pallier les limites pédagogiques et institutionnelles. L'AC comme stratégie de compensation linguistique (code 9) intervient lorsque les enseignants reconnaissent des difficultés à transmettre le sens exclusivement en français, notamment pour expliciter des concepts abstraits ou suppléer des manques méthodologiques. L'alternance devient alors une solution pragmatique pour combler les lacunes communicationnelles. Par ailleurs, la pression temporelle s'impose comme un facteur déterminant, favorisant l'optimisation du temps didactique (code 10). Face à des programmes condensés et des attentes institutionnelles élevées, l'usage de la L1 permet d'accélérer les explications et de garantir une compréhension immédiate, maintenant ainsi le rythme nécessaire pour couvrir

l'ensemble du cursus dans un volume horaire restreint.

Une autre limitation opérationnelle concerne la suppléance des ressources (code 11). Ce code illustre les situations où des carences infrastructurelles, telles que l'absence d'outils numériques ou de supports pédagogiques adéquats, entravent les approches immersives. L'AC sert ici de mécanisme compensatoire pour pallier l'indisponibilité des aides visuelles ou technologiques. Enfin, ce recours est accentué par l'hétérogénéité des profils d'apprenants dont le bagage linguistique initial ne permet pas toujours une immersion totale. L'AC aide alors ces apprenants à appréhender des contenus complexes, sécurisant leur parcours d'apprentissage face à la densité des apports grammaticaux et lexicaux.

Le dernier sous-thème, intitulé « régulation socio-affective et discursive », aborde les dimensions interpersonnelles et émotionnelles de l'alternance. Une fonction centrale ici est la modulation affective (code 12), où l'enseignant revient instinctivement à sa L1 (souvent l'anglais ou le konkani) lors de moments de forte intensité émotionnelle ou de réprimande. Cette explosion émotionnelle permet une expression plus naturelle et authentique des sentiments, particulièrement pour gérer la discipline ou manifester une empathie réelle. En s'éloignant d'une posture rigide, l'enseignant humanise sa relation avec les apprenants, réduisant ainsi la distance sociale et instaurant un climat de confiance et de sécurité psychologique indispensable dans les contextes multilingues.

Le recours à l'AC favorise ainsi l'affiliation et la cohésion sociale (code 13) en transformant la classe en un espace inclusif et détendu. L'utilisation de la L1 pour l'humour, les échanges informels ou les références culturelles agit comme un tampon motivationnel qui prévient l'aliénation et le désengagement, surtout chez les débutants. Par ailleurs, l'alternance permet de maintenir une fluidité interactive (code 14), notamment lorsque les apprenants pratiquent le translangage pour co-construire le sens. Enfin, l'AC sert de ponctuation discursive (code 15) pour structurer le cours, signalant les transitions entre les phases d'instruction formelle, les moments de discipline ou les interactions ludiques, assurant ainsi la cohérence du flux communicatif.

En somme, ce thème démontre que l'AC n'est pas une simple solution de repli, mais une ressource pédagogique multifonctionnelle. Elle permet aux enseignants de naviguer avec agilité entre la gestion de la complexité linguistique, les contraintes

institutionnelles et les besoins affectifs des apprenants. Dans un environnement d'apprentissage exolingue, l'AC s'affirme comme un outil stratégique essentiel pour favoriser la persévérance et créer une dynamique de classe à la fois vivante et sécurisante.

4.2.1.2. Attitudes envers l'AC

Cette section explore les attitudes qui influencent la manière dont les enseignants perçoivent, justifient et réglementent l'utilisation de l'AC dans les cours de FLE. Alors que le thème 1 se concentrait sur l'utilisation fonctionnelle de l'AC, le thème 2 s'interroge sur les orientations idéologiques, éthiques et pédagogiques qui sous-tendent les décisions des enseignants d'adopter ou de restreindre cette pratique. Ces attitudes ne sont pas uniformes ; elles reflètent plutôt un continuum de convictions allant du purisme monolingue au pragmatisme centré sur l'apprenant. Le thème est organisé en trois sous-thèmes : le positionnement idéologique et éthique, la régulation normative et évaluative, et la vision prospective de la maîtrise.

Le premier sous-thème, « Positionnement idéologique et éthique », rend compte de la manière dont les enseignants articulent leur propre posture vis-à-vis de l'AC, en jonglant entre les attentes institutionnelles, leurs convictions personnelles et les réalités de la classe. Une orientation dominante est l'idéalisme monolingue (code 16), qui reflète la conviction de la supériorité pédagogique de l'immersion totale. Les enseignants qui adoptent cette position craignent qu'une utilisation excessive de la L1 ne dilue la qualité de la classe, entrave l'expression spontanée ou compromette l'intégrité de la langue cible. Cette vision puriste est particulièrement prononcée aux niveaux élémentaires (A1/A2), où l'usage d'autres langues est jugé pédagogiquement incompatible avec l'objectif de favoriser un usage authentique du français.

Ce positionnement s'accompagne d'un seuil d'intolérance au code qui marque le moment où l'AC n'est plus considéré comme approprié. Souvent situé au niveau intermédiaire, ce seuil exige des apprenants une plus grande indépendance linguistique : si l'usage de la L1 est toléré au début, il est découragé une fois que le bagage lexical est suffisant. L'AC passe alors du statut de soutien à celui de « béquille » entravant le développement. Le purisme idéologique renforce cette attente normative selon laquelle l'anglais doit être évité pour cultiver la discipline linguistique. Certains éducateurs

instaurent ainsi des « zones exclusivement francophones » ou expriment une culpabilité lorsqu'ils s'écartent du principe du « français par le français » appris lors de leur formation. Même face aux nécessités pratiques, ils présentent l'AC comme un compromis plutôt que comme une stratégie de choix.

Cependant, cette rigidité est souvent tempérée par la réflexivité pragmatique (code 17). De nombreux enseignants font preuve d'une conscience métacognitive de leurs pratiques, reconnaissant la tension entre leur formation formelle et les exigences réelles de leur contexte. Ils justifient l'AC comme une adaptation stratégique et citent l'utilisation d'aides visuelles ou de ressources multimodales comme des stratégies compensatoires qui atténuent la nécessité de la L1. Cette réflexivité permet de concilier les idéaux professionnels avec la réalité de la compréhension des apprenants et les contraintes institutionnelles.

Enfin, l'éthique de l'inclusion (code 18) évoque une tolérance pratique où l'AC devient un outil flexible et sensible au contexte. Les enseignants adaptent l'usage des langues au profil de la classe, passant à l'anglais lorsque la compréhension faiblit, tout en prévoyant un retour correctif ou un retrait progressif de ce soutien. Au-delà de la commodité, l'AC est ici perçu comme un impératif moral garantissant un accès équitable à l'apprentissage. Les enseignants adhérant à ce point de vue affirment qu'un monolinguisme rigide peut aliéner les apprenants confrontés à une forte charge cognitive. Pour eux, l'AC est une obligation éthique qui valide le droit de l'apprenant à la clarté et à la sécurité émotionnelle, privilégiant l'empathie et la flexibilité sur les attitudes punitives.

Le deuxième sous-thème, « régulation normative et évaluation », examine la manière dont les enseignants encadrent l'AC en relation avec les impératifs de l'évaluation formelle. Un concept central ici est la frontière d'évaluation (code 19), qui définit la ligne normative entre l'usage acceptable et inacceptable de la langue lors des examens ou des tâches notées. Si l'AC est souvent encouragé durant la phase d'apprentissage, il est généralement proscrit lors de l'évaluation afin de garantir que celle-ci reflète la maîtrise indépendante du français. Cette limite est justifiée par des principes d'équité, de rigueur académique et par la nécessité de préserver l'intégrité de la langue cible. Les enseignants adoptent alors une posture plus stricte, considérant que l'évaluation doit valider les acquis sans le recours à la « béquille » de la L1.

Cette limite n'est cependant pas toujours rigide et s'appuie souvent sur une

hiérarchie des codes (oral vs écrit) (code 20). Cette distinction traduit la conviction que la langue parlée, plus spontanée, autorise une certaine indulgence, tandis que l'écrit, en tant qu'enregistrement formel de la compétence, est soumis à des normes plus élevées. Ainsi, certains éducateurs tolèrent un usage limité de la L1 lors d'examens oraux pour apaiser la nervosité des apprenants, tout en exigeant une autocorrection immédiate. À l'inverse, l'utilisation répétée ou injustifiée de l'anglais dans les travaux écrits peut entraîner des retraits de points, surtout si le vocabulaire nécessaire a déjà été enseigné. Ce sous-thème révèle que l'AC est une pratique réglementée, dont la tolérance fluctue selon les enjeux et le contexte de l'interaction.

Le troisième sous-thème, « vision prospective de la maîtrise », souligne que l'attitude des enseignants envers l'AC est dictée par des objectifs pédagogiques à long terme. Ici, l'AC fait office d'étayage transitoire (code 21): un support temporaire destiné à être progressivement supprimé pour cultiver l'autonomie. Ce processus repose sur un phasage intentionnel où l'enseignant réduit l'usage de la L1 à mesure que les compétences progressent. L'idée centrale est de transférer la responsabilité à l'apprenant, qui doit s'approprier la langue cible et viser l'indépendance. Au-delà d'un certain seuil, souvent le niveau intermédiaire, l'utilisation de la L1 n'est plus jugée acceptable. Les enseignants encouragent alors la prise de risque et l'expression en français, considérant l'erreur non comme une faute à pénaliser, mais comme une étape constitutive de l'apprentissage qui doit supplanter le recours systématique à la LM.

Parallèlement, la préservation motivationnelle (code 22) met l'accent sur la dimension affective de ces attitudes. De nombreux éducateurs rapportent qu'une exigence monolingue trop précoce peut générer frustration et désengagement. Ils utilisent donc l'AC comme une médiatrice affective pour réduire l'anxiété et renforcer la confiance durant les premières étapes de l'acquisition. Cette approche s'inscrit dans une pédagogie humaniste, attentive au bien-être psychologique de l'élève. Pour limiter l'usage de la L1, les enseignants pratiquent également l'ajustement multimodal, mobilisant gestes, aides visuelles et ressources sémiotiques diverses. L'AC ne devient alors qu'une solution de repli nécessaire lorsque ces autres outils s'avèrent insuffisants pour garantir la compréhension, reflétant une flexibilité adaptée aux différents styles d'apprentissage.

En résumé, ce second thème démontre que l'attitude des enseignants à l'égard de l'AC résulte d'une interaction complexe entre convictions idéologiques, pragmatisme

pédagogique et éthique centrée sur l'apprenant. Si certains défendent encore un idéal monolingue strict, la majorité adopte une position nuancée qui concilie les impératifs d'immersion avec les réalités vécues dans les classes multilingues. Ces perceptions influencent directement la manière dont l'AC est utilisée, réglementée et évaluée à chaque étape du parcours linguistique, oscillant entre soutien nécessaire et exigence de maîtrise indépendante.

4.2.1.3. Écologie plurilingue

Ce thème examine les réalités sociolinguistiques qui façonnent et limitent l'utilisation de l'AC dans les classes de FLE. Cette écologie linguistique est façonnée par les politiques linguistiques institutionnelles, les répertoires des apprenants et les normes multilingues de la société indienne. Le thème est organisé en deux sous-thèmes : environnement et normes systémiques, et l'équité et ressources identitaires.

Le premier sous-thème, « Environnement et normes systémiques », rend compte des facteurs structurels et environnementaux qui normalisent l'utilisation de plusieurs langues en classe. Un code récurrent ici est celui d'hégémonie de l'anglais (code 23) qui fait référence à la domination de l'anglais comme moyen d'enseignement et de communication de facto dans les établissements d'enseignement indiens. Les enseignants rapportent que l'anglais est la langue la plus couramment utilisée dans leurs classes, éclipsant souvent le français et les langues régionales telles que le konkani ou l'hindi. Cette domination n'est pas seulement une question de commodité, mais reflète des forces historiques et institutionnelles plus profondes, notamment l'héritage colonial, la conception des programmes scolaires et les attentes des apprenants. L'anglais est souvent perçu comme la langue « par défaut » pour les explications, l'humour et les interactions informelles, même lorsqu'il n'est pas la LM de l'enseignant ou des apprenants. Cette asymétrie linguistique renforce le statut privilégié de l'anglais, influençant à la fois la fréquence et la directionnalité des pratiques d'AC.

Dans cet environnement plurilingue, nous trouvons l'ancrage culturel (code 24), où les enseignants ressortent à l'AC pour expliquer des concepts, des expressions idiomatiques ou des références culturellement ancrés qui peuvent être opaques pour les apprenants. Cela implique souvent de relier des expressions françaises à des termes ou des

pratiques culturelles équivalents en hindi, en konkani ou en anglais, permettant ainsi aux apprenants d'ancrer leurs nouvelles connaissances dans des cadres culturels familiers. Cette navigation et flexibilité discursive (code 25) en fonction du répertoire, dans laquelle les enseignants adaptent leur utilisation de la langue en fonction du profil linguistique de chaque apprenant ou groupe, est étroitement liée à cela. Par exemple, un enseignant peut passer à l'hindi lorsqu'il s'adresse à un groupe parlant hindi ou utiliser des exemples en marathi pour les apprenants originaires du Maharashtra. Cette réactivité reflète une pédagogie adaptée aux réalités hétérogènes de la classe. Cette navigation multilingue discursive fait référence alors au passage fluide d'une langue à l'autre qui caractérise le discours des enseignants et des apprenants. Dans notre contexte de Goa, où le multilinguisme est la norme plutôt que l'exception, cette navigation est une ressource naturelle et stratégique. Les enseignants et les apprenants puisent dans tout leur répertoire linguistique pour donner du sens, clarifier des concepts et maintenir le flux de la conversation. À cela s'ajoute la flexibilité linguistique qui reflète l'utilisation dynamique et adaptative de la langue en réponse aux besoins changeants de la classe. Les enseignants rapportent que le fait de passer d'une langue à l'autre, souvent au sein d'une même phrase ou d'une même expression, contribue à maintenir l'intérêt des apprenants, à réduire leur anxiété et à favoriser un environnement de classe plus inclusif.

Le deuxième sous-thème de l'écologie plurilingue est « équité et ressources identitaires » qui explore comment l'AC interfère avec les questions d'autonomie, d'inclusion et de motivation des apprenants. L'un des concepts clés ici est l'inclusion et équité (code 26) qui fait référence à l'utilisation intentionnelle de l'AC pour répondre aux divers besoins des apprenants. Les enseignants passent souvent à des langues régionales telles que l'hindi ou le konkani afin de s'assurer que tous les apprenants, quelle que soit leur origine linguistique, puissent accéder au contenu. Cette pratique est importante dans les classes multilingues, où une approche monolingue peut involontairement marginaliser certains apprenants. Les enseignants indiquent aussi que leur utilisation de l'AC est adaptée au niveau de compétence des apprenants. Dans les classes de niveau débutant (A1 ou A2), l'AC est utilisé plus fréquemment pour faciliter la compréhension, tandis que dans les classes intermédiaires ou avancées (B1 et au-delà), les enseignants s'efforcent de maintenir le français comme principal moyen d'enseignement. Cette différenciation ne repose pas seulement sur les compétences linguistiques, mais aussi sur la capacité des apprenants à traiter des contenus abstraits et à maintenir leur attention dans la langue cible.

La notion d'adaptation en fonction de l'âge est étroitement liée à cela. Les enseignants observent que les jeunes apprenants, en particulier les apprenants de moins de six ans, s'adaptent plus facilement à l'immersion monolingue et ont tendance à acquérir le français plus naturellement. En revanche, les apprenants adultes ou adolescents ont souvent besoin d'un soutien plus explicite, notamment par l'AC, pour combler leurs lacunes cognitives et linguistiques. Les enseignants notent que pour les apprenants plus âgés, l'AC sert de support cognitif qui facilite la transition vers le français, en particulier lorsque la langue cible est introduite plus tard dans la vie.

L'agentivité de l'apprenant (code 27) ou la notion d'autonomie des apprenants, qui désigne la manière dont les apprenants eux-mêmes initient ou façonnent les pratiques d'AC, est étroitement liée à cette notion. Les enseignants rapportent que les apprenants passent souvent à leur L1, telle que le konkani, lorsqu'ils partagent des souvenirs personnels, expriment leurs émotions ou s'engagent dans une conversation informelle. Ces moments de changement spontané reflètent non seulement une préférence linguistique, mais aussi une affirmation plus profonde de l'identité et de l'appartenance. En ce sens, l'AC devient un lieu d'expression de soi et de continuité culturelle, permettant aux apprenants d'apporter toute leur personnalité dans la classe de langue.

Enfin, le soutien motivationnel (code 28) met en évidence les dimensions affectives et liées à l'engagement de l'AC. Les enseignants observent que l'AC rend souvent la classe plus dynamique, plus accessible et plus agréable, en particulier pour les apprenants qui pourraient autrement trouver l'enseignement monolingue intimidant ou monotone. Pour certains apprenants, en particulier ceux qui s'intéressent beaucoup aux langues, un environnement monolingue français peut être motivant en soi. Pour d'autres, l'utilisation stratégique de la L1 sert de pont qui soutient la motivation et facilite l'immersion progressive. Dans les deux cas, l'AC n'est pas seulement un outil linguistique, mais une stratégie de motivation qui favorise la persévérance et la participation des apprenants.

En bref, ce thème situe l'AC dans l'écologie plurilingue révèle des schémas plus larges de dominance linguistique, de diversité des apprenants et de pratique multilingue. Plutôt que d'être un écart par rapport aux normes pédagogiques, l'AC apparaît ici comme une pratique ancrée dans le contexte, adaptée à la culture et sensible aux apprenants, qui reflète les réalités vécues de l'enseignement et de l'apprentissage des langues dans des environnements postcoloniaux et multilingues comme Goa.

4.2.2. Thèmes émergents issus de la question ouverte de l'apprenant

Cette section présente une analyse thématique des données issues des réponses de 143 apprenants à une question ouverte portant sur les fonctions et l'impact de l'AC dans leur apprentissage du FLE. En s'appuyant sur le cadre analytique de Braun et Clarke (2006), l'analyse a permis d'identifier trois thèmes qui structurent la perception des apprenants : le soutien pédagogique, la création d'une situation propice à l'apprentissage, et les limites inhérentes à cette pratique. Ces thèmes reflètent les dimensions cognitives, affectives et métacognitives de l'AC, offrant un cadre pour comprendre comment les apprenants négocient leur parcours linguistique dans un environnement plurilingue. Un aperçu de la structure thématique est présenté dans le tableau 61 (annexe 4) et les détails sont fournis dans l'annexe 7.

4.2.2.1. Soutien pédagogique

Ce thème regroupe les diverses fonctions facilitatrices que remplit l'AC pour aider les apprenants à traiter et à assimiler le contenu linguistique. Pour les apprenants, l'alternance apparaît comme une stratégie de médiation délibérée, utilisée pour lever les obstacles cognitifs et structurels inhérents à l'acquisition d'une langue étrangère.

Le premier sous-thème, « Médiation et ancrage lexical », analyse l'AC comme un outil essentiel de clarification sémantique. Le code le plus récurrent est la levée d'ambiguïté sémantique (code 1), où l'AC permet de dissiper les doutes sur des concepts abstraits ou peu familiers, rendant la compréhension du français plus précise et immédiate. Cette fonction est intrinsèquement liée à la rétention lexicale (code 2), l'AC facilitant l'apprentissage et la mémorisation de nouveaux mots en créant des ancrages cognitifs forts. Par ailleurs, l'AC est utilisée comme une analyse contrastive (code 3), permettant aux apprenants d'établir des comparaisons explicites entre le français et d'autres langues de leur répertoire pour identifier des similitudes ou des divergences structurelles.

Le deuxième sous-thème, « Structuration linguistique », met en lumière le rôle de l'AC dans la maîtrise formelle et technique de la langue. L'étayage morphosyntaxique (code 4) aide les apprenants à appréhender la logique de construction des phrases et les règles grammaticales complexes. De même, la remédiation phonologique (code 5) constitue une fonction clé : les apprenants s'appuient sur l'AC pour améliorer leur

prononciation et leur articulation, utilisant des repères familiers pour stabiliser leur production orale.

Le troisième sous-thème, intitulé « Dynamique de l'étayage », aborde l'AC comme un mécanisme de support temporaire et calibré. La régulation du support L1 (code 6) souligne que l'usage des langues doit être adapté au niveau de compétence de la classe. Cela implique un retrait dégressif (code 7) à mesure que l'autonomie progresse, afin de garantir que l'AC reste un soutien et non une béquille permanente. Cette approche assure également l'équité en contexte d'hétérogénéité (code 8), offrant un accès égal au contenu pour les apprenants issus de milieux linguistiques divers.

Enfin, le sous-thème de la « Conscience métalinguistique » montre comment l'AC favorise une réflexion profonde sur le système linguistique. En activant le transfert inter-linguistique (code 9) et en s'appuyant sur le répertoire déjà constitué (code 10), les apprenants parviennent à une sécurisation conceptuelle initiale (code 11), indispensable pour aborder les nouveaux savoirs avec confiance.

4.2.2.2. Situation propice

Ce thème examine comment l'AC façonne l'écologie affective de la classe, transformant l'environnement d'apprentissage en un espace de sécurité, d'inclusion et d'engagement actif. Ici, l'AC est vue comme un régulateur de la charge émotionnelle associée à l'apprentissage d'une langue étrangère.

Sous le sous-thème « Sentiments positifs », l'AC fonctionne avant tout comme un mécanisme de sécurisation émotionnelle (code 12). Elle permet d'abaisser le filtre affectif, réduisant l'anxiété et le stress liés à la peur de ne pas comprendre ou de mal s'exprimer. Les apprenants témoignent d'un sentiment de confort accru qui facilite leur prise de risque dans la langue cible. Cette pratique est essentielle pour l'atténuation de l'insécurité (code 13), car elle prévient le sentiment d'isolement ou d'échec qui peut survenir lors d'une immersion trop rigide. De plus, l'usage stratégique de l'AC par l'enseignant génère une valorisation motivationnelle (code 14). Les apprenants interprètent cette adaptation linguistique comme une marque d'empathie et de bienveillance, ce qui renforce leur lien avec l'enseignant et leur motivation intrinsèque.

Le sous-thème « Engagement et participation » met en évidence l'impact de l'AC sur la dynamique interactionnelle. Elle encourage une participation active (code 15) en permettant aux apprenants d'intervenir et de poser des questions même si leur maîtrise du français est encore balbutiante. En rendant les cours plus attrayants et agréables (code 16), l'AC transforme la perception de la classe, la faisant passer d'un lieu de contrainte à un espace d'échange vivant. Cette atmosphère positive mène à la prévention du désengagement (code 17), aidant les apprenants à maintenir leurs efforts malgré les défis techniques de la langue.

L'« Autonomie » constitue le troisième pilier de ce thème, révélant une dimension métacognitive sophistiquée chez l'apprenant. L'autonomie de recherche (code 18) montre que l'apprenant utilise souvent le passage à la L1 comme un tremplin pour identifier ses propres lacunes et solliciter activement le terme français équivalent. Ce processus n'est pas passif ; il relève d'une réflexion stratégique (code 19) où l'apprenant évalue ses besoins en temps réel. Cette démarche mène souvent à un retrait consenti (code 20), où l'apprenant accepte de réduire son usage de la L1 au profit du français dès qu'il se sent suffisamment outillé. Enfin, l'autogestion des langues (code 21) témoigne de l'agentivité de l'apprenant : celui-ci ne subit pas l'alternance, mais l'utilise comme un outil de pilotage pour maintenir la fluidité de sa pensée et la continuité de ses interactions en classe.

4.2.2.3. Limites et contraintes de l'AC

Ce dernier thème, bien que proportionnellement moins représenté dans le volume global des données par rapport aux fonctions de soutien, s'avère important pour l'équilibre de l'analyse. Il rend compte de la lucidité critique des apprenants qui, tout en valorisant les bénéfices de l'AC, identifient les risques d'une utilisation non régulée de cette pratique. Les réponses des apprenants soulignent une tension dialectique permanente : si l'AC est un levier de compréhension, elle doit impérativement demeurer un outil de transition fonctionnel et non se transformer en une finalité pédagogique qui viendrait se substituer à l'apprentissage de la langue cible.

Le premier sous-thème, intitulé « Dépendance et freins linguistiques », explore les conséquences négatives d'un usage immodéré des langues sources. Au cœur de ces préoccupations se trouve la dépendance cognitive (code 22). De nombreux apprenants

expriment la crainte qu'un recours trop fréquent à la L1 n'installe une forme de confort intellectuel délétère, limitant les efforts cognitifs nécessaires pour traiter l'information directement en français. Cette dépendance est perçue comme un frein à la plasticité mentale, où l'apprenant s'habitue à attendre une béquille linguistique plutôt que de mobiliser ses propres ressources pour formuler des pensées complexes. Ce phénomène de « facilité » est souvent décrit comme un obstacle au développement des mécanismes de réflexion autonome dans la langue cible. Cette dépendance conduit mécaniquement à un déficit d'exposition authentique (code 23). En s'appuyant de manière excessive sur la traduction ou l'explication en langue connue, l'apprenant réduit drastiquement son temps de contact avec un input français naturel et immersif. Or, les données montrent que les apprenants sont conscients que l'intuition linguistique et la fluidité réelle ne peuvent s'acquérir que par une confrontation régulière avec les structures indigènes du français, sans le filtre systématique de la LM.

Parallèlement, le deuxième sous-thème consacré aux « Impacts psychosociaux et pédagogiques » approfondit les dimensions normatives, identitaires et institutionnelles de l'AC. Un concept saillant ici est l'insécurité linguistique (code 24). Paradoxalement, alors que l'AC vise souvent à sécuriser l'apprenant, elle peut parfois générer l'effet inverse si elle est perçue comme un signe de stigmatisation ou de manque de sérieux académique. Certains apprenants rapportent un sentiment de malaise, voire une crainte du ridicule ou du jugement de leurs pairs, lorsqu'ils se voient contraints de mélanger les langues pour s'exprimer. Pour ces apprenants, l'alternance est interprétée non comme une stratégie de communication, mais comme l'aveu public d'une incapacité à maîtriser le français, ce qui peut nuire à leur image de soi linguistique. Enfin, l'analyse identifie un risque significatif d'érosion de l'autorité pédagogique (code 25). Dans certains cas, un usage trop fréquent ou mal maîtrisé de l'AC par l'enseignant peut modifier la perception qu'ont les apprenants de sa compétence. Si l'enseignant bascule trop systématiquement en L1, certains apprenants peuvent y voir un manque de maîtrise de la langue enseignée ou, plus grave, une dévaluation de la rigueur et du prestige du cours. Cette perception peut, à terme, nuire à la crédibilité de l'enseignement et réduire l'engagement des apprenants qui aspirent à un modèle d'excellence monolingue.

En somme, ce thème souligne que l'AC est une pratique dont l'efficacité repose sur un équilibre fragile. Pour les apprenants, elle est une ressource stratégique qui ne prend son sens que si elle est mise en œuvre de manière parcimonieuse et réfléchie, évitant ainsi

de devenir un obstacle à l'objectif ultime de maîtrise indépendante du français.

4.2.3. Thèmes émergents issus de la question ouverte de l'enseignant

Cette section expose les résultats de l'analyse thématique des réponses fournies par les enseignants de FLE à Goa concernant leurs pratiques et perceptions de l'AC. L'analyse a permis de dégager trois axes qui structurent l'agir professoral en contexte plurilingue. Ces thèmes révèlent que l'AC n'est pas une simple alternance fortuite, mais une pratique réfléchie, dictée par des impératifs de médiation, de gestion de classe et de régulations stratégiques. Un aperçu de cette structure thématique est présenté dans le tableau 62 (annexe 4), et les extraits dans l'annexe 8.

4.2.3.1. Médiation et développement linguistique

Ce premier thème analyse l'AC comme un instrument de médiation cognitive et linguistique. Pour les enseignants, le recours aux L1 n'est pas une solution de facilité, mais une stratégie d'étayage visant à optimiser le traitement de l'information et à consolider les bases structurelles de la langue cible dans un environnement où le français est souvent une troisième ou quatrième langue.

Le premier sous-thème, « Médiation et ancrage conceptuel », met en lumière l'usage de l'AC pour clarifier le système interne de la langue française. La levée d'ambiguïté morphosyntaxique (code 1) est décrite par les enseignants comme un levier fondamental pour rendre intelligibles les structures grammaticales qui n'auraient pas d'équivalents directs ou dont la logique interne diffère radicalement de l'anglais. En utilisant des langues d'appui comme l'hindi ou le konkani pour expliquer des nuances de politesse ou des accords complexes, l'enseignant permet une saisie immédiate de la fonction grammaticale, évitant ainsi les malentendus qui freinent la progression. Cette démarche est étroitement liée à la médiation conceptuelle (code 2), sollicitée principalement pour les notions abstraites. Les enseignants soulignent que certaines idées ou expressions idiomatiques gagnent en clarté lorsqu'elles sont brièvement introduites dans une langue connue, car cela permet à l'apprenant de mobiliser ses connaissances antérieures pour décoder le nouveau concept. L'ancrage lexical (code 3) joue ici un rôle de

stabilisateur : en associant un terme français à un signifiant déjà stabilisé dans le répertoire de l'apprenant, l'enseignant favorise une mémorisation plus profonde et durable. Cette stratégie garantit une sécurisation de la compréhension (code 4) indispensable dans les classes hétérogènes, car elle assure que l'ensemble du groupe progresse au même rythme, sans laisser d'apprenants dans une zone de flou sémantique. Enfin, le décryptage socioculturel (code 5) permet de naviguer entre les systèmes de pensée. Les enseignants rapportent que l'AC aide à expliquer pourquoi certaines expressions ne se traduisent pas littéralement, aidant ainsi l'apprenant à comprendre la dimension culturelle ancrée dans la langue française.

Le deuxième sous-thème, « Étayage technique et phonologique », traite des aspects techniques de la production linguistique. La remédiation phonologique (code 6) s'avère être une technique sophistiquée où les enseignants exploitent les ressources sonores des langues locales pour corriger ou fixer la prononciation du français. En créant des associations phonétiques avec le marathi ou l'hindi, ils offrent aux apprenants des repères articulatoires concrets qui facilitent l'appropriation des sons nouveaux. L'articulation des acquis (code 7) souligne la dimension temporelle de cette pratique. Les enseignants perçoivent l'AC comme un pont essentiel au niveau débutant, servant à construire la structure de base de l'interlangue de l'apprenant. Selon cette logique, le support des langues connues est maximal au départ pour permettre le soutien à la fluidité discursive (code 8), avant de s'effacer progressivement au profit d'une immersion plus complète. Cette flexibilité permet aux apprenants de ne pas être bloqués par le silence et de commencer à produire des énoncés cohérents dès les premières étapes de leur apprentissage.

Le troisième sous-thème, « Comparaison et transfert cognitif », souligne la richesse du contexte plurilingue spécifique à Goa. La médiation socioculturelle par analogie (code 9) est une stratégie où l'enseignant relie le vocabulaire français à des réalités goanaises familières (gastronomie, coutumes, racines portugaises communes). Cette mise en relation rend le contenu français moins étranger et plus palpable pour l'apprenant. Cette pratique débouche naturellement sur une analyse contrastive plurilingue (code 10) systématique. Les enseignants encouragent les apprenants à comparer activement les langues de leur répertoire (hindi, konkani, anglais, français), ce qui développe une conscience métalinguistique supérieure. En observant comment chaque langue découpe la réalité de manière différente, l'apprenant ne se contente plus de mémoriser, il comprend la logique

profonde des systèmes linguistiques qu'il manipule. Cette approche transforme le plurilinguisme de l'apprenant en un outil cognitif de transfert et de réflexion.

4.2.3.2. Écologie de la Classe et Engagement

Ce thème examine comment l'AC façonne l'écologie affective et sociale de la classe, transformant l'environnement d'apprentissage en un espace de sécurité, d'inclusion et d'engagement actif. Ici, l'alternance est vue comme un régulateur de la charge émotionnelle et un moteur de la dynamique de groupe.

Sous le volet des « Sécurisation et soutien affectif », l'AC fonctionne avant tout comme un mécanisme de sécurisation de l'espace linguistique (code 11). Pour les enseignants, permettre l'usage occasionnel de la L1 ou l'utiliser soi-même pour rassurer les apprenants permet d'abaisser drastiquement le filtre affectif. Cela réduit l'anxiété liée à la peur de ne pas comprendre et prévient le sentiment d'exclusion chez les apprenants plus fragiles qui pourraient se sentir distancés par un cours exclusivement en français. Cette pratique est indissociable de l'instauration d'un climat de confiance (code 12). En montrant qu'il est capable de rejoindre l'apprenant sur son propre terrain linguistique, l'enseignant humanise la relation pédagogique et crée un lien de proximité qui facilite l'apprentissage. Cette accessibilité émotionnelle favorise la promotion de l'audace interactionnelle (code 13). Les enseignants observent que lorsque les apprenants se sentent autorisés à s'appuyer temporairement sur leurs autres langues, ils osent davantage prendre la parole, poser des questions et s'engager dans des tâches complexes qu'ils auraient autrement évitées par peur de l'échec. Ce sentiment de sécurité débouche sur une optimisation de l'appétence ludique (code 14), où le français cesse d'être perçu comme une barrière intimidante pour devenir une langue source de plaisir et de curiosité.

Le sous-thème « Dynamique interactionnelle et attentionnelle » met en évidence l'impact de l'AC sur la gestion du flux de la classe. Elle est utilisée comme un outil de régulation de la vigilance cognitive (code 15) : un changement de code soudain permet de recentrer l'attention des apprenants, de marquer une transition importante ou de s'assurer que les consignes cruciales sont parfaitement intégrées. Enfin, la dynamisation du discours par la connivence (code 16) illustre la dimension sociale de l'AC. L'usage de l'humour, de plaisanteries ou de références familières exprimées dans la langue locale permet de créer

une atmosphère détendue et mémorable. Les enseignants rapportent que ces moments de connivence linguistique ne sont pas des distractions, mais des catalyseurs d'intérêt qui renforcent l'adhésion des apprenants au projet d'apprentissage.

4.2.3.3. Pratique Stratégique et Régulation Contextuelle

Ce dernier thème traite de l'AC comme une réponse pragmatique et réfléchie aux réalités institutionnelles, pédagogiques et contextuelles. Il montre que l'enseignant agit en tant qu'expert capable de moduler son usage des langues en fonction de variables externes complexes.

Le premier sous-thème, « Adaptation aux besoins et diversité », souligne la flexibilité de l'agir professoral. La modulation selon le profil cognitif (code 17) montre que l'enseignant calibre son recours à l'AC selon l'âge et le niveau de compétence des apprenants, le jugeant indispensable pour les plus jeunes mais le réduisant strictement à mesure que l'autonomie croît. La réactivité au répertoire plurilingue (code 18) est également centrale : l'enseignant de Goa doit être capable d'adapter son discours selon que le groupe maîtrise mieux l'hindi, le konkani ou le marathi, faisant de l'AC un outil de différenciation pédagogique. Cette adaptabilité situationnelle (code 19) confirme que le choix de changer de code est toujours guidé par le besoin immédiat de clarté et de fluidité du cours.

Le deuxième sous-thème concerne la « Gestion de l'efficacité et des contraintes » structurelles. L'optimisation du temps didactique (code 20) est une réalité pragmatique : face à des programmes denses, l'AC permet d'expliquer les concepts plus rapidement et de consacrer plus de temps à la pratique active. Le soutien à la performance sommative (code 21) est un autre facteur déterminant, l'AC étant perçue comme un outil nécessaire pour préparer les apprenants aux examens où la précision grammaticale est souvent décisive. Ces pratiques sont également modelées par la variabilité institutionnelle (code 22), les attentes différant entre le milieu scolaire et les centres de langue, et par le déterminisme curriculaire (code 23) des programmes officiels qui privilégient souvent l'écrit au détriment de l'immersion orale totale.

Enfin, le sous-thème « Régulation et limites de l'usage » témoigne de la posture réflexive des enseignants. Ces derniers sont conscients que l'AC peut constituer une

entrave à l'immersion linguistique (code 24) si elle devient systématique, risquant de limiter l'exposition de l'apprenant au français authentique. Ils identifient également un risque de dépendance cognitive (code 25), où l'apprenant (et parfois l'enseignant) s'installe dans un confort qui freine l'effort de production autonome. Pour contrer ces dérives, les enseignants prônent un principe de parcimonie didactique (code 26). Cette posture consiste à utiliser l'AC de manière stratégique et minimale, comme un levier de transition qui doit s'effacer progressivement pour laisser place à une maîtrise indépendante et immersive de la langue française.

4.2.4. Thèmes émergents à partir d'enregistrements de cours archivés

L'analyse de huit séances révèle que l'AC ne relève pas de la contingence, mais s'inscrit dans une stratégie discursive délibérée, orchestrée par l'enseignant au sein de moments pédagogiques clés. Elle se manifeste principalement lors d'explications grammaticales, de phases de remédiation (notamment la correction d'erreurs), d'échanges à forte charge affective ou durant la structuration métadiscursive de la classe. Nous observons que l'anglais fait office de langue d'appui ou langue enchâssée au sein du discours en français, ce dernier constituant la langue matrice. Cette alternance vise à simplifier des concepts syntaxiques complexes, à maintenir l'attention, à sécuriser l'apprenant ou à mobiliser des référents culturels partagés.

La prédominance des basculements du français vers l'anglais souligne une volonté de maximiser l'intelligibilité et l'engagement. À l'inverse, le passage de l'anglais vers le français demeure marginal, se limitant quasi exclusivement à des segments scriptés ou à la réalisation de tâches formelles. Cette asymétrie témoigne d'une dynamique de classe régie par une médiation bilingue active de la part de l'expert, tandis que l'usage du français par les apprenants reste largement tributaire du cadre imposé.

Au fil des sessions, bien que les objectifs oscillent entre rigueur morphosyntaxique et interaction spontanée, l'AC se lit ici comme un levier pédagogique intentionnel plutôt que comme une simple rupture linguistique. Chaque occurrence répond à une finalité spécifique : pragmatique, managériale, identitaire ou ludique.

Nous examinerons dans cette partie trois axes thématiques. L'analyse s'appuie sur un corpus de transcriptions dont le référencement interne permet de situer précisément les

segments cités. Le sigle CE désigne le Cours Enregistré ; il est suivi du numéro de la session et de l'horodatage correspondant. Ainsi, la notation CE 7 (01:17:25) identifie un extrait du septième enregistrement, saisi à 01:17:25.

La section qui suit s'articule autour de trois axes fondamentaux, chacun reflétant une facette distincte de l'agir professoral bilingue. Dans un premier temps, nous explorerons la médiation cognitive, où l'AC sert de levier pour la conceptualisation linguistique. Nous aborderons ensuite la gestion du cadre managérial, afin d'observer comment l'alternance fluidifie l'organisation de l'espace classe. Enfin, nous analyserons la dimension socio-affective, où le recours à la L1 participe à la co-construction d'un climat relationnel sécurisant et à l'expression d'une identité bilingue partagée.

4.2.4.1. Navigation pédagogique et médiation cognitive

L'analyse de notre corpus démontre que l'AC occupe un rôle pédagogique et structurant au sein de la classe de FLE. Elle s'érige en outil délibéré et stratégique visant à optimiser la compréhension linguistique. L'enseignant navigue avec une grande fluidité entre le français et l'anglais, toujours avec une intentionnalité claire : clarifier le sens, rectifier les représentations erronées, soutenir l'explicitation grammaticale et souligner les contrastes interlinguistiques. Cette manœuvre bilingue fonctionne comme un étayage cognitif, permettant aux apprenants de s'approprier un terrain linguistique opaque en ancrant des constructions françaises inconnues à des équivalents anglais plus immédiatement accessibles.

De nombreux extraits montrent que l'anglais est intégré au sein même des énoncés en français afin de lever des ambiguïtés sémantiques ou de décortiquer des mécanismes syntaxiques complexes. Ces basculements sont fréquemment introduits par des marqueurs de contraste tels que « *...in English, we say...* » ou « *comme in English...* », qui agissent comme des balises signalant le passage à une phase d'explication métalinguistique. Par exemple, lors d'une séquence dédiée à la morphologie verbale, l'enseignant précise : « Plus avoir détourné, *like... so you use it in the past tense, you keep avoir or être in the infinitive form and then you use the past participle of the word* » (CE 5, 00:21:51). Ici, la juxtaposition des deux langues permet de transposer la logique temporelle du français dans un système de référence familier à l'apprenant, facilitant ainsi l'internalisation de la règle

par un processus de comparaison immédiate.

Cette stratégie de différenciation se retrouve également dans le traitement du lexique. Dans la session CE 3 (00:34:19–00:34:28), l’enseignant anticipe une confusion classique en précisant : « Des magazines. Magasins *is shops* ». L’usage de l’anglais sert ici de signal d’alerte pour marquer la divergence sémantique et prévenir une erreur sociolinguistique potentielle. De même, dans l’extrait CE 6 (00:10:48), l’explication « Mettre l’accent sur quelque chose. Accentuer *means highlight something*. Mettre l’accent » permet de lier l’expression idiomatique française à son équivalent fonctionnel en anglais. Cette technique met en lumière le chevauchement sémantique tout en attirant subtilement l’attention des apprenants sur les différences de traitement grammatical entre les deux langues.

Au-delà de la simple explication, les transcriptions révèlent que l’AC constitue un levier privilégié pour la correction des erreurs, notamment grâce à ce que nous pourrions appeler l’ancrage en L1. Dans ces micro-séquences, l’anglais est mobilisé pour accroître la précision du retour correctif en juxtaposant la production erronée de l’apprenant avec la forme cible attendue. Lors d’une discussion sur la presse (CE 7, 01:17:24), l’enseignant rectifie l’usage d’un faux-ami : « On dit pas *supplement* en français. On dit ‘fait divers’, *like miscellaneous* ». Cette intervention clarifie simultanément le choix lexical et le cadre conceptuel du terme. Nous observons une démarche similaire dans CE 3 (00:02:20) : « C’est quoi se tromper ? *To be mistaken. No ?* », où l’anglais vient valider la compréhension d’un verbe réflexif et encourager un moment de réflexivité chez l’étudiant. Parfois, ce soutien lexical s’inscrit dans une dimension plus socioculturelle, voire humoristique, comme dans CE 8 (00:48:24) : « Mais je vous avoue qu’il fait aussi très chaud en France... *Like they actually don’t have fans. They don’t have ACs* ». Bien que le ton soit plus léger, cette alternance inter-phrastique maintient l’intérêt du groupe et souligne des contrastes culturels concrets par le biais d’un vocabulaire quotidien et transparent.

Enfin, la répétition des règles et la consolidation des acquis sont souvent gérées par ce mode d’enseignement bilingue. Si les constructions grammaticales sont généralement introduites en français, elles sont quasi systématiquement réitérées en anglais pour souligner les contraintes syntaxiques. Dans l’exemple CE 5 (00:36:17), l’enseignant martèle la règle : « Pour qu’il? Non! Pour... Pour ne pas avoir respecté. *You don’t have to use* pour qu’il *because if you use* pour qu’il, *you have to use* subjonctif ». L’anglais ne sert

plus ici de simple traduction, mais de renforcement d'une règle d'exclusion grammaticale. De la même manière, dans CE 7 (00:13:30) : « *So, les fruits se vendent cher. Ça veut dire the fruits are being sold at a higher rate...* Vous avez compris ? », l'enseignant s'appuie sur la structure passive anglaise pour rendre intelligible une tournure pronominale française à sens passif. Enfin, lors d'un ajustement sémantique dans CE 8 (00:41:51), l'enseignant note : « *And he tricked you* donc, il vous avez triché? *Okay...* vous a triché... désolée, il vous a triché », utilisant l'anglais comme un filet de sécurité pour maintenir la fluidité de l'échange tout en offrant un soutien correctif immédiat.

Pour conclure, ces données suggèrent que l'AC n'est pas une pratique périphérique ou accessoire. Elle est une composante intrinsèque de la boîte à outils pédagogique. Elle ne constitue pas une distraction ou un aveu de faiblesse linguistique. Par contre, l'usage stratégique de la L1 permet d'ancrer les connaissances, de dissiper les ambiguïtés et de favoriser une réflexion métalinguistique active, positionnant l'anglais comme un partenaire facilitateur dans l'appropriation de la langue cible.

4.2.4.2. *Gestion du discours et orchestration de l'interaction*

Au-delà de sa fonction de béquille grammaticale, l'AC s'impose dans notre corpus comme un instrument de pilotage particulièrement agile. Elle permet à l'enseignant de réguler le flux des échanges, de distribuer la parole et de marquer physiquement les frontières entre les différentes étapes de la leçon. Ce recours au bilinguisme ne doit pas être interprété comme une faille dans l'immersion, mais plutôt comme un levier pragmatique qui définit le rythme de la séance et segmente l'effort attentionnel des apprenants. En alternant les codes, l'enseignant crée un système de signalisation sonore qui aide les apprenants à identifier instantanément si l'on se trouve dans une phase de consigne, d'évaluation ou d'interaction spontanée.

L'usage récurrent d'interjections ou de segments courts en anglais permet notamment de calibrer la participation et de maintenir un tempo dynamique. Dans l'extrait CE 5 (00:53:32), l'enseignant donne une consigne précise : « *You have to just* relier les deux phrases, c'est tout. N'ajoutez pas les détails qui ne sont pas là. *This is something we need to stop ourselves from doing. Okay? Same with translation.* » Ici, le passage à l'anglais dépasse la simple clarification technique ; il introduit une dimension normative et

évaluative. L'enseignant utilise la L1 pour instaurer une sorte de « méta-règle » sur la rigueur méthodologique, exhortant les apprenants à la retenue. De la même manière, dans le CE 4 (00:09:38), la gestion du temps devient plus impérative grâce au changement de code : « Mais faites attention, ne dépassez pas deux ou trois minutes. *Okay? I will time you. If you* dépassez deux-trois minutes, vous devez vous arrêter. *Okay? Ça va?* » Cette oscillation entre les langues module l'autorité de l'enseignant : elle renforce le caractère contractuel de la consigne tout en conservant une certaine proximité avec l'apprenant. Dans le CE 6 (00:17:15), l'anglais sert de support de transition : « Oui très bien. Oui, 794000. *Okay? Now after you have read this, we have a small* production orale. Vous avez vu la production orale? » Ce basculement inter-phrastique fonctionne comme un signal de transition qui clôt une tâche pour en ouvrir une autre, recentrant immédiatement l'attention du groupe sur le nouvel objectif.

L'AC agit également comme un marqueur de frontière ou *boundary marker*, délimitant avec précision les passages entre les phases pédagogiques et les changements de thématiques. Dans le CE 8 (00:29:42), l'enseignant note avec une pointe d'ironie : « *Looks like some people ran away. Okay. Ça va? On commence? AF01, allez-y! Parce que vous avez déjà fait le travail.* » L'anglais est ici utilisé pour commenter la vie de la classe et créer une connivence, avant de pivoter brusquement vers le français pour lancer l'activité académique. Ce contraste linguistique permet de bien séparer le « hors-scène » (l'humour, le constat) du « sur-scène » (la tâche à accomplir). Par ailleurs, dans le CE 7 (01:20:14), l'enseignant mobilise l'anglais pour imposer une posture épistémique : « Donc, c'est le propriétaire qui va payer? Regardez les articles ah. *Don't come to conclusion on your own. Read the article properly, please.* » Le passage à la L1 durcit l'exigence de rigueur analytique ; il signifie aux apprenants que l'analyse ne doit pas être intuitive mais fondée sur les textes. L'AC dans ces moments garantit la cohésion temporelle de la leçon, facilitant une segmentation claire tout en préservant la continuité de la communication entre l'expert et ses novices.

Enfin, nous observons que l'alternance est employée comme un dispositif d'emphase et de focalisation cognitive. L'anglais ne constitue pas un code parallèle passif. Ceci devient un mécanisme de guidage qui force l'attention sur des points critiques. Dans le CE 4 (00:38:02), l'enseignant insiste sur un tic de langage : « Ne commencez jamais en disant que 'la même chose'. *Never start your production orale like that.* » Ce basculement abrupt confère une force rhétorique à l'interdiction, marquant les esprits pour décourager

les calques linguistiques. Un processus similaire est à l'œuvre dans le CE 7 (00:53:06) : « Oui, les bonnes questions n'ont pas été posées. N'ont pas été. *It is a negative phrase no?* Elles n'ont pas été posées avec un ES. » Ici, l'enseignant suspend le flux de la conversation pour provoquer une réflexion métalinguistique, aiguissant la sensibilité des apprenants à l'accord du participe passé. Enfin, dans le CE 3 (00:32:39), l'AC sert à réorienter la stratégie cognitive de l'apprenant : « Ce que vous devez faire... *don't tell me 'I read this this'. You don't have to. You don't have to cite the text. Instead, you have to reformulate and give me the answer. Okay?* » L'alternance est ici chargée d'une fonction de transfert de compétences où elle guide l'apprenant vers la synthèse et l'autonomie discursive, positionnant le français comme l'espace de production et l'anglais comme l'espace de la stratégie réflexive.

4.2.4.3. Expression socioculturelle, charge affective et identités plurilingues

L'AC au sein de notre corpus ne se limite pas à une fonction de transmission de savoirs. Elle s'affirme comme un levier pour cultiver une résonance socioculturelle et consolider une relation affective entre les acteurs de la classe. En naviguant stratégiquement entre le français, l'anglais et, par moments, d'autres langues du répertoire des apprenants, l'enseignant parvient à instaurer des parenthèses d'humour, de solidarité et de connexion interpersonnelle qui transcendent le cadre rigide de l'enseignement grammatical. Cette plasticité linguistique reflète une pédagogie dynamique, capable de s'ajuster en temps réel à la texture émotionnelle et culturelle du groupe. Dans ce contexte, l'AC devient un marqueur d'appartenance à une communauté de pratique bilingue où les langues ne s'excluent pas, mais s'additionnent pour enrichir l'échange humain.

Une fonction majeure de cette alternance réside dans la co-construction d'un espace de connivence par le biais de l'humour. L'enseignant mobilise régulièrement le bilinguisme pour désamorcer les tensions cognitives et favoriser un climat d'inclusion. Dans l'extrait CE 8 (01:05:02), elle plaisante : « Mais les filles, vous avez oublié les États-Unis, la destination aussi favorite des Indiens. Vous avez oublié? *Let's not forget that in America you have Indian temples, you have Indian stores selling stuff. You can cook anything Indian you want.* » Ici, le passage à l'anglais permet à la chute de la blague de résonner culturellement, en ancrant des références diasporiques partagées dans le vécu immédiat des apprenants. L'anglais agit ici comme un « espace de confort » culturel. De

même, dans le CE 3 (00:14:05), l'enseignante propose un moment de légèreté : « Exactement. *Because it's like, oh you heard it from my poder¹, it's like that.. in Goa* », superposant le français et l'anglais avec une expression konkani pour souligner la pluralité identitaire du groupe. En intégrant des termes vernaculaires, elle valide l'identité plurilingue des apprenants, transformant la classe en un espace de transglossie où le savoir académique rencontre le savoir expérientiel. Enfin, l'aveu spontané dans le CE 8 (00:32:44), « *Mulberry.. c'est... I keep forgetting fruits and vegetables in French* », humanise la figure de l'expert. En exposant sa propre vulnérabilité linguistique, l'enseignant réduit la distance hiérarchique et abaisse le filtre affectif des apprenants, les encourageant ainsi à accepter leurs propres lacunes sans crainte du jugement.

L'AC sert également de vecteur privilégié pour la confiance personnelle et l'engagement empathique. Dans les séquences exigeant une nuance émotionnelle fine ou une profondeur relationnelle accrue, l'anglais surgit souvent comme le registre de la sincérité. Dans le CE 8 (00:46:06), l'enseignante partage une réflexion sur la sécurité : « Donc, on doit faire attention. On n'a pas de choix. *Okay? Like we think in our heads that oh I am in Europe, what is going to go wrong, but actually I have felt that travelling in India is sometimes way more safer than travelling abroad.* » Le basculement vers l'anglais signale ici un passage du mode « enseignement » au mode « témoignage », rendant le discours plus authentique et accessible. Cette stratégie permet de construire une empathie transactionnelle qui renforce l'engagement des apprenants. Un autre exemple frappant se trouve dans le CE 1 (00:40:04) : « *Mai vahi check kar rahi hu ki shayad [I am checking exactly that maybe...] it shouldn't be, you know, that you have sent me the question paper because you have not renamed the file, but it's okay* ». En mêlant l'hindi et l'anglais pour exprimer sa compréhension face à un problème technique, l'enseignant valide les préoccupations de l'apprenant par une proximité linguistique rassurante. Cette pratique signale que l'AC est un outil de sécurisation linguistique. Elle garantit que, malgré les difficultés en français, le lien relationnel reste intact. De même, dans le CE 5 (00:55:19) : « *Okay. It's not like I am discouraging you. But if it's not there, don't do it. It's as simple as that. Okay? AF07, allez-y!* », l'usage de l'anglais permet d'adoucir un retour correctif

¹ À Goa, le terme « *poder* » désigne les boulangers traditionnels, un métier riche en histoire culturelle influencé par le mot portugais « *padeiro* » qui signifie boulanger. Ces boulangers font partie intégrante des communautés de Goa. Ils livrent à domicile des pains frais tels que le *pão* et le *poi* à vélo, souvent annoncés par le son d'un klaxon.

potentiellement frustrant, réinjectant de la bienveillance là où le français pourrait paraître trop direct ou prescriptif.

En conclusion, ces moments attestent que, dans ce contexte spécifique, l'AC dépasse largement la simple stratégie de communication pour devenir un geste relationnel de haute précision. Elle positionne l'enseignant non seulement comme un facilitateur de compétences linguistiques, mais aussi comme un interlocuteur sensible aux contours émotionnels et culturels de son auditoire. Ce faisant, elle élargit le répertoire communicatif de la classe, permettant à la pratique pédagogique de se déployer à travers le prisme de l'expression socioculturelle et affective. L'AC apparaît ainsi comme un pont multidimensionnel : elle relie les langues entre elles, certes, mais elle tisse surtout des liens profonds entre les individus, transformant l'apprentissage d'une langue étrangère en une expérience de résonance humaine et de confort partagé.

4.3. Conclusion partielle

Ce chapitre a permis de dresser un panorama exhaustif, à la fois quantitatif et qualitatif, de la place et des fonctions de l'AC au sein des cours de FLE. En croisant les données issues des questionnaires enseignants et apprenants avec l'analyse des entretiens semi-directifs, nous avons mis en lumière une réalité complexe. L'AC n'est plus ici un simple épiphénomène linguistique, mais une variable déterminante qui influence de manière systémique la gestion de l'espace classe, la saisie conceptuelle des contenus, le sentiment de contrôle professoral et, enfin, l'engagement affectif des apprenants.

L'analyse statistique a confirmé que le recours à l'AC est statistiquement significatif pour optimiser le climat de classe et sécuriser les parcours d'apprentissage. Pour les enseignants, l'alternance agit comme un instrument de précision permettant de désamorcer les zones de blocage cognitif et de réduire l'anxiété langagière des apprenants. Du côté des apprenants, les résultats convergent pour désigner l'AC comme un étayage indispensable, garant de la clarté informationnelle et d'un confort émotionnel propice à la prise de risque. En outre, notre étude souligne la prévalence d'un multilinguisme dynamique chez l'ensemble des participants, rappelant que le contexte sociolinguistique de Goa n'est pas une simple toile de fond, mais le moteur même de ces pratiques de médiation. Les données qualitatives ont, quant à elles, révélé la richesse fonctionnelle de

ces basculements, les positionnant tour à tour comme stratégies de communication, leviers pédagogiques ou ponts interculturels, tout en éludant pas les tensions et les débats que cette pratique continue de susciter dans la didactique des langues.

En définitive, ces résultats convergent vers une conclusion centrale : l'AC constitue une stratégie pédagogique intégrée et multidimensionnelle. Elle ne se contente pas de faciliter l'acquisition linguistique ; elle façonne un écosystème d'apprentissage où la langue matrice et la langue cible collaborent pour maximiser l'intelligibilité. Cette synergie entre les répertoires linguistiques témoigne d'une adaptation pragmatique aux réalités du terrain de FLE à Goa. Le chapitre suivant s'attachera donc à mettre ces résultats en perspective avec les cadres théoriques existants. Il s'agira d'interpréter ces données à la lumière de la littérature scientifique afin d'en extraire des implications didactiques concrètes et de proposer des pistes de réflexion pour une pédagogie du plurilinguisme renouvelée.

CHAPITRE 5 – ANALYSE ET DISCUSSION

Le chapitre précédent a permis d'exposer de manière détaillée la double nature, quantitative et qualitative, de notre recueil de données. L'examen rigoureux des hypothèses nous a fourni les preuves statistiques nécessaires à l'acceptation des hypothèses alternatives, validant ainsi la pertinence de nos premières intuitions de recherche. Parallèlement, le corpus qualitatif est venu enrichir ces statistiques d'une dimension narrative qui nous a permis de donner une voix aux chiffres en faisant émerger des thématiques récurrentes qui ancrent les résultats dans la réalité concrète du terrain. Ce chapitre d'analyse et discussion a donc pour ambition de croiser ces deux approches afin d'apporter des réponses nuancées aux questions de recherche posées au seuil de notre étude.

En ce qui concerne les hypothèses relatives aux apprenants, les corrélations établies dessinent un profil d'utilisateur conscient et pragmatique. Nous avons ainsi démontré qu'il existe un lien significatif entre la pratique effective de l'AC par l'apprenant et sa perception positive de cette stratégie (A-H1). Plus encore, les réactions émotionnelles de l'apprenant face à l'AC de son enseignant influencent directement son niveau d'engagement au sein de la classe (A-H2). Ces résultats montrent que l'AC dépasse la seule compensation linguistique pour devenir un levier d'engagement: l'apprenant est persuadé qu'elle favorise son acquisition (A-H3) et qu'elle facilite la fluidité communicationnelle (A-H4). Enfin, l'usage expressif de l'AC semble transformer la perception du climat de classe, le rendant, aux yeux de l'apprenant, plus inclusif et interactif (A-H5).

Du côté des enseignants, les données confirment que l'AC s'inscrit dans une rationalité professionnelle. Il existe une corrélation étroite entre l'utilisation de l'AC à des fins managériales et le sentiment de maîtrise du groupe (E-H1). Sur le plan strictement didactique, l'enseignant utilise l'AC avec la certitude qu'elle améliore la compréhension fine des contenus (E-H2) tout en renforçant son contrôle sur le déroulement de la séance (E-H3). Par ailleurs, le recours à l'AC pour stimuler l'engagement des apprenants est

intrinsèquement lié à la volonté de consolider les relations interpersonnelles (E-H4). Un point saillant de notre analyse quantitative révèle également que la durée de la séance de cours influence directement la fréquence de l'AC à des fins pédagogiques (E-H5), soulignant ainsi l'importance des contraintes temporelles dans la pratique professorale.

Afin de structurer cette discussion, il convient de remettre en perspective nos deux questions de recherche : (1) Quelles sont les fonctions de l'AC chez les enseignants et les apprenants de FLE dans le contexte exolingue goanais ? et (2) Quelles sont les attitudes et les perceptions des acteurs pédagogiques à l'égard de cette pratique ? C'est à travers le prisme de ces questions que nous allons manier ce chapitre. Pour garantir la clarté et la traçabilité de notre analyse qualitative, nous rappelons l'usage d'un système de codification. Les réponses des apprenants (RA) et des réponses enseignants (RE) issues des questionnaires seront confrontées aux témoignages plus denses des entretiens semi-directifs (ESD) et aux interactions saisies sur le vif lors des cours enregistrés (CE). Cette méthodologie de triangulation nous permettra de dépasser la description du phénomène de l'alternance pour en saisir la mécanique et les enjeux épistémologiques dans le contexte singulier de Goa.

5.1. Fonctions de l'AC pour les enseignants

L'analyse des pratiques enseignantes dans le contexte goanais met en lumière une réalité complexe où l'AC s'impose comme une ingénierie du discours. En croisant les fréquences statistiques, les témoignages recueillis lors des entretiens et les interactions saisies sur le vif, nous nous apercevons que les enseignants ne subissent pas le multilinguisme ambiant, mais qu'ils le pilotent avec une intentionnalité pédagogique. Comme nous l'avons pressenti lors de la formulation de nos hypothèses, notamment pour E-H2 et E-H3, il existe un lien organique entre le recours à l'AC et la conviction que cette pratique améliore tant la compréhension des contenus que le contrôle de la dynamique de classe. Cette navigation fluide entre le français (langue matrice) et l'anglais ou les langues locales (langues enchâssées), relève d'une volonté délibérée d'optimiser l'intelligibilité au sein d'une écologie plurilingue riche, plutôt que d'un manque de maîtrise.

Au cœur de cette activité professorale, le soutien à la compréhension s'établit comme une priorité absolue. Nous avons noté, à travers les résultats du questionnaire, que

les enseignants approuvent l'usage de l'AC pour expliquer des concepts difficiles ou pour lever les opacités d'une grammaire souvent perçue comme un obstacle cognitif majeur. Les données de fréquences soulignent que plus de 80% des participants considèrent l'AC comme un outil facilitant l'explication de nouveaux termes et la transmission efficace des informations liées au sujet. Sur le terrain, cela se traduit par ce que nous avons identifié dans nos thèmes comme une levée d'ambiguïté morphosyntaxique ou un étayage technique. L'enseignant utilise les langues déjà stabilisées dans le répertoire de l'apprenant pour décortiquer les rouages du français, créant ainsi des ponts métalinguistiques qui permettent de comparer les systèmes de pensée en présence.

Parallèlement à cette quête de clarté, l'AC agit comme un régulateur de la vie sociale et émotionnelle du groupe. Dans nos thèmes émergents concernant l'écologie de la classe, nous avons vu que l'espace d'apprentissage est un lieu de vulnérabilité où l'apprenant doit affronter l'inconnu. L'enseignant y mobilise le basculement vers la L1 comme un thermostat affectif. Les conclusions tirées des entretiens semi-directifs et les statistiques convergent sur un point crucial qui dit que la réduction de l'anxiété est l'un des bénéfices les plus saillants de cette pratique, avec un score moyen particulièrement élevé parmi les enseignants. En autorisant des parenthèses d'humour ou des moments de connivence, comme nous l'avons observé dans les enregistrements de cours, l'enseignant sécurise l'apprenant et favorise une audace interactionnelle. Cette dimension inclusive valide l'identité plurilingue de l'apprenant, transformant la classe en un espace de transglossie où le savoir académique rencontre le vécu expérientiel des apprenants goanais.

Enfin, l'observation directe des séances, couplée aux résultats de notre analyse thématique sur la gestion du discours, révèle que cette plasticité linguistique sert d'instrument de pilotage pour l'orchestration globale du cours. L'AC permet de structurer le temps et l'espace, fonctionnant comme un signal sonore qui sépare les phases de travail intensif des moments de transition ou de gestion disciplinaire. Face à des programmes souvent denses et à un déterminisme curriculaire exigeant, les enseignants y voient un outil pragmatique pour optimiser le temps didactique sans sacrifier la qualité du lien pédagogique. Les thèmes issus des réponses ouvertes montrent d'ailleurs que les praticiens rejettent l'idée d'une pollution linguistique, revendiquant plutôt une efficacité professionnelle qui garantit que personne ne reste au bord du chemin. C'est, en définitive, un acte d'adaptation permanent et réfléchi, où la clarté conceptuelle et la relation humaine priment sur la rigueur abstraite d'un monolinguisme rigide. Cette vision prospective de la

maîtrise, que nous avons vue émerger de nos données, positionne l'AC comme un outil de transition vers l'autonomie.

Pour approfondir cette dynamique, nous explorerons comment cet agir professoral se décline en trois piliers stratégiques dans les sections suivantes : la médiation trans-sémantique pour la construction du sens, la régulation socio-pragmatique pour l'équilibre affectif du groupe, et enfin, la facilitation opérationnelle pour la gestion pragmatique du flux didactique.

5.1.1. Médiation trans-sémantique

L'AC en classe de FLE s'impose comme un outil de l'appui pédagogique, agissant tel un catalyseur de compréhension dans des contextes exolingue où le français peine à exister en dehors des murs de l'école. Nous avons noté, tant dans nos observations que dans les thématiques émergentes, que cette stratégie didactique ne se limite pas à illustrer des concepts abstraits ; elle permet surtout de tisser un réseau de correspondances entre le nouveau savoir et les référents socioculturels déjà sédimentés chez l'apprenant. Ce recours délibéré à la L1 répond à une logique d'ingénierie du sens où l'enseignant érige des passerelles métalinguistiques pour sécuriser le parcours de l'apprenant. En répondant à notre première question de recherche sur les fonctions de l'AC, nous constatons ici une fonction selon laquelle la L1 sert de point d'appui dynamique pour propulser la compréhension, plutôt que de constituer une fin en soi. Donc, l'enseignant ne traduit pas, il utilise L1 comme une plateforme de lancement pour propulser l'apprenant vers une saisie conceptuelle que le français seul, encore trop opaque, ne pourrait porter. Il s'agit d'un repositionnement pragmatique qui favorise l'appropriation des structures complexes sans pour autant sacrifier la rigueur académique, permettant ainsi à l'apprenant de se mouvoir avec plus d'assurance dans sa ZPD. L'extrait 1 donne à voir la finesse de cette manœuvre:

Extrait 1 :

« Professeure : Non, c'est pas vraiment un verbe pronominaux... pronominal, réflexif.. pronominal.. c'est pas... non, c'est pas vraiment pronominal, mais quand vous avez cette forme pronominale d'un verbe, ça veut dire, cette.. de faire cette phrase.. et à la forme passive, ça veut dire les fruits se vendent chers, *now the fruits are not selling themselves expensive right? Like normally when you have reflexive*

verb, what? ça montre quoi? Quelle est la signification d'un verbe pronominal?
Allez-y! Dites-moi! quelle est la signification ?

AF01 : L'action se passe sur eux-même, par exemple, lui-même ou elle-même.

Professeure : Donc oui, le sujet fait l'action sur lui-même, n'est-ce pas?

AF01 : Lui-même ? Oui.

Professeure : Les fruits sont capables de faire une action sur eux-mêmes? Est-ce qu'ils sont capables de le faire?

AF01 : Non, non.

Professeure : Non. *So les fruits se vendent cher, ça veut dire the fruits are being sold at a higher rate. Or the fruits are expensive, in other words. Who is selling them? Somebody is selling them, non? Vous avez compris?*

AF01 : Oui, maintenant j'ai compris, Madame. » (CE07, 00:12:20 – 00:13:30)

Dans cette séquence, nous voyons comment l'enseignante jongle avec les codes pour déconstruire l'opacité d'une structure pronominale à sens passif. Le va-et-vient entre le français et l'anglais n'est pas un simple palliatif, mais une médiation qui active les schèmes cognitifs de l'apprenant et l'invite à interroger la logique interne de la langue française. En confrontant l'absurdité sémantique de l'action par le biais de l'anglais, elle transforme un point de grammaire ardu en une réflexion logique limpide. Cette médiation démontre que l'AC remplit une fonction de décryptage systémique, qui consiste à décomposer la structure de la langue pour en révéler la logique interne, essentielle pour répondre à notre interrogation sur la nature de ces alternances. Cette fonction sert à stabiliser le système de la langue cible en utilisant la L1 comme un miroir contrastif. Nous évitons ainsi l'apprentissage mécanique pour privilégier une compréhension organique où l'apprenant devient acteur de sa propre levée d'ambiguïté, ce qui renforce la mémorisation à long terme par un ancrage cognitif profond. L'efficacité de cette méthode transparaît également dans le discours réflexif des praticiens, comme en témoigne l'extrait 2 :

Extrait 2 :

« In the schools that I teach, French is introduced from Grade 6 onwards and the method that CBSE or Goa Board Schools prescribe are mainly “grammar”

oriented and with limited vocabulary. Thus, leaving the students severely challenged when it comes to speaking skills, as no focus is given in that area from the foundation year. Therefore, in a position like that code-switching actually encourages the students to understand in a better way and it also makes ensure that these students do not lose interest in French ». (RE07)

Ce témoignage nous rappelle avec acuité que l'AC remplit une fonction compensatrice vitale face aux carences structurelles des curriculums officiels. En palliant l'absence d'exposition naturelle et en compensant des méthodes parfois trop arides, l'AC devient une stratégie de survie pédagogique qui préserve l'intérêt des apprenants pour une langue qui pourrait leur paraître étrangère à tout point de vue. Elle n'est plus seulement une aide technique, mais un rempart contre le désengagement et la frustration. Ici, l'innovation réside dans le concept de médiation de soutenance où l'enseignant utilise l'AC pour soutenir non seulement le cerveau qui apprend, mais aussi le cœur qui s'engage. Les enquêtes menées auprès des apprenants viennent valider cette posture : 72,7 % d'entre eux affirment que l'AC fluidifie leur accès au sens (énoncé 37, tableau 41, annexe 4), tandis qu'une part importante (67,9%) y voit une marque de bienveillance pédagogique (énoncé 42, tableau 43, annexe 4). Nous comprenons alors que la classe de FLE à Goa est un espace de résilience plurilingue où l'AC permet de transformer les obstacles institutionnels en opportunités d'apprentissage différencié, garantissant ainsi une équité d'accès au savoir pour tous les profils d'apprenants.

L'efficacité didactique ne peut donc se mesurer uniquement à l'aune d'un monolinguisme de façade, mais doit intégrer la validité méthodologique du processus de transmission. Dans cette perspective, la mécanique de l'apprentissage devient une variable aussi déterminante que le résultat final, parce qu'elle garantit la transparence épistémologique du savoir. L'enseignant se retrouve investi d'une double mission: orchestrer l'acquisition linguistique tout en décortiquant les zones d'ombre sémantiques (ces nuances de sens et subtilités culturelles souvent imperceptibles) que l'immersion seule laisserait inexplorées. Cette dualité exige une flexibilité constante, parce que ignorer le capital linguistique initial de l'apprenant au nom d'une immersion stricte peut conduire à une marginalisation cognitive. L'AC agit ici comme un outil de démocratisation du sens, permettant à chaque apprenant de mobiliser son patrimoine linguistique en acquérant une nouvelle langue.

Au bout du compte, l'intégration stratégique de l'AC est une désambiguïsation indispensable qui répond directement à notre première QR en identifiant la fonction de sécurisation conceptuelle. Elle permet de transformer la compétence plurilingue de l'apprenant, parfois vécue comme une entrave, en un allié pour ancrer durablement des distinctions fines. En ancrant le sens dans des structures familières, l'enseignant s'assure que l'apprentissage est signifiant et non purement mécanique. L'AC dépasse ainsi largement la fonction de traduction pour devenir une architecture de la pensée plurilingue, où la L1 sert de fondation solide sur laquelle se bâtit la nouvelle compétence en français. Reconnaître cette fonction, c'est accepter une didactique plus humaine, capable d'innover en transformant le mélange des langues en une stratégie d'excellence académique.

5.1.2. Régulation socio-pragmatique

La régulation socio-pragmatique ne saurait être réduite à une simple gestion mécanique des tours de parole. Elle constitue, au sens profond, une architecture de stratégies interactionnelles visant à humaniser la transaction pédagogique. Comme nous l'avons souligné dans nos hypothèses initiales, notamment concernant l'impact de l'AC sur le climat de classe, cette pratique permet d'organiser la communication verbale tout en ajustant les dynamiques interpersonnelles. L'analyse des entretiens et des fréquences révèle que l'AC est une stratégie facilitatrice qui transcende la transmission d'informations pour devenir un moteur d'inclusion sociale. Avec un score moyen de 3,7 indiquant que l'AC encourage la participation (énoncé 11, tableau 32, annexe 4), nous observons ce que nous pourrions appeler une empathie transactionnelle: l'enseignant « échange » une part de la norme monolingue contre une sécurité émotionnelle accrue. Ce basculement vers la L1 génère une impression de familiarité, un sentiment de chez-soi linguistique qui transforme l'espace classe en un écosystème de bienveillance. Pour continuer à répondre à notre première QR, cette dimension montre que le changement de langue n'est jamais fortuit, mais constitue un acte de reconnaissance identitaire qui intègre activement ceux que le tout-français marginalise.

Cependant, cette inclusion n'est pas seulement symbolique, plutôt fonctionnelle. En créant ce confort affectif, l'enseignant réduit la distance sociale et permet à l'apprenant de se sentir « autorisé » à exister avec son bagage plurilingue. Le retour d'expérience d'un apprenant, saisi dans notre questionnaire ouvert, illustre avec une clarté désarmante ce

besoin de sécurisation de l'ego linguistique :

Extrait 3 :

« I find French extremely difficult to keep up with, so code-switching makes me feel more comfortable and it's easier for me to understand. If my mistakes are pointed out, it only helps me gain a stronger understanding, so it doesn't make me sad, but instead I feel that the teacher cares enough to stop and break it down in a language that I understand ». (RA023)

Ce témoignage met en exergue la dimension proprement humaine de l'AC. La perception que l'enseignant se soucie assez pour s'arrêter et déconstruire la difficulté dans une langue comprise est vécue comme une manifestation tangible d'investissement empathique. Nous notons ici que l'AC permet une résilience de l'attention, un *reboot* cognitif, en minimisant la charge affective liée à l'opacité de la langue cible, l'enseignant maintient l'apprenant dans un état de réceptivité maximale, évitant le blocage ou le sentiment de tristesse face à l'erreur. L'AC transforme ainsi la correction en un moment de soin, favorisant ce que nous appelons un *safe space* interactionnel. Ce climat de sécurité psychologique est propice à la tolérance à l'erreur, parce que l'apprenant sait que le lien avec l'enseignant restera intact malgré ses lacunes en français. L'AC assure ainsi la continuité du flux communicationnel, même lors de l'introduction de segments culturels complexes, comme le montre l'extrait suivant :

Extrait 4 :

« Professeure : Ça va ? *Okay*. Très bien! Et aussi, si vous regardez en bas de la page, vous avez une expression idiomatique. Il n'y a pas de fumée sans feu. Ça veut dire quoi? Il n'y a pas de fumée sans feu? *What does it mean?* Vous connaissez cette expression, non? Même en anglais. » (CE03, 00 :16 :27)

Dans cette séquence, l'enseignante déploie une stratégie de maïeutique interlinguistique (une approche inspirée de la méthode socratique visant à faire « accoucher » l'esprit d'une vérité qu'il détient déjà, ici par le dialogue entre les langues). En ancrant l'expression idiomatique dans le répertoire anglais déjà maîtrisé, elle prévient la surcharge cognitive et maintient l'engagement. Cette insertion s'inscrit dans ce que nous qualifions de chrono-syntaxe de sécurité qui est un usage intra-syntaxique rapide de l'anglais qui sert à maintenir l'intégrité du flux communicationnel sans rompre le rythme du cours. En

agissant ainsi, l'enseignant évite que l'apprenant ne s'égare dans une recherche lexicale épuisante, lui permettant de rester focalisé sur le sens global de l'interaction. Cette flexibilité permet une adaptation micro-pédagogique essentielle dans des classes hétérogènes, où l'input doit être modulé en fonction des ressources disponibles. C'est ici que nous notons une pratique pédagogique que nous nommons la transmodalité stratégique, illustrée par le recours aux langues régionales :

Extrait 5 :

« So what happens is, like I said, we have students from different backgrounds, people coming not only from Goa, but people coming from Kerala... you have to switch to Hindi and you write it in Devanagari and show them. 'See, this is how you get it.' So that's something we do. » (ESD01, 00:25:16)

Cet extrait est d'une importance capitale pour notre recherche. L'enseignant ne se contente pas de tolérer les langues d'arrière-plan (Konkani, Hindi, Malayalam); il procède à une transmodalité stratégique en utilisant l'écrit Devanagari comme un pont cognitif. Cette pratique opère un changement de paradigme radical: la classe n'est plus un espace monolingue normatif, mais un écosystème didactique où le répertoire complet de l'apprenant est une ressource épistémique. En validant l'identité linguistique de l'apprenant, l'enseignant met en œuvre une ZPD augmentée. L'innovation réside ici dans la démonstration que l'AC peut être infusée de pratiques de translangage pour optimiser l'accès au sens, transformant la diversité linguistique, souvent vue comme un problème, en un capital de réussite, c'est-à-dire, la transformation de la diversité linguistique, souvent perçue comme un problème, en un atout majeur pour l'apprentissage.

Le second axe de notre analyse de cette fonction, soutenu par les données quantitatives, confirme que cette régulation socio-pragmatique produit des bénéfices psycho-sociaux qui dépassent la simple linguistique. Les scores de fréquences sont éloquentes: l'AC capte l'attention (moyenne 4,2, énoncé 35, tableau 41, annexe 4) et injecte une dose d'humour et de convivialité (moyenne 4,3, énoncé 36, tableau 41, annexe 4) indispensable à la vie du groupe. Nous y voyons une réponse directe à nos interrogations sur la motivation: l'AC réduit le filtre affectif et transforme l'effort d'apprentissage en un plaisir partagé. L'humour bilingue, par exemple, agit comme un liant social qui désamorce les tensions liées à la complexité de la langue cible.

Pour résumer cette fonction, l'AC, en tant que régulation socio-pragmatique, se révèle être une stratégie méta-didactique holistique. Elle permet à l'enseignant de réactiver les schémas cognitifs antérieurs, d'ancrer la complexité conceptuelle par l'appel à des référents culturels endogènes comme la gastronomie ou les coutumes goanaises, et d'assurer une compréhension profonde. Cette mobilisation intentionnelle de l'AC s'inscrit dans une pédagogie de la reconnaissance, où le capital identitaire de l'apprenant est la clé de voûte de son succès en français. Fort de cette dimension humaine et relationnelle, notre analyse se tourne désormais vers la facilitation opérationnelle, où l'AC assume des fonctions plus techniques d'optimisation structurelle des contenus didactiques pour garantir une efficacité pédagogique maximale.

5.1.3. Facilitation opérationnelle

Dans l'écosystème complexe du cours de FLE exolingue, l'AC gagne à être appréhendée comme un acte d'ingénierie didactique de haute précision, dont la finalité est l'optimisation des ressources pédagogiques disponibles. Elle transcende ici sa nature de simple événement linguistique pour s'ériger en une stratégie opérationnelle méta-pédagogique, fournissant une réponse agile aux contraintes structurelles irréductibles de l'environnement scolaire indien. Comme apparu dans nos thématiques émergentes, l'AC offre une solution concrète aux tensions entre l'impératif du temps, la gestion de la charge cognitive et l'exigence de conformité aux programmes officiels. À l'opposé d'une déviation ou un aveu d'impuissance, elle s'établit comme une pratique réflexive hautement calculée, répondant à notre première QR par une fonction de maïeutique du rendement où l'enseignant choisit délibérément le chemin linguistique le plus court pour garantir une économie d'effort maximale et un rendement cognitif optimal.

Cette rationalité managériale de l'enseignement positionne l'AC comme un levier d'économie temporelle qui ne sacrifie jamais la profondeur sémantique au profit de la rapidité. Nous avons observé que pour les enseignants, chaque minute de la séance est une ressource rare, et l'AC devient alors un outil de navigation rapide dans les zones d'ombre du savoir. L'extrait 6 illustre parfaitement cette notion de compromis didactique, où l'enseignant doit arbitrer en temps réel entre l'idéal théorique de l'immersion totale et la réalité pragmatique du terrain :

Extrait 6 :

« Enseignante : When I teach at the higher level, I make it possible, as much as possible, to teach in French, give explanation in French whether they are grammar rules, whether they are explaining the meaning of words but there are certain things which you just cannot explain, at times. So then it's always easier, faster to fit within your timeframe to code switch so that's what I feel. » (ESD02, 00:10:57).

Ce témoignage illustre une réalité logistique récurrente, notée à plusieurs reprises dans les questionnaires : la brièveté des séances, souvent limitées à 45 minutes, impose une gestion du temps que nous qualifions de chrono-didactique de précision (Usage de l'AC pour respecter le programme sans sacrifier la compréhension). Dans un système où le français est en concurrence directe avec d'autres matières lourdes, l'enseignant ne peut se permettre de consacrer vingt minutes à l'explication d'un seul mot par l'image ou la périphrase si une traduction de trois secondes peut débloquer la situation. L'extrait 7 souligne cette pression temporelle qui agit comme le moteur principal de l'alternance :

Extrait 7 :

« I code-switch in school because the class duration is just 45 minutes. The students have other subjects to manage as well. Teaching entirely in French can be time-consuming for their understanding and delays in syllabus comprehension. [...] Explaining meaning in English saves time. » (RE19)

Ici, l'AC fonctionne comme un vecteur d'accélération cognitive. En utilisant l'anglais pour lever les blocages immédiats, l'enseignant permet aux apprenants de franchir les paliers de complexité sans rompre le rythme d'appropriation nécessaire à la validation du curriculum. Cette stratégie répond à nos hypothèses sur la facilitation: l'appui langagier n'est pas une béquille passive, mais un accélérateur de la ZPD. Il rend immédiatement maîtrisables des contenus qui, sans ce guidage ciblé, resteraient hors de portée des apprenants, provoquant frustration et retard pédagogique.

L'innovation réside également dans la médiation de correspondance translingue. Il s'agit d'exploiter activement les racines communes ou les équivalences fonctionnelles entre les L1 du répertoire plurilingue de l'apprenant et le français. L'extrait 8 nous montre comment l'enseignant transforme un obstacle grammatical, a priori insurmontable par le seul biais de l'anglais, en une opportunité de transfert interlinguistique :

Extrait 8 :

« In my class, I often code-switching for better understanding of the target language by making a correlation to the language that the students know. For example : The pronoun « vous » in French. A similar concept doesn't exist in English, but can be easily explained with « आप » in Hindi or even Konkani or Marathi. So, I believe that code-switching simplifies understanding of concepts but should be used in moderation. » (RE06).

Ce geste incarne une forme de justice cognitive c'est-à-dire, le fait de donner accès au savoir complexe à tous les apprenants en utilisant leurs propres ressources linguistiques comme levier. Alors, en reliant le « vous » français au « आप » en hindi, l'enseignant utilise le translangage (García et Wei, 2014) pour combler une lacune conceptuelle de la langue anglaise. Cette pratique crée une analogie de sécurisation, où l'apprenant accède à la nuance de politesse française en s'appuyant sur un ressenti sociopragmatique déjà ancré dans sa culture maternelle, sans passer par une définition abstraite. L'AC devient ainsi un outil d'accessibilité qui enrichit le répertoire global de l'apprenant tout en valorisant ses compétences linguistiques endogènes.

Enfin, l'AC joue un rôle de micro-étayage de flux, que nous pouvons définir comme un soutien ponctuel garantissant la continuité du discours, et qui est essentiel pour maintenir la fluidité du discours sans disperser l'attention. Nous avons vu, dans nos observations de CE, que l'enseignant utilise l'AC pour désamorcer une difficulté lexicale ponctuelle avant qu'elle ne devienne un obstacle insurmontable à la compréhension globale. L'extrait 9 est exemplaire de cette fluidification instantanée qui permet de préserver la dynamique du cours :

Extrait 9 :

« Vous avez vu ce mot égaré? Égaré means they get lost. They just get stranded. They are kind of, you know, they wander into the cities. (pause). Merci beaucoup, les filles d'avoir parlé. Euh, Très bien! Merci. Euh. Okay! Donc, j'arrête ici. Pour demain, je... vous avez 20 minutes de plus. Vous pouvez même continuer. Sinon vous pouvez continuer ce soir, je vous demande de lire page 52. » (CE07, 01:27:33).

Dans cet exemple, l'enseignante déploie une injection lexicale de confort. En fournissant une traduction flash du mot « égaré », elle évite une rupture de la chaîne cognitive et permet aux apprenants de se recentrer immédiatement sur l'objectif principal de la lecture. Ce geste pédagogique, par définition temporaire et réversible, incarne un étayage souple qui se retire dès que le sens est établi. L'AC y est un filtre de rigueur attentionnelle: en supprimant le « bruit » causé par l'incompréhension d'un seul terme, l'enseignant garantit que l'énergie mentale de l'apprenant est consacrée à la tâche globale plutôt qu'à une frustration lexicale isolée.

Cette fonction opérationnelle présente l'AC comme un garant d'une efficience didactique augmentée. En optimisant le temps, en simplifiant la complexité par l'analogie translingue et en fluidifiant les échanges, l'enseignant transforme l'espace plurilingue de Goa en un écosystème didactique intelligent, où la diversité des langues devient la condition même de l'efficacité et de la clarté pédagogique.

En guise de conclusion, l'examen des fonctions de l'AC chez les enseignants révèle une pratique qui outrepassa largement le simple palliatif linguistique pour devenir une ingénierie de la réussite. À travers la médiation trans-sémantique et la maïeutique du rendement, l'enseignant transforme le répertoire plurilingue de l'apprenant en un levier d'efficience, où la L1 sert de propulseur vers la maîtrise du français. L'approche de chrono-didactique de précision permet de naviguer entre les contraintes temporelles des programmes et l'exigence d'une compréhension profonde. En mobilisant une chrono-syntaxe de sécurité et des injections lexicales de confort, l'enseignant instaure une résilience de l'attention qui protège l'apprenant du blocage cognitif. Ce mécanisme, loin d'affaiblir l'apprentissage, déploie une ZPD augmentée où les médiations de correspondance translingue comblent les failles des manuels officiels, garantissant ainsi une résilience plurilingue face aux défis du contexte exolingue.

Au-delà de l'efficacité technique, cette gestion du code s'inscrit dans une posture d'empathie transactionnelle essentielle à l'équilibre de la classe. En favorisant la sécurisation de l'ego linguistique et une analogie de sécurisation basée sur les langues locales, l'enseignant pratique une médiation de soutenance qui préserve l'intérêt et l'estime de soi de l'apprenant. Cette pédagogie de la reconnaissance, illustrée par la force de la transmodalité identitaire, transforme le recours aux L1 en un acte de justice cognitive et de démocratisation du sens. L'AC agit alors comme un filtre de rigueur attentionnelle,

éliminant les barrières émotionnelles et linguistiques pour offrir à chaque apprenant, quel que soit son capital initial, une place légitime dans l'apprentissage. L'AC, par conséquent, ne se contente pas de faciliter la leçon. Elle érige un écosystème didactique humain et inclusif, où la valorisation du répertoire endogène devient la clé de voûte de l'excellence académique en langue étrangère.

5.2. Fonctions de l'AC pour les apprenants

L'analyse des perceptions des apprenants dévoile l'AC comme une stratégie d'auto-régulation au service de l'apprentissage. Contrairement à l'idée de subir passivement l'input en français, les apprenants mobilisent leur répertoire plurilingue pour piloter leur propre compréhension et leur engagement en classe. Comme nous l'avons observé dans la validation de nos hypothèses A-H1 à A-H5, il existe une corrélation profonde entre la pratique de l'AC et la conviction pragmatique qu'elle favorise l'acquisition linguistique tout en fluidifiant la communication. Pour l'apprenant, naviguer entre le français et ses L1 constitue un acte de navigation stratégique visant à transformer la langue cible encore opaque en un savoir maîtrisable et signifiant.

Au cœur de cette dynamique, l'AC se déploie d'abord comme un soutien de pédagogie et de clarté cognitive. Nos données statistiques sont éloquentes: une écrasante majorité d'apprenants (moyenne 4,43, énoncé 6, tableau 37, annexe 4) considère que l'AC garantit la clarté et la compréhension en classe. Cette fonction dépasse la simple traduction; elle permet un ancrage lexical et une structuration linguistique fine. En utilisant l'AC pour lever les ambiguïtés sémantiques ou pour décortiquer des règles grammaticales complexes (moyenne de 4,25, énoncé 16, tableau 38, annexe 4), l'apprenant érige des ponts métalinguistiques essentiels entre le connu et l'inconnu. Ce processus d'étayage, souvent perçu comme un vecteur d'orientation discursive, assure une sécurisation conceptuelle initiale indispensable pour ancrer durablement les nouveaux savoirs.

Parallèlement à ces enjeux cognitifs, l'AC façonne une situation propice à l'apprentissage, agissant sur l'écologie affective de la classe. L'espace didactique est vécu par l'apprenant comme un lieu de vulnérabilité où l'AC intervient comme un mécanisme de sécurisation émotionnelle. Les fréquences indiquent que l'usage de l'AC permet aux apprenants de se sentir plus à l'aise et détendus (moyenne 4,32, énoncé 40, tableau 43,

annexe 4), abaissant ainsi le filtre affectif qui entrave souvent la production orale. Cette dimension inclusive favorise une participation active (moyenne 4,49, énoncé 41, tableau 43, annexe 4) et transforme la perception de la classe en un espace de convivialité et de bienveillance, où l'erreur rime désormais avec progression accompagnée plutôt qu'avec échec.

Enfin, l'analyse thématique révèle une dimension métacognitive sophistiquée: la conscience aiguë des limites et contraintes de cette pratique. Les apprenants font preuve d'une lucidité remarquable, identifiant l'AC comme un outil de transition fonctionnel plutôt qu'une finalité. Bien qu'ils plébiscitent ses bénéfices, ils expriment une vigilance face au risque de dépendance cognitive ou de réduction de l'exposition authentique au français. Cette maturité réflexive montre que pour l'apprenant, l'AC est une ressource stratégique qui doit être gérée avec discernement pour servir l'objectif ultime: une autonomie langagière solide et indépendante.

En abordant les fonctions de l'AC pour les apprenants, nous explorerons la manière dont cette agentivité de l'apprenant se décline en trois piliers: l'étayage pédagogique comme architecture de médiation trans-sémantique et de régulation cognitive, la conscience linguistique et l'autorégulation comme moteurs de l'audace interactionnelle et de l'agentivité transglossique, et enfin, le soutien émotionnel et motivationnel comme garant d'une architecture de la résonance et d'une homéostasie affective durable.

5.2.1. Étayage pédagogique

L'AC pratiquée par les apprenants dépasse largement le cadre d'une simple compensation de lacunes linguistiques. Elle constitue, au sens profond, une fonction d'étayage pédagogique qui s'établit comme le fil conducteur de leur parcours d'appropriation. Tandis que les enseignants mobilisent l'AC comme une ingénierie didactique externe, les résultats issus de notre recueil de données soulignent que l'usage personnel de cette stratégie par les apprenants agit comme un support endogène indispensable à la construction du sens et à la sédimentation des acquis. Cette pratique de navigation trans-sémantique, c'est-à-dire, la L1 est un point d'appui dynamique pour propulser la compréhension, permet à l'apprenant de piloter sa propre progression. Les données quantitatives corroborent cette perception. Avec un score moyen de 4,43 (énoncé 6, tableau 37, annexe 4), les apprenants affirment avec

force que l'AC est le garant de la clarté et de l'intelligibilité conceptuelle. Ce rôle de soutien ne se limite pas à une fonction de substitution, mais active des mécanismes de médiation et d'ancrage lexical où l'AC permet de lever les ambiguïtés sémantiques pour transformer un contenu linguistique initialement opaque en un savoir intelligible et mobilisable. Pour 53,8 % des répondants, l'AC est perçue comme un recours vital face à des opacités structurelles (énoncé 8, tableau 37, annexe 4), agissant comme un pont entre le connu et l'inconnu (énoncé 24, moyenne 4,34, tableau 39, annexe 4). Ce processus favorise une sécurisation conceptuelle initiale, étape psychologique et cognitive fondamentale pour ancrer durablement les nouveaux savoirs dans le répertoire de l'apprenant. L'extrait 10 offre une perspective particulièrement riche sur la profondeur de ce traitement métacognitif et sur la création d'un maillage mnésique: la création de liens neuronaux et cognitifs entre les mots connus (L1) et les mots nouveaux (L2), ce qui renforce la mémoire à long terme.

Extrait 10 :

« When learning a foreign language, code-switching is incredibly helpful. I have found that code-switching, both in my mind and verbally has frequently assisted me in remembering vocabulary of the French language. It has also aided me in expressing myself. » (RA068).

Dans ce témoignage, nous remarquons que l'AC n'est pas uniquement un phénomène de surface verbalisé. Elle s'enracine dans une activité mentale latente. Elle facilite la mémoire sémantique en créant des corrélations cognitives fortes qui soutiennent la rétention et la récupération ultérieure des unités lexicales. En activant stratégiquement la langue de répertoire (L1), l'apprenant réduit drastiquement sa charge cognitive et favorise une conceptualisation fine des phénomènes linguistiques, agissant ainsi de manière autonome au sein de sa ZPD augmentée.

Au-delà de la dimension lexicale, l'AC joue un rôle majeur dans la structuration formelle du discours en offrant un étayage morphosyntaxique qui permet aux apprenants de décoder la logique interne des règles grammaticales françaises. L'énoncé 16 (moyen 4,25, tableau 38, annexe 4) confirme que l'AC est perçue comme un instrument direct pour maîtriser la grammaire, permettant une régulation du flux verbal sans que l'effort de production ne vienne briser la continuité de la pensée. Cette chrono-syntaxe de sécurité c'est-à-dire, l'insertion flash d'un segment en L1 pour préserver l'intégrité

communicationnelle, est exemplaire dans l'extrait 11, où l'apprenant mobilise l'anglais pour maintenir la cohérence de son récit malgré les incertitudes syntaxiques :

Extrait 11 :

« Oui, euh... eh... Et aussi dans les hôtels aussi. J'ai un petit expérience aussi. C'est que langue compete beaucoup. La langue est très importante pour visiter un place. A Kashmir, les gens face problèmes quand ils n'avaient pas comprendre les langues Kashmiri. À cause de la langue, *ma'am they they just do.. like with me also... like they said, its tungi something. So it's just a stole. And they took five thousand for that stole. Of Pashmina. But they just said something different chungu and something. So i said okay this is something different so I just took for 5000.* » (CE08, 00:38:53).

Nous observons ici une convergence discursive sophistiquée où l'apprenant synchronise consciemment son langage sur celui de l'enseignante pour optimiser la qualité de l'échange, tout en utilisant l'AC pour désambiguïser des référents culturels endogènes intraduisibles. Cette dimension est renforcée par le test de l'hypothèse A-H4, qui établit une corrélation hautement significative entre l'usage de l'AC pour clarifier les idées et la conviction profonde que cette stratégie fluidifie la communication globale.

En définitive, cette fonction d'étayage s'inscrit dans une dynamique d'autogestion des langues et de justice cognitive, garantissant une équité d'accès au savoir dans un contexte d'hétérogénéité linguistique marquée. Elle ne constitue pas un indicateur d'incompétence ou une démission linguistique, comme en témoigne le faible score de l'énoncé 45 (moyen 2,37, tableau 45, annexe 4) concernant le sentiment d'échec. L'AC s'affirme une compétence stratégique de haut niveau. Elle transforme le répertoire plurilingue de l'apprenant en un levier d'émancipation, où l'appui sur la L1 passe du statut de béquille permanente à celui de tremplin vers une autonomie linguistique réfléchie et durable.

5.2.2. Conscience linguistique et autorégulation

L'AC joue un rôle dans la genèse d'une conscience linguistique réflexive et dans le déploiement des mécanismes complexes d'autorégulation chez les apprenants. Elle s'érige

en un outil de pilotage métacognitif permettant de moduler la charge mentale tout en consolidant la confiance narcissique de l'apprenant face à l'altérité de la langue cible. Les données quantitatives issues des énoncés 18 à 20 (tableau 38, annexe 4) valident cette thèse : les apprenants reconnaissent que cette pratique leur permet d'accéder à une audace interactionnelle, favorisant une expression plus libre et une communication inclusive. Cet usage conscient de l'AC se manifeste par une recherche d'équilibre permanent du discours, où l'apprenant ajuste en temps réel son répertoire pour maintenir l'équilibre précaire entre l'effort cognitif de production et l'efficacité de la transmission du message.

L'analyse de l'extrait 12 illustre cette chrono-syntaxe de survie face à une opacité morphosyntaxique soudaine :

Extrait 12 :

« D'accord, madame. Madame, Selon moi, il y a beaucoup, beaucoup, beaucoup de monde. Pour pour, il y a... Il existe de nombreux... nombreux modes pour obtenir des informations sur la mode comment les journaux, la radio, Twitter, Google et la télévision. Mais selon moi, ces jours, il y a... Il y a beaucoup de choses... Beaucoup de choses. La télévision montre tous à quel... quel volume pour trop et pour tendre qui.. qui donnez lui beaucoup de TRP TRP. Et pour rendre leur political party parti political content. *Ma'am they want to support their political parties. They write and...* » (CE04, 00:38:27)

Dans cette citation, l'AC, déclenchée par une ambiguïté phonologique et sémantique entre « parti politique » et « *political party* », fonctionne comme un étayage discursif de continuité. En s'appuyant sur l'anglais, l'apprenant évite l'effondrement de son flux verbal et préserve sa posture de locuteur actif au sein du groupe. Cette stratégie de réitération, théorisée par Gumperz (1989), n'est pas ici une répétition redondante, mais une maïeutique translingue. Cela pour dire que l'apprenant utilise la langue source (L1) comme un moule conceptuel pour stabiliser l'idée avant de tenter de la réinsérer dans l'étroitesse des structures de la langue cible. Cette capacité à naviguer entre les codes témoigne d'une résilience plurilingue, où la motivation intrinsèque à communiquer l'emporte sur la rigidité formelle du monolinguisme institutionnel.

Le phénomène de l'AC agit également comme un mécanisme de filtrage attentionnel sélectif. En basculant brièvement vers une langue connue, l'apprenant libère

des ressources attentionnelles qu'il peut alors réinvestir dans la structuration de sa pensée complexe, plutôt que de s'épuiser dans une recherche lexicale stérile qui mène inévitablement au silence. Ce lien entre l'AC et régulation émotionnelle trouve un écho profond dans la lutte contre l'insécurité linguistique, particulièrement pour les apprenants issus de contextes migratoires ou de minorités linguistiques. Pour ces profils, l'AC devient un vecteur de justice cognitive, garantissant que l'appartenance à une strate linguistique différente ne devienne pas un facteur de marginalisation pédagogique. L'extrait 13 souligne cette dimension de thermostat affectif:

Extrait 13 :

« I feel that teachers have to use code-switching for teaching a new language. Because every student belongs to the other state. I am giving my example. I belong to Haryana and in our state, we mostly use Haryanvi language. So, I can't understand foreign language properly. Our teachers code-switch so that we learn and understand properly. They help me score marks and I think it helps me. »
(RA053).

Ce témoignage transforme l'AC en une alternance entraide (Castellotti & Moore, 1997), une négociation collaborative du sens où les langues circulent pour bâtir un espace de sécurité psychologique. Nous y voyons l'émergence d'une compétence de compensation identitaire selon laquelle l'apprenant utilise ses autres langues (L1) non pas pour fuir le français, mais pour maintenir sa dignité de sujet pensant capable d'exprimer des idées complexes, même si ses outils en FLE sont encore limités. Les résultats du test de l'hypothèse A-H3 confirment cette perception. Plutôt que d'être perçue comme stigmatisés, les apprenants identifient l'AC comme un geste de bienveillance transactionnelle, cela veut dire la perception de l'AC comme un don pédagogique de l'enseignant, signalant à l'apprenant qu'il est respecté dans sa complexité linguistique. Le rejet massif des sentiments négatifs (scores moyens proches de 2 pour les énoncés 44 et 45, tableau 45, annexe 4) prouve que l'AC ne diminue pas le sentiment de compétence. Elle renforce au contraire l'image de soi linguistique en validant le répertoire plurilingue comme une richesse et non comme une pollution.

Enfin, cette dynamique conduit à une forme d'agentivité transglossique où l'apprenant devient l'architecte souverain de son propre discours. En anticipant les malentendus et en ajustant son registre par des micros-alternances, il fait preuve d'une

plasticité pragmatique remarquable. L'enjeu dépasse l'apprentissage du français : il s'agit d'apprendre à être plurilingue en français. Cette capacité de monitoring linguistique hybride révèle une maturité métacognitive où l'apprenant évalue en permanence l'intelligibilité de son discours pour son interlocuteur, utilisant l'AC comme un signal de connivence ou une balise de clarification. L'AC s'établit ainsi comme un levier d'émancipation, transformant la classe en une écologie de la réussite où la fluidité de la pensée et l'intégrité du locuteur sont préservées par la circulation fluide des savoirs entre les langues.

5.2.3. Soutien émotionnel et motivationnel

L'AC pratiquée dans la classe ne cantonne pas à des fonctions purement linguistiques ou cognitives. Elle constitue profondément un levier d'homéostasie affective indispensable à la mobilisation motivationnelle en situation d'apprentissage d'une langue étrangère. Le recours ponctuel à une langue familière (L1) dans l'espace académique ne constitue pas une rupture de l'immersion, mais la création d'une zone de confort translinguistique où l'anxiété liée à la performance, souvent paralysante lorsque l'apprenant est confronté à l'altérité radicale de la langue cible, se voit neutralisée. Cette pratique permet de désamorcer les sentiments d'exclusion, d'incompétence ou de solitude sociolinguistique, engageant l'apprenant dans une audace interactionnelle où la spontanéité communicative l'emporte sur la peur du jugement normatif. Les données quantitatives des énoncés 40 à 43 (tableau 43, annexe 4), affichant des moyennes impressionnantes, 4,32 pour le sentiment d'aisance et 4,49 pour la facilité de participation, valident l'idée que l'AC agit comme un thermostat affectif régulent en permanence le climat de tension de la classe.

Ce confort émotionnel génère une motivation intrinsèque qui dépasse le palliatif langagier pour devenir une stratégie de valorisation de l'estime de soi. En autorisant le déploiement du répertoire plurilingue, l'institution reconnaît l'apprenant dans l'intégralité de son héritage identitaire, transformant la classe en un espace de justice affective. L'extrait 14 souligne cette dimension de reconnaissance mutuelle :

Extrait 14 :

« Code-switching helps me understand well and I can learn new words and I feel

that the person teaching makes me feel valued ». (RA031)

Ici, l'AC est perçue comme un geste de bienveillance transactionnelle, où la réduction de la distance linguistique symbolise une réduction de la distance humaine entre le sachant et l'apprenant.

L'Extrait 15 approfondit cette analyse en présentant l'AC comme un catalyseur de réenchantement pédagogique face à une immersion rigide perçue comme « mondaine » ou « déconnectée » (*mundane, lost and zoned out*), l'AC opère une rupture dynamique qui ravive l'attention et restaure l'intérêt des apprenants par un effet de contraste cognitif.:

Extrait 15 :

« In my opinion, code-switching is an excellent strategy in the foreign language teaching classroom. I have had experiences where the class learning French used to feel very mundane, lost and zoned out when the teacher went on in French. But code-switching immediately grabbed attention, livened the atmosphere and kindled students' interest. Thus, I feel it should be used to enhance the knowledge while learning a language ». (RA045).

L'AC s'actualise ainsi comme un translangage émotionnel, articulant les ressources verbales au vécu affectif et identitaire des apprenants. Cette dimension est illustrée par l'extrait 16, qui révèle une séquence de solidarité discursive et de cohésion sociale entre pairs:

Extrait 16 :

« Professeure : [...] vous serez là pour le Noël. Vous pouvez goûter les spécialités de Noël. Euh ! Donc, pourquoi pas ? [...].

AF10 : Oui madame. AF02, nous sommes avec toi. *Don't forget that !*

AF02 : Bien sûr ! Bien sûr AF10.

Professeure : *You are reminding AF02 nous sommes avec toi.*

AF02 : *I am not letting you down. Will be together.*

Professeure : *Oh my God ! That's hilarious.*

AF10 : *Ma'am, she is travelling alone. She thinks she will travel alone. But I just, I just remind her that we are with you.*

AF02 : *No problem. C'est mon voyage seule parce que mon famille, c'est euh.. I mean my family will not be there na. It's my first without my family. »* (CE08,

Dans cette interaction, l'AC remplit une fonction de sécurisation collégiale. Le basculement vers l'anglais permet d'exprimer une empathie profonde et un soutien moral que le lexique encore fragile du français ne permettrait pas de véhiculer avec la même densité émotionnelle. Nous y voyons une compétence de compensation identitaire : l'apprenant utilise sa L1 pour maintenir son rôle social d'ami et de soutien, garantissant que l'apprentissage de la langue cible ne se fasse pas au détriment de l'humanité de l'échange. L'enseignante, en validant ce mélange par l'humour, pratique une alternance entraide (Castellotti & Moore, 1997) qui transforme la vulnérabilité individuelle en une force de cohésion pour le groupe.

Au-delà de l'interaction immédiate, l'AC favorise une résilience plurilingue sur le long terme. En diminuant la charge mentale associée à l'insécurité linguistique, elle prévient le désengagement précoce des apprenants qui, autrement, se sentiraient exilés du sens. Les résultats des tests statistiques viennent étayer cette lecture qualitative de manière rigoureuse. La corrélation significative établie par le test A-H2 entre le recours à l'AC et l'engagement des apprenants, couplée au test A-H5 liant l'expression personnelle à l'inclusivité, démontre que l'AC est l'outil d'une démocratisation du sens. Elle rétablit une équité interactionnelle en offrant une voix à ceux qui seraient condamnés au silence dans un cadre strictement monolingue. L'AC n'est pas un signal de faiblesse, mais une architecture de la résonance sophistiquée: elle structure l'expérience d'apprentissage autour de piliers de confiance, garantissant que la quête de la langue cible reste une aventure gratifiante. Cette fonction affective prépare ainsi le terrain à une autonomie durable, car elle protège le capital motivationnel de l'apprenant, faisant de l'alternance le socle d'une réussite académique ancrée dans la dignité du locuteur plurilingue.

En synthèse, l'analyse des fonctions de l'AC chez les apprenants de FLE révèle un système de régulation homéostatique où le répertoire plurilingue passe du statut d'interférence à celui de ressource stratégique de haut niveau. À travers la navigation trans-sémantique et le maillage mnésique, l'apprenant s'approprie la langue cible en mobilisant, plutôt qu'en écartant, ses acquis antérieurs, mais en les mobilisant pour ériger une architecture de la résonance où chaque basculement linguistique assure une sécurisation conceptuelle initiale. Cette agentivité transglossique, soutenue par une

plasticité pragmatique, transforme la classe en un espace de justice cognitive et affective. L'alternance codique devient ici le moteur d'une audace interactionnelle qui permet de surmonter l'insécurité linguistique, garantissant ainsi que le sujet apprenant préserve son intégrité identitaire et sa dignité de locuteur tout au long de son parcours d'appropriation.

Au terme de ce déploiement, il apparaît que l'AC constitue le socle d'une résilience plurilingue ancrée dans une bienveillance transactionnelle et un réenchancement pédagogique constant. En agissant comme un thermostat affectif, elle permet d'instaurer une équité interactionnelle indispensable dans des contextes d'hétérogénéité marquée. L'apprenant n'utilise pas l'AC par démission, mais par une conscience aiguë de l'étayage pédagogique nécessaire pour franchir sa ZPD augmentée. Cette dynamique de solidarité discursive et de rupture dynamique des codes monolingues rigides ouvre ainsi la voie à une autonomie langagière qui n'est plus synonyme d'isolement en langue cible, mais de maîtrise fluide et réfléchie d'un répertoire plurilingue intégré. l'AC s'impose donc comme une compétence de vie, une stratégie d'émancipation qui transforme le défi de l'altérité linguistique en une expérience de réussite académique et humaine globalisée.

5.3. Attitudes et perceptions envers l'AC

Pour répondre à notre deuxième QR, nous reprendrons l'analyse des attitudes envers l'AC qui révèle un paysage mental profondément fragmenté, où la pratique réelle des enseignants entre violemment en collision avec leurs idéaux méthodologiques. Bien plus qu'un dispositif pédagogique, l'AC met en lumière les rapports de force et les doutes identitaires qui traversent souvent la classe de langue. Ce que nous observons, c'est une oscillation constante entre deux pôles que tout semble opposer, mais qui forment pourtant le socle de l'expérience enseignante à Goa.

D'un côté, l'AC est vécue comme une transgression, une entorse à la pureté du sanctuaire immersif, générant un sentiment de dette envers une norme monolingue intériorisée comme gage de professionnalisme. De l'autre, elle émerge comme un acte de résistance humaniste, une volonté délibérée de ne pas laisser l'apprenant s'égarer dans l'opacité du sens. Cette dualité nous amène à explorer deux postures discursives distinctes mais complémentaires : la première, marquée par la tension normative, que nous nommons

le Paradoxe de la culpabilité didactique, et la seconde, portée par le souci de l'autre, que nous définissons comme une éthique de la sollicitude linguistique.

5.3.1. *Paradoxe de la culpabilité didactique*

La reconnaissance des effets pédagogiques de l'AC ne suffit pas à garantir son acceptation pleine et sereine dans les discours éducatifs. Dans notre contexte exolingue, cette pratique s'inscrit dans une série de tensions identitaires qui dépassent la seule logique fonctionnelle. Les données analysées révèlent que l'usage de l'AC, bien qu'opérationnel et didactiquement justifié, demeure enveloppé dans une rhétorique de la précaution. Il en ressort une représentation de l'AC comme une concession nécessaire ou un écart normatif qu'il convient de légitimer ou de compenser, non comme une pratique intégrée au geste professionnel. Cette dynamique installe ce que nous qualifions de paradoxe de la culpabilité didactique, où l'efficacité de l'outil est ternie par le sentiment de transgresser un idéal d'immersion monolingue. L'extrait 17 illustre avec acuité cette tension entre l'usage assumé de l'AC et la nécessité impérieuse de le racheter :

Extrait 17:

« We have very less time. So it is also that they have to learn, they have to take as much as they can from me. And also the fact that I should also give them as much as I can. So code-switching does help. Like I said, we make up for it. Whatever code-switching happens, we make up for it through the authentic videos or integration of multimedia tools. » (ESD01, 00:12:15).

« There are times when I have to do it by myself when I am explaining to them about a particular rule. For example, negation. But then to make up for it and show how negation is used in sentences, we show authentic video so it makes up for it somewhere or the other. » (ESD01, 00:13:43).

L'expression « *make up for it* », répétée de manière presque incantatoire, agit comme un marqueur de dette linguistique. Pour l'enseignant, l'AC est une dette contractée auprès de la norme; une pollution pragmatique qu'il faut « rembourser » par un surplus d'authenticité

technologique. Cette posture révèle une hygiène verbale intériorisée, où l'anglais est perçu comme une impureté méthodologique, acceptable uniquement si elle est encadrée par un dispositif de légitimation compensatoire. En s'appuyant sur le *Markedness Model* de Myers-Scotton (1993), on comprend que le français demeure le code « non marqué », porteur de la légitimité académique, tandis que l'anglais devient un code « marqué », toléré mais soumis à une surveillance constante. Cette posture de régulation se durcit dans l'extrait 18, où nous observons une défense de ce que nous nommons l'écologie du sanctuaire :

Extrait 18:

« Speaking of an experience, though it matters for a short period of time as it hasn't even been a year that I have entered into the field of education, I feel that when a single teacher takes the class and the course is not shared with anyone else, except for the teacher in-charge, it helps students to get accustomed and the learners feel at ease. Personally, I use the method of "Immersion" right from the beginning i.e. A1.1 level and although at first it seems as a challenge for the students to adapt to it, as time goes by, students are capable of constructing phrases (although sometimes the phrases are grammatically or morphologically incorrect) which I highly appreciate. Therefore, when my students are already adapted to me using TL (Target language) to teach the language and due to another person making it easy way out to explain certain concepts, the students also expect me to do the same and we use another language to facilitate things. As much as I enjoy collaborating with others, as far as a specific course is concerned, I, however, am of the opinion that a single teacher can assure that the job assigned to them shall be done justly. Nonetheless, if a teacher collaborates also uses the method of "apprentissage par l'immersion", then there is absolutely no doubt that the students will be accustomed to the way of teaching and hence the learning process is facilitated. »
(RE05).

Ici, l'enseignement est investi d'une mission de protection de la langue cible. L'AC est perçue comme une fragilisation de l'habitus immersif, une facilité qui risquerait de rompre le contrat de résistance à la difficulté. Ce discours n'est pas seulement méthodologique ; c'est un acte de défense de la légitimité professionnelle. Pour cet enseignant, l'immersion est le garant de la justice du travail accompli. L'introduction d'un autre code est vécue

comme un brouillage qui menace l'autorité symbolique du français. Cette approche s'inscrit dans l'alternance situationnelle de Gumperz (1982), où les langues sont assignées à des domaines étanches: le français pour la transmission formelle (le sacré), et les autres langues pour le contournement (le profane).

Extrait 19:

« Donc maintenant, vous avez une réponse complète. Très bien. Merci beaucoup les filles. *Okay*. Combien y a-t-il d'employés présents? *Okay*. Donc, combien d'employés sont mentionnés dans cet article ? Combien d'employés ? *Can you name them atleast? Actually, you don't get such kind of questions in exam and all. This is like a huge paragraph, the answer. Definitely no, in exam.* » (CE07, 00:07:48).

« *Yes, more like* est-ce que c'est un ton critique ? Est-ce que c'est un reportage, sondage, *all of that. Okay?* » » (CR02, 00:07:54).

Cette segmentation des rôles discursifs des langues apparaît également dans les données des cours enregistrés, notamment dans l'extrait 19. L'enseignante utilise le français pour structurer son cours, poser des questions ou valider des réponses, mais bascule spontanément en anglais lorsqu'elle commente la longueur d'un paragraphe ou évoque les exigences de l'examen : « *Actually, you don't get such kind of questions in exam and all. This is like a huge paragraph [...] Definitely no, in exam.* » L'AC n'a pas ici de fonction explicative ou grammaticale; il sert à moduler le discours, à adopter une posture plus informelle, moins normative, plus proche des préoccupations immédiates des apprenants. Ce glissement s'inscrit dans la fonction de modalisation du message identifiée par Gumperz (1982), selon laquelle l'AC devient un indice de changement d'attitude dans l'interaction, exprimant une nuance, une distance ou une connivence. Le français demeure la langue de la transmission, l'anglais celle du commentaire, voire de la connivence relationnelle.

Ce que révèle ce changement de registre, c'est une mise en scène de la compétence pédagogique, dans laquelle l'AC fonctionne comme un marqueur subtil du passage entre performance disciplinaire et interaction relationnelle. Le concept de performance trouve ici toute sa pertinence: le français est mobilisé pour enseigner, montrer sa maîtrise, incarner l'autorité ; l'anglais intervient pour détendre, commenter, relier. L'enseignante joue avec

les langues en fonction de ses rôles : expert, médiateur, guide, complice, mais dans des espaces bien distincts, qui ne se chevauchent que rarement.

Extrait 20:

« As a student, I feel that code-switching has helped me improve my proficiency in French. Concepts are made easier by the teachers when they code-switch with a different language that I speak. But continuous use of code-switching deteriorates my proficiency in French as I tend to depend on code-switching a bit too much. » (RA047).

« Code-switching is essential to some extent. If the teacher does it considering the level of the students, it is acceptable but I feel it shouldn't be done more often. Students should make that effort to understand it, as learning any foreign language, one must learn it or speak as if the other person understands it (L2). So, you can't code-switch. Though the students feel very comfortable when they switch to their own language, lecturers have to implement the practice of speaking it without switching in another language. » (RA054).

Du côté des apprenants, cette hiérarchie des langues et des usages est également incorporée. L'extrait 20 rassemble deux voix étudiantes révélatrices de cette ambivalence. RA047 reconnaît que l'AC l'aide à mieux comprendre, mais ajoute que son usage prolongé entraîne une forme de dépendance, qui nuit à sa maîtrise du français. RA054 adopte une position encore plus normative, affirmant que les enseignants devraient éviter l'AC et que les apprenants doivent faire l'effort de comprendre sans basculement de code. Ces perceptions témoignent d'une intériorisation du modèle immersif en tant que norme d'excellence, où le progrès en langue étrangère dépend d'un engagement rigoureux et d'une résistance à la facilité. L'alternance est vue comme utile, mais dangereuse si elle devient une routine, un raccourci trop confortable. Ce discours reproduit les impératifs de la norme monolingue en mettant l'accent sur l'effort personnel, la persévérance et l'autonomie de l'apprenant.

Mais un point mérite d'être souligné : dans les réponses étudiantes, l'anglais est fréquemment cité comme langue d'appui, alors que les langues vernaculaires comme le konkani ou le hindi sont totalement absentes. Cette omission ne peut être attribuée à un manque d'usage, mais plutôt à une absence de reconnaissance symbolique dans le cadre

pédagogique. Il signale plutôt une forme de non-reconnaissance symbolique, indiquant que certaines langues, bien que socialement présentes, ne sont pas perçues comme acceptables dans l'espace éducatif formel. Cette asymétrie fait émerger une stratification idéologique du répertoire plurilingue, dans laquelle les codes linguistiques sont hiérarchisés en fonction de leur visibilité, leur statut scolaire et leur valeur éducative attribuée. Ainsi, dans le processus de translangage, certaines formes sont tolérées, voire légitimées, tandis que d'autres sont exclues ou effacées, selon le capital symbolique qui leur est socialement conféré et leur place dans les hiérarchies langagières

Au regard de l'ensemble du corpus, il apparaît que l'AC n'est jamais rejetée de manière catégorique, mais qu'elle reste une pratique contestée, soumise à des discours de précaution, des justifications circonstanciées, des stratégies de compensation ou de limitation. Elle est mobilisée lorsque nécessaire, mais rarement valorisée comme outil central de l'enseignement. Elle opère dans les marges du discours officiel, en tension entre la nécessité pédagogique et la conformité à une norme invisible mais structurante. L'AC dans ce contexte ne peut être analysée seulement comme une stratégie d'aide à la compréhension. Elle constitue un objet discursif à forte charge idéologique, situé au croisement de logiques pédagogiques, identitaires et institutionnelles. Elle traduit une lutte permanente entre pluralité linguistique et épure méthodologique, entre flexibilité didactique et exigence de légitimité professionnelle, entre réalité interactionnelle et modèle théorique. Elle met en lumière les frontières invisibles mais puissantes qui gouvernent les pratiques langagières en classe, et rappelle que l'enseignement des langues est toujours un acte social, marqué par des tensions, des arbitrages, et des représentations collectives.

5.3.2. Éthique de la sollicitude linguistique

La logique normative qui traverse les usages de l'AC coexiste, dans les discours et les pratiques, avec une autre dimension moins explicite mais tout aussi structurante: celle de l'éthique de la sollicitude linguistique. Ce concept définit l'usage de l'AC non comme un expédient technique ou une démission méthodologique, mais comme un acte intentionnel de protection de l'intégrité émotionnelle de l'apprenant. Dans les contextes observés à Goa, les enseignants investissent l'AC comme un thermostat de proximité, un levier de sécurisation ontologique visant à réduire la vulnérabilité intrinsèque à l'appropriation

d'une langue étrangère. Le basculement d'une langue à l'autre devient ainsi un acte de présence discursive, par lequel l'enseignant ajuste son énonciation pour offrir une hospitalité transglossique qui reconnaît l'apprenant dans sa globalité humaine et identitaire. Au-delà de la transmission d'un code, il s'agit de maintenir le lien là où l'opacité de la langue cible risque de rompre le contact..

Extrait 21:

« [...] it provides a comfort zone to the students as they are learning the language for the first item and code-switching helps reduce anxiety and create a more inclusive and supportive learning environment. It allows a student to feel more confident and less intimidated. Code-switching has helped me build a good rapport with my students wherein they find it easy to approach me with their difficulties. »
(RE41)

L'extrait 21 met en lumière cette fonction de protection affective primordiale. L'enseignante souligne que l'AC instaure une zone de confort, agissant directement sur l'homéostasie affective du groupe. En abaissant le filtre affectif, l'AC transforme l'espace didactique en un environnement inclusif où la barrière linguistique ne se mue jamais en barrière relationnelle. Ce basculement langagier devient un moyen d'énonciation affective, qui vise moins à transmettre davantage de contenu qu'à instaurer une bienveillance transactionnelle. Cette lecture est renforcée par les résultats de l'énoncé 13 (43,1 % « d'accord » et 51 % « tout à fait d'accord », tableau 32, annexe 4), qui confirme que l'AC agit comme un indice de contextualisation relationnelle (Gumperz, 1989). En mobilisant une langue partagée, l'enseignant valide implicitement une posture d'écoute, érigeant l'AC en pilier d'une architecture de la résonance. Cette architecture permet à l'apprenant de ne pas se sentir exilé dans le français, mais au contraire accueilli dans un espace où son identité plurilingue est un atout et non un handicap.

Extrait 22:

« [...] code-switching is a way through which the teacher can effectively deliver their content and make classes more engaging and collaborative. » (RA011).

Du côté des apprenants, cette dynamique est perçue comme un catalyseur de réenchantement pédagogique. L'extrait 22 montre que l'AC n'est pas une demande de simplification, mais une valorisation de l'enseignant comme figure de dialogue. L'AC

restaure une horizontalité communicative là où le français constant pourrait créer une atmosphère de distance hiérarchique froide et intimidante. Elle devient ainsi un opérateur d'ouverture, élargissant le contrat didactique pour y inclure une texture intersubjective où le savoir circule avec plus de fluidité. Cette texture permet d'humaniser le rapport au savoir. Donc, le professeur n'est plus seulement celui qui donne la langue, mais celui qui communique avec ses apprenants. En brisant la linéarité du code, l'enseignant réinjecte de la vie dans la structure formelle de la classe, créant un espace de connivence discursive indispensable à la motivation sur le long terme.

Cette dimension de la sollicitude se complexifie face à la diversité géographique des classes goanaises, devenant un outil de justice affective :

Extrait 23:

« I have students from different states of India in one class. So code-switching often takes place between our common spoken language English and French. Since my students have almost no other interaction in French beyond 45 minutes on some days in a week, they understand better and enjoy the learning experience when I use English too. I find this practice to be advantageous as it aids in easier and quicker comprehension, especially when there is a specific syllabus to be completed and time constraints. However, there is a major concern that makes me worry of code-switching. Students find it difficult to speak French without using some English words. In addition, as a teacher, I get way too comfortable with this practice and use it often in class. » (RE24)

L'extrait 23 introduit la notion de coprésence langagière comme moteur d'engagement. L'enseignant décrit le recours à l'anglais comme une nécessité structurelle face à la pluralité du groupe. Cependant, l'inquiétude exprimée révèle un monitoring de la dépendance. L'AC est ici un translangage d'accueil qui, tout en créant un terrain partagé, oblige l'enseignant à une constante plasticité relationnelle. Il s'agit de naviguer entre le soutien affectif immédiat et l'exigence d'une autonomie future, faisant de l'AC une ressource modulable et non un automatisme subi. Cette forme de sollicitude n'est pas une complaisance, mais un accompagnement stratégique vers l'altérité. L'enseignant doit ici gérer une proxémie discursive: s'approcher de l'apprenant par l'anglais pour mieux le ramener vers le français, dans un mouvement de va-et-vient qui préserve la motivation sans sacrifier l'exigence académique.

Extract 24:

« My students are multilingual, so I cannot expect them to.. I mean, for me to use the immersion method on them very successfully because they are multilingual, they come from different, like my hospitality students don't... they are not even Goans, like I have 1 or 2, 2 goans and the other two are from another state. So English is the only language they understand in class besides the other our own mother tongues. » (ESD03, 00:17:15).

L'extrait 24 ancre l'AC dans une dynamique d'intégration socioculturelle. Dans une classe marquée par une diversité régionale forte, l'AC devient une pratique d'intégration langagière et un opérateur de cohésion sociale. En reconnaissant que le tissu linguistique du groupe ne peut soutenir un monolinguisme strict sans risquer l'exclusion ou la marginalisation des apprenants non-Goanais, l'enseignante transforme l'AC en un geste d'accueil démocratique. Cette configuration s'inscrit dans la perspective du translangage, où la mobilisation du répertoire intégré sert la co-construction du sens. L'AC devient ici un espace discursif de reconnaissance de l'autre, garantissant une équité interactionnelle. Ce processus évite la stigmatisation linguistique en valorisant la langue de médiation commune (l'anglais) comme un outil de solidarité. L'enseignant devient alors un médiateur d'hospitalité, utilisant les langues pour bâtir un pont entre les origines diverses des apprenants, plutôt que pour les cloisonner.

Enfin, l'usage de l'AC dans les moments de difficulté cognitive révèle sa puissance de légitimation de l'erreur :

Extract 25:

« Like this. You understood now? (Pause). What is the problem? » (CE3, 00:03:02)

« These comprehensions are not straightforward. I am saying this in English. They are not straightforward. They are complicated and they are purposely complicated. Understood? So that you'll do tend to fumble here and there. So, we need to understand the text. Read the text and understand it. And the last time, last class, remember what we did no? [...] » (CE3, 00:03:02).

L'extrait 25 illustre parfaitement la valeur de l'AC dans la réorientation discursive et le soutien moral. En basculant vers l'anglais pour admettre la complexité d'une tâche,

l'enseignante ne simplifie pas le contenu, elle offre une sécurisation conceptuelle. Elle utilise l'AC pour briser le mur de la performance et se placer à hauteur d'apprenant. C'est une maïeutique de la bienveillance : elle autorise l'apprenant à « tâtonner » (*fumble*), transformant la vulnérabilité en une étape légitime et saine de l'apprentissage. L'AC agit ici comme une rupture dynamique qui permet de relancer l'énergie du groupe tout en validant ses hésitations. En avouant explicitement « *I am saying this in English* », elle marque une pause dans le régime de vérité de la langue cible pour entrer dans une zone de vérité humaine. Ce geste dissipe le sentiment d'impuissance de l'apprenant face à un texte « volontairement compliqué », transformant un obstacle insurmontable en un défi partagé.

En conclusion, ce corpus démontre que l'AC n'est pas un simple outil technique, mais le fondement d'une pédagogie de la présence. Elle permet au discours enseignant de se solidariser avec le vécu de l'apprenant, créant une justice cognitive où chaque apprenant se sent écouté et soutenu. Cette éthique de la sollicitude linguistique transforme la salle de classe en une écologie de la réussite, où la fluidité du lien humain précède et prépare la fluidité de la parole en langue cible. L'AC est la trace d'un engagement qui dépasse le cadre linguistique pour devenir un acte relationnel total, où la circulation fluide des langues assure la justice affective nécessaire à une réussite académique ancrée dans la dignité souveraine du sujet locuteur.

Au terme de cette analyse, il apparaît que les attitudes envers l'AC relèvent d'une négociation existentielle au sein de l'espace didactique, plutôt que d'un simple choix binaire entre pour ou contre. Le passage du paradoxe de la culpabilité à l'éthique de la sollicitude dessine le portrait d'un enseignant qui, pour être efficace, doit accepter d'être imparfait au regard des dogmes traditionnels. Cette étude met en lumière que le sentiment de faute, cette fameuse dette linguistique remboursée par la technologie, est le prix que les acteurs paient pour maintenir une forme de justice cognitive dans une classe hétérogène. En réalité, l'AC n'est pas le symptôme d'une carence, mais le moteur d'une plasticité relationnelle indispensable: elle permet de réguler la distance entre l'autorité du savoir (en français) et la proximité du lien (en anglais), créant ainsi une homéostasie affective sans laquelle l'apprentissage s'étouffait sous le poids de la norme.

Au bout du compte, ce que ces perceptions révèlent, c'est que l'enseignement du FLE à Goa est un acte de funambule. En dépit de l'invisibilisation symbolique des langues vernaculaires qui persiste dans les discours officiels, l'AC réintroduit la réalité du monde

dans la clôture de la classe. Elle transforme le cours de langue en une écologie de la réussite où la maïeutique de la bienveillance l'emporte sur l'épure méthodologique. En acceptant de fendre l'armure du monolinguisme, l'enseignant ne renonce pas à son exigence ; il choisit d'incarner une pédagogie de la présence qui reconnaît que, si la langue est le but, l'humain reste le chemin. La légitimation de l'AC n'est donc pas une capitulation, mais la reconnaissance souveraine que l'apprentissage est, avant tout, une rencontre de répertoires et de sensibilités.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Ce chapitre parachève notre recherche en offrant une synthèse conclusive de notre étude. Il s'articule autour de quatre objectifs principaux, visant à répondre de manière définitive aux questions de recherche soulevées dans l'introduction générale. En premier lieu, nous présenterons une synthèse des principaux résultats réaffirmant les révélations importantes concernant les fonctions et les perceptions de l'AC en cours de FLE. En deuxième lieu, nous déterminerons la contribution théorique et pratique de cette étude au champ des études sociolinguistiques sur le FLE et de manière plus générale la didactique des langues. En troisième lieu, nous mènerons une réflexion sur les limites méthodologiques et contextuelles de la recherche. Pour conclure, nous proposerons des recommandations concrètes pour la pratique pédagogique dans le domaine du FLE ainsi que des pistes de recherche pour prolonger la dynamique scientifique initiée par ces travaux.

6.1. Synthèse des résultats

6.1.1. Optimisation du rendement temporel et interactionnel

L'un des résultats de cette recherche réside dans la déconstruction du mythe de l'immersion absolue comme facteur unique d'efficacité. Nos données révèlent que le recours à l'AC répond avant tout à une logique de gestion du flux communicationnel, plutôt qu'à un abandon des objectifs d'apprentissage. Dans un cadre institutionnel contraint par des séances de quarante-cinq minutes, l'enseignant agit en gestionnaire de ressources. L'usage de la L1 fonctionne ici comme un levier d'accélération, permettant de franchir les obstacles logistiques et procéduraux, à savoir la mise en place des activités et l'explication des consignes, lesquelles s'approprient une part disproportionnée du temps de parole.

Cette dynamique se manifeste comme une économie de l'interaction. En supprimant les zones de friction liées à la compréhension des consignes, l'enseignant

maximise le temps d'exposition utile. Il ne s'agit pas d'une facilité, mais d'un arbitrage conscient, c'est-à-dire un arbitrage entre le gain de temps immédiat et l'exigence d'immersion linguistique. Vaut-il mieux passer dix minutes à mimer laborieusement une instruction complexe en français au risque de perdre l'attention du groupe, ou utiliser dix secondes de L1 pour garantir que les trente minutes suivantes soient consacrées à une production orale intensive? Nos résultats penchent pour la seconde option. Cette ingénierie du temps transforme le cours en une structure agile où la L1 sert de lubrifiant aux rouages administratifs du cours.

De plus, cette fluidité interactionnelle renforce l'autorité naturelle de l'enseignant. En évitant les moments de flottement ou de confusion collective, l'enseignant maintient une tension pédagogique positive. Le passage par la L1 fonctionne ainsi comme une passerelle nécessaire pour maintenir l'apprenant dans le flux de l'action. Nous observons alors que la réussite du cours de FLE dans ces conditions ne tient pas à la quantité brute de mots français prononcés, mais à la qualité de l'engagement des apprenants, rendu possible par une architecture temporelle où chaque mot, quelle que soit sa langue, est au service de l'efficacité didactique.

6.1.2. Précision conceptuelle par l'étayage plurilingue

Sur le plan de l'acquisition des savoirs, l'analyse montre que les zones d'ombre linguistiques, particulièrement en ce qui concerne la grammaire profonde ou les subtilités sémantiques, sont dissipées par un recours stratégique à la L1. Ce processus relève moins d'une simplification que d'une sécurisation de la compréhension métalinguistique. En utilisant le code comme un outil de médiation, l'enseignant permet à l'apprenant de construire des ponts logiques entre les systèmes de pensée.

Cette précision est d'autant plus cruciale que l'apprentissage d'une langue étrangère à l'âge adulte ou adolescent repose sur des structures cognitives déjà stabilisées. Tenter d'expliquer le subjonctif ou les nuances de l'imparfait uniquement en langue cible crée souvent un faux savoir ou une compréhension superficielle. Nos données soulignent que le détour par la L1 permet une cristallisation du savoir. L'apprenant ne se contente plus de répéter des structures; il en comprend la logique interne par contraste ou par analogie avec son propre répertoire. L'alternance devient alors un instrument de précision

conceptuelle, extrayant l'apprenant du brouillard sémantique pour le placer sur le terrain solide de la connaissance validée.

Par ailleurs, cet étayage favorise une autonomie réflexive. En verbalisant les mécanismes linguistiques dans une langue qu'ils maîtrisent totalement, les apprenants développent une conscience métalinguistique qu'ils pourront ensuite réinvestir de manière autonome. Loin de recevoir passivement des règles arbitraires, l'apprenant se les approprie intellectuellement. La synthèse souligne que cette approche évite les malentendus persistants et les fossés cognitifs qui se creusent souvent lors d'explications exclusivement monolingues, garantissant ainsi que les fondations grammaticales sont saines avant de construire l'expression plus complexe.

6.1.3. Régulation de l'équilibre psycho-affectif

Au-delà de la dimension purement cognitive, notre thèse souligne l'importance de la sécurité émotionnelle dans l'appropriation d'une langue étrangère. Les résultats convergent vers l'idée que l'AC agit comme un régulateur de tension. Dans le contexte de l'enseignement à Goa, où le français peut être perçu comme un objet distant et parfois intimidant, le recours occasionnel à la L1 humanise le rapport à l'apprentissage. Il réduit l'insécurité linguistique et désamorce les mécanismes de défense qui bloquent l'acquisition.

Le concept de thermostat affectif que nous avons développé prend ici tout son sens. La salle de classe est un environnement à haute charge émotionnelle où l'apprenant met constamment son ego en jeu. Le passage à la L1 fonctionne comme une soupape de sécurité, permettant de relâcher la pression lorsque la difficulté devient paralysante. Il s'agit d'une condition sine qua non de l'apprentissage, non d'un simple confort. Une anxiété trop élevée sature la mémoire de travail et empêche tout traitement de l'information. En offrant des moments de répit linguistique, l'enseignant préserve la disponibilité mentale de ses apprenants.

Cette justice affective est également une marque de respect pour l'identité de l'apprenant. Bannir sa LM reviendrait à bannir une part de qui il est. Cela crée un climat de confiance réciproque où l'erreur est dédramatisée. Les résultats montrent que les enseignants qui pratiquent cette alternance bienveillante obtiennent paradoxalement une

plus grande prise de risque en français. Les apprenants, se sachant protégés par la possibilité d'un recours à la L1 en cas d'impasse totale, s'aventurent plus volontiers dans l'expérimentation de la langue cible. Par conséquent, la gestion des émotions est le socle sur lequel repose toute la performance linguistique ultérieure.

6.1.4. *Médiation des répertoires et transmodalité*

Un résultat frappant de notre étude concerne la dimension hybride de l'enseignement, notamment à travers l'utilisation créative de scripts non latins pour aborder la phonétique française. Cette forme de transmodalité démontre une adaptation profonde aux réalités écologiques du terrain goanais. En s'appuyant sur des outils familiers, comme le devanagari, pour décoder les sons du français, les enseignants ne font pas que traduire ; ils adaptent l'objet de savoir à la structure mentale et sensorielle de leurs apprenants.

Cette approche remet en question la vision traditionnelle et cloisonnée des compétences. Nos données indiquent que les frontières entre le script, l'oralité et les différentes langues sont poreuses. L'utilisation du devanagari pour noter les sons nasaux ou les voyelles spécifiques du français répond à une stratégie de survie phonologique. Elle permet de domestiquer l'étrangeté sonore du français en la rattachant à des repères articulatoires déjà maîtrisés. C'est une reconnaissance de l'apprenant comme un sujet plurilingue complexe qui mobilise l'ensemble de ses ressources sensorielles pour donner du sens à la nouveauté.

Cette transmodalité est le signe d'une pédagogie située, qui refuse l'application aveugle de méthodes conçues pour des contextes monolingues européens. En intégrant les spécificités linguistiques locales, l'enseignement devient plus organique et moins traumatique. Cette hybridation des supports et des codes favorise une mémorisation plus durable. L'apprenant n'apprend plus dans le vide ; il ancre les sons et les mots du français dans une réalité matérielle et visuelle qui lui parle. L'efficacité didactique est démultipliée lorsque l'enseignant accepte de naviguer entre les systèmes de signes pour construire un savoir véritablement partagé.

6.1.5. Vers une praxéologie du multilinguisme stratégique

Notre étude appelle à un changement de paradigme radical : le passage d'une pratique informelle de l'AC à une praxéologie, c'est-à-dire une action réfléchie et justifiée par des objectifs didactiques précis. Nos données montrent que l'interdiction stricte de la L1 est une posture idéologique déconnectée des réalités interactionnelles. Cependant, les résultats soulignent également la nécessité d'un cadre régulateur. L'efficacité de l'alternance dépend de sa conscience et de sa distribution stratégique par l'enseignant.

Il s'agit de transformer une habitude de survie en une compétence professionnelle. Ce travail a mis en avant que l'absence de réflexion sur l'AC peut mener à une dépendance néfaste, où la langue cible finit par être évincée au profit de la facilité. La solution réside dans le développement d'une gestion intentionnelle et théorisée, à l'écart de tout retour au dogme du tout-français. L'enseignant doit devenir un architecte du paysage linguistique de sa classe, décidant le moment et la place où l'alternance apporte une plus-value et où elle doit être proscrite pour forcer l'immersion.

Nos résultats montrent que l'avenir de la didactique du FLE, particulièrement dans des contextes postcoloniaux et multilingues comme celui de Goa, repose sur une pédagogie de la transparence. Cela implique de former les enseignants à utiliser la L1 comme un outil de précision, plutôt qu'à l'éviter systématiquement. Par conséquent, cela ouvre la voie à une nouvelle éthique professionnelle où l'enseignant assume sa fonction de médiateur entre les cultures et les langues. Le succès se mesure désormais à la capacité à faire du plurilinguisme un levier d'émancipation et de maîtrise technique, faisant de la classe de langue un espace où toutes les ressources de l'individu sont mobilisées pour la conquête d'une nouvelle parole.

6.2. Contributions de l'étude

6.2.1. Apport théorique au champ de l'AC et du multilinguisme

Notre recherche propose une rupture épistémologique avec les approches traditionnelles de l'AC, souvent cantonnées à une vision binaire entre « échec de l'immersion » et « béquille cognitive ». La contribution de ce travail réside dans la proposition d'un modèle de multilinguisme stratégique situé, qui transcende le débat normatif sur la pureté du code

pour embrasser la réalité d'une écologie linguistique complexe, telle que observée en Inde.

Sur le plan théorique, notre étude apporte une plus-value décisive en documentant la fonction de sécurisation affective. Alors que la littérature scientifique s'est longuement attardée sur les fonctions transactionnelles (gestion de classe) ou cognitives (explication grammaticale) de l'AC, nos résultats ont établi que le recours à la L1 opère comme un agent de réconciliation entre l'apprenant et une langue cible perçue comme un objet exogène, voire intimidant. Nous postulons que la fonction de l'AC dépasse la transmission du savoir pour relever aussi de l'affiliation. Dans un contexte où le français est socialement distant, l'enseignant utilise le répertoire plurilingue partagé pour réduire la fracture identitaire, transformant ainsi une langue étrangère en une langue hospitalière.

De plus, cette thèse invite à un ajustement des modèles théoriques actuels en intégrant la dimension de justice affective dans l'apprentissage. Nous avons mis en évidence que l'AC dépasse la fonction d'outil de secours pour devenir un instrument de régulation du filtre affectif qui permet de maintenir l'engagement de l'apprenant dans des zones de haute insécurité linguistique. En d'autres termes, la contribution théorique de cette étude est de démontrer que l'efficacité cognitive en classe de FLE est structurellement dépendante de la stabilité émotionnelle du groupe, cette dernière étant garantie par une gestion fluide et assumée des alternances de codes.

Enfin, en explorant la transmodalité, notamment l'usage de scripts locaux pour l'étayage phonétique, cette recherche enrichit la conception même du répertoire plurilingue. Elle démontre que les frontières linguistiques, poreuses à l'oral, se prolongent dans une médiation par hybridation des systèmes de signes. Cette étude pose ainsi les jalons d'une didactique du français qui ne se contente plus de tolérer le plurilinguisme, mais qui l'érige en principe actif de la réussite pédagogique en contexte postcolonial.

6.2.2. *Implications pédagogiques et nécessité d'une stratégie managée*

Sur le plan de l'intervention didactique, notre recherche impose une rupture avec le dogme de l'immersion sanctuarisée, souvent vécue par les enseignants comme une injonction paradoxale face aux réalités du terrain indien. La contribution pratique de ce travail est de substituer à l'idéologie du *French-Only* une praxéologie du multilinguisme géré. L'AC cesse ici d'être un mal nécessaire ou un aveu d'impuissance : elle devient un instrument de

précision managériale. Nos données révèlent que l'efficacité de l'apprentissage ne corrèle pas avec l'absence de L1, mais avec la vigilance métalinguistique de l'enseignant : sa capacité à décider, en temps réel, si le recours au répertoire partagé est un levier de progression ou un frein à l'autonomie.

Un tel cadre de compartimentage fonctionnel des langues en classe ressort de nos données. Ce management stratégique repose sur une cartographie claire des espaces de parole. D'un côté, les zones de médiation translinguistique, où l'AC est maximisée pour sécuriser les fondations telles que les explications grammaticales complexes, clarification des consignes, désamorçage des blocages affectifs. De l'autre, les zones d'immersion spécifique, où la langue cible règne sans partage pour favoriser la plasticité mentale et l'interaction spontanée. Cette alternance raisonnée permet de résoudre le dilemme central identifié dans nos travaux : l'arbitrage entre l'accélération du rendement (gain de temps) et le risque de dépendance (atrophie de l'effort en langue cible).

En définitive, cette recherche fait apparaître la professionnalisation du switch comme un enjeu central. Il en ressort que la formation des enseignants à une éthique de la médiation constitue un enjeu direct. Cela signifie passer d'une pratique intuitive, souvent teintée de culpabilité, à une stratégie intentionnelle où chaque passage à la L1 est justifié par un objectif didactique précis. En transformant la langue source d'obstacle en pont, cela confère aux praticiens une légitimité nouvelle: celle d'être non pas des gardiens d'un monolinguisme artificiel, mais des facilitateurs d'un plurilinguisme dynamique, capable de naviguer entre les systèmes pour optimiser l'appropriation du français.

6.2.3. Politique linguistique et à la formation des enseignants

Au-delà de la salle de classe, cette étude jette une lumière crue sur les impasses de la politique linguistique institutionnelle. Une des contributions de notre travail est de mettre en exergue le hiatus institutionnel: cet écart béant entre les exigences curriculaires tournées vers une pureté linguistique idéalisée et les impératifs de réussite aux examens, majoritairement centrés sur la performance écrite. Nos résultats font allusion au fait que l'AC apparaît comme une réponse adaptative face à un système qui exige de l'efficacité tout en lui refusant les outils linguistiques pour l'atteindre.

Sur le plan de la politique éducative, cette recherche met en évidence l'intérêt

d'une glottopolitique de la transparence. Cela implique une reconnaissance officielle, dans les documents cadres et les programmes de FLE en Inde, des répertoires plurilingues des apprenants non plus comme des interférences, mais comme des actifs didactiques. En maintenant le mythe du tout-français dans des contextes de forte pression temporelle et évaluative, l'institution condamne l'enseignant à une pratique de survie clandestine. La légitimation de l'AC dans les curricula apparaît comme une condition pour qu'elle devienne une stratégie de réussite assumée, alignée sur les réalités sociolinguistiques du terrain.

Conséquemment, cette thèse apporte une contribution substantielle au domaine de la formation des maîtres. Nos conclusions appellent à une refonte de l'épistémologie de la pratique: Il s'agit désormais de former des professionnels de la médiation plurilingue, au-delà de la seule maîtrise de la langue française. Les résultats de ce travail constituent un corpus empirique précieux pour élaborer des modules de formation axés sur le discernement didactique.

L'enjeu est de libérer les enseignants de la culpabilité méthodologique pour les doter d'une compétence de gestion stratégique des codes. Former à l'AC stratégique, c'est donner aux futurs enseignants les moyens de naviguer de manière critique entre les injonctions idéologiques désincarnées et l'urgence d'un apprentissage qui fait sens. En conclusion, cette étude met en évidence que la formation au FLE en milieu multilingue gagnerait à intégrer la maîtrise des passages de codes comme une compétence professionnelle de haute précision, garante d'une éthique pédagogique respectueuse des sujets apprenants et de leur identité.

6.3. Limites de l'étude

Toute entreprise de recherche, quelle que soit la robustesse de sa conception méthodologique, est inévitablement circonscrite par des limites qui en tempèrent la portée et la généralisabilité. Il est crucial, dans une démarche scientifique rigoureuse, de réfléchir à ces contraintes sans pour autant compromettre la valeur intrinsèque des résultats obtenus. La première limite majeure de notre thèse réside dans son caractère intrinsèquement contextuel et micro-analytique. L'étude s'est concentrée sur un échantillon ciblé d'enseignants de FLE opérant dans un cadre géographique et institutionnel particulier en Inde. En conséquence, les pratiques, les motivations et les tensions documentées

(notamment l'influence de l'anglais et le poids des examens) sont potentiellement spécifiques à ce locus sociolinguistique. Une extrapolation hâtive de ces conclusions à l'ensemble du sous-continent indien ou à d'autres contextes didactiques où les langues intermédiaires ou les politiques linguistiques diffèrent grandement doit être évitée. Le rôle de la L1 dans l'AC est intimement lié au répertoire linguistique des apprenants ; le profil multilingue unique de la région étudiée constitue donc une variable non négligeable qui limite la validité externe des résultats.

Une deuxième contrainte méthodologique concerne la nature des données recueillies pour l'analyse des perceptions des enseignants. La recherche s'est fortement appuyée sur les auto-déclarations et les entretiens semi-directifs, méthodes qui, bien que fournissant une richesse qualitative, présentent un risque de biais lié à la désirabilité sociale. Il est possible que les enseignants, conscients des idéologies prescrites par les institutions (souvent favorables à l'immersion totale), aient pu moduler, consciemment ou non, la description de leurs pratiques effectives ou la justification de leur recours à l'AC. Bien que les observations en classe aient permis de trianguler certaines données, une étude purement quantitative sur la fréquence et le type d'AC aurait pu offrir une perspective différente et complémentaire. De plus, les données n'ont pas permis d'évaluer directement les conséquences cognitives et productives de l'AC sur les apprenants. Notre analyse se cantonne aux perceptions des enseignants sur les bénéfices potentiels et les risques, sans pouvoir mesurer objectivement l'impact de ces pratiques sur les performances réelles des apprenants en français.

Enfin, il est essentiel de souligner la limite temporelle de cette recherche. L'étude a capturé les pratiques des enseignants à un moment donné de leur carrière et de leur progression professionnelle. L'AC, comme toute pratique didactique, est évolutive et dépend de l'expérience, de la formation continue et des changements curriculaires. Les contraintes temporelles de la thèse n'ont pas permis de mener une étude longitudinale qui aurait pu suivre l'évolution des stratégies d'AC des mêmes enseignants sur plusieurs années ou de mesurer les effets d'une intervention de formation spécifique sur leurs pratiques. Ces limites contextuelles, méthodologiques et temporelles ne déprécient en rien la valeur des résultats, mais elles servent d'outil d'interprétation pour le lecteur, et surtout, elles constituent le socle logique à partir duquel émergent les recommandations de recherche futures.

6.4. Recommandations et pistes de recherche futures

Les résultats de cette étude sur la multifonctionnalité de l'AC et les tensions pratiques vécues par les enseignants de FLE en Inde appellent à des recommandations concrètes qui se déploient sur deux axes majeurs : la pratique didactique et la future investigation scientifique. Sur le plan pratique, il est impératif que les institutions et les organismes de formation continue des enseignants de FLE reconnaissent officiellement la compétence multilingue des professeurs comme un atout. Une recommandation clé est d'intégrer des modules qui enseignent la gestion stratégique et contrôlée de l'AC. Ces modules devraient doter les enseignants d'outils d'auto-réflexion leur permettant de distinguer les moments optimaux de l'AC (pour la clarification conceptuelle ou l'engagement affectif) des moments critiques où l'immersion en français est non négociable pour le développement de l'autonomie et de la fluidité chez l'apprenant. Il s'agit de transformer une pratique souvent intuitive et subie en une stratégie pédagogique délibérée et justifiée.

En écho aux limites méthodologiques et à la richesse des questions soulevées par les données de terrain, plusieurs pistes de recherche futures méritent d'être explorées pour consolider et étendre les connaissances dans ce domaine. Premièrement, une approche longitudinale et comparative s'impose. Des études futures devraient suivre des cohortes d'apprenants sur plusieurs semestres, comparant les acquis linguistiques des groupes exposés à un enseignement avec AC stratégique versus ceux soumis à une immersion stricte. Un tel protocole permettrait de transformer les perceptions des enseignants sur les risques en données empiriques vérifiables. Deuxièmement, il est crucial de diversifier la perspective de l'étude en s'éloignant de la seule perception enseignante pour intégrer celle des apprenants. Comment les apprenants décodent-ils l'AC de leur professeur ? Quand et pour quelles raisons les apprenants eux-mêmes initient-ils l'AC ? L'analyse de l'AC initiée par l'apprenant enrichirait considérablement notre compréhension des fonctions d'étayage et de *coping* (soutien et gestion des difficultés) de cette pratique.

Enfin, une troisième piste essentielle réside dans l'exploration des implications politiques et curriculaires de nos résultats. Notre étude a mis en lumière la contrainte du système éducatif orienté vers l'examen comme facteur accélérant l'usage de l'AC. Les recherches futures pourraient se concentrer sur l'élaboration et l'évaluation de manuels et de programmes de FLE officiellement multilingues, qui intègrent et valident la L1 comme ressource légitime. Cela impliquerait de collaborer avec les concepteurs de programmes

pour proposer des outils didactiques qui guident l'enseignant sur le comment et le quand utiliser la langue-pont, garantissant ainsi que l'AC soutient les objectifs pédagogiques au lieu d'être une simple échappatoire face aux pressions institutionnelles. Ces investigations futures contribueraient à établir la position de l'AC comme une pratique didactique éclairée, au service de l'excellence en classe de FLE multilingue.

Au terme de cette investigation approfondie, l'étude transcende le débat binaire sur l'AC pour inscrire la pratique dans une nouvelle axiomatique didactique pour le FLE. La thèse révèle que l'AC, dans le contexte multilingue indien, constitue la manifestation d'une intelligence pédagogique adaptative, plutôt qu'un simple écart par rapport à l'idéal monolingue. Elle témoigne de la capacité des enseignants à forger des outils de médiation culturelle et linguistique qui répondent efficacement aux pressions curriculaires et aux besoins affectifs des apprenants. Cette recherche invite à reconsidérer un principe central de l'enseignement des langues : son efficacité, à l'ère moderne, repose sur l'orchestration compétente et stratégique des langues connues, plutôt que sur leur suppression. En cartographiant les fonctions, les motivations et les précautions associées à ce phénomène, cette œuvre fournit les fondations d'un modèle renouvelé de la didactique multilingue qui s'éloigne des dogmes pour s'ancrer dans la réalité complexe des classes de FLE. L'héritage de cette thèse est de positionner l'enseignant de FLE non seulement comme un transmetteur de la langue cible, mais comme un médiateur sociolinguistique qui gère la totalité du répertoire linguistique de ses apprenants pour maximiser leur potentiel d'apprentissage.

TRAVAUX CITÉS

- Adamou, Evangelia, et al. *Understanding Language Contact*. Routledge, Taylor & Francis Group, 2024. Understanding Language Series.
- Alang, Noorlinda, et Sheema Liza Idris. « Students' perception towards the use of code-switching in Teaching and Learning ». *Journal of Education and Social Sciences*, vol. 11, n° 1, 2018.
- Allobaid, Azzam. *Understanding Multilingualism in India's Classrooms*. Macmillan Education India Private Limited, 2023.
- Al-Qaysi, Noor. « Students and educators' attitudes towards code-switching: A longitudinal study ». *International Journal of Information Technology and Language Studies*, vol. 3, n° 2, 2019, p. 61-72.
- Alrabadi, 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.
- Anciaux, Frédéric. « Alternances et mélanges codiques dans les interactions didactiques aux Antilles et en Guyane françaises ». Université des Antilles-Guyane, 2013.
- Appel, René, et Pieter Muysken. *Language Contact and Bilingualism*. E. Arnold, 1987.
- Aronin, Larissa, et David M. Singleton. *Multilingualism*. John Benjamins Publishing Company, 2012. IMPACT: Studies in Language and Society.
- Auer, Peter, éditeur. « A Monolingual View of Code-Switching : Layered Code-Switching among Zairians in Belgium ». *Code-Switching in Conversation: Language, Interaction and Identity*, avec Michael Meeuwis et Jan Blommaert, Taylor and Francis, 2002.
- Bach Baoueb, Sallouha Lamia, et Naouel Toumi. « Code Switching in the Classroom: A Case Study of Economics and Management Students at the University of Sfax, Tunisia ». *Journal of Language, Identity & Education*, vol. 11, n° 4, 2012, p. 261-82.

- Balakrishnan, Uttara, et al. « Impact of Mother Tongue Instruction on Academic Performance: Evidence from India ». [New Delhi], 2023, 18th Annual Conference on Economic Growth and Development, <https://www.isid.ac.in/~acegd/acegd2023/papers/ChinmayaHolla.pdf>.
- Benmahammed, Fayçal. « Le recours à la langue maternelle en classe de français: langue étrangère en contexte universitaire Algérien. » *Revue ELINSAN WA ELMADJAL*, vol. 8, n° 2, 2022, p. 365-86.
- Binmahboob, Dr Thamer. *Code-Switching and Attitudes towards in EFL Classes from English Teachers' Perspective*. 2020.
- Bloomfield, Leonard. *Language*. Holt, Rinehart and Winston, 1962.
- Braun, Virginia, et Victoria Clarke. « Using Thematic Analysis in Psychology ». *Qualitative Research in Psychology*, vol. 3, n° 2, janvier 2006, p. 77-101.
- Bullock, Barbara E., et Almeida Jacqueline Toribio, éditeurs. « Research techniques for the study of code-switching ». *The Cambridge Handbook of Linguistic Code-Switching*, avec Marianne Gullberg et al., Cambridge University Press, 2009. Cambridge Handbooks in Linguistics.
- Butzkamm, Wolfgang. « Code-Switching in a Bilingual History Lesson: The Mother Tongue as a Conversational Lubricant ». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 1, n° 2, 1998, p. 81-99.
- Causa, Maria. « L'alternance codique dans le discours de l'enseignant: Entre transmission de connaissances et interaction ». *Les carnets du Cediscor*, n° 4, janvier 1996, p. 111-29.
- Cenoz, Jasone. « Defining Multilingualism ». *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 33, mars 2013, p. 3-18.
- Chandra, S. S. Vinod, et S. Anand Hareendran. *Research Methodology*. Pearson Indian Education Services Pvt. Ltd., 2018.
- Chandras, Jessica. « Multilingualism in India ». *Education About Asia*, vol. 25, n° 3, 2020, p. 38-45.

- Chovancová, Katarína, et al. « Anticipation in Exolingual Communication ». *SKASE Journal of Theoretical Linguistics*, vol. 17, n° 4, 2020, p. 59-70.
- Coste, Daniel, et Geneviève Zarate. « Plurilingual and Pluricultural Competence ». Language Policy Division - Council of Europe, 2009.
- Dalyanto, A., et al. « Developing instrument to measure entrepreneur skills of vocational school students based on sustainable development ». *Journal of Physics: Conference Series*, vol. 1842, n° 1, mars 2021, p. 012025.
- Desliyanah, Sherly. « The Students' Perception Towards Teacher Code Switching in Teaching English as Foreign Language at STISIPOL Candradimuka Palembang ». *Fonologi : Jurnal Ilmuan Bahasa dan Sastra Inggris*, vol. 2, n° 2, 2024, p. 253-70.
- Devy, G. N., éditeur. « A Nation Proud of Its Language Diversity: Chief Editor's Introduction ». *The Languages of Goa*, Orient BlackSwan, 2019. People's Linguistic Survey of India 8, 2 vols.
- Devy, G. N., éditeur. *People's Linguistic Survey of India. Volume 8, Part 2: The Languages of Goa / Editors Madhavi Sardesai, Damodar Mauzo*. Orient BlackSwan, 2019.
- Djaballah, Leïla, et Amina Hachouf. « Alternance codique dans une interaction d'enseignement en classe de langue étrangère ». *Lingüística y Literatura*, vol. 42, n° 80, juillet 2021, p. 221-35.
- Eberhard, David M., et al. *Ethnologue: Languages of the World*. Twenty-Eighth Edition, SIL International, 2025, <https://www.ethnologue.com/insights/how-many-languages/>.
- Fekkar, Mouad. « University Students and Teachers' Attitudes towards Code-Switching in the Classroom: The English Department as a Case Study ». Université Chouaib Doukkali, 2021.
- Ferguson, Charles A. « Diglossia ». *The Bilingualism Reader*, 2 Edition, Routledge, 2009, p. 33-46.
- Ferguson, Gibson. « Classroom Code-Switching in Post-Colonial Contexts: Functions, Attitudes and Policies ». *AILA Review*, vol. 16, juillet 2003, p. 38-51.

- Fishman, Joshua A. « Who Speaks What Language to Whom and When? » *The Bilingualism Reader*, 2 Edition, Routledge, 2009, p. 55-70.
- García, Ofelia, et Li Wei. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan UK, 2014.
- Gardner-Chloros, Penelope. *Code-Switching*. Cambridge University Press, 2009.
- Gill, Zachary Ty. *Code-Switching Practices in the Foreign-Language Classroom: Instructor Nativeness and Students' Perceptions*. 2019. University of Mississippi.
- Giroux, Lydie. « La place et le(s) rôle(s) de la langue maternelle des apprenants en cours de langue étrangère ». *Synergies France*, vol. 10, 2016, p. 55-68.
- Grosjean, François. *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Harvard University Press, 1982.
- Grosjean, François. *Parler plusieurs langues: le monde des bilingues*. Albin Michel, 2015.
- Gumperz, John J. *Discourse Strategies*. Cambridge University Press, 1982. Studies in Interactional Sociolinguistics 1.
- Gumperz, John J. *Sociolinguistique Interactionnelle - Une approche interprétative*. L'Harmattan, 1989.
- Hafid, et Margana. « Code-Switching Practices in Multilingual Classrooms: Exploring Pedagogical Functions ». *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan*, vol. 14, n° 2, 2022, p. 2551-62.
- Hamers, Josiane F., et Michel H. A. Blanc. *Bilinguality and Bilingualism*. 2nd Edition, Cambridge University Press, 2000.
- Heller, Monica, et Carol W. Pfaff. « Code-switching ». *Kontaktlinguistik*, édité par Hans Goebel et al., Walter de Gruyter, 1996, p. 594-609.
- Hicham, ER-RADI, et BOUALI Rachida. « L'alternance codique et l'enseignement du/par le français au Maroc ». *Revue TDFLE Travaux de Didactique du Français Langue étrangère*, 2020.

- Hussein, Riyad F., et al. « Teachers and Students Code-Switching: The Inevitable Evil in EFL Classrooms ». *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, vol. 19, n° 2, 2020, p. 60-78.
- Ibadilullayevna, Berdieva Nilufar. « Using Research on Mother Tongue Acquisition in Language Education ». *Sciential Journal of Education Humanities and Social Sciences*, vol. 3, n° 6, 2025, p. 35-38.
- Jaumont, Fabrice. *Conversations sur le bilinguisme: Conversations avec Ellen Bialystok, François Grosjean, Ana Inés Ansaldo, Ofelia García, Christine Hélot et Mbacké Diagne*. TBR Books, 2023. The Bilingual Revolution Series.
- Kothari, C. R., et Gaurav Garg. *Research Methodology: Methods and Techniques*. 5th edn, New Age International (P) Limited, Publishers., 2025.
- Lantolf, James P., et Steven L. Thorne. *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford University Press, 2006.
- Les langues comptent: orientations mondiales pour l'éducation multilingue*. UNESCO, 2025.
- Lid, King. « The Impact of Multilingualism on Global Education and Language Learning ». *Cambridge Assessment English, Cambridge Assessment English Perspectives*, 2018.
- Macaulay, Thomas Babington. *Minute by the Hon'ble T. B. Macaulay*. 2 février 1835, https://franpritchett.com/00generallinks/macaulay/txt_minute_education_1835.html.
- Mackey, Alison, et Susan M. Gass. *Second language Research: Methodology and Design*. Second Edition, Routledge, 2016.
- Magaña, Dalia. « Code-Switching ». *An Introduction to Bilingualism: Principles and Processes*, édité par Jeanette Altarriba et Roberto R. Heredia, 2nd ed, Routledge, 2018.
- Maher, John Christopher. *Multilingualism: A Very Short Introduction*. Oxford University Press, 2017.

- Mahmood, M. « Language Politics and Higher Education in India ». *The Indian Journal of Political Science*, vol. 35, n° 3, 1974, JSTOR, p. 277-86.
- Mehl, Tonje Haugen. *Attitudes and Awareness around Codeswitching*. 2014. Universitetet I Oslo.
- Memon, Arfa, et al. « Attitudes and Perceptions of Teachers Towards Code-Switching in the EFL College Classrooms of Sindh, Pakistan ». *Journal of Literature, Languages and Linguistics*, vol. 78, 2021, p. 34-38.
- Moore, Danièle, et Laurent Gajo. « Introduction – French Voices on Plurilingualism and Pluriculturalism: Theory, Significance and Perspectives ». *International Journal of Multilingualism*, vol. 6, n° 2, mai 2009, p. 137-53.
- Moura, Jean-Marc. *Littératures francophones et théorie postcoloniale*. 1re éd, Presses universitaires de France, 1999. Ecritures francophones.
- Myers-Scotton, Carol. *Social Motivations For Codeswitching: Evidence from Africa*. Oxford University Press Oxford, 1993.
- « National Education Policy 2020 ». Ministry of Human Resource Development, Government of India.
- Nazeri, Shahla, et al. « Teachers' and Students' Attitude towards Code-Switching in Learning English in Iranian EFL Classes ». *Interdisciplinary Studies in English Language Teaching*, vol. 1, n° 1, août 2023.
- Patmasari, Andi, et al. « An Investigation of the Use of Code-Switching in EFL Classroom: Attitudes and Perceptions ». *ELS Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, vol. 5, n° 2, 2022.
- Poplack, Shana. « Sometimes I'll start a sentence in Spanish Y TERMINO EN ESPAÑOL: toward a typology of code-switching¹ ». *Linguistics*, vol. 18, n°s 7-8, 1980.
- Pride, John Bernard, et Janet Holmes, éditeurs. *Sociolinguistics: Selected Readings*. 1. publ., Repr, Penguin Books, 1986. A Pelican Book Language, Linguistics.

- Puspawati, Indah. « Teachers' Use of Code Switching in EFL Classroom and Its Functions ». *Journal of Foreign Language Teaching and Learning*, vol. 3, n° 1, 2018.
- Raj, Riya, et Om Prakash. « Coexisting in Conflicting Togetherness: A Sociolinguistic Perspective on English and Identity in India ». *Linguistic Foundations of Identity: Readings in Language, Literature and Contemporary Cultures*, Aakar Books, 2018, p. 146-56.
- Romaine, Suzanne. *Bilingualism*. B. Blackwell, 1989. Language in society 13.
- Samuels, Peter, et Mollie Gilchrist. *Independent Samples t-test*. 2014.
- Sankoff, David, et Shana Poplack. « A Formal Grammar for Code-Switching ». *Paper in Linguistics*, vol. 14, n°s 1-4, 1981, p. 3-45.
- Saville-Troike, Muriel. *The Ethnography of Communication: An Introduction*. Blackwell, 1982. Language in society 3.
- Selamat, Joanna Tiffany. *Code Switching in the Malaysian ESL Classroom*. 2014.
- Sellier, Jean. *Une histoire des langues et des peuples qui les parlent*. la Découverte, 2020.
- Shin, Sarah J. *Bilingualism in Schools and Society - Language, Identity, and Policy*. 2nd Edition, Routledge, 2018.
- Soku, Dennis. « Alternance Codique en Classe de FLE: Raisons d'Ordre Pédagogique Chez les Enseignants et Facteurs de Motivation Chez les Apprenants ». *Developing Country Studies*, vol. 4, n° 20, 2014, p. 1-10.
- Sondang, Pondan Perlindungan Leoanak, et Kurniati Amalo Bonik. « Teachers' Beliefs and Perceptions of Code Switching in English as Foreign Language Classroom ». *SHS Web of Conferences*, vol. 42, 2018.
- Taneja, Anjela. *The Right to Mother Tongue-Based Education in Tribal India: A Comparative Perspective*. 2023.
- Tavakol, Mohsen, et Reg Dennick. « Making Sense of Cronbach's Alpha ». *International Journal of Medical Education*, vol. 2, juin 2011, p. 53-55.

- Toribio, Almeida Jacqueline, et Barbara E. Bullock, éditeurs. *The Cambridge Handbook of Linguistic Code-Switching*. Cambridge University Press, 2009. Cambridge Handbooks in Linguistics.
- Tsimpli, Ianthi, et al. « Multilingualism and Multiliteracy in Primary Education in India: A Discussion of Some Methodological Challenges of an Interdisciplinary Research Project ». *Research in Comparative and International Education*, vol. 14, n° 1, 2020, p. 54-76.
- Üstünel, Eda. *EFL Classroom Code-Switching*. Palgrave Macmillan UK, 2016. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.1057/978-1-137-55844-2>.
- Wahyuni, T. S., et K. K. Purwanto. « Students' Conceptual Understanding on Acid-Base Titration and Its Relationship with Drawing Skills on a Titration Curve ». *Journal of Physics: Conference Series*, vol. 1440, n° 1, janvier 2020, p. 012018.
- Wei, Li, éditeur. *The Bilingualism Reader*. 2. Ed, Routledge, 2007.
- Winford, Donald. *An introduction to contact linguistics*. Blackwell Pub, 2003. Language in society 33.
- Wood, David, et al. « The Role of Tutoring in Problem Solving ». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 17, n° 2, 1976, p. 89-100.
- Yildiz, İslam, et Ayfer Su-Bergil. « Students and Teachers' Points of View on Code-Switching in EFL Classes: A Balance or Imbalance Paradigm? » *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, vol. 16, n° 4, 2021, p. 8-29.

ANNEXES

1. Questionnaire destiné aux enseignants

Study of Code-switching in French as a Foreign Language class

QUESTIONNAIRE FOR TEACHERS

Dear Participant,

Thank you for participating in this important research study as part of my PhD research. The aim of this study is to gain a deeper understanding of code-switching in French foreign language classrooms, a phenomenon that plays a significant role in language learning and teaching. Your valuable input will contribute to the advancement of our knowledge in this field.

Code-switching refers to the practice of alternating between two or more languages or language varieties within a single conversation or communication event. In the context of this questionnaire, it refers to the use of both, the French language (L2) and other languages such as your first language/mother-tongue/regional languages (L1) during your French foreign language classroom experience.

The researcher assures you that your response to the questionnaire will be used only for research purposes. I hope that you will cooperate in filling out this questionnaire by providing accurate answers to the questions that follow. Your cooperation is highly appreciated.

This questionnaire is divided into four sections. The first section seeks to gather the demographic profile of the respondent. The second section contains questions on the functions of code-switching. The third section contains questions about the attitudes and perceptions of teachers toward code-switching in a classroom. The fourth section is provided for noting any thoughts or comments pertaining to the theme of this study.

SECTION 1 : DEMOGRAPHIC INFORMATION

(i) Age:	☐ Under 25 ☐ 25-34 ☐ 35-44 ☐ 45-54 ☐ 55 and above
(ii) Gender:	☐ Male ☐ Female ☐ Others
(iii) Teaching Experience: (in years)	☐ 0-2 years ☐ 2-5 years ☐ 6-10 years ☐ More than 10 years
(iv) Educational Background (in French)	☐ Bachelor's degree ☐ Master's degree ☐ Ph.D. in French ☐ Other (Please Specify)
(v) First Language (Native language/ Mother tongue)	☐ Konkani ☐ Marathi ☐ Hindi ☐ English ☐ Others (Please Specify)
(vi) Other Languages Spoken	☐ Konkani ☐ Marathi ☐ Hindi ☐ English ☐ Portuguese ☐ French ☐ Others (Please Specify)

Study of Code-switching in French as a Foreign Language class

(vii) Proficiency in French (As per the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR))	☐ A1: Basic User ☐ A2: Elementary User ☐ B1: Intermediate User ☐ B2: Upper-Intermediate User ☐ C1: Advanced User ☐ C2: Proficient/Native-like User
(viii) Where do you teach?	☐ Public College ☐ Private College ☐ University ☐ Alliance Française ☐ Private Institution ☐ Others (Please Specify)
(ix) Which class do you teach?	☐ High School (Between Class 6 to Class 10) ☐ Higher Secondary (Class 11 and Class 12) ☐ Graduation ☐ Masters ☐ Others (Please Specify)
(x) Student Population:	☐ Adolescents ☐ Adults ☐ Mixed (Please Specify)
(xi) How many students do you have in class? (Average if multiple)	
(xii) Number of classes per week:	
(xiii) Duration of class:	

SECTION 2: FUNCTIONS OF CODE-SWITCHING

Read statements 01 to 25 carefully and choose the rating that best represents your opinion by marking (x) the appropriate box on the 5-point Likert scale.

SD = Strongly Disagree, D= Disagree, N= Neutral, A= Agree, SA= Strongly Agree

1. Clarification and Explanation

	In the class, I tend to code-switch ...	SD	D	N	A	SA
01.	To explain the meaning of new sentences and words.					
02.	To explain difficult concepts.					
03.	To explain grammar clearly.					
04.	To check students' understanding.					
05.	To introduce unknown materials/topics.					
06.	To explain the differences between L1 and L2 of the student.					
07.	To draw attention to the correct pronunciation in French.					

Study of Code-switching in French as a Foreign Language class

2. Classroom Management and Organization

	In the class, I tend to code-switch ...	SD	D	N	A	SA
08.	To organize classroom tasks.					
09.	To maintain classroom discipline and the structure of the lesson.					
10.	To praise the students' performance, show gratitude, and appreciation.					

3. Classroom Engagement and Motivation

	In the class, I tend to code-switch ...	SD	D	N	A	SA
11.	To encourage classroom participation in activities.					
12.	To build interpersonal relationships among students.					
13.	To reduce students' anxiety in learning French.					
14.	To increase students' motivation and confidence.					

SECTION 3: ATTITUDES AND PERCEPTIONS

4. Language Proficiency and Language Pollution:

	In my opinion...	SD	D	N	A	SA
15.	Teachers who proficiently switch between French (L2) and other languages (L1) are effective language educators.					
16.	Teachers who code-switch may be perceived as polluting languages.					
17.	Teachers may resort to code-switching due to the lack of culturally equivalent vocabulary.					

5. Code-Switching and Classroom Management:

	In my opinion...	SD	D	N	A	SA
18.	Teachers' code-switching from French (L2) to other languages (L1) can be a tool for better disciplining their students.					
19.	The usage of code-switching can attract students' attention effectively.					

6. Code-Switching and Subject Access:

	In my opinion...	SD	D	N	A	SA
20.	Code-switching enhances my students' understanding of the subject matter.					
21.	Code-switching aids in conveying subject-related information more effectively to students.					
22.	Code-switching helps while explaining new terms, thereby improving students' comprehension.					

7. Code-Switching and Interpersonal Relations:

	In my opinion...	SD	D	N	A	SA
23.	Code-switching can create a more vibrant and engaging classroom atmosphere, including the use of humour.					
24.	Code-switching helps foster strong bonds between teachers and students.					
25.	Students tend to feel more comfortable and confident when code-switching is employed during the learning process.					

Study of Code-switching in French as a Foreign Language class

SECTION 4: ADDITIONAL COMMENTS AND SUGGESTIONS

We value your input and invite you to share any thoughts, examples, suggestions, or concerns related to code-switching in your French foreign language classroom. Your insights are valuable and will contribute to our understanding of code-switching in French language learning. Please be specific and detailed in your responses. Your feedback is anonymous and solely for research purposes.

Thank you for taking the time to contribute your thoughts and experiences. Your participation is greatly appreciated.

2. Questionnaire destiné aux apprenants

Study of Code-switching in French as a Foreign Language class

QUESTIONNAIRE FOR STUDENTS

Dear Participant,

Thank you for participating in this important research study as part of my PhD research. The aim of this study is to gain a deeper understanding of code-switching in French foreign language classrooms, a phenomenon that plays a significant role in language learning and teaching. Your valuable input will contribute to the advancement of knowledge in this field.

Code-switching refers to the practice of alternating between two or more languages or language varieties within a single conversation or communication event. In the context of this questionnaire, it refers to the use of both, the French language (L2) and other languages such as your first language/mother-tongue/regional languages (L1) during your French foreign language classroom experience.

The researcher assures you that your response to the questionnaire will be used only for research purposes. I hope that you will cooperate in filling out this questionnaire by providing accurate answers to the questions that follow. Your cooperation is highly appreciated.

This questionnaire is divided into four sections. The first section seeks to gather the demographic profile of the respondent. The second section contains questions on the functions of code-switching. The third section contains questions in two categories. The first category contains questions on the students' attitudes and perceptions of code-switching in a classroom, whereas the second category contains questions on the student's attitudes and perceptions of the teachers' code-switching in the classroom. The fourth section is provided for noting any thoughts or comments pertaining to the theme of this study.

SECTION 1 : DEMOGRAPHIC INFORMATION

(i) Age	
(ii) Gender	☐ Male ☐ Female ☐ Others
(iii) First Language (Native language/ Mother tongue)	☐ English ☐ Konkani ☐ Marathi ☐ Hindi ☐ Others (Please specify)
(iv) Other Languages Spoken	☐ Konkani ☐ Marathi ☐ Hindi ☐ English ☐ Portuguese ☐ French ☐ Others (Please Specify)
(v) Number of years you have been learning French	

Study of Code-switching in French as a Foreign Language class

(vi) Proficiency in French <i>(As per the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR))</i>	☐ A1: Basic User ☐ A2: Elementary User ☐ B1: Intermediate User ☐ B2: Upper-intermediate User ☐ C1: Advanced User ☐ C2: Proficient/native-like User
(vii) Where do you study?	☐ Public College ☐ Private College ☐ University ☐ Alliance Française ☐ Private Institution ☐ Others (Please Specify)
(viii) Which class do you study in ?	☐ Graduation ☐ Masters ☐ Others (Please Specify)

SECTION 2 : FUNCTIONS OF CODE-SWITCHING

Read statements 01 to 45 carefully and choose the rating that best represents your opinion by marking (x) the appropriate box on the 5-point Likert scale.

SD = Strongly Disagree, D= Disagree, N= Neutral, A= Agree, SA= Strongly Agree

1. Functions of the student

	In the class, I code-switch ...	SD	D	N	A	SA
01.	to make my communication in the classroom more personalized.					
02.	to emphasize and reiterate ideas or information.					
03.	to clearly designate what I'm referring to.					
04.	when I need to substitute a word or phrase when speaking in French.					
05.	to highlight and accentuate certain parts of my speech.					
06.	to ensure clarity and understanding in the classroom.					
07.	to make abstract concepts more concrete.					
08.	when I encounter untranslatable terms.					
09.	to communicate with a softer tone or approach.					
10.	to interject with expressions not found in French.					
11.	to include additional information.					
12.	to express frustration or lay emphasis.					
13.	when I want to quote something in its original language.					
14.	to shift the focus or topic of discussion.					

Study of Code-switching in French as a Foreign Language class

2. Learning and Knowledge Acquisition

	In the class ...	SD	D	N	A	SA
15.	Code-switching helps me acquire and master new knowledge.					
16.	Code-switching helps me understand new vocabulary and grammatical rules.					
17.	I code-switch because of my low proficiency in French.					
18.	Code-switching enables me to say what I want more easily and freely.					
19.	I code-switch to repeat what may not have been understood by the teacher or my classmates.					
20.	I code-switch to avoid any sort of conflict or misunderstanding.					
21.	I code-switch to speak without stopping.					

SECTION 3 : ATTITUDES AND PERCEPTIONS

A/ Towards the phenomenon of Code-Switching in the classroom

3. Positive perceptions

	In my opinion ...	SD	D	N	A	SA
22.	Code-switching provides me with tools and ways of structuring my questions and comments in the classroom.					
23.	Code-switching enhances social and academic interaction in the classroom.					
24.	Code-switching allows me to understand the topic better and it builds a bridge from the known to the unknown.					
25.	Code-switching helps me learn new words when the teacher switches from French (L2) to other languages (L1).					
26.	Code-switching makes me feel more comfortable and confident in the classroom.					
27.	Learning French in both French (L2) and other languages (L1) would make it easier for me to learn French.					
28.	Code-switching is normally used by everyone in the classroom.					

4. Perceptions about language use

	In my opinion ...	SD	D	N	A	SA
29.	Constant use of French makes the class more formal.					
30.	Constant use of French makes the class monotonous.					
31.	Students who code-switch in the class are not proficient in French.					
32.	Students who code-switch feel they will be judged by their teacher and/or peers for errors in French.					

B/ Towards the teachers who code-switch in the classroom.

5. Positive perceptions

	In my opinion ...	SD	D	N	A	SA
33.	Teachers who code-switch from French (L2) to other languages (L1) are proficient in French.					
34.	Teachers who code-switch from French (L2) to other languages (L1) manage the class well.					

Study of Code-switching in French as a Foreign Language class

35.	Teachers who code-switch from French (L2) to other languages (L1) can better engage the student's attention.					
36.	Teachers who code-switch enliven the atmosphere of class (e.g., being humorous).					
37.	Teachers who code-switch make teaching and learning easier.					

6. Perceptions about teaching strategies

	In my opinion ...	SD	D	N	A	SA
38.	Teachers should use code-switching as it is essential in the Foreign Language classroom.					
39.	Teachers should use code-switching as a method to help students develop their French proficiency.					

C/About yourself when the teachers code-switch in your classroom.

7. Positive self-perceptions

	In my opinion ...	SD	D	N	A	SA
40.	When the teacher uses code-switching, I feel comfortable and relaxed.					
41.	When the teacher uses code-switching, I feel it is easy to participate in class activities.					
42.	When the teacher uses code-switching, I feel the teacher is concerned about me.					
43.	When the teacher uses code-switching, I understand lessons better.					

8. Self-perceptions about proficiency

	In my opinion ...	SD	D	N	A	SA
44.	When the teacher uses code-switching, I notice my mistakes and that makes me sad.					
45.	When the teacher uses code-switching, I feel I am not proficient in French.					

SECTION 4: ADDITIONAL COMMENTS AND SUGGESTIONS

We value your input and invite you to share any thoughts, examples, suggestions, or concerns related to code-switching in your French foreign language classroom. Your insights are valuable and will contribute to our understanding of code-switching in French language learning. Please be specific and detailed in your responses. Your feedback is anonymous and solely for research purposes

Thank you for taking the time to contribute your thoughts and experiences. Your participation is greatly appreciated.

3. Entretien semi-directifs destiné aux enseignants

Study of Code-switching in French as a Foreign Language class

SEMI-STRUCTURED INTERVIEW FOR TEACHERS

Dear Participant,

Thank you for taking part in this important research study, conducted as part of my PhD research. The objective of this study is to gain a deeper understanding of code-switching in French foreign language classrooms, a phenomenon that plays a key role in both language learning and teaching. Your insights will contribute significantly to advancing knowledge in this field.

Code-switching refers to the practice of alternating between two or more languages or language varieties within a single conversation or communication event. In the context of this study, it pertains to the use of both French (L2) and other languages, such as your first language/mother tongue or regional languages (L1), during your experience in French foreign language classrooms.

Please be assured that your responses to the questions in this interview will be used solely for research purposes. I kindly request your cooperation in responding to the questions with accurate and thoughtful answers, as your input is highly valued.

This interview will be audio-recorded and securely stored, with access limited only to the research team to ensure the utmost privacy throughout the study. We will take all necessary measures to safeguard the confidentiality of your information. Your identity will remain anonymized to protect your privacy.

Should you wish to discontinue your participation at any point during the interview, you are free to do so without any obligation.

Thank you once again for your time and for sharing your thoughts and experiences. Your participation is greatly appreciated.

I/ DEMOGRAPHIC INFORMATION

(i) Age:	☐ Under 25 ☐ 25-34 ☐ 35-44 ☐ 45-54 ☐ 55 and above
(ii) Gender:	☐ Male ☐ Female ☐ Others
(iii) Teaching Experience: (in years)	☐ Less than 2 years ☐ 2-5 years ☐ 6-10 years ☐ More than 10 years
(iv) Educational Background (in French)	☐ Bachelor's degree ☐ Master's degree ☐ Ph.D. in French ☐ Other (Please Specify)
(v) First Language (Native language/ Mother tongue)	☐ Konkani ☐ Marathi ☐ Hindi ☐ English ☐ Others (Please Specify)

Study of Code-switching in French as a Foreign Language class

(vi) Other Languages Spoken	☐ Konkani ☐ Marathi ☐ Hindi ☐ English ☐ Portuguese ☐ French ☐ Others (Please Specify)
(vii) Proficiency in French (As per the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR))	☐ A1: Basic User ☐ A2: Elementary User ☐ B1: Intermediate User ☐ B2: Upper-Intermediate User ☐ C1: Advanced User ☐ C2: Proficient/Native-like User
(viii) Where do you teach?	☐ Public College ☐ Private College ☐ University ☐ Alliance Française ☐ Private Institution ☐ Others (Please Specify)
(ix) Which class do you teach?	☐ Graduation ☐ Masters ☐ Others (Please Specify)
(x) Student Population:	☐ Adolescents ☐ Adults ☐ Mixed (Please Specify)
(xi) How many students do you have in class? (Average if multiple)	
(xii) Number of classes per week:	
(xiii) Duration of class:	

II/ INTERVIEW QUESTIONS

A/ Perceptions and Beliefs on Code-Switching:

1. Do you believe using code-switching is the best way to help students who have trouble learning languages? If so, why? If not, what other ways do you suggest?
2. What are your thoughts on concerns about using code-switching potentially leading to improper language use among students, and do you believe it might cause them to excessively rely on their native language?
3. What do you think about the idea that code-switching could be helpful in the classroom, as suggested by some research?
4. Do you experience a sense of guilt when you employ code-switching in your French lessons?

Study of Code-switching in French as a Foreign Language class

B/ Classroom Strategies and Approaches:

5. Do you use code-switching spontaneously, and what factors influence when you decide to use it in your French lessons?
6. Do you actively promote the use of French by your students during lessons, and if so, can you describe the situations or methods you employ to encourage them to switch languages?
7. Do you have any particular instructions or expectations concerning the use of French in your classroom, for both your students and yourself?

C/ Teacher Preparation and Competence:

8. During your teacher training, were you told to use only French in the classroom, and were you given any guidance on how to handle students using different languages?
9. How would you describe your proficiency in spoken French, and do you feel equally comfortable speaking French in class compared to speaking English or your first language?
10. What do you think about your students' ability to speak French?

D/ Target Language Use:

11. When you speak French (L2) in class, how well do you think the students understand you?
12. How do you agree or disagree with the statement that "Foreign language is best taught by using only the target language"?

4. Liste des tableaux

Tableau 14 Alpha de Cronbach pour les 8 sections de l'étude pilote

Sections	Valeur alpha de Cronbach
1	0,75
2	0,29
3	0,66
4	0,52
5	0,74
6	0,04
7	0,72
8	0,85
Dans l'ensemble	0,78

Tableau 15 Alpha de Cronbach révisé pour la section 5

Sections	Valeur alpha de Cronbach
1	0,75
2	0,29
3	0,66
4	0,52
5	0,75
6	0,72
7	0,85
Dans l'ensemble	0,78 (valeur fiable)

Tableau 16 Variables de regroupement et coefficient alpha de Cronbach pour les hypothèses des enseignants

Hypothèses	Variable	Variables de regroupement	Alpha de Cronbach	Référence
E-H1	VI	8, 9, 10	0,690	Faible
	VD	18, 19	0,697	Faible
E-H2	VI	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	0,648	Faible
	VD	20, 21, 22	0,878	Très Faible
E-H3	VI	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	0,648	Faible
	VD	18, 19	0,697	Faible
E-H4	VI	11, 12, 13, 14	0,612	Faible
	VD	23, 24, 25	0,725	Faible
E-H5	VI	(Pas une échelle)	N.A.	N.A.
	VD	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	0,697	Faible

Tableau 17 Variables de regroupement et coefficient de Cronbach pour les hypothèses des apprenants

Hypothèses	Variable	Variables de regroupement	Alpha de Cronbach	Référence
A-H1	IV	15, 16, 19, 22, 24	0,517	Assez Fiable
	DV	18, 23, 25, 26	0,597	Assez Fiable
A-H2	IV	40, 41, 42	0,615	Fiable
	DV	23, 25, 35, 36, 43	0,712	Fiable
A-H3	IV	35, 36, 37	0,783	Fiable
	DV	38, 39, 43	0,872	Très Fiable
A-H4	IV	2, 3, 6, 7	0,640	Fiable
	DV	18, 19, 20, 23	0,684	Fiable
A-H5	IV	1, 10, 12, 13, 14	0,623	Fiable
	DV	21, 22, 23, 26, 28	0,647	Fiable

Tableau 18 Âge des enseignants (N=51)

Âge	n	%
Moins de 25 ans	8	15,7 %
25-34 ans	19	37,3 %
35-44 ans	6	11,8 %
45-54 ans	15	29,4 %
55 ans et plus	3	5,9 %

Tableau 19 Expérience pédagogique des enseignants (N=51)

Expérience pédagogique (en années)	n	%
0-2 ans	8	15,7 %
2-5 ans	11	21,6 %
6-10 ans	13	25,5 %
Plus de 10 ans	19	37,3 %

Tableau 20 Qualification la plus élevée des enseignants en français (N=51)

Formation (en Français)	n	%
Licence	6	11,8 %
Master	25	49,0 %
Doctorat en Français	1	2,0 %
Autres*	19	37,3 %
*DELF A2	6	11,8 %
*DELF B1	6	11,8 %
*DELF B2	3	5,9 %
*DALF C1	1	2 %
*Niveau à l'Alliance Française	1	2 %
*Français jusqu'à deuxième année de licence	1	2 %
*Diplôme de langue française	1	2 %

Tableau 21 *Maîtrise de la langue française par l'enseignant (N=51)*

Niveau en français	n	%
A1: Utilisateur débutant	1	2 %
A2: Utilisateur élémentaire	8	15,7 %
B1: Utilisateur intermédiaire	14	27,5 %
B2: Utilisateur intermédiaire supérieur	20	39,2 %
C1: Utilisateur avancé	6	11,8 %
C2: Utilisateur compétent/de niveau proche de la langue maternelle	2	3,9 %

Tableau 22 *Langue première des enseignants (N=51)*

Langue première (Langue native / maternelle)	n	%
anglais	28	54,9 %
hindi	1	2 %
konkani	14	27,5 %
malayalam	1	2 %
marathi	4	7,8 %
sindhi	1	2 %
hindi et anglais	1	2 %
konkani et anglais	1	2 %

Tableau 23 *Autres langues parlées par les enseignants participants (N=51)*

Autres langues parlées	n	%
anglais, français	1	2 %
français	1	2 %
hindi	1	2 %
hindi, anglais	1	2 %
hindi, anglais, français	3	5,9 %
hindi, anglais, français, gujarati	1	2 %
hindi, français	1	2 %
konkani, anglais, français	1	2 %
konkani, anglais, français, urdu	1	2 %
konkani, français	2	3,9 %
konkani, hindi, anglais	1	2 %
konkani, hindi, anglais, français	6	11,8 %
konkani, hindi, anglais, français, sanskrit	1	2 %
konkani, hindi, anglais, portugais, français, italien	1	2 %
konkani, hindi, français	13	25,5 %
konkani, hindi, français, arabe, italien, urdu	1	2 %
konkani, marathi, hindi, anglais, portugais, français	1	2 %
konkani, marathi, hindi, français	5	9,8 %
konkani, marathi, hindi, français, swahili	1	2 %
marathi, anglais, français	1	2 %
marathi, hindi, anglais, français	5	9,8 %
marathi, hindi, anglais, portugais, français, espagnol	1	2 %
portugais, français	1	2 %

Tableau 24 *Lieu d'enseignement (N=51)*

Où travaillez-vous?	n	%
Établissement public d'enseignement supérieur	1	2 %
Établissement privé d'enseignement supérieur	2	3,9 %
Université	4	7,8 %
Alliance Française	7	13,7 %
Cours privée	3	5,9 %
Autres*	34	66,7 %
*Collège	22	43,1 %
*Lycée	12	23,5 %

Tableau 25 E-H1 - Distribution des fréquences des réponses des enseignants

Hypothèse	Énoncé	Tout à fait en désaccord	En désaccord	Neutre	D'accord	Tout à fait d'accord	Moyenne	Médiane	Écart type
H1 VI 1	Pour organiser les tâches en classe	4 (7,8%)	7 (13,7%)	7 (13,7%)	27 (52,9%)	6 (11,8%)	3,470588	4	1,119874
H1 VI 2	Pour maintenir la discipline en classe et la structure du cours	5 (9,8%)	8 (15,7%)	10 (19,6%)	18 (35,3%)	10 (19,6%)	3,392157	4	1,250255
H1 VI 3	Pour féliciter les apprenants de leur performance, montrez-leur votre gratitude et votre reconnaissance.	6 (11,8%)	13 (25,5%)	9 (17,6%)	11 (21,6%)	12 (23,5%)	3,196078	3	1,371417
H1 VD 1	AC des enseignants, qui passent du français (L2) à d'autres langues (L1), peut être un outil permettant de mieux discipliner leurs apprenants.	1 (2%)	13 (25,5%)	12 (23,5%)	15 (29,4%)	10 (19,6%)	3,392157	3	1,132756
H1 VD 2	L'utilisation de l'AC peut attirer efficacement l'attention des apprenants.	2 (3,9%)	6 (11,8%)	4 (7,8%)	23 (45,1%)	16 (31,4%)	3,882353	4	1,107196

Tableau 26 E-H2 - Distribution des fréquences des réponses des enseignants

Hypothèse	Énoncé	Tout à fait en désaccord	En désaccord	Neutre	D'accord	Tout à fait d'accord	Moyenne	Médiane	Écart type
H2 VI 1	Pour expliquer le sens des nouvelles phrases et des nouveaux mots	0 (0%)	4 (7,8%)	5 (9,8%)	19 (37,3%)	23 (45,1%)	4,196078	4	0,916943
H2 VI 2	Pour expliquer des concepts difficiles	0 (0%)	2 (3,9%)	6 (11,8%)	20 (39,2%)	23 (45,1%)	4,254902	4	0,820808

H2 VI 3	Pour expliquer clairement la grammaire	1 (2%)	3 (5,9%)	3 (5,9%)	21 (41,2%)	23 (45,1%)	4,215686	4	0,944748
H2 VI 4	Pour vérifier la compréhension des apprenants	1 (2%)	3 (5,9%)	14 (27,5%)	20 (39,2%)	13 (25,5%)	3,803922	4	0,959575
H2 VI 5	Pour aborder des thèmes/sujets inconnus	1 (2%)	3 (5,9%)	9 (17,6%)	20 (39,2%)	18 (35,3%)	4	4	0,979796
H2 VI 6	Pour expliquer les différences entre la L1 et la L2 de l'apprenant	0 (0%)	3 (5,9%)	12 (23,5%)	21 (41,2%)	15 (29,4%)	3,941176	4	0,881176
H2 VI 7	Pour attirer l'attention sur la prononciation correcte en français	6 (11,8%)	11 (21,6%)	10 (19,6%)	16 (31,4%)	8 (15,7%)	3,176471	3	1,276023
H2 VD 1	AC améliore la compréhension de mes apprenants sur le sujet.	0 (0%)	0 (0%)	5 (9,8%)	27 (52,9%)	19 (37,3%)	4,27451	4	0,634931
H2 VD 2	AC aide à transmettre plus efficacement aux apprenants les informations liées au sujet.	0 (0%)	1 (2%)	4 (7,8%)	23 (45,1%)	23 (45,1%)	4,333333	4	0,711805
H2 VD 3	AC facilite l'explication des nouveaux termes, améliorant ainsi la compréhension des apprenants.	0 (0%)	1 (2%)	3 (5,9%)	24 (47,1%)	23 (45,1%)	4,352941	4	0,687707

Tableau 27 E-H3 - Distribution des fréquences des réponses des enseignants

Hypothèse	Énoncé	Tout à fait en désaccord	En désaccord	Neutre	D'accord	Tout à fait d'accord	Moyenne	Médiane	Écart type
H3 VI 1	Pour expliquer la signification des nouvelles phrases et des nouveaux mots	0 (0%)	4 (7,8%)	5 (9,8%)	19 (37,3%)	23 (45,1%)	4,196078	4	0,916943
H3 VI 2	Pour expliquer des concepts difficiles	0 (0%)	2 (3,9%)	6 (11,8%)	20 (39,2%)	23 (45,1%)	4,254902	4	0,820808

H3 VI 3	Pour expliquer clairement la grammaire	1 (2%)	3 (5,9%)	3 (5,9%)	21 (41,2%)	23 (45,1%)	4,215686	4	0,944748
H3 VI 4	Pour vérifier la compréhension des apprenants	1 (2%)	3 (5,9%)	14 (27,5%)	20 (39,2%)	13 (25,5%)	3,803922	4	0,959575
H3 VI 5	Pour présenter des thèmes/sujets inconnus	1 (2%)	3 (5,9%)	9 (17,6%)	20 (39,2%)	18 (35,3%)	4	4	0,979796
H3 VI 6	Pour expliquer les différences entre la L1 et la L2 de l'apprenant	0 (0%)	3 (5,9%)	12 (23,5%)	21 (41,2%)	15 (29,4%)	3,941176	4	0,881176
H3 VI 7	Pour attirer l'attention sur la prononciation correcte en français	6 (11,8%)	11 (21,6%)	10 (19,6%)	16 (31,4%)	8 (15,7%)	3,176471	3	1,276023
H3 DV 1	AC des enseignants, qui passent du français (L2) à d'autres langues (L1), peut être un outil permettant de mieux discipliner leurs apprenants.	1 (2%)	13 (25,5%)	12 (23,5%)	15 (29,4%)	10 (19,6%)	3,392157	3	1,132756
H3 DV 2	L'utilisation de l'AC peut attirer efficacement l'attention des apprenants.	2 (3,9%)	6 (11,8%)	4 (7,8%)	23 (45,1%)	16 (31,4%)	3,882353	4	1,107196

Tableau 28 E-H4 - Distribution des fréquences des réponses des enseignants

Hypothèse	Énoncé	Tout à fait en désaccord	En désaccord	Neutre	D'accord	Tout à fait d'accord	Moyenne	Médiane	Écart type
H4 VI 1	Pour encourager la participation des apprenants aux activités en classe.	2 (3,9%)	3 (5,9%)	12 (23,5%)	22 (43,1%)	12 (23,5%)	3,764706	4	1,011696
H4 VI 2	Pour établir des relations interpersonnelles entre les apprenants.	3 (5,9%)	4 (7,8%)	7 (13,7%)	29 (56,9%)	8 (15,7%)	3,686275	4	1,029373

H4 VI 3	Pour réduire l'anxiété des apprenants dans l'apprentissage du français.	0 (0%)	0 (0%)	3 (5,9%)	22 (43,1%)	26 (51 %)	4,45098	5	0,610368
H4 VI 4	Pour accroître la motivation et la confiance des apprenants.	0 (0%)	5 (9,8%)	4 (7,8%)	21 (41,2%)	21 (41,2%)	4,137255	4	0,938501
H4 VD 1	AC peut créer une atmosphère plus dynamique et plus engageante dans la classe, notamment grâce à l'utilisation de l'humour.	0 (0%)	2 (3,9%)	5 (9,8%)	21 (41,2%)	23 (45,1%)	4,27451	4	0,801958
H4 VD 2	AC contribue à renforcer les liens entre les enseignants et les apprenants.	0 (0%)	2 (3,9%)	9 (17,6%)	25 (49%)	15 (29,4%)	4,039216	4	0,799019
H4 VD 3	Les apprenants ont tendance à se sentir plus à l'aise et plus confiants lorsque l'AC est utilisé pendant le processus d'apprentissage.	0 (0%)	0 (0%)	5 (9,8%)	23 (45,1%)	23 (45,1%)	4,352941	4	0,657983

Tableau 29 E-H5 - Distribution des fréquences des réponses des enseignants

Hypothèse	Énoncé	Tout à fait en désaccord	En désaccord	Neutre	D'accord	Tout à fait d'accord	Moyenne	Médiane	Écart type
H5 VI	Sans objet, les valeurs étant nominales.	-	-	-	-	-	-	-	-
H5 VD 1	Pour expliquer la signification des nouvelles phrases et des nouveaux mots	0 (0%)	4 (7,8%)	5 (9,8%)	19 (37,3%)	23 (45,1%)	4,196078	4	0,916943
H5 VD 2	Pour expliquer des concepts difficiles	0 (0%)	2 (3,9%)	6 (11,8%)	20 (39,2%)	23 (45,1%)	4,254902	4	0,820808

H5 VD 3	Pour expliquer clairement la grammaire	1 (2%)	3 (5,9%)	3 (5,9%)	21 (41,2%)	23 (45,1%)	4,215686	4	0,944748
H5 VD 4	Pour vérifier la compréhension des apprenants	1 (2%)	3 (5,9%)	14 (27,5%)	20 (39,2%)	13 (25,5%)	3,803922	4	0,959575
H5 VD 5	Pour présenter des thèmes/sujets inconnus	1 (2%)	3 (5,9%)	9 (17,6%)	20 (39,2%)	18 (35,3%)	4	4	0,979796
H5 VD 6	Pour expliquer les différences entre la L1 et la L2 de l'apprenant	0 (0%)	3 (5,9%)	12 (23,5%)	21 (41,2%)	15 (29,4%)	3,941176	4	0,881176
H5 VD 7	Pour attirer l'attention sur la prononciation correcte en français	6 (11,8%)	11 (21,6%)	10 (19,6%)	16 (31,4%)	8 (15,7%)	3,176471	3	1,276023

Tableau 30 Distribution des fréquences - Clarification et explication

Énoncé	Tout à fait en désaccord	En désaccord	Neutre	D'accord	Tout à fait d'accord	Moyenne	Médiane	Écart type
01. Pour expliquer la signification des nouvelles phrases et des nouveaux mots	0 (0%)	4 (7,8%)	5 (9,8%)	19 (37,3%)	23 (45,1%)	4,196	4	0,917
02. Pour expliquer des concepts difficiles	0 (0%)	2 (3,9%)	6 (1,8%)	20 (39,2%)	23 (45,1%)	4,255	4	0,821
03. Pour expliquer clairement la grammaire	1 (2%)	3 (5,9%)	3 (5,9%)	21 (41,2%)	23 (45,1%)	4,216	4	0,945
04. Pour vérifier la compréhension des apprenants	1 (2%)	3 (5,9%)	14 (27,5%)	20 (39,2%)	13 (25,5%)	3,804	4	0,960
05. Pour présenter des thèmes/sujets inconnus	1 (2%)	3 (5,9%)	9 (17,6%)	20 (39,2%)	18 (35,3%)	4	4	0,980
06. Pour expliquer les différences entre la L1 et la L2 de l'apprenant	0 (0%)	3 (5,9%)	12 (23,5%)	21 (41,2%)	15 (29,4%)	3,941	4	0,881
07. Pour attirer l'attention sur la prononciation correcte en français	6 (11,8%)	11 (21,6%)	10 (19,6%)	16 (31,4%)	8 (15,7%)	3,176	3	1,276

Tableau 31 Distribution des fréquences - Gestion et organisation de la classe

Énoncé	Tout à fait en désaccord	En désaccord	Neutre	D'accord	Tout à fait d'accord	Moyenne	Médiane	Écart type
08. Pour organiser les tâches en classe	4 (7,8%)	7 (13,7%)	7 (13,7%)	27 (52,9%)	6 (11,8%)	3,471	4	1,120
09. Pour maintenir la discipline en classe et la structure du cours	5 (9,8%)	8 (15,7%)	10 (19,6%)	18 (35,3%)	10 (19,6%)	3,392	4	1,250
10. Pour féliciter les apprenants de leur performance, montrez-leur votre gratitude et votre reconnaissance.	6 (11,8%)	13 (25,5%)	9 (17,6%)	11 (21,6%)	12 (23,5%)	3,196	3	1,371

Tableau 32 Distribution des fréquences - Engagement et motivation en classe

Énoncé	Tout à fait en désaccord	En désaccord	Neutre	D'accord	Tout à fait d'accord	Moyenne	Médiane	Écart type
11. Pour encourager la participation des apprenants aux activités en classe.	2 (3,9%)	3 (5,9%)	12 (23,5%)	22 (43,1%)	12 (23,5%)	3,765	4	1,012
12. Pour établir des relations interpersonnelles entre les apprenants.	3 (5,9%)	4 (7,8%)	7 (13,7%)	29 (56,9%)	8 (15,7%)	3,686	4	1,029
13. Pour réduire l'anxiété des apprenants dans l'apprentissage du français.	0 (0%)	0 (0%)	3 (5,9%)	22 (43,1%)	26 (51%)	4,451	5	0,610
14. Pour accroître la motivation et la confiance des apprenants.	0 (0%)	5 (9,8%)	4 (7,8%)	21 (41,2%)	21 (41,2%)	4,137	4	0,939

Tableau 33 *Distribution des fréquences - Maîtrise linguistique et pollution linguistique*

Énoncé	Tout à fait en désaccord	En désaccord	Neutre	D'accord	Tout à fait d'accord	Moyenne	Médiane	Écart type
15. Les enseignants qui passent avec aisance du français (L2) à d'autres langues (L1) sont des enseignants de langues efficaces.	1 (2%)	9 (17,6%)	13 (25,5%)	19 (37,3%)	9 (17,6%)	3,510	4	1,046
16. Les enseignants qui utilisent l'AC peuvent être perçus comme polluant les langues.	17 (33,3%)	23 (45,1%)	6 (11,8%)	4 (7,8%)	1 (2%)	2	2	0,980
17. Les enseignants peuvent recourir à l'AC en raison du manque de vocabulaire culturellement équivalent.	2 (3,9%)	6 (11,8%)	10 (19,6%)	24 (47,1%)	9 (17,6%)	3,627	4	1,038

Tableau 34 *Distribution des fréquences - Alternance codique et gestion de classe*

Énoncé	Tout à fait en désaccord	En désaccord	Neutre	D'accord	Tout à fait d'accord	Moyenne	Médiane	Écart type
18. AC des enseignants, qui passent du français (L2) à d'autres langues (L1), peut être un outil permettant de mieux discipliner leurs apprenants.	1 (2%)	13 (25,5%)	12 (23,5%)	15 (29,4%)	10 (19,6%)	3,392	3	1,133
19. L'utilisation de l'AC peut attirer efficacement l'attention des apprenants.	2 (3,9%)	6 (11,8%)	4 (7,8%)	23 (45,1%)	16 (31,4%)	3,882	4	1,107

Tableau 35 Distribution des fréquences - Alternance codique et accès au savoir

Énoncé	Tout à fait en désaccord	En désaccord	Neutre	D'accord	Tout à fait d'accord	Moyenne	Médiane	Écart type
20. AC améliore la compréhension de mes apprenants sur le sujet.	0 (0%)	0 (0%)	5 (9,8%)	27 (52,9%)	19 (37,3%)	4,275	4	0,635
21. AC aide à transmettre plus efficacement aux apprenants les informations liées au sujet.	0 (0%)	1 (2%)	4 (7,8%)	23 (45,1%)	23 (45,1%)	4,333	4	0,712
22. AC facilite l'explication des nouveaux termes, améliorant ainsi la compréhension des apprenants.	0 (0%)	1 (2%)	3 (5,9%)	24 (47,1%)	23 (45,1%)	4,353	4	0,688

Tableau 36 Distribution des fréquences - Alternance codique et relations interpersonnelles

Énoncé	Tout à fait en désaccord	En désaccord	Neutre	D'accord	Tout à fait d'accord	Moyenne	Médiane	Écart type
23. AC peut créer une atmosphère plus dynamique et plus engageante dans la classe, notamment grâce à l'utilisation de l'humour.	0 (0%)	1 (2%)	3 (5,9%)	24 (47,1%)	23 (45,1%)	4,275	4	0,802
24. AC contribue à renforcer les liens entre les enseignants et les apprenants.	0 (0%)	2 (3,9%)	9 (17,6%)	25 (49%)	15 (29,4%)	4,039	4	0,799
25. Les apprenants ont tendance à se sentir plus à l'aise et plus confiants lorsque l'AC est utilisé pendant le processus d'apprentissage.	0 (0%)	0 (0%)	5 (9,8%)	23 (45,1%)	23 (45,1%)	4,353	4	0,658

Tableau 37 Distribution des fréquences - Fonctions pour l'apprenant

Énoncé	Tout à fait en désaccord	En désaccord	Neutre	D'accord	Tout à fait d'accord	Moyenne	Médiane	Écart type
1. Pour personnaliser davantage ma communication en classe.	0 (0%)	5 (3,5%)	24 (16,8%)	63 (44,1%)	51 (35,7%)	4,119	4	0,809
2. Pour souligner et réitérer les idées ou les informations.	0 (0%)	4 (2,8%)	23 (16,1%)	58 (40,6%)	58 (40,6%)	4,189	4	0,804
3. Pour désigner clairement ce à quoi je fais référence.	1 (0,7%)	3 (2,1%)	17 (11,9%)	71 (49,7%)	51 (35,7%)	4,175	4	0,772
4. Lorsque je dois remplacer un mot ou une expression lorsque je parle en français.	0 (0%)	1 (0,7%)	17 (11,9%)	67 (46,9%)	58 (40,6%)	4,273	4	0,694
5. Pour mettre en évidence et accentuer certaines parties de mon discours.	3 (2,1%)	8 (5,6%)	32 (22,4%)	61 (42,7%)	39 (27,3%)	3,874	4	0,948
6. Pour garantir la clarté et la compréhension en classe.	0 (0%)	3 (2,1%)	12 (8,4%)	48 (33,6%)	80 (55,9%)	4,434	5	0,737
7. Pour rendre les concepts abstraits plus concrets.	1 (0,7%)	5 (3,5%)	26 (18,2%)	48 (33,6%)	63 (44,1%)	4,168	4	0,896
8. Lorsque je rencontre des termes intraduisibles.	0 (0%)	1 (0,7%)	16 (11,2%)	49 (34,3%)	77 (53,8%)	4,413	5	0,715
9. Pour communiquer avec un ton ou une approche plus douce.	6 (4,2%)	16 (11,2%)	40 (28%)	57 (39,9%)	24 (16,8%)	3,538	4	1,033
10. Pour interjeter avec des expressions qui n'existent pas en français.	6 (4,2%)	7 (4,9%)	25 (17,5%)	54 (37,8%)	51 (35,7%)	3,958	4	1,054
11. Pour inclure des informations supplémentaires.	1 (0,7%)	6 (4,2%)	29 (20,3%)	57 (39,9%)	50 (35%)	4,042	4	0,887
12. Pour exprimer sa frustration ou mettre l'accent.	8 (5,6%)	9 (6,3%)	37 (25,9%)	34 (23,8%)	55 (38,5%)	3,832	4	1,175
13. Lorsque je souhaite citer quelque chose dans sa langue d'origine.	1 (0,7%)	2 (1,4%)	15 (10,5%)	63 (44,1%)	62 (43,4%)	4,280	4	0,764
14. Pour réorienter le sujet ou le thème de la discussion.	10 (7,0%)	11 (7,7%)	50 (35%)	41 (28,7%)	31 (21,7%)	3,503	4	1,125

Tableau 38 Distribution des fréquences - Apprentissage et acquisition de connaissances

Énoncé	Tout à fait en désaccord	En désaccord	Neutre	D'accord	Tout à fait d'accord	Moyenne	Médiane	Écart type
15. AC m'aide à acquérir et à maîtriser de nouvelles connaissances.	2 (1,4%)	1 (0,7%)	16 (11,2%)	70 (49%)	54 (37,8%)	4,210	4	0,777
16. AC m'aide à comprendre le nouveau vocabulaire et les règles grammaticales.	0 (0%)	3 (2,1%)	17 (11,9%)	63 (44,1%)	60 (42%)	4,259	4	0,748
17. Je pratique l'AC en raison de ma faible maîtrise du français.	6 (4,2%)	3 (2,1%)	32 (22,4%)	50 (35%)	52 (36,4%)	3,972	4	1,027
18. AC me permet d'exprimer plus facilement et plus librement ce que je veux dire.	1 (0,7%)	2 (1,4%)	12 (8,4%)	54 (37,8%)	74 (51,7%)	4,385	5	0,759
19. Je pratique l'AC pour répéter ce qui n'a peut-être pas été compris par l'enseignant ou mes camarades de classe.	0 (0%)	4 (2,8%)	20 (14%)	61 (42,7%)	58 (40,6%)	4,210	4	0,786
20. Je pratique l'AC pour éviter tout type de conflit ou de malentendu.	2 (1,4%)	10 (7,0%)	17 (11,9%)	69 (48,3%)	45 (31,5%)	4,014	4	0,919
21. Je pratique l'AC pour parler sans m'arrêter.	5 (3,5%)	14 (9,8%)	52 (36,4%)	39 (27,3%)	33 (23,1%)	3,566	4	1,059

Tableau 39 Distribution des fréquences - Perceptions positives de l'AC en classe

Énoncé	Tout à fait en désaccord	En désaccord	Neutre	D'accord	Tout à fait d'accord	Moyenne	Médiane	Écart type
22. AC me fournit des outils et des moyens pour structurer mes questions et mes commentaires en classe.	2 (1,4%)	5 (3,5%)	26 (18,2%)	79 (55,2%)	31 (21,7%)	3,923	4	0,814

23. AC améliore les interactions sociales et scolaires en classe.	0 (0%)	5 (3,5%)	17 (11,9%)	69 (48,3%)	52 (36,4%)	4,175	4	0,772
24. AC me permet de mieux comprendre le sujet et établit un pont entre le connu et l'inconnu.	0 (0%)	2 (1,4%)	20 (14%)	48 (33,6%)	73 (51%)	4,343	5	0,770
25. AC m'aide à apprendre de nouveaux mots lorsque l'enseignant passe du français (L2) à d'autres langues (L1).	0 (0%)	5 (3,5%)	17 (11,9%)	48 (33,6%)	73 (51%)	4,322	5	0,819
26. AC me permet de me sentir plus à l'aise et plus confiant en classe.	4 (2,8%)	3 (2,1%)	23 (16,1%)	55 (38,5%)	58 (40,6%)	4,119	4	0,946
27. Apprendre le français à la fois en français (L2) et dans les autres langues (L1) me faciliterait l'apprentissage du français.	1 (0,7%)	5 (3,5%)	16 (11,2%)	53 (37,1%)	68 (47,6%)	4,273	4	0,849
28. AC est généralement utilisé par tout le monde dans la classe.	2 (1,4%)	5 (3,5%)	23 (16,1%)	49 (34,3%)	64 (44,8%)	4,175	4	0,922

Tableau 40 Distribution des fréquences - Perceptions de l'usage linguistique

Énoncé	Tout à fait en désaccord	En désaccord	Neutre	D'accord	Tout à fait d'accord	Moyenne	Médiane	Écart type
29. Utilisation constante du français rend la classe plus formelle.	5 (3,5%)	23 (16,1%)	44 (30,8%)	38 (26,6%)	33 (23,1%)	3,497	3	1,152
30. Utilisation constante du français rend le cours monotone.	7 (4,9%)	17 (11,9%)	35 (24,5%)	43 (30,1%)	41 (28,7%)	3,657	4	1,157
31. Les apprenants qui pratiquent l'AC en classe ne maîtrisent pas le français.	22 (15,4%)	33 (23,1%)	48 (33,6%)	32 (22,4%)	8 (5,6%)	2,797	3	1,123
32. Les apprenants qui pratiquent l'AC ont l'impression qu'ils seront jugés par leur enseignant et/ou leurs pairs pour leurs erreurs en français.	19 (13,3%)	42 (29,4%)	35 (24,5%)	30 (21%)	17 (11,9%)	2,888	3	1,228

Tableau 41 Distribution des fréquences - Perceptions positives de l'AC chez les enseignants

Énoncé	Tout à fait en désaccord	En désaccord	Neutre	D'accord	Tout à fait d'accord	Moyenne	Médiane	Écart type
33. Les enseignants qui pratiquent l'AC entre le français (L2) et d'autres langues (L1) maîtrisent parfaitement le français.	4 (2,8%)	6 (4,2%)	23 (16,1%)	65 (45,5%)	45 (31,5%)	3,986	4	0,949
34. Les enseignants qui pratiquent l'AC entre le français (L2) et d'autres langues (L1) gèrent bien leur classe.	2 (1,4%)	2 (1,4%)	20 (14%)	51 (35,7%)	68 (47,6%)	4,266	4	0,855
35. Les enseignants qui pratiquent l'AC entre le français (L2) et d'autres langues (L1) parviennent mieux à capter l'attention des apprenants.	3 (2,1%)	4 (2,8%)	8 (5,6%)	62 (43,4%)	66 (46,2%)	4,287	4	0,861
36. Les enseignants qui utilisent l'AC dynamisent l'atmosphère de la classe (par exemple, en faisant preuve d'humour).	0 (0%)	2 (1,4%)	18 (12,6%)	45 (31,5%)	78 (54,5%)	4,392	5	0,760
37. Les enseignants qui pratiquent l'AC facilitent l'enseignement et l'apprentissage.	0 (0%)	2 (1,4%)	8 (5,6%)	29 (20,3%)	104 (72,7%)	4,643	5	0,654

Tableau 42 Distribution des fréquences - Perceptions concernant les stratégies d'enseignement

Énoncé	Tout à fait en désaccord	En désaccord	Neutre	D'accord	Tout à fait d'accord	Moyenne	Médiane	Écart type
38. Les enseignants devraient utiliser l'AC, car il est essentiel dans les cours de FLE.	0 (0%)	1 (0,7%)	10 (7%)	50 (35%)	82 (57,3%)	4,490	5	0,659

39. Les enseignants devraient utiliser l'AC comme méthode pour aider les apprenants à développer leur maîtrise du français.	1 (0,7%)	1 (0,7%)	10 (7%)	44 (30,8%)	87 (60,8%)	4,503	5	0,721
---	----------	----------	---------	------------	------------	-------	---	-------

Tableau 43 Distribution des fréquences - Perceptions positives de soi

Énoncé	Tout à fait en désaccord	En désaccord	Neutre	D'accord	Tout à fait d'accord	Moyenne	Médiane	Écart type
40. Lorsque l'enseignant utilise l'AC, je me sens à l'aise et détendu.	0 (0%)	3 (2,1%)	12 (8,4%)	63 (44,1%)	65 (45,5%)	4,329	4	0,720
41. Lorsque l'enseignant utilise l'AC, je trouve qu'il est facile de participer aux activités en classe.	0 (0%)	0 (0%)	9 (6,3%)	54 (37,8%)	80 (55,9%)	4,497	5	0,615
42. Lorsque l'enseignant utilise l'AC, j'ai l'impression qu'il se soucie de moi.	4 (2,8%)	7 (4,9%)	35 (24,5%)	56 (39,2%)	41 (28,7%)	3,860	4	0,983
43. Lorsque l'enseignant utilise l'AC, je comprends mieux les leçons.	0 (0%)	1 (0,7%)	18 (12,6%)	40 (28%)	84 (58,7%)	4,448	5	0,738

Tableau 44 Distribution des fréquences - Perceptions de soi concernant ses compétences

Énoncé	Tout à fait en désaccord	En désaccord	Neutre	D'accord	Tout à fait d'accord	Moyenne	Médiane	Écart type
44. Lorsque l'enseignant pratique l'AC, je remarque mes erreurs et cela me rend triste.	27 (18,9%)	47 (32,9%)	39 (27,3%)	22 (15,4%)	8 (5,6%)	2,559	2	1,130
45. Lorsque l'enseignant pratique l'AC, j'ai l'impression de ne pas maîtriser suffisamment le français.	28 (19,6%)	57 (39,9%)	40 (28%)	12 (8,4%)	6 (4,2%)	2,378	2	1,026

Tableau 45 Âge des apprenants participants (N=143)

	N	Minimum	Maximum	Moyen	Écart-type
Âge	143	18,00	24,00	19,2937	1,60032
N valide (par liste complète)	143				

Tableau 46 Genre des apprenants (N=143)

Genre	n	%
Homme	71	49,7 %
Femme	72	50,3 %

Tableau 47 L1 des apprenants (N=143)

Langue première (langue native / maternelle)	n	%
bengali	2	1,4%
bhojpuri	1	0,7%
anglais	49	34,3%
gujarati	1	0,7%
haryanvi	1	0,7%
hindi	11	7,7%
konkani	54	37,8%
malayalam	8	5,6%
marathi	9	6,3%
penjabi	1	0,7%
tamoul	3	2,1%
télougou	1	0,7%
hindi et bhojpuri	1	0,7%
anglais et malayalam	1	0,7%

Tableau 48 Nombre total de langues connues par les apprenants (N=143)

Langues connues	n	%
konkani, anglais, hindi	22	15,3%
konkani, anglais, hindi, marathi, français	8	5,5%
konkani, anglais, hindi, marathi	26	18,1%
konkani, anglais, marathi, français	10	6,9%
konkani, anglais	7	4,8%
konkani, anglais, hindi, français	14	9,7%
konkani, anglais, hindi, marathi, sanskrit, malvani	1	0,6%
konkani, anglais, hindi, portugais	5	3,4%
konkani, marathi	1	0,6%
konkani, hindi	1	0,6%
konkani, anglais, hindi, français, bengali	1	0,6%
konkani, anglais, hindi, marathi, portugais	1	0,6%
konkani, anglais, hindi, marathi, malvani	1	0,6%
konkani, anglais, français	2	1,3%
konkani, anglais, hindi, français, portugais	2	1,3%

konkani, hindi, marathi, français, sanskrit	1	0,6%
konkani, anglais, hindi, français, portugais	2	1,3%
konkani, anglais, hindi, français, allemand	1	0,6%
konkani, anglais, hindi, marathi, français, sanskrit	2	1,3%
anglais, hindi, marathi	4	2,7%
anglais, hindi, espagnol, tamoul, malayalam	1	0,6%
anglais, hindi, français, malayalam	4	2,7%
anglais, hindi, français, tamoul	2	1,3%
anglais, hindi, français, haryanvi	1	0,6%
anglais, hindi, télougou	1	0,6%
anglais, hindi, tamoul	1	0,6%
anglais, hindi, français	2	1,3%
anglais, hindi	3	2%
anglais, hindi, portugais, bhojpuri	1	0,6%
anglais, hindi, portugais, bengali, bhojpuri	2	1,3%
anglais, hindi, français, penjabi	1	0,6%
anglais, hindi, français, portugais, penjabi	1	0,6%
anglais, hindi, français	1	0,6%
anglais, hindi, français, tamoul, malayalam, ordou	1	0,6%
anglais, hindi, français, gujarati	1	0,6%
anglais, hindi, marathi, français	2	1,3%
anglais, hindi, français, espagnol, bengali, arabe	1	0,6%
anglais, hindi, tamoul, malayalam	1	0,6%
anglais, malayalam	2	1,3%
anglais, hindi, malayalam	1	0,6%
anglais, hindi, marathi, français, perse	1	0,6%

Tableau 49 *Durée de l'apprentissage du français par les apprenants (N=153)*

Durée d'apprentissage du français (en mois)	n	%
3	27	18,9%
4	37	25,9%
5	11	7,7%
6	2	1,4%
12	3	2,1%
18	27	18,9%
24	2	1,4%
27	2	1,4%
28	2	1,4%
29	1	0,7%
30	5	3,5%
36	4	2,8%
39	2	1,4%
42	2	1,4%
48	1	0,7%
60	7	4,9%

64	1	0,7%
65	3	2,1%
66	1	0,7%
72	1	0,7%
84	3	2,1%
90	1	0,7%
108	2	1,4%
120	4	2,8%
156	2	1,4%

Remarque : les données ont été collectées en années, puis converties en mois.

Tableau 50 *Maîtrise du français des apprenants (N=153)*

Maîtrise du français	n	%
A1: Utilisateur débutant	109	76,2%
A2: Utilisateur élémentaire	19	13,3%
B1: Utilisateur intermédiaire	14	9,8%
B2: Utilisateur intermédiaire supérieur	1	0,7%
C1: Utilisateur avancé	0	0%
C2: Utilisateur compétent/ de niveau proche de la LM	0	0%

Tableau 51 *Lieu d'étude du français par les apprenants (N=153)*

Où étudiez-vous ?	n	%
Institution publique (<i>Public college</i>)	0	0%
Institution privée (<i>Private college</i>)	72	50,3%
Université	71	49,7%
Alliance Française	0	0%
Établissement privé	0	0%
Autres	0	0%

Tableau 52 *Programme d'études des apprenants (N=153)*

Dans quelle classe étudiez-vous ?	n	%
Licence	117	81,8%
Master	26	18,2%

Tableau 53 A-H1 - Distribution des fréquences des réponses des apprenants

Hypothèse	Énoncé	Tout à fait en désaccord	En désaccord	Neutre	D'accord	Tout à fait d'accord	Moyenne	Médiane	Écart type
A-H01 VI 1	AC m'aide à acquérir et à maîtriser de nouvelles connaissances.	2 (1.4%)	1 (0.7%)	16 (11.2%)	70 (49.0%)	54 (37.8%)	4.210	4	0.777
A-H01 VI 2	AC m'aide à comprendre le nouveau vocabulaire et les règles grammaticales	0 (0.0%)	3 (2.1%)	17 (11.9%)	63 (44.1%)	60 (42.0%)	4.259	4	0.748
A-H01 VI 3	Je pratique l'AC pour répéter ce qui n'a peut-être pas été compris par l'enseignant ou mes camarades de classe.	0 (0.0%)	4 (2.8%)	20 (14.0%)	61 (42.7%)	58 (40.6%)	4.210	4	0.786
A-H01 VI 4	AC me fournit des outils et des moyens pour structurer mes questions et mes commentaires en classe.	2 (1.4%)	5 (3.5%)	26 (18.2%)	79 (55.2%)	31 (21.7%)	3.923	4	0.814
A-H01 VI 5	AC me permet de mieux comprendre le sujet et établit un pont entre le connu et l'inconnu.	0 (0.0%)	2 (1.4%)	20 (14.0%)	48 (33.6%)	73 (51.0%)	4.343	5	0.770
A-H01 VD 1	AC me permet d'exprimer plus facilement et plus librement ce que je veux dire.	1 (0.7%)	2 (1.4%)	12 (8.4%)	54 (37.8%)	74 (51.7%)	4.385	5	0.759
A-H01 VD 2	AC améliore les interactions sociales et scolaires en classe.	0 (0.0%)	5 (3.5%)	17 (11.9%)	69 (48.3%)	52 (36.4%)	4.175	4	0.772
A-H01 VD 3	AC m'aide à apprendre de nouveaux mots lorsque l'enseignant passe du français (L2) à d'autres langues (L1).	0 (0.0%)	5 (3.5%)	17 (11.9%)	48 (33.6%)	73 (51.0%)	4.322	5	0.819
A-H01 VD 4	AC me permet de me sentir plus à l'aise et plus confiant en classe.	4 (2.8%)	3 (2.1%)	23 (16.1%)	55 (38.5%)	55 (38.5%)	4.119	4	0.946

Tableau 54 A-H2 - Distribution des fréquences des réponses des apprenants

Hypothèse	Énoncé	Tout à fait en désaccord	En désaccord	Neutre	D'accord	Tout à fait d'accord	Moyenne	Médiane	Écart type
A-H02 VI 1	Lorsque l'enseignant utilise l'AC, je me sens à l'aise et détendu.	0 (0%)	3 (2,1%)	12 (8,4%)	63 (44,1%)	65 (45,5%)	4,329	4	0,720
A-H02 VI 2	Lorsque l'enseignant utilise l'AC, je trouve qu'il est facile de participer aux activités en classe.	0 (0%)	0 (0%)	9 (6,3%)	54 (37,8%)	80 (55,9%)	4,497	5	0,615
A-H02 VI 3	Lorsque l'enseignant utilise l'AC, j'ai l'impression qu'il se soucie de moi.	4 (2,8%)	7 (4,9%)	35 (24,5%)	56 (39,2%)	41 (28,7%)	3,860	4	0,983
A-H02 VD 1	AC améliore les interactions sociales et scolaires en classe.	0 (0%)	5 (3,5%)	17 (11,9%)	69 (48,3%)	52 (36,4%)	4,175	4	0,772
A-H02 VD 2	AC m'aide à apprendre de nouveaux mots lorsque l'enseignant passe du français (L2) à d'autres langues (L1).	0 (0%)	5 (3,5%)	17 (11,9%)	48 (33,6%)	73 (51%)	4,322	5	0,819
A-H02 VD 3	Les enseignants qui pratiquent l'AC entre le français (L2) et d'autres langues (L1) parviennent mieux à capter l'attention des apprenants.	3 (2,1%)	4 (2,8%)	8 (5,6%)	62 (43,4%)	66 (46,2%)	4,287	4	0,861
A-H02 VD 4	Les enseignants qui utilisent l'AC dynamisent l'atmosphère de la classe (par exemple, en faisant preuve d'humour).	0 (0%)	2 (1,4%)	18 (12,6%)	45 (31,5%)	78 (54,5%)	4,392	5	0,760
A-H02 VD 5	Lorsque l'enseignant utilise l'AC, je comprends mieux les leçons.	0 (0%)	1 (0,7%)	18 (12,6%)	40 (28%)	84 (58,7%)	4,448	5	0,738

Tableau 55 A-H3 - Distribution des fréquences des réponses des apprenants

Hypothèse	Énoncé	Tout à fait en désaccord	En désaccord	Neutre	D'accord	Tout à fait d'accord	Moyenne	Médiane	Écart type
A-H03 IV 1	Les enseignants qui pratiquent l'AC entre le français (L2) et d'autres langues (L1) parviennent mieux à capter l'attention des apprenants.	3 (2,1%)	4 (2,8%)	8 (5,6%)	62 (43,4%)	66 (46,2%)	4,287	4	0,861
A-H03 IV 2	Les enseignants qui utilisent l'AC dynamisent l'atmosphère de la classe (par exemple, en faisant preuve d'humour).	0 (0%)	2 (1,4%)	18 (12,6%)	45 (31,5%)	78 (54,5%)	4,392	5	0,760
A-H03 IV 3	Les enseignants qui pratiquent l'AC facilitent l'enseignement et l'apprentissage.	0 (0%)	2 (1,4%)	8 (5,6%)	29 (20,3%)	104 (72,7%)	4,643	5	0,654
A-H03 DV 1	Les enseignants devraient utiliser l'AC, car il est essentiel dans les cours de FLE.	0 (0%)	1 (0,7%)	10 (7%)	50 (35%)	82 (57,3%)	4,490	5	0,659
A-H03 DV 2	Les enseignants devraient utiliser l'AC comme méthode pour aider les apprenants à développer leur maîtrise du français.	1 (0,7%)	1 (0,7%)	10 (7%)	44 (30,8%)	87 (60,8%)	4,503	5	0,721
A-H03 DV 3	Lorsque l'enseignant utilise l'AC, je comprends mieux les leçons.	0 (0%)	1 (0,7%)	18 (12,6%)	40 (28%)	84 (58,7%)	4,448	5	0,738

Tableau 56 A-H4 - Distribution des fréquences des réponses des apprenants

Hypothèse	Énoncé	Tout à fait en désaccord	En désaccord	Neutre	D'accord	Tout à fait d'accord	Moyenne	Médiane	Écart type
A-H04 VI 1	Pour souligner et réitérer les idées ou les informations.	0 (0%)	4 (2,8%)	23 (16,1%)	58 (40,6%)	58 (40,6%)	4,189	4	0,804
A-H04 VI 2	Pour désigner clairement ce à quoi je fais référence.	1 (0,7%)	3 (2,1%)	17 (11,9%)	71 (49,7%)	51 (35,7%)	4,175	4	0,772
A-H04 VI 3	Pour garantir la clarté et la compréhension en classe.	0 (0%)	3 (2,1%)	12 (8,4%)	48 (33,6%)	80 (55,9%)	4,434	5	0,737
A-H04 VI 4	Pour rendre les concepts abstraits plus concrets.	1 (0,7%)	5 (3,5%)	26 (18,2%)	48 (33,6%)	63 (44,1%)	4,168	4	0,896
A-H04 VD 1	AC me permet d'exprimer plus facilement et plus librement ce que je veux dire.	1 (0,7%)	2 (1,4%)	12 (8,4%)	54 (37,8%)	74 (51,7%)	4,385	5	0,759
A-H04 VD 2	Je pratique l'AC pour répéter ce qui n'a peut-être pas été compris par l'enseignant ou mes camarades de classe.	0 (0%)	4 (2,8%)	20 (14%)	61 (42,7%)	58 (40,6%)	4,210	4	0,786
A-H04 VD 3	Je pratique l'AC pour éviter tout type de conflit ou de malentendu.	2 (1,4%)	10 (7%)	17 (11,9%)	69 (48,3%)	45 (31,5%)	4,014	4	0,919
A-H04 VD 4	AC améliore les interactions sociales et scolaires en classe.	0 (0%)	5 (3,5%)	17 (11,9%)	69 (48,3%)	52 (36,4%)	4,175	4	0,772

Tableau 57 A-H5 - Distribution des fréquences des réponses des apprenants

Hypothèse	Énoncé	Tout à fait en désaccord	En désaccord	Neutre	D'accord	Tout à fait d'accord	Moyenne	Médiane	Écart type
A-H05 VI 1	Pour personnaliser davantage ma communication en classe.	0 (0%)	5 (3,5%)	24 (16,8%)	63 (44,1%)	51 (35,7%)	4,119	4	0,809
A-H05 VI 2	Pour interjeter avec des expressions qui n'existent pas en français.	6 (4,2%)	7 (4,9%)	25 (17,5%)	54 (37,8%)	51 (35,7%)	3,958	4	1,054
A-H05 VI 3	Pour exprimer sa frustration ou mettre l'accent.	8 (5,6%)	9 (6,3%)	37 (25,9%)	34 (23,8%)	55 (38,5%)	3,832	4	1,175
A-H05 VI 4	Lorsque je souhaite citer quelque chose dans sa langue d'origine.	1 (0,7%)	2 (1,4%)	15 (10,5%)	63 (44,1%)	62 (43,4%)	4,280	4	0,764
A-H05 VI 5	Pour réorienter le sujet ou le thème de la discussion.	10 (7%)	11 (7,7%)	50 (35%)	41 (28,7%)	31 (21,7%)	3,503	4	1,125
A-H05 VD 1	Je pratique l'AC pour parler sans m'arrêter.	5 (3,5%)	14 (9,8%)	52 (36,4%)	39 (27,3%)	33 (23,1%)	3,566	4	1,059
A-H05 VD 2	AC me fournit des outils et des moyens pour structurer mes questions et mes commentaires en classe.	2 (1,4%)	5 (3,5%)	26 (18,2%)	79 (55,2%)	31 (21,7%)	3,923	4	0,814
A-H05 VD 3	AC améliore les interactions sociales et scolaires en classe.	0 (0%)	5 (3,5%)	17 (11,9%)	69 (48,3%)	52 (36,4%)	4,175	4	0,772
A-H05 VD 4	AC me permet de me sentir plus à l'aise et plus confiant en classe.	4 (2,8%)	3 (2,1%)	23 (16,1%)	55 (38,5%)	58 (40,6%)	4,119	4	0,946
A-H05 VD 5	AC est généralement utilisé par tout le monde dans la classe.	2 (1,4%)	5 (3,5%)	23 (16,1%)	49 (34,3%)	64 (44,8%)	4,175	4	0,922

Tableau 58 *Profil démographique et linguistique des enseignants*

Enseignant	Âge	Expérience	Langue première	Autres langues parlées	Maîtrise du français (CECRL)
01	25–35	6–10 ans	konkani	marathi, hindi, anglais, français	C1 : Avancée
02	25–35	6–10 ans	hindi, anglais	français	B2 : intermédiaire supérieur
03	Sous 25	2–5 ans	konkani	hindi, anglais, français	B1 : intermédiaire
04	35–44	>10 ans	konkani	marathi, hindi, anglais, français	C2 : compétent
05	35–44	2–5 ans	konkani, anglais	marathi, hindi, français	B2 : intermédiaire supérieur

Tableau 59 *Contexte pédagogique et caractéristiques de la classe*

Enseignant	Type d'Institution	Niveau enseigné	Effectifs étudiants	Effectif moyen par classe	Cours par semaine	Durée
01	Université	Licence, Master	Adultes	10	15	2 heures
02	Établissement privé d'enseignement supérieur	Licence	Adolescents	10	4	1 heure
03	Établissement privé d'enseignement supérieur	Licence, Master	Autres (non spécifiés)	40	6	2 heures
04	Université	Licence, Master	Mixte (non spécifié)	8	12	1 heure
05	Établissement privé d'enseignement supérieur	Licence	Adultes	4	3	3 heures

Tableau 60 *Thèmes, sous-thèmes et codes issus d'entretiens semi-directifs*

Thèmes	Sous-thèmes	Codes
1. Fonctions de l'AC	(i) Soutien pédagogique	Code 1 : Étayage grammatical
		Code 2 : Stratégie contrastive
		Code 3 : Étayage lexicale
		Code 4 : Lacune culturelle
		Code 5 : Étayage phonétique
		Code 6 : Balisage procédurale
		Code 7 : Étayage métalinguistique
		Code 8 : Feedback de régulation
	(ii) Gestion des contraintes	Code 9 : Stratégie de compensation linguistique
		Code 10 : Optimisation du temps didactique
2. Attitudes envers l'AC	(iii) Régulation socio-affective et discursive	Code 11: Suppléance des ressources
		Code 12 : Modulation affective
	(iv) Positionnement idéologique et éthique	Code 13 : Affiliation et cohésion sociale
		Code 14 : Fluidité interactive
		Code 15 : Ponctuation discursive
		Code 16 : Idéalisme monolingue
		Code 17 : Réflexivité pragmatique
		Code 18 : Éthique de l'inclusion
	(v) Régulation normative et évaluation	Code 19 : Frontière d'évaluation
		Code 20 : Hiérarchie des codes (oral vs écrit)
3. Écologie plurilingue	(vi) Vision prospective de la maîtrise	Code 21 : Étayage transitoire
		Code 22 : Préservation motivationnelle
	(vii) Environnement et normes systémiques	Code 23 : Hégémonie de l'anglais
		Code 24 : Ancrage culturel
		Code 25 : Navigation et flexibilité discursive
		Code 26 : Inclusion et équité
	(viii) Équité et ressources identitaires	Code 27 : Agentivité de l'apprenant
		Code 28 : Soutien motivationnel

Tableau 61 *Structure thématique des réponses des apprenants sur l'AC*

Thèmes	Sous-thèmes	Codes
1. Soutien Pédagogique	(i) Médiation et ancrage lexical	Code 1 : Levée d'ambiguïté sémantique Code 2 : Rétention lexicale Code 3 : Analyse contrastive
	(ii) Structuration linguistique	Code 4 : Étayage morphosyntaxique Code 5 : Remédiation phonologique
	(iii) Dynamique de l'étayage	Code 6 : Régulation du support L1 Code 7 : Retrait dégressif
	(iv) Conscience métalinguistique	Code 8 : Équité en contexte d'hétérogénéité Code 9 : Activation du transfert inter-linguistique Code 10 : Appui sur le répertoire déjà constitué Code 11 : Sécurisation conceptuelle initiale
2. Situation propice	(v) Sentiments positifs	Code 12 : Sécurisation émotionnelle Code 13 : Atténuation de l'insécurité Code 14 : Valorisation motivationnelle
	(vi) Engagement et participation	Code 15 : Participation active Code 16 : Cours attrayants et agréables Code 17 : Prévention du désengagement
	(vii) autonomie	Code 18 : Autonomie de recherche Code 19 : Réflexion stratégique Code 20 : Retrait consenti
		Code 21 : Autogestion des langues
3. Limites et contraintes de l'AC	(viii) Dépendance et freins linguistiques	Code 22 : Dépendance cognitive Code 23 : Déficit d'exposition authentique
	(ix) Impacts psychosociaux et pédagogiques	Code 24 : Insécurité linguistique Code 25 : Érosion de l'autorité pédagogique

Tableau 62 *Structure thématique des réponses des enseignants sur l'AC*

Thème	Sous-thème	Codes
1. Navigation pédagogique et médiation cognitive	(i) Clarification conceptuelle et sémantique	Code 1 : Levée d'ambiguïté morphosyntaxique Code 2 : Médiation conceptuelle Code 3 : Ancrage lexical Code 4 : Sécurisation de la compréhension Code 5 : Décryptage socioculturel
	(ii) Étayage technique et phonologique	Code 6 : Remédiation phonologique Code 7 : Articulation des acquis Code 8 : Soutien à la fluidité discursive
	(iii) Comparaison et transfert cognitif	Code 9 : Médiation socioculturelle par analogie Code 10 : Analyse contrastive plurilingue
2. Gestion du discours et orchestration de l'interaction	(iv) Sécurisation et soutien affectif	Code 11 : Sécurisation de l'espace linguistique Code 12 : Instauration d'un climat de confiance Code 13 : Promotion de l'audace interactionnelle Code 14 : Optimisation de l'appétence ludique
	(v) Dynamique interactionnelle et attentionnelle	Code 15 : Régulation de la vigilance cognitive Code 16 : Dynamisation du discours par la connivence
3. Expression socioculturelle, charge affective et identités plurilingues	(vi) Adaptation aux besoins et diversité	Code 17 : Modulation selon le profil cognitif Code 18 : Réactivité au répertoire plurilingue Code 19 : Adaptabilité situationnelle
	(vii) Gestion de l'efficacité et des contraintes	Code 20 : Optimisation du temps didactique Code 21 : Soutien à la performance sommative Code 22 : Variabilité institutionnelle Code 23 : Déterminisme curriculaire
	(viii) Régulation et limites de l'usage	Code 24 : Entrave à l'immersion linguistique Code 25 : Risque de dépendance cognitive Code 26 : Principe de parcimonie didactique

5. Certificat d'approbation éthique

गोंय विद्यापीठ

ताळगांव पठार,

गोंय - ४०३ २०६

फोन : +९१-८६६९६०९०४८



(Accredited by NAAC)

ATMANIRBHAR BHARAT
SWAYAMPURNA GOA

Goa University

Taleigao Plateau, Goa-403 206

Tel : +91-8669609048

Email : registrar@unigoa.ac.in

Website : www.unigoa.ac.in

Directorate of Research and Development and Resource Mobilization (DRDRM)

Office of the Director, D-RDRM, Goa University

Dated:14-10-2024

Ref. No.: GU-DRDRM/IHEC-Cert/ 527

Sub: Approval from the Institutional Human Ethics Committee (IHEC), Goa University.

This is to certify that the application for ethical clearance submitted by Prof. Anuradha Wagle for the project proposal titled, "Study of Code-switching in French as a Foreign Language Class" has been reviewed by the Institutional Human Ethics Committee (IHEC), Goa University on the above mentioned date in compliance with the guidelines on academic ethics of Goa University for research work involving Human Participants.

The Ethical clearance has been granted to carry out this research work. This clearance is valid for carrying out the above research work as per the objectives and methodology mentioned in the research proposal dated 11/10/2024 bearing reference no. GU-IHEC/2024/527 by Prof. Anuradha Wagle submitted to D-RDRM requesting ethical clearance for the duration of the research proposal from 15/10/2024 to 15/10/2026.

The IHEC committee wishes Prof. Anuradha Wagle best wishes in her research work and would be pleased to receive a copy of the summary of this research findings.

(Prof Ajit Parulekar)

Institutional Human Ethics Committee (IHEC)

Goa University

(Prof Sanjeev Ghadi)

Director, D-RDRM, Goa University

6. Entretiens semi-directifs (Enseignants): Aperçu de la structure thématique

Cette sélection présente les thèmes, sous-thèmes et codes issus des entretiens semi-directifs des enseignants, à titre illustratif pour accompagner l'analyse.

Thème 1: Fonctions de l'alternance codique

Sous-thème 1: Soutien pédagogique

Code 1: Étayage grammaticale

1. « *Now, specifically, if you ask me where exactly I have to code-switch? Then it is when I'm teaching them grammar rules...* » (ESD01, 00:15:16)
2. « *Okay, so an example would be in grammar... In English we use the verb 'to be'...* » (ESD03, 00:09:05)
3. « *So when I'm teaching grammar for grammar and sentence structures, then I code-switch* » (ESD04, 00:11:35)
4. « *it's for idiomatic expressions for them to understand the concept better. Certain grammar topics that I need to make them understand, which I feel code-switching will further aid their understanding. And maybe some cultural significance that I need to enlighten. So probably that time I use.* » (ESD05, 00:07:13)
5. « *for example, if I'm like, I'm teaching a grammar topic. Okay. Like say for example, I'm teaching "Prépositions" and I see blank faces when I say "Le livre est sous la table". So that time I will pause and I will try to sense if they are not able to understand. That time I will switch it, switch the language and I will say it means "under the table". So "sous" means "under". So this helps the word to stick better. And the other part was factors right?* » (ESD05, 00:12:30)
6. « *When you're teaching passé composé... What is a past participle?* » (ESD04, 00:20:51)
7. « *Code-switching is often very, very helpful, especially for beginners. Like for example, like when we are like, suppose if I have to introduce this concept of, say, passé composée, I might just say in French "J'ai mangé" means "I have eaten" just like in English, you know, and it combines an auxiliary verb with a past participle. So it helps them to understand the concept better* » (ESD05, 00:02:26)

Code 2: Stratégie contrastive

1. « *Use of code-switching helps when you are showing compare and contrast between two tenses...* » (ESD04, 00:28:17)
2. « *Conditionnel... when to use... those things... Sometimes you have to use English to compare and contrast...* » (ESD04, 00:20:51)
3. « *They connect it with other languages... that's when I switch.* » (ESD01, 00:13:43)
4. « *Sometimes they say this is similar to another foreign language...* » (ESD01, 00:04:26)
5. « *As a crutch... I fall back on English or Hindi...* » (ESD02, 00:24:35)
6. « *I have switched to Konkani... to help them grasp something...* » (ESD03, 00:18:24)

Code 3: Étayage lexicale

1. « *If I see that a student is not understanding the lexical... then I use code-switching...* » (ESD04, 00:11:35)
2. « *If there is a word that you absolutely cannot explain in French...* » (ESD04, 00:28:17)

3. « *Sea Bass... ‘Oh Lepo’. So that’s how they connect it.* » (ESD01, 00:03:10)
4. « *There are students who have not done French... connect it to another language...*» (ESD01, 00:04:26)

Code 4: Lacune culturelle

1. « *Faux-amis... I have to switch between languages... can’t expect them to understand...*» (ESD03, 00:07:18)
2. « *research and my personal experience, they both show that when used intentionally, code-switching can help or aid with understanding. Like specifically when you are teaching, say, idiomatic expressions. An example I could give would be “Avoir la pêche!” So I can explain it to them like it means to feel great, like I’m full of energy. Like that. And this cultural nuances, I feel, become more clear when you do comparisons.* » (ESD05, 00:05:54)
3. « *If it’s Noël... conversation flows to India... explain those terms...*» (ESD04, 00:23:25)
4. « *Initially when there are certain cultural words... they say, ‘On a le diya’...*» (ESD04, 00:24:21)

Code 5: Étayage phonétique

1. « *When I didn’t know the pronunciation, I would write down in Devanagari...*» (ESD02, 00:26:35)
2. « *I have to teach them pronunciations... try and teach them whichever way possible...*» (ESD01, 00:25:16)

Code 6: Balisage procédurale

1. « *What we do is we provide them with guidelines... that’s when I code-switch.* » (ESD01, 00:20:45)
2. « *I use French for most of my instructions. Unless I see those blank faces and I feel I need to tell them in English again. That is only when there is an absolute need for clarity or for any additional support.* » (ESD05, 00:20:20)
3. « *I always give instructions in English because it’s so much easier to explain...*» (ESD02, 00:13:15)
4. « *If I explain instructions in French, I’ll have to explain them again...*» (ESD02, 00:13:15)
5. « *Yes. I feel it can cause dependency. An example that I would like to share would be that I once had a student who waited for every French instruction to be translated to English. So how I addressed this ? I addressed this by gradually reducing my English explanations and used more simplified French like “écoutez-bien!”, ‘regardez le tableau’- Short phrases which will help overcome her dependence on English translation. So in the long run, this has definitely helped her adapt to thinking in French more confidently.* » (ESD05, 00:03:27)

Code 7: Étayage métalinguistique

1. « *We use Devanagari to show, okay, this is how it would sound.* » (ESD01, 00:04:26)
2. « *And also the fact that when we start speaking... pronunciation... we have to code-switch...*» (ESD01, 00:04:26)

Code 8: Feedback de régulation

1. « *If they reciprocate even with one word... I get to know they understood...* » (ESD01, 00:22:56)
2. « *for example, if I'm like, I'm teaching a grammar topic. Okay. Like say for example, I'm teaching "Prépositions" and I see blank faces when I say "Le livre est sous la table". So that time I will pause and I will try to sense if they are not able to understand. That time I will switch it, switch the language and I will say it means "under the table". So "sous" means "under". So this helps the word to stick better. And the other part was factors right? »* (ESD05, 00:12:30)
3. « *I use French for most of my instructions. Unless I see those blank faces and I feel I need to tell them in English again. That is only when there is an absolute need for clarity or for any additional support. »* (ESD05, 00:20:20)
4. « *Normally I don't code-switch... only when I realize some people are not understanding...* » (ESD04, 00:10:50)
5. « *If I notice that students are managing well, I maintain speaking in French like, say, even in routine tasks, maybe when you're taking attendance, or maybe you're just asking them about the weather. I try to use French only in classroom and encourage them to reply to me in French rather than English or any other language. If confusion arises, that's when I will switch briefly to clarify that part and then return back to French. »* (ESD05, 00:10:12)

Sous-Thème 2: Gestion des contraintes

Code 9: Stratégie de compensation linguistique

1. « *A teacher like me is so not good at drawing... if I go to draw a chair...* » (ESD02, 00:01:33)
2. « *Code-switching... helps me overcome my constraint...* » (ESD02, 00:02:41)

Code 10: Optimisation du temps didactique

1. « *French is taught for a shorter duration... try to cover as much...* » (ESD01, 00:07:49)
2. « *Code-switching... helps me have time...* » (ESD02, 00:02:41)
3. « *You are allotted x number of hours... Code-switching is the easiest way out. »* (ESD02, 00:20:53)
4. « *Two months and I'm expected to achieve so and so target... that's difficult. »* (ESD03, 00:22:33)
5. « *Also the fact that French is being taught for a less time (short duration) in our institute, we try to cover as much as we can. »* (ESD01, 00:07:49)
6. « *We have very less (class) time. So it is also that they have to learn, they have to take as much as they can from me. »* (ESD01, 00:12:15)
7. « *So code-switching is : one, which helps me overcomes my constraint, two, it helps me have time. It helps me have time. That's my reason for code-switching. »* (ESD02, 00:02:41)
8. « *You are allotted x number of hours to finish the course. And you cannot spend two hours on explaining one theme. So Code-switching is the easiest way out. »* (ESD02, 00:20:53)
9. « *would say the complexity of the topic, the classroom dynamics and most importantly, the time constraint also depends on how often, you know, we use code-switching. So for example, I need to teach a topic and maybe I see on the clock I just have ten minutes and I need to finish it today. Or maybe I need to at least introduce it. And I see all blank faces. So that time I will have to maybe just to introduce the topic, use a language which is comfortable with everyone so that it*

retains in their heads, and then maybe the next day I can continue with it the way I have designed it. » (ESD05, 00:13:20)

10. *« Because one of the reasons is that the, the course is a very time restricted course. And so in a short amount of time, I have to get through to them a lot of grammar; a lot of technical stuff about French language and also something that they will use in the hospitality industry. So that becomes a bit heavy for them. And therefore I have to do a code-switch in class. » (ESD03, 00:01:59)*
11. *« I don't think it would stand for me that particular saying because as far as I know, my students, they do not totally get the hang of it, because the time factor plays a big role here. Like, if I were given a year with my students, I would say that would definitely work, like French to French. But I'm given two months and I'm expected to achieve so and so target in French. That's very difficult. » (ESD03, 00:22:33)*

Code 11: Suppléances des ressources

1. *« If you want to project something and you say I'll go on Google and I'll do it. But there's no Internet. Then what do you do? Are you going to be stuck there? » (ESD02, 00:20:53)*
2. *« Sometimes the students also do not have that sensibility towards a foreign language because they come from a completely different background. Or even sometimes, the normal intellectual level of the students is not that high for them to understand everything in French. So in the classroom, when I am speaking French, even when I'm trying to act to show the word or even to draw something, or especially when I'm teaching grammar, I see that they have difficulties comprehending. » (ESD04, 00:03:16)*

Sous-Thème 3: Régulation socio-affective et discursive

Code 12: Modulation affective

1. *« Whether you want to scold or curse... it's always your mother tongue... » (ESD04, 00:22:05)*
2. *« Maybe when I'm reprimanding a student because that's when you are maybe angry and then the language you are most comfortable in comes out. » (ESD05, 00:08:54)*
3. *« When there is an emotional outburst... switch to mother tongue. » (ESD04, 00:25:21)*
4. *« English. That is always English. It's always said that, you know, whether you want to scold or whether you want to curse. It's always your mother tongue that comes out. Your emotions are best expressed in your mother tongue. So that is. Yeah, that is when I use English. » (ESD04, 00:22:05)*
5. *« Yeah, I feel not equally comfortable, I would say, because then there are certain things I feel more comfortable speaking in Konkani, for example, like how you said, you know, when there is an emotional outburst or when you want to reprimand, you always tend to or immediately switch to your mother tongue. » (ESD04, 00:25:21)*
6. *« So when it is about bonding between the teacher, creating that rapport or that comfort level between the teacher and the students if the students have some difficulty other than learning, like, you know, whether it is hostel or whatever, those kind of communication happens in Hindi or English. » (ESD04, 00:22:19–22:58)*
7. *« Yes, lighten the mood, to get to know the students better, to build that relationship, teacher-student relationship. To also make them feel comfortable,*

especially when they are new. In the first years they don't know a lot. So yes, that. »
(ESD04, 00:22:58)

Code 13: Affiliation et cohésion sociale

1. « Researcher: *And could you tell me about some lighter moments in your class where you joke or you you'll have fun? If you kind of look back at the language usage what do you notice?*
Teacher05: *English dominates, I would say other than any other language, yes. English would be used along with French.*
Researcher: *Okay. When you joke around a little bit or you there are lighter moments and you say it in French, that time, do your students understand? Because sometimes jokes are also very culturally grounded.*
Teacher05: *No, as you said, when you have these lighter moments in a classroom, I think English is dominantly used. It's easier to »* (ESD05, 00:23:24 to 00:24:10)
2. « *To lighten the mood... build that relationship... create rapport...»* (ESD04, 00:22:19–22:58)
3. « *They are very inclusive, actually, to be honest, because they themselves come from different backgrounds and they are more than happy.* » (ESD01, 00:17:06)
4. « *However, I feel if a student needs emotional reassurance, they are overwhelmed or they are not able to understand, I might switch to English momentarily to comfort them. And of course, to avoid miscommunication.* » (ESD05, 00:30:42)
5. « *Since there is no constant use of French, it's fun. Basically, we switch wherever required. We come back to French, we switch. And then of course we have other resources that are shown to them where they listen or are sensitised.* » (ESD01, 00:30:02)
6. « *So that is the reason we have to code-switch in order to make them understand. There are students who are really interested in learning French and do not mind me speaking only in French.* » (ESD01, 00:34:37)
7. « *From my experience as a teacher and from experiences of people who I have known across as learners, is that, that if you don't code switch at the beginning stages, when you are a beginner of French, if you don't code-switch, the student somewhere feels demotivated to learn the language and may even quit, considering it a hassle or a huddle and this has happened.* » (ESD02, 00:04:41)
8. « *I explain a concept, a new grammatical concepts for the first time using only one language, the target language. Out of 10, 5 may understand. I do it the 2nd time, out of the remaining 5, 3 may understand, but the other 2 may not if I don't code-switch and if I continue without code-switching the other to may dropout saying 'I don't understand what the teacher says.'* » (ESD02, 00:05:29)
9. « *Students might leave... if we use restrictive or purist methods.* » (ESD02, 00:17:48)
10. « *That also affects the performance of the students. Because if I'm monolingual and as a teacher, and the student is not understanding, the student starts hating the language and might be forced to sit in that class.* » (ESD02, 00:18:59)
11. « Chercheur: *So in that sense, do you then feel that using of French alone would make the class monotonous and boring for them?*
Enseignant.e01: *At this point? Yes. Also because if they do not understand, they would probably go to sleep. So that would be the case.* » (ESD01, 00:30:24 to 00:30:36)

12. « Chercheur: *And could you tell me about some lighter moments in your class where you joke or you you'll have fun? If you kind of look back at the language usage what do you notice?*
 Enseignant.e.05: *English dominates, I would say other than any other language, yes. English would be used along with French.*
 Chercheur: *Okay. When you joke around a little bit or you there are lighter moments and you say it in French, that time, do your students understand? Because sometimes jokes are also very culturally grounded.*
 Enseignant.e.05: *No, as you said, when you have these lighter moments in a classroom, I think English is dominantly used. It's easier to ...»* (ESD05, 00:23:24 to 00:24:10)
13. « *Code-switching makes the class interesting. I mean, monolingual makes it monotonous. Because it's like 'all work and no play makes jack a dull boy' like that.* » (ESD02, 00:30:56)

Code 14: Fluidité interactive

1. « *Students intersperse sentences with English... then I tell them, now repeat.* » (ESD02, 00:11:56)
2. « *They are giving suggestions... happening in French and another language...*» (ESD01, 00:23:48)

Code 15: Ponctuation discursive

1. « *I reprimand... I have to use code-switch.* » (ESD03, 00:24:29–24:57)

Thème 2: Attitudes envers l'alternance codique

Sous-Thème 1: Positionnement idéologique et éthique

Code 16: Idéalisme monolingue

1. « *If you are a grammar nazi and a purist, do not switch.* » (ESD02, 00:29:45)
2. « *Be extremely careful when code-switching. It shouldn't be that your L1 is overpowering the L2...*» (ESD02, 00:35:39)
3. « *I don't believe that code-switching is the only or best way... It will look odd.* » (ESD04, 00:09:49)
4. « *I try not to... I try to majorly use French... Also, what happens is it's also the level of students.* » (ESD04, 00:03:08–00:03:16)
5. « *If you are teaching someone in A1 or A2... spoken French... using other languages will look odd.* » (ESD04, 00:09:49)
6. « *It is always advisable to use only French as much as possible...*» (ESD04, 00:19:14)
7. « *Say for the first two levels of the beginners, say they use one word of English, it's permissible. But after the threshold level, it's not. That's where they are supposed to gain mastery of the language and be an independent user, so definitely not.* » (ESD02, 00:04:21)
8. « *Say for the first two levels of the beginners, say they use one word of English, it's permissible. But after the threshold level, it's not. That's where they are supposed to gain mastery of the language and be an independent user, so definitely not.* » (ESD02, 00:06:48)
9. « *If you are a grammar nazi and a purist, do not switch.* » (ESD02, 00:29:45)
10. « *Be extremely careful when code-switching. It shouldn't be that your L1 is overpowering the L2 because at the end of the day we're still teaching French and we are not teaching English.* » (ESD02, 00:35:39)

11. « *I don't believe that code-switching is the only or the best way. I think it's always better to use the target language, so use either synonyms if you are explaining the meanings of words...* » (ESD04, 00:01:24)
12. « *I remember very clearly now that you've mentioned it that we had a course wherein we were learning how to teach French as FLE. So we were encouraged at that time to introduce French in French only. Like explain French using French. Maybe if the students are not able to comprehend what you're explaining, we could use visual guides or we could use gestures, but the medium of instructions have to be French, even for a beginners course. So that was one memory that came to me. But in real life, I feel I have developed my own strategies. We are still using code-switching. For example, I allow limited code-switching during grammar explanations or any topic that I need to explain but I insist on French for all student presentations, classroom routines, questions that they need to ask me, etc. So in all this I ensure that they speak French. However, maybe if I need to explain a topic and I need to ensure that the students have understood, I may switch to a language that is understood by all.* » (ESD05, 00:28:43)
13. « *when I conduct classes, I have this "French-only zones" I like to call them, wherein they are forced to speak only in French. Maybe I give them activities like role play, or maybe I give them a topic wherein they have to speak on it for a minute, and I give them some preparation time.* » (ESD05, 00:16:26)
14. « *Confidence, yes when it comes to understanding. But what I've also realized is when you excessively use other languages it is very difficult to build confidence in expressions... Like oral expression because they are so dependent on and they are so comfortable using their own language that they don't they are not pushed to use French when they are expressing especially when it comes to spoken French.* » (ESD04, 00:04:28)
15. « *I feel maybe maybe the use of their native language makes them feel that they are not imparting enough of French, or they are not maybe instilling that spontaneity in the students to respond in French or to converse in French. Maybe that is what is leading to the guilt.* » (ESD05, 00:11:13)
16. « *It is always advisable to use only French as much as possible. But you sometimes, if need be, if it's a requirement of the classroom, you can switch to other languages to help the students comprehend better.* » (ESD04, 00:19:14)
17. « *To which I strongly disagree because you will be monolingual and most of your students are going to hate the language. So yes, everybody tells you most of the times be monolingual.* » (ESD02, 00:20:53)

Code 17: Réflexivité pragmatique

1. « *I'm guilty as such, but I do question my code-switching a lot...* » (ESD03, 00:06:03)
2. « *We make up for it through the authentic videos or integration of multimedia tools.* » (ESD01, 00:12:15)
3. « *I remember very clearly now that you've mentioned it that we had a course wherein we were learning how to teach French as FLE. So we were encouraged at that time to introduce French in French only. Like explain French using French. Maybe if the students are not able to comprehend what you're explaining, we could use visual guides or we could use gestures, but the medium of instructions have to be French, even for a beginners course. So that was one memory that came to me. But in real life, I feel I have developed my own strategies. We are still using code-switching. For example, I allow limited code-switching during grammar*

explanations or any topic that I need to explain but I insist on French for all student presentations, classroom routines, questions that they need to ask me, etc. So in all this I ensure that they speak French. However, maybe if I need to explain a topic and I need to ensure that the students have understood, I may switch to a language that is understood by all.» (ESD05, 00:28:43)

4. *« To make up for it and show how negation is used... we show authentic video...» (ESD01, 00:13:43)*
5. *« I don't really feel like I've done a crime. » (ESD03, 00:06:03)*
6. *« I strongly disagree... When I started learning in school, nobody insisted on speaking French... » (ESD02, 00:03:33 to 00:03:54)*

Code 18: Éthique de l'inclusion

1. *« Since they are beginners, they want me to code-switch...» (ESD01, 00:29:22)*
2. *« So if my classroom public understands English, I fall back on English...» (ESD02, 00:24:35)*
3. *« You fall back onto it because you need another language to explain... » (ESD02, 00:24:35)*
4. *« So it depends like for example, if it's, say, a ten marks test on "production orale", and they have used a couple of words in English, I generally neglect it. I do not deduct marks, but I definitely bring it to their notice. Like, "hey, you've used this word here, tell me which other word you could have used, which French word". Sometimes what happens they get nervous due to that exam setting which makes them use English more often, or maybe makes them use words in English. So I try to understand the situation if it is out of nervousness that they are tending to switch or that they really don't know that word in French. And if it is repetitive, then yes, I deduct marks. » (ESD05, 00:18:47)*
5. *« " Researcher: Do you penalize students for switching?*
6. *Teacher05: No. I feel errors. I welcome errors and I ask them make as many errors as you can because that's how you will learn. And probably that can be used as an example. For example, if they're using that word in English. And that's when I can correct them and introduce the French word to them. So that stays in their mind. » (ESD05, 00:17:12 to 00:17:23).*
7. *« It's kind of natural now... I teach mostly beginner level students... they always need code-switching...» (ESD03, 00:04:34)*
8. *« Normally, in the beginning, I don't code-switch... I only do it when I realize some people are not understanding. » (ESD04, 00:10:50)*
9. *« As a teacher, it's my job to facilitate learning... if I'm monolingual and the student doesn't understand... » (ESD02, 00:08:55)*
10. *« I cannot only cater to you... I have to cater to the others as well. » (ESD02, 00:17:48)*
11. *« If you are not talking about content-based... it is a conscious decision to switch...» (ESD02, 00:28:32)*
12. *« So in that sense... monolingual makes it monotonous... all work and no play...» (ESD02, 00:30:56)*
13. *« If I decide to be adamant... not going to code-switch... I don't think that's the right attitude...» (ESD02, 00:08:55)*

Sous-Thème 2: Régulation normative et évaluation

Code 19: Frontière d'évaluation

1. « *If it's consistent then yes. If it's somewhere here and there... it's fine.* » (ESD01, 00:31:57–32:04)
2. « *I don't justify giving marks for a paper... that's supposed to be mainly in French.* » (ESD03, 00:13:00)
3. « *My tolerance is the same... because we're in a Higher Education Institute...* » (ESD02, 00:07:45)
4. « *Definitely don't switch when you are conducting assessments...* » (ESD02, 00:29:45)
5. « *If evaluation happens with the tools they've been provided... I wouldn't be tolerant...* » (ESD04, 00:14:41–15:07)
6. « *If it is evaluation, then yes... penalized. But if normally asking something, then no.* » (ESD04, 00:30:23–30:29)
7. « *If it's consistent then yes. If it's somewhere here and there and I mean just one place or two places, it's fine.* » (ESD01, 00:31:57 to 00:32:04)
8. « *One should not switch is... one- when you are conducting assessments. Definitely don't switch. There is a certain level of seriousness that has to be maintained so do not switch.* » (ESD02, 00:29:45)
9. « *Yes. Usually when it comes to exams... See, when we are training the students, we train them to listen to the instructions in French. And because we have a very small classroom, we hardly have five students in a class, so it's easy for us to cater to everyone's needs during a classroom setting. So when exams come, when we give instructions in French, they comprehend it. So I don't think I have faced any difficulty when it comes to, you know, in this setting. But if I think of it, I would rather, depending on the seriousness of the situation, switch more casually to code-switching when it comes to exams so that they know their instructions well and they can produce their answers* » (ESD05, 00:14:44)
10. « *So it depends like for example, if it's, say, a ten marks test on "production orale", and they have used a couple of words in English, I generally neglect it. I do not deduct marks, but I definitely bring it to their notice. Like, "hey, you've used this word here, tell me which other word you could have used, which French word". Sometimes what happens they get nervous due to that exam setting which makes them use English more often, or maybe makes them use words in English. So I try to understand the situation if it is out of nervousness that they are tending to switch or that they really don't know that word in French. And if it is repetitive, then yes, I deduct marks.* » (ESD05, 00:18:47)
11. « *My students, if they were asked a question, say, on a comprehension, and they answered it, and in between they didn't know what word to use. In French, they use English. How can I justify giving marks to them for something that's supposed to be mainly in French? I don't, I can't justify that. So I don't really tolerate the use of their mother tongue in the paper, in the exam paper, for example.* » (ESD03, 00:13:00)
12. « *Chercheur: So you're saying that you are tolerant towards code-switching happening in the spoken speech, not in the written one. But are you also saying that even if it's spoken, but if it is an evaluation, then you're not tolerant? If it's an exam, then you are not okay.*
Enseignant.e.03: *Yes.* » (ESD03, 00:14:51 to 00:15:07)
13. « *Maybe not during evaluation because an evaluation happens with the tools that they have been already been provided during the classroom, during the classes. And even then, if they use code-switching, then I would not be tolerant towards that.* » (ESD04, 00:14:41 to 00:15:07)

14. « Chercheur: *So in order to strike that balance, do you think students who code-switch should be penalized?*

Enseignant.e.04: *No. Not really. Like how we said if it is evaluation, then yes. If they already have the tools, then yes. If the activity or the situation is contributing towards learning then penalized. Yes. But if they are normally asking something in class then no. »* (ESD04, 00:30:23 to 00:30:29)

Code 20: Hiérarchie des codes (oral vs écrit)

1. « *I'm tolerant towards speech... not in written papers. »* (ESD03, 00:13:00)
2. « *Speech comes out spontaneously... it's acceptable. »* (ESD03, 00:14:08)
3. « *Say first two levels... one word of English is permissible... after threshold it's not. »* (ESD02, 00:06:48)

Sous-Thème 3: Vision prospective de la maîtrise

Code 21: Étayage transitoire

1. « *You have come to the classroom to learn the language... not to get away with English. »* (ESD04, 00:16:04)
2. « *We are teaching French and not English... we need to keep that in mind. »* (ESD02, 00:35:39)
3. « *Eventually they have to write... a production on that... »* (ESD04, 00:23:25)
4. « *They are coming to the point where code-switching doesn't happen so easily anymore. »* (ESD01, 00:19:29)
5. « *I insist that my students speak in French because they are the learners there, right? they are the ones who need to employ that language, so if they keep switching, then it's a problem. That's what I believe, at least. »* (ESD02, 00:08:55)
6. « Chercheur: *do you penalize students for switching?*

Enseignant.e.05: *No. I feel errors. I welcome errors and I ask them make as many errors as you can because that's how you will learn. And probably that can be used as an example. For example, if they're using that word in English. And that's when I can correct them and introduce the French word to them. So that stays in their mind. »* (ESD05, 00:17:12 to 00:17:23).

« *Suppose if we go to France and visit France, and if you are communicating or buying a ticket or something, sometimes speaking English can suffice. You don't have to use French. But what happens in a language classroom is you have come to the classroom to learn the language. That is your final goal, that you are learning a language. If not, you could just use English and get through it. But if you are learning the language, then I would require the student to use the language if you want to learn it. »* (ESD04, 00:16:04)

« *Say for the first two levels of the beginners, say they use one word of English, it's permissible. But after the threshold level, it's not. That's where they are supposed to gain mastery of the language and be an independent user, so definitely not. »* (ESD02, 00:06:48)

« Chercheur : *Are you tolerant towards having another language being used by the student?*

Enseignant.e.03: *No, I'm not so tolerant. Okay. In in that matter, because the target language is finally French, and I want them to improve, even if it takes them making many mistakes. So I promote them making mistakes in the language, in the target language, so that I can further correct them and show them where they have gone wrong. And so they automatically correct themselves the next time. »* (ESD03, 00:11:13 to 00:11:49)

Code 22: *Préservation motivationnelle*

1. « *Students who are really interested in learning French... do not mind me speaking only in French.* » (ESD01, 00:34:37)
2. « *Some students... you have to motivate and push them to speak French...* » (ESD04, 00:25:59–26:45)
3. « *Students might leave... if we use restrictive or purist methods...* » (ESD02, 00:17:48)
4. « *Student starts hating the language and might be forced to sit in that class.* » (ESD02, 00:18:59)
5. « *I have to teach them pronunciations and they still cannot get it, you try and teach them whichever way possible, the French or English phonetic system, then you have to switch to Hindi and you write it in Devanagari and show them. 'See, this is how you get it'. So that's something we do.* » (ESD01, 00:25:16)
6. « *I can definitely, of course, use other visual aids, real-life contexts and gestures to cater to different learning styles. But yes, code-switching definitely helps in a classroom setting.* » (ESD05, 00:02:26)
7. « *Sometimes the students also do not have that sensibility towards a foreign language... even when I'm trying to act to show the word or even to draw something... I see that they have difficulties comprehending.* » (ESD04, 00:03:16)

Thème 3: Écologie plurilingue

Sous-Thème 1: Environnement et normes systémiques

Code 23: *Hégémonie de l'anglais*

1. « *It's mostly English. And somewhere here and there... Konkani and Hindi.* » (ESD01, 00:24:37–25:03)
2. « *Chercheur: And could you tell me about some lighter moments in your class where you joke or you you'll have fun? If you kind of look back at the language usage what do you notice?*
Enseignant.e.05: English dominates, I would say other than any other language, yes. English would be used along with French.
Checheur: Okay. When you joke around a little bit or you there are lighter moments and you say it in French, that time, do your students understand? Because sometimes jokes are also very culturally grounded.
Enseignant.e.05: No, as you said, when you have these lighter moments in a classroom, I think English is dominantly used. It's easier to » (ESD05, 00:23:24 to 00:24:10) »
3. « *We have students from different backgrounds... English is the best option.* » (ESD01, 00:25:16)
4. « *Mostly English or even Hindi... Konkani is very rare.* » (ESD02, 00:27:27)
5. « *I think it depends upon the medium of instructions instilled by the institute. Like most of the institutes here in India or in Goa maybe have English as their medium of instruction. So probably the students are forced to speak in English.* » (ESD05, 00:25:34)
6. « *I remember very clearly now that you've mentioned it that we had a course wherein we were learning how to teach French as FLE. So we were encouraged at that time to introduce French in French only. Like explain French using French. Maybe if the students are not able to comprehend what you're explaining, we could use visual guides or we could use gestures, but the medium of instruction have to be French, even for a beginners course. So that was one memory that came*

to me. But in real life, I feel I have developed my own strategies. We are still using code-switching. For example, I allow limited code-switching during grammar explanations or any topic that I need to explain but I insist on French for all student presentations, classroom routines, questions that they need to ask me, etc. So in all this I ensure that they speak French. However, maybe if I need to explain a topic and I need to ensure that the students have understood, I may switch to a language that is understood by all. » (ESD05, 00:28:43)

7. « Chercheur: English. So do you see English as a major language that is used in code-switching in your classroom?

Enseignant.e.05: Yes, yes.

Chercheur: Okay. And why do you think so? considering the fact that, you know your student profile, probably your mother tongue or the home language may not be English. Of course, and neither yours. Then why do you think it's English that is kind of gaining prominence in terms of the switch? Do you also see yourselves switching in other languages?

Enseignant.e.05: Not really, because most of our students are English speakers and also India being a classic example of an anglophone country where English is used widely. So I think subconsciously that's how we use English more often than our native language. » (ESD05, 00:04:29 to 00:05:07)

8. « Chercheur: And could you tell me about some lighter moments in your class where you joke or you you'll have fun? If you kind of look back at the language usage what do you notice?

Enseignant.e.05: English dominates, I would say other than any other language, yes. English would be used along with French.

Chercheur: Okay. When you joke around a little bit or you there are lighter moments and you say it in French, that time, do your students understand? Because sometimes jokes are also very culturally grounded.

Enseignant.e.05: No, as you said, when you have these lighter moments in a classroom, I think English is dominantly used. It's easier to... » (ESD05, 00:23:24 to 00:24:10)

9. « English is the only language they understand... besides our own mother tongues. » (ESD03, 00:17:15)
10. « Medium of instruction is English... they think in English and write in French. » (ESD04, 00:08:18)

Code 24 : Ancrage culturel

1. « If I'm speaking of an expression... relate it to a particular language... » (ESD01, 00:28:39)
2. « Faux-amis... they link English and French... I have to explain... » (ESD03, 00:07:18)
3. « When you show something in French that connects to roots... to Hindi or Konkani... » (ESD03, 00:18:58)
4. « Talking about Noël... then we flow toward Diwali... » (ESD04, 00:23:25)
5. « Students say 'On a le diya'... you show them how to express better... » (ESD04, 00:24:21)

Code 25: Navigation et flexibilité discursive

1. « Some students ask in Hindi... 'Is this correct?' That switching happens. » (ESD01, 00:17:06)

2. « *If the student understands Marathi, then why not... I can bring examples.* » (ESD02, 00:28:11)
3. « *Since I said my students are beginners... I tolerate that in speech...* » (ESD03, 00:14:08)
4. « *They use Hindi or English depending on the student's background...* » (ESD04, 00:22:19–22:58)
5. « *Person speaks 4 to 5 languages... we tend to use Hindi words in English...* » (ESD04, 00:16:04)
6. « *So in India, which is a multilingual country... speaking multiple languages is normal...* » (ESD04, 00:16:04)
7. « *Since there is no constant use of French, it's fun... we switch, we return...* » (ESD01, 00:30:02)
8. « *They may intersperse sentences with English... I tell them the French* » (ESD02, 00:11:56)

Sous-Thème 2: Équité et ressources identitaires

Code 26: Inclusion et équité

1. « *I explain in Konkani or Hindi depending on who's in front of me.* » (ESD01, 00:27:05)
2. « *I have a Hindi-speaking group... I now switch to Hindi... something I've never done before.* » (ESD02, 00:27:46)
3. « *If you try to be monolingual... they may not understand... may lose motivation.* » (ESD02, 00:32:19)
4. « *So the courses that I teach, The focus is on technicality of the language and not really proficiency of the language. Totally. And so their speech is very much impaired, their French speech is very much impaired. So they don't really take to speaking French very easily.* » (ESD03, 00:20:45)
5. « *...If it's a very complex topic, I don't think they will understand. So switching is required. But if it's a simple topic, or if you're doing revision of a topic that was previously taught to them, I don't think English would be required. So French is maintained.* » (ESD05, 00:31:22)
6. « *Because in a language classroom again, because of you are not talking about content-based... Because that's a whole different strategy that I employ there. It is a conscious decision of course, because if they are not able to understand what I'm explaining, then it's a very very conscious decision to switch to English and explain the rule. Otherwise, it's not possible because when you are talking about language classes, we're talking about grammar rules, we're talking about prépositions, adverbs, adjectives.* » (ESD02, 00:28:32)
7. « *These strategies can be employed depending on the level of the class that you're teaching. So if it's a beginners class, then explaining everything in French is huge, huge, huge difficult task but on the other hand, if you explain in a language that they understand, it's so much easier.* » (ESD02, 00:01:33)
8. « *I cannot teach the same way that I'm teaching a beginning, a B1 level student.* » (ESD02, 00:10:25 to 00:10:30)
9. « *It is because of their requirements. If I have to teach a higher level, say, a B2 or a C1, I will not switch to English. I will continue in French. But, can I do the same thing in an A1 classroom? No. Can I do the same thing in the A2 classroom? No.* » (ESD02, 00:25:06)
10. « *If it's a very complex topic, I don't think they will understand. So switching is required. But if it's a simple topic, or if you're doing revision of a topic that was*

previously taught to them, I don't think English would be required. So French is maintained. » (ESD05, 00:31:22)

11. *« They do understand me as far as, I mean if it's suiting their level. But my beginner students, the the graduation students that I'm talking about, the hospitality students, they don't usually understand it unless I have already given » (ESD03, 00:21:26)*
12. *« It's kind of natural now because I teach mostly beginner level students and intermediate level students. So the beginner levels are always... they always need code-switching to help them along with the language. » (ESD03, 00:04:34)*
13. *« When I teach at the high level, I make it possible, as much as possible, to teach in French. Give explanation in French whether they are grammar rules, whether they are explaining the meaning of words but there are certain things which you just cannot explain, at times. So then it's always easier, faster to fit within your timeframe to code-switch. » (ESD02, 00:10:57)*
14. *« I feel, for adults or adolescents, when they reach a particular age, and they do not have the capacity to take in a foreign language, speaking only in the target language or the language that we are looking forward to learning, would be a little difficult. Whereas if I have to take kids or students, till age 5 or 6, they would adapt to it very well. » (ESD01, 00:32:49)*
15. *« Code-switching happens in English because your group understands English. Right? So English somewhere becomes a path towards French. So I think code-switching is what really helps. Monolingual works when you are a kid and you are learning... it really works, because that's when you pick up. But I think that our age or even after a certain age code-switching helps. » (ESD02, 00:32:19)*

Code 27: Agentivité de l'apprenant

1. *« They themselves come from different backgrounds... they are inclusive. » (ESD01, 00:17:06)*
2. *« I've had a few situations wherein the students would use few words in Konkani or when they are expressing or when they are sharing a memory. Sometimes we like to talk about, like a "souvenir" and that time when they are referring to certain incidents from the past, they tend to use maybe Konkani a bit because probably that's what their mother tongue is and when they're thinking about their childhood memories and in an environment where Konkani probably was used a lot. So yes, other than English, Konkani sentences or phrases comes up from them involuntarily I feel. » (ESD05, 00:22:30)*
3. *« Students joke or bond in Hindi or English... for comfort... » (ESD04, 00:22:19–22:58)*

Code 28: Soutien motivationnel

1. *« Some students are language enthusiasts... for them monolingual works... » (ESD01, 00:32:19)*
2. *« Code-switching makes the class interesting... monolingual makes it monotonous... » (ESD02, 00:30:56)*

7. Question ouverte (Apprenant) : Aperçu de la structure thématique

Cette sélection présente les thèmes, sous-thèmes et codes issus des réponses à la question ouverte des apprenants, à titre illustratif pour accompagner l'analyse.

Thème 1: Alternance codique comme soutien cognitif et pédagogique

Sous-thème 1: Médiation et ancrage lexical

Code 1: Levée d'ambiguïté sémantique

1. « *When learning new language, code-switching helps to understand the concepts better.* » (RA001)
2. « *Code-switching helps us during our French classes... It clears all doubts during the lecture.* » (RA009)
3. « *Code-switching helps students to understand.* » (RA018)
4. « *Code-switching helps me to understand the topic.* » (RA118)
5. « *Code-switching helps to understand the topic easily.* » (RA127)
6. « *Code-switching helps me to understand the language.* » (RA138)
7. « *Code-switching helps us to understand things more clearly...* » (RA121)
8. « *It helps me understand things better in class...* » (RA100)
9. « *Code-switching helps me realise concepts better and clarifies my doubts.* » (RA132)
10. « *Code-switching helps us to understand French in a more precise way.* » (RA137)
11. « *When the teacher uses code-switching, I understand lessons better...* » (RA091)
1. « *Code-switching has made it easier for me to understand French.* » (RA075)
2. « *Code-switching has helped me understand French a lot better.* » (RA072)
3. « *It has helped me to understand many concepts better.* » (RA108)
4. « *Code-switching really helps a lot in class when learning foreign language...* » (RA141)

Code 2: Rétention lexicale

1. « *Code-switching enables to learn new words and improve vocabulary.* » (RA001)
2. « *When learning a new language, code-switching... helps you to understand the new vocabulary better...* » (RA011)
3. « *Code-switching helps me to learn new words.* » (RA062)
4. « *It helps me to understand French words easily...* » (RA099)
5. « *Code-switching helps me to learn new words, etc.* » (RA122)
6. « *Code-switching helps me gain a better understanding of the language we intend to learn...* » (RA073)
7. « *Code-switching helps develop the students' French proficiency.* » (RA078)
8. « *Code-switching helps me to understand and learn better...* » (RA032)

Code 3: Analyse contrastive

1. « *Code-switching... has frequently assisted me in remembering vocabulary of the French language.* » (RA068)
2. « *It helped me to understand and memorise vocabulary better...* » (RA046)
3. « *Code-switching helps me to learn the target language more better... I pick up new vocabulary and also find similarities in the language.* » (RA066)
4. « *Sometimes I myself code-switch from Portuguese to French to find similarities in the two languages.* » (RA089)

5. « *It helps me to compare two different cultures.* » (RA055)

Sous-thème 2: Structuration linguistique

Code 4: Étayage morphosyntaxique

1. « *It helped me to be able to frame sentences in French better...* » (RA046)
2. « *It improved my thought process and translation.* » (RA046)
3. « *Code-switching helps me to understand how certain sentences are framed or structured...* » (RA060)
4. « *While learning any new grammar topics, it is better to understand and it gets more clear when the teacher code-switches.* » (RA060)
5. « *Code-switching helps me realise that my understanding was wrong.* » (RA132)

Code 5: Remédiation phonologique

1. « *You might not know how to pronounce the word...* » (RA004)
2. « *I did not get to learn how to speak in French properly and be confident about it. Also, how to pronounce some words.* » (RA057)
3. « *Code-switching can help in improving my way of speaking, pronouncing words in a proper way.* » (RA103)
4. « *Code-switching helps us to pronounce certain words correctly.* » (RA137)

Sous-thème 3: Dynamique de l'étayage

Code 6: Régulation du support L1

1. « *The teacher should/can code-switch more at the beginning... and slowly lower the frequency...* » (RA048)
2. « *Personally, I feel code-switching has a positive and a negative effect... there is a gradual learning which will later make the students feel more comfortable and confident...* » (RA048)
3. « *Code-switching is essential to some extent. If the teacher does it considering the level of the students, it is acceptable...* » (RA054)
4. « *Code-switching is very effective... but overuse of it causes a dependence and laziness to not explore and find out.* » (RA084)
5. « *Code-switching helps me... but I also feel it is important to keep code-switching minimal...* » (RA056)

Code 7: Retrait dégressif

1. « *In my opinion, code-switching in the initial stages of learning a language is important, however... at an intermediate level there should be little to no code-switching at all.* » (RA051)
2. « *By using code-switching, students end up relying too much on it rather than making an attempt to speak in French.* » (RA051)
3. « *Continuous use of code-switching deteriorates my proficiency in French...* » (RA047)
4. « *Though the students feel very comfortable when they switch to their own language, lecturers have to implement the practice of speaking it without switching...* » (RA054)
5. « *Code-switching helps a lot in the initial days... but should be stopped by the teacher when the student reaches a certain level.* » (RA059)
6. « *It is like taking away a chance from yourself to learn something new in French.* » (RA064)

Code 8: Équité en contexte d'hétérogénéité

1. « Every student belongs to the other state... Our teachers code-switch so that we learn and understand properly. » (RA053)
2. « I belong to Haryana and in our state, we mostly use Haryanvi language. So, I can't understand foreign language properly. » (RA053)
3. « As an outside student, sometimes some words are meant to be said in that language to understand it more. » (RA024)
4. « Code-switching helps me immensely in comparing my first language and target language... » (RA045)
5. « Sometimes I myself code-switch from Portuguese to French to find similarities in the two languages. » (RA089)

Sous-thème 4: Conscience métalinguistique

Code 9: Activation du transfert inter-linguistique

1. « Code-switching helps me immensely in comparing my first language and target language and this enhances my ability to grasp concepts better. » (RA045)
2. « Code-switching helps me to learn the target language more better... I pick up new vocabulary and also find similarities in the language. » (RA066)
3. « Sometimes I myself code-switch from Portuguese to French to find similarities in the two languages. » (RA089)
4. « I study in English and write answers in French which shows that I understand better in English. » (RA066)
5. « Code-switching helps me to compare two different cultures. » (RA055)

Code 10: Appui sur le répertoire déjà constitué

1. « In my case, I used to always find it tough to understand if my teacher speaks only in French, but when my teacher code-switched, I felt that I grasped the content better as I associated the new information (French) with my pre-existing information in English. » (RA046)
2. « Having a teacher code-switch improves students' comprehension as students can recall the concepts by associating with an example in the L1. » (RA068)
3. « Sometimes some words are meant to be said in that language to understand it more. » (RA024)
4. « I belong to Haryana and in our state, we mostly use Haryanvi language. So, I can't understand foreign language properly. » (RA053)
5. « I feel code-switching is essential... because I remember when I was a new learner of French, I used to face a lot of problems to understand the terms and expressions. However, when the teachers used different languages like English, Hindi, etc., apart from French, it helped me a lot to know better the language and at one extent the culture of French language. » (RA055)

Code 11: Sécurisation conceptuelle initiale

1. « Code-switching is important atleast when you are a new learner... » (RA004)
2. « Code-switching is a must, specially while the students learn a new language that they are not comfortable with. » (RA007)
3. « I am a basic user of French. So when the teacher used code-switching it really helped me... » (RA008)
4. « Since I am a beginner in French, code-switching helped me a ton to understand concepts... » (RA069)
5. « Code-switching is important and necessary when learning a new or foreign

- language. » (RA030)
6. « Code-switching is important for students who are learning French for the first time as it translates the language to the students. » (RA123)
 7. « According to me, code-switching is very helpful as a learner because the whole topic in French becomes too overwhelming... » (RA065)
 8. « Code-switching helps a lot in the initial days of learning a new language... » (RA059)

Thème 2: Situation propice

Sous-thème 1: Sentiments positifs

Code 12: Sécurisation émotionnelle

1. « When the teacher and peers use code-switching, it makes me feel comfortable and relaxed. » (RA074)
2. « Code-switching helps me immensely... I feel comfortable and good about myself when I am expressing an opinion... » (RA045)
3. « I feel more confident as well. » (RA056)
4. « Code-switching helps me to express myself in a more better way. » (RA112)
5. « Personally for me code-switching has always helped. However... it has become a hindrance to me learning the French language quicker. » (RA064)
6. « Code-switching helps me to speak better as I am more comfortable in the common language. » (RA061)

Code 13: Atténuation de l'insécurité

1. « Then it makes me feel left out and sad because I am unable to understand what is going on in class. » (RA052)
2. « We couldn't understand anything... so we requested our teacher to translate in English. » (RA010)
3. « If not for code-switching, I won't focus in class at all. So, it is important. » (RA077)
4. « I find French extremely difficult to keep up with so code-switching makes me feel more comfortable... » (RA023)
5. « Despite having positive impact... the continuous use of code-switching may sometimes affect the student from learning new vocabulary... » (RA050)

Code 14: Valorisation motivationnelle

1. « I feel the teacher care enough to stop and break it down in a language that I understand. » (RA023)
2. « If teachers code-switch for me, I feel better and I think that the teacher is concerned about me... » (RA062)
3. « I sometimes feel easy to participate in class activities and feel that the teacher is concerned about me. » (RA074)
4. « I feel that the person teaching makes me feel valued. » (RA031)
5. « Code-switching helps me to understand and I feel the teacher is trying to help me. » (RA130)

Sous-thème 2: Engagement et participation

Code 15: Participation active

1. « It's easier to participate in class discussions and keeping our points. » (RA008)
2. « Code-switching helps me to interact with others easily. » (RA100)
3. « Code-switching helps to understand better, and actively participate in class. »

(RA104)

4. « Code-switching makes students understand French language (L2) better as more students engage with the teaching. » (RA130)
5. « Code-switching helps me to express my ideas and opinions better. » (RA058)

Code 16: Cours attrayants et agréables

1. « Code-switching is a way through which the teacher can effectively deliver their content and make the classes more engaging and collaborative. » (RA011)
2. « It also makes class more fun. » (RA034)
3. « Code-switching immediately grabbed attention, livened the atmosphere and kindled students' interest. » (RA045)
4. « It gives me a hope that I can learn the language with more ease. » (RA080)
5. « Code-switching is a great way of comfortable teaching and it does have more benefits than drawbacks. » (RA025)

Code 17: Prévention du désengagement

1. « We just learnt everything by heart... I realised it is important to have a balance between both languages. » (RA065)
2. « I felt lost so we just learnt everything by heart. » (RA065)
3. « I feel code-switching is essential... otherwise I feel left out. » (RA052)
4. « Code-switching helps me understand it better. » (RA076)
5. « Code-switching helps me to understand the topic and stay focused. » (RA118)

Sous-thème 3: Autonomie

Code 18: Autonomie de recherche

1. « According to me, code-switching helps me develop my language because when I code-switch, I feel bad about it and I look for the French word to use it the next time. » (RA062)
2. « Code-switching helps me realise that my understanding was wrong. » (RA132)
3. « Code-switching helps me identify my mistakes and improve. » (RA133)
4. « When I am forced to not code-switch in class, it has pushed me to use all of my existing French knowledge. » (RA061)
5. « Code-switching helps me to learn new words. » (RA062)

Code 19: Réflexion stratégique

1. « Personally, I feel code-switching has a positive and a negative effect... it helps to retain information and grasp information quickly... but it hampers you from making mistakes. » (RA058)
2. « With this questionnaire, I understood the different perspectives of code-switching. » (RA043)
3. « After being informed about the above theory, I have realised how every language that has been taught to us has been taught through code-switching. » (RA089)
4. « With the questionnaire, I feel that using different languages helps one to understand things better and gets to learn something more. » (RA044)
5. « I do feel code-switching does help better understanding of the language and it also makes class more fun. » (RA034)

Code 20: Retrait consenti

1. « The teacher should/can code-switch more at the beginning... and slowly lower the frequency... » (RA048)

2. « *Code-switching helps a lot in the initial days... but should be stopped by the teacher when the student reaches a certain level.* » (RA059)
3. « *At an intermediate level there should be little to no code-switching at all.* » (RA051)
4. « *Though the students feel very comfortable when they switch to their own language, lecturers have to implement the practice of speaking it without switching...* » (RA054)
5. « *It is like taking away a chance from yourself to learn something new in French.* » (RA064)

Code 21: Autogestion des langues

1. « *Instead of thinking of a French equivalent... I automatically tend to switch and continue in English so that I am not stuck during a conversation in class.* » (RA071)
2. « *I code-switch when I want to have continuity while expressing my thoughts and maintain fluency in speaking.* » (RA059)
3. « *I feel that when my lectures are mostly in French with some code-switching, it helps me a lot, because I want to improve my language skills, but not be lost at the same time.* » (RA063)
4. « *Code-switching helps me... but I also feel it is important to keep code-switching minimal...* » (RA056)
5. « *I feel code-switching is essential... but it shouldn't be done at all times...* » (RA060)

Thème 3: Limites et contraintes de l'AC

Sous-thème 1: Dépendance et freins linguistiques

Code 22: Dépendance cognitive

1. « *Continuous use of code-switching deteriorates my proficiency in French as I tend to depend on code-switching a bit too much.* » (RA047)
2. « *By using code-switching, students end up relying too much on it rather than making an attempt to speak in French.* » (RA051)
3. « *Code-switching helps me... but I also feel it is important to keep code-switching minimal... because it could hinder the learning of the language.* » (RA056)
4. « *Despite having positive impact... the continuous use of code-switching may sometimes affect the student from learning new vocabulary or sentences.* » (RA050)
5. « *Code-switching is very effective... but overuse of it causes a dependence and laziness to not explore and find out.* » (RA084)
6. « *Personally for me code-switching has always helped. However... it has become a hindrance to me learning the French language quicker.* » (RA064)

Code 23: Déficit d'exposition authentique

1. « *We had a foreign teacher... they rarely spoke in French to us. Therefore I never got to learn how to speak in French properly...* » (RA057)
2. « *We just learnt everything by heart... I realised it is important to have a balance between both languages.* » (RA065)
3. « *Though the students feel very comfortable when they switch to their own language, lecturers have to implement the practice of speaking it without switching...* » (RA054)
4. « *Listening to the language often in its own way helps me understand how certain*

- sentences are framed or structured... » (RA060)*
5. *« When I code-switch... it breaks the flow of my French speaking. » (RA049)*

Sous-thème 2: Impacts psychosociaux et pédagogiques

Code 24: Insécurité linguistique

1. *« When I code-switch in class, all of my friends make fun of it because while speaking French I suddenly shift to Bhojpuri or Hindi. » (RA049)*
2. *« They do not do it purposely, but it makes me feel demotivated. » (RA049)*
3. *« Code-switching helps me... but sometimes it doesn't help at all. » (RA057)*
4. *« When I am in class learning a foreign language... I am afraid to make mistakes or I want to explain concepts in a better manner without misinterpretation. » (RA058)*

Code 25: Érosion de l'autorité pédagogique

1. *« Sometimes it feels like the teacher thinks that he does not know French well so I have to code-switch. » (RA049)*
2. *« If everything would be in French... I would not understand certain things at all or would be clueless. » (RA063)*
3. *« I feel that teachers have to use code-switching... but it also stops me from learning French. » (RA049)*
4. *« Code-switching helps me... but I feel it shouldn't be done at all times... » (RA060)*

8. Question ouverte (Enseignant) : Aperçu de la structure thématique

Cette sélection présente les thèmes, sous-thèmes et codes issus des réponses à la question ouverte des enseignants, à titre illustratif pour accompagner l'analyse.

Thème 1: Médiation et développement linguistique

Sous-thème 1: Clarification conceptuelle et sémantique

Code 1: Levée d'ambiguïté morphosyntaxique

1. « *Code-switching simplifies understanding of concepts... e.g., 'Vous' in French explained with 'आप' in Hindi.* » (RE06)
2. « *I use it while teaching grammar as well... helps the students to understand better.* » (RE13)
3. « *Helps students learn grammar and understand vocabulary, especially when there are lexical gaps.* » (RE30)
4. « *Especially the explanation of grammar rules is beneficial in order to avoid any doubt or confusion.* » (RE22)
5. « *It facilitates students' comprehension of difficult concepts, complex grammar and ensures that students understand key constructions.* » (RE41)

Code 2: Médiation conceptuelle

1. « *Sometimes I have found it challenging while code-switching to make the concept clearer...* » (RE04)
2. « *At certain times, it is useful in explaining complex grammar concepts.* » (RE34)
3. « *Certain ideas, terms or expressions are easier or more comfortable to explain in English.* » (RE46)
4. « *Explaining possessive adjectives... referencing the Konkani equivalent immediately helped him make the connection.* » (RE26)
5. « *Should not be used at all, unless in the case of a complex concept.* » (RE11)

Code 3: Ancrage lexical

1. « *Helps the student to understand novel vocabulary, new concepts.* » (RE22)
2. « *Helps explain meanings of certain verbs, adjectives and vocabulary that cannot be explained easily.* » (RE10)
3. « *Helps explain certain cultural aspects... and vocabulary that cannot be explained easily.* » (RE06)
4. « *Makes complex concepts easier to understand... boosts confidence of the learner.* » (RE32)

Code 4: Sécurisation de la compréhension

1. « *Helps students realise the difference in meaning of terms and how faux-amis can be avoided.* » (RE40)
2. « *Ensures that students understand key constructions.* » (RE41)
3. « *Should not be used all the time as students learn primarily through listening... but useful for complex grammar.* » (RE34)
4. « *To ensure lessons progress effectively, I often rely on code-switching to bridge gaps in understanding.* » (RE26)

Code 5: Décryptage socioculturel

1. « *Meanings of idioms and culturally bound phrases would require a code-switch. »* (RE37)
2. « *While using the word 'sensible' ... did we mean 'sensitive' or 'practical'? ... helps clarify semantic confusion. »* (RE23)
3. « *Helps in establishing syntax understanding between how we think in English and how we write in French. »* (RE40)
4. « *Considers impact on immersion and student confidence... role-playing or discussions entirely in French. »* (RE44)

Sous-thème 2: Étayage technique et phonologique

Code 6: Remédiation phonologique

1. « *I use Hindi to explain the correlation of 'Tu' and 'Vous' with 'Tum' and 'Aap' ... helps in pronunciation. »* (RE38)
2. « *For 'l'oeil', I use Marathi 'Aai' and Hindi 'लायी' ... students never forget. »* (RE42)
3. « *I especially code-switch in class to bring up and analyse past errors made in French by the students. »* (RE10)
4. « *At Alliance Française... gestures, drawings, etc. are what I use instead of... »* (RE31)

Code 7: Articulation des acquis

1. « *Must be used only at the débutant level... enhances understanding of certain notions. »* (RE11)
2. « *For beginner students, more frequent code-switching is essential. »* (RE21)
3. « *Minimal in A1.1 and A1.2, eliminated in higher levels. »* (RE45)
4. « *Although at first it seems a challenge... students are capable of constructing phrases. »* (RE05)

Code 8: Soutien à la fluidité discursive

1. « *Students understand better and enjoy the learning experience when I use English too. »* (RE24)
2. « *Enables learners to express themselves freely. »* (RE32)
3. « *Develops a rapport between the teacher and the student. »* (RE28)
4. « *Balance between both languages (L1 and L2) can help students understand better. »* (RE35)

Sous-thème 3: Comparaison et transfert cognitif

Code 9: Médiation socioculturelle par analogie.

1. « *Bouillabaisse explained as prawn broth soup in Goa... Livre in French to Livro in Portuguese. »* (RE08)
2. « *Patron/patronne linked to Konkani 'Patrão' and English 'Patron'. »* (RE42)
3. « *Code-switching renders a superb connectedness when delivering a fragment of content. »* (RE27)
4. « *Helps students understand different cultural nuances in both L1 and L2. »* (RE10)

Code 10: Analyse contrastive plurilingue

1. « *'Vous' explained with 'आप' in Hindi or Konkani. »* (RE06)
2. « *'Livre' in French to 'Livro' in Portuguese... culinary comparisons. »* (RE08)
3. « *Patron/patronne linked to Konkani and Portuguese. »* (RE42)

4. « *Enhances understanding of cultural nuances in both L1 and L2.* » (RE10)

Thème 2: Écologie de la Classe et Engagement

Sous-thème 1: Sécurisation et soutien affectif

Code 11 : Sécurisation de l'espace linguistique

1. « *Code-switching can break the barriers and boost their confidence.* » (RE10)
2. « *It provides a comfort zone to the students... helps reduce anxiety and create a more inclusive and supportive learning environment.* » (RE41)
3. « *Reduces the fear of making mistakes... boosts confidence of the learner.* » (RE32)
4. « *If I do not code-switch, some students feel that I am talking only to the brilliant ones... others feel left out.* » (RE36)

Code 12: Instauration d'un climat de confiance

1. « *Develops a rapport between the teacher and the student.* » (RE28)
2. « *Helped me build a good rapport with my students... they find it easy to approach me.* » (RE41)
3. « *Students understand better and enjoy the learning experience when I use English too.* » (RE24)
4. « *Students are amazed and never forget... helps create a fun and memorable learning experience.* » (RE42)

Code 13: Promotion de l'audace interactionnelle

1. « *Code-switching actually encourages the students to understand in a better way... ensures they do not lose interest.* » (RE07)
2. « *When I attempt a full French conversation, the students often feel nervous... code-switching motivates them.* » (RE19)
3. « *At the beginning, I was not so happy with code-switching... but now I strongly agree that it is necessary.* » (RE15)
4. « *Students find it easy to approach me with their difficulties... it builds rapport.* » (RE41)

Code 14: Optimisation de l'appétence ludique

1. « *Code-switching is important to create interest and motivate the students.* » (RE01)
2. « *If code-switching is not used, teaching French will be monotonous... students may not be interested.* » (RE17)
3. « *Helps each student find his/her interest in the language... helps develop a liking for the language.* » (RE36)
4. « *Although at first it seems a challenge... students are capable of constructing phrases... I highly appreciate.* » (RE05)

Sous-thème 2: Dynamique interactionnelle et attentionnelle

Code 15: Régulation de la vigilance cognitive

1. « *If code-switching is not used, teaching French will be monotonous... students may not be interested.* » (RE17)
2. « *Helps me draw relevance and help each student find his/her interest in the language.* » (RE36)
3. « *Code-switching is important to create interest and motivate the students.* » (RE01)
4. « *Encourages the students to understand in a better way and not lose interest in French.* » (RE07)

Code 16: Dynamisation du discours par la connivence

1. « *Helps while creating humour in class... processing a joke in French would take longer.* » (RE38)
2. « *Teaching 'bras' ... children chuckled... they recollected the entire vocabulary.* » (RE41)
3. « *I tend to associate words in French to words in Portuguese... makes it relatable.* » (RE08)
4. « *Students are amazed and never forget... helps create a fun and memorable learning experience.* » (RE42)

Thème 3: Pratique Stratégique et Régulation Contextuelle

Sous-thème 1: Adaptation aux besoins et diversité

Code 17: Modulation selon le profil cognitif

1. « *Must be considered as per the age, grade level and understanding of each student.* » (RE11)
2. « *Important in class 8 and 9... in class 10, I stop code-switching.* » (RE15)
3. « *For beginner students, more frequent code-switching is essential... at higher secondary level, it should be used sparingly.* » (RE21)
4. « *Code-switching has different impact on students depending on their age group and L2 competency level.* » (RE51)

Code 18: Réactivité au répertoire plurilingue

1. « *Sometimes I have found it challenging while code-switching... both our L1s are not the same.* » (RE04)
2. « *Students from different states... code-switching often takes place between English and French.* » (RE24)
3. « *I use Hindi or even Konkani or Marathi... depending on what the students know.* » (RE06)
4. « *Some kids speak Konkani since it is their mother tongue... code-switching helps while creating humour in class.* » (RE38)

Code 19: Adaptabilité situationnelle

1. « *Must be used only at the débutant level... not needed for advanced students.* » (RE11)
2. « *I use code-switching mostly for class 8th and 9th... decrease it for 10th standard students.* » (RE35)
3. « *While immersion is ideal... code-switching can serve as a crucial support mechanism.* » (RE50)
4. « *In contexts where clarity and progress are paramount, code-switching proves to be a valuable pedagogical tool.* » (RE26)

Sous-thème 2: Gestion de l'efficacité et des contraintes

Code 20: Optimisation du temps didactique

1. « *Time constraints... we find it easier to explain in the language students pick up faster.* » (RE14)
2. « *Had to give up the rigidity of using the French-French approach to get the required topics through.* » (RE18)
3. « *Explaining meanings in English saves time.* » (RE19)
4. « *Explaining concepts in one's native language is quicker and more effective than using L2 when class time is limited.* » (RE41)

Code 21: Soutien à la performance sommative

1. « *Helpful tool if teaching school students whose main purpose is answering written examinations.* » (RE02)
2. « *Used for all teaching due to time constraints.* » (RE29)
3. « *Helpful for school exams where marks depend on grammar and comprehension.* » (RE30)
4. « *The outcome I get in their internal and external exam gives me immense joy.* » (RE15)

Code 22: Variabilité institutionnelle

1. « *Not so much in a place such as Alliance Française... more useful in school settings.* » (RE02)
2. « *At Alliance Française... using another language is a no-no.* » (RE31)
3. « *Goa Board curriculum hasn't provided the necessary exposure... difficult to teach solely in French.* » (RE45)
4. « *In school, class duration is short... in private tuitions, code-switching is more effective.* » (RE19)

Code 23: Déterminisme curriculaire

1. « *State board syllabus... completely reading and writing centred... teacher has to use other language.* » (RE25)
2. « *Exam-oriented education system... code-switching accelerates learning.* » (RE26)
3. « *Helpful for school exams where major part of marks depends on grammar and comprehension.* » (RE30)
4. « *Given time may be six months... appointment was late... had to give up French-only approach.* » (RE18)

Sous-thème 3: Régulation et limites de l'usage

Code 24: Entrave à l'immersion linguistique

1. « *Downside is that students are unable to speak the language.* » (RE20)
2. « *Students form sentences in English format and translate... distorts structure of French.* » (RE37)
3. « *Could lead to a loss of linguistic purity... sometimes it could lead to confusion.* » (RE23)
4. « *Students find it difficult to speak French without using some English words.* » (RE24)

Code 25: Risque de dépendance cognitive

1. « *As a teacher, I get way too comfortable with this practice and use it often in class.* » (RE24)
2. « *Students would always expect the same... there would not be any learning.* » (RE37)
3. « *If we teach students to listen to French and speak in French from the beginning, code-switching becomes unnecessary.* » (RE45)
4. « *I use it in my teaching but not sure to what extent it helps... Alliance Française used almost no code-switching.* » (RE49)

Code 26: Principe de parcimonie didactique

1. « *Balancing code-switching is the key... judicious use can enhance understanding.* » (RE21)
2. « *Strive to minimise code-switching... use images or encourage inference.* » (RE26)

3. « *Minimal code-switching... learning persists when individuals live the language.* » (RE37)
4. « *Minimal in lower levels... completely eliminated in higher levels.* » (RE45)