

UNIVERSITY OF CAPE COAST

ÉTUDE DE L'ALTERNANCE CODIQUE DANS LA PRODUCTION ORALE  
DES FUTURS ENSEIGNANTS DE FLE AU GHANA



2024

UNIVERSITY OF CAPE COAST

ÉTUDE DE L'ALTERNANCE CODIQUE DANS LA PRODUCTION ORALE  
DES FUTURS ENSEIGNANTS DE FLE AU GHANA

BY

MAWUWOE AKOU ATHILEY

Thesis submitted to the Department of French, Faculty of Arts, College of  
Humanities and Legal Studies, University of Cape Coast in partial fulfilment of  
the requirements for the award of Doctor of Philosophy Degree in French

DECEMBER 2024

© Mawuwoe Akou Athiley  
University of Cape Coast

## DECLARATION

### Candidate's Declaration

I declare that this thesis, with the exception of quotations and references, which have all been identified and duly acknowledged, is entirely my own original work, and it has not been submitted, either in part or whole, for another degree elsewhere.

Candidate's Signature  Date.....

Name: Mawuwoe Akou Athiley

### Supervisor's Declaration

We declare that the preparation and presentation of the thesis were supervised in accordance with the guidelines of thesis laid down by the University of Cape Coast.

Principal Supervisor's Signature:  Date .....

Name: Prof. Domwini Dabire Kuupole

Co-Supervisor's Signature  Date .....

Name: Dr. Alexander Kwawu

## ABSTRACT

This research seeks to study the phenomenon of code switching (CS). We have observed that, student teachers in the Colleges of Education (CoE) cannot do without English language and the Ghanaian languages during French lessons. It sets out to examine the motivating factors of CS in the CoE. It takes into account the types of code switching in relation to the role of the Ghanaian languages and English language. It aims at a global understanding of interaction in the French class with regard to CS and the challenges of oral communication vis-à-vis the panorama of language contact in academic environment. The study is based on Gumperz's sociolinguistic interactional approach and Poplack's linguistic approach, which have enabled us to better identify the manifestations of this phenomenon in the classroom. The study adopted a hybrid method of collecting and analysing quantitative and qualitative data from level 400 student teachers at ENCHICOE and AMECO. Quantitative data are collected from a questionnaire sent to respondents via the WhatsApp platform, while qualitative data were collected using classroom observation. We used Hymes' SPEAKING model (1984) as our analysis approach. Analysis of the questionnaire was carried out using Google Docs. The results revealed that student teachers in the CoE, use intra sentential, inter sentential and extra sentential CS but inter sentential CS is mostly used. We also found that CS is triggered by sociocultural, psycholinguistic and psychological factors, and plays pedagogical, communicative and interactional roles. Based on our findings, we recommended that the designers of programmes of the CoE to consider incorporating teaching of French oral in the French curriculum. Tutors in the COE should involve student teachers in creative and innovative approaches such as group and individual presentation, debate, interview, language games amongst others. The student teachers should take reading seriously in order to acquire enough vocabulary and expressions for communications in French. They should also use pedagogical resources available on the internet to help them improve upon their oral skills. We have proposed Dale's Cone of Experience to improve oral competences.

**KEY WORDS**

Alternance codique

Contraintes syntaxiques

Extra- phrastique

Facteurs d'activation

Français Langue Etrangère (FLE)

Inter- phrastique

Intra-phrastique

## REMERCIEMENTS

Cette étude a bénéficié du soutien et de la contribution de certaines personnes qui méritent notre reconnaissance et notre gratitude les plus sincères. Nos remerciements vont donc :

- À Monsieur le Professeur Domwini Dabire Kuupole, notre directeur de thèse pour sa lecture minutieuse, sa rigueur scientifique appréciable, sa patience et ses importants conseils
- Au Docteur Alexander Kwawu, notre directeur adjoint de thèse pour ses précieuses suggestions, sa rigueur scientifique appréciable, sa lecture et ses précieux conseils
- Au Docteur Baba Haruna qui nous a fourni des documents et pour ses contributions
- À la Docteure Esinam Cecilia Agbeh pour son encouragement.
- À Monsieur Osmanu Ibrahim pour le soutien offert lors de la conception des questionnaires sur Google forme
- Au Docteur James Agbo et Docteur Jonas Fiadzawoo pour leur Conseils et leur encouragement
- Au Docteur Selorm Gligbe pour son soutien
- À Monsieur Aboh Mensah pour la lecture et la correction du texte
- Aux collègues d'AMECOE et d'ENCHIE qui ont aidé pour le succès de la collecte des données du questionnaire et ceux qui nous ont permis de faire les observations de leur cours
- Aux collègues du Département de français de MOMACOE qui nous ont encouragée et soutenue moralement durant ce programme.
- À ma chère amie Dzifa Atadika pour sa fraternité et son soutien offert.
- Aux futurs-enseignants qui ont participé à l'enquête, sans qui, ce travail ne sera pas réalisé.

## DÉDICACE

À notre cher bien aimé pour son soutien et ses sacrifices

À nos deux petits anges pour leur amour et leur sacrifice. Vous êtes la source de  
notre motivation et de notre persévérance.

À notre chère maman Feu Madame Peace Cécile Athiley, qui n'a pas vécu  
longtemps pour voir notre progrès académique. Repose en paix !

À notre cher papa Feu Dotse Wise Athiley, qui a tant voulu nous voir entamer et  
accomplir cette tâche. Cette dernière tâche que tu nous as confiée avant ton départ  
est née de ton inspiration. Dzudzɔ le nutifafa me

À nos frères et sœurs et leurs enfants

À Mam Véro et Nɔɔ Malwine

**TABLE DES MATIÈRES**

	<b>Page</b>
DECLARATION	ii
ABSTRACT	iii
KEY WORDS	iv
REMERCIEMENTS	v
DÉDICACE	vi
TABLE DES MATIÈRES	vii
LISTE DES TABLEAUX	xii
LISTE DES ABRÉVIATIONS ET SIGLES	xiii
CHAPITRE UN : INTRODUCTION GÉNÉRALE	
Introduction	1
Contexte de l'étude	2
Problématique	12
Objectifs de recherche	18
Questions de recherche	18
Hypothèses	19
Justification du choix du sujet	19
Délimitation du champ d'étude	23
Limitation	24
Définition des notions clés	25
Contact de langues	25
Bilinguisme/plurilinguisme	27
Alternance codique	29

Communication	35
Compétence de communication	39
Stratégies de communication	41
L'oral dans une classe de langue	44
Expression orale	45
Didactique des langues	46
Organisation du travail	48
<b>CHAPITRE DEUX :CADRE THÉORIQUE ET TRAVAUX ANTÉRIEURS</b>	
Introduction	49
Cadre théorique	49
Théorie interactionnelle de Gumperz	49
Contraintes syntaxiques selon Gumperz	56
Contraintes d'équivalence et de morphème libre de Poplack	61
Choix et pertinence des modèles	67
Typologie de l'alternance codique	69
Typologie de Gumperz (1989)	69
Typologie de Poplack (1988)	70
Typologie de Dabène et Billiez (1988)	72
Cadre conceptuel	74
Facteurs d'activation de l'usage de l'alternance codique	74
Pyramide d'Edgar Dale (1969)	78
Travaux antérieurs	81
Conclusion partielle	103

## CHAPITRE TROIS : DÉMARCHES MÉTHODOLOGIQUES

Introduction	104
Conception de la recherche	105
Lieux de l'enquête	106
Population cible	107
Procédure d'échantillonnage et échantillon	111
Instruments de collecte des données	113
Description du questionnaire	114
Observation	117
Étude pilote	119
Difficultés de la collecte des données de l'étude pilote	122
Démarche méthodologique de la collecte des données	124
Procédure de collecte des données	124
Procédures de collecte des données du questionnaire	125
Validité des instruments de mesure	125
Méthode d'analyse des données	126
Transcription des données	126
Code de transcription	126
Traitement des données	127
Procédure d'analyse qualitative	128
Procédure d'analyse quantitative	128
Conclusion partielle	129

## CHAPITRE QUATRE :PRÉSENTATION DES DONNÉES, ANALYSE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Introduction	130
Présentation des données du questionnaire	131
Caractéristiques démographiques et contexte linguistique	131
Utilisation de l'AC	141
Raisons du recours à l'alternance codique	146
Facteurs de motivation pour l'alternance codique	150
Présentation des données des séances d'observation non participante	152
Formes de l'alternance codique	155
Raisons du recours à l'alternance codique	162
Facteurs de motivation pour l'AC	165
Discussion des résultats	167
Réponses à nos questions de recherche	183
Conclusion partielle	188
CHAPITRE CINQ :SYNTHÈSE, CONCLUSION GÉNÉRALE ET RECOMMANDATIONS	
Introduction	189
Synthèse	189
Conclusion générale	191
Recommandations	194
Recommandations aux concepteurs du curriculum du français dans les écoles normales	195

Recommandations aux enseignants formateurs	196
Recommandations aux futurs enseignants	201
Perspectives de recherches ultérieures	203
REFERENCES	205
ANNEXES	219
ANNEXE A -QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX FUTURS- ENSEIGNANTS	219
ANNEXE B- GRILLE D'OBSERVATION DE LA SÉANCE DE COURS	227
ANNEXE C- TRANSCRIPTION DE LA SÉANCE D'OBSERVATION DU COURS À ENCHICOE	228
ANNEXE D-TRANSCRIPTION DE LA SÉANCE D'OBSERVATION DU COURS À AMECCOE	239

**LISTE DES TABLEAUX**

<b>Tableau</b>	<b>Page</b>
1 Répartition des futurs enseignants de FLE formant notre échantillon	113
2 Caractéristiques démographiques	132
3 Contexte linguistique	133
4 Ordre d'acquisition des langues parlées par les répondants	135
5 Difficultés en production orale en français	136
6 Domaines de difficultés en production orale	137
7 Stratégies adoptées pour améliorer la capacité de s'exprimer oralement	139
8 Stratégies adoptées pour résoudre les difficultés lors de la production orale	140
9 Utilisation de l'alternance	141
10 Langues utilisées pendant les cours de français	142
11 Communication en français	143
12 Emploi de l'alternance codique	144
13 Perception des mots alternés lors de l'AC	144
14 Formes de l'alternance codique	145
15 Les raisons du recours à l'alternance codique	146
16 Autres raisons du recours à l'alternance codique	149
17 Facteurs de motivation de l'alternance codique	150
18 Occurrence des langues présentes pendant l'observation des cours du français	153
19 Emploi de l'AC d'après la typologie de Poplack (1980, p.581-618)	155

**LISTE DES ABRÉVIATIONS ET SIGLES**

AC :	Alternance codique
AMECOE:	Evangelical Presbyterian College of Education
B.Ed:	Bachelor of Education
BS4:	Basic School class 4
CECRL :	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
DDL :	Didactique des langues
D.E.S :	Diplôme d'Étude Supérieure
ENCHICOE:	Enchi College of Education
FLE :	Français langue étrangère
JHS:	Junior High School
L1 :	Langue Première
L2 :	Langue seconde
LE :	Langue étrangère
MOE:	Ministry of Education
MOMACOE:	Mount Mary College of Education
NACCA:	National Council for Curriculum and Assessment
PEL :	Portfolio européen des langues
SGAV :	Structuro-globale audio-visuelle
SHS:	Senior High School
SPSS:	Statistical Package for the Social Sciences

## CHAPITRE UN

### INTRODUCTION GÉNÉRALE

#### Introduction

Cette présente étude, menée en didactique du français langue étrangère (désormais FLE), a un intérêt particulier surtout sur l'appropriation de la production orale dans les Écoles Normales Supérieures au Ghana. Elle étudie également les manifestations de l'alternance codique (AC) dans un contexte didactique. L'enseignement/apprentissage d'une langue demande de l'enseignant de mettre en place des stratégies pour mener l'apprenant à communiquer dans ladite langue. Le langage, d'après Rondal et Seron (1985), permet d'exprimer et de percevoir des états affectifs, des concepts, des idées au moyen des signes. Ainsi, l'apprentissage du FLE dans le contexte ghanéen ne fait pas exception à ce propos.

Entouré des pays francophones : le Burkina Faso au septentrion, le Togo à l'orient et la Côte d'Ivoire à l'occident, la maîtrise du français par les Ghanéens s'impose. À ce propos, Kuupole (2000), souligne que la langue française est importante pour les citoyens ghanéens et le désir pour son apprentissage est également assez fort. Cependant, il y a des difficultés dans son enseignement/apprentissage en ce qui concerne le développement des compétences communicatives. Ainsi, notre questionnement est centré sur deux pôles à savoir, les facteurs d'activation de l'AC et les formes présentes dans les discours bilingues des enquêtés.

Ce chapitre introductif comporte le contexte général du phénomène de l'AC. Nous avons tout d'abord rappelé les situations dans lesquelles le phénomène de l'AC se présente en mettant en lumière le visage multilingue du Ghana. Nous avons également parlé du statut des langues en contact au Ghana, l'influence de ces langues sur l'apprentissage du français et la politique linguistique relative à l'enseignement du français au Ghana. Il expose enfin le contexte dans lequel l'enseignement/apprentissage du FLE se fait afin de mieux comprendre les difficultés relatives. Le contexte général est suivi de la problématique à rechercher, des objectifs visés, des questions qui nous ont guidée, des hypothèses et de la justification du choix du sujet. Nous avons par la suite délimité le champ de notre étude et nous avons expliqué certaines difficultés rencontrées pendant l'enquête. S'ensuivent les définitions opératoires des notions pertinentes de la recherche et l'organisation générale de l'étude.

### **Contexte de l'étude**

L'apprentissage d'une langue autre que celui de la langue maternelle et celui de la scolarisation permet une meilleure compréhension et interaction de l'entourage de l'individu, de différentes cultures et aussi à une meilleure connaissance du monde. Ceci permet, en outre, de découvrir les traditions et les valeurs des uns et des autres. Kuupole (2012 :10) précise dans les mots suivants que :

So for him, as a foreign language student, French language study would be meaningless without any knowledge of the people who speak it or the country in which it is spoken. In fact French language goes beyond the manipulation of the syntax

and lexicon learnt in the classroom. Therefore, studying the language was for the herd boy, a journey for another culture and experiences.

Pour Kuupole (2012), apprendre le français, va au-delà de l'appropriation des éléments syntaxiques et lexicaux appris pendant les cours. Ainsi, pour lui, l'apprentissage du français est une aventure vers une nouvelle culture et une nouvelle expérience.

En prenant conscience de cette réalité, le Ghana a d'ores et déjà adopté le français comme une langue étrangère et son but principal est de faciliter les interactions entre les Ghanéens, les voisins francophones frontaliers et les autres pays francophones. Son enseignement/apprentissage commence au niveau JHS jusqu'à l'université. Agbeh (2000 : 7), trace un panorama de son enseignement/apprentissage remontant depuis 1948 au Collège d'Adisadel et Mfantsipim, ensuite à l'Université du Ghana jusqu'à l'École Normale Supérieure de Mount Mary, Somanya, en 1975. Nous voulons rappeler qu'au cours des années, il y a eu la création d'autres départements de français dans d'autres écoles normales supérieures, notamment celles de Kumasi, Bagabaga, Amedzope, Enchi, et Gbewaa afin d'accroître le nombre d'enseignants de français. Ces institutions forment les futurs enseignants pour enseigner aux niveaux JHS.

La révision du curriculum, surtout celle de 2019 sous l'égide de NaCCA, a introduit le français à BS4. Même si le français commence au niveau primaire, la politique linguistique du Ghana assigne à l'enseignement/apprentissage du français un statut facultatif. Ceci implique que l'apprentissage du FLE est

obligatoire dans un établissement à moins qu'un enseignant de français soit affecté dans cette école Chachu et Kpoglu (2020 : 288).

Toutefois, la révision de la politique linguistique de la commission d'Anamuah-Mensah (2002) propose que la langue française soit ajoutée à la liste des matières obligatoires aux niveaux JHS et SHS. Comme l'affirme Kuupole (2012 : 24), des différentes réformes éducatives qu'a connues le Ghana, c'est la Commission d'Anamuah-Mensah (2002) qui a clairement avancé l'intention du gouvernement ghanéen à accorder plus d'importance au français à tous les niveaux du cursus d'éducation. La Commission propose que:

As soon as enough teachers can be trained, French will be added to the list of compulsory subject. ....facts of geography impose in Ghana a necessity to promote among wide segments of commercial and financial sectors' work forces a basic proficiency in the French language. It is the decision of the Government that apart from assuring primary-tongue proficiency in English by the end of primary school, French to work-a day standard would also become compulsory in secondary education, and the Junior High curriculum should accordingly work up to that policy (Kuupole, 2012: 24).

NaCCA (2019), explique que le nouveau curriculum met plus d'accent sur les compétences écrites surtout sur l'appropriation du vocabulaire et les éléments syntaxiques au détriment de la capacité de l'utilisation de la langue française dans des situations réelles de la vie. NaCCA (2019), ajoute que peu de place est accordée à la créativité et l'esprit critique.

La visée pédagogique primordiale des autorités de l'éducation consiste à l'appropriation du français. Il faut donc doter les apprenants d'un savoir

linguistique et communicatif à l'oral comme à l'écrit. En d'autres termes, il faut développer, chez les apprenants, les éléments linguistiques et les actes de parole. Ceci rejoint les propos de Hymes (1972) qui note que l'objectif de l'enseignement de la langue est de développer la compétence communicative. Les quatre compétences linguistiques, c'est-à-dire, la compréhension orale, l'expression orale, la production orale et la production écrite sont au centre des objectifs fixés pour atteindre ces visées. Les acteurs de l'éducation veulent que les apprenants ghanéens aient une compétence orale et écrite pour rendre ces visées possibles. Ainsi, les activités de classe doivent développer les quatre compétences linguistiques (MOE 2010 : ii, Akakpo 2012, De Souza et Bakah 2012 : 17).

Bien que l'objectif primordial des participants de classe consiste à communiquer dans la langue dans toutes ses formes, leurs rôles et leurs visions diffèrent. L'enseignant qui espère voir ses apprenants utiliser la langue pendant leur interaction, a la responsabilité d'équiper l'apprenant des outils nécessaires pouvant l'aider à atteindre son but. Pour l'apprenant, il s'agit de mettre en œuvre les compétences acquises dans des situations de communication. Il a donc la responsabilité d'apprendre et de s'approprier les compétences mises à sa disposition pour communiquer correctement dans la langue.

La compétence chez Chomsky (1965 : 12) est la connaissance implicite innée que tout individu possède de sa langue. Pour Widdowson (1981 : 14), « la notion de compétence renvoie à la connaissance d'un locuteur de règles linguistiques abstraites ». Nous comprenons que ces auteurs font référence à l'ensemble des connaissances et habilités que l'individu possède pour agir dans la

société, pour produire et pour reconnaître les phrases correctes. Pour atteindre ces visées, les programmes d'études sont élaborés à chaque niveau du cursus avec des méthodes d'enseignement variées pour répondre aux besoins des apprenants. Les méthodes privilégiées pour l'enseignement du français au Ghana ont connu une succession (c'est-à-dire, à partir des méthodes structurales aux approches cognitivistes) due à la politique linguistique de l'enseignement du FLE en lien avec le système de l'éducation qui a aussi subi de changement au cours des années.

Le souci de mener les apprenants ghanéens du FLE à avoir un bagage linguistique suffisant et à améliorer leur compétence en français a préoccupé les enseignants et les chercheurs. Ces derniers ne cessent de questionner les méthodes d'enseignement de FLE au Ghana et cherchent à redynamiser l'enseignement en proposant des pistes pédagogiques pour les pratiques méthodologiques dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Par exemple, Kuupole (2005) en essayant de porter un regard sur les difficultés qui militent contre le processus d'enseignement/apprentissage du français, s'est soucié de la qualité de formation des enseignants, des techniques d'enseignement et l'attitude des enseignants. De son côté, Yiboe (2010) a critiqué la stratégie dictatoriale des enseignants qui n'encouragent pas les actes de parole en classe. Pour sa part, Akakpo (2012), affirme que le contenu du français appris dans les écoles au Ghana parvient difficilement à répondre à la complexité des situations linguistiques dans l'emploi courant de la langue.

Pour nous, d'autres facteurs s'ajoutent à l'appropriation effective des compétences linguistiques et communicatives du FLE pouvant développer l'autonomie des apprenants ghanéens à tous les niveaux. Entre autres, il s'agit du nombre d'heures allouées aux cours de FLE, l'exploitation insuffisante des activités de classe, le manque ou l'insuffisance des documents pour faciliter l'enseignement/apprentissage. Ces situations montrent d'ores et déjà les difficultés auxquelles fait face l'enseignement/apprentissage du français au Ghana.

Nous voulons rappeler que le français est rarement utilisé dans nos sociétés comme moyen d'échange compte tenu de son statut de langue étrangère. Dans les milieux scolaires aussi, il n'est utilisé que rarement pendant les heures du français. Outre la priorité de l'écrit sur l'oral aux niveaux JHS et SHS, l'enseignement/ apprentissage du FLE dans les écoles normales met l'accent sur l'expression orale et l'expression écrite où les futurs enseignants sont menés à acquérir les compétences linguistiques et communicatives à l'oral et à l'écrit pour pouvoir enseigner au niveau JHS. Cependant, lorsque les apprenants rentrent dans les écoles normales pour leur formation, comme des enseignants de FLE, ils ont des lacunes dans la langue par rapport aux compétences linguistiques. Alors, pour une formation efficace, il est prépondérant de les équiper de contenu et de méthodologie pour exercer leur fonction.

Le Ghana, comme beaucoup de nations dans le monde entier, offre un panorama assez riche en matière de plurilinguisme. Les langues qui sont utilisées dans les diverses situations de communication quotidienne sont homogènes et se

trouvent en contact continu. Ce contact de langues engendre différents phénomènes linguistiques, notamment l'alternance codique, le mélange codique et l'interférence, entre autres (Amuzu, 2008 ; Haruna, 2012).

L'AC est un phénomène linguistique qui est fréquent chez les locuteurs bilingues ou plurilingues. Sa fréquence dans les interactions devient naturelle puisque diverses langues coexistent et partagent un même espace sociolinguistique. Elle se présente comme une modalité discursive inévitable utilisée par les sujets parlants dans le contexte académique ou social. Lorsqu'on se trouve dans des milieux multilingues comme dans des centres commerciaux, sportifs, scolaires, émissions radiophoniques, télédiffusées, entre autres, on peut relever différentes attitudes linguistiques qui servent à faciliter l'interaction. La manifestation du multilinguisme fait que les langues en contact sont également présentes dans les salles de classes et les attitudes langagières des futurs enseignants sont affectées par les phénomènes qui découlent du contact.

Beaucoup de linguistes ont exploité ce domaine d'étude à cause de sa fréquence chez les interlocuteurs plurilingues et attestent que ce champ de recherche a vu le jour avec la parution du livre de Weinreich (1953) « Languages in contact », dans lequel il en définit les contours et trace les grandes lignes d'une étude des différentes manifestations du contact des langues. Quant à l'AC, un terme traduit de l'anglais (code-switching), son étude est instituée comme problématique de recherche avec la publication d'une étude de terrain réalisée par Blom et Gumperz (1972) dans un village norvégien (Mustapha, 2016 :22). Ce phénomène joue divers rôles dans le parler des individus plurilingues. Dans

certain cas, il sert comme stratégie compensatoire, stratégie de communication ou encore il s'active pour la non maîtrise d'une langue.

Les difficultés de l'oral, pensons-nous pourrait témoigner de la place réservée à l'aspect oral du français dans le processus d'enseignement, car la plupart des évaluations surtout au niveau pré-universitaire mettent plus d'accent sur la production écrite. Parallèlement à des fins d'échanges, l'apprentissage du français dans les écoles normales prend une autre dimension ; celle qui consiste à aider les futurs enseignants à acquérir les compétences linguistiques, communicatives, socioculturelles et pédagogiques pour qu'ils exercent bien leur fonction en tant que professeurs de français. Pour aboutir à ces fins, le contenu du programme conçu se compose des cours sur la structure de la langue française et son emploi à l'oral comme à l'écrit, la linguistique, etc. Il y a également des cours portant sur les approches pour enseigner efficacement le français. Ces cours sont conçus non seulement pour acquérir les compétences linguistiques et communicatives, mais aussi pour les futurs enseignants aient les compétences professionnelles.

Malgré les efforts déployés par les autorités et les enseignants et les différentes approches proposées, l'interaction entre les partenaires de la classe de FLE prend une dimension où les futurs-enseignants deviennent passifs pendant les cours. Or, les nouvelles approches proposées (approches communicative, actionnelle et l'intégration des outils numériques) mettent les apprenants au centre de leur apprentissage. Toutefois, les difficultés dans l'enseignement/apprentissage du FLE poussent les acteurs de la classe à adopter des stratégies pour assurer le

bon déroulement des cours et l'intercompréhension. Pour une meilleure compréhension du cours, les enseignants sont obligés de faire recours à l'anglais ou aux langues ghanéennes. Dans beaucoup de ces cas, l'idée est de traduire, de reformuler, d'expliquer davantage ou de donner des consignes (Kodjo, 2013 : 109). Nous nous demandons alors si le recours à d'autres langues pendant les interactions dans la classe de FLE pourrait contribuer à l'assimilation des compétences linguistiques et communicatives chez les futurs-enseignants de FLE dans les écoles normales. En outre, nous nous posons également des questions sur les principales motivations de recours à d'autres langues pendant les cours de français.

L'état des lieux de l'AC face à la réalité de la multiplicité des langues et la place accordée aux diverses langues au Ghana ne sont pas à ignorer dans la vie linguistique du pays. En effet, le Ghana a vécu des transformations par rapport à la politique linguistique qui a un défaut de fixité et permanence. Comme le notent Chachu et Kpoglu (2020 : 287), le Ghana connaît une véritable politique linguistique éducative à partir de l'année 1927. Une politique qui concerne en quelque sorte les langues indigènes ayant une place peu considérable dans le système scolaire. Chachu et Kpoglu (2020 : 287) soulignent que trois variations peuvent caractériser la politique linguistique éducative ghanéenne.

La première variante de la politique linguistique situant les années 1956-66 et 2002-2007, montre que peu de place est laissée aux langues indigènes. La deuxième a caractérisé la scolarisation de 1951-55 et de 1967-69. À cette période, une place restreinte est laissée aux langues indigènes. Ainsi, les langues

indigènes apparaissent comme des matières dans le cursus scolaire. En même temps, pendant la première année de l'école primaire les autres matières à l'exception de la langue anglaise étaient dispensées au moyen des langues indigènes. Mais, dès la deuxième année, l'enseignement de toute autre matière est fait en anglais. Ce qui fait que la langue indigène devient une option. Se situant pendant les périodes 1925-51, 1970-1973, 1974-2002, 2007 jusqu'à alors, la troisième variante de la politique accorde une place importante aux langues indigènes. Cette politique veut que tout enseignement soit dispensé à travers les langues indigènes dès les trois ans de l'école primaire. À partir de la troisième année, tout enseignement est dispensé en anglais et les langues locales deviennent une matière à apprendre. Ceci signale d'ores et déjà que les langues locales ont une place importante dans le cursus éducatif et que les intéressés peuvent les choisir et les intégrer dans leur programme d'étude.

Chachu et Kpoglu (2020 : 288) signalent que, depuis l'introduction de l'enseignement/apprentissage du français dans le système éducatif ghanéen en 1879, le Ghana n'a jamais eu de politique linguistique pour la langue française. Au lieu d'une politique, le pays a plutôt eu des déclarations politiques ou des directives éducatives en matière de l'enseignement de la langue. La directive précise que l'enseignement du français débute au niveau JSS dans les écoles qui disposent d'un professeur de français qualifié. Kuupole (2022 : 3) étaye ce constat et signale qu'une politique linguistique bien définie pouvant donner l'opportunité et d'assurer l'apprentissage du français pour tous les Ghanéens n'a pas été précisée depuis son introduction dans le système éducatif. Il faut avouer que cette

directive ne promeut pas l'enseignement efficace du français dans le pays. C'est pourquoi Kuupole (2022 : 11), lance un appel au gouvernement en disant que :

Consequently, the political will and commitment on the part of Government through the Ministry of Education should be the key ingredients in French language policy formulation and implementation. In other words, Government needs to formulate a very clear and unambiguous language policy and ensure that the necessary political structures and strategies are deployed in order to achieve optimal communication through the French language at all levels.

Au vu de ces mots, l'on peut déduire que le manque de formulation d'une politique linguistique en matière de l'enseignement du français contribue en quelque sorte aux défis auxquels fait face l'enseignement/apprentissage du français au Ghana. Ceci nous amène à exposer la problématique de cette présente étude.

### **Problématique**

Les apprenants de FLE aux niveaux divers éprouvent des difficultés à communiquer correctement en français à l'oral (Associates for Change, 2010 : 32) et font recours souvent aux langues qui sont à leur disposition. Les futurs enseignants dans les écoles normales se trouvent également dans des situations difficiles de communication surtout à l'oral. La majorité d'entre eux sont dans l'incapacité de se comprendre et d'exprimer oralement leur pensée. Ils éprouvent d'énormes difficultés quel que soit le type de thèmes de conversation. En effet, très peu de futurs enseignants sont motivés à prendre la parole pendant les cours de FLE. La plupart du temps, ils dépendent de ce que leur professeur dit et, pour

reprendre, ils reproduisent avec des erreurs. Fiadzawoo, Agbo et Athiley (2021) font le même constat concernant les difficultés de l'oral et ils proposent des stratégies pour l'amélioration des compétences orales. Les difficultés proviennent de différentes sources. Il s'agit, entre autres, des conditions d'enseignement du français, du contenu du programme et du visage multilingue du Ghana.

Dans une étude portant sur les problèmes de transfert linguistique inhérents à l'apprentissage du français au Ghana, Amuzu (2008 : 73), affirme que l'incorporation du français dans le système éducatif ghanéen dans un milieu multilingue non-francophone est confrontée à des difficultés qui empêchent son enseignement et son apprentissage efficace. Il émet que les apprenants ghanéens de FLE ont déjà acquis la perception des entités du monde à travers leur contexte socioculturel ghanéen. Ainsi, le contexte socioculturel leur impose l'utilisation des langues locales et l'anglais pour les échanges verbaux.

La situation multilingue constitue ainsi un défi aux apprenants du FLE en ce qui concerne la production orale. Il faut rappeler que leur contact avec les locuteurs de la langue française est rare, et aussi, le français est influencé par les langues locales en présence d'où le recours à l'AC. Or, apprendre une langue étrangère, requiert un contact constant afin d'acquérir les habitudes langagières et les éléments linguistiques pour pouvoir communiquer. C'est pourquoi, le gouvernement ghanéen et le gouvernement français, portent des aides financières pour le programme de bain linguistique dans les pays francophones et en France afin d'améliorer les habiletés langagières chez les étudiants des écoles normale et des universités en immersion. C'est dans cette optique que Kuupole (2012 : 35)

propose l'extension du programme de bain linguistique à deux semestres pour les futurs enseignants des écoles normales supérieures pour que les futurs enseignants aient un séjour suffisant. Ceci, croyons-nous, pourra les aider à être plus en contact avec la langue avec les locuteurs natifs pour atteindre un niveau avancé en français.

Amuzu (2008 : 73), observe que, puisque les apprenants ne parviennent pas à percevoir les structures linguistiques pour exprimer leurs idées, ils ont recours à la L1 et L2. Dans les écoles normales, les domaines de difficultés à l'oral recouvrent, entre autres, l'utilisation appropriée des règles grammaticales, le manque de vocabulaire, l'emploi erroné des règles de prononciation. À la lumière de ces domaines de difficulté, Kuupole (2012: 324), pose que « The most difficult aspect in the Colleges of Education is the difficulty most trainees have in sustaining a free-flow conversation within the framework imposed by the method of assessment ». Il nous revient à dire que les domaines de difficultés des futurs enseignants les empêchent de maintenir un flux de conversation vive. Ils sont incapables d'interagir avec les examinateurs lors des examens oraux à la fin du semestre.

Des questions pertinentes se posent. Quelles approches les professeurs utilisent-ils pour générer la conversation dans la salle de classe ? Comment les futurs enseignants se comportent-ils pour développer leur compétence orale ? Comment les langues en contact sont-elles exploitées dans l'environnement multilingue non-francophone ? L'enseignement du FLE depuis le niveau JHS ne suffit-il pas pour acquérir le français afin d'éviter le discours alterné dans les

écoles normales ? Ces questions tournent autour des stratégies et activités de classe que les partenaires de classe usent pour assurer la communication. Il s'agit de savoir comment les professeurs de français des écoles normales créent des interactions dans le but d'aider les apprenants à s'approprier les compétences orales.

Pour maintenir la conversation, les futurs enseignants font l'usage de différentes stratégies. Par exemple De-Souza (2012 : 140), avance que les apprenants de FLE usent des stratégies compensatoires comme techniques pour surmonter les difficultés lexicales et grammaticales en français. Les futurs enseignants emploient également les stratégies de communication en utilisant la communication non-verbale, la répétition, l'hésitation, la fabrication des mots, la reprise, l'AC, etc. pour pallier leurs difficultés de s'exprimer en FLE.

Nous osons croire que les difficultés dans leur apprentissage et leur lacune dans la connaissance des structures linguistiques et lexicales les poussent à adopter les procédés bilingues en employant des discours alternés dans des situations de classe. Calvet (2017 :15), postule que lorsqu'un individu est confronté à deux langues et qu'il les utilise tour à tour, il arrive que ces langues se mélangent dans son discours et que l'individu produise des énoncés bilingues.

Nous admettons que beaucoup d'études ont été effectuées pour déterminer le rôle que jouent les langues locales dans l'acquisition du FLE et les différentes manifestations que celles-ci présentent sur la langue étrangère. Les manifestations peuvent prendre la forme de mélange et d'alternance qui constitue le véritable objet de cette présente étude. Ces études attestent que les similitudes dans les

structures des langues antérieurement intériorisées peuvent rendre facile l'acquisition et les différences tendent à rendre difficile l'apprentissage de la langue cible d'autant plus que les apprenants doivent changer leur habitude enracinée dans leur comportement verbal (Bertocchini et Costanzo 1989 : 42 ; Amuzu 2001 : 4 ; Kuupole 2015) et que ces langues locales servent à résoudre certaines difficultés de communication. C'est dans la même optique que nous nous engageons à effectuer cette enquête sur l'alternance codique pour examiner comment les langues déjà acquises de nos futurs enseignants pourraient les aider à améliorer leur compétence orale.

La problématique de l'AC réside dans son utilisation dans les salles de classe et le fait que, selon Causa (1996), elle est jugée par certains auteurs en didactique des langues étrangères comme une stratégie négative et néfaste pour l'acquisition d'une LE. À cet effet, Coste (1997) s'accorde à l'acquisition naturelle de la langue, l'usage approprié du temps limité alloué au français et l'effort et le travail de l'apprenant. Il avance que la langue n'est pas un objet de savoir comme les autres, elle peut s'acquérir « naturellement » par exposition intensive non guidée, c'est à dire par immersion. Or, pour d'autres auteurs comme Ehrhart (2002) et Coadou (1986), l'AC est considérée comme une stratégie pédagogique et d'apprentissage. D'après Ehrhart (2002), l'enseignant encourage quelquefois des AC afin de mieux expliquer une consigne ou une leçon, et d'organiser un cours ou pour être plus proche des apprenants. Pour Coadou (1986 : 47), le changement de code servirait de « soupape de sécurité pour canaliser l'angoisse et la surmonter ». Cette présente étude cherche donc à examiner les

facteurs de motivation de l'AC afin d'identifier son apport dans l'appropriation des compétences orales chez les futurs enseignants.

Le phénomène de l'AC a évolué à travers le temps, et il a connu différents traitements par divers auteurs et chercheurs. Ces études ont examiné sa place, sa fréquence et comment les enseignants s'en servent afin d'aider les apprenants à comprendre le cours de français, à bien réagir aux consignes dans la classe. Bref, ils ont montré comment l'AC peut être considérée comme une approche pédagogique dans une classe de FLE. Ces études nous semblent pertinentes, car nous voulons également identifier l'apport et le rôle que joue ce phénomène non seulement pour faciliter la compréhension des consignes données par l'enseignant durant les cours de français, mais également examiner ce phénomène vis-à-vis de ses atouts comme stratégie de production orale chez les futurs enseignants.

À notre connaissance, les stratégies de communication, y compris l'AC, ont été peu étudiées dans les écoles normales. Même si des recherches ont été effectuées sur le phénomène de l'AC, peu d'études s'intéressent aux facteurs de motivation dans l'enseignement surtout dans les écoles normales au Ghana. C'est ce manque que ce présent travail se contente de combler. Cela étant, nous nous interrogeons sur les pratiques et les attitudes des futurs enseignants en relation avec le phénomène de l'AC. On se demande également comment l'alternance codique est mise en place dans les salles de classe de FLE pour aider les futurs enseignants en communication orale. Alors, notre recherche consiste à questionner les facteurs qui motivent l'AC et à déterminer comment l'AC se manifeste dans la production orale des futurs enseignants afin de proposer des

pistes pédagogiques pour mener les apprenants de FLE à améliorer leur compétence communicative orale.

### **Objectifs de recherche**

Les recherches scientifiques, surtout celles menées en FLE, cherchent, la plupart du temps, à apporter des solutions à des problèmes rencontrés dans l'enseignement/apprentissage ou encore à améliorer des situations qui prévalent. Cette présente étude a pour ultime but de déterminer l'apport du phénomène de l'alternance codique dans la classe de FLE à partir des facteurs d'activation de ce phénomène et ses différentes manifestations. Il s'agit d'examiner comment l'AC est employé par les futurs enseignants comme stratégie de communication dans la classe de FLE. Nous avons fixé les objectifs spécifiques suivants à atteindre :

1. Examiner les facteurs qui poussent les futurs enseignants à employer l'AC dans un environnement didactique.
2. Déterminer les raisons qui motivent l'AC chez les futurs enseignants de FLE dans les écoles normales.
3. Identifier les différentes formes de l'AC qui se manifestent dans la classe de FLE dans les écoles normales.
4. Examiner les rôles que joue l'AC dans la classe de FLE dans les écoles normales supérieures

### **Questions de recherche**

Considérant les objectifs spécifiques établis pour cette étude, nous aimerons fournir des réponses aux questions suivantes :

1. Quels sont les facteurs qui activent l'alternance codique chez les futurs enseignants de FLE dans les écoles normales pendant les cours d'oral ?
2. Quelles sont les raisons qui motivent l'alternance codique chez les futurs enseignants de FLE dans les écoles normales ?
3. Quelles sont les différentes formes de l'alternance codique qui se manifestent dans la classe de FLE dans les écoles normales ?
4. Quels rôles joue l'alternance codique dans une classe de FLE dans les écoles normales ?

### **Hypothèses**

1. Le recours à l'AC par les futurs enseignants pourrait être lié aux facteurs socioculturels et psychologiques des futurs enseignants.
2. Les futurs enseignants pourraient recourir à l'AC pour éviter l'incompréhension, pour mettre l'emphase sur un fait et pour avoir un échange harmonieux.
3. En recourant à l'AC dans la classe de FLE, les futurs enseignants pourraient insérer les mots, les phrases et les expressions des L1 et L2 dans les discours en français.
4. L'AC pourrait jouer des rôles didactique, communicatif et interactif dans la classe de FLE dans les écoles normales.

### **Justification du choix du sujet**

Le choix de ce sujet s'inspire de l'affirmation de Calvet (2017 :15) :

Lorsqu'un individu est confronté à deux langues qu'il utilise tour à tour, il arrive qu'elles se mélangent dans son discours et qu'il produise des

énoncés « bilingues ». Il ne s'agit plus ici d'interférence mais, pourrait-on dire, de collage, du passage en un point du discours d'une langue à l'autre, que l'on appelle mélange de langues (sur l'anglais code mixing) ou alternance codique (sur l'anglais code switching), selon que le changement de langue se produit dans le cours d'une même phrase ou d'une phrase à l'autre.

De plus, nous avons remarqué que l'usage des autres langues est fréquent pendant les cours de français. Les enseignants tout comme les apprenants usent de leurs langues ghanéennes (L1) et l'anglais (L2) pour différentes raisons. Pour les enseignants, c'est pour expliquer certaines règles et structures de la langue et pour donner des consignes. Pour les apprenants, c'est une stratégie d'apprentissage pour pallier à des difficultés de production orale. Nous admettons que l'enseignement/ apprentissage du français dans un pays plurilingue comme le Ghana, n'est pas une tâche facile et cette condition n'est pas à ignorer, car le plurilinguisme peut engendrer divers phénomènes issus du contact des langues dans le comportement langagier des apprenants. Toutefois, parmi les phénomènes linguistiques que nous avons découverts chez les futurs enseignants, c'est particulièrement l'AC qui a retenu notre attention.

En plus de l'apprentissage du français à des fins communicatives, les futurs enseignants ont d'autres responsabilités non seulement pour les interactions, mais aussi celles de s'appropriier et de maîtriser le bon emploi des structures linguistiques afin de pouvoir les enseigner aux apprenants du niveau JHS. L'aspect oral qui est la phase initiale de l'apprentissage du français devient une gêne pour la plupart des futurs enseignants. Ils ont des difficultés à communiquer oralement. Ceci les empêche à participer oralement pendant les

cours. Même s'ils sont obligés à parler, ils produisent des discours alternés ou mélangés dans les situations de classe et dans leur conversation en se servant de leurs L1 et L2. Évidemment, les diverses langues ghanéennes ont des conséquences sur l'apprentissage des unes et des autres. C'est en tenant compte de ces préoccupations que nous nous engageons à examiner le phénomène de l'AC pour déterminer ses manifestations et les raisons qui poussent les futurs-enseignant des écoles normales supérieures à se livrer au phénomène de l'AC.

L'étude a également un intérêt vis-à-vis des finalités des acteurs éducatifs, politiques, socio-culturels. Ainsi, les démarches qui seront proposées de même que nos suggestions seraient utiles pour développer l'expression orale en classe. Elle permettra d'accroître les stratégies que les enseignants de FLE pourraient adopter pour mener les apprenants à développer leurs compétences orales.

En plus, l'idée de travailler sur l'AC est née d'une réflexion sur les problèmes auxquels sont confrontés les futurs-enseignants en expression orale en français, et d'autre part, par l'interpénétration des langues à laquelle se livrent les étudiants. Nous nous sommes rendue compte que l'exploration d'un phénomène tel que celui-ci nous permettra de saisir et de mettre en lumière le comportement langagier des futurs enseignants dans leur apprentissage. Elle servira à répondre aux questions quand, comment et pourquoi l'AC se réalise dans les classes de FLE. Notre étude s'intéresse aux habitudes langagières des futurs-enseignants eu égard à leur compétence orale face au phénomène de l'AC. Il est donc nécessaire de comprendre et de décrire ce phénomène pour savoir comment exploiter les

langues en contact dans la classe à des fins linguistiques et communicatives en français

À partir de cette étude, nous serons en mesure de déterminer davantage les facteurs qui empêchent les futurs enseignants à améliorer leur compétence en communication orale. L'étude nous aidera à cerner ce qui active l'usage de l'AC parmi les futurs enseignants et comment se manifeste ce phénomène afin d'adopter des stratégies pour l'enseignement/apprentissage de l'expression orale. Elle cherche à montrer un nouvel éclairage sur le phénomène de l'AC surtout les facteurs de motivation. Elle mettra en lumière la place des L1 et L2 dans l'apprentissage du FLE.

L'étude sert également à attirer l'attention des acteurs administratifs, politiques et des autres décideurs du système éducatif et de la politique linguistique sur la place de la langue française dans le système éducatif du Ghana en général et des écoles normales en particulier. C'est pour aussi penser à la possibilité d'implorer les enseignants dans les écoles normales à redynamiser leurs stratégies en adoptant des moyens innovants et créatifs dans leur enseignement et le développement des compétences orales chez les futurs enseignants. Par ce modeste travail, nous souhaitons apporter des contributions aux recherches portant sur l'AC dans le paysage sociolinguistique ghanéen. Aussi, les résultats obtenus serviront de base pour les futurs chercheurs qui aimeront exploiter davantage ce domaine d'étude. Les chercheurs pourront également y puiser des informations.

### **Délimitation du champ d'étude**

Les études faites en FLE dans le contexte ghanéen cherchent à trouver des moyens pour développer quatre compétences comme les expressions orale et écrite, la compréhension orale et la compréhension écrite. Pour avoir un résultat fiable, une étude comme celle-ci ne peut réaliser qu'une seule partie. Aussi, le champ d'étude des phénomènes découlant du contact des langues qui se présentent dans les salles de FLE est vaste. Ces phénomènes se réalisent, soit à l'écrit, soit à l'oral. Nous pouvons mentionner le transfert linguistique et l'emprunt qui se réalisent dans les productions écrites ; le mélange codique et l'alternance codique qui se produisent à l'oral.

Nous limitons notre investigation à l'aspect oral. Ce domaine est également vaste et nous ne pouvons en entamer qu'une partie : l'alternance codique. L'étude de l'AC est aussi complexe et vaste, car pour mieux comprendre ce phénomène, il faut examiner les composantes comme sa place, sa fréquence dans les interactions, les facteurs et ce qui poussent les interlocuteurs à recourir à cette stratégie de communication. Encore dans ces composantes, nous voulons focaliser notre attention sur les facteurs et les motivations de l'AC afin de déterminer son apport dans la production orale des futurs enseignants.

L'étude est faite dans deux régions au Ghana : la région volta et la région ouest. Dans la région volta, nous avons échantillonné l'École Normale Supérieure d'Evangelical Presbyterian d'Amedzope et dans la région ouest, nous avons choisi l'École Normale Supérieure d'Enchi. Le public accessible recouvre seulement les futurs enseignants de la quatrième année de Licence.

## Limitation

Notre étude est descriptive. Elle cherche à comprendre ce qui pousse les futurs enseignants à recourir à l'AC pendant leur interaction. Une recherche descriptive n'est pas tout à fait parfaite compte tenu de son insuffisance à généraliser les résultats sur toute la population de référence. Bref, l'échantillon n'est pas toujours représentatif. Aussi, les besoins langagiers et les spécificités de chaque école échantillonnée diffèrent les uns des autres. Pour ces raisons, il est difficile d'avoir les mêmes managements et traitements d'un phénomène dans différents environnements même si les pratiques interactives sont les mêmes.

L'administration des méthodes de collecte des données nous ont posé de difficultés. Tout d'abord, avec le questionnaire, nous avons dû l'envoyer aux répondants via la plateforme WhatsApp afin de répondre en ligne. À cause du problème de réseaux, et faute de surveiller le délai, les réponses ne nous sont pas parvenues au temps voulu. Il peut arriver que les répondants ne nous donnent pas de réponses exactes. Ils peuvent choisir ou écrire les réponses qui leur conviennent. Cela peut mettre en doute nos résultats et les rendre invalides et non fiables. Pour éviter ces incidences, nous avons effectué une étude pilote qui a pour but de revoir et de reposer les questions pour limiter les effets négatifs sur notre travail afin d'assurer la validité et la fiabilité.

Par ailleurs, il y a eu des difficultés à convaincre les répondants à répondre aux questions. Certains ont accepté de répondre volontairement alors que d'autres ont été réticents. Nous avons dû faire des appels téléphoniques individuels à plusieurs reprises pour convaincre et supplier les répondants.

Dans l'administration du questionnaire, il se peut que les enquêtés nous ont donné des réponses qui ne reflètent pas en totalité ce qui se passe en réalité. Nous pensons que les répondants, pour cacher ce qui montre leur comportement négatif, n'ont pas donné des réponses réelles. Ces réponses pourraient affecter la fiabilité de nos résultats.

### **Définition des notions clés**

Dans cette partie, nous aimerions définir les concepts clés qui constituent la base de cette recherche et auxquels nous ferons recours régulièrement dans les prochains chapitres. Il s'agit des termes : contact de langues, bilinguisme/ plurilinguisme, alternance codique, compétence, didactique de l'AC. Elle expose également les facteurs de motivation de l'alternance codique.

### **Contact de langues**

La notion de contact de langues a été introduite par Weinreich (1953). Elle inclut, selon Moreau (1997), toute situation dans laquelle une présence simultanée de deux langues affecte le comportement langagier d'un individu ou d'une communauté linguistique. Le contact de langues pour Dubois *et al.* (2007), est la situation humaine dans laquelle un individu ou un groupe d'individus sont conduits à utiliser deux ou plusieurs langues. Il est l'évènement qui provoque le bilinguisme ou en pose les problèmes. Nous comprenons par là que ces auteurs font référence aux comportements langagiers des individus qui se trouvent dans une communauté où plus d'une langue sont utilisées au même moment pour les échanges et interactions. Elle est au cœur du changement et de la variation linguistique en diachronie comme en synchronie. Les difficultés issues de la

coexistence de deux ou plusieurs langues dans un même milieu se résolvent par l'usage alterné ou par la commutation, l'utilisation exclusive de l'une des langues après l'élimination de l'un ou l'amalgame, autrement dit, l'introduction dans des langues de traits appartenant à l'autre.

D'après Héliot (2007 : 28), la notion de contact des langues concerne l'existence de plusieurs langues utilisées simultanément à un niveau individuel, interpersonnel ou sociétal. Elle pense également que les activités langagières des individus parlants dans une situation de plurilinguisme est en général un endroit de contact et d'interaction entre les comportements linguistiques trouvés chez un seul et même individu. Pour Tabouret-Keller (2008), deux ou plusieurs langues sont dites en contact quand elles sont utilisées alternativement par une même personne. Il résulte du contact des langues, les phénomènes tels que l'alternance codique, le transfert linguistique, le mélange codique, l'emprunt pour ne citer que ceux-ci. Comme le souligne Dabène (1994 : 93), ces phénomènes sont spécifiques aux locuteurs bilingues/plurilingues.

Il semble plus raisonnable de rappeler que, dans les salles de classe dans les écoles normales, différentes langues sont en présence. En plus de l'anglais, la L2 de la plupart des futurs enseignants, les autres incluent l'éwé, le twi, le ga, le dangme, le dagaare. Ces langues et leurs variantes coexistent avec le français dans la classe de FLE. Comme le note Tabouret-Keller (2008), les futurs enseignants utilisent ces langues alternativement pendant les cours de FLE. À l'issue de ces points de vue, nous comptons examiner comment ces langues sont exploitées par les futurs-enseignants en rapport avec leur compétence orale

### **Bilinguisme/plurilinguisme**

Beaucoup de recherches empiriques portant sur les phénomènes du contact des langues ont tenté de mettre en lumière les comportements langagiers des locuteurs ou une communauté qui emploient deux langues. La définition de la notion de bilinguisme proposée par Marouzeau (1951) reprise par Mackey (1976 : 26), renvoie à la qualité d'un sujet ou d'une population qui se sert couramment de deux langues, sans aptitude marquée pour l'une plutôt que l'autre. En d'autres termes, le locuteur ou la société bilingue peut avoir une maîtrise équilibrée des deux langues dont il (elle) se sert dans les échanges verbaux. Ceci va à l'encontre de Grosjean (1984 : 16) qui considère un bilingue comme la personne qui se sert régulièrement de deux langues dans la vie de tous les jours et non qui possède une maîtrise semblable et parfaite des deux langues.

C'est dans cet ordre d'idée de Grosjean (1984 : 16) que nous admettons les propos de Lüdi et Py (1986 : 13), qui affirment que le bilinguisme ne désigne pas nécessairement une maîtrise parfaite et égale de deux langues, mais ils le considèrent comme une capacité de recourir à deux ou plusieurs langues dans des circonstances variées et selon diverses modalités.

D'après Hamers et Blanc (1983 :21), cette notion renvoie à l'état de l'individu ou d'une communauté dans laquelle deux langues sont en contact avec pour conséquence que deux codes peuvent être utilisés dans une même interaction et qu'un nombre d'individus sont bilingues. Bref, le bilinguisme peut être considéré comme la situation où un individu possède une compétence dans une

langue autre que sa langue maternelle. Cette compétence requiert la capacité dans les quatre habiletés, à savoir comprendre, parler, lire et écrire.

Nous avons remarqué que la définition proposée par chacun des auteurs précités s'oppose au niveau de la maîtrise d'une des langues. Eu égard à la problématique que pose la définition de la notion du bilinguisme, Dabène (1994 :82), met en lumière certains critères à considérer. Il s'agit de la modalité d'acquisition, la maîtrise comparée des systèmes, la relation entre les systèmes et l'influence d'un système sur l'autre. La modalité d'acquisition s'explique par le mode successif ou concomitant d'acquisition des différentes langues. La modalité, selon Dabène (1994 : 83), peut être précoce ou tardive. Dans le cas du bilinguisme précoce, les langues en contact sont acquises simultanément et dans la petite enfance. Ce type s'oppose au bilinguisme tardif qui est relatif aux sujets qui ont appris la seconde langue une fois la première est acquise.

La maîtrise comparée des systèmes explique la maîtrise respective de chacun des systèmes. À cette caractéristique, Dabène (1994) distingue un bilinguisme équilibré où les niveaux de compétence sont équivalents et le bilinguisme dominant où les niveaux sont asymétriques. Aussi, lorsque la compétence se situe au niveau de la compréhension et l'expression, il s'agit du bilinguisme actif qui est en opposition avec le bilinguisme passif. Concernant ce dernier, la compétence se situe au niveau de la compréhension. Partant des caractéristiques susmentionnées, nous pouvons avouer que la majorité des apprenants ghanéens de FLE peut être considérée comme des bilingues tardifs, et

dépendamment des efforts individuels, il y a des apprenants bilingues actifs et d'autres qui sont passifs.

Concernant le critère des relations entre les systèmes, il y a un bilinguisme composé où les éléments appartenant aux systèmes correspondent, selon Dabène, à une seule représentation cognitive et le bilinguisme coordonné où les termes équivalents d'une langue à l'autre renvoient à des unités conceptuelles différentes. Pour l'influence d'un système sur l'autre, Dabène (1994 : 85), s'appuyant sur Lambert (1974), parle du « bilinguisme additif ». Elle explique que l'apprentissage d'une L2 est un atout supplémentaire pour l'apprenant qui se présente sous forme d'un enrichissement cognitif. Il existe également le bilinguisme soustractif qui se traduit par une perte au niveau du développement cognitif. Ceci implique que le contexte dévalorise la première langue apprise.

### **Alternance codique**

L'AC comme un phénomène linguistique issu du contact de plusieurs langues qui cohabitent dans un même milieu, est présent dans toutes les sociétés et se présente aussi dans les salles de classe. Certains des travaux portant sur l'AC l'ont examinée comme stratégies de communication que l'enseignant adopte en classe. C'est par exemple, les travaux de Causa (1996), Yiboe (2010) et Kodjo (2013). Le travail de Soku et Azanku (2015) examine sa pertinence chez les partenaires en classe de FLE. De sa part, Atonon (2017) étudie l'influence de l'alternance codique sur l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère dans le contexte ghanéen. Abdoulaye (2016) et Mustapha (2016,) se donnent la tâche d'étudier l'AC au niveau énonciatif. Ils testent certaines

approches théoriques de l'AC relatives à la syntaxe des langues qui cohabitent en Tunisie et à Bangui.

L'une des difficultés rencontrées lors de notre étude est de pouvoir comprendre et d'expliquer la notion de l'AC. Avant de poursuivre, nous voulons mettre en lumière le choix du terme de cette recherche. Il nous semble nécessaire de porter plus d'éclairage sur la terminologie de l'alternance codique et donner notre position sur cette notion. La notion de l'alternance codique réfère à la traduction anglo-saxonne du nom de *code switching*. Beaucoup de chercheurs préfèrent garder le terme anglo-saxon, mais nous, nous préférons utiliser la traduction française, *alternance codique*.

Le mélange codique, un autre phénomène issu du contact des langues et l'AC semblent être des appellations synonymes qui réfèrent à une même réalité. C'est sous cet angle que Hamers et Blanc (1983 :204), affirment que, à la limite, ce n'est pas toujours facile de distinguer ces deux phénomènes, car dans les deux cas, il y a transfert d'éléments « à tous les niveaux linguistiques et pouvant aller de l'item lexical à la phrase entière ». De même, comme le pense Blanc (1997 : 207), le concept de mélange codique (code-mixing) en anglais est généralement défini de manière très vague pour désigner tout type d'interaction entre deux ou plusieurs codes linguistiques différents dans un contexte de contact inter linguistique.

S'appuyant sur Lindholm et Padilla (1978) et Saunders (1982), Meisel (1989 : 38), affirme que l'alternance de codes n'est pas à distinguer du mélange de codes et plus particulièrement, lorsqu'il s'agit de mixing lexical (Mustapha

2016 : 77). Gardner-Chloros (1983 : 24.), note à propos de cela que, « La distinction entre code switching et code mixing est difficile à comprendre puisque la définition du premier est donnée en termes psychologiques et celle du deuxième en termes linguistiques ». Il nous revient à dire que ces deux parlures bilingues montrent en quelque sorte une certaine ressemblance. Il nous est difficile de relever les caractéristiques pouvant nous permettre de les distinguer.

Par ailleurs, nous pouvons avouer que dans les deux parlures bilingues, il y a la présence de stratégies communicatives qui aident les interlocuteurs à exprimer leurs attitudes, leurs intentions et leur identité sociale ainsi que leur identité culturelle et ethnique. Aussi, dans le but de lever la confusion entre ces deux concepts, il nous semble plus pertinent de considérer le mélange codique comme un fait de l'alternance codique couplé de l'interférence. C'est dans cet ordre d'idées que Hamers et Blanc (1983 : 199), affirment dans ces mots que : « Le code-mixing est enchâssé dans le code-switching et non l'inverse ». Cependant, nous osons considérer que la distinction alternance codique/mélange codique soit nuancée dans la mesure où, selon notre compréhension, les facteurs de motivation déterminent l'AC et que le mélange codique est le résultat de l'AC intra-phrastique.

Coste (1997), différencie deux types d'AC : une micro qui concerne une alternance d'usage ordinaire et une macro qui concerne une alternance ayant une perspective didactique, autrement dit, une alternance en milieu scolaire d'apprentissage. Notre étude adopte donc une perspective macro, car elle s'effectue dans un milieu purement scolaire d'apprentissage.

Notre analyse est abordée au niveau linguistique pour détecter les formes que prend l'AC chez les futurs enseignants de FLE à l'école normale, au niveau discursif et interactionnel pour savoir pourquoi ils font recours à l'AC. Un autre niveau aussi important est le niveau pédagogique. Ce dernier niveau nous paraît plus important, car c'est à partir de ce niveau que nous aboutissons à une réflexion sur l'apport de l'AC en situation scolaire.

L'AC est définie par Gumperz 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. Le plus souvent l'alternance prend la forme de deux phrases qui se suivent, comme lorsqu'un locuteur utilise une seconde langue, soit pour réitérer son message, soit pour répondre à l'affirmation de quelqu'un d'autre (Gumperz 1989b : 57).

C'est-à-dire que l'alternance se réalise dans deux phrases qui se suivent ou dans une même conversation pour différentes raisons. Il nous importe de rappeler que ce phénomène est une stratégie de parler que l'on retrouve parmi les locuteurs bilingues qui maîtrisent ou non les langues en contact. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) (2001 : 48), partage le même point de vue quand il propose que les stratégies communicatives ne devraient pas, en conséquence, s'interpréter seulement selon un modèle d'incapacité, comme une façon de remédier à un déficit langagier ou à une erreur de communication. Pour Faerch et Kasper (1983 : 81), les stratégies de communication sont utilisées par les apprenants dans le but de « résoudre ce qui se présente comme une difficulté dans la réalisation d'un objectif de communication particulier ».

Dabène (1994 : 93), explicite davantage que l'AC est caractéristique du parler bilingue et se produit lorsqu'il y a des interlocuteurs bilingues en relation de familiarité ; échange personnel plutôt que transactionnel et situation informelle. C'est dans cette optique que Hamers *et al.* (1983 : 445), signalent que c'est, « une stratégie de communication utilisée par des locuteurs bilingues entre eux ; cette stratégie consiste à faire alterner des unités de longueur variable de deux ou plusieurs codes à l'intérieur d'une même interaction verbale ».

Il faut noter cependant que le respect des structures morphologiques et syntaxiques des langues en question est nécessaire. Pour Poplack (1988 : 23), l'AC se définit comme le passage d'une structure syntaxique d'une langue à la structure syntaxique d'une autre langue dans une même phrase. Cette définition tient plutôt compte la structure syntaxique des langues qui participent au discours bilingue. Poplack (1990 : 37), reprend cette définition plus tard en notant que l'alternance de codes est la juxtaposition de phrases ou de fragments de phrases, chacun d'eux étant en accord avec les règles morphologiques et syntaxiques (et éventuellement phonologiques) de sa langue de provenance. Elle ajoute que l'AC peut se produire à différents niveaux de la structure linguistique (phrastique, intraphrastique, interjective).

Nous comprenons que pour Poplack, l'AC concerne principalement les structures syntaxiques des langues qui co-existent au sein d'une même phrase ou énoncé et résulte de plusieurs procédés. Toutefois, l'utilisation des structures alternées doit obéir aux règles des deux langues. En somme, l'AC pour Poplack,

est régie par des règles de cohérence grammaticale. Elle exclut les règles discursives.

La définition proposée par Edwards et Dewaele (2007) étaye celle de Poplack (1988 : 23, 1990 : 37). Edwards et Dewaele (2007 : 222) stipulent que l'AC implique la manipulation habile des structures grammaticales de deux ou plusieurs langues qui se chevauchent, pratiquement sans aucun instant de combinaison grammaticalement incorrecte, quelle que soit la compétence linguistique du bilingue. Il convient de signaler, de prime abord que, l'AC se manifeste chez les individus de différents niveaux de compétence linguistique et communicationnelle. Ce qui est important, c'est de savoir les facteurs de motivation du recours à ce phénomène.

L'apport de Simonin et Wharton (2013 : 43) nous a aidée à comprendre davantage l'alternance codique. Pour ces chercheurs, l'AC se définit comme l'une des caractéristiques du comportement du bilingue qui exploite des ressources de langue qu'il maîtrise de diverses manières, pour des buts sociaux et stylistiques, et accomplit cela en passant d'une langue à l'autre, ou en les mélangeant de diverses manières. Autrement dit, l'AC fait référence au cas où le locuteur bilingue alterne les langues lors d'une même situation conversationnelle et dans un même tour de parole.

Alors, nous considérons l'AC comme un passage ou une juxtaposition dynamique d'une langue à l'autre. Elle est l'une des manifestations les plus fréquentes et significatives du parler des bilingues. Elle se manifeste lorsque le locuteur bilingue mélange les unités des deux langues dans un même énoncé. Ces

différentes situations déterminent la typologie de l'alternance codique. Les différents types de l'alternance codique alimentent et orientent nos analyses. Nous rejetons, toutefois, le point de vue de Galisson (1980), Besse (1985) et Coste (1997) qui ont opté pour le rejet de l'AC dans la classe de langue. Ils considèrent l'AC comme étant un phénomène qui empêche l'appropriation de l'expression orale dans les classes de langue. Si tel est le cas, comment allons-nous considérer les défis qui militent contre l'enseignement/apprentissage de FLE tels que les approches, le nombre insuffisant des heures du cours. D'ailleurs, les recherches ont montré que l'AC promeut l'interaction dans la classe et permet aux apprenants de prendre la parole. À notre avis, un recours à une langue déjà acquise ne suffit pas pour considérer un tel phénomène comme nuisible au développement de l'expression orale. Cependant, nous pouvons accepter le fait de considérer l'AC comme preuve d'incompétence dans l'une ou les deux langues comme l'affirme Molander (2004 : 87).

### **Communication**

Si les linguistes définissent unanimement la langue en tant qu'un outil de communication, cette communication est faite sous deux formes, à savoir orale et écrite. Le concept de communication constitue la visée primordiale de l'enseignement/apprentissage d'une langue. Il se fait de façon verbale et non-verbale. Tandis que l'aspect verbal se fait par la parole, la forme non-verbale se fait aux moyens des gestes, des signes et des indices dans un contexte donné. La communication, d'après Dubois *et al.* (2002) est l'échange verbal entre un sujet parlant qui produit un énoncé destiné à un autre sujet parlant, et un interlocuteur

dont il sollicite l'écoute et/ou une réponse explicite ou implicite. Cette définition reste abstraite car la communication ne se limite pas seulement à la parole. Elle fait appel également aux éléments non-verbaux.

C'est pour cette raison que nous partageons la définition de Mesure et Savidan (2006 :168). Leur définition élargit celle de Dubois *et al.* (2002). Pour eux, la communication est un système multicanal où les codes verbaux, les codes kinésiques, proxémiques et techniques fabriqués par l'homme interviennent. Pour nous, pendant la communication, il faut considérer les gestes, l'espace de communication, les signes d'écriture et les langues professionnelles. Pour les sémiologues, elle constitue donc la production de la signification en message. La signification est envisagée non pas comme un concept statique, mais comme un processus actif, de même que le résultat d'une interaction dynamique entre l'objet et le sujet (Yiboë, 2010 : 85).

Pour De Vito (1993), il y a communication lorsqu'on émet ou reçoit des messages et lorsqu'on donne une signification aux signaux d'une autre personne. Certes, la communication peut être conçue comme l'action d'échanger des propos avec son interlocuteur en se servant des moyens linguistiques, extralinguistiques et prosodiques. Neuveu (2011 : 163), la définit comme un événement de langage par lequel un message est transmis par un émetteur à un récepteur. Être capable de communiquer efficacement, c'est avoir la compétence de s'exprimer et de comprendre simultanément le message adressé par son interlocuteur. En s'exprimant, il importe de s'assurer de la qualité du message qui requiert la clarté,

la concision et la précision, entre autres. Ces qualités permettent à l'autrui d'être attentif et disponible pour recevoir le message.

D'après Galison (2002 : 30) deux finalités sont les pivots pour un enseignement d'une langue étrangère. La première est de doter l'apprenant d'une compétence linguistique en lui inculquant le savoir relatif à cette langue et de vérifier, à travers les performances de l'apprenant, que ce savoir a été assimilé. La seconde est de doter l'apprenant d'une compétence communicative qui inclut, au-delà de l'assimilation des éléments linguistiques et des énoncés des actes de parole, celle de toutes les composantes de l'acte de communiquer, et de vérifier, à travers les performances de l'apprenant, que toutes ces composantes ont été acquises. Somme toute, il faut assurer l'acquisition des savoirs à travers la grammaire et le lexique de langue. De plus, l'on cherche à bien accorder à l'apprenant une compétence communicative, des actes de parole, l'action de communiquer. Il en va de même pour Hymes (1984 : 34). Il postule qu'il ne suffit pas de connaître la langue et son système linguistique. Il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social. Alors, pour développer la compétence langagière d'un apprenant, il faut faire appel aux compétences communicative et linguistique.

Dans les classes de FLE, la communication orale est développée par les activités de l'expression orale en explorant les exercices de dialogue, d'écoute, d'interaction. Quant à la communication écrite, elle est développée par l'enseignement/apprentissage du couple lecture – écriture avec à l'appui des exercices de production écrite.

La communication orale est définie par Widdowson (1981 : 86) comme le fait de parler et le fait de dire en faisant recours à des procédés paralinguistiques tels que le geste et les expressions faciales. C'est autant dire que la capacité de communication assurée par le dire et l'écoute, se réalise à la fois par les traits verbaux et non-verbaux lors de l'interaction. À ce propos, Widdowson (1981 : 87) propose de mettre à profit les connaissances qu'a l'apprenant des aspects non-verbaux du discours, et son aptitude à les interpréter afin de lier ses capacités de communication dans la L1 et l'actualisation de ces capacités dans la LE. En d'autres termes, il faut dissocier ces capacités des aptitudes linguistiques en langue maternelle et les associer à des aptitudes linguistiques dans la langue cible. Autrement dit, il importe de considérer les connaissances langagières déjà acquises surtout la L1 des apprenants qui peuvent les aider à communiquer en français. De plus, le langage non-verbal doit être pris en compte à l'égard de l'acquisition des compétences communicatives de la langue cible.

Faisant sien le point de vue de Baylon et Mignot (1994 : 57-58), Yiboë (2010 : 86-87) explique que selon la perspective didactique, la situation de communication est un acte qui consiste à transmettre à l'aide d'un système d'unités (signaux, signes, symboles) une information dans une situation spécifique. Le message émis par un émetteur est destiné à une cible (récepteur) et passe par un canal (téléphone, radio, journal...), et a une fonction. Selon Jakobson (2003 : 220), il existe six fonctions. Il s'agit des fonctions émotive, conative, référentielle, poétique, phatique et métalinguistique. Dans le contexte éducatif, surtout le cas du français, il s'agit d'enseigner à communiquer à travers les actes

de parole. Alors, les didacticiens cherchent des stratégies pour favoriser l'enseignement/apprentissage du français pour l'acquisition d'une compétence linguistique et communicative.

Pour Chomsky (1969 : 124) :

Une personne qui possède une langue a, d'une certaine manière, intériorisé le système de règles qui détermine et la forme phonétique de la phrase, et son contenu sémantique intrinsèque ; cette personne a développé ce que nous appellerons une compétence linguistique spécifique.

La compétence chez Chomsky implique donc la connaissance que le locuteur-auditeur a de sa langue. Une connaissance implicite innée que tout individu possède de sa langue. La notion de compétence renvoie à trois formes de capacité cognitive et comportementale du point de vue de Cuq (2003 : 48). Ce sont la compétence linguistique, communicative et socioculturelle. La compétence linguistique chez Chomsky renvoie, selon notre compréhension, aux connaissances des règles grammaticales intuitivement intériorisées qu'un locuteur idéal possède. Ces connaissances des règles grammaticales doivent rendre le locuteur capable de produire et de reconnaître les phrases correctes. Au vu des concepts qui précèdent, ce qui nous intéresse c'est la compétence communicative, car c'est à partir de la communication orale que nous pourrions comprendre le phénomène de l'AC.

### **Compétence de communication**

La notion de compétence de communication est élaborée par Hymes (1984). Elle est issue de l'ethnographie de communication inspirée de l'ethnographie de la parole. La perspective ethnographique de la parole proposée

par Hymes (1974) se base sur trois principes. Le premier principe, d'après Baylon et Mignot (1994 : 251), stipule que cette nouvelle discipline prend en compte la communauté linguistique qui a un code verbal et non verbal en commun et il est régi par des normes de communication. Ensuite, la parole est examinée en tant qu'activité sociale et finalement, le troisième principe veut qu'on tienne compte l'usage de la langue et de sa structure pour procéder à un examen de la situation de discours. Ainsi, le sens d'un message se détermine dans un contexte naturel. Nous rappelons que c'est à partir de l'approche ethnographique qu'on étudie et décrit les fonctions de communication (Yiboe, 2010 : 79).

L'ethnographie de communication selon Bachmann, Lindenfeld et Simonin (1991 : 53), est une théorie de communication qui examine les habitudes langagières des individus de communautés socio-culturelles diverses. C'est une notion qui décrit également la manière dont la parole fonctionne dans la vie sociale d'une communauté. Hymes propose dès lors la notion de la compétence de communication qui s'oppose à la compétence linguistique de Chomsky (1971).

Hymes (1984), note que la compétence de communication relèverait de facteurs cognitifs, psychologiques et socioculturels et dépendent de la structure sociale dans laquelle l'individu vit. Elle ne reposerait pas seulement sur la compétence linguistique mais également sur la compétence psycho-socio-culturelle. Hymes explicite qu'afin de communiquer, il ne demande pas au locuteur de maîtriser la langue et le système linguistique : il importe également de savoir se servir de la dite langue en fonction du contexte social et culturel en

tenant compte de la situation (formelle ou informelle, entre supérieurs ou égaux (Yiboe, 2010 : 80).

Hymes (1984) conçoit la compétence de communication comme non seulement d'une opération intellectuelle mais aussi d'une perception de la situation sociale d'où elle prend sa signification. C'est-à-dire qu'un énoncé quelconque prend du sens spécifique dans le contexte où il est utilisé. Pour identifier les différentes composantes de la compétence de communication, Hymes (1974) développe le modèle « SPEAKING » (un terme anglais) sous forme mnémotechnique utilisé en français. Il présente de manière systématique les différentes composantes, la manière dont celles-ci agissent entre elles. Ces différentes composantes permettent de dégager les fonctions de communication.

### **Stratégies de communication**

Riachi (2006 : 90), définit les stratégies de communication comme des procédés utilisés par les apprenants pour atteindre un objectif communicationnel particulier et pour résoudre un problème d'intercompréhension. Faerch et Kasper (1981 : 81), confirment que les stratégies de communication sont utilisées par les apprenants dans le but de « résoudre ce qui se présente comme une difficulté dans la réalisation d'un objectif de communication particulier ». Autrement dit, les stratégies de communication sont tous les moyens adoptés et déployés par les apprenants afin de faciliter la communication orale avec l'enseignant lors des interactions afin d'assurer un apprentissage efficace.

Dans la classe de FLE, on met l'accent sur l'objectif communicationnel. Ainsi, afin de satisfaire cette exigence, et avoir une intercompréhension, les

partenaires de la classe font recours aux possibilités à leur disposition, dans notre cas l'AC. C'est dans cette optique que Tarone (1980 : 140) avoue que, selon une conception plus interactionniste, les stratégies de communication renvoient à, « l'effort mutuel de deux interlocuteurs pour s'accorder sur une signification dans des situations où les structures sémantiques nécessaires ne semblent pas être partagées ». Ces stratégies peuvent donc jouer un rôle crucial dans l'émergence de la production orale par les interactions verbales entre enseignants et apprenants. Au fait, cet auteur voit les stratégies de communication en tant qu'un moyen pour résoudre un problème d'intercompréhension dans un échange verbal. C'est également un moyen de démontrer leur compétence bilingue. Dans certains cas, il consiste à faire preuve d'appartenance à un groupe social pour s'intégrer dans la communauté et pour montrer son rang social. Ainsi, l'usage du discours bilingue peut mettre en lumière des perspectives psycholinguistiques dans le sens où le locuteur utilise un mot dans la langue qui lui vient en premier dans l'esprit.

Dans son modèle, Oxford (2011 : 12), propose des stratégies et des méta-stratégies. Les stratégies sont classées en cognitive, affective et socioculturelle-interactives. Les stratégies cognitives sont celles en lien avec la mémorisation. Elle consiste, par exemple, en traitement langagier comme ; utiliser un raisonnement déductif ou inductif, comparer avec d'autres langues et hiérarchiser des idées. Les affectives sont en lien avec les émotions, les croyances, les attitudes et la motivation. Quelques exemples sont : s'encourager, contrôler sa respiration et récompenser ses efforts. Les stratégies socioculturelle-interactives sont en lien avec le contexte, la communication et la culture. Il s'agit par exemple

de demander des clarifications, prétendre comprendre et imiter des comportements de la culture de l'autre. Les stratégies communicatives se trouvent au sein du type des stratégies socioculturelles-interactives. Parmi ces stratégies, celles auxquelles nous nous intéressons sont des stratégies communicatives employées en expression et en interaction.

À l'instar de Kasper et Kellerman (1997 : 6), les stratégies ont en général deux objectifs : la compensation de difficultés et le renforcement du message et l'apprentissage. Le premier objectif relatif à la stratégie de compensation consiste à compenser ou surmonter des difficultés exprimées. Ces difficultés peuvent résulter du manque du lexique et de la syntaxe. Le manque du lexique et de la syntaxe rend la communication ineffective chez les apprenants d'une langue étrangère dans notre cas, le FLE. Elle se réalise par exemple, sous forme de répétitions, d'hésitations, d'amorces ou piétinements qui indiquent le manque lexical ou syntaxique. Finalement, pour compenser ces difficultés, les futurs enseignants recourent à l'alternance codique en insérant des mots et la structure syntaxique d'une autre langue comme stratégie compensatoire. Le second objectif lié à la stratégie de renforcement consiste à renforcer et à améliorer le message. En d'autres termes, les stratégies communicatives aident à garder la conversation vivante et offrent plus d'occasions pour l'apprentissage (Kasper et Kellerman, 1997 : 6). Les stratégies de communication nous servent de guide pour identifier les facteurs qui régissent l'emploi de codes alternés dans les échanges des acteurs de la classe de FLE dans les écoles normales supérieures.

## L'oral dans une classe de langue

Dolz et Schenrwly (2009 : 51) postulent qu'étymologiquement, « l'oral » est dérivé du latin « os, oris » (bouche). Il se réfère à tout ce qui concerne ce qui se transmet par la bouche. Autrement dit, l'oral renvoie au langage parlé et qui se réalise au moyen des organes de phonation humaine et qui s'inscrit dans une situation de communication. Il impose au locuteur l'aptitude d'atteindre son destinataire et le faire réagir à ce qu'il a perçu. Dans toute société et dans nos salles de classe, cet aspect de la communication domine tout échange.

En didactique, Cuq et Gruca (2005 : 182), signalent que l'oral implique tout un travail sur la voix, sur les sons distincts de la langue, le rythme, l'intonation, l'accent, et se déploie au moyen de diverses techniques. Ils ajoutent que c'est l'un des deux canaux (oral et écrit) dont se réalise l'enseignement de tout savoir. Charaudeau et Maingueneau (2002 : 121), ajoutent également que l'oral est, « le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la spécificité de la langue orale et son apprentissage au moyen d'activités d'écoute et de production conduites à partir de textes sonores si possibles authentiques ». On peut retenir que dans la salle de classe, l'oral est utilisé pour donner de l'explication, pour informer, pour exprimer un point de vue, interroger, etc. Deux composantes définissent l'oral qui sont la compréhension orale et expression orale.

La compréhension orale suppose la connaissance du système phonologique, la valeur fonctionnelle et sémantique des structures linguistiques véhiculées, mais aussi la connaissance des règles socioculturelles de la communauté dans laquelle s'effectue la

communication. Sans oublier les facteurs extralinguistiques qui interviennent notamment à l'oral comme les gestes, la mimique, ou tout indice qu'un locuteur natif utilise inconsciemment (Cuq, 2003 : 24).

Ceci veut dire que la compréhension orale ne se restreint pas seulement à l'activité de réception. Elle fait intervenir une opération délicate privilégiant des facteurs très importants : perception et interprétation. Il s'agit de l'audition de sons émis par le destinataire et le processus pour faciliter leur traitement de la part du destinataire. Ainsi, pendant l'interprétation, le destinataire associe un sens à ce qu'il a perçu, par exemples, les mots, les groupes de mots et les phrases. Finalement, il construit le sens global du message en considérant la signification des mots, des groupes de mots et phrases perçus.

Ces deux facteurs sont indissociables selon notre compréhension. Aussi, dans la compréhension orale, les éléments extralinguistiques sont importants pour assurer une bonne compréhension.

### **Expression orale**

Selon Cuq (2003 : 182), l'expression sous sa forme orale constitue avec la compréhension orale un objectif fondamental dans l'enseignement des langues. C'est-à-dire qu'en classe de langue, l'apprenant est censé comprendre ce qui est dit avant de s'exprimer oralement. Elle renvoie à l'action de produire, de transmettre une idée à quelqu'un oralement. L'expression orale requiert donc une maîtrise des différents aspects acoustiques, phonétiques ou linguistique d'une langue pour développer sa compétence communicative.

## Didactique des langues

Selon Galisson et Coste (1976), le concept de la didactique est l'un des plus ambigus des termes qui touchent à l'enseignement des langues. Toutefois, ces auteurs précisent les tendances pour cerner le concept de la didactique. D'une part, la méthodologie de l'enseignement des langues, autrement dit, c'est une discipline qui complète la linguistique appliquée. D'autre part, la linguistique appliquée c'est à dire une discipline qui recouvre l'ensemble des approches scientifiques de l'enseignement des langues. Ils expliquent davantage que la didactique ne renvoie pas clairement à une discipline scientifique à part entière, mais à la mise en œuvre de méthodes et de pratiques pour l'enseignement d'une matière. Pour Galisson (1985 : 136), la didactique est une discipline qui couvre l'enseignement et apprentissage de chaque et de toutes les langues et cultures du monde, quels que soient les statuts des langues et les objectifs visés.

Cuq et Gruca (2005 : 47), définissent la didactique des langues (DDL) comme un ensemble de discours plus ou moins raisonnés portant sur ce qui se passe dans une classe quand on y enseigne/apprend une langue quel que soit le statut qu'on reconnaît à celle-ci et sa nature pour les apprenants. Cette définition est proche de celle de Coste (1989 : 20) qui considère la didactique comme étant un ensemble de discours qui porte sur l'enseignement et sur des supports généralement spécifiques que les producteurs produisent eux-mêmes, et qui sont le plus souvent professionnellement particularisés. Autrement dit, il importe de s'interroger sur pourquoi, quoi, comment enseigner, à qui et en vue de quoi ? Cette discipline s'intéresse aux apports des enseignants, des formateurs et des

chercheurs. Elle consiste à mettre de la lumière sur les processus et les conditions de transmission et d'acquisition d'une langue spécifique.

Nous pouvons retenir que la didactique de FLE comme discipline dans les pratiques d'enseignement est la concrétisation des objectifs et la détermination des méthodologies d'enseignement/apprentissage d'une LE dans une situation pédagogique. Elle se charge de l'élaboration des programmes d'étude, les contenus à enseigner, le développement des stratégies et les techniques didactiques à déployer et comment gérer les situations de la classe. Il est tout de même primordial de mettre l'apprenant au cœur de ces éléments. Ainsi, le didacticien a pour rôle de transformer des savoirs en savoirs enseignés en privilégiant les moyens d'enseignement et les stratégies d'acquisition des savoirs tout en considérant le contexte et les acquis des apprenants.

Au Ghana, le contexte est marqué par la pluralité des langues le caractérisant comme un pays multilingue sociétal. La pluralité des langues peut développer un plurilinguisme individuel chez les ghanéens y inclus les apprenants de FLE. En s'interrogeant sur les propos de la pluralité des langues, Coste (2005 : 2), distingue trois implications majeures qui sont accouplées d'enjeux pour la didactique des langues, ici le français. Ces implications touchent la politique linguistique, l'articulation étroite entre pluralité des langues et diversité des contextes, et enfin, l'évolution rapide. Cette évolution est relative aux mouvements multiples des populations, aux technologies permettant de nouveaux contacts avec les langues. Pour la politique des langues, Coste (2005 : 2), pose que l'enseignement/apprentissage du français ne saurait être pensé qu'en relation

à une politique des langues et non plus « tel qu'en lui-même... », qu'il s'agisse de « français langue maternelle » ou de « français langue étrangère ».

### **Organisation du travail**

Notre recherche est organisée en cinq chapitres. Le premier est l'introduction. Il a situé l'étude dans un cadre général. Nous avons ensuite établi notre problématique et avons exposé les questions qui nous ont guidée dans l'enquête. Nos objectifs étant fixés, nous avons parlé de la pertinence de l'étude. La définition de termes clés est faite afin de mieux comprendre le sujet dans son ensemble. Dans le chapitre deux, il est question de définir tout d'abord le fondement théorique du travail et sa pertinence pour notre étude. Le cadre conceptuel est établi suivi d'une synthèse des travaux antérieurs effectués dans le même domaine que le nôtre et leur importance à notre recherche.

Le chapitre trois présente la démarche méthodologique de l'étude. Elle présente la conception de l'étude, la population de référence et les procédures entreprises pour avoir notre échantillon. Les instruments et les méthodes de collecte des données ont été discutés suivis des méthodes de l'analyse des données recueillies. Dans le chapitre quatre, nous présentons et analysons les résultats recueillis de l'enquête. Les données brutes ont été présentées et après, nous avons fait l'analyse et l'interprétation des résultats. Le chapitre cinq porte sur les recommandations et la conclusion générale.

## CHAPITRE DEUX

### CADRE THÉORIQUE ET TRAVAUX ANTÉRIEURS

#### Introduction

Ce chapitre constitue une base solide pour notre étude. Il expose premièrement les modèles théoriques qui sous-tendent notre étude et qui lui servent de fondement. Nous allons faire une revue de littérature de quelques travaux qui ont un lien direct avec notre sujet. Nous commençons tout d'abord par le cadre théorique.

#### Cadre théorique

Le phénomène de l'AC comme problématique de recherche est né à partir des années 1970 avec la publication d'une étude réalisée par Blom et Gumperz (1972) dans un village norvégien, plus précisément dans la communauté de Hemnesbergest. D'autres linguistes tels que Myers-Scotton et Ury (1977), Poplack (1980 ; 1988), Myers-Scotton (1997) et Myers-Scotton et Jake (2000) se sont joints à Blom et Gumperz (1972). Ils se sont donné la tâche d'exploiter ce domaine d'étude et sont parvenus à développer des approches et des modèles théoriques diversifiés pouvant mieux expliquer ce phénomène. Bref, nous plaçons l'étude dans le cadre de la théorie interactionnelle de Gumperz (1982 ; 1989) et les contraintes d'équivalence et de morphème libre de Poplack (1988)

#### Théorie interactionnelle de Gumperz

Gumperz (1989) a élaboré une sociolinguistique interactionnelle dont le but est de comprendre comment les interlocuteurs construisent ensemble le sens en interactions, qu'elles soient plurilingues ou pluriculturelles. Il s'est intéressé à

étudier l'interaction verbale. Ses travaux s'inscrivent dans l'approche fonctionnaliste et son objectif est de faire l'étude des façons de parler et des stratégies rhétoriques mises en œuvre par des locuteurs d'origines sociales et ethniques différentes. Il a proposé les notions de l'AC situationnelle et l'AC conversationnelle et a établi une distinction entre elles. Gumperz postule que l'AC situationnelle est caractérisée par un changement de la situation de communication et celle conversationnelle ou métaphorique, est motivée par des propriétés pragmatiques chez le locuteur bilingue.

Gumperz (1982) met à jour les contraintes sociales qui pèsent sur le changement de code effectué par les locuteurs en interaction surtout le changement entre des variétés de langues. Ceci ouvre des débats sur les causes ou les motivations du changement de code. Fornel (de) et Léon (2000 : 139), pensent que Gumperz a joué le rôle de médiateur et a œuvré pour le rapprochement entre l'approche interactionniste et l'approche conversationnelle en ce sens qu'il a distingué six fonctions conversationnelles de l'AC, car celle-ci est douée de fonctions sociale et rhétorique. Ils expliquent également que Gumperz a intégré une partie des méthodes de l'ethnométhodologie et de l'analyse de conversations dans son approche sociolinguistique. Ils ont spécifiquement expliqué que Gumperz a intégré la nécessité de travailler sur un corpus de conversations situées, l'adoption du système de tours de parole et l'attention portée aux règles qui organisent la conversation.

Boutet et Hellet (2014), pensent que cette théorie confère une dimension dynamique, voire constructiviste, à l'étude de la variation linguistique en fonction

de l'appartenance sociale, telle que conçue par Labov (1972), le père de la sociolinguistique variationniste. Elles spécifient que là où Labov cherche des propriétés variationnistes des langues, Gumperz, plus sensible aux conventions culturelles, s'attache aux indices de contextualisation en interaction dialogique. La théorie de la contextualisation des énoncés sur laquelle repose la sociolinguistique interactionnelle de Gumperz fait interagir l'organisation des conversations avec des critères linguistiques, morphosyntaxiques, sémantiques, pragmatiques et prosodiques. Laroussi (1991), étaye également cette théorie en disant qu'elle contribue au développement et au progrès de l'alternance codique et prouve que, « ce phénomène n'est ni arbitraire ni aléatoire, mais, au contraire qu'il constitue une stratégie communicative supplémentaire s'ajoutant à celles dont disposent les locuteurs ou les groupes bilingues » (Laroussi 1991, p.29).

La théorie interactionnelle tend à dégager les fonctions communicatives de l'alternance codique et à faire l'analyse des comportements langagiers des individus bilingues en s'appuyant sur leur répertoire verbal constitué d'un ensemble diversifié de codes linguistiques ayant des rapports fonctionnels les uns par rapport aux autres. Ces codes sont des langues et leurs variétés acquises ou apprises par l'individu. Ces diverses langues entretiennent des rapports communs du point de vue de leur fonctionnement. Pour soutenir sa thèse, Gumperz avance des arguments en disant que :

Puisque les locuteurs se comprennent entre eux et peuvent s'entendre sur ce qui se passe dans un cadre particulier, il doit avoir des codes et des principes d'interprétation communs. Cela prend de présupposés tacites, accepté, comme allant de soi que

recouvre le mieux l'analyse en indirecte de conversation (Gumperz 1989, p.73).

Rappelons toutefois que ces fonctions ont été dégagées suite à une interprétation des interactions enregistrées des trois diverses situations linguistique et sociale que Gumperz a étudiées chez les agriculteurs et les ouvriers du village frontalier austro-yougoslave, les collégiens de la ville de Dehli et un groupe de collégiens et professionnels de Chicano.

Le premier groupe constitué des cultivateurs du village de la frontière Australie/ Yougoslavie utilise le slovène à la maison. Ils sont instruits en allemand et ils habitent à proximité de villages et de centres commerciaux germanophones. L'allemand est la langue exclusive de la plupart des relations d'échanges commerciaux et professionnels. Le deuxième groupe composé d'étudiants indiens parle la langue hindi et leur langue de scolarisation est la langue anglaise. Le troisième groupe composé de Chicano et de professionnels urbains, nés aux Etats-Unis, est issu pour la plupart d'un milieu économiquement défavorisé. Ce groupe parle la langue chicano-espagnole à la maison mais utilise l'anglais dans beaucoup de leurs relations professionnelles et amicales. Les résultats de l'étude de ces trois situations ont révélé que l'australien, l'hindi et l'espagnol, sont les langues considérées comme le code « we » pour les interactions familiale et amicale, c'est-à-dire, associé à la familiarité. L'anglais et l'allemand sont considérés comme le code « they » pour les relations étrangères et professionnelles. Pour ces deux terminologies, Gumperz (1982 : 66), dit que : « At the most general level it can be said that grammatical distinctions which mark the bilinguals two codes directly reflect or signal the contrasting cultural

styles and standards of evaluation which they encounter in daily interaction ». Il ajoute que :

The tendency is for the ethnically specific, minority language to be regarded as the **we code** and become associated with in-group and informal activities, and for the majority language to serve as the they code associated with the more formal, stiffer and less personal out-group relations (p. 66).

Gumperz (1982), précise que l'alternance codique dans les trois situations examinées ont des fonctions à peu près similaires d'où la typologie d'alternance codique situationnelle et alternance codique conversationnelle. Il identifie six fonctions conversationnelles de l'alternance codique : la citation, la désignation d'un interlocuteur, les interjections, la réitération, la modalisation d'un message et la personnalisation. Reprenons-les une à une.

### *Citation*

Il existe des expressions en alternance en forme de citation ou de discours rapporté. Á ce niveau, le locuteur peut reprendre objectivement le discours d'un autre locuteur tel qu'il a été prononcé au style direct pour garder l'originalité. En d'autres termes, les expressions alternées prennent la forme de discours direct ou rapporté.

### *Désignation d'un interlocuteur*

Concernant la fonction de désignation d'un interlocuteur, Gumperz (1982: 77) émet que, « The switch serves to direct the message to one of several possible addressees. This occurred very frequently in the Austrian village when a speaker turned to someone standing aside from a group of conversationalists ». Cette

fonction de l'AC nous laisse voir que, l'alternance permet de s'adresser à un interlocuteur particulier en excluant les autres de la conversation en alternant les codes. Elle permet donc au locuteur d'attirer et de mobiliser l'attention. Sa fonction est de permettre à un interlocuteur qui est mis à écart de s'intégrer dans un groupe.

### ***Interjections***

Gumperz (1982 : 77), précise que l'expression de l'état d'âme, c'est-à-dire le regret, la surprise, la douleur, l'insouciance, entre autres, de l'interlocuteur est à considérer en alternance des codes. Il s'agit d'introduire une interjection dans n'importe quelle langue afin de montrer un sentiment, une réaction. Les interjections jouent divers rôles dans la construction verbale. Riegel *et al.* (2009), stipulent que la nature et les rôles syntaxiques et sémantiques des interjections sont diversifiés et expriment la subjectivité liée aux situations d'interlocution. Les interjections peuvent jouer le rôle de connecteurs pragmatiques et peuvent contribuer à la structuration du discours, notamment de la conversation.

### ***Réitération***

Gumperz (1982 : 78), stipule qu'un message dans un code peut être répété ou subir quelques modifications. La répétition sert dans certains cas à apporter certaines clarifications à ce qu'on dit, à amplifier ou à faire ressortir un message. Les figures de styles comme la répétition, la redondance, peuvent dynamiser l'alternance codique.

### *Modalisation d'un message*

Dans cette situation, l'alternance codique permet de modaliser les constructions comme phrase et prédicat suivant un copule. Le message principal se figure dans une langue et les propos de la langue alternée sont utilisés pour qualifier le message principal. Alors, le locuteur révèle sa position et exprime sa subjectivité dans le propos qu'il énonce (Gumperz, 1982 : 78).

### *Personnalisation vs objectivation du message*

Ce dernier emploi de l'AC constitue pour Gumperz, une tâche difficile en ce qui concerne sa description. Il explique tout de même que :

The code contrast here seems to relate to such things as: the distinction between talk about action and talk as action, the degree of speaker involvement in, or distance from, a message, whether a statement reflects personal opinion or knowledge, whether it refers to specific instances or has the authority of generally known fact (Gumperz, 1982, p. 82).

Certains éléments dans cette citation requièrent des précisions, car c'est à partir de ces éléments que l'on peut identifier ce à quoi l'alternance peut servir. Il s'agit de la distinction entre parler de l'action et parler en tant qu'action, le degré dans lequel le locuteur est impliqué dans un message ou lui est étranger, la mesure dans laquelle une affirmation reflète l'opinion personnelle ou les connaissances, ou si cela possède une autorité d'un fait communément admis. Selon les instances étudiées et présentées par Gumperz, pendant l'alternance, les locuteurs peuvent s'appropriier un fait ou une action accomplie, considérer un parler ou une action comme un fait objectif, pour expliquer ses propres actions. Cette fonction de

passer à un autre code peut également être montrée par le fait d'exprimer ses pensées dans une langue et le fait d'accomplir ces mêmes faits dans une autre langue.

Les fonctions ci-dessus constituent pour Gumperz une liste indéfinie des emplois de l'alternance codique. Cependant, elles constituent sa première étape de l'analyse de ce phénomène. Son analyse fournit un ensemble de rubriques pouvant être utilisées pour expliquer et interpréter le passage d'un code à un autre. L'analyse conversationnelle de Gumperz (1982) explore l'AC comme une partie intégrante des indices de contextualisation.

### **Contraintes syntaxiques selon Gumperz**

La théorie interactionnelle a tracé des contraintes syntaxique et pragmatique qui gouvernent la juxtaposition intra-phrastique en alternance codique. Ces contraintes expliquent ce qui doit être intégré dans son fonctionnement de l'AC. Gumperz (1982), pense que la, « distance grammaticale » doit être marquée entre les deux systèmes linguistiques. En d'autres termes, les langues qui s'alternent disposent chacune d'une autonomie en ce qui concerne le fonctionnement interne et que les normes de chacune des langues soient apparues dans les diiscours bilingues. Aussi, pour que l'alternance soit compréhensible, elle doit être régie par une régularité des formes syntaxiques. Cette théorie a établi des règles syntaxiques pour la formulation du syntagme nominal susceptible d'alterner en se servant de l'anglais qui peut alterner avec l'espagnol en fonction des réalisations syntaxiques avec la construction juxtaposée. Les règles proposées sont les suivantes :

***Construction sujet-prédicat***

Cette règle stipule que :

Any noun phrase can be switched here, except for the nonemphatic personal pronoun he, which is clearly unacceptable throughout. The emphatic pronoun is marginally acceptable as in a simple noun phrase. On the whole the longer the noun phrase the more natural the switch (Gumperz 1982, p.88).

Cette règle stipule que n'importe quel syntagme nominal peut être alterné sauf le pronom personnel non accentué. Cependant, le pronom emphatique est acceptable à la limite comme dans un syntagme nominal simple. Gumperz ajoute que : « On the whole the longer the noun phrase the more natural the switch ». Cela revient à dire que plus le syntagme nominal est long plus l'AC est naturelle. « My uncle Sam from San Jose *is the oldest* ». « My uncle Sam *es el mas agabachado (is the most americanized)* ». Nous comprenons déjà qu'une proposition bilingue comme, « les enfants jouent on the compound », peut être acceptable mais une construction telle que « mon père regarde it » n'est pas acceptable. Dans cette phrase, l'incorporation de « it », pronom personne, ne s'applique pas à la règle, car il ne s'agit pas de syntagme nominal mais d'un pronom.

***Propositions relatives enchâssées complément d'objet***

L'analyse des instances de Gumperz (1989) a montré que lorsqu'un pronom relatif en anglais se rapporte à l'objet d'une phrase enchâssée, il peut être omis. Dans la partie en anglais des phrases en alternance, seule la phrase simple est possible, l'omission du pronom relatif est nettement inacceptable (Abdoulaye, 2016 : 26).

Dans le cas du français, lorsque le pronom relatif objet est omis, cela peut entraîner une incompréhension comme le montrent les exemples suivants :

That's the big car that I saw yesterday.

\*\*That's the big car I saw yesterday

C'est la grosse voiture que j'ai vue hier.

\*\* C'est la grosse voiture j'ai vu hier

Nous comprenons, selon ces exemples que, lorsque dans la proposition enchâssée de la construction en français, le pronom relatif est omis, l'alternance n'est pas acceptable.

### *Propositions relatives enchâssées complément sujet*

Gumperz (1982 : 88) démontre que, lorsqu'une proposition relative est enchâssée dans un syntagme sujet, ce syntagme ne peut pas être utilisé seul. Il doit être suivi d'un pronom personnel. Les exemples suivants illustrent cette contrainte :

The man who was here yesterday he didn't come today.

\*\*The man who was here yesterday didn't come today.

La proposition relative « who was here yesterday » est enchâssée dans le syntagme sujet « the man ». Cette règle exige que le syntagme sujet soit suivi par un pronom personnel d'où l'insertion de « he ». Ceci revient à dire que pour que l'alternance soit acceptée dans la seconde phrase, le pronom doit être repris dans la proposition principale qui est « the man didn't come today ».

### *Constructions verbe-complément de verbe*

Les compléments de verbe peuvent alterner librement, car ils se rangent dans la catégorie de syntagme substituable.

### *Syntagme conjoint*

Les phrases coordonnées et subordonnées conjointes peuvent toutes deux être alternées librement. Mais la conjonction va toujours avec le second syntagme.

### *Cas d'omission dans l'alternance codique*

Les syntagmes en alternance où le verbe principal n'est pas répété ne sont qu'à la limite de l'acceptable. Pour illustrer cette règle, Gumperz a utilisé les constructions suivantes :

Frank ordered beer, John ordered wine, Eric ordered brandy.

« Frank a commandé de la bière, John a commandé du vin, Eric a commandé de l'eau-de-vie. »

\*Frank ordered beer, John wine and Eric brandy.

« Frank a commandé de la bière, John du vin, Eric de l'eau-de-vie. »

Selon les arguments de Gumperz (1982), seul le deuxième exemple répond au critère de l'alternance codique. Le premier exemple dans lequel le verbe « a commandé » est répété, n'a pas de rapport avec le phénomène de l'AC à cause de la répétition du syntagme verbal. Ceci reprend ce que Gumperz (1982) affirme : « Switched phrases in which the main verb is not repeated are only marginally acceptable at best. »

Il nous convient de dire que le but primordial de Gumperz (1982) est d'étudier et d'analyser les situations du contact de langues dans les milieux

multilingues où les locuteurs ont plus d'une langue dont ils se servent pour de différentes raisons. À partir des situations observées, Gumperz (1982) dégage des fonctions conversationnelles et pragmatiques du phénomène comme étant une stratégie de régulation du discours, compensatoires, identitaires. Par conséquent, le phénomène du code switching contribue à la compréhension du discours à travers les constructions juxtaposées. Le passage de l'AC est gouverné par des contraintes universelles qui sont régies par certaines règles grammaticales. Plusieurs travaux ont, à cet effet, relevé les caractéristiques syntaxiques de l'AC en montrant qu'elle est régulée par des contraintes syntaxiques et qu'un ensemble de règles ou de contraintes s'applique à tout discours bilingue. Gumperz (1982 : 90) montre que l'AC dans la conversation, où les items en question font partie du même acte de parole minimal, et où les parties du message sont reliés par des rapports syntaxiques et sémantiques équivalent à ceux qui relient les passages d'une même langue.

Ainsi, pour accepter l'AC dans un discours, il faut au prime abord reconnaître que le respect de ces contraintes est obligatoire. Gumperz (1989) ajoute que « si l'alternance est signifiante, il est évident qu'elle doit être sujette à certaines formes de régularité linguistique » (Thiam, 1997). La contribution de Gumperz en ce qui concerne les fonctions dégagées nous aidera à identifier le rôle et les fonctions que jouent le phénomène de l'AC dans les classes dans les écoles normales. Les règles et les contraintes syntaxiques établies constitueront un appui pour dégager les constructions alternées dans les interactions que nous allons observer. Toutefois, dans son approche, Gumperz favorise la longueur du

syntagme nominal. Nous nous demandons si c'est le cas dans toutes les langues susceptibles d'alterner. Nous estimons que la structure morphosyntaxique des différentes langues soit prise en compte. Ainsi, la mise à jour de certaines contraintes est nécessaire pour inclure la structure morphosyntaxique des langues dans l'analyse des discours alternés.

À partir de ces apports nous pouvons identifier les fonctions de l'AC qui sont présentes dans la classe de FLE dans les écoles normales supérieures afin de déterminer ses rôles dans l'environnement didactique. Nous pouvons analyser nos données à travers les règles et les contraintes établies en rapport avec le français, l'anglais et les langues ghanéennes présentes dans la salle de FLE.

### **Contraintes d'équivalence et de morphème libre de Poplack**

L'étude de Poplack (1980) a porté sur les membres de la communauté portoricaine à New-York dans le but de déterminer les facteurs linguistiques et extralinguistiques qui jouent un rôle dans leur discours bilingue. C'est une contribution aux études qui traitent les contraintes syntaxiques sur le phénomène de l'AC entre des couples de langues qui se diffèrent et pour savoir là où l'alternance d'une langue à l'autre s'effectue dans la phrase. En d'autres termes, l'étude émane des recherches sur les conséquences sociolinguistiques du contact des langues. Après l'analyse quantitative des productions des membres qui constituent son corpus, Poplack relève les traits saillants qu'il caractérise de *bilingues équilibrés* et de *bilingues dominants*. La catégorisation est motivée par le comportement linguistique que les membres de la communauté adoptent. Poplack (1980 : 588), postule que les bilingues équilibrés tendent à alterner à

différentes frontières intra-phrastiques sans violer les règles grammaticales de la L1 ou de la L2, tandis que les bilingues dominants favorisent l'alternance de type inter-phrastique.

Sur un modèle d'analyse variationniste, Poplack (1980, 1981) propose un certain nombre de règles et de contraintes pour rendre compte des structures dans les discours des bilingues. Elle a réduit les règles à deux contraintes fondamentales pour permettre de faire la distinction au niveau de la plupart des phénomènes de contact de langues. La première est la contrainte du morphème libre et la seconde est la contrainte de l'équivalence. Ces deux contraintes constituent aujourd'hui la base de ce qu'on appelle la « grammaire du code-switching » (Sankoff et Poplack 1981). Poplack (1988 : 24), explique que l'approche variationniste de Labov (1969, 1971) est basée sur un certain nombre de principes associés à son modèle :

1. l'utilisation de données appropriées, c'est-à-dire l'étude du langage dans son contexte naturel,
2. l'analyse de toutes les données pertinentes (et pas seulement celles qui appuient notre théorie),
3. le choix des informateurs de façon à assurer leur représentativité, et la connaissance de ce qu'ils représentent, et
4. la délimitation du contexte variable, c'est-à-dire la définition de l'objet de l'étude.

La perspective variationniste utilisée dans le cadre de l'AC cherche à vérifier la régularité des structures en faisant des analyses quantitatives fondées

sur des calculs de type statistique. Les calculs mettent l'accent sur les fréquences d'occurrences du phénomène de contact de langues observées, et doivent corroborer les résultats trouvés par l'analyse grammaticale (Tossa 1998 :1). Nous retenons de ces propos que les travaux des variationnistes dans le cadre de l'AC sont orientés dans un cadre de détermination de la conformité des règles structurales des langues susceptibles d'alterner. Il ne suffit pas seulement de faire des calculs statistiques en se basant sur l'analyse quantitative, mais, il faut penser au choix des outils formels pour analyser les discours. Il est important aussi de montrer des divergences entre les divers phénomènes linguistiques qui apparaissent dans les discours mixtes. Ces outils sont principalement des règles ou contraintes. En s'inspirant des principes de l'approche variationniste, Poplack a réduit les règles à deux contraintes majeures : la contrainte de l'équivalence et la contrainte de morphème libre.

### *Contrainte d'équivalence*

Poplack (1988) a d'abord effectué une dichotomie entre « l'alternance typique/fluide » et « l'alternance atypique/balisée ». Pour Poplack (1988 : 25) :

L'alternance fluide n'est ni précédée ni suivie de pause ou d'hésitation, elle n'est pas une traduction ni une répétition de ce qui précède dans l'énoncé, et plus important encore, aucun effet rhétorique n'est obtenu par une alternance donnée. Le locuteur n'y attire pas l'attention et son auditeur n'est donc pas obligé de reconnaître l'alternance ni de la ratifier.

Cependant, l'alternance atypique, ou balisée, est esquissée par des stratégies discursives comme une pause, une hésitation, la traduction ou un

commentaire métalinguistique, entre autres. Autrement dit, l'alternance fluide est un cas où le passage d'une langue à l'autre se fait sans pause ni hésitation afin de trouver le mot exact. Aussi, aucun effet rhétorique de l'auditeur n'y est observé et il n'est pas obligé de la ratifier. C'est-à-dire que le locuteur ne doit pas user des stratégies discursives pour attirer l'attention de son allocataire qui ne doit pas sanctionner l'alternance. Contrairement à l'alternance fluide, l'alternance balisée est amorcée par les stratégies discursives comme l'hésitation, la recherche du mot juste, le commentaire métalinguistique, l'identification de l'appartenance linguistique du morceau de phrase, la répétition ou la traduction. L'alternance fluide est donc caractérisée par l'AC intra-phrastique ou inter-phrastique alors que celle balisée est extra-phrastique (Tossa : 1998 : 4). C'est à partir de cette distinction que Poplack a établi la prédiction de la contrainte de l'équivalence.

Poplack (1988), postule que les prédictions générales de la contrainte d'équivalence sont à observer au niveau du premier type d'AC dite l'alternance typique. Elle argue et défend que : « Étant donné que le balisage peut impliquer une reconstruction ou une interruption de la construction, la recherche des conditions syntaxiques de grammaticalité devient superflue » (Poplack 1988 p. 29). Les conditions de grammaticalité inférées des prédictions générales de la contrainte d'équivalence se basent sur l'ordre des mots étayés par certains principes généraux ci-dessous :

1. Aucun croisement n'est permis.
2. Tout constituant monolingue doit être grammatical.
3. Pas d'éléments omis.

## 4. Pas d'éléments répétés. (Poplack 1988 p. 29).

Au premier principe, c'est-à-dire le croisement interdit, Poplack prône qu'un verbe d'une langue ne peut ni précéder ni suivre un objet d'une autre langue et vice-versa. Nous comprenons dès lors que l'énoncé bilingue ne doit avoir aucune fusion de règles grammaticales des deux langues en alternance. Pour le second principe, il y a interdiction à un objet de précéder un verbe qui le gouverne. De la même manière, l'objet ne doit pas suivre le verbe qui le gouverne. Ceci revient à dire que l'ordre des constituants de l'énoncé doit être en conformité avec la syntaxe de la langue du noyau syntagmatique. Le troisième principe qui interdit une omission dans l'énoncé stipule qu'il n'y ait aucun isolement quelconque des éléments en omettant certains. Enfin, le quatrième principe prédit qu'il n'y aura pas ce que l'on appelle traductions-copies où l'objet et verbe seraient répétés dans les deux langues. Néanmoins, la contrainte explique que l'alternance se produira entre les constituants des deux langues dont les sous-constituants apparaissent dans le même ordre comme le précise Poplack (1988) de l'anglais et du tumoul :

Sj T + V Obj A : Sj T → sujet tumoul ; V Obj A → verbe + objet direct anglais

Sj A + Obj V T : Sj A → sujet anglais ; Obj V T → objet + verbe tumoul

Ces structures mixtes, selon Poplack (1988 : 30) montrent en fait que de nombreux compléments d'objets directs provenant de l'anglais précèdent les verbes en tumoul alors qu'un nombre peu limité d'objets directs provenant de tumoul suivent les verbes en anglais. Elle conclut que ce couple de langues (l'anglais et le tumoul) constitue un texte idéal de la validité de la contrainte d'équivalence. Ainsi, nous comprenons déjà que les langues ayant des structures

syntaxiques similaires au tumoul pourraient alterner avec l'anglais. Il importe de considérer l'incorporation de certaines règles pouvant couvrir toutes les langues.

Les prédictions des contraintes, à notre avis, paraissent moins importantes. Se baser sur des prédictions pour accepter une construction bilingue alternée ne justifie pas l'acceptabilité de l'AC. Toutefois, les contraintes établies nous semblent pertinentes car elles régularisent l'emploi de l'AC et la différencient des autres phénomènes issus du contact des langues.

Somme toute, la contrainte d'équivalence porte sur le respect des règles syntaxiques et de l'ordre des deux langues qui sont impliquées dans le discours mixte. Il doit y avoir donc une similitude structurelle des langues impliquées. De plus, les constituants dans la proposition mixte sont ordonnés de la même manière qu'ils doivent l'être dans la proposition monolingue. Elle renvoie à la juxtaposition des éléments où la régularité syntaxique est fondamentale. Poplack rappelle que cette contrainte est une condition de l'alternance. Du reste, tout manquement de cette prédiction, c'est-à-dire dans le cas où l'objet ne vient pas du même code que le verbe, on prédit que ce sont des propriétés de l'emprunt (Poplack, 1988 : 30).

### *Contrainte de morphème libre*

Poplack (1980 : 227), pense déjà que le passage d'une langue à l'autre est possible « après n'importe quel constituant, à condition que celui-ci ne soit pas un morphème lié ». Poplack (1982 : 12), stipule qu'une alternance est interdite entre un morphème lié et une forme lexicale à moins que cette dernière ne soit phonologiquement intégrée dans la langue du morphème. Avec la contrainte du

morphème libre, l'alternance peut se produire entre un morphème et un lexème. Il est possible d'accepter l'alternance entre un lexème et un morphème qui peut être un préfixe ou un suffixe à moins que le lexème ne soit intégré à la langue du morphème.

Il nous convient de dire qu'en conséquence de cette contrainte, une AC est interdite à l'intérieur d'un mot. Ceci implique que la contrainte du morphème libre prévoit que les alternances puissent s'effectuer à n'importe quel niveau du constituant de la phrase. Mais la seule restriction est que celui-ci ne doit pas être un morphème lié et un lexème. Toutefois, elle sera admise si le lexème est intégré à la langue du morphème. Nous nous demandons si la contrainte d'équivalence est une condition universelle par rapport aux prédictions générales de la contrainte et aux principes. Nous pensons que toutes les langues n'ont pas la même structure interne et que ces principes doivent être limités aux langues que Poplack doit énumérer. Aussi, l'interdiction d'utiliser les stratégies discursives dans l'alternance fluide nous paraît inacceptable puisque le phénomène de l'AC est un aspect de l'oral. Par conséquent, il ne peut être étudié indépendamment des hésitations, des ruptures de constructions et autres aspects caractéristiques de la langue orale.

### **Choix et pertinence des modèles**

Nous pensons que les modèles théoriques retenus dans cette recherche cadrent mieux avec notre travail. La théorie interactionnelle de Gumperz (1982) nous est utile grâce à l'apport des règles syntaxiques établies et des contraintes syntaxiques inventoriées relatives à l'alternance codique. Ceci nous a aidée à

identifier et à comprendre les indices présents dans les langues en contact qui sont susceptibles d'alterner. Elle nous a permis également d'identifier là où il y a alternance et là où il n'y en a pas. Grâce à l'analyse interprétative de la conversation, nous avons été en mesure de faire l'analyse des différents types d'alternance et la détermination des fonctions que l'alternance joue dans la production orale des étudiants. Gumperz (1989 : 82) lui-même dit que : « La recherche sur l'inférence conversationnelle peut apporter une précieuse contribution non seulement à la théorie sociolinguistique en tant que telle, mais également aux théories générales de l'interaction sociale et de l'évolution sociale. »

Nous avons pris en compte les règles établies et les contraintes syntaxiques tracées par Gumperz (1982,1989) et Poplack (1980, 1988). L'analyse des données des formes de l'alternance intra-phrastique, inter- phrastique et extra-phrastique est faite à l'aide de l'approche linguistique de Poplack (1980, 1988). C'est à travers les recherches de Gumperz (1982,1989) et de Poplack (1980, 1988) et leurs apports que nous avons pu définir le concept de l'AC, la typologie de l'AC et les terminologies relatives.

La revue de ces théories nous laisse voir que l'AC constitue un moyen de communication pour des locuteurs natifs de même que pour ceux qui apprennent une ou plusieurs langues. Aussi, elle est employée dans diverses situations de communication. Les précurseurs des différentes approches tentent de définir l'alternance codique et dégagent ces typologies qui orientent nos analyses et constituent le cadre conceptuel de notre étude.

## **Typologie de l'alternance codique**

La recherche sur le phénomène de l'AC a suscité l'attention de beaucoup de chercheurs. Ces chercheurs ont proposé différents modèles pour expliquer son fonctionnement. Ainsi, la classification de l'AC diffère selon le point de vue, de la vision, de différentes approches de recherches et les études effectuées d'un chercheur à l'autre. Nous présentons ci-dessous, certains types qui nous paraissent complémentaires. Ces types, croyons-nous, nous aideront à décrire notre corpus. Ce sont les typologies de Gumperz, de Poplack et de Dabène et Billiez.

### **Typologie de Gumperz (1989)**

La typologie proposée par Gumperz (1989) est en deux formes : l'AC de nature situationnelle et l'AC de nature métaphorique (Boutet et Heller, 2014 : 8).

#### ***Alternance codique situationnelle***

Elle est liée aux différentes circonstances et situations de communication. En d'autres termes, elle est caractérisée par tout ce qui est lié à la conversation qui inclut les interlocuteurs, les changements de thèmes abordés dans la conversation, l'appartenance sociale du locuteur et le lieu, entre autres. C'est-à-dire que le locuteur considère la situation de communication dans laquelle il se trouve. Il adopte un code de base pour ses échanges à partir de la situation et du contexte de communication. Gumperz (1982 : 62), stipule que le contexte situationnel du discours doit être pris en considération, car seul ce contexte amène l'énonciateur à demeurer dans tel ou tel code ou, à changer de code. D'après les propos de Gumperz, l'AC situationnelle est déclenchée par la compétence de l'interlocuteur, le thème de discussion, l'environnement physique où se déroule l'interaction.

### *Alternance codique conversationnelle ou métaphorique*

Elle réfère aux différentes modifications qui s'opèrent dans un même échange verbal de manière moins consciente et automatique. Elle consiste à l'utilisation de deux codes linguistiques dans la conversation et elle est considérée comme étant une stratégie de communication. C'est à partir de cette typologie que Gumperz (1989) a dégagé les six fonctions conversationnelles, à savoir les citations, la désignation d'un interlocuteur, l'interjection, la réitération, la modalisation d'un message et la personnalisation versus l'objectivité.

Les motivations de l'AC dites métaphoriques sont caractérisées par des facteurs psychologiques tels que la présentation de soi, l'indication de l'identité ethnique, culturelle ou sociale. Ce type est pertinent pour notre étude, car il nous dirige vers le rôle que joue l'AC dans les salles de classe et met en lumière le comportement des futurs enseignants dans la réalisation d'un but d'apprentissage. Cette visée tourne autour de la compréhension et de l'expression orale.

### **Typologie de Poplack (1988)**

Poplack (1988), s'appuie sur les deux contraintes linguistiques et la façon dont l'alternance s'effectue pour proposer trois types d'alternance codique. Les deux contraintes linguistiques sont la contrainte du morphème libre et la contrainte d'équivalence. L'alternance s'effectue de façon fluide et typique. Ainsi, l'AC peut être intra-phrastique, inter-phrastique ou phrastique et extra-phrastique. Rappelons que la contrainte du morphème libre explique que l'alternance peut se produire entre un morphème et un lexème. Quant à la

contrainte d'équivalence, elle régularise fondamentalement la syntaxe des éléments juxtaposés.

### *Alternance codique intra-phrastique*

Elle renvoie à la situation où des structures syntaxiques appartenant à deux langues coexistent à l'intérieur d'une même phrase (Poplack 1988 : 23). C'est dire que dans la proposition bilingue, les unités caractéristiques des deux langues sont disposées dans un rapport syntaxique étroit. Ils doivent s'accorder selon la place qu'ils occupent à l'intérieur des structures syntaxiques. Par exemple : « **Je ne me rappelle pas du D day** ». L'exemple ci-après illustre la juxtaposition des structures du français et de l'anglais dans une même phrase.

### *Alternance inter-phrastique*

Aussi appelée phrastique, ce type d'alternance s'effectue au niveau d'unités plus longues, de phrases ou de fragments de discours, dans les productions d'un même locuteur ou dans les prises de parole entre interlocuteurs. Il associe deux unités plus larges dans une même conversation. L'emploi de ce type de l'alternance consiste, soit à faciliter l'interaction ou à donner plus d'éclaircissement à la conversation ou au tour de parole. Nos étudiants se servent de l'AC inter-phrastique pour expliquer ce qu'ils veulent faire comprendre. Exemple : Il y a trop de bruit dans la salle, I dont know why.

Pour plus de clarification, le locuteur peut prononcer des énoncés comme : Il y a trop de bruit dans la salle, **I dont know why. What I want to say is that: there is too much noise in the hall. I dont know why.** L'emploi alterné du

français et de l'anglais montre que l'anglais est utilisé pour permettre à l'auditeur de mieux comprendre ce qui a été dit en français.

### *Alternance extra-phrastique*

Elle intervient lors d'une insertion d'une expression figée tels que des proverbes et des expressions idiomatiques. Ces expressions étayent de façon intermittente, des formes linguistiques françaises. Le locuteur fait appel à ces expressions stéréotypes dans son discours en français afin de se faire comprendre par les interlocuteurs. Par exemple : Nous devons tous travailler dur pour terminer la construction de ce bâtiment. **So, all hands must be on deck.** Cette expression idiomatique implique que dans la construction, la participation de tous les membres est sollicitée en leur demandant de faire tout ce qu'ils peuvent pour accomplir la tâche.

### **Typologie de Dabène et Billiez (1988)**

Dabène et Billiez (1988) ont distingué entre plusieurs modes d'insertion de l'alternance dans le discours lors d'une recherche réalisée dans la région dauphinoise portant sur des populations bilingues. Il ressort de cette recherche une catégorisation des types d'AC et des stratégies distinctes. La classification de Dabène et Billiez (1988) se résume dans la figure 1 ci-dessous :

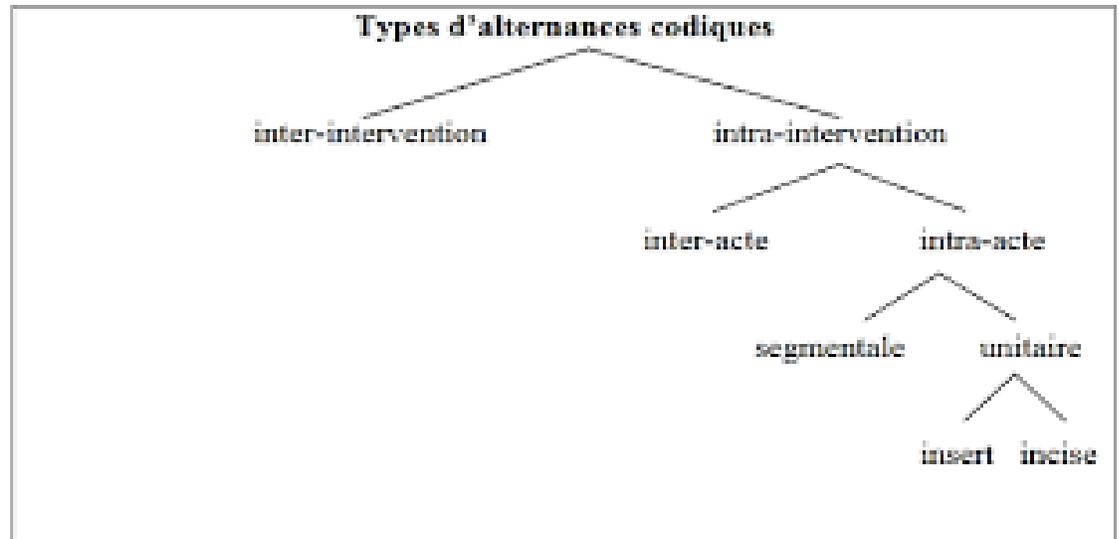


Figure représentant la catégorisation proposée par Dabène et Billiez (1988).

Selon la figure 1 ci-dessus, il y a deux types d'alternance. Dabène et Billiez (1988) signalent que l'alternance peut se produire entre deux actes de parole ou à l'intérieur d'un seul acte. Quand elle est produite à l'intérieur d'un seul acte, c'est l'alternance intra-intervention. L'AC inter-intervention se fait entre deux tours de parole d'un même locuteur. Il renonce à une langue et recourt à l'autre (Dabène, 1994 : 94). Autrement dit, il s'agit de changement d'une langue à l'autre par un locuteur entre deux interventions. Ce type d'alternance comporte l'alternance inter-acte qui se réalise entre deux actes de parole, et l'alternance intra-acte qui s'effectue à l'intérieur d'un même acte de parole.

Dans le cas de l'alternance à l'intérieur d'un seul acte, on distingue l'alternance segmentale et l'alternance unitaire. L'alternance segmentale réfère à l'emploi de segments de phrase qui marque un changement de langue. Dans le cas de l'AC unitaire, l'alternance se fait sur un seul item. L'alternance unitaire se divise à son tour en incisives et inserts. L'alternance unitaire incisive concerne

l'intégration syntaxique. C'est-à-dire qu'elle est effectuée en considérant les structures syntaxiques des langues en cause. Dabène (1994 : 95), considère que cette alternance se rapproche de l'emprunt. La différence selon elle, se situe dans la mesure où l'alternance relève de l'initiative individuelle. Le second, c'est-à-dire, l'alternance insert, renvoie en général aux tournures exclamatives, aux injures ou aux termes modulateurs qui ponctuent le discours.

Les différentes typologies présentées nous ont aidées dans l'analyse des données recueillies et répondre à nos questions de recherche. La typologie de Gumperz nous a servi de guide pour identifier les fonctions de l'AC à partir de l'AC conversationnelle. Les facteurs de motivation seront examinés à partir de l'AC situationnelle. En ce qui concerne la typologie de Poplack, elle nous permettra d'examiner les formes que prend l'AC dans le discours. Nous voulons préciser que la typologie de Dabène *et al.* (1988) est similaire à celle de Poplack. Cependant, nous privilégions la typologie de Poplack qui nous semble plus facile à manipuler.

## **Cadre conceptuel**

### **Facteurs d'activation de l'usage de l'alternance codique**

Dabène (1994 : 88), identifie certains facteurs de motivations de l'AC dans un discours. Il s'agit de l'appartenance linguistique des locuteurs, leur répertoire et leur compétence, le thème de l'énoncé, l'influence du cadre spatial et la présence d'un tiers. L'usage de l'AC peut être aussi motivé par la sélection d'un nouvel interlocuteur.

Pour Causa (2002 : 49), les facteurs qui motivent les apprenants à recourir à d'autres langues dans une classe de FLE sont multiples et jouent un rôle important. Elle explique que l'usage de l'AC permet de :

1. Demander l'aide de son interlocuteur
2. Résoudre un problème communicatif avec les moyens du bord
3. Résoudre les problèmes communicatifs de manière économique
4. Signaler à son interlocuteur l'intention de maintenir le contact
5. Marquer une proximité avec ses pairs (les autres apprenants) et une distance avec l'enseignant (le partenaire le plus fort)
6. Exprimer une attitude coopérative vis-à-vis des interlocuteurs (enseignants et apprenants) (Bremmes, 2013 : 33).

Nous voulons regrouper les facteurs identifiés par ces auteurs selon les facteurs socio-culturels, psycholinguistiques. Ces facteurs expliquent les raisons pour lesquelles les étudiants et les enseignants font l'usage de l'AC. Comme le note Causa (2002 : 53) ces raisons sont d'ordre communicatif, pédagogique et interactionnel de la part des enseignants. Castellotti (2001 : 65) note que l'interaction est renforcée pendant les cours, car l'AC offre l'opportunité aux interlocuteurs afin d'avoir des communications simples et variées.

Pour l'apprenant, c'est montrer sa méconnaissance de la langue cible, montrer une compétence potentielle du bilinguisme ou du plurilinguisme, pour obtenir un dialogue personnel et pour montrer son appartenance ou son identité, entre autres. Dans certains cas, les locuteurs recourent à l'AC pour demander des

explications et des clarifications dans le but de mieux comprendre le système linguistique de la langue étrangère.

Concernant les facteurs socio-culturels, ils sont relatifs aux facteurs contextuels. Nous voulons signaler que l'usage de l'AC peut permettre aux interlocuteurs de construire une identité commune à un groupe d'individus ou d'ethnies afin de s'associer et de montrer l'appartenance à ce groupe ou à cette communauté. De surcroît, les interlocuteurs démontrent leurs valeurs communes. Il faut tout de même avouer que l'identité des participants présents pendant une conversation peut avoir une influence sur le changement de langues.

Pour les facteurs liés à la compétence, certains chercheurs expliquent que l'AC est motivée par l'incapacité des locuteurs à trouver les mots justes et exacts pour exprimer leur idée. Dans certains cas, l'usage de l'AC s'impose pour résoudre des contraintes linguistiques qui pourraient empêcher l'efficacité de l'interaction. C'est dans cette optique que Sadi (2014 : 125), dévoile que l'AC peut témoigner d'une compétence linguistique, lacunaire ou insuffisante où le locuteur fait appel à une autre langue afin de répondre à un phénomène de domination linguistique ou à des trous de mémoire. Pour d'autres, c'est le fait de montrer sa compétence bilingue. Simon (1997 : 446), pense que la langue source n'est pas à considérer comme quelque chose qui brouille la communication dans la langue cible, mais comme un outil qui permet de faciliter l'acquisition d'une langue étrangère ou bien de rendre la communication plus efficace entre les interlocuteurs. Causa (2002 : 351) va dans le même sens en précisant que l'AC ne doit pas être uniquement analysée comme la manifestation d'un manque de

maitrise dans l'une des deux langues concernées, maîtrisées, elle est au contraire la marque d'une compétence bilingue. Ceci nous amène à dire que l'AC ne doit pas être considérée comme une manière défavorable à l'apprentissage d'une langue. Elle a une place essentielle dans l'apprentissage d'une LE et dans la construction des savoirs et du savoir-faire de l'apprenant et peut servir d'appui à l'apprentissage d'une autre langue. Elle est donc à être considérée comme une stratégie communicative, didactique et pédagogique dans le but de développer le bi/plurilinguisme.

Les facteurs psycholinguistiques sont expliqués par le choix de la langue qui vient en premier à l'esprit. Ici, le locuteur utilise le mot ou l'expression dans la langue qui lui vient en premier à l'esprit. Le mot ou l'expression utilisés peut témoigner de l'accessibilité du mot et du contexte lexical. L'accessibilité du mot, c'est-à-dire qu'un mot fréquemment utilisé ou bien court peut être utilisé à la place d'un mot long de la langue cible. Ceci étaye l'apport de Giles, Mulac, Bradac et Johnson (1987) sur la théorie de l'accommodation discursive. Cette théorie est élaborée à partir de l'approche conceptualiste. Giles *et al.* (1987) considèrent les facteurs psychologiques comme les habitudes comportementales qui témoignent du changement de langue et des modifications langagières qui en résultent (les interactions des participants de la conversation).

De plus, il y a des facteurs sociaux qui sont motivés par l'AC. Ces facteurs sont relatifs à l'existence ou non d'une différence de statut social des interlocuteurs présents pendant la conversation. La différence peut témoigner de l'inégalité de statut entre les interlocuteurs ou d'imposer à l'interlocuteur une

autorité montrant un rang social afin d'assurer la politesse. La théorie de l'adaptation de la parole de Hamers et Blanc (1983) explique que les mécanismes d'échanges sociaux constituent des éléments essentiels pendant l'interaction. Ce sont des mécanismes socio-psychologiques sous-jacents aux comportements langagiers réalisés inconsciemment par l'individu. Aussi, la langue étant un marqueur identitaire des membres d'une communauté donnée, les individus de la communauté adoptent leur langue pour montrer leur appartenance linguistique. Pour Simon (1997 : 450), l'utilisation de la langue source marque un phénomène de solidarité sociale, de complicité, et prépare une formulation ou une production en langue cible.

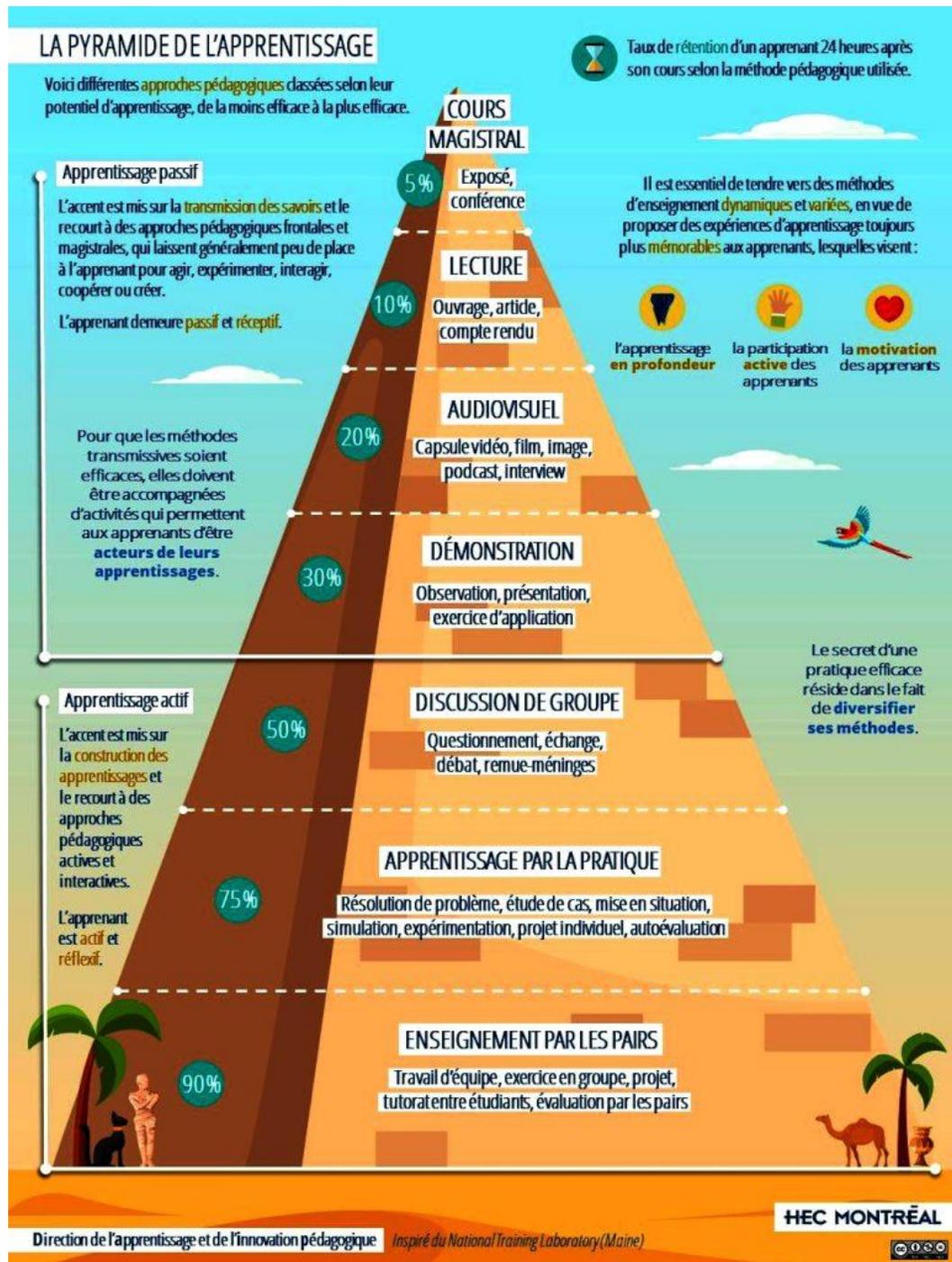
Ceci nous amène à discuter ci-dessous la pyramide de Dale (1969).

### **Pyramide d'Edgar Dale (1969)**

Cette pyramide est l'une des classifications des stratégies d'apprentissage. Elle est élaborée par Edgar Dale. D'après Lee et Reeves (2007), Edgar Dale trace son idée de Pestalozzi et de Froebel. Pestalozzi est le pionnier du concept de l'apprentissage à travers des activités, alors que Froebel est le premier promoteur du principe qui stipule que les enfants ont des besoins et des habilités uniques. Ils ajoutent toutefois que, le travail de Dale est influencé par Dewey (1938) qui prône l'apprentissage par l'action. Pour Dale (1946), il est important que les expériences d'apprentissage à l'école se poursuivent dans le monde réel. En s'inspirant de Dewey (1938), il développe un triangle vertueux qui relie la continuité du concret à l'abstrait et au visuel. En d'autres termes, il s'agit de montrer une sorte de progression des expériences d'apprentissage qui part du concret vers l'abstrait. Il

s'intéresse à l'apprentissage par les médias et élabore cette pyramide pour l'appliquer au domaine audiovisuel.

À partir des années 70, Dale enrichit la pyramide qui évolue en auditif, visuel et kinesthésique classée en mode actif et mode passif. L'évolution montre que certaines méthodes et matériels pédagogiques pouvaient aider à une meilleure rétention et mémorisation des informations reçues. Les éléments auditifs montrent que l'on apprend en écoutant. Les éléments auditifs comprennent les cours magistraux. Pour le visuel, il y a apprentissage lorsqu'on regarde. Il comporte la lecture, l'audiovisuel et la démonstration. Le kinesthésique implique l'apprentissage par manipulation. Il inclue la discussion, la pratique et enseigner aux autres. En ce qui concerne les deux modes, nous comprenons que le mode actif renvoie aux éléments de la pyramide qui demandent à faire des activités qui mènent à apprendre. Ce sont, des discussions, des pratiques et enseigner aux autres. Le mode passif comprend les éléments qui mènent à recevoir les informations. Il s'agit des cours magistraux, de la lecture, des démonstrations et de l'audiovisuel. Somme toute, les paliers comprennent, à partir du sommet, les cours magistraux, la lecture, les démonstrations, l'audiovisuel, la discussion, la pratique et enseignement aux autres qui se figure à la base. Nous présentons la pyramide ci-dessous.



Pyramide d'Edgar Dale (1969) : Source <https://lamailloux.com> > la-pyramide-dapprentissage

Nous croyons que cette pyramide est applicable et adaptable pour l'apprentissage des langues. Les chercheurs dans la didactique des langues

proposent ces activités pour aider les apprenants à avoir un bagage linguistique pour pouvoir communiquer efficacement dans la langue cible et résoudre des problèmes. C'est par exemple, le cas de Cuq et Gruca (2005 : 119) qui parlent des stratégies auditive, audiovisuelle et kinesthésique qui sont préférées par un individu. Aussi, les méthodologies préconisées pour enseignement/apprentissage des langues prennent en compte ces activités. Ces activités jouent le rôle actif en interaction pour résoudre un problème individuel et en équipe.

Dans les lignes ci-dessus, il a été question de présenter des définitions sur la notion d'alternance codique. Il s'ensuit que, selon le besoin, l'alternance de codes intervient lorsque le locuteur cherche une facilité ou une fluidité dans les échanges ou pour combler un vide lors des interactions. Dabène (1994 : 88), signale que l'interaction bilingue repose sur un choix de langue. Ainsi, ce choix peut dépendre de plusieurs facteurs tels que l'appartenance linguistique, la relation entre les individus, le thème de la conversation, le répertoire et la compétence des interlocuteurs bilingues. Dans les lignes qui suivent, nous discutons les travaux effectués sur l'alternance.

### **Travaux antérieurs**

Nous examinons ici certaines recherches dans le contexte étranger et ghanéen qui sont étroitement liés à cette présente étude. Ce sont celles menées par Causa (1996), Haruna (2008), Kodjo (2013), Soku et Azanku (2015), Abdoulaye (2016), Mustapha (2016) et Atonon (2017). Ces recherches ont examiné le phénomène de l'AC dans les situations familiales et didactiques.

Dans le contexte étranger, Causa (1996), à travers les traces linguistiques de surface, a tenté de relever les stratégies discursives, communicatives et interactionnelles dont l'enseignant dispose pour transmettre des connaissances afin de créer et maintenir l'interaction. Elle indique que, depuis des années, Galisson (1980) et Besse (1985), considèrent que le passage d'un code à un autre est un phénomène néfaste. Causa a adopté une approche pluridisciplinaire en s'inspirant des travaux de Faerch et Kasper (1980), Gumperz (1989b), Bange (1992), Kerbrat-Orecchioni (1990), Vion (1992). Causa (1996) a privilégié l'observation pour la collecte de données,. Elle a donc observé des cours dispensés par quatre enseignants italophones qui vivent en France dont leur maîtrise du français varie. Cependant, les deux langues demeurent leur outil de communication quotidienne. L'enregistrement comporte six heures de cours par enseignant. Elle signale que la transcription des cours n'a pas été faite dans sa globalité. Elle est basée principalement sur les échanges qui contiennent l'AC pendant les cours.

À partir de l'observation, Causa (1996) a détecté non seulement les habitudes verbales de chaque enseignant, mais il a aussi trouvé les points communs dans leurs conduites verbales. Les résultats de son observation lui ont permis de proposer une typologie relative aux formes de l'AC dans les discours en se concentrant sur ses réflexions sur les stratégies qui caractérisent l'enseignement d'une LE en contexte alloglotte par un enseignant natif. En se basant sur les conduites verbales de son échantillon représentatif, Causa (1996) a distingué des stratégies dont l'enseignant dispose de LE et ce qui caractérise les

enseignants natifs qui travaillent dans un pays où la langue qu'ils enseignent n'est pas parlée. Elle a fait ressortir deux conduites qu'elle croit intéressantes. La première qu'elle appelle stratégie de contraste consiste à mettre en rapport deux systèmes linguistiques qui sont en contact et une stratégie d'appui qui constitue le véritable objet de son analyse. Ceci concerne l'utilisation de la LM du public. Elle précise que l'emploi des stratégies de contraste et d'appui n'est pas limité à la situation qu'elle a observée. Tout dépend donc de la façon dont les enseignants se servent de ces stratégies caractéristiques de la situation.

L'analyse du corpus de Causa (1996) a révélé que le passage d'une langue à une autre peut satisfaire trois besoins différents. Premièrement, ce passage peut être considéré comme un moyen de pallier un obstacle pédagogique, ensuite de répondre à un besoin interactionnel. Finalement, l'enseignant peut passer à d'autres langues pour montrer la volonté d'intégration et d'assimilation à la communauté d'accueil. Toutefois, nous pensons que les trois besoins identifiés par Causa ne suffisent pas pour expliquer le passage à un autre code pendant les cours du FLE. Pour nous, les besoins de la part des apprenants aussi méritent d'être précisés. C'est ce que nous cherchons à développer en nous appuyant sur les fonctions de l'AC proposées par Gumperz (1982 : 75).

Nous nous intéressons aux stratégies proposées par Causa (1996) surtout, la stratégie d'appui. Nous estimons examiner comment les futurs enseignants se servent de cette stratégie pour pallier leurs besoins communicationnels.

Abdoulaye (2016) a étudié les phénomènes du contact des langues entre le sängö, langue nationale de la République Centrafricaine et le français. Il s'est

donné la tâche de tester certaines approches théoriques sur le cas de l'AC sängö-français pratiquée par les locuteurs centrafricains. Son étude a pris appui sur les modèles de Myers-Scotton (1997) et de Myers-Scotton et Jake (2000), les contraintes syntaxiques de Poplack (1980) et de Gumperz (1982) ; l'approche interprétative de Gumperz (1989). L'étude est basée sur des enregistrements d'entretiens, de l'observation, des conversations des hommes de la rue, les passages de débats tirés des émissions de radio et les paroles de prédication. Sa population est constituée d'élèves, d'étudiants, de fonctionnaires, de diplômés chômeurs et de non diplômés. Pendant les entretiens, il a abordé des sujets qui portent sur les relations de bon voisinage, des problèmes liés à la sexualité des jeunes, les relations qui existent entre les enseignants et les élèves dans les milieux scolaires.

Pour l'observation, Abdoulaye (2016) adopte celle dite directe et celle indirecte. Pour l'observation directe il a ciblé des productions des radios où il se comporte comme l'un des invités. En ce qui concerne l'observation indirecte, elle est appliquée dans les productions théâtrales. Le troisième outil qu'il a utilisé consistait en un enregistrement dans les bureaux administratifs, dans les transports communs, et dans les endroits qui attirent les jeunes. Abdoulaye (2016) a précisé qu'il s'est intéressé aux énoncés moins complexes lors de courtes interactions constitués de deux propositions, surtout une proposition principale et une relative ou autre subordonnée dans laquelle le passage à d'autres codes se glisse le plus.

Avant d'analyser les données recueillies, Abdoulaye (2016) a rappelé la structure morphosyntaxique, phonétique/phonologique, syllabique du sängö et les

critères d'intégration du français dans la structure morphosyntaxique de sängö. Partant des données recueillies des enregistrements et de l'observation, l'étude a prouvé que les Centrafricains considèrent l'AC comme un phénomène positif et une facilité de l'expression orale. Il a fait ressortir que l'alternance codique a neuf fonctions comparativement à six que Gumperz (1982) a exposées. L'étude a précisé que la longue cohabitation du sängö avec le français et le mélange des cultures occidentales et centrafricaines sont des facteurs récurrents. Toutefois, l'étude a rappelé que les locuteurs bilingues en République Centrafricaine alternent des codes en fonction du sujet de conversation et que lorsque les termes abordés englobent toutes les couches sociales, alors l'interaction peut se tenir dans toutes les langues.

L'étude d'Abdoulaye (2016) et la nôtre ont pris appui sur un cadre théorique similaire. Pour lui c'est de tester les approches théoriques vis-à-vis du couple français/ sängö. Pour notre part, il s'agit de déterminer à partir des modèles, les fonctions, les motivations et les manifestations de l'AC. Pour collecter des données, Abdoulaye (2016) a favorisé l'observation et l'entretien. Nous avons ajouté le questionnaire pour mieux cerner les motivations de l'AC. Bien que cette étude ne soit pas purement axée sur le secteur éducatif, elle nous a orientée à redynamiser nos pratiques et activités langagières vis-à-vis du choix de sujet de conversation dans la classe. Nous avons trouvé un manque de propositions didactiques et c'est ce que nous voulons exposer dans notre travail.

L'objectif du travail effectué par Mustapha (2016) était de décrire l'organisation interne du phénomène de l'AC telle qu'elle est pratiquée en Tunisie

et d'en cerner les principales motivations sociales. L'étude a évalué le degré de maîtrise de la langue française. Mustapha (2016) a cherché à répondre aux questions sur les principes structurels qui président à l'interpénétration intraphrastique du couple de langues français/arabe dialectal dans les productions linguistiques de sa population enquêtée, sur les contraintes que cela permet de dégager. Il a voulu savoir si les combinaisons de l'arabe vernaculaire et du français à l'intérieur de la phrase constituent une stratégie tenant uniquement à un besoin de remplir un vide référentiel. Il a pris inspiration du modèle théorique de Poplack (1980 ; 1988) qui soutient l'hypothèse que le passage d'une langue à l'autre n'est possible que lorsque les deux systèmes syntaxiques se recourent. Il a tout de même pris appui sur le modèle insertionnel de Myers-Scotton (1997) et de Myers-Scotton et Jake (2000) qui défendent l'idée que l'organisation syntaxique de la séquence mixte ne peut être conforme qu'à l'une des deux langues en contact.

À partir de ces modèles, il a présenté les invariants de l'interpénétration du couple français/arabe tunisien, en faisant une description de la fusion des variétés linguistiques qui sont présentes à l'intérieur de la phrase simple ou complexe et il a expliqué les principes formels qui la régulent. Il a recueilli des informations à partir de l'observation participante et d'une série d'entretiens semi-directifs auprès des diplômés universitaires de D.E.S au doctorat. Mustapha (2016) croit qu'avec l'observation participante mise en œuvre par les ethnologues et les anthropologues (Gotman et Blanchet 1992 : 14), il pourra être proche des cultures et des rites dans des communautés inconnues afin de témoigner d'une présence

assidue sur le terrain, accompagnée de la prise des notes et par l'enregistrement afin de voir les réalités sur le terrain et d'avoir des résultats fiables. Les entretiens lui ont permis de faire une étude systématique des pratiques langagières de ses informateurs. Le nombre total des informateurs s'élève à 12 personnes dont 6 hommes et 6 femmes, répartis équitablement entre connaissances personnelles et personnes inconnues.

Après l'analyse des énoncés, Mustapha (2016) affirme que la majorité de ces constructions viole la règle contraignante énoncée par Poplack (1988) parce que les énoncés sont agrammaticaux relativement aux normes monolingues des idiomes impliqués dans l'énoncé. Il précise cependant que les constructions du groupe nominal sont parfaitement acceptables aux yeux de n'importe quel Tunisien bilingue. De plus, il ajoute que deux énoncés manifestent un quelconque croisement de la syntaxe de l'arabe tunisien avec celle du français et que le syntagme obéit plus à la syntaxe de l'arabe tunisien qui dicte l'emploi de l'article défini doublé du possessif ou du démonstratif. Après l'examen d'un des principes de Poplack (1988 :30), c'est-à-dire tout manquement aux prédictions de la contrainte indique clairement que le segment a « les propriétés d'un emprunt et non d'une alternance », Mustapha (2016) affirme que la thèse de Poplack est discutable. Il avance que :

Si les langues peuvent manifester quelque parenté typologique au niveau de certaines constructions syntaxiques, cela ne peut en aucun cas signifier que c'est la condition sine qua non de la grammaticalité des énoncés où il y a alternance codique (Mustapha 2016 :126).

Dans la phrase « *Le juge a condamné les thieves.* », *thieves* a les propriétés d'un emprunt car, cette construction voile le premier principe, c'est-à-dire, aucun croisement n'est permis.

Pour Mustapha :

Lorsque deux langues manifestent une certaine ressemblance sur un point de syntaxe, il n'existe aucune preuve formelle que l'énoncé est la somme de deux règles grammaticales. Ainsi, si les règles sont identiques, nous pouvons, du moins en théorie, admettre que l'énoncé s'organise conformément à la syntaxe d'une seule (Mustapha 2016, p.126).

Mustapha (2016) a rappelé les règles qui régissent les modèles MLF, 4-M et Abstract level pour illustrer l'étude des alternances codiques à l'intérieur des constructions syntaxiques. Son analyse est centrée sur l'alternance codique intra-segmentale et l'alternance codique inter-segmentale. Dans le cas du défini et de l'indéfini, les noms français transférés se voient souvent préfixer le morphème lié. Mustapha (2016), signale que même si l'article [ə] ne met pas en relief les traits de genre et de nombre, contrairement à « le/la/les », il peut toujours soutenir qu'il est en congruence syntaxique satisfaisante avec son équivalent de traduction, d'où leur interchangeabilité.

Mustapha (2016), remarque qu'il y a une contradiction dans le raisonnement de Myers-Scotton en particulier (1993a ; 2000 ; 2002, etc.), relatif à la détermination du cadre syntaxique général de la séquence. Il s'ensuit que les éléments que recouvre cette construction doivent se conformer aux règles de cette langue. Pour lui, il faut comprendre que l'adjectif arabe dans ces cas constitue un îlot structurel en langue enchâssée, à cause de son « inéquivalence » structurelle

avec son équivalent de la langue matrice ; ici ; le français dans son cas. Mustapha (2016), avance que la construction mixte qui implique qu'une relative peut être expliquée par les propriétés distributionnelles du pronom relatif et aussi l'apparition du relatif « əlli » est conditionnée par la présence physique du déterminant. Il avance ceci à la lumière des propos de Cohen (1975), qui postule que le morphème [əlli] fonctionne de plusieurs manières, car ses propriétés distributionnelles lui permettent de fonctionner comme pronom relatif et aussi comme une conjonction de subordination.

Pour ce qui est de l'AC à l'intérieur du syntagme prépositionnel, Mustapha (2016) s'inspire des propos de Di Sciullo, Muysken et Singh (1986) qui soutiennent que l'alternance de codes est impossible entre la préposition et le groupe qu'elle gouverne. Mustapha (2016), considère que ces syntagmes prépositionnels bilingues fonctionnent selon un modèle propre à l'arabe tunisien, puisque c'est la préposition qui fournit le morphème fonctionnel qui gouverne la séquence. Il ajoute en arguant que ces fusions sont possibles à cause de la similitude structurelle de la syntaxe du syntagme prépositionnel dans les deux langues.

Somme toute, l'étude de Mustapha (2016) montre que le recours au français, camouflait de manière systématique, un acte identitaire qui reflète non seulement un contact entre les langues, mais aussi une rencontre entre les sociétés et les cultures que véhiculent les variétés linguistiques. Du reste, dans le parler des locuteurs, l'AC est moins motivée par des facteurs structurels que par des facteurs liés à la compétence linguistique. Dans son cas, il s'agit de la recherche

du mot juste, ainsi que l'indisponibilité de l'équivalent lexical au moment de l'énonciation.

L'étude de Mustapha (2016) a mis l'accent sur l'organisation interne des phrases et a exposé les facteurs sociaux. Nous ne nous intéressons pas à l'organisation interne des phrases. Alors que nous cherchons à cerner les principaux facteurs de l'AC, c'est-à-dire, les facteurs socio-culturels, psycholinguistiques, sociaux, et les facteurs liés à la compétence, Mustapha (2016) se limite aux facteurs sociaux de l'AC. Notre étude et celle de Mustapha (2016) sont convergentes sur l'étude des motivations de l'AC. Nous nous intéressons aux facteurs liés à la compétence linguistique qui constituent l'un des facteurs à considérer dans le présent travail.

Les travaux discutés ci-dessus exposent la manifestation de l'alternance codique dans les pays étrangers. Qu'en est-il du contexte ghanéen ?

Au Ghana, Haruna (2008), dans son étude intitulée « phénomène du mélange des codes parmi les étudiants fantiphones de l'Université de Cape Coast », tente de trouver l'impact que le code-mixing (mélange codique) a sur les répertoires linguistique et sociolinguistique en fanti chez les étudiants fantiphones. Il s'est fixé trois objectifs, à savoir : vérifier la typologie de mélange codique, trouver l'occurrence des éléments de l'anglais dans les échanges tenus en fanti et enfin examiner les paramètres sociolinguistiques qui servent de contraintes, ou de facilitateurs pour la réalisation du type de mélange. Comparativement à notre étude qui porte sur le passage du français en anglais et

aux langues ghanéennes, l'étude de Haruna (2008) s'intéresse au passage du fanti en anglais.

Comme base théorique, Haruna (2008) s'est inspiré des contraintes d'équivalences et de morphème libre de Poplack (1980) ; les contraintes structurales de Gumperz (1982), et les modèles de Myers-Scotton et Jake (1993/2000/2001), Matrix Language Frame, le modèle du niveau abstrait (Abstract Level model) et le Modèle 4-M. Le nombre total de participants de sa recherche est composé 43 étudiants fanti et fantiphones de l'Université de Cape Coast dont 19 étudiants fanti en Licence retenus à partir des critères suivants : l'habileté de parler l'anglais et le fanti, c'est-à-dire, le bilinguisme actif anglais-fanti ; la capacité de lire et d'écrire l'anglais (avec ou sans une capacité semblable du fanti). Aussi, ceux qui ont un niveau de scolarité au-delà du SSS et enfin, l'acquisition naturelle du fanti. Il a privilégié l'observation, l'entretien et l'enquête par questionnaire pour la collecte des données. L'entretien (semi structuré) a pour but de vérifier si les interviewés avertis, ils mélangeraient les codes. Il porte sur les aspects suivants : le ménage, le travail, le projet d'avenir, et la préparation d'un repas local. Haruna (2008), croit que les sujets abordés lors des entretiens pourraient être traités par un Fantiphone compétent en fanti monolingue. Pour l'observation, il a adopté l'observation participante et l'observation non participante et n'a retenu que les énoncés mixtes les plus intéressants qu'il note sur le champ, ou en les mémorisant afin de les noter graphiquement plus tard.

L'analyse des données de Haruna (2008), porte principalement sur les modèles de Myers-Scotton et Jake (1993/2000/2001) afin d'examiner le type de mélange de codes dont les participants usent. Alors, son analyse est plutôt structurale qu'interprétative comme la nôtre. Son analyse a montré que les Fantiphones instruits pratiquent le mélange codique composé. En ce qui concerne l'influence du mélange des codes sur le bagage linguistique bilingue, Haruna a trouvé que la présence des éléments anglais plus accessibles que les équivalents fanti contribue au cycle vicieux dans lequel le Fantiphone bilingue se trouve contraint d'extérioriser ses pensées en code mixte. Ceci renforce la saillance des éléments anglais dans son lexique mental d'une part, et d'autre part, affaiblit davantage celle des éléments fanti. Alors, ses participants font preuve de bilinguisme soustractif. De plus, les Fantiphones ont généralement des difficultés à retrouver les morphèmes de contenu fanti recherchés parce que, soit ils ignorent ces morphèmes de contenu, soit ils trouvent que les équivalents anglais sont plus faciles à déterrer.

Comme nous l'avons rappelé plus haut, l'étude de Haruna (2008) s'intéresse à l'insertion des segments de l'anglais en fanti, contrairement à la présente étude qui s'intéresse au passage du français en anglais et aux langues ghanéennes. Compte tenu de nos différents objectifs, le choix du modèle adopté pour l'analyse se différencie. Alors que notre analyse s'est basée sur les deux choix théoriques sur le plan discursif et linguistique, l'analyse de Haruna est basée sur le plan structural. Les deux études se convergent sur un point pertinent qui est de déterminer les types de l'AC présents dans le discours des participants.

Toutefois, l'environnement diffère, car notre étude est faite dans un environnement didactique alors que celui choisi par Haruna est plutôt informel.

Eu égard aux résultats trouvés, Haruna (2008), propose aux instances éducatives de reconsidérer la politique linguistique pour revaloriser les L1. Aux professeurs, il leur propose de réintroduire quelques éléments de la méthodologie dite grammaire-traduction, surtout au primaire et au secondaire. Haruna pense qu'à travers cette méthode, les enseignants vont stimuler l'intérêt des apprenants pour le fanti et ils seront motivés intrinsèquement pour vouloir découvrir la langue nationale qu'ils croient connaître.

Kodjo (2013) a étudié le phénomène de l'AC des apprenants du niveau JHS et a essayé de déterminer la place de ce phénomène dans la classe. Il s'est interrogé sur ce en quoi consiste l'AC pendant les cours de français au niveau JHS et le rôle que celle-ci joue en classe de langue dans le processus d'enseignement/apprentissage. Il s'est engagé à examiner les situations où les enseignants changent de codes pour expliquer le cours ou pour donner des consignes. Il a montré et a analysé les diverses réactions aux alternances codiques de la part de l'enseignant. Son étude est basée sur différentes approches de l'alternance codique notamment fonctionnelle, linguistique, psycholinguistique et conceptualiste où il a rappelé les apports de la théorie interactionnelle de Gumperz (1989), la sociolinguistique variationniste de Labov (1976), le modèle insertionnel de Myers-Scotton (1993).

Son public visé est composé d'enseignants et d'apprenants du niveau JHS dans les écoles de Ho, Sokode et Taviefe, dans la Municipalité de Ho où la langue

éwé est plus parlée en famille. Il a recueilli les données chez les enseignants et les apprenants de la première ou deuxième année qui apprennent le français comme langue étrangère. 190 apprenants âgés de 10 à 20 ans sont ciblés pour l'enquête dont 109 filles. 11 enseignants (10 hommes et une femme) des écoles de la même Municipalité qui ont tous reçu leur formation professionnelle à MOMACOE. Kodjo (2013) a privilégié l'observation et le questionnaire pour le recueil des données sur l'occurrence de l'AC auprès des apprenants au niveau JHS, les méthodes employées par les enseignants dans l'enseignement du FLE à JHS, et les conditions dans les écoles, sur le plan de l'effectif par niveau, les manuels et les compétences et diplômes des enseignants. Son choix de l'observation est motivé par son intention de faire une observation des comportements verbaux et non-verbaux des apprenants. Le questionnaire est utilisé pour aider à savoir chez les apprenants et les enseignants, leurs motivations relatives à l'AC en classe de FLE.

Le questionnaire administré aux apprenants contient 21 questions structurées en trois parties. Les questions cherchent principalement à savoir l'alternance codique dans la salle de classe. Celui soumis aux enseignants comprend 25 questions réparties en quatre parties qui cherchent principalement, à savoir les raisons pour lesquelles l'on change de codes en classe de FLE et la perception de l'enseignant quant à l'importance et l'influence de l'AC sur l'enseignement et l'apprentissage du FLE. Le questionnaire comporte des questions à choix multiples, et des questions qui demandent d'expliquer le choix de réponse.

Pour l'observation, Kodjo (2013) privilégie l'observation non-participante en classe qu'il a faite en séries. Il procède à l'enregistrement audio des séances de cours en prenant des notes. Pour l'analyse quantitative, il se sert du logiciel SPSS pour produire les tableaux représentatifs de son étude. Les transcriptions lui permettent de faire des calculs sur les tours de parole dans les interactions. Pour ce qui est de l'analyse qualitative, il choisit des séquences représentatives où les interlocuteurs changent de codes entre les deux langues. Ceci lui permet de ne pas changer les séquences dans les tours de parole exprimés par ses enquêtés. Pour expliquer les résultats de son enquête, Kodjo (2013) s'inspire du modèle de Causa (1998 : 16). Ce modèle identifie d'abord les formes que l'alternance codique prend dans les discours en classe afin de dégager ensuite les fonctions communicatives et/ou didactiques qu'elle remplit.

Après l'analyse quantitative et qualitative des données, la fréquence de l'AC est élevée surtout de le passage du français en anglais est plus élevée (57,9%) que les autres langues présentes dans les classes au niveau JHS. Certains enseignants qu'il a interrogés acceptent le processus de changement de codes tout en encourageant d'autres règles de communication et d'autres règles d'apprentissage mais d'autres n'apprécient pas trop ce phénomène. Kodjo (2013) trouve que ce sont les enseignants qui sont des initiateurs du changement de codes et que les enseignants préfèrent recourir à l'anglais pour une facilité d'explication au profit des supports pédagogiques. Les enseignants sous-estiment les attitudes langagières de leurs apprenants. Ceux-ci ne se comprennent pas durant les cours de français. Alors, les enseignants doivent faire recours à d'autres codes pour

l'intercompréhension. Ce phénomène permet alors aux apprenants de mieux comprendre le cours et d'être motivés.

Le travail de Kodjo (2013) et le nôtre sont convergents, pensons-nous, du point de vue du rôle que l'alternance codique peut jouer dans une classe de FLE. Son but principal est de didactiser l'alternance codique pour sa pleine intégration à des modèles méthodologiques de l'enseignement/apprentissage du FLE. Il a analysé les occurrences de l'alternance codique et les réactions de l'enseignant aux alternances codiques dans la classe de FLE à JHS. Notre travail ne porte pas seulement sur le rôle de l'AC pendant les cours. Nous comptons examiner les facteurs qui entraînent ce phénomène et ses manifestations en milieu didactique. À partir des facteurs identifiés, nous pouvons proposer des pistes pédagogiques adéquates pour mener les étudiants à améliorer leur compétence communicative orale afin de minimiser le phénomène de l'AC en classe.

L'étude de Kodjo (2013) se différencie également de la nôtre sur les propositions didactiques. Alors que l'étude de Kodjo (2013) propose aux enseignants d'adopter des stratégies qui puissent aider les apprenants à s'exprimer en français, nos propositions sont aussi faites aux futurs enseignants afin qu'ils puissent adopter des stratégies pouvant les aider à avoir un bagage linguistique suffisant pour communiquer en français.

Le travail de Soku et Azanku (2015), porte sur la pertinence de l'AC dans une classe de FLE. Soku *et al.* (2015), cherchent à examiner l'importance de l'AC en classe de FLE. Ils veulent savoir l'opinion des partenaires de la classe sur la pratique de ce phénomène. Les questions de recherche portent sur le nombre de

langues que ceux-ci connaissent et parlent. Elles portent également sur lesquelles de ces langues alternent-ils en classe de FLE. Enfin la pertinence de l'AC chez ces deux partenaires.

Soku *et al.* (2015) abordent leur sujet dans une perspective didactique et se sont inspiré de Krashen et Terrell (1984), Coste (1997), Cummins (1979). Le point de vue de Krashen et Terrell (1984) fondé sur l'apprentissage naturel de langue, dite « le bain linguistique » est basé sur le fait qu'afin d'assurer la compréhension dans la classe, il incombe au enseignants de considérer la langue qui serait compréhensible à l'apprenant de même qu'à l'enseignant. Pour eux, le choix du code dans l'enseignement d'une LE devait être la langue en question. Coste (1997), soutient la même position et opte pour le rejet de l'AC dans une classe de langue. Il fait une référence à l'acquisition naturelle de la langue. C'est-à-dire, qu'il n'a pas considéré la langue comme un objet du savoir mais plutôt comme une matière que les gens pouvaient acquérir naturellement par exposition intensive non guidée, surtout par immersion (Rebuffot, 1983 ; Soku *et al.*, 2015 : 65).

En ce qui concerne Cummins (1979), il dit que la langue première de l'apprenant, c'est-à-dire, la langue que l'enfant a apprise au contact des pairs, contribuait à la compréhension de certains éléments grammaticaux dans la langue cible (Vargas, 2006, Soku *et al.*, 2015 : 65).

Soku *et al.* (2015) collectent leurs données à travers des questionnaires auprès de 94 apprenants et 9 enseignants à Akosombo SHS et Awudome SHS. Les questions portent sur les langues que les enseignants et les apprenants

connaissent et parlent et lesquelles de ces langues sont alternées par les enseignants et les apprenants pendant les cours. Certaines questions sont posées pour déterminer la pertinence de l'AC pendant les cours. Les résultats de leur enquête ont dévoilé que le nombre de langues que les enseignants parlent se situe entre 2 et 6. Le nombre de langues que les apprenants connaissent et parlent se trouve entre 2 et 6 également. Parmi ces langues, figurent le français, l'anglais, l'éwé, le twi, le dangbe, le basari, le ga, l'hausa, l'italien l'espagnol et l'allemand. Ceci montre, d'ores et déjà, que les enseignants et les apprenants sont des plurilingues. Ils ont classé ces langues en deux types : les langues flexionnelles et les langues à ton.

Les langues flexionnelles sont les langues de la même dérivation (le français, l'anglais, l'italien, l'espagnol et l'allemand). Ce qui revient à dire que ces langues flexionnelles sont issues de la même famille et elles partagent certaines caractéristiques communes : certains lexiques et des caractéristiques syntaxiques. Pour les langues à ton, les tons déterminent la signification des mots. Toutefois, Soku *et al.* (2015), signalent que les langues à ton, c'est-à-dire, les langues locales ghanéennes, ne font pas partie des échanges dans la classe parce que ceux qui parlent ces langues n'avaient pas besoin de les utiliser pour atteindre leur objectif. Par contre, parmi les langues flexionnelles, seuls le français et l'anglais étaient alternés dans les classes où ils ont fait les observations.

Pour ce qui est de la pertinence de l'alternance codique, Soku *et al.* (2015) ont trouvé que l'alternance codique permet aux enseignants enquêtés, soit de gagner du temps lorsqu'ils expliquent aux apprenants les items grammaticaux en

utilisant l'anglais, soit pour éclairer des instructions déjà données en français. L'alternance du français en anglais permet aussi aux apprenants de s'intéresser aux leçons, de comprendre les leçons. Bref, pour Soku *et al.* (2015), l'alternance codique est pertinente, car elle joue le rôle psychologique et interactionnel chez les apprenants. Ils proposent alors de la didactiser.

Parallèlement à Kodjo (2013) qui propose la didactisation de l'AC, Soku *et al.* (2015) aussi optent pour sa didactisation. Alors que nous cherchons à déterminer les raisons pour lesquelles les acteurs de la classe de FLE alternent les langues à leur disposition, Soku *et al.* (2015) cherchent à déterminer les langues que les enseignants et les apprenants savent parler afin de déterminer la pertinence du changement de codes dans la classe. Ce qui manque dans leur recherche est la proposition des pistes didactiques pour une meilleure appropriation des compétences communicatives. Opter pour la didactisation de l'AC n'est pas suffisant pour aider les apprenants de FLE à s'exprimer dans la langue cible et à surmonter les lacunes de leur compétence linguistique et communicative. Il importe d'adopter des stratégies pour mener les apprenants au développement de leurs compétences communicatives et à automatiser les compétences linguistiques.

Dans son travail de recherche, Atonon (2017) se donne pour objectif d'évaluer l'influence de l'alternance codique sur l'enseignement/apprentissage du FLE dans le contexte ghanéen. Il part de l'idée que les apprenants de langue étrangère sont confrontés aux difficultés de compétence orale. Pour lui, la conséquence de ces défis est le manque d'intérêt à apprendre une telle langue.

Atonon (2017), pense qu'étant un phénomène sociolinguistique qui est fréquemment présent dans les communautés, l'AC affecte la capacité des individus à exprimer leur pensée, leur émotion et leur opinion. Il examine le cas où le français est introduit pour la première fois en classe afin de faire ressortir des problèmes auxquels font face les apprenants.

L'orientation théorique adoptée par Atonon est celle proposée par Poplack (1981). Il remarque cependant que les différentes théories qui ont fait l'objet des études sur l'AC n'ont pas donné assez de considération à ce phénomène dans les salles de langues étrangères. Nous partageons ce constat car, les théories et les modèles que nous privilégions dans notre étude ont été formulés à partir des observations et études des parlers informels dans les communautés bilingues. Or, les salles de classe sont constituées des apprenants bilingues ou plurilingues et les phénomènes de contact des langues y sont présents.

Les données d'Atonon (2017) sont recueillies à travers l'observation des cours de français et le questionnaire auprès des étudiants d'une des Universités à Kumasi, précise-t-il. Il veut, à travers l'observation, écouter les interactions dans les salles de classe et d'observer ce qui s'y passe. Le questionnaire cherche à savoir les langues dans lesquelles les cours sont dispensés, l'attitude des étudiants envers l'AC et finalement pour savoir si l'alternance de codes doit être encouragée dans les classes de langue. Les résultats de son étude sont analysés et représentés graphiquement. Le nombre d'étudiants qui a répondu au questionnaire est de 20.

Les résultats de l'observation ont montré que les enseignants ont du mal à enseigner sans changer de code. Pour cette raison, ils essaient de parler français. Mais, l'utilisation du français uniquement ne laisse pas progresser l'enseignement/apprentissage. Il a remarqué que les enseignants qui ne veulent pas changer de code semblent être sous une sorte de pression et certains deviennent même frustrés. En se basant sur la classification d'Appel et Muysken (1987), Atonon (2017) a aussi détecté que les enseignants utilisaient trois types d'AC dans les classes observées. Il s'agit de l'intra-sentential code switching, inter-sentential code switching et tag-switching.

L'alternance intra-sententielle implique le changement de deux ou plusieurs langues dans la même phrase. Pendant le changement de codes, le décalage se fait au milieu ou à la fin d'une phrase, sans interruptions, hésitations ou pauses indiquant un changement comme dans *When you go to boulangerie what do you buy?* Souvent, l'orateur n'est généralement pas au courant du changement. Atonon pense que l'enseignant alterne les langues pour assurer la compréhension du cours. Dans le cas contraire, la compréhension devient difficile. L'alternance codique inter-sententielle, selon Appel *et al* (1987 : 118), est l'alternance entre deux langues dans un seul discours. Elle survient après qu'une phrase dans la première langue est terminée et la phrase suivante commence par une nouvelle langue. Comme le nom l'indique, elle se produit à l'intérieur des phrases.

Le troisième type d'alternance, c'est-à-dire, « tag switching », implique selon Appel *et al.* (1987 : 118), une insertion d'une balise d'un mot d'une langue

dans un énoncé qui est dans une autre langue. Par exemple, la situation où le professeur dit « mais, you can not do this ». Ici, le tag « mais » est mélangé à la phrase en anglais. La balise est utilisée ensemble avec la langue anglaise. Pour Atonon, ces mots-balises peuvent ne pas être utiles pour expliquer les leçons, mais ils peuvent aider l'apprenant à acquérir de nouveaux mots ou expressions en français.

Les résultats recueillis du questionnaire d'Atonon (2017) montrent que les professeurs utilisent le français et l'anglais pendant les cours pour diverses raisons. Les enquêtés attestent le fait que si les professeurs introduisent les cours en anglais et alternent le français et l'anglais, ils comprennent mieux et assimilent facilement les cours. Bref, les résultats montrent que l'AC en classe de français langue étrangère promeut la communication et facilite l'interaction entre les enseignants et les apprenants.

Atonon (2017), conclut que l'AC doit être incorporée dans le curriculum des langues et que cela soit la principale stratégie d'enseignement des langues. Même s'il explique que l'AC peut aider les apprenants de FLE à faire le transfert des connaissances, nous croyons que cette pratique ne peut pas aider en totalité l'acquisition de la compétence orale. Il convient de mettre en place des stratégies innovatrices telles que le débat, les entretiens, la lecture, entre autres qui pourraient aider à répondre aux objectifs des autorités de l'éducation en ce qui concerne la capacité de communiquer en français.

### **Conclusion partielle**

Notre recherche concerne l'AC dans l'enseignement/apprentissage des compétences orales dans les écoles normales supérieures au Ghana. Elle prend en compte les facteurs qui régissent l'emploi du discours bilingue dans l'environnement didactique et le rôle que celui-ci joue dans les salles. Cette partie a exposé l'ancrage théorique sur lequel se fonde l'étude, le cadre conceptuel, et les travaux antérieurs. Les théories vont nous orienter et nous servir de guide afin d'envisager des pistes pédagogiques nécessaires pour une amélioration des compétences communicatives orales.

Les travaux antérieurs mis en revue ont permis de comprendre, d'une part, comment les locuteurs natifs, les immigrés et les non immigrés usent du phénomène de l'AC et d'autre part, de penser aux moyens d'améliorer les compétences et les pratiques langagières dans l'enseignement/apprentissage. Notre étude vise aussi à examiner l'AC dans le discours des futurs-enseignants vis-à-vis de leur formation initiale pour en dégager les principales motivations pour l'AC et ses rôles dans l'appropriation des compétences communicatives orales. Dans le chapitre suivant, nous décrirons les démarches privilégiées pour collecter nos données et leur traitement.

## CHAPITRE TROIS

### DÉMARCHES MÉTHODOLOGIQUES

#### Introduction

Nous rappelons que notre travail porte sur le phénomène de l'AC dans la classe de FLE de deux écoles normales au Ghana. Étant donné que les futurs enseignants sont bi/plurilingues, et viennent des différents milieux multilingues, ce phénomène linguistique est inévitable. Plusieurs recherches ont examiné le phénomène de l'AC et ont trouvé que ce phénomène se présente comme une stratégie adoptée en classe de FLE pour pallier à des insuffisances linguistiques. Pour nous, c'est une manière de parler des bilingues pour faciliter la communication. Et comme le soulignent Simonin et Wharton (2013 : 43), l'AC est une des caractéristiques du comportement du bilingue qui exploite des ressources de langue qu'il maîtrise de diverses manières, pour des buts sociaux et stylistiques.

L'enquête est faite chez les futurs enseignants de français d'E.P College of Education d'Amedzope et d'Enchi College of Education. Les approches quantitative et qualitative sont adoptées pour analyser les données de l'enquête. Afin de tester les instruments, nous avons réalisé une étude pilote à l'École Normale Supérieure de Mount Mary de Somanya. L'étude pilote est constituée d'une observation de cours d'oral et un questionnaire auprès des futurs enseignants du niveau 400.

Nous exposons dans cette partie du travail, les démarches méthodologiques déployées pour recueillir nos données. Nous préciserons le type

de recherche dont il s'agit ; les lieux de l'enquête, la population enquêtée, les procédures de l'échantillonnage et l'échantillon retenu. Nous décrivons les instruments utilisés pour recueillir les informations et les procédures de collecte et d'analyse des données.

### **Conception de la recherche**

Par rapport à nos objectifs de recherche, c'est-à-dire, déterminer les raisons pour lesquelles les futurs enseignants des écoles normales supérieures pratiquent l'alternance codique dans la classe de FLE, nous le trouvons nécessaire d'adopter une approche mixte de type séquentiel. C'est en effet une stratégie qui suit les deux paradigmes de recherche, dans l'objectif de valider les informations recueillies lors de l'enquête qualitative sur échantillon réduit, par une enquête quantitative avec un plus grand nombre d'enquêtés (Creswell 2003 : 211).

Nous avons donc recueilli et analysé les données à la fois quantitatives et qualitatives. Dans notre étude, nous avons jumelé ces données. Nous avons présenté des données statistiques sur les types de l'AC, les facteurs de motivation de l'AC et les raisons du recours à l'AC provenant des données du questionnaire. Les données statistiques sont également présentées sur les mêmes variables utilisées par les futurs enseignants dans le corpus des séances de l'observation. Cette étude quantitative nous a permis de repérer les occurrences et les pourcentages relatifs à chaque type afin de déterminer le type le plus utilisé pendant l'alternance dans les écoles normales échantillonnées. Elle nous a également permis de percevoir les raisons et les facteurs de motivation de l'AC.

L'étude quantitative a été immédiatement suivie d'une analyse qualitative dont le but était de fournir une analyse complète de nos questions de recherche et au même moment approfondir et expliquer plus en détail les manifestations de l'AC. Pour ce faire, nous avons analysé certains énoncés produits par les futurs enseignants pour expliquer les types et les fonctions de l'AC.

Ce type de recherche nous semble approprié compte tenu de nos objectifs à atteindre, de nos questions de recherche et de nos hypothèses. Étant donné notre but de déterminer les formes et les fonctions que prend l'AC dans la classe de FLE dans les Écoles normales, nous le trouvons approprié de jumeler les deux approches pour jouir de leur complémentarité. L'approche mixte nous a servi à comprendre de façon plus fine et plus riche le phénomène étudié.

La méthode mixte nous a aidée à mieux comprendre le phénomène de l'étude dans son ensemble. Elle nous a servi à aller plus au fond afin de déterminer les raisons et motivations du recours à l'AC, les attitudes et les pratiques langagières de la population enquêtée. Nous aimerions signaler que le recueil des données par l'approche quantitative seule ou qualitative seule ne nous aura pas aidée à mieux cerner le comportement linguistique des répondants concernant le phénomène de l'AC. Autrement dit, le questionnaire seul n'aurait pas pu nous servir à répondre aux questions de recherche.

### **Lieux de l'enquête**

Nous avons retenu, pour les lieux d'enquête, deux écoles normales supérieures publiques du Ghana parmi les six écoles normales chargées de former les futurs-enseignants du français pour enseigner au niveau élémentaire et JHS. Il

s'agit de Evangelical Presbytérien College of Education d'Amedzofe (AMECOE) dans la Municipalité de Ho dans la Région Volta et de Enchi College of Education (ENCHICOE) dans la Municipalité d'Aowin dans la Région Nord-Ouest. Il nous semble difficile de réaliser l'étude dans toutes les six écoles normales supérieures en raison de leur dispersion sur l'étendue du territoire. Cependant, pour avoir une population raisonnable pour une étude qualitative, nous avons estimé une population d'au moins 80 répondants pour la collecte des données du questionnaire. Or, à l'exception de Mount Mary College of Education (MOMACOE), où nous avons effectué l'étude pilote ( cf : p. 120) et qui possède une population de 178 au niveau 400, l'effectif des futurs enseignants des autres écoles n'atteint pas le nombre prévu pour cette recherche. Toutefois, le nombre total des futurs enseignants de ENCHICOE et de AMECOE s'élève à 85 ; ce qui justifie le choix de ces deux lieux d'enquête et que l'effectif de ces deux écoles suffisent pour une analyse qualitative. Il faut rappeler que les futurs enseignants des écoles échantillonnées ont les mêmes caractéristiques que ceux des autres écoles non échantillonnées.

### **Population cible**

Le phénomène de l'AC concerne, sans nul doute, tous les secteurs et milieux d'un pays. Dans le secteur éducatif au Ghana, il touche tous les acteurs du système éducatif, à savoir les apprenants du niveau primaire, les élèves, les étudiants, les enseignants, les personnels de l'administration scolaire. Il se manifeste, comme le montrent Asilevi (2001), Amuzu (2005a), Adjei (2010) Haruna (2012), Kodzo (2013), entre autres, sous la forme de l'alternance entre

l'anglais et les langues ghanéennes, le français et l'anglais, le français et les langues ghanéennes.

Le public cible de notre étude est constitué des futurs enseignants des deux écoles choisies. Ils partagent les traits caractéristiques similaires. En fait, pour aborder notre problématique, nous nous intéressons principalement à ce public tel que nous le décrirons dans cette section où nous présenterons, l'échantillon et les méthodes d'échantillonnage adoptés dans l'étude.

Les futurs enseignants partagent un certain nombre de caractéristiques. Ils font la Licence (B. Ed) de FLE dans les écoles normales supérieures. Étant donné que le phénomène d'étude concerne l'usage de plusieurs langues dans une même conversation, ils comprennent et parlent couramment une langue ghanéenne au moins. Ils ont aussi l'anglais comme langue de scolarisation et sont considérés comme des locuteurs compétents en anglais car, l'anglais est considéré comme matière à étudier depuis les trois ans de primaire et comme langue d'instruction en quatrième année de primaire. Toutes les matières étudiées aux niveaux pré-universitaires sont enseignées obligatoirement en anglais. Toujours est-il qu'ils continuent à étudier un bon nombre de disciplines en anglais à l'école normale. Ils apprennent le FLE et ils sont en formation pour enseigner le français aux niveaux primaire et JHS. Concernant leur compétence en français, nous les rangeons dans les niveaux A2 et B2 selon le CECRL c'est-à-dire qu'ils ont un niveau échelonné entre le niveau d'utilisateur intermédiaire et avancé selon le portfolio européen des langues (PEL).

Il est évident que ces futurs enseignants apprennent le français dans un contexte multilingue. Selon Amuzu (2001), le contexte multilingue a des influences sur l'apprentissage du français à l'oral comme à l'écrit.

Cependant, d'autres facteurs comme l'insuffisance des enseignants de français au niveau pré-tertiaire, l'insuffisance des heures assignées à l'enseignement du FLE aux niveaux pré-universitaires et les stratégies et techniques employées dans l'enseignement/apprentissage du français aussi rendent la maîtrise du français au Ghana difficile. Il est à noter que les participants à l'enquête n'ont pas le même nombre d'années d'apprentissage du français compte tenu du niveau d'où ils ont commencé à apprendre la langue. La conséquence des facteurs déterminant la non maîtrise du français est que la plupart des apprenants n'ont pas de fondements solides en français. Certains futurs enseignants aussi n'ont pas de bases solides en français. Bref, les futurs enseignants participant à l'enquête sont de plurilingues appartenant à différents milieux socioculturels ayant des compétences communicatives dans les langues ghanéennes et l'anglais qui apprennent le français en Licence dans les écoles normales. Parmi eux, il y a des éwéphones, des ankanophones, fantiphones, des krobophones, des dagarephones etc.

Les futurs enseignants en formation sont composés d'étudiants du niveau 100 jusqu'au niveau 400. Ainsi, nous n'avons pas pris en compte tous les niveaux dans cette étude. Puisque notre étude s'intéresse à l'expression orale, nous avons jugé important de choisir le niveau auquel la production orale est accordée une

place importante. C'est sur cette base que nous avons choisi les futurs enseignants du niveau 400.

Ce qui nous a également poussée vers le niveau 400 est que les futurs enseignants à ce niveau auraient eu des compétences linguistiques et communicationnelles en français pour les échanges. Durant leurs quatre années de Licence, ces futurs enseignants ont suivi des cours dans différentes disciplines telles que la linguistique, les productions orale et écrite (tout en mettant l'accent sur la grammaire, la conjugaison et le vocabulaire), la littérature, la didactique et la méthode de recherche. Pour des interactions, les sujets abordés tournent autour des thèmes de conversation sur les activités quotidiennes, les achats, la restauration, les thèmes de débat, entre autres. Alors, nous pensons que ces domaines étudiés pourraient les aider à avoir des compétences linguistique et communicative en français et pourraient leur permettre de communiquer dans la vie quotidienne.

Les futurs enseignants au niveau 400 à AMECOE sont au nombre de 16 dont 6 hommes et 10 femmes. Ceux de ENCHICOE sont au nombre de 69 dont 47 hommes et 22 femmes. Ces étudiants viennent de différentes régions du Ghana et parlent différentes langues ghanéennes. Ils ont tous, l'anglais comme L2 et le français comme LE. Retenons que l'ordre de l'acquisition de l'anglais et des langues ghanéennes n'est pas un critère pertinent de sélection des éléments de la population cible. Pour des raisons de dispersion des écoles normales et des contraintes que nous avons rencontrée en travaillant avec la population cible

toute entière, nous avons préféré utiliser un échantillon représentatif. Nous décrivons ci-dessous la procédure d'échantillonnage.

### **Procédure d'échantillonnage et échantillon**

Pour Kothari (2004 : 55), l'échantillonnage est défini comme « techniques and processes used in the selection of a sample from a total population ». Il s'agit de mettre en place des moyens de sélection d'un sous-ensemble des sujets d'une population cible afin de recueillir des renseignements. Pour arriver à la représentativité, nous nous inspirons de Bhattacharjee (2012 : 66) qui identifie trois étapes majeures du processus d'échantillonnage. Identifier la population cible, déterminer les sections de la population cible accessibles et enfin sélectionner l'échantillon qui peut être probabiliste ou non probabiliste. L'identification des lieux de l'étude et de la population ont été déjà faite dans notre cas. Le choix des lieux a été aléatoire, c'est-à-dire que la probabilité de sélectionner une école normale supérieure est égale à chacune des écoles normales supérieures mandatées à former les futurs enseignants du français pour le B.Ed.

La seconde étape est celle qui a déterminé le nombre de futurs enseignants au niveau 400 accessibles et enfin celle qui a sélectionné ceux qui remplissent tous nos critères. C'est-à-dire, ceux qui comprennent et parlent au moins une langue ghanéenne, sont des locuteurs compétents en anglais et qui apprennent le FLE au niveau de l'école normale supérieure.

Les procédures d'échantillonnage probabiliste, selon Gumuchian, Marois et Fèvre (2000 : 75), impliquent que les sujets ou les objets ont une chance d'être

choisis ou sélectionnés. C'est-à-dire que l'échantillonnage probabiliste s'applique à un groupe homogène (qui partage les mêmes caractéristiques). L'intérêt de cette approche est qu'elle permet la généralisation des conclusions issues de l'échantillon retenu pour l'ensemble du public visé. Toutefois, il nécessite la disponibilité de la population à enquêter. En effet, la disponibilité d'une liste exhaustive des futurs enseignants n'est pas évidente. En raison de ces contraintes, nous avons opté pour la technique non-probabiliste

Nous voulons préciser que, selon nos critères, un nombre assez large de futurs enseignants ont les caractéristiques pouvant leur donner la chance d'être sélectionnés. Cependant, nous avons considéré la disponibilité et la volonté des répondants. Ce qui fait que l'échantillon est non-probabiliste. Notre échantillon est alors une combinaison de la procédure non-probabiliste (pour garantir la représentativité) et la procédure probabiliste. Nous rappelons que le nombre total des futurs enseignants au niveau 400 des écoles échantillonnées s'élève à 85 futurs enseignants. Nous avons estimé que nous aurons au moins 75 réponses issues du questionnaire. Or, ce sont 60 futurs enseignants qui ont répondu au questionnaire.

Nous voulons signaler que, pendant la séance d'observation à AMECOE, il y avait 15 futurs enseignants présents. Or, c'était 12 futurs enseignants qui ont répondu au questionnaire. Alors, nous avons dû admettre seulement 12 participants pendant la séance d'observation. À ENCHICOE, 48 futurs enseignants ont répondu aux questions du questionnaire alors que, sur un effectif de 69 futurs enseignants, 54 étaient présents au cours. Ici aussi, nous n'avons

accepté que 48 futurs enseignants. Ce qui fait que l'échantillon retenu est accidentel. Les 60 futurs enseignants, c'est-à-dire, les 12 d'AMECOE et les 48 d'ENCHICOE constituent donc notre échantillon réparti comme suit :

**Tableau 1 : Répartition des futurs enseignants de FLE formant notre échantillon**

Institution	Nbre d'hommes	Nbre de dames	Nbre total	Pourcentage
ENCHICOE	33	15	48	80
AMECOE	5	7	12	20
TOTAL	38	22	60	100

### **Instruments de collecte des données**

Nous nous inspirons de Caré (2000 :137) qui postule que, dans une étude scientifique, le chercheur doit aller auprès de la population pour vérifier les faits. Il se sert donc des méthodes et instruments propices et appropriés pour recueillir des informations pour vérifier et répondre aux questions qu'il se pose. Ainsi, pour nous, il est nécessaire d'élaborer des méthodes de vérification des faits observés pour constituer le corpus.

Afin de répondre aux questions de cette recherche, nous avons recouru à un questionnaire et à une observation de classe. Les questions sont principalement relatives aux facteurs qui entraînent l'AC, les formes que prend l'AC dans le discours bilingue et les raisons qui mènent les futurs enseignants à alterner les langues dans la salle de classe. En effet, les informations sur les caractéristiques linguistiques des répondants ont été suscitées pour comprendre le phénomène de l'AC telle qu'elle est pratiquée dans les écoles normales. Nous décrivons ces

instruments dans les pages suivantes. Nous exposons également les conditions dans lesquelles les deux instruments sont utilisés dans la collecte de données.

### **Description du questionnaire**

Le questionnaire d'après Angers (1996 : 140), est un instrument d'enquête qui sert à questionner les répondants de façon identique dans le but de faire ressortir leurs réponses de tendance dans les comportements de la population à enquêter. Guibelt et Jumel (1997 : 105), expliquent qu'une enquête par questionnaire permet « de réunir des indicateurs qui montrent le poids des destinations ». Autrement dit, c'est une procédure de collecte des données permettant d'expliquer les dispositifs sous-jacents aux attitudes et pratiques observées. Comme l'indique Berthier (2006 : 93), le questionnaire doit être standardisé et correspondre aux besoins de l'enquête. C'est-à-dire qu'il devra, dans un premier temps, placer tous les sujets dans la même situation pour permettre des comparaisons entre groupes de répondants. Dans un deuxième temps, chaque item du questionnaire doit montrer son utilité pour l'enquête.

Nous avons choisi ce type d'instrument pour recueillir des informations sur la pratique de l'AC comme stratégie déployée par les futurs enseignants pendant les interactions verbales. Le questionnaire (Annexe A) est construit de façon structurée et ordonnée pour permettre de saisir les comportements et les opinions des répondants pour finalement faire des analyses statistiques des variables recensées. Le questionnaire structuré, le croyons-nous, nous serait avantageux dans l'analyse statistique, car comme l'apprend Cohen (1998),

l'analyse statistique des données recueillies du questionnaire structuré se traite aisément étant donné que les questions sont uniformes pour tous les répondants.

En outre, il permet de recueillir des informations auprès d'une population plus large pour pouvoir, en fin de compte, généraliser les réponses obtenues. En effet, les futurs enseignants enquêtés sont censés indiquer parmi les réponses préétablies les items convenables ou compléter des cases pour répondre aux questions. À présent, nous décrivons la structure du questionnaire.

Le questionnaire comporte deux parties et est composé de 24 questions. Les questions sont classées sous six rubriques. Nous avons pris appui sur la contribution de Berthier (2006 : 94) qui souligne que le questionnaire ne doit pas paraître ennuyeux, monotone, rébarbatif et inutile. Elle propose de varier la façon d'interroger. De ce point de vue, nous avons varié la façon de présenter les questions. Nous avons des questions à choix multiples présentées sur une échelle de 2 à 8 réponses. Les séries de questions sont précédées de consignes à suivre. Nous avons proposé des questions qui demandent aux répondants de choisir plus d'une réponse. Les questions sont du type fermé et ouvert.

La première partie fait l'objet des informations portant sur l'identité du répondant et comprend 11 items. Nous avons voulu savoir, à travers les questions de la première partie, des informations sur le genre, le répertoire linguistique, le nombre d'années d'apprentissage du français, les difficultés d'expression orale en français et les moyens mis en place pour surmonter les difficultés rencontrées. Les questions sollicitées dans cette partie ont pour fin de fournir des renseignements sur les caractéristiques démographiques des répondants, et leurs niveaux de

compétence langagière. Les questions que nous avons proposées invitent les répondants à donner des réponses courtes dans certains cas, et à faire le choix parmi d'autres options, dans d'autres cas. La question sur le genre et le nombre de langues que le répondant parle propose des choix multiples, alors que les questions sur l'ordre d'acquisition des langues proposent des réponses courtes. Finalement, dans cette première partie, les questions 6 à 11 sont des questions sollicitant des choix multiples.

La deuxième partie porte sur l'AC dans la classe de FLE et comprend 13 questions. Elle aborde les langues qui sont présentes lors de l'alternance, les formes que prend l'AC, les motivations et les raisons qui poussent les futurs enseignants à recourir à l'AC. Les questions de cette partie sont à choix multiples avec des cases à cocher. Les questions sur le phénomène de l'AC et les langues présentes dans la salle de classe (12 à 19) sont des questions à choix multiples. La série de questions qui suit aborde les formes et le mode de l'AC et comporte 3 questions (20 et 22). Elle propose des questions à choix multiples.

Les questions 23 et 24 sont des questions qui proposent des cases à cocher et abordent les raisons du recours à l'AC et les facteurs de motivation respectivement. La question 23 propose 8 items et la question 24 propose 5 items.

Afin d'assurer une bonne compréhension des items, les questions sont posées en anglais. Puisque nous cherchons des réponses sincères et adéquates, nous avons pris soin de poser des questions auxquelles les répondants seront réellement capables de répondre et en prenant des précautions sur les thèmes qui peuvent les gêner.

## Observation

Letriliart *et al.* (2009b : 107), définissent l'observation comme une : « méthode de recueil de données à partir du regard porté sur une situation. L'objectif est d'observer au plus près les pratiques, avec le minimum de filtres et sans que la situation soit modifiée du fait de l'observation ». Il s'agit de mieux voir comment les futurs enseignants agissent dans des situations et comment ceux-ci se comportent. Nous avons eu recours à l'observation pour mieux voir la réalité du comportement linguistique des futurs enseignants. Nous avons veillé, dans cet exercice, à ne pas influencer la situation. Nous avons réussi à observer, à partir de là, comment l'AC est mise en pratique par les futurs enseignants des écoles normales qui constituent notre population. L'observation s'est basée sur des conversations enregistrées et des prises de notes pendant les cours de français. Les séances observées sont basées sur les discussions de classe, des présentations sur des thèmes spécifiques tels que les types de texte argumentatif, les procédés argumentatifs, le schéma narratif, entre autres.

À travers l'observation nous avons essayé de comprendre et de décrire les traits caractéristiques des séquences verbales vis-à-vis de l'AC. Il nous a fallu de bien regarder les actions des futurs enseignants pour déterminer leur stratégie de communication. Ensuite, nous avons pris soin de bien écouter leur parole afin de découvrir les informations capitales nécessaires pour pouvoir répondre à nos questions pré-définies.

Le but primordial de notre observation s'articule autour de deux pôles. D'une part, mieux comprendre et expliquer les formes de l'AC et les facteurs de

motivation, d'autre part, examiner le rôle que jouent les langues en contact dans un environnement didactique dans les écoles normales supérieures au Ghana. Nous avons observé des cours de rédaction dans les écoles échantillonnées. À AMECO, nous avons assisté au cours sur le texte narratif. Les participants ont été chargés de donner la définition du mot narratif, les fonctions que remplit un texte narratif, ses principales caractéristiques, les genres de texte narratif et la séquence narrative. Ils ont eu à discuter sur un sujet de leur choix et à présenter leur exposé à la classe. Les exemples de l'AC sont recensés lors des discussions dans leur groupe, et pendant les exposés. Ce qui est remarquable est que pour expliquer les points avancés, ils n'ont pas pu se passer du recours à d'autres langues.

À ENCHICOE, la situation n'est pas différente. C'est-à-dire que la tâche a été donnée aux étudiants de discuter dans les groupes et à présenter leur résultat. Le corpus retenu pour l'analyse dans cette institution est une leçon de rédaction du texte argumentatif. Les différents groupes ont travaillé sur les formes du texte argumentatif, ses caractéristiques et ils ont proposé des exemples sur divers thèmes tels que la polygamie, le mariage forcé, les femmes en politique et l'emploi des femmes. L'exposé sur la plupart de ces thèmes a suscité des débats, car les participants avaient l'envie de donner leur avis et soutenir leur point de vue.

Durant les séances de l'observation, nous avons pris place au fond de la salle et nous n'avons pas participé au déroulement de la leçon sauf lorsque, les enseignants qui dispensaient les cours nous ont demandé de nous présenter. De

plus, nous avons parlé de notre projet pour que les participants se sentent à l'aise et plus en sécurité. Cela nous a semblé nécessaire pour qu'ils sachent nos intentions et les raisons pour lesquelles nous faisons l'enregistrement et nous prenions des notes afin qu'ils se comportent comme ils le font d'habitude.

Nous avons élaboré une grille d'observation en tenant compte de nos objectifs et nos questions de recherche. La grille porte des indices sur la diversité des langues présentes pendant les cours, les motivations de l'AC pendant les cours, les formes de l'AC présentes pendant les cours. Nous nous sommes intéressée également à savoir comment l'enseignant gère l'AC, le rôle qu'elle joue pendant les cours et le rôle que jouent les langues dans la classe de FLE.

Malgré les nombreux avantages de cet outil, il nous a présenté des inconvénients. L'inconvénient le plus important que nous notons est que l'enregistrement pourrait influencer l'attitude interactive et communicative des inter-actants pendant les cours. Alors, pour éviter l'effet de l'enregistrement, nous avons fait des séries de séance d'observation et d'enregistrement pour que les participants s'habituent à la situation et à l'enregistreur. Nous avons utilisé un téléphone portable et une caméra pour l'enregistrement.

### **Étude pilote**

Nous avons fait une étude pilote des instruments de collecte de nos données. Notre but était de voir l'efficacité, de même que la pertinence des instruments de collecte de données, de prévoir les difficultés qui pourront surgir lors de la collecte des données dans les écoles échantillonnées. Ainsi, nous pourrions apporter des mesures de prévention. L'étude pilote sert à détecter et à

comblent certaines lacunes lors de la construction des instruments. Elle sert également de méthode pour tester la fiabilité et la validité des questions. Nous voulions également voir si les instruments choisis sont adaptés à notre population cible et s'ils peuvent aider à avoir des informations sur le phénomène à étudier. Elle a été faite auprès des futurs enseignants de Mount Mary College of Education (MOMACOE) qui n'a pas été échantillonnée, mais les répondants ont les mêmes traits caractéristiques que les futurs enseignants auxquels les instruments sont destinés. Nous avons donc observé et enregistré un cours d'expression orale.

Nous avons au prime abord contacté en face à face le chargé du cours d'expression orale pour l'informer de notre intention de faire une observation de son cours d'oral. À son accord, il nous a informée du jour et de l'heure de son cours. Au total 37 participants sur 45 étaient présents lors de notre observation. Le premier constat fait est que, les futurs enseignants passaient du français à l'anglais avec l'enseignant et entre eux et parfois, ils utilisaient les langues ghanéennes entre eux. La deuxième observation que nous avons faite est que les participants, même s'ils se contentent de s'exprimer et de répondre aux questions en français, ils n'arrivent pas à maintenir l'interaction en français. Il a été également observé qu'un grand nombre n'arrive pas à se comprendre lorsque la discussion est faite en français uniquement. Alors, ils demandent l'explication en anglais. Ceci amène les locuteurs à reformuler ce qu'ils ont déjà dit en anglais.

Pour le questionnaire, nous n'avons pas pu distribuer des copies, faute de temps à la disposition des répondants. Alors, il a été conçu grâce à Google forme. Nous avons collecté les données du questionnaire de l'étude pilote entre le 1<sup>er</sup>

février et le 15 mars 2022. Les données de l'étude pilote nous ont permis de saisir certaines incompréhensions relatives aux termes code switching, intra-sentential, inter-phrastique, etc. auxquelles nos répondants pourraient se confronter pendant la collecte des informations, dues à la formulation des items. Nous avons plutôt utilisé la phrase « do you alternate to other languages other during french lesson ? » pour désigner le terme code switching. En sus, nous avons utilisé les termes « words, sentences and expression » pour faire référence à *intra-sentential*, *inter-phrastique et extra-sentential*. Pour l'item cherchant à trouver le nombre de langues que les répondants utilisent, il demande une réponse courte des répondants. Nous avons remarqué que beaucoup de répondants n'ont pas répondu à cet item. Alors, nous avons modifié cet item en question à choix multiples. Aussi, l'item qui cherche à savoir ce qu'ils font pour surmonter les difficultés de la production orale demande des réponses courtes. Les répondants appelaient pour demander des clarifications. Alors, dans la reconstruction du questionnaire proprement dit, nous avons proposé des options à choix multiples afin de faciliter la tâche aux répondants et pour faciliter l'analyse. L'administration de l'étude pilote nous a permis de reformuler et d'ajuster nos questions du questionnaire.

Nous voulons signaler que des futurs enseignants du niveau 400 de MOMACOE où l'étude pilote a été effectuée sont au nombre de 178, mais ceux qui ont répondu au questionnaire sont au nombre 70. Les résultats du questionnaire de l'étude pilote ont révélé que 78% des répondants parlent 4 langues, 10% parlent 5 langues alors que 12% parlent 3 langues. Les répondants ont précisé qu'ils essaient de communiquer fréquemment en français pendant les

cours du français, mais 80% admettent qu'ils ont des difficultés à communiquer en français. Il est relevé que les domaines majeurs des difficultés des enquêtés sont relatifs à la non-maitrise de la grammaire, au manque du vocabulaire et à la peur de faire des erreurs. Les résultats ont également révélé que les répondants insèrent des mots, des phrases et des expressions des L1 et de l'anglais pendant les cours du français pour des raisons diverses et que l'insertion est motivée par le contexte et le changement des interlocuteurs entre autres.

La séance de l'observation et l'attitude langagière des participants de l'étude pilote nous ont permis d'avoir des résultats significatifs et des informations pertinentes qui nous ont amenées à apporter certaines modifications à notre grille d'observation et notre questionnaire.

### **Difficultés de la collecte des données de l'étude pilote**

Malgré les divers avantages tirés de l'étude pilote, nous pouvons avouer que l'étude pilote nous a donné un certain souci lors de l'observation du cours et dans l'administration du questionnaire. En dépit de l'accord du professeur dans la classe où nous avons fait l'observation, il nous a avertie que le cours prévu serait fait pour une heure au lieu de deux, car l'établissement avait prévu un programme pour le corps professoral. Cette situation a été pour nous une difficulté signifiante, car nous n'avons pas saisi assez d'exemples pouvant nous faciliter de trouver des réponses provisoires à nos questions de recherche. Il était également difficile de cerner les activités dans lesquelles l'enseignant engage les étudiants pendant les cours de l'oral.

Une autre difficulté rencontrée est la durée du retour des réponses. Nous avons mis six semaines pour recueillir les données, car les répondants ne sont pas habitués à répondre aux questions en ligne et aussi des contraintes relatives à la connexion. De plus, les items du questionnaire semblent un peu denses pour les répondants. La plupart d'entre eux appelaient pour demander des clarifications sur certains termes qu'ils trouvent difficiles à comprendre comme par exemple code switching, intra-sentential, inter-sentential, extra-sentential. Ces questions et inquiétudes ont été prises en compte et nous avons veillé à la modification de certains items en les reformulant de façon plus simplifiée avant l'administration proprement dite.

Nous avons également pris soin de changer le format de certaines questions. Autrement dit, au lieu des items qui exigent des réponses longues, nous les avons changés en question à réponses à choix multiples pour qu'ils comprennent mieux les questions et qu'ils puissent y répondre facilement. En ce qui concerne l'observation, nous avons pu supprimer certains éléments de la grille, car ils n'étaient pas liés à notre problématique et au champ de l'enquête. Aussi, l'arrangement pour les séances d'observation a été bien planifié pour faire une observation pour une durée un peu plus longue dans le but de saisir des informations afin de répondre à nos questions de recherche. Les difficultés rencontrées lors de l'étude pilote nous ont permis de mieux manier celles rencontrées lors de la collecte des données dans les écoles échantillonnées.

Généralement, les données de notre étude pilote ont révélé que le phénomène de l'AC est un véritable fait chez les futurs enseignants et que la

plupart de ces derniers ont des difficultés en expression orale dues à leur insuffisance langagière. Même si certains interagissent librement et spontanément en français, ils ne peuvent pas se passer de l'anglais pendant les cours du FLE. Nous sommes alors convaincue que le phénomène de l'AC est présent dans les salles de classe dans les écoles normales supérieures.

### **Démarche méthodologique de la collecte des données**

La collecte des données du questionnaire proprement dite a commencé le 12 avril 2022 et a pris fin le 17 mai 2022. Ce qui correspond à trois semaines d'enquête. La longue durée de l'enquête se justifie par l'attitude des futurs enseignants échantillonnés. Nous voulons préciser que nous avons dû convaincre les participants avant qu'ils n'acceptent de répondre aux questions. L'observation proprement dite a été faite à ENCHICOE le 12 juillet 2022 et celle de AMECOIE est faite le 20 juillet 2022. Nous décrivons dans la section suivante les démarches de la collecte des données sur le terrain.

### **Procédure de collecte des données**

Nous avons commencé la collecte des données proprement dite le 12 avril 2022 après avoir reçu de l'autorisation auprès des autorités des écoles échantillonnées. L'autorisation nous avait été accordée après avoir montré la lettre de présentation du Chef du Département de Français (voir Annexe D). La durée totale de collecte des données est de 5 semaines. Pour des raisons de contraintes de connexion et de disponibilité, le recueil du questionnaire a pris du temps. La raison est que les futurs-enseignants étaient en congé de six mois compte tenu des dispositions prises par le gouvernement pour réduire la propagation de la

pandémie du virus corona (COVID 19). Pour cela, ils avaient rencontré de difficultés à l'accès à une connexion stable.

### **Procédures de collecte des données du questionnaire**

Le processus de collecte des informations par questionnaire consiste à préciser les étapes suivies et les démarches exploitées pour vérifier la validité des items du questionnaire, le moyen de distribution du questionnaire, et la collecte de l'information. Nous avons pris soin de nous assurer de l'efficacité du choix de cette technique compte tenu de nos objectifs de recherche.

### **Validité des instruments de mesure**

Pour avoir un meilleur rendement de la recherche, il s'avère nécessaire de construire des instruments fiables, explicites et dépourvus d'ambiguïté et qui soient appropriés au phénomène à étudier. Nous avons pris en compte ces critères pour nous assurer de la validité, de la fiabilité et de l'éthique en recherche. La copie des instruments a été envoyée aux directeurs de notre thèse. Ils ont apporté des suggestions pertinentes qui nous ont aidée à revoir les items afin de rendre valables les techniques exploitées. C'est ainsi que nous avons éliminé les items qui semblent ambigus et qui peuvent apporter de la confusion. La validité du questionnaire a été complétée par l'étude pilote.

Dans le cas de l'éthique de recherche, nous avons veillé à l'anonymat des répondants dans le traitement des données, la standardisation des items ainsi que la qualité et l'influence de l'échantillon retenu.

## **Méthode d'analyse des données**

### **Transcription des données**

Les données réunies des outils qualitatifs ont été transcrites après plusieurs écoutes dans le but de ne pas omettre des précisions importantes et d'éviter des confusions.

En ce qui concerne des conventions, nous avons construit nos propres conventions en nous appuyant sur le modèle déjà existant de Vion (1992 : 265). Nous nous sommes inspirée de ces conventions et nous les avons adaptées à notre corpus compte tenu des faits spécifiques qu'elles présentent aux conversations verbales et au niveau non verbal. La transcription est faite en relation avec la notation orthographique du français, de l'anglais et de l'éwé et la notation des traits prosodiques. Dans le cas de l'observation, nous avons transcrit les échanges audibles qui comportent le français, l'anglais, le twi et l'éwé y incluses les hésitations et les répétitions. Nous voulons rappeler que, lors de l'observation, nous espérons entendre Avatime à AMECOIE et Brosa à ENCHICOIE, car Avatime est parlé par les locuteurs d'Amedjofe et Brosa, une variante d'Anyi est parlée à Enchi. Mais, ce n'était pas le cas. Ce sont l'éwé et le twi qui sont employés dans la classe. De plus, Avatime et Brosa ne figurent pas parmi les réponses données par les répondants du questionnaire. Les alternances codiques sont signalées par le caractère italique et les traductions sont mises entre parenthèses.

### **Code de transcription**

Kalika, Mouricou et Garreau (2018 : 95), définissent le codage des données comme l'affectation d'intitulés appelés « codes » à des segments de données en

vue d'enrichir ou de construire une grille d'analyse. Comme nous l'avons mentionné plus haut, nous avons respecté l'orthographe standard du français de même que l'anglais, l'éwé et le twi. Le codage nous a permis d'inventorier, d'organiser et de catégoriser les données obtenues. Afin de garder l'anonymat des participants nous avons décidé d'utiliser des codes à la place de leurs noms réels. Et aussi, nous ne connaissons pas le nom de futurs enseignants des écoles ciblées. FE est utilisé pour faire référence aux futurs enseignants, suivi des chiffres (1, 2, 3 etc.) dans le cas où il y avait plus d'un intervenant. TC est utilisé pour représenter toute la classe. Le FE est précédé des deux premières lettres de chaque école échantillonnée pour la cueillette des données. Ces codes sont suivis de deux points pour montrer le tour de parole. Nous avons codifié les participants pour raison d'identification de chaque intervenant. Les séances observées ont également été codifiées. Pour ce faire nous avons utilisé les codes suivants :

- ENFE → futur enseignant de ENCHICOE
- ENS → enseignant
- AMFE → futur enseignant de AMECOIE
- TC → toute la classe

### **Traitement des données**

Deux domaines d'analyse sont utilisés dans cette étude. Une analyse quantitative pour le questionnaire et une analyse qualitative pour l'observation. Le croisement de ces deux approches constitue pour Moss (1996 : 22), une approche qui permet d'avoir une vision plus complète et plus nuancée du phénomène que l'enquêteur cherche à comprendre. Nous avons donc tiré profit des importants

intérêts de ces deux approches d'analyse : celui de l'observation et celui du questionnaire. Les résultats du questionnaire sont présentés dans des tableaux de distribution. Une analyse statistique pour chacune des variables est faite en relation avec la fréquence et le pourcentage obtenu. Nous expliquons ci-dessous le traitement des données quantitatives et qualitatives recueillies.

### **Procédure d'analyse qualitative**

L'analyse qualitative concerne l'observation. Nous avons transcrit les séquences telles qu'elles sont produites où les futurs enseignants changent de code entre deux langues. Autrement dit, nous n'avons pas fait la correction de ce que les interlocuteurs ont dit. Mais, nous avons indiqué les erreurs par astérisque. L'objectif est d'éviter toute interprétation. Puisque l'étude s'intéresse à l'interaction, nous avons pris appui sur quelques-unes des composantes du modèle SPEAKING de Hymes (1974). Les composantes de la grille utilisées dans cette recherche pour l'analyse sont : les participants/interactants ; la norme/déroulement des activités, objet de discours et stratégies discursives.

### **Procédure d'analyse quantitative**

En ce qui concerne le questionnaire, nous avons fait l'analyse en considérant les données brutes recueillies. Ces données sont traitées grâce à Google forme. Ce traitement paraît être facile et contrôlable. Il permet d'avoir des résultats fiables qui montrent la réalité du phénomène observé et étudié. Les réponses au questionnaire sont présentées dans des tableaux. Puisque l'étude est descriptive, une méthode statistique est employée montrant la fréquence de distributions à partir des pourcentages obtenus.

L'analyse a permis de percevoir les opinions des enquêtés sur les différentes manifestations de la pratique de l'AC. Nous avons aussi identifié les langues qui sont présentes dans la classe de FLE dans les écoles normales et la langue la plus utilisée pendant l'alternance. Certaines variables indépendantes telles que les compétences linguistiques, les domaines de difficultés qui poussent à l'alternance codique et les facteurs de motivation du recours à l'alternance codique sont vérifiés.

### **Conclusion partielle**

Pour conclure ce chapitre, nous voulons rappeler que deux principaux outils (le questionnaire et l'observation de classe) ont été privilégiés pour avoir des informations essentielles qui sont interprétées dans le chapitre quatre de l'étude. Il a été précisé que l'emploi de ces deux outils jumelés enrichit et complète les résultats de l'investigation à travers la triangulation des outils.

## CHAPITRE QUATRE

### PRÉSENTATION DES DONNÉES, ANALYSE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

#### Introduction

Ce chapitre porte sur la présentation des données de l'enquête, leur analyse et la discussion des résultats en nous appuyant sur nos questions de recherche. Nous voulons rappeler encore une fois que le but principal de cette présente étude est d'examiner et de mettre en lumière les pratiques de l'AC dans la classe de FLE à ENCHICOE et à AMECO. Puisque nous avons privilégié les méthodes quantitative et qualitative de collecte des données et le fait que ces méthodes se complètent, nous présentons les résultats du questionnaire premièrement suivis des résultats des séances de l'observation. Les résultats de chaque item sont interprétés et analysés selon les fréquences et les pourcentages obtenus. L'interprétation des résultats sera faite dans la partie discussion.

Les résultats sont présentés sous forme de tableaux récapitulatifs des données recueillies. Ces représentations montrent des fréquences mesurées en pourcentage des items soumis à l'analyse. Les résultats sont regroupés et présentés en sections. Les sections sont expliquées ci-dessous.

Dans la première section, nous expliquons les caractéristiques démographiques des enquêtés et leur contexte linguistique. Elle comporte les informations sur leur sexe, le nombre de langues parlées, leur nombre d'années d'études du français. Cette partie prend également en compte les domaines de

difficultés des futurs enseignants en production orale et les efforts qu'ils déploient pour surmonter ces difficultés.

La deuxième section s'articule autour de l'utilisation de l'alternance codique dans la classe de FLE dans les écoles normales. Elle comprend des questions sur les pratiques de l'AC, les différentes langues utilisées pendant l'alternance, comment l'alternance est réalisée, et les formes que prend l'AC pendant l'interaction.

La dernière section est axée sur les raisons et les motivations de l'AC. Les questions de cette section cherchent à savoir les facteurs de motivation de l'AC. En d'autres termes, il s'agit de savoir pourquoi les futurs enseignants alternent les langues pendant les cours de français. Ces questions nous ont servi à mieux cerner les principaux facteurs déclencheurs de l'AC.

## **Présentation des données du questionnaire**

### **Caractéristiques démographiques et contexte linguistique**

Nous présentons dans cette partie les caractéristiques démographiques et le contexte linguistique des répondants. Les caractéristiques démographiques prennent en compte l'âge et le sexe. Le contexte linguistique couvre le nombre de langues parlées des répondants, le nombre d'années d'apprentissage du français, l'ordre d'acquisition des langues. Il comporte également les défis de la production orale, les domaines de difficultés et les stratégies déployés pour surmonter les défis. Nous présentons les données dans les tableaux 2, 3, 4, 5, 6 et 7 qui suivent.

**Tableau 2 : Caractéristiques démographiques**

No	Variables	Catégories	Fréquence	Pourcentage
1	Sexe	Masculin	48	80
		Féminin	12	20
2	Tranches d'âge	20-25 ans	36	60
		26-30 ans	16	27
		31-35 ans	8	13
		36-40 ans	0	0

Le tableau 2 ci-dessus présente les données sur les caractéristiques démographiques des participants. Concernant le sexe, il ressort du tableau que la majorité (plus de deux tiers) des futurs enseignants dans les deux écoles normales qui constituent la population cible sont des hommes, c'est-à-dire 48 hommes faisant 80%. Parmi les 60 répondants, 12 seulement sont des femmes soit 20%. Ce qui montre que le nombre de femmes qui sont motivées à apprendre le français est minime.

L'âge de la majorité (60%) des répondants se situe entre 20 à 25 ans. 27% sont dans la catégorie de 26 à 30 ans. Il est évident que ces deux tranches d'âge forment un pourcentage de 87% de la population totale des enquêtés. Ces futurs enseignants ont dépassé l'âge de l'acquisition d'une langue, puisque, selon Girard (1972), l'âge de 11 ans à 12 ans correspond à la fin de la période la plus favorable pendant laquelle la faculté d'imitation de l'enfant est considérable. Ces deux groupes de répondants appartiennent à l'âge de la jeunesse qui est apte, croyons-nous, à comprendre plus clairement la perception de la distance linguistique qui

pourrait agir sur le choix de la langue qu'ils utilisent dans les insertions d'une autre langue. Ils pourront davantage comprendre les items du questionnaire et les activités de classe afin de nous donner des informations fiables. Nous nous intéressons à cette variable puisque l'âge joue un rôle important dans l'apprentissage d'une LE. Nous exposons, à présent, les données sur le nombre de langues parlées par les répondants et le nombre d'années d'apprentissage du français dans le tableau 3 ci-dessous.

**Items 5 et 6 :** Information sur le contexte linguistique des futurs enseignants

**Item 5a :** Combien de langues parlez-vous ?

**Item 6 :** Pour combien d'années apprenez-vous la langue française

**Tableau 3 : Contexte linguistique**

No.	Variables	Catégories	Fréquence	Pourcentage
1	Nombre de langues parlées	2	0	0
		3	14	23
		4	37	62
		4 et plus	9	15
2	Nombre d'années d'apprentissage du français	5 ans	0	0
		6 ans	8	13
		7 ans	16	27
		8 ans et plus	36	60

Les informations du tableau 3 ci-dessus portent sur le nombre de langues parlées par les futurs enseignants et le nombre d'années d'apprentissage du français. Les données issues de ce tableau montrent que les enquêtés parlent

plusieurs langues. Tous les répondants parlent plus de deux langues. 14 répondants, soit 23% des enquêtés, parlent 3 langues. La majorité, soit 37 d'entre eux, représentant 62%, parle 4 langues. 9 enquêtés représentant 15%, affirment qu'ils parlent plus de 4 langues. Ces résultats montrent que chaque répondant parle au moins trois (3) langues selon le tableau. Ce qui implique que certains répondants ont une seule L1 et d'autres en ont deux ou trois. Il ressort du questionnaire, qu'en dehors du français et de l'anglais, les autres langues parlées par les futurs enseignants sont l'éwé, le twi, le fante, le ga, le dangme et le dagaré. Ces données soutiennent notre constat que les salles de classe de nos enquêtés sont un environnement multilingue.

Les résultats du tableau dévoilent que la plupart, c'est-à-dire 36 répondants, soit 60%, ont appris le FLE pour plus de huit ans. Ce qui veut dire qu'ils ont commencé le français depuis le niveau JHS. Ceux qui ont choisi 6 et 7 ans, sont 24, représentant 40%. Nous en déduisons que ceux qui tombent dans ces catégories ont commencé à apprendre le français au niveau SHS. Aucun répondant n'a 5 ans d'années d'apprentissage du FLE. Nous ne mettons pas ces données en doute, car il est impossible d'être admis dans les écoles normales qui offrent le FLE sans avoir appris le français au niveau SHS. C'est évident que les répondants qui ont débuté l'apprentissage du français à JHS auraient un avantage vis-à-vis de la connaissance et de la compétence de la langue française que ceux qui l'ont débuté au niveau SHS. Les hétérogénéités des résultats de cet item signalent qu'il y a une divergence au niveau du nombre d'années d'apprentissage de FLE. Ce qui indique que ces futurs enseignants ont différents niveaux

d'apprentissage de français et que les difficultés diffèrent également. Cet item nous est pertinent pour savoir si les répondants ont un niveau d'acquisition du français pouvant les aider à avoir un bagage linguistique suffisant pour s'exprimer correctement à l'oral. En effet, le contexte linguistique des répondants est important pour notre étude, car nous fournit des informations sur l'expérience linguistique antérieure de nos répondants. Comme le remarquent beaucoup de chercheurs tels que Berthochini et Costanzo (1989), Tardif (1992) et Amuzu (2000), les connaissances antérieures de l'apprenant déterminent non seulement ce qu'il peut apprendre, mais également ce qu'il apprendra effectivement et comment les nouvelles connaissances seront apprises. Ces recherches exposent les avantages de langues déjà intériorisées des apprenants dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Le tableau 4 ci-après illustre le classement de l'acquisition des langues parlées par les répondants.

Item 5b : Information sur l'ordre d'acquisition des langues parlées des répondants

**Item 5b** : Listez l'ordre d'acquisition des langues que vous parlées

**Tableau 4 : Ordre d'acquisition des langues parlées par les répondants**

Variable	Réponses	Fréquence	Pourcentage
Ordre d'acquisition des langues	Langues ghanéennes, anglais, français	53	88
	Langues ghanéennes, français, anglais,	7	12
	Anglais, langues ghanéennes, français	0	0
	Français, langues ghanéennes, anglais	0	0
Total		60	100

Le classement effectué par les participants pour voir l'ordre d'acquisition des langues parlées par ces derniers, montre que le français vient en dernière position pour la plupart comme le démontre le tableau 4 ci-dessus. Tous les répondants ont les langues ghanéennes comme leur L1. En ce qui concerne l'anglais, les participants estiment à 88% qu'il constitue leur L2. Mais pour certains (12%), le français est leur langue seconde. Il est évident que ces participants ont fait des études dans des pays francophones avant de continuer au Ghana. Aucun répondant n'a l'anglais comme L1. Cela indique qu'aucun répondant n'a grandi dans un environnement où l'anglais est la langue dominante. Les difficultés de production orale sont montrées dans le tableau 5 ci-dessous.

Items 7 et 8 : Avis sur la communication en français et difficultés de s'exprimer

Items 7 : Est-ce que vous vous exprimez oralement en français ?

Items 8 : Avez-vous des difficultés à vous exprimer oralement en français ?

**Tableau 5 : Difficultés en production orale en français**

No.	Variables	Catégories	Fréquence	Pourcentage
1	Communication en français	Oui	39	65
		Non	9	15
		Quelquefois	12	20
2	Difficulté de communication à l'oral	Oui	41	68
		Non	12	20
		Quelquefois	7	12

Les données de ce tableau 5 ci-dessus montrent que 39 répondants, soit 65% communiquent en français. Ceux qui ont sélectionné l'option *Quelque fois* sont au nombre de 12, représentant 20%. Mais l'option *Non* a recueilli 15%. Il en ressort donc que la majorité des répondants essaie d'utiliser le français dans son interaction. Il est évident que ceux qui essaient de communiquer en français se chiffrent à 51, ce qui représente 85%. En effet, le pourcentage de ceux qui ont choisi l'option *Oui* est de 68% contre 20% qui ont choisi l'option *Non*. Toutefois, 12% des enquêtés disent qu'ils ont des difficultés quelquefois.

Item 9 : Avis des répondants sur les domaines des difficultés d'expression orale

Item 9 : Quels sont les domaines spécifiques des difficultés en expression orale

**Tableau 6 : Domaines de difficultés en production orale**

No.	Variable	Catégories	Fréquence	Pourcentage
1	Structure	Difficulté en grammaire	43	72
		Aucune difficulté en grammaire	17	28
2	Difficultés de lexique	Manque de vocabulaire	48	80
		Aucune difficulté de vocabulaire	12	20
3	Prononciation	Difficultés de prononciation	19	32
		Aucune difficulté de prononciation	41	68

4	Accent	Difficultés	21	35
		d'accent		
		Aucune	39	65
		difficulté		
		d'accent		
	Attitude envers	Peur de faire	38	63
	la langue	des erreurs		
		Manque de	22	37
		confiance		

Pour répondre à la question portant sur les domaines de difficultés en expression orale, nous avons proposé les options relatives à la structure de la langue, au lexique, à la prononciation, à l'accent et l'attitude envers la langue française. Les données du tableau 6 révèlent que 43 répondants, soit 72% ont des difficultés avec la grammaire tandis que 17 répondants, représentant 28% n'ont pas de difficultés en grammaire. En ce qui concerne le lexique, 48 faisant 80% avouent qu'ils ont des difficultés à cause du manque de vocabulaire. Les 20% qui restent n'ont pas de difficultés de vocabulaire. En revanche, les options *prononciation* et *accent* ont recueilli une faible fréquence, c'est-à-dire 19 et 21, soit 32% et 35%, respectivement.

La peur de commettre des erreurs a recueilli un pourcentage de 63%, alors que l'option *manque de confiance*, a un pourcentage de 37%. Il faut préciser que le pourcentage recueilli pour chaque option détermine le domaine qui leur pose plus de difficulté. Ces résultats montrent que la majorité rencontre des difficultés à communiquer en français de peur de commettre des erreurs. Les données

recueillies pour des difficultés de grammaire et le manque de vocabulaire nous semblent décourageantes.

Item 10 : Que faites-vous pour surmonter ces difficultés à l'oral ?

**Tableau 7 : Stratégies adoptées pour améliorer la capacité de s'exprimer oralement**

No.	Variable	Catégorie	Fréquence	Pourcentage
1	Stratégie 1	Lecture intense	38	63
		Formation de phrases	22	37
2	Stratégie 2	En suivant les programmes en français	21	35
		En suivant attentivement les conversations en français	39	65
3	Stratégie 3	Engagement dans la pratique de l'oral	32	53
		Non-engagement dans la pratique de l'oral	28	47
4	Stratégie 4	En étudiant pour améliorer mon niveau de langue	40	67
		Je ne fais aucun effort	20	33
5	Stratégie 5	En écoutant les interlocuteurs parler le français	27	45
		En écoutant le journal en français	33	55

La lecture du tableau 7 montre que les futurs enseignants procèdent de différents moyens pour surmonter les difficultés à l'oral. Beaucoup d'entre eux combinent les différentes stratégies qu'ils adoptent. Parmi les stratégies, celles ayant une fréquence relativement élevée sont la *lecture intense* (63%), *en suivant attentivement les conversations en français* (65%), *engagement dans la pratique*

*de l'oral (53%), en étudiant pour améliorer mon niveau de langue (67%) et en écoutant le journal en français (55%).* Ceci revient à dire que les répondants sont conscients et essaient de trouver des solutions pour y remédier. De plus, l'option *suivre attentivement les conversations en français* a recueilli un pourcentage plus élevé. Toutefois, certains répondants, c'est-à-dire 33%, avouent qu'ils ne font aucun effort pour surmonter leurs défis. Nous pourrions postuler que les enquêtés comprennent leur problème et déploient divers procédés pour s'exprimer et se développer en français oral.

La dernière question de cette partie cherche à savoir ce que les répondants font pour surmonter les difficultés de la production orale dans des conversations spontanées. Nous leur avons proposé trois options, à savoir le recours à l'AC, l'utilisation des gestes et les mimiques. Le tableau 8 ci-dessous présente les résultats des données recueillies.

Item 11 : Dans des conversations spontanées, que faites-vous pour surmonter vos difficultés d'expression orale ?

**Tableau 8 : Stratégies adoptées pour résoudre les difficultés lors de la production orale**

Question	Réponses	Fréquences	Pourcentage
Dans les conversations spontanées, que faites-vous pour surmonter les difficultés en production orale	Alternance codique	53	88
	Gestes	6	10
	Mimiques	1	2
<b>Total</b>		60	100

Nous notons que 53 répondants, faisant 88%, ont choisi l'option *alternance codique*. 6 répondants, soit 10%, affirment qu'ils utilisent des gestes. Un seul répondant (2%) avoue qu'il utilise des mimiques. Nous supposons donc que la majorité des répondants recourent à l'alternance codique pour prendre la parole pendant les cours de français en raison des défis d'expression orale.

Nous pensons que les données recueillies et exposées dans cette partie sont significatives, d'autant plus qu'elles nous permettent de percevoir et de comprendre, d'une manière générale, le contexte linguistique des répondants et leur habitude langagière. Ces données permettent également de comprendre les besoins langagiers des futurs enseignants dans les écoles normales. Quant aux difficultés en production orale et les stratégies qu'ils adoptent pour s'exprimer oralement, elles nous orientent à identifier, selon leur besoin, des pistes et des ressources pédagogiques pour l'appropriation de la compétence orale.

### Utilisation de l'AC

Le tableau 9 ci-dessous montre que tous les répondants recourent à d'autres langues pendant les cours de français.

**Tableau 9 : Utilisation de l'alternance**

Question	Réponses	Fréquence	Pourcentage
Est-ce que vous utilisez d'autres langues pendant les cours de français ?	Oui	50	83
	Non	0	0
	Quelquefois	10	17
<b>Total</b>		60	100

Nous avons trouvé que la fréquence de ceux qui ont choisi l'option *oui* est élevée. Ceci revient à dire que la majorité, c'est-à-dire, 50 répondants, faisant 83%, utilisent les L1 et L2 pendant les cours du FLE. Par contre, on note que 10 répondants, soit 17%, ont choisi l'option *quelquefois*. Ces réponses montrent d'ores et déjà que tous les enquêtés recourent à l'AC dans la classe de FLE. Les remarques faites des séances d'observation appuient les informations recueillies ; c'est-à-dire que les futurs enseignants observés recourent souvent à l'AC pour s'exprimer pendant les cours.

Quant à la question qui porte sur la langue utilisée pendant les cours de français, la majorité, soit 52%, affirme qu'elle utilise le français, L1 et L2. Les réponses sont présentées ci-dessous :

**Tableau 10 : Langues utilisées pendant les cours de français**

Question	Réponses	Fréquence	Pourcentage
Quelles langues utilisez-vous pendant les cours de français ?	Français uniquement	0	0
	Anglais uniquement	2	3
	Langues ghanéennes uniquement	2	3
	Français et anglais	24	40
	Français, anglais et langues ghanéennes	32	54
Total		60	100

Il ressort du tableau 10 que 24 répondants, soit 40%, disent qu'ils utilisent le français et l'anglais. Les options *anglais seulement* et *langues ghanéennes seulement* ont recueilli un pourcentage faible de 3%, respectivement. De plus,

ceux qui utilisent le français, l'anglais et les langues ghanéennes sont au nombre de 32, représentant 54%. En revanche, aucun répondant n'a opté pour le choix *français seulement*. Il faut dire que dans la classe de FLE dans les écoles normales, l'anglais et les langues ghanéennes sont présents dans les interactions pendant les cours de français. Or, c'est l'utilisation de la langue française qui est recommandée afin de mener les futurs enseignants à s'exprimer oralement en français. Les résultats sur avec qui les répondants communiquent en français sont présentés dans le tableau 11 qui suit.

**Tableau 11 : Communication en français**

Question	Réponses	Fréquence	Pourcentage
Avec qui	Les enseignants	5	8
communiquiez-vous en français	Les amis et camarades	9	15
dans la salle de classe ?	Les enseignants, les amis et les camarades	46	77
<b>Total</b>		60	100

La plupart des répondants, c'est-à-dire, 77%, affirment qu'ils communiquent en français avec leurs enseignants, leurs camarades et leurs amis. Ceux qui communiquent avec les enseignants sont au nombre de 5, représentant 8%. L'option *les amis et les camarades* a recueilli une fréquence de 9, représentant 15%. Ces résultats nous montrent qu'au moins les répondants utilisent la langue française dans les salles de classe. Pour Kodjo (2013 : 85), les apprenants de JHS ne s'expriment point en français pendant les cours. Dans notre

cas, les interlocuteurs, surtout les futurs enseignants alternent le français avec les autres langues présentes dans les salles de classes.

Le tableau 12 qui suit, présente les données recueillies sur l'item (16) si oui ou non, les répondants recourent à l'AC dans la classe.

**Tableau 12 : Emploi de l'alternance codique**

Question	Réponses	Fréquence	Pourcentage
Est-ce que vous alternez le français avec d'autres langues dans la classe de FLE ?	Oui	52	87
	Non	0	0
	Quelquefois	8	13
Total		60	100

Selon le tableau 12 ci-dessus, un peu plus de la majorité des répondants (52 répondants), soit 87%, affirment qu'ils recourent à l'AC pendant les cours. Par ailleurs, c'est seulement 8 répondants, c'est-à-dire, 13%, qui avouent qu'ils recourent à l'AC quelquefois. Par contre, aucun répondant n'a choisi l'option *non*. Les données de ce tableau nous poussent à dire que le phénomène de l'AC est présent dans les salles de classe dans les écoles normales.

**Tableau 13 : Perception des mots alternés lors de l'AC**

Question	Réponses	Fréquence	Pourcentage
Comment qualifiez-vous les mots et les phrases des autres langues que vous insérez dans le discours en français	Corrects	8	13
	Incorrects	4	7
	Simplifiés	48	80
Total		60	100

Les résultats de ce tableau 13 révèlent que la plupart, c'est-à-dire 48 répondants, soit 80%, pensent que les mots et les phrases des autres langues qu'ils insèrent dans leur discours en français sont plus simples que ceux du français. 8 répondants, représentant 13%, pensent que les mots et les phrases sont corrects alors que 4 répondants, faisant 7%, les trouvent incorrects. Si nous considérons le pourcentage de ceux qui ont choisi l'option *incorrects*, nous pouvons dire que certains répondants ne sont pas sûrs de la signification des mots et des phrases qu'ils insèrent dans les phrases en français. Ces réponses montrent qu'il y a une forte insertion d'éléments des autres langues dans leurs discours. Ces résultats nous amènent à examiner, dans le tableau 14, les formes que prend l'AC dans les salles de classe dans les écoles normales.

**Tableau 14 : Formes de l'alternance codique**

Item	Réponse	Fréquence	Pourcentage
Lorsque je parle français, je l'alterne avec l'anglais en utilisant	Les mots	9	15
	Les phrases	33	55
	Les expressions	4	7
	Les mots et les phrases	10	16
	Les mots, les phrases et les expressions	4	7
Total		60	100

Dans ce tableau 14 ci-dessus, 9 répondants, représentant 15%, admettent qu'ils utilisent des mots pour faire l'AC ; 33 répondants, soit 55%, utilisent des phrases ; 4 répondants, représentant 7%, utilisent des expressions. Les options *les mots et les phrases*, ainsi que *les mots, les phrases et les expressions* ont recueilli une fréquence de 10 et 4 *représentant* 16% et 7% respectivement des enquêtés. Selon nos données du tableau 14, 15% utilisent l'AC intra-phrastique et 7 %

utilisent l'AC extra-phrastique. Il en ressort que la majorité des répondants, soit 55%, utilisent l'alternance codique inter-phrastique. Comme le note Poplack (1988), cette forme de l'AC se caractérise par l'utilisation d'une phrase entière d'une autre langue dans le discours bilingue. En d'autres termes, elle met côte à côte deux phrases ayant des structures différentes.

### Raisons du recours à l'alternance codique

Les tableaux 15 et 16 mettent en évidence les raisons qui poussent les futurs enseignants à se livrer au phénomène de l'AC. Il faut rappeler que les répondants sont censés choisir autant de réponses qui leur conviennent pour expliquer les raisons du recours à l'AC.

**Tableau 15 : Les raisons du recours à l'alternance codique**

Item	Réponses	Fréquence	Pourcentage
Lorsque je parle français, j'alterne en anglais et aux langues ghanéennes	Lorsque je ne sais pas en français le mot exact, les phrases, les expressions et les proverbes justes pour faire passer mes intentions	55	92
	Le recours à l'AC assure le flux de la conversation	53	88
	Lorsque les mots, les expressions et les phrases me viennent dans l'esprit premièrement	38	63
	Lorsque les mots et les expressions que j'aimerais utiliser n'existent pas dans mon bagage linguistique en français.	20	33
	Pour mettre l'emphase sur ce que j'aimerais dire.	50	83
	Pour éviter l'incompréhension.	54	90
	Il est intéressant d'utiliser deux langues dans une même conversation.	49	82

Les données du tableau 15 nous montrent que chaque répondant a multiples raisons pour recourir à l'AC. Les pourcentages élevés de chaque item

proposé confirment cette observation. 55 répondants, soit 92%, affirment qu'ils utilisent l'AC lorsqu'ils ne connaissent pas le mot exact, les phrases, les expressions et les proverbes justes en français pour faire passer leurs intentions. *Le recours à l'AC assure le flux de la conversation* a recueilli une fréquence de 53 faisant 88%, alors que *lorsque les mots, les expressions et les phrases me viennent à l'esprit premièrement*, a une fréquence de 38, soit 63%. 20 répondants soit 33 ont choisi *lorsque les mots et les expressions que j'aimerais utiliser n'existent pas dans leur bagage linguistique en français*. On voit également que 50 répondants avec un pourcentage de 83%, disent que l'AC est utilisée pour mettre l'emphase sur ce qu'ils aimeraient dire, 54 faisant 90%, disent que c'est pour éviter l'incompréhension et finalement, 49 soit 82%, disent qu'il est intéressant d'utiliser deux langues dans une même conversation.

La première option, c'est-à-dire *lorsque je ne sais pas en français le mot exact, les phrases, les expressions et les proverbes justes pour faire passer mes intentions*, met en évidence la contrainte de compétence langagière et prend en compte la valeur communicative de l'AC. Si nous prenons en compte la réponse *le recours à l'AC assure le flux de la conversation*, nous pouvons déduire que l'AC sert à harmoniser l'articulation en assurant un agencement et une compréhension adéquate. Les futurs enseignants alternent le français avec l'anglais (langue qu'ils comprennent et parlent tous) et les langues ghanéennes qui sont plus faciles à leurs yeux. 38 répondants correspondant à 63%, avouent qu'ils alternent d'autres langues avec le français lorsque les mots, les expressions et les phrases leur viennent à l'esprit premièrement. Ceci revient à dire que le

recours à l'AC intervient lorsque les mots échappent aux futurs enseignants en français. Le recours à l'AC a pour but d'assurer la transmission de leur message et d'exprimer leurs idées clairement.

L'option *lorsque les mots et les expressions que j'aimerais utiliser n'existent pas dans mon bagage linguistique en français* a recueilli une fréquence de 20 faisant 33%. Cette situation se présente lorsque les futurs enseignants ignorent ou oublient le mot approprié en français. L'AC, ici, sert à combler des lacunes dans la LC. Si nous considérons l'option *pour mettre l'emphase sur ce que j'aimerais dire* ayant un pourcentage de 83%, on peut en déduire que l'AC est utilisée lorsque les futurs enseignants essaient de redire en anglais ou dans les langues ghanéennes ce qu'ils ont déjà dit en français. Cela suppose que c'est quand ils veulent assurer une meilleure compréhension qu'ils alternent en répétant et en renforçant leurs opinions.

De plus, les enquêtés pensent que pour éviter l'incompréhension dans les interactions en classe de FLE, ils recourent à d'autres langues. Cette stratégie suppose que celui qui a la parole craint qu'il ne soit pas compris lorsqu'il utilise le français uniquement. En ce qui concerne l'option *il est intéressant d'utiliser deux langues dans une même conversation*, nous retenons que les répondants se sentent à l'aise et prennent la parole pour participer dans les interactions de classe lorsqu'ils alternent les L1 ou LS avec le FLE. Le passage à d'autres langues peut être motivé par leur insuffisance linguistique ou par leur compétence bilingue.

**Tableau 16 : Autres raisons du recours à l'alternance codique**

Question	Réponses	Fréquence	Pourcentage
Quelles sont les raisons qui vous poussent à recourir à d'autres langues pendant les cours de français ?	C'est difficile d'utiliser certains mots français alors, j'essaie d'insérer les mots anglais.	17	28
	L'utilisation du français seul cause beaucoup d'ennui	14	23
	Pour plus de clarification et compréhension	13	22
	Manque de vocabulaire approprié	16	27
<b>Total</b>		60	100

Selon les données du tableau 16, les répondants ont révélé qu'il est difficile pour eux d'utiliser certains mots français alors ; ils essayent d'insérer les mots anglais. Certains ont précisé que l'utilisation du français leur cause beaucoup d'ennui c'est pour cette raison qu'ils alternent avec l'anglais. Pour d'autres, c'est le manque du bagage langagier. Ainsi, ils font appel à une autre langue lorsqu'ils doivent exprimer quelques choses et qu'ils manquent de mots appropriés à utiliser. Nous enregistrons une fréquence de 17 (28%) pour *c'est difficile d'utiliser certains mots français alors, j'essaie d'insérer les mots anglais* ; 14 répondants (23%) pour *l'utilisation du français seul cause beaucoup d'ennui* ; 13 (22%) qui disent *pour plus de clarification et de compréhension*. On note enfin 16 soit (27%) pour *manque de vocabulaire approprié*.

### Facteurs de motivation pour l'alternance codique

Pour mieux cerner les principales motivations de l'AC dans les salles de classe dans les écoles normales, nous avons proposé aux répondants cinq options. Ces options s'inspirent des questions suivantes de Fishman (1972 : 16) : Qui parle ? Quoi ? Comment ? À qui ? Où ?

- Le contexte qui comprend les interlocuteurs, l'environnement physique et la situation de communication
- L'utilisation des langues ghanéennes avec les locuteurs qui parlent la même langue que la sienne.
- Empêcher les autres à ne pas comprendre la conversation des autres.
- Le changement de locuteur
- Exprimer les sentiments et les émotions.

Les données recueillies à travers le questionnaire chez les répondants mettent en évidence ces options. De plus, lors de l'observation, nous nous sommes rendue compte que l'utilisation de l'AC est déclenchée par certains facteurs présentés dans le tableau ci-dessous.

**Tableau 17 : Facteurs de motivation pour l'alternance codique**

Item	Réponses	Fréquence	Pourcentage
En m'exprimant en français, j'alterne en anglais ou dans les langues ghanéennes en considérant les facteurs suivants.	Contexte	52	87
	Utilisation des langues ghanéennes avec ceux qui parlent la même langue que la sienne	36	60
	Empêcher les autres à ne pas me comprendre	24	40
	Changement de locuteur	54	90
	Pour exprimer mes sentiments et émotions	49	82

Les données du tableau 17 révèlent que beaucoup de facteurs contribuent à l'utilisation de l'AC en classe dans les écoles normales en question. Toutes les cinq options proposées pour déterminer les facteurs de motivation de l'AC ont obtenu une fréquence et un pourcentage de plus de la moitié à l'exception de l'option *empêcher les autres à ne pas me comprendre*, qui a recueilli une fréquence de 24 et un pourcentage de 40%. Le contexte qui englobe les interlocuteurs et l'environnement, est estimé à une fréquence de 52, soit 87%, par les répondants. Dans notre cas, les interlocuteurs sont les partenaires de la classe de FLE, c'est-à-dire, l'enseignant et les futurs enseignants. L'environnement constitue le lieu et la situation de communication. Les échanges entre les interactants se font dans la salle de classe dans une situation formelle et informelle.

Nous avons analysé les réponses qu'ont données les enquêtés à l'item cherchant à savoir les facteurs de motivation de l'emploi des langues ghanéennes lors des cours de français. La majorité des répondants, c'est-à-dire 60 %, disent qu'ils alternent le français avec les collègues qui utilisent la même langue ghanéenne que celle qu'ils parlent. De plus, 24 répondants représentant 40%, disent qu'ils usent de l'AC pour éviter que les autres les comprennent. Il nous importe de dire que pour créer une distance entre les autres dans la conversation, les futurs enseignants pensent que l'AC peut les aider à écarter les autres personnes de ce qu'ils disent. En tant qu'actants sociaux dans les salles de classe, les futurs enseignants disposent de plusieurs répertoires linguistiques. En effet, ils

ajustent consciemment ou inconsciemment leur attitude et leur comportement langagier.

Les données du questionnaire montrent que, 49 répondants, correspondant à 82%, affirment qu'ils alternent les langues en classe pour exprimer leurs sentiments et émotions. Il ressort de notre corpus que l'utilisation de l'AC est influencée par le comportement du locuteur ou son état. Ils expriment leur sentiment et leur émotion lorsqu'ils expriment la joie, l'incertitude, etc. ou lorsqu'ils se sentent fatigués, ou sont en colère.

### **Présentation des données des séances d'observation non participante**

Les séances d'observation nous ont permis d'affirmer que le phénomène de l'AC est présent dans les écoles normales enquêtées. Nous avons utilisé d'une grille d'observation (Annexe B) qui nous a aidée à collecter les informations qui portent principalement sur comment l'AC se manifeste dans les classes observées. Il s'agit de voir les facteurs de motivation pour l'AC, les différentes formes, le rôle qu'elle joue pendant les interactions, la diversité des langues et le rôle que ces langues jouent dans la classe de FLE.

La première observation est faite à ENCHICOE le 12 juillet 2022. Le cours portait sur *le texte argumentatif*. La deuxième séance est faite à AMECOIE le 20 juillet 2022 et portait sur *le texte narratif*. Nous présentons les résultats selon nos questions de recherche en portant particulièrement l'attention sur diverses langues présentes pendant le cours, les types de l'AC présents pendant les cours, les rôles que l'AC joue pendant les cours et les facteurs de motivation pour l'AC, les rôles que jouent les langues dans la classe de FLE. Pendant les

séances d'observation, nous avons recensé au total 173 tours de parole dans le contexte formel avec 70 alternances à AMECOIE et 160 tours de parole avec 136 alternances à ENCHICOIE.

En ce qui concerne les langues présentes pendant le cours, lors de l'observation, nous avons remarqué que le français est alterné avec l'anglais. Parmi les L1, seuls l'éwé et le twi sont utilisés par les participants. Alors, les observations nous ont aidée à recenser les langues qui sont alternées avec le français dans la classe. À ENCHICOIE, l'éwé est employé 6 fois, le twi 8 fois et l'anglais 122 fois. À AMECOIE, l'éwé a 9 occurrences et l'anglais a recensé 61 occurrences. Le tableau 18 ci-dessous montre les langues employées et la synthèse du nombre d'occurrences.

**Tableau 18 : Occurrence des langues présentes pendant l'observation des cours de français**

Langues employées	Occurrences	Pourcentage
Ewe	15	3.9
Twi	8	7.3
Anglais	183	88.8
Total	206	100

Selon ce tableau 18, l'anglais a 183 occurrences, suivi de l'éwé qui a 15 occurrences et du twi a 8 occurrences. Les extraits 1, 2 et 3 suivants montrent l'emploi de ces trois langues.

**Extrait 1 :**

ENFE2 : Dans un texte descriptif, il y a la description d'une chose, d'une personne *and the rest*.

**Extrait 2**

ENFE7 : Les procédés d'argumentation. Nous avons trouvé trois. « *Eyasem ooo, humm* » (C'est difficile/ C'est surprenant). These words are difficult to pronounce. C'est ex...ex...pli..cation, dé..mons...traaa..tion et réfutation. Please, explain them.

**Extrait 3**

AMFE12: Hmmm! C'est vraiment difficile, nyeme blege o (*je te le jure/ je ne peux pas te mentir*).

Il faut rappeler que les échanges qui se produisent entre le professeur et les futurs enseignants et vice-versa contiennent des mélanges du français et de l'anglais. Mais, il y a de rares situations où les futurs enseignants s'adressent au professeur en utilisant la L1 comme dans l'extrait 4 suivant :

**Extrait 4 :**

ENS : Les péripéties sont des actions. Ou bien des événements et les aventures qui permettent au personnage principal de poursuivre sa quête. Les péripéties sont en lien avec l'élément déclencheur ou perturbateur ainsi que les efforts qu'ils fournissent pour résoudre le problème.

AMFE8 : Oh Sir, enya si ne gblor fia ya la, de ko mesi de tome hoooo (*ce que vous venez de dire là, je n'ai rien compris du tout*). I did'nt understand anything.

ENS: Ah how? Which part?

AMFE8: The last part. The words are difficult to understand.

ENS : Ok. I said, that the eih... les péripéties are in connection with élément perturbateur and the efforts the characters put in in other bring stability. That is all. C'est tout. C'est clair ?

TC : Yes Sir.

Les données des observations montrent que, ce sont les futurs enseignants qui initient le recours à l'AC pendant les cours. Ceci oblige les enseignants à donner des explications en anglais en recourant également à des simplifications ou à des paraphrases en français. Dans plusieurs cas, les futurs enseignants demandent aux enseignants et à leurs collègues d'expliquer le cours en anglais. Le recours à l'AC de la part des enseignants est d'ordre didactique d'autant plus que les futurs enseignants d'une part, ne comprennent pas les explications faites en

français uniquement. D'autre part, les exposés des participants et les explications qu'ils donnent ne sont pas compris par la plupart des futurs enseignants. Nous avons remarqué, dans leurs interventions, qu'ils sont confrontés à des difficultés lexicales. Toutefois, les professeurs les encouragent à faire les exposés en français. Nous avons également retenu que les échanges qui se produisent entre le professeur et les futurs enseignants et vice-versa contiennent des mélanges du français et de l'anglais.

En revanche, la plupart des échanges horizontaux sont caractérisés par le mélange de L2 et L1. D'autres utilisent la langue cible et l'anglais. Il faut également ajouter que le recours à d'autres langues et les va-et-vient entre l'anglais et les 2 langues ghanéennes facilitent la communication en français des futurs enseignants.

### Formes de l'alternance codique

**Tableau 19 : Emploi de l'AC d'après la typologie de Poplack (1980, p.581-618)**

Formes d'AC	Passage	Pourcentage
Intra-phrastique	52	25
Inter-phrastique	142	69
Extra-phrastique	12	6
<b>Total</b>	206	100

Les données du tableau 19 montrent que, pendant les séances d'observation, nous avons recueilli 52 passages d'AC intra-phrastique, représentant 25%, 142 passages d'AC inter-phrastique, soit 69% et 12 passages d'AC extra-phrastique, faisant 6%. Ces chiffres montrent que la forme de l'AC la

plus utilisée dans les écoles échantillonnées est l'AC inter-phrastique. Nous présentons les exemples de chacune de ces formes dans les extraits qui suivent.

### *Alternance codique intra-phrastique*

#### **Extrait 5**

ENFE.2. Ici, la \*person qui écrit, il va euh euh *enumerate* un point.

#### **Extrait 6**

ENFE.1. Hmmm Monsieur, *ok, i would try*. (Quelques secondes de pause) Accumulation, c'est-à-dire eeeeeeh *accumulate* (accompagné) de geste). You understand ? Or ? Si la personne dit... dit...dit... son idea, ahaan, il \*ajouter son argument pour pour support. /sə'pɔ:t/ it. C'est clair ?

#### **Extrait 7**

AMFE6 : Monsieur, je \*lisez euh ...euh quoi euh *what we have found*.

#### **Extrait 8**

ENFE.2. Oui, *exactly*, c'est ça.

#### **Extrait 9**

ENFE6 : Concernant la fonction persuasive, ammmh la personne veut euh euh ..... veut ammmh *convince* les autres.

#### **Extrait 10**

ENFE 12 : Il y a épreuve de rivalité de jalousie. Cela veut dire que les femmes euh... hmmm ! les femmes sont euh... seront euh... *jealous*.

#### **Extrait 11**

ENFE1 : Sir, eih ! Monsieur, *we have found out that* eh, il y a texte argumentatif par *accumulation*. /əkju:mjələɪʃən/. C'est-à-dire que, premièrement, please Monsieur, *can i explain it in English ?*

#### **Extrait 12**

ENFE2 : Dans un texte descriptif, il y a la description d'une chose, d'une personne *and the rest*.

### *Alternance codique inter-phrastique*

#### **Extrait 13**

ENFE2 : Oui ! Aussi, après la récolte, les femmes vont transporter les produits au marché pour vendre. Ce n'est plus la responsabilité du père d'aller au marché. *You understand, einh hein!* voilà. Ici, c'est Ghana ooo, hmmm.

**Extrait 14**

AMFE4 : Exactly. Hummm. Je peux dire que ... euh un texte c'est ... euh c'est ... euh une série de mots orale ou bien écrite qu'une personne a dit. *That is what i can say.*

**Extrait 15**

AMFE6 : Monsieur, je \*lisez euh ... euh quoi euh *what we have found.*

**Extrait 16**

AMFE15 : Moi, Monsieur. Je veux dire qu'il y a des mots qui montrent le début, euh le milieu et la fin. *You must also indicate the time and the setting of the action.*

**Extrait 17**

ENFE6 : Je vais continuer. Avec l'explication, quand on écrit un texte argumentatif, il faut expliquer les points pour hmmm to influence the listener. Pendant l'explication, on donne la définition, on décrit et on donne des exemples. *That is all.*

**Extrait 18**

AMFE11 : Ok, je pense que le schéma narratif est un euh ... outil oui un outil qui facilite la compréhension d'un texte narratif et de euh... ben...bon l'évolution d'une histoire. *In other words, it would help you understand and get the structure of the narrative text you read.*

**Extrait 19**

ENFE2 : Après, il va dire les avantages ok, et il va dire les inconvénients. Oui, c'est ça. *I have tried.*

**Extrait 20**

AMFE17 : Monsieur, c'est l'élément qui déranger eih eeh dérange la paix dans le story non euh...euh l'histoire.

**Extrait 21**

ENFE5 : Monsieur, on a commencé le texte argumentatif. *But Sir, we only tackled the definition. Some of us did not get it clearly.*

***Alternance codique extra-phrastique*****Extrait 26**

AMFE15: Non Sir, ce n'est pas... aaahm, *I am totally green.*

**Extrait 27**

AMFE11 : Oh Sir, enya si ne gblor fia ya la, *de ko mesi de tome hoooo.*( *ce que vous venez de dire là, je n'ai rien compris du tout*). I did'nt understand anything.

**Extrait 28**

AMFE15: C'est vrai. For me, *these words fell on deaf ears.*

**Extrait 29**

AMFE2 : *Doglo lia ati.* (*La faim chasse le loup du bois /Nous avons faim*). Nous sommes aussi fatigués.

**Extrait 30**

AMFE3 : C'est l'heure, *let's call it a day*.

**Extrait 31**

AMFE4 : Expliquer ? Uhuuum ! *Ekeke vo (C'est grave). Metsi ava. (Je suis perdu/ je suis coincé/j'ai le dos au mur)*.

**Extrait 32**

AMFE6 : Oui, expliquer. *Edzi ekpoe. (Tu l'as bien cherché/Tu as récolté ce que tu as semé/celui qui cherche trouve)*.

**Extrait 33**

ENFE6 : Je vais continuer. Avec l'explication, quand on écrit un texte argumentatif, il faut expliquer les points pour hmmm influence the listener. Pendant l'explication, on donne la définition, on décrit et on donne des exemples. That is all. Avec, la démonstration, hmmm, *I am at sea right now. May be sir would explain that later*.

**Extrait 34**

AMFE12: Hmmm ! C'est vraiment difficile, *nyeme blege o. (Je te le jure)*

Les extraits ci-dessus sont des exposés qui portent sur certains procédés linguistiques et discursifs des textes argumentatifs et narratifs. Nos observations montrent à travers ces extraits que, les futurs enseignants intervenant pendant les présentations en classe sont confrontés à des difficultés de lexique, des termes techniques, abstraits et des expressions idiomatiques. Pour les termes techniques, nous avons des exemples tels que accumulation, où l'intervenant l'a tout d'abord prononcé en anglais suivi de l'emploi du verbe anglais *accumulate* accompagné des gestes, *to convince, to influence the listener, for example, if you want to place awareness on pollution, you can bring out the causes of pollution, and the consequences*. Pour les termes abstraits nous avons comme exemples : *exactly, idea*. En ce qui concerne les expressions, il s'agit des exemples comme *we have found out that, let's call it a day, I am totally green, metsi ava*. Les difficultés

lexicales sont manifestées par des hésitations, des pauses et des gestes. Pour se faciliter la tâche, ils recourent finalement à l'AC comme stratégie compensatoire pour résoudre leurs difficultés lexicales et d'expression.

En effet, dans les exemples, nous constatons que les participants n'arrivent pas à construire des phrases complètes en français. Il y a des hésitations lorsqu'ils cherchent des mots appropriés pour expliquer leurs points de vue. La recherche du mot approprié était sans succès, car les mots et les expressions exactes ne se trouvent pas dans leurs bagages linguistiques. Alors, le recours à l'AC les a aidés à surmonter, non seulement ces lacunes, mais également à se faire comprendre et à participer de façon ininterrompue à la discussion. Ce faisant, ils essaient d'atteindre un but communicatif commun et d'assurer l'efficacité du message pendant l'échange. Aussi, même si les hésitations, les répétitions, les pauses et les marqueurs discursifs qu'ils déploient ne jouent pas de fonctions syntaxiques, ils ponctuent le discours et maintiennent les interactions. Nous constatons également que la continuation des interventions est assurée grâce à diverses formes que prend le passage du français à l'anglais et aux langues ghanéennes et vice-versa.

Les données de l'observation confirment les réponses du questionnaire, car pendant nos séances d'observation la majorité des futurs enseignants insèrent fréquemment des phrases de L2 et des L1 dans leur construction en français. Par ailleurs, nous avons remarqué que les AC intra-phrastique et extra-phrastique sont utilisées rarement. Selon le tableau 19, la fréquence de ces deux formes est 52 et 12, respectivement alors que pour l'AC inter-phrastique, il y a une fréquence de 142. Ceci revient à dire que les trois types d'AC sont présents dans les salles de

classe dans les écoles normales, mais l'AC inter-phrastique est la plus utilisée et se réalise sur différents plans. En effet, le recours à d'autres codes se manifeste de différentes façons sur le plan syntaxique et sur le plan discursif. Sur le plan discursif, nous assistons à l'AC situationnelle de Gumperz. Les passages suivants montrent l'AC situationnelle telle que recueillie dans notre corpus.

### Extrait 35

ENFE2 : Moi, je ne suis pas d'accord que la polygamie fait plus de mal que de bien dans la société. Pour nous, ça fait du bien que du mal. Si nous considérons le plan économique, cela va aider à avoir une main d'œuvre familiale suffisante pour les travaux champêtres. Parce que si nous prenons le cas des hommes qui sont cultivateurs, les femmes et les enfants vont les aider dans les travaux champêtres.

ENFE. 3: Meaning what?

ENFE.2 Meaning that the wives and children of a farmer would help him in the farming activities, you see.

ENFE3 : Tu es sûr ?

ENFE2 : Oui ! Aussi, après la récolte, les femmes vont transporter les produits au marché pour vendre. Ce n'est plus la responsabilité du père d'aller au marché. You understand, einh hein ! voilà. Ici, c'est Ghana ooo, hmmm.

ENFE4. Sir, please, i would like to say something in English.

ENS. Ok vas-y. Go ahead.

ENFE4: Most of our fore fathers, did not marry one woman. Even before the Whites came with their culture in form of colonisation and civilisation, the Africans lived in a polygamous and harmonious environment. It created unity, oneness, collaboration amongst them. To buttress that, as the Nigerian poet said in his poem entitled « three women for one man » .....

ENS: So, you read that poem. That is good.

ENFE3. Yes sir, I read it and it's interesting.

ENFE1 : Donc, selon les explications ci-dessus, nous pouvons dire que la polygamie est bonne. Pourtant, les parents doivent s'assurer qu'il y ait une bonne entente entre les femmes et tous les enfants.

ENFE4 : Et pour le raisonnement concessif, il s'agit d'avancer quelques arguments opposés, et après, on annonce ses propres arguments pour le défendre. Ma sœur va continuer. It is your turn. Present your part

Dans l'extrait 35, on constate que ENFE2 fait son exposé en français et brusquement ENFE3 prend la parole et demande la clarification qui est faite en anglais. Ce qui pousse ENFE2 à continuer son intervention en anglais en

s'adaptant à lui. Ceci permet d'envisager l'AC situationnelle de Gumperz (1982) comme une transition dynamique d'un code à un autre. Pour Dabène et Billiez (1988) repris par Dabène (1994), c'est une alternance inter-interventions, car le même intervenant change de langues entre deux interventions comme le montrent les interventions suivantes :

ENFE2 : Moi, je ne suis pas d'accord que la polygamie fait plus de mal que de bien dans la société. Pour nous, ça fait du bien que du mal. Si nous considérons le plan économique, cela va aider à avoir une main d'œuvre familiale suffisante pour les travaux champêtres. Parce que si nous prenons le cas des hommes qui sont cultivateurs, les femmes et les enfants vont les aider dans les travaux champêtres.

ENFE. 3: Meaning what?

ENFE.2 Meaning that the wives and children of a farmer would help him in the farming activities, you see.

ENFE3 : Tu es sûr ?

ENFE2 : Oui ! Aussi, après la récolte, les femmes vont transporter les produits au marché pour vendre. Ce n'est plus la responsabilité du père d'aller au marché. You understand, einh hein ! voilà. Ici, c'est Ghana ooo, hmmm.

Considérons l'extrait 36 ci-dessous qui met de la lumière sur la présence de l'AC situationnelle pendant les interactions de classe.

### **Extrait 36 :**

ENFE3 : Ok, finalement, il y a le texte argumentatif fait-causes-conséquences. Dans le texte argumentatif de type fait-causes-conséquences, l'auteur expose un fait, en analyse les causes et en présente les conséquences.

ENFE1 : This one is self explanatory.

TC. : No, we don't understand.

ENFE3 : Yooo. Le texte argumentatif fait-causes-conséquences concerne euh je veux dire que euh. Un exemple, ok. Un exemple comme la pollution. For example, if you want to place awareness on pollution, you can bring out the causes of pollution, and the consequences. That plan that you follow is called fait-causes-conséquences. Thank you. We have finished.

Ce passage d'une langue à l'autre serait motivé par des facteurs externes tels que des insuffisances linguistiques des intervenants, la nécessité d'apporter plus de clarification à l'intervention, etc. Nous présentons maintenant les données portant sur les raisons du recours à l'AC.

### Raisons du recours à l'alternance codique

Les données des observations montrent que dans certaines situations de communication les futurs enseignants sont obligés de substituer quelques mots ou expressions par leurs équivalents dans l'une ou l'autre langue. Aussi, ils remplacent les mots et les expressions par leurs équivalents au moment où ils se sentent que la LC est incapable de transmettre leur vouloir-dire. Autrement dit, c'est de compenser les lacunes langagières. Leur difficulté se transmet par des hésitations, des pauses et des répétitions pour la recherche du mot approprié avant de recourir à l'AC comme le montrent les extraits 37, 38 et 39 ci-dessous :

#### Extrait 37

ENFE.4 : Ok. Je présente pour la cara-carac-caractéristique lexicale. Ici, on .... on \*utiliser des mots pour écrire. Simply put, there are some words used when you are writing argumentative essay.

ENFE.6 : Concernant la fonction persuasive, *ammmh* la personne veut *euh euh...* veut *ammmh* convince les autres. Ici, he would make his audience accept his opinion. Please, help me with the other one.

ENFE7 : Les procédés d'argumentation. Nous avons trouvé trois.  $\epsilon y \epsilon$  as  $\epsilon m$  ooo (C'est difficile). These words are difficult to pronounce. Explanation, demonstration and refutation. C'est ex...ex...pli..cation, dé..mons...traaa..tion et réfutation. Please, explain them.

#### Extrait 38 :

AMFE11 : Monsieur, schéma narratif, je me rappelle il y a ... euh ... comment dirai-je euh situation initiale, euh ... the situation that would disrupt the peaceful atmosphere, situation finale euh... et les autres. Yes, I remember very well paaaaaa.

#### Extrait 39 :

AMFE11 : Ok, je pense que le schéma narratif est un *euh* ... outil oui un outil qui facilite la compréhension d'un texte narratif et de euh... *ben...bon...* l'évolution d'une histoire. In other words, it would help you understand and get the structure of the narrative text you read.

Nous retenons que le recours à l'AC leur permet de résoudre des problèmes d'accès au lexique requis en français comme le montrent les interventions des extraits 37, 38 et 39 ci-dessus. Les mots *explication, démonstration et réfutation* posent problèmes aux intervenants à cause de la nature technique de ces mots. D'autres termes techniques inclus : *la situation initiale, élément perturbateur, le dénouement*. Ceci les pousse à utiliser leur équivalent en anglais avant d'utiliser les mots appropriés avec des hésitations. Les futurs enseignants font appel à la langue la plus maîtrisée lorsqu'ils sentent qu'ils ont des lacunes lexicales dans la langue étrangère.

Considérons les extraits ci-dessous.

#### **Extrait 40**

ENFE8 : Nous travaillons sur les outils linguistiques. Il faut \* parle de temps des verbes que la \*person \*utiliser, le vocabulaire et les mar...queurs de re...lations. At this juncture, I would like to continue in English. When we talk about les outils linguistiques, we make reference to tenses used, the nature of the sentences, the choice of words and the use of linking words.

#### **Extrait 41**

ENFE13 : Je vais lire la question. La polygamie fait plus de mal que du bien dans la société ghanéenne. Discutez. In other words, polygamy does more harm than good. Discuss.

#### **Extrait 42**

ENFE.4 : Ok. Je présente pour la cara-carac-caractéristique lexicale. Ici, on .... on \*utiliser des mots pour écrire. Simply put, there are some words used when you are writing argumentative essay. These words show your points of view and certainty or uncertainty of your arguments.

Dans les extraits ci-dessus (40, 41 et 42), les segments en anglais, (*In other words, polygamy does more harm than good. Discuss. When we talk about les outils linguistiques, we make reference to tenses used, the nature of the sentences, the choice of words and the use of linking words. Simply put, there are some*

*words used when your are writing argumentatve essay*) sous forme de reformulation de ce qui est déjà, sont des reprises qui mettent l'accent sur les points avancés pour préciser le message le plus explicitement possible. Par reformulation, nous entendons une reprise, « avec modification(s) de propos antérieurement tenus » (Vion, 1992 : 219). Ainsi, la répétition et la reformulation font référence à la reprise. Causa (1996 : 8), nous fait donc comprendre qu'il est difficile de faire une différence entre répétition et reformulation. Alors, la reformulation peut être conçue comme une reprise produite dans un même énoncé qui apparaît avec modification sur certains éléments. En effet, c'est pour débloquer la situation d'incompréhension et d'éviter le malentendu que le locuteur a constaté de la part de certains participants pendant le cours. Alors, ces reformulations permettent de vérifier la compréhension du discours et des énoncés présentés en français.

### **Extrait 43**

AMFE13: What i can say is that eeh avec la situation initiale, au début, hein ! au commencement, at the beginning of the story, il y a la paix. Tout est calme. That is it. That is what I want to say.

Nous constatons à travers l'extrait 43 que, pour de diverses raisons et des situations très variées, les enquêtés redisent ce qu'ils ont énoncé dans une langue A par son synonyme de la langue B. Ces reprises créent donc un couplet bilingue. Selon Gumpez (1982 : 78), c'est la fonction de réitération. La réitération se caractérise par la reprise d'un mot ou d'une expression émise dans une langue par le synonyme d'une autre langue, aboutissant à un discours bilingue.

**Extrait 44:**

AMFE15: Non Sir, ce n'est pas... *aaahm, I am totally green.*

AMFE8: C'est vrai. For me, *these words fell on deaf ears.*

**Extrait 45**

AMFE4: Uhuuum ! *Ekeke vɔ. Metsi ava. (Je suis perdu/ je suis coincé/j'ai le dos au mur).*

Les exemples de l'AC qui figurent dans ces extraits (44 et 45) sont des énoncés mixtes comportant des expressions idiomatiques et des proverbes. Ces expressions correspondent à l'une des fonctions conversationnelles (citation) proposées par Gumperz (1982). La fonction de citation correspond à l'alternance extra-phrastique proposée par certains linguistes, notamment Poplack (1980), Grosjean (1984), Hamers et Blanc (1983). Dans les lignes qui suivent nous présentons les résultats sur les facteurs qui motivent l'AC.

**Facteurs de motivation pour l'AC**

Les facteurs qui motivent le recours à l'AC dans les écoles normales enquêtées sont multiples. Nous exposons ces facteurs en nous appuyant sur les extraits des séances d'observation.

**Extrait 47**

AMFE6 : Euh... *esEsE looo ! (C'est dur).* Nous avons ehm les personnes, euh, le temps etc.... I did what Napoleon could not do.

ENS : Get a lawyer to bail you. Qui veut l'aider

AMFE3 : Moi.

ENS : Vas-y !

AMFE18 : Oh Sir, enya si ne gblɔ fia ya la, de ko mesi de tome hoooo (*ce que vous venez de dire là, je n'ai rien compris du tout*). I did'nt understand anything.

ENS: Ah how? Which part?

AMFE13: The last part. the words are difficult to understand.

AMFE12 : Hmmm ! C'est vraiment difficile, nyeme blege o (*je te le jure*).

**Extrait 48**

ENFE2. Oui, exactly, c'est ça.

ENFE1. Xɔ paper la (*Prend le papier*). Present your part !

ENFE2 : Moi je \*présenter sur texte argumentatif par opposition. Sir, I want to read the definition and I would explain. Dans un texte argumentatif par opposition, l'auteur annonce un thème et présente ensuite des arguments qui montrent les avantages (les aspects positifs de l'idée exprimée) ou les inconvénients des aspects négatifs. Ici, la \*person qui écrit, il va euh euh enumerate un point. Après, il va dire les avantages ok, et il va dire les inconvénients. Oui, c'est ça. I have tried. What I am trying to say is that one type of argumentative essay is texte argumentatif par opposition. With this type, the writer says his point, brings out arguments that expose the advantages and the disadvantages.

ENFE1 : KyerÉ wo adwene. *Présente ta partie.*

Nous avons observé que le contexte provoque l'utilisation de l'AC. Il régit les comportements verbaux des participants. C'est le contexte dans lequel les participants se trouvent qui les pousse à adopter d'autres moyens pour exprimer leur pensée. Ils ajustent leur comportement selon le changement d'interlocuteur et la situation selon qu'elle soit formelle ou informelle. Il faut admettre que nos répondants se trouvent dans un milieu multilingue où l'anglais est dominant.

Il ressort de ces extraits que les futurs enseignants recourent également à l'AC lorsqu'il y a un changement de locuteur. Cela s'explique à partir de nos observations par la sélection d'un destinataire parmi les interlocuteurs qui peut être motivée par le changement de sujet de conversation. En effet, ils ajustent consciemment ou inconsciemment leur comportement langagier mutuellement selon la situation de communication et les difficultés d'expression lors des échanges.

#### **Extrait 49**

ENFE7 : Les procédés d'argumentation. Nous avons trouvé trois. «ËyË asËm ooo, humm» (C'est difficile/C'est surprenant). These words are difficult to pronounce. C'est ex...ex...pli..cation, dé..mons...traaa..tion et réfutation. Please, explain them.

ENFE2 : Ici, la \*person qui écrit, il va euh euh enumerate un point. « Eii Awurade Nyankopon » (Seigneur Dieu) Après, il va dire les avantages ok, et il va dire les inconvénients. Oui, c'est ça. I have tried.

### Extrait 50

AMFE4 : Oh yes ! Personnification, métaphore, ironie, et autres. That is it.

Les éléments insérés dans le discours français sont également exprimés comme des expressions d'invocation à Dieu, pour montrer la difficulté (langagière) dans laquelle l'intervenant se trouve. Il s'agit alors des facteurs affectifs qui déterminent les passages à d'autres langues qui ont lieu lors des réactions émotionnelles. Ceci revient à dire que, avec *Eii Awuradi Nyankopon*, le locuteur exprime l'émotion, la surprise, l'alarme, et une sorte de regret, devant l'incapacité de trouver le mot exact. Il recourt ainsi à sa langue locale qui lui permet d'exprimer cet état plus facilement. L'utilisation de *Oh yes* montre que l'intervenant se souvient brusquement des termes techniques tels que personnification ironie etc. mais il manque le mot ou l'expression appropriée pour exprimer cet état en français. *Eye asem oo –oo* a une fonction expressive dans la mesure où l'intervenant s'en sert pour exprimer une émotion, une surprise et un choc devant le problème auquel il est confronté. C'est pour également réagir à une situation et un énoncé.

Dans cette partie, nous avons présenté et analysé les données de notre enquête. Nous discutons les résultats dans la partie suivante.

### Discussion des résultats

Dans cette partie, nous discutons les résultats présentés dans la partie ci-dessus. La discussion tourne autour de la synthèse des points relatifs : 1)

aux difficultés de la production orale des futurs enseignants et aux domaines de difficulté ; 2) à l'utilisation de l'AC ; 3) aux différentes formes que l'AC prend ; 4) aux rôles qu'elle joue dans la salle de classe dans les écoles normales et 5) aux facteurs qui motivent l'AC.

*1. Les difficultés de la production orale des futurs enseignants et les domaines de difficulté*

Notre tâche ultime cherche à savoir l'impact de l'AC sur la communication orale des futurs enseignants dans les écoles normales. Pour ce faire, nous aimerions relever les difficultés que ceux-ci rencontrent dans la production orale. Tout d'abord, il ressort que la majorité des futurs enseignants enquêtés (85%) essayent quand même de communiquer en français, mais la plupart d'entre eux (70%) ont des difficultés en production orale. Ce grand pourcentage est alarmant du fait que l'oral est très important pour les apprenants d'une langue étrangère. Comme le notent Fiadzawoo *et al.* (2021 : 32), dans le processus d'enseignement du FLE, c'est l'oral qui précède l'écrit, notamment parce qu'il prend une place essentielle dans les activités qui précèdent l'écrit.

Lors des observations, nous avons remarqué que les participants prennent la parole pour parler, mais qu'il leur est difficile de faire passer le message clairement en français. Il est alors évident que la plupart des participants sont faibles en production orale. Les études de Kodjo (2013) et de Soku *et al.* (2015) ont également montré que les apprenants enquêtés ont des difficultés en compétence orale ce qui permet aux enseignants à utiliser l'anglais pour faire comprendre le cours et à assurer la participation des apprenants pendant le cours.

Malgré leur difficulté à s'exprimer oralement, les futurs enseignants déploient beaucoup de stratégies compensatoires telles que l'AC et des gestes et mimiques pour se faire comprendre et pour parler.

Les domaines spécifiques des difficultés concernent la structure syntaxique et le lexique. La fréquence des difficultés relatives à la prononciation et l'intonation n'est pas élevée. Parmi les difficultés qu'ils rencontrent, figurent grandement celles en grammaire (43%), le manque de vocabulaire (48%), et la peur de faire des erreurs (38%) selon les données du questionnaire. Ceci va dans le même sens que l'étude de Haruna (2008), de Yiboe (2010) et Kodjo (2013), qui ont trouvé que leurs publics enquêtés alternent la langue cible avec l'anglais et les langues ghanéennes à cause du manque de vocabulaire.

Cuq (2002), atteste le fait que la compétence orale ne se limite pas à la maîtrise des règles grammaticales. Elle demande une bonne maîtrise du lexique et de la construction des phrases. Les données recueillies du questionnaire montrant les défis relatifs à la grammaire et au vocabulaire, sont dérangeants dans le sens où la connaissance de la grammaire et du vocabulaire est nécessaire pour la maîtrise du français. Alors, il importe de dire que les difficultés en grammaire et en vocabulaire poussent les répondants à avoir de la peur pour s'exprimer oralement en français puisque 63% des répondants disent que la peur de commettre des erreurs constitue un domaine de difficulté d'expression orale. Il est d'immense importance de renforcer les compétences des futurs enseignants dans tous les domaines de la langue française surtout en grammaire et en vocabulaire afin qu'ils puissent surmonter certaines difficultés de leurs productions orales.

Face à des difficultés de communication, les participants déploient diverses stratégies palliatives pour maintenir l'interaction dont l'AC.

## 2. *L'utilisation de l'alternance codique*

Concernant l'AC, presque tous les participants l'utilisent (88% selon les données du questionnaire). Elle est utilisée comme stratégie de communication et d'apprentissage selon nos observations. Les futurs enseignants y recourent pour compenser leurs lacunes lexicales et grammaticales pendant les interactions didactiques, pour se faire comprendre et exprimer leur émotion. Elle sert alors comme un outil puissant dans le déroulement du processus de l'enseignement/apprentissage. Même si l'étude Abdoulaye (2016) n'a pas été effectuée dans un environnement didactique, elle porte en parti les étudiants. Pour Abdoulaye (2016), les Centrafricains considèrent l'AC comme un phénomène positif et une facilité de l'expression orale. Dans notre cas, c'est une stratégie de communication et d'apprentissage.

Il a été remarqué que ce sont les futurs enseignants qui l'introduisent pendant les cours de FLE, faute d'incompréhension et à cause du changement d'interlocuteur, entre autres. Ceci amène l'enseignant à l'employer pour donner plus de clarification. Comparativement à ce résultat, le travail de Kodjo (2013) a plutôt montré que ce sont les enseignants qui introduisent l'AC pendant le cours du français

Nous avons trouvé que la L2 est la plus utilisée pendant l'AC dans la classe de français. Nous supposons que le choix de l'anglais dans le processus de l'alternance n'est pas seulement motivé par le fait que cette langue soit connue de

tous les participants, mais aussi du fait de la typologie de la langue utilisée en alternance. Tout en considérant ce facteur aussi important, Cenoz, Hufeisen et Jessner (2001), admettent que la typologie linguistique a un impact sur le choix de la langue de départ (Fiadzawoo, 2010 : 125). En d'autres termes, l'insertion des éléments linguistiques des autres langues se fait plus entre celles typologiquement proches de la langue cible, le français dans notre cas. Dans le cas des langues ghanéennes, le twi et l'éwé sont les plus utilisés. Il faut reconnaître que la langue cible est présente dans les interactions et que les professeurs essaient d'utiliser plus le français selon nos observations. Il faut ajouter que la plupart des échanges horizontaux sont caractérisés par le mélange des L2 et des L1. D'autres utilisent quand même la langue cible et l'anglais. Il faut également ajouter que le recours à d'autres langues et les va-et-vient entre l'anglais et les langues ghanéennes facilitent la communication en français des futurs enseignants.

### *3. Les différentes formes que l'AC prend*

Nous avons trouvé que l'AC se manifeste sous plusieurs formes pendant les cours. Les formes les plus récurrentes sont l'AC inter-phrastique, inter-interventionnelle et situationnelle. Ces formes correspondent successivement aux typologies proposées par Poplack (1980), Dabène et Billiez (1988) et Gumperz (1989). Nous avons retrouvé pratiquement tous les types proposés par Poplack (1980), mais le type inter-phrastique est plus utilisé que les types intra-phrastique et extra-phrastique. Les participants juxtaposent des segments longs de phrases ou les énoncés dans un tour de parole. Ce type d'AC a permis aux futurs enseignants d'avoir des échanges faciles et fluides. Les travaux de Haruna (2008) et Kodjo

(2013) ont également cherché à savoir les formes de l'AC présentes lors des interactions de leur population enquêtées. Alors que le public enquêté de Haruna (2008) pratiquent le mélange codique composé ; celui de Kodjo (2013) utilise l'AC intra-phrastique et l'AC inter-phrastique. Alors que l'AC la plus fréquente de nos enquêtés est l'AC inter-phrastique, la plus fréquente de l'étude de Kodjo (2013) est l'AC intra-phrastique.

En ce qui concerne l'alternance inter-interventionnelle, elle apparaît lorsqu'un participant renonce au français en passant à une autre langue entre deux interventions. Cette forme de l'AC surgit lors du changement d'interlocuteur pendant les séances de présentation, le sujet de discussion. Elle témoigne des insuffisances linguistiques de certains des interlocuteurs. C'est au fait une adaptation et une convergence vers les interlocuteurs. Bref, l'alternance inter-intervention consiste, croyons-nous, en une co-construction et en une synchronisation interactionnelle et pédagogique, car les participants essaient de s'adapter l'un à l'autre pour une visée interactionnelle et pédagogique.

Les deux types proposés par Gumperz (1989), ont une place importante dans les interactions des futurs enseignants. L'alternance situationnelle a été identifiée lors des échanges, particulièrement lorsqu'il y a un changement de situation de communication qui inclue le changement de locuteur et du thème de discussion. De plus, certaines données sont issues des fonctions conversationnelles qui témoignent de l'alternance conversationnelle. Il s'agit des citations, des reprises, des interjections et des reformulations présentes dans les segments alternés des futurs enseignants.

Il faut ajouter que le recours à l'AC est plus spontané chez les futurs enseignants. Myers-Scotton (1993b), identifie deux modes d'alternances codiques. L'AC marquée et l'AC non marquée. L'AC marquée est non spontanée et se réalise consciemment. Mais, l'AC non marquée se fait de façon spontanée, et la plupart du temps, elle se réalise inconsciemment. Nous osons croire que les futurs enseignants ne sont pas souvent conscients du changement de code puisqu'ils sont dans des situations de communications bilingues. Les séances d'observation révèlent que les futurs enseignants usent de l'AC pendant leur présentation du groupe où ils doivent développer les idées avancées. De ce fait, 52% contre 48% affirment qu'ils utilisent l'AC spontanément. Nous avons remarqué lors des séances d'observation qu'il y a une forte occurrence du mode marqué de l'AC lorsque les futurs enseignants vont passer la parole à un autre locuteur en utilisant les phrases de transition. Ces phrases de transition utilisées dans d'autres langues ou non, permettent d'assurer l'enchaînement, la cohérence dans les interactions et les échanges qui servent à avoir des échanges enchaînés et organisationnels.

Nous aimerions ajouter que chacune de ces langues que les locuteurs bilingues convoquent, joue un rôle dans le tour de parole. Selon nos constats, les discours ou les phrases de transition réalisées consciemment servent à interpréter les paroles d'un autre locuteur, à continuer ou à compléter les informations du locuteur précédent ou encore pour étayer ses arguments. Somme toute, le phénomène de l'AC prend différentes formes pendant les cours de français. Il se manifeste consciemment ou inconsciemment dans les interactions verbales des

enquêtés. Il faut ajouter que les interventions et les actes de langage requièrent une hiérarchisation des tours de parole qui structurent la conversation bilingue à l'aide de la récursivité de l'AC. Ceci nous amène à discuter le rôle que l'AC joue pendant les cours.

#### *4. Les rôles que l'AC joue dans la salle de classe dans les écoles normales*

L'examen des différentes situations autour de notre terme de recherche montre que dans les écoles normales enquêtées, l'AC joue les rôles suivants :

**Rôle didactique :** En tant que stratégie d'apprentissage, l'AC est utilisée pour donner des explications pour assurer l'acquisition des compétences afin de satisfaire le contrat didactique. Même si ce n'est pas la responsabilité des futurs enseignants de transmettre le savoir et le savoir-faire, ils ont la responsabilité de faire comprendre à leurs auditeurs leur message surtout lorsque des tâches leur sont confiées. En ce qui concerne le rôle didactique, l'AC se veut très important pour les futurs enseignants, car celui qui prend la parole veut s'assurer que les camarades saisissent ce qu'il est en train d'expliquer. Les propos de Cambrone (2004 : 13) étayent notre assertion quand il dit que l'enseignant encourage parfois les AC pour des raisons d'apprentissage en vue de clarifier davantage une instruction ou une leçon, de structurer les séquences d'une leçon ou de chercher la proximité et la chaleur humaine dans le contact avec les apprenants. Dans notre cas, il s'agit plutôt des futurs enseignants qui emploient l'AC pour faire comprendre à leurs camarades le message qu'ils font passer. Cette stratégie d'apprentissage expose leur volonté de transmettre les savoirs et de se faire comprendre. Nos observations pendant les cours ont montré que lorsqu'il y a

recours à l'anglais, les auditeurs deviennent attentifs pour mieux saisir ce que le locuteur émet.

**Rôle communicatif** : le rôle que l'AC joue ici est de répondre à un besoin interactionnel et d'assurer le maintien des interactions dans le cas où il y a blocage dû au manque d'expression et d'insuffisance de bagage linguistique. Cette stratégie de communication s'implante non seulement pour continuer et pour compléter les tours de parole et de contrôler la situation, mais aussi, elle contribue à la construction interactive de la communication. Les futurs enseignants mobilisent cette stratégie qu'ils croient nécessaire pour faire passer leur message et atteindre une meilleure conduite de leurs interactions. C'est dans cette optique qu'Ali-Bencherif (2009 : 308), s'appuyant sur Pekarek (1999 : 130) postule que du fait de son rôle et son apport à développer la compétence bilingue, l'AC est utile due à son articulation aux contextes communicatifs et fonctionnels plus larges des interactions en cours. Il ajoute que l'AC régule les interactions et coordonne les activités. Bref, il y a une hétérogénéité d'interaction qui caractérise les cours de FLE dans les écoles normales enquêtées dans ce sens que nous assistons à l'utilisation de diverses langues pendant le déroulement du cours et de l'interaction entre les interactants dans la salle. L'alternance codique dans sa fonction didactique et communicative s'impose dans les salles de classe des écoles normales comme une stratégie discursive inévitable.

Par ajout, l'AC aide les intervenants faibles à réussir la communication et à développer leur répertoire verbal pendant l'interaction. Il est à remarquer que pendant les cours, la construction du savoir langagier en conversation permet aux

participants d'optimiser la communication d'une part. D'autre part, la communication à son tour, les mène à optimiser la maîtrise des éléments langagiers pour maintenir l'interaction dans la classe. À notre avis, l'AC les conduit à développer le comportement bilingue déterminé par l'utilisation intense des indices transcodiques.

L'AC sert à combler un vide dû au manque de compétence dans toutes ses formes en français, c'est-à-dire sur le plan lexical, syntaxique et phonétique. Certains futurs enseignants ne disposent pas assez de bagages linguistiques nécessaires pour leur permettre de faire passer leur message. Le recours à d'autres langues montre alors leur méconnaissance de la LE. Aussi, cela leur permet de ne pas produire des phrases incorrectes. Il leur sert de stratégie compensatoire pour pallier les difficultés linguistiques ou pour surmonter une difficulté d'accéder au lexique. Autrement dit, le manque d'expression ou du mot juste pour s'exprimer a poussé les futurs enseignants à alterner le français avec l'anglais. C'est dans cette perspective que Hamers et Blanc (1983 : 203), expliquent que : « l'AC est utilisée par le locuteur comme une stratégie de communication pour compenser son manque de compétence en faisant appel tantôt à une langue, tantôt à l'autre pour maximaliser l'efficacité de la communication ». Les données de l'observation ont également montré que les futurs enseignants interrompent l'enseignant et sollicitent des explications en anglais pour mieux comprendre les informations. Ceci implique que les futurs enseignants, d'une part, ne comprennent pas le cours enseigné uniquement en français, et d'autre part, ils ne peuvent pas maintenir l'interaction en français de manière continue. Nous trouvons l'importance des

langues déjà acquises, surtout de la L2, dans leur apprentissage du FLE éminente, car, comme le note Castellotti (2001 : 80), « les apprenants ont normalement déjà une réflexion métalinguistique, notamment dans leur LM, qu'ils peuvent mobiliser dans l'apprentissage de la langue étrangère ». Cette mobilisation se traduit par le recours à d'autres langues.

Un autre rôle que l'AC joue pendant les cours de FLE chez les futurs-enseignants est de résoudre le problème communicatif et de compréhension des autres. Les données du questionnaire ont montré que les futurs enseignants recourent à d'autres langues pendant les cours pour se faire comprendre par les autres camarades de classe. L'intervenant trouve nécessaire de faire comprendre et de transmettre les informations. Ainsi, le locuteur se met au niveau de ses interlocuteurs et essaie de créer un rapport interpersonnel avec les autres dans la classe. Dans cette perspective, les futurs-enseignants essaient d'éviter le malentendu dans la classe. Ceci est remarqué lorsque le locuteur prend la parole, il recourt à l'AC, car il manque le mot exact, ou bien, il n'est pas sûr que les allocutaires le comprennent lorsqu'il exprime son intention en français. L'AC a aidé à résoudre les situations d'incompréhension.

Aussi, le locuteur peut montrer à travers l'AC, la compétence d'un bilingue ou d'un plurilingue et fait preuve d'une compétence communicative. Ce rôle que joue l'AC peut être rempli par l'enseignant en reprenant, en reformulant ou en réitérant ce qui a été déjà dit dans la LC ou par les apprenants en s'assurant que les camarades le suivent. Castellotti (2001 : 53) abonde dans la même perspective et postule que les enseignants usent de la L1 pour s'assurer que les

apprenants aient compris et qu'ils ont été compris. Dans ce cas, nous pensons que l'AC ne doit pas être perçue comme la méconnaissance de la LE, mais plutôt comme une aide et un support à la compréhension de la langue étrangère.

Toujours dans l'esprit du rôle communicatif, l'AC sert également à spécifier un point de vue ou une information en traduisant l'énoncé français en anglais. Dans certains cas, il s'agit de préciser l'importance et la nécessité d'une partie de l'information et de l'argument. Ali-Bencherif (2009) a fait le même constat et affirme que le but des emphases est d'amplifier ou de faire ressortir un message. L'utilisation de l'AC pour accentuer un point constitue pour Gumperz (1989) la fonction de réitération. Elle sert à souligner les idées importantes.

##### *5. Facteurs de motivation de l'alternance codique*

Dans les écoles normales, l'anglais est utilisé comme moyen d'instruction. Il est également matière scolaire obligatoire à tous les niveaux, et dans toutes les filières et en même temps la langue d'enseignement des autres matières. Bref, les futurs enseignants se trouvent dans un lieu où l'anglais est plus employé en tant que moyen de communication. En effet, nous ne devons pas oublier que les langues ghanéennes en contact pourraient apparaître dans la production des enquêtés d'autant plus que ces langues se trouvent aussi dans l'espace sociolinguistique où l'apprentissage du français se déroule.

Il nous incombe de préciser que les futurs enseignants de FLE dans les écoles normales sont partagés entre deux environnements différents, un environnement formel, c'est-à-dire, la salle de classe et un milieu informel, son entourage. Le milieu formel se caractérise par l'usage du français et aussi le

respect des règles de l'orthographe, de la grammaire, de la conjugaison, de la phonétique et du vocabulaire. Ces règles caractérisent la langue française hérissée de difficultés. Le milieu informel vient s'implanter du milieu formel, avec l'appartenance et l'identification, entre autres, des interlocuteurs à un milieu socioculturel. Notre analyse a tenté de montrer les difficultés auxquelles certains répondants sont confrontés en communiquant en français et cette situation d'incompétence les pousse à alterner les codes. Par exemple, Sadi (2014 : 125), affirme que l'AC peut témoigner d'une compétence linguistique, lacunaire ou insuffisante où le locuteur fait appel à une autre langue afin de répondre à un phénomène de domination linguistique ou à des trous de mémoire. Il est évident de dire que dans ces conditions, le besoin communicatif apparaît plus important et plus fort que l'ambition et le besoin de pratiquer la langue française.

D'un côté, les répondants font preuve d'une volonté de créer, dans leur interaction, une situation conversationnelle, sociale et culturelle, tout en gardant leur désir de partager quelque chose d'identitaire avec les autres. Le sentiment identitaire se repose, selon nos observations, sur l'impression d'une appartenance à un groupe ayant des spécificités particulières. L'identité peut se voir par le lien que le locuteur et son interlocuteur entretiennent. Elle s'ancre également par son intégration dans des groupes et des sociétés. Nous avons aperçu que les langues ghanéennes revêtent une sorte de trait culturel spécifique à la société donnée parlant une telle langue. Elles constituent une désignation commune entre les interlocuteurs qui utilisent une langue spécifique.

Il en ressort que la spécificité de l'AC est intimement liée à une identité sociale. C'est dans ce sens que Gumperz (1982), conçoit la notion de *they* et *we* code. Cette notion marque la solidarité et la distance. En d'autres termes, le recours à l'AC est motivé par un éloignement des autres auditeurs en excluant certains participants et la sélection d'un destinataire identitaire parmi ce même groupe d'auditeurs. Baylon (1991 : 157), ajoute également qu'il est intéressant de considérer l'AC comme un compromis entre les phénomènes qui permettent, soit de rapprocher, soit de s'éloigner linguistiquement de son interlocuteur. Comme le déclare Giles (1991), le locuteur bilingue emploie l'AC pour s'adapter à son interlocuteur en convergeant vers lui ou en divergeant de lui pour des raisons communicatives, pédagogiques, ethniques entre autres. Il explique que la stratégie de convergence veut que les locuteurs se conforment au comportement communicatif de leurs interlocuteurs. Selon le même auteur, la stratégie de divergence, quant à elle, demande que le locuteur s'adapte à la situation tout en prenant en considération les différences (Khadraoui, 2015 : 212). Dans les conversations où différentes langues sont présentes dans la classe, les participants deviennent des acteurs actifs quant à la sélection de la langue.

À ces facteurs, nous pouvons ajouter le statut des langues et les rôles que ces langues jouent dans la société ghanéenne. Parlant du statut, le Ghana se contente des langues dites premières, seconde et étrangères (FLE, espagnol, arabe, kiswahili etc. Les langues ghanéennes, la première acquise par la plupart des Ghanéens, est la langue qui est parlée à l'enfant à la maison même avant qu'il n'apprenne à parler. C'est la langue qu'il assimile et comprend mieux avant

d'aller à l'école. Il s'agit des langues locales disponibles et parlées par les natifs où la personne habite, par exemple l'éwé, le twi, le ga etc. dans toutes leurs formes et variations. Les langues ghanéennes jouent d'éminents rôles dans la vie des Ghanéens. Elles servent d'outils pour l'unification des membres de la même communauté et de la même ethnie. Sur le plan éducatif, les langues ghanéennes ont un statut privilégié d'autant plus que la politique linguistique de l'état exige l'utilisation de L1 au niveau élémentaire pour que les apprenants saisissent le contexte à enseigner. Même si les langues ghanéennes ne bénéficient pas du statut de langue officielle comme l'anglais au Ghana, elles demeurent dynamiques dans les milieux ruraux que dans les milieux urbains. Elles influencent l'anglais et le français en milieu scolaire. Le rapport entre les L1, L2 et LE a toujours attiré l'attention de beaucoup de chercheurs qui s'intéressent à la didactique et à l'étude des langues en général. Ainsi, la L1 a occupé une place intéressante dans les interactions parmi les acteurs de la classe dans le processus de l'apprentissage de la LC. Sans doute, la L1 aide également dans l'acquisition et l'appropriation des L2 et LE, car les unités similaires servent de complémentarité et les structures de L2 et LE seront vite maîtrisées (Selinker, 1967 ; Amuzu, 2001 : 4 ; Berthocchini et Costanzo 1989 :42 ; Lado, 1957). Ce n'est donc pas surprenant d'assister à l'utilisation de ces langues dans les salles de classe.

Pour la langue seconde, l'anglais dans notre cas, sa connaissance est indispensable socialement, puisqu'elle est la langue de l'état, de l'administration, de l'enseignement et de la promotion sociale (Vigner, 2001 :6). Sur le plan éducatif, c'est une langue apprise pour apprendre d'autres matières qu'elle-même

et qui peut être présente dans l'environnement économique et social des apprenants. L'anglais au Ghana joue des rôles et des fonctions prestigieux dans beaucoup de domaines. Il sert à maintenir l'unité nationale d'autant plus que les langues ghanéennes n'ont pas encore eu le statut de langue officielle ou nationale. L'anglais favorise également l'ouverture dans le monde extérieur pour la communication et les relations internationales (Amuzu, 2000 :76, Sosu, 1992).

Les instances politiques du Ghana attribuent au français le statut de langue étrangère, ce qui est un statut éducatif. Ce statut l'oppose à toutes les autres langues dont l'apprentissage est laissé au libre choix de l'individu. Il n'est ni la langue d'administration ni la langue première des Ghanéens. Le français est important pour le Ghana pour des raisons de relation bilatérale et de commerce international. Même si son utilisation est limitée dans les classes, il est impératif de la maîtriser pour satisfaire les objectifs de son introduction dans le cursus scolaire. C'est dans cette optique que Muhammad (2005 :105) postule que le français est une langue de la science et de l'éducation. Ainsi, l'enseigner et de l'apprendre est évidente en dépit du contexte linguistique complexe du pays. Vu le statut attribué aux langues, nous remarquons que les L1 et L2 jouissent d'un privilège ; ce qui fait qu'ils sont présents dans les interactions quotidiennes des Ghanéens. En effet, les apprenants de FLE également ne peuvent pas se passer de ces langues même pendant leur interaction en français.

**Le caractère ludique** de l'AC doit être aussi pris en compte comme l'un des facteurs identifiés dans notre corpus compte tenu du plaisir procuré pendant le passage du français à d'autres langues. Certaines des alternances sont drôles et il

est très plaisant de se donner à la créativité en les mélangeant. Nous pouvons ajouter que la dimension ludique de l'AC est motivée par le renforcement de la relation de confiance individuelle et entre les locuteurs, et le fait de se sentir en sécurité. Ainsi, si l'AC est utilisée dans la classe de FLE, l'apprenant sera motivé à participer pendant les cours de français pour le bon déroulement des cours.

À partir de la discussion des résultats faite ci-dessus, nous répondons aux questions qui nous ont guidée.

### **Réponses à nos questions de recherche**

Nous apportons quelques éléments de réponse à nos questions de recherche :

Q1. *Quels sont les facteurs qui activent l'alternance codique chez les futurs enseignants de FLE dans les écoles normales pendant les cours ?*

Par cette question, nous avons voulu comprendre les circonstances qui poussent les participants à recourir à d'autres langues pendant les cours de français. Ces facteurs auxquels nous faisons référence expliquent mieux les attitudes et les comportements langagiers des apprenants en ce qui concerne leur apprentissage d'une LE. Les résultats du questionnaire et de nos observations ont indiqué des facteurs socioculturels, psychologiques, psycholinguistiques et des facteurs liés à la compétence motivée par leur contexte social. Le contexte socio-culturel joue un rôle préminent dans l'apprentissage d'une langue vivante. Il s'avère primordial que les enseignants prennent en compte ces facteurs pour mieux gérer les activités de la classe et aider les apprenants à utiliser la langue pour communiquer. C'est pourquoi nous partageons les propos de Hymes (1984 :

34), pour qui : « pour communiquer, il ne suffit pas de connaître la langue, le système linguistique, il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social ». Les facteurs psychologiques sont indiqués par des comportements des futurs enseignants lors du recours à des langues et des modifications langagières qui en découlent. Les résultats de notre questionnaire et de nos observations présentés dans cette recherche, montrent que notre première hypothèse, « Le recours à l'AC par les futurs enseignants pourrait être lié aux facteurs socioculturels et psychologiques des futurs enseignants. », est confirmée.

*Q2 Quelles sont les raisons qui motivent l'alternance codique chez les futurs enseignants de FLE dans les écoles normales ?*

Les diverses raisons émises par les enquêtés indiquent qu'ils veulent éviter l'incompréhension, assurer le flux de la conversation, mettre l'emphase sur un fait particulier et éprouver le plaisir en recourant au mélange des langues. Cette stratégie les a aidés à avoir un discours aisé et harmonieux. Les résultats ont indiqué aussi des raisons psycholinguistiques. La majorité des enquêtés ont dit qu'ils utilisent l'AC lorsque les mots, les expressions et les phrases leur viennent à l'esprit premièrement. Le choix de cette option est appuyé par les observations lorsqu'ils utilisent les comportements non-verbaux, entre autres, les hésitations et les pauses, pour chercher les mots exacts avant de se livrer à l'AC. Nous pouvons donc dire que, notre deuxième hypothèse, qui stipule que « Les futurs enseignants pourraient recourir à l'AC pour éviter l'incompréhension, pour mettre l'emphase sur un fait et pour avoir un échange harmonieux. », est validée. Les extraits suivants appuient notre affirmation :

Int.3 : Texte argumentatif par accumulation, texte argumentatif fait-causes-conséquences, texte argumentatif par opposition. *Maintenant, nous devons lire attentivement pour mieux comprendre. What I mean is that we have to read on them carefully so that we will understand it.*

ENFE2 : Moi je \*présenter sur texte argumentatif par opposition. Sir, I want to read the definition and I would explain. Dans un texte argumentatif par opposition, l'auteur annonce un thème et présente ensuite des arguments qui montrent les avantages (les aspects positifs de l'idée exprimée) ou les inconvénients les aspects négatifs. Ici, la \*person qui écrit, il va euh euh enumerate un point. « eih eradie nyankupong » *Après, il va dire les avantages ok, et il va dire les eih disadvantage. Oui, c'est ça. I have tried. What I am trying to say is that one type of argumentative essay is texte argumentatif par opposition. With this type, the writer says his point, brings out arguments that expose the advantages and the disadvantages.*

Q3. *Quelles sont les différentes formes d'alternance codique qui se manifestent en classe de FLE dans les écoles normales ?*

Cette question cherche, non seulement, à relever les types de phrases qui sont insérées dans la phrase monolingue, mais à voir comment ces types aident dans la construction du discours. L'hypothèse correspondante de cette question de recherche est la suivante : « En recourant à l'AC dans la classe de FLE, les futurs enseignants pourraient insérer les mots, les phrases et les expressions des L1 et L2 dans les discours en français».

Nous avons relevé dans nos corpus les alternances intra-phrastiques, inter-phrastiques, extra-phrastiques, inter-intervention, situationnelle et conversationnelle. Par exemple :

ENFE12 : Nous travaillons sur les outils linguistiques. Il faut \* parle de temps des verbes que la \*person \*utiliser, le vocabulaire et les mar...queurs de re...lations. At this juncture, I would like to continue in English. When we talk about les outils linguistiques, we make reference to tenses used, the nature of the sentences, the choice of words and the use of linking words.

AMFE 7 : Oh Sir, enya si ne gblor fia ya la, de ko mesi de tome hoooo. I did'nt understand anything.

ENS : Ah how ? Which part ?

AMFE7 : The last part. The words are difficult to understand.

AMFE12 : Hmmm ! C'est vraiment difficile, nyeme blege o.

AMFE15 : C'est vrai. For me, these words fell on deaf ears.

Ces différentes formes présentes dans les salles de classe permettent la facilité et la fluidité lors des échanges entre les interlocuteurs. C'est alors une adaptation à des fins interactionnelles et pédagogiques. Les données présentées dans cette étude confirment notre troisième hypothèse.

*Q4. Quels rôles joue l'alternance codique dans une classe de FLE dans les écoles normales ?*

Les résultats de notre enquête ont révélé que l'AC joue de multiples rôles comme suit : communicatif, interactionnel et didactique. En effet, nous constatons que les participants n'arrivent pas à construire des phrases complètes en français. Il y a des hésitations en cherchant des mots appropriés pour expliquer leurs points de vue avancés. La recherche du mot approprié était sans succès, car les mots et les expressions exactes ne se trouvent pas dans leur bagage linguistique. Alors, le recours à l'AC les a aidés à surmonter, non seulement ces lacunes, mais également à se faire comprendre et à s'adapter à leurs interlocuteurs. Ce faisant, ils essaient d'atteindre un but communicatif commun et d'assurer une efficacité du message pendant l'échange. Même si les hésitations, les répétitions, et les pauses qu'ils déploient ne jouent pas de fonctions syntaxiques, ils ponctuent le discours et maintiennent les interactions.

De plus, les autres langues, servent comme source du choix de mots exacts pour se faire comprendre et exprimer ses idées. Il faut aussi ajouter que les futurs

enseignants utilisent certains mots qui sortent naturellement dans la L1 et L2 de manière inconsciente ou bien parce qu'ils croient que ces mots sont plus appropriés et plus simples pour faire passer leur message et pour maintenir l'interaction.

Il revient à dire que, l'AC dans la classe, permet aux futurs enseignants de poursuivre la discussion facilement. Elle joue alors une fonction interactionnelle. En général, l'utilisation de l'AC met en évidence l'effort de la part des futurs enseignants par tous les moyens possibles et l'exploitation de leur bagage linguistique disponible dans les langues antérieurement intériorisées. Il est évident que, dans une interaction, c'est la recherche du mot approprié, l'effort de combler un vide, et d'assurer une meilleure compréhension que la juxtaposition de deux langues, est la plus évidente.

Vu les raisons pour lesquelles il y a recours à l'AC en tant que stratégie langagière dans les salles de classe dans les écoles normales, nous pouvons affirmer que l'AC se réalise pour deux principaux motifs, notamment le rôle didactique et communicatif. La salle de classe de FLE est un lieu de transmission de savoirs linguistiques. Ainsi, l'intention communicative est uniquement didactique. Selon nos données discutées plus haut, l'AC utilisée dans l'apprentissage se veut non seulement comme stratégie d'explication, de clarification mais aussi pour lever un malentendu afin d'assurer la compréhension des énoncés. L'AC joue donc une fonction didactique. Les résultats discutés confirment alors que, l'AC pourrait jouer le rôle didactique, communicatif et interactif dans la classe de FLE dans les écoles normales.

### **Conclusion partielle**

La présentation et la discussion des résultats dans ce chapitre nous ont exposée à l'utilisation de l'AC par les futurs enseignants des écoles normales enquêtées. Nous avons pu trouver les difficultés et les domaines de difficultés des futurs enseignants quant à la production orale. Les futurs enseignants adoptent l'AC comme stratégie de communication, d'apprentissage et compensatoire pour des raisons diverses. Aussi, les différentes formes de l'AC et les modes d'insertions sont explicités. L'examen de ces différentes manifestations nous a amenée à comprendre et à déduire les rôles que joue l'AC dans les écoles normales enquêtées. Dans le chapitre suivant qui est le dernier, nous allons faire le point sur l'étude toute entière, c'est-à-dire la conclusion générale et quelques recommandations concernant l'utilisation de l'AC dans la classe de FLE.

## CHAPITRE CINQ

### SYNTHÈSE, CONCLUSION GÉNÉRALE ET RECOMMANDATIONS

#### Introduction

La dernière partie de notre travail présente le résumé de l'étude toute entière, la conclusion générale qui fait le point sur les résultats de l'étude et les implications didactiques du phénomène étudié. Nous faisons des recommandations aux acteurs de l'éducation. Il importe également de faire l'ouverture à d'autres perspectives de recherche possibles.

#### Synthèse

Le but de cette recherche est d'étudier le phénomène de l'alternance codique. L'exploration de ce phénomène résulte d'une observation que les futurs enseignants dans les écoles normales supérieures ne peuvent pas se passer de l'anglais et des langues ghanéennes pendant les interactions dans la classe de FLE. L'étude pose comme problématique un examen spécifique des facteurs de motivation de ce phénomène dans les écoles normales supérieures. Elle prend en compte les formes de l'AC en lien avec le rôle des langues ghanéennes et de l'anglais, ainsi que la place de la langue française dans l'espace éducatif. Elle vise la compréhension globale de l'interaction dans la classe de FLE dans le cas de l'AC et les enjeux de la communication orale quant à la gestion du plurilinguisme et le panorama du contact des langues dans un environnement didactique.

Notre étude, cherche à apporter quelques éléments de réponse et de réflexion aux questions préalablement établies. Ainsi, ces questions nous ont aidée à trouver des résultats qui nous ont guidée à faire des propositions si

modestes qu'elles soient aux acteurs de l'éducation. L'étude se situe à la croisée de deux approches théoriques, plus concrètement l'approche sociolinguistique interactionnelle de Gumperz et l'approche linguistique de Poplack qui nous ont permis de mieux cerner les manifestations de ce phénomène dans les salles de classe.

L'étude a adopté une méthode hybride de recueil et d'analyse des données quantitatives et qualitatives auprès des futurs-enseignants de niveau 400 d'ENCHICOE et d'AMECOE pour pouvoir répondre aux diverses questions que nous nous sommes posées. Les données quantitatives sont recueillies à partir d'un questionnaire envoyé aux répondants via la plateforme WhatsApp, alors que les données qualitatives ont fait l'objet de l'observation des séances de cours. Puisque l'étude s'intéresse à l'interaction, nous avons considéré les composantes dans le modèle SPEAKING de Hymes (1974/1984) pour notre approche d'analyse. Il s'agit du setting, participants, ends, acts, key and genre. Nous avons analysé les données du questionnaire grâce à Google docs.

La présentation des résultats est faite selon les items du questionnaire étayés par les extraits transcrits des séances de l'observation. Ces extraits sont discutés par rapport aux items du questionnaire tout en faisant référence à notre revue de littérature. Les résultats ont révélé que l'AC dans les écoles normales se présente sous différentes formes selon les besoins et les situations. Aussi, avons-nous trouvé que dans les écoles normales, l'AC est déclenchée par des facteurs socioculturels, psycholinguistiques et psychologiques et qu'elle joue des rôles pédagogiques, communicatifs et interactionnels. À partir des résultats obtenus,

nous avons fait quelques recommandations pour l'amélioration des compétences orales.

### **Conclusion générale**

En nous appuyant sur un corpus constitué d'un questionnaire et des observations de classe, notre étude nous a permis de comprendre et de décrire les pratiques langagières des futurs enseignants en ayant le focus sur l'AC qui joue un rôle essentiel dans des interactions en milieu scolaire. Ainsi, les enquêtés sont conscients des caractéristiques du bilinguisme et du contact des langues particulièrement du phénomène de l'AC. Les analyses ont montré que ce phénomène s'impose dans les interactions des enquêtés qui maîtrisent ou non le français qu'ils apprennent pendant un nombre d'années. Cependant, les faits linguistiques dans le parler de la population enquêtée impliquent une conscience linguistique, socioculturelle et identitaire par rapport au statut et au rôle que joue chacune des langues des parlers mixtes.

Nous voulons donc rappeler que l'AC s'établit comme une stratégie. Cette stratégie satisfait et enrichit la langue qui expose entre autres, les rapports de l'individu avec les autres membres de sa société. En effet, le choix des langues et le recours à l'AC expose les facteurs sociaux, psychosociaux et les attributions identitaires. Il est à retenir de cette recherche que la culture et la langue jouent un rôle dans le processus identitaire des sujets bilingues. Sur le plan culturel, nous avons relevé que les enquêtés définissent les traits caractéristiques de leurs compétences bilingues aussi bien que leurs identités socioculturelles.

En dépit des difficultés que les futurs-enseignants rencontrent en production orale à cause de leurs répertoires verbaux déficients, il a été relevé des stratégies compensatoires et des marques transcodiques qui se matérialisent sous forme de l'AC, l'emprunt entre autres. Toutefois, pendant les conversations didactiques l'AC pourrait se voir comme une connotation négative et être jugée en tant qu'un mélange impur. De plus, son utilisation est considérée comme une nuisance au bon déroulement de l'apprentissage chez l'apprenant.

Pour Castellotti (2001 : 65), c'est une « forme d'incapacité ou d'incompétence langagière », comme « une non-maîtrise, voire comme une trahison des langues du terroir ou comme l'inaptitude à parler la langue officielle ». Cependant, pour Causa (2002 ; 2007), l'alternance codique ne peut pas être analysée comme le signe d'un manque de maîtrise de la langue cible, mais qu'elle témoigne d'une compétence bilingue qui est favorable à l'apprentissage d'une langue. Il s'agit du français dans notre cas. Dans cette recherche, nous nous sommes intéressée à l'AC non pas comme un résultat d'un manquement dans la compétence orale, mais comme une stratégie de communication, interactionnelle et didactique.

Nous considérons l'AC comme une stratégie d'autant plus que les partenaires de la classe l'emploient à de différentes fins voire ethnique et psychologique d'une part. D'autre part, les résultats de notre étude confirment l'opinion de Causa (2002) parce qu'il y a le maintien de l'interaction lorsque l'anglais est utilisé pendant les échanges de la classe. En effet, nous estimons que si ceux qui utilisent l'AC arrivent à communiquer et à interagir efficacement entre

eux, c'est une preuve suffisante que ce phénomène ne constitue pas seulement un simple acte d'une sélection imprévisible d'indices linguistiques. Mais, elle est un fait systématique régulé par des règles sous-jacentes et des contraintes syntaxiques.

C'est dans cette optique que Gumperz (1989 : 86) avoue que « si l'alternance est signifiante, il est évident qu'elle doit être sujette à certaines formes de régularité linguistique ». Nous pouvons ajouter que c'est un moyen parmi d'autres moyens que les apprenants usent pour communiquer et maintenir l'interaction en français. Alors, l'AC pourrait être considérée comme une stratégie qu'on peut adopter dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

À partir de cette analyse, nous retenons généralement plusieurs particularités des pratiques langagières des enquêtés :

- i. Les enquêtés ont la volonté de participer dans les interactions didactiques. Cette volonté est influencée par la mobilisation des ressources linguistiques disponibles dans le répertoire verbal des futurs enseignants.
- ii. Il y a le soutien de co-énonciation. Ainsi, la production et la compréhension lors des interactions est marqué par les procédés de facilitation d'où l'imposition de l'AC. Alors, ce soutien est marqué par une adaptation mutuelle entre les interlocuteurs.
- iii. Le passage à l'AC est une stratégie et une quête de moyen pour pallier les irrégularités qui surgissent pendant les interactions de classe.

- iv. L'apparition du déséquilibre croisé des répertoires langagiers des futurs enseignants privilégie un ajustement qui se manifeste sous forme d'alternance de même que le choix des langues.
- v. La monopolisation de la parole lors du passage du français en anglais.
- vi. Le maintien, le flux et la dynamique des échanges dans les conversations sont assurés par la mobilisation des répertoires verbaux hétérogènes dans les interactions.

Nous voulons souligner que même s'il y a des opinions divergentes sur l'usage de l'AC en milieu scolaire, les langues déjà acquises facilitent la communication pendant les cours. Suite aux résultats obtenus et aux différentes analyses effectuées, nous pouvons énoncer quelques recommandations et des pistes des travaux ultérieurs.

### **Recommandations**

Rappelons que l'objectif général de l'enseignement/apprentissage du FLE dans les écoles ghanéennes est de mener les apprenants à pouvoir s'exprimer à l'oral comme à l'écrit. Dans les écoles normales qui offrent le français, il est impératif aux futurs enseignants de s'approprier les compétences linguistiques, communicatives, socioculturelles et pédagogiques dans leur parcours d'apprentissage du français dans le but d'exercer leur travail en tant qu'enseignants de français. Or, les résultats de notre travail montrent que la plupart des futurs enseignants sont confrontés à des difficultés à l'oral et font recours à l'AC comme stratégie de communication. Nous nous proposons ainsi de

faire quelques recommandations et des suggestions de quelques stratégies d'enseignement/apprentissage qui pourront être adoptées par les formateurs et les futurs enseignants afin de surmonter les difficultés à l'oral.

### **Recommandations aux concepteurs du curriculum du français dans les écoles normales**

Il ressort de notre étude que les futurs enseignants ont des difficultés en expression orale. L'étude montre également que les difficultés sont liées au manque de vocabulaire et la maîtrise des règles grammaticales, entre autres. Nous proposons aux concepteurs du curriculum d'accorder une place à l'aspect oral du français. Il faut rappeler que, dans le nouveau programme, il manque le cours d'oral comme une matière à part entière. Nous présumons que ce manque peut contribuer à la mauvaise performance des futurs enseignants en production orale. Il est donc impératif d'introduire le cours de l'oral dans le curriculum du français et que les concepteurs proposent des stratégies comme guide pour les professeurs.

Nous proposons également la participation massive et la collaboration des enseignants formateurs des écoles normales dans la conception du curriculum, car ce sont eux qui vont implémenter le contenu du programme. Aussi, les enseignants formateurs sont les mieux placés pour identifier les besoins langagiers des futurs enseignants. Ils pourront donc faire des propositions pertinentes vis-à-vis du contenu du curriculum et des activités pour développer les compétences orales et écrites des futurs enseignants. Puisque nous sommes à l'ère de la technologie, il est impératif d'organiser des séminaires régulièrement pour les enseignants formateurs afin de les équiper de l'usage approprié des outils de

technologie de l'information et de la communication. Ces séminaires doivent porter également sur comment gérer les outils technologiques et leur importance dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

### **Recommandations aux enseignants formateurs**

Il nous incombe de lancer un appel aux enseignants formateurs d'adopter des stratégies pour amener les futurs enseignants à développer les compétences en français pour communiquer librement à l'oral. Puisque le programme du français ne se limite pas au contenu du curriculum, ils peuvent introduire des activités pour parler de l'actualité pendant le cours. Pour exploiter l'actualité en classe, les enseignants peuvent demander aux futurs enseignants de suivre les actualités à la radio, à la télévision et sur l'internet pour faire des exposés de l'actualité suivie ou pour donner le compte rendu d'un programme diffusé. Ce faisant, les enseignants formateurs vont établir un lien pouvant leur donner la confiance et éveiller l'enthousiasme en eux.

Nous proposons aux enseignants formateurs de prêter attention à ce que les futurs enseignants veulent apprendre pendant leur apprentissage. Cela demande de leur part d'utiliser par exemple des activités de discussion et des tâches en groupe pour établir le lien entre ce que les futurs enseignants veulent apprendre et le contenu académique, c'est-à-dire, ce que le curriculum demande d'enseigner.

Il est nécessaire qu'ils mènent les futurs enseignants à adopter des stratégies d'apprentissage qui pourraient les aider pour le développement autonome de leur compétence en français. Nous pouvons citer, entre autres, la

coopération, la révision, le débat, l'analyse, la simulation, le résumé, la classe inversée. Nous sommes convaincue que les enseignants ont un rôle prépondérant dans la pratique des stratégies d'apprentissage pour amener les futurs enseignants à interagir avec des interlocuteurs francophones. Ils doivent comprendre comment les apprenants d'une langue étrangère apprennent. C'est dans cette optique qu'Asselain (2001 : 43), s'interroge sur comment l'on apprend. Pourquoi y a-t-il des différences entre les individus et chez la même personne selon les domaines étudiés ? Autrement dit, la façon dont les apprenants apprennent diffère l'un de l'autre, et chez le même individu, les stratégies d'apprentissage diffèrent et se mêlent.

Nous voulons explicitement émettre que les formateurs dans les écoles normales supérieures se soucient également des futurs enseignants en prenant en compte ces questions. Alors, nous comprenons que les stratégies d'apprentissage pourraient servir de réponses à ces questions et que l'appropriation des compétences dans la langue tourne autour de ces stratégies. Elles constituent donc des méthodes d'enseignement que les formateurs adoptent en classe pour faciliter l'enseignement. Pour De-Souza (2009 : 21), « les stratégies d'apprentissage seraient des démarches conscientes de mises en œuvre par les étudiants d'une langue étrangère pour résoudre un problème ou atteindre un objectif linguistique ». Il convient alors de considérer les paramètres et les compétences à développer chez les apprenants vers l'orientation du choix de la stratégie d'apprentissage appropriée à adopter.

Nos résultats ont montré que la majorité des futurs enseignants a des difficultés à communiquer en français et fait recours à l'AC. Eu égard à ces résultats, nous proposons de porter une attention particulière sur les stratégies d'apprentissage et des modèles comme guide qui pourraient être adoptables et adaptables. Il s'agit des stratégies cognitives d'apprentissage et des stratégies métacognitives qui permettent à un apprenant confronté à une tâche d'apprentissage de recourir à des stratégies métacognitives qui l'aident à avoir un contrôle actif pour arriver à bien faire la tâche.

Ces stratégies sont, selon Gaonac'h (1991 :111), des stratégies de l'autorépétition de maintien, les moyens mnémotechniques (rime, termes clés et les associations.) de récupération par analogie. Pour l'autorépétition, les enseignants doivent veiller à ce que les futurs enseignants mémorisent et à faire la répétition d'un contenu d'un sujet ou d'un poème. Ils doivent aider les futurs enseignants à récupérer ce qu'ils ont appris à travers des activités leur demandent de décrire, d'écrire ce qu'ils savent déjà sur un terme ou un sujet. Ils peuvent également partager leurs réflexions avec les autres.

Faisant siens les avis de Cohen (1998), De Souza (2013), signale dans ces mots que :

Les stratégies mnémotechniques de récupération sont des procédés déployés par les apprenants leur permettant de recourir ou de mobiliser leur bagage linguistique antérieurement emmagasinés dans leur mémoire et qui serviront de garder les éléments linguistiques dans leur mémoire à long terme. Ces procédés mnémotechniques leur permettent de récupérer les informations (p. 35).

En utilisant ces stratégies pendant l'apprentissage de la langue cible, les futurs enseignants seront capables de développer et de s'approprier un bagage

linguistique suffisant pour utiliser la langue française dans des situations interactives.

Les domaines majeurs de difficultés des futurs enseignants en communication orale, selon nos résultats, sont liés aux difficultés de grammaire, du manque de vocabulaire et la peur de faire des erreurs. Relativement à ces résultats, nous recommandons aux enseignants formateurs de donner une place égale au développement de la production orale de même que la production écrite. Avec les activités de l'écrit, couplées avec la lecture, les futurs enseignants pourraient maîtriser les règles grammaticales et avoir un vocabulaire suffisant afin de surmonter certains ennuis qui peuvent surgir. Pour exploiter la lecture, nous proposons de donner des textes de lecture aux futurs enseignants à lire et après, faire des présentations sur le texte en parlant de l'auteur, des thèmes développés, des leçons tirées, du résumé, entre autres. Ce faisant, ils pourront vaincre leur peur de prendre la parole. À cet égard, nous proposons aux enseignants dans les écoles normales supérieures l'exploitation des activités à dominantes communicationnelles, discursives, innovatrices et créatives, et des activités ludiques en classe de FLE.

Les activités de communication comme des exercices d'entretien en groupe, du compte-rendu du cours précédent, par exemple, et des exposés en équipe peuvent être exploitées. Si ces activités sont basées sur les besoins communicatifs des futurs enseignants, croyons-nous, elles seront en mesure de provoquer l'interaction et leur permettront d'étendre leur capacité en production et en réception de même que la motivation et la mobilisation de leurs savoirs.

En ce qui concerne les activités de discussion, elles pourraient se baser sur le débat et l'interview ; les activités de créativité et d'innovation pourraient porter sur les exercices d'histoire à terminer, la simulation, le jeu de rôle et la dramatisation d'un texte, les travaux de groupes, le remue-méninge et la modélisation. Pour les activités ludiques, les enseignants formateurs doivent exposer les futurs-enseignants aux jeux qui pourraient développer leur compétence à l'oral et à l'écrit. Buckens-Renard (2008 : 54) pose que pour vaincre le stress et la peur de s'exprimer devant la classe, le jeu offre cette opportunité d'occulter une part de cette angoisse et qu'il génère un plaisir qui fait que l'apprenant oublie en partie ses peurs.

Nous pouvons ajouter que le jeu donne la possibilité aux apprenants d'exposer leur talent. Il est donc nécessaire de donner l'opportunité aux futurs enseignants d'exercer ce champ d'expérience afin de s'exprimer dans les situations naturelles de communication avec leurs pairs dans le but d'exécuter leurs compétences linguistiques, socioculturelles et sociolinguistiques. Nous voulons de plus ajouter que les formateurs évaluent les apprentissages à travers ces jeux qui peuvent être sous forme de compétition entre les futurs enseignants soit en groupe ou individuellement. Si ces stratégies sont mises en place, elles aideront à maximiser la contribution des futurs enseignants dans la classe pour créer des conditions favorables pour le développement de la production orale.

Comme mentionné plus haut que le cours d'oral manque dans le nouveau curriculum, nous suggérons aux formateurs de créer des heures de cours de FLE

sur l'emploi du temps de leur collègue et d'adopter des activités innovantes pour encourager et y faire participer les futurs enseignants.

### **Recommandations aux futurs enseignants**

Il est nécessaire que les futurs enseignants soient attentifs en classe et coopèrent avec le corps enseignant dans le but de s'appropriier les compétences linguistiques et les stratégies d'apprentissage auxquelles ils seront exposés. Nous avançons que le développement de leur compétence à l'oral et à l'écrit de manière cohésive et cohérente ne peut se faire que si les futurs enseignants sont conscients des difficultés auxquelles ils sont confrontés à l'oral. Ils doivent alors prendre au sérieux les activités de lecture et aussi participer activement aux activités de classe.

Les résultats de cette étude ont montré que les futurs enseignants ont envie de s'exprimer en français. Cependant, les langues en contact ainsi que leur faible compétence en français ne leur permettent pas de maintenir l'interaction fluide en français. Nous proposons donc aux futurs enseignants de saisir toutes les opportunités possibles pour communiquer en français dans les salles de classe et en dehors des cours. Les interactions peuvent se faire entre les collègues et les professeurs de français et toute personne qui parle le français.

Nous leur conseillons également de suivre les émissions télévisées et radiophoniques sur toutes leur forme en français par le biais de la chaîne YouTube et de participer aux activités du club de français. Ceci leur permettra d'avoir un vocabulaire riche et des expressions diverses. Ils doivent donner également une priorité à la lecture dans leur apprentissage. La lecture est un outil essentiel dans

l'enseignement/ apprentissage ; alors, ils doivent la prendre au sérieux. Ils doivent régulièrement visiter les sites pédagogiques et visiter la chaîne You Tube pour trouver des informations.

Nous proposons également aux futurs enseignants d'utiliser les composantes de la pyramide d'apprentissage de Dale (1969) discutée dans le chapitre un pour consolider leur apprentissage. Il leur revient de suivre des cours magistraux, de faire la lecture, de suivre les documents audiovisuels, de faire des démonstrations, de participer aux discussions de groupe, de faire la pratique et d'enseigner aux autres. Avec la lecture, les futurs enseignants doivent lire régulièrement et exploiter les textes lus pour acquérir le vocabulaire nécessaire pour leur communication. Ils doivent prêter une attention particulière sur les règles grammaticales afin de les maîtriser.

En ce qui concerne les documents audiovisuels, il importe d'interpréter les images et les films visualisés oralement. Pour la démonstration, elle implique à observer les pratiques de l'oral, faire des présentations et faire des exercices d'application comme le débat et l'exposé. Pendant les discussions du groupe, nous recommandons aux futurs enseignants de faire des débats et des remue-ménages. Dans la pratique des apprentissages, il faut qu'ils utilisent la langue cible en faisant des jeux de rôle, de dramatisation et de simulation. Par l'enseignement par les pairs, les futurs enseignants doivent s'engager dans le travail d'équipe et le tutoriel entre eux-mêmes. Le point qui suit porte sur la perspective de recherches ultérieures.

### **Perspectives de recherches ultérieures**

Notre objectif dans cette étude est de contribuer aux travaux portant sur le phénomène de l'AC. Nous reconnaissons n'avoir pas pu exposer tous les facteurs qui activent le recours à l'AC dans la classe de FLE dans les écoles normales supérieures. Il serait souhaitable d'inclure plus d'écoles normales dans des recherches ultérieures dans le but d'avoir plus d'informations relatives aux facteurs. Des recherches aussi pertinentes que celle-ci axées sur les facteurs de motivation de l'AC pourraient contribuer à découvrir des solutions sur comment gérer les langues en contact dans la didactique de FLE. Il est évident que ce phénomène mérite plus d'attention dans la DDL, surtout de FLE où son apprentissage au Ghana est fait dans un milieu multilingue avec des apprenants bi/plurilingues. Nous pensons que de nombreux domaines liés à ce phénomène restent à découvrir. Ainsi, dans des recherches futures, il importe de tester les théories en analysant la structure syntaxique des langues alternées dans la phrase mixte.

De plus, le phénomène de l'AC dans les écoles normales au nord du Ghana nécessite d'être investigué pour voir les L1 qui pourraient être présentes pendant les cours de FLE et lesquelles d'entre ces langues sont les plus utilisées. Cette recommandation découle de nos résultats qui montrent qu'à AMECO, qui se trouve dans la communauté des Éwés, c'est l'éwé et le twi qui sont utilisés pendant les cours du français. À ENCHICOE, c'est également ces deux langues ghanéennes qui sont utilisées. Nous admettons aussi que les méthodes adoptées pour la collecte des données ont des limites et donc les recherches futures

pourraient adopter différents instruments outre que le questionnaire et l'observation pour analyser l'AC en milieu scolaire.

## REFERENCES

- Abdoulaye, M. (2016). *Contact des langues et alternance codique sängö-français à Bangui*. Nice : Université de Nice <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01321279/>. (Consulté le 25/02/2020)
- Adjei, F. A. (2010). Motivation for code-switching in the classroom—the case of a rural Primary School. *Journal of African Cultures and Languages*, 1(1), 21- 27.
- Agbeh, M. A. (2000). Language Policy and Teaching of French. *Proceeding of the Seminar on Towards a Language Policy for Ghana: The case of French* 1, 44-53.
- Akakpo, E. (2012). Quelle méthodologie pour l'enseignement du français au Ghana: la méthodologie du FLE ou celle du FLS? *National Development through Language*. 3, 133-148 Cape Coast, : UCC.
- Angers, M. (1996). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Québec : CEC inc.
- Ali-Bencherif, M.Z. (2009). *L'alternance codique arabe dialectal/français dans les conversations bilingues des locuteurs algériens immigrés/non-immigrés* Tlemcen : Université Abou Bakr Belkaïd <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00496990/>. (Consulté le 11/10/2020)
- Amuzu, D. S. Y. (2000). Problèmes de bilinguisme au Ghana. In: Kuupole, D.D. (ed.) *Coexistence of Languages in West Africa. A Socio-linguistic Perspective*, 72-87. Takoradi: St Francis Press.
- Amuzu, D. S. Y. (2001). L'impact de l'éwé et de l'anglais sur l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère au Ghana *New Trend in Language in Contact in West Africa*. 1-19. Takoradi: St Francis Press Ltd.
- Amuzu, D. S. Y. (2008). Problèmes de transfert linguistique inhérents à l'apprentissage du français dans un milieu multilingue non-francophone. In Kuupole D.D. (Ed) *Teaching and learning of language, culture and literature of Africa*. 1, 67-81 Cape Coast: Catholic Mission Press.
- Amuzu, E. K. (2005a). *Ewe-English Code-switching : A Case of Composite rather than Classic Code-switching*. Canberra : Australian National University.
- Anamuah-Mensah, J. (2002). Meeting the Challenges of Education in the 21 st Century, Government of Ghana

- Appel, R. et Muysken, P. (1987). *Language Contact and bilingualism*. London : Edward Arnold.
- Asilevi, F. (2001). English-Ghanaian Language Code-Switching in Conversational Discourse: Our Third Tongue or Faddism? In D. D Kuupole (ed.) *New Trends in Languages in Contact in West Africa*. Takoradi : St. Francis Press, 61-76.
- Asselain, Y-C. (2001). Découvrir ses propres stratégies d'acquisition. *Le français dans le monde* 317 43.
- Associates for Change. (2010). *The status of French language teaching and learning across Ghana's public education system : Final report*. Retrieved 10 May, 2012, from <http://www.web.net/~afc/download3/Education%20Research/French%20Study%20Report/Final%20French%20Study%20Report%20November%2015.pdf>
- Atonon, T. K. (2017). The place of code-switching as a medium of Instruction in language classroom in Ghana: a case study. *Francisola* 2 (2) 163-169 <http://ejournal.upi.edu/index.php/FRANCISOLA> ( consulté le 1/10/2021)
- Bachmann, C., Lindenfeld, J. et Simonin, J. (1991). *Langage et communications sociales*. Paris : Hatier.
- Bange, P. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage de L2. *Aile I*. Université de Paris VIII, Saint-Denis.
- Baylon, C. et Mignot, X. (1994). *La communication*. Paris : Nathan.
- Baylon, C. (1991) : *Sociolinguistique : société, langue et discours*. Paris : Nathan. Coll. Nathan-Universite.
- Berthier, N. (2006). *Les techniques d'enquête en sciences sociales*. Armand-Colin.
- Bertocchini, P. et Costanzo, E. (1989). *Manuel d'autoformation à l'usage des professeurs de langues*. Paris : Hachette.
- Besse, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langues*. Paris : Didier/CREDIF
- Bhattacharjee, A. (2012). *Social Science Research : Principles, Methods, and Practices*. Textbooks Collection. 3. [http://scholarcommons.us\\_f.edu/oa\\_textbooks/3](http://scholarcommons.us_f.edu/oa_textbooks/3). Florida: University of South Florida Scholar Commons.
- Blanc, M (1997). Mélange de codes. Dans Moreau, M-L (Ed.): *Sociolinguistique : concepts de base*. Bruxelles : Pierre Mardaga.

- Blom, J. P. et Gumperz, J. J. (1972). Social meaning in linguistic structure: code-switching in Norway. In, Gumperz, J.J & Hymes, D (Ed.) *Directions in Sociolinguistics*, New York: Holt, Rinehart & Winston, 407-434. Réédité dans Wei, L (Ed.) 2000. *The Bilingualism Reader*, 111-136 London & New York: Routledge
- Boutet, J. et Heller, M. (2014). De la dialectique à l'anthropologie linguistique. In *Langage & Société*, 150 (2)
- Bremmes, M. (2013). *L'usage de l'alternance codique dans les cours de français en Norvège : Analyse de son utilisation dans trois cours de première année au lycée Bergen*. Bergen : Université de Bergen.
- Buckens-Renard, C. (2008). Les activités ludiques en classe de français langue étrangère : l'art d'instruire et d'apprendre avec plaisir. *Le langage et l'homme* 43 N. 2 51-63.
- Cadre européen commun de référence pour les langues (2001) : *Apprendre, enseigner, évaluer*. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_fr.pdf) (Consulté 29/10/2021).
- Calvet, L-J (2017). *La sociolinguistique*. Paris : PUF.
- Cambrone, S. (2004). L'alternance codique en situation de classe : quelles stratégies ? *Atelier de Recherche sur l'Enseignement du Créole et du Français dans l'Espace Américano- Caraïbe*. <http://www.collaboratif.ird.fr/ezpublish/index.php/IRDMartinique/content/download/42383/134864/version/1/file/AREC-F-Cambrone.pdf>.
- Caré, J.-M. (2000). L'année zéro des programmes bilingues. *France Éducation internationale* 134-140.
- Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : CLÉ.
- Causa, M. (1996). L'alternance codique dans le discours de l'enseignant. *Les Carnets du Cediscor*. Retrieved 28 June, 2010, from <http://cediscor.revues.org/404>
- Causa, M. (1998). *Le fonctionnement de l'alternance codique dans le discours de l'enseignant natif en classe de langue étrangère : l'exemple de l'enseignement/apprentissage de l'italien en France*. Paris : Université de Paris III.

- Causa, M. (2002). L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère. *Stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoirs en langue étrangère*. Bern : Peter Lang.
- Causa, M. (2007). Enseignement bilingue. L'indispensable alternance codique. *Le français dans le monde*, 351, 18-19.
- Cenoz., J. Hufeisen, B. & Jessner, U. (2001). Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives. *Clevedon Multilingual Matters* :256-260.
- Chachu, S. et Kpoglu, P. D. (2020). Politique linguistique et contexte multilingue : réflexions sur la politique d'enseignement de français au Ghana dans D. I. Allaba (Ed.). *Revue scientifique de littérature de langues et des sciences sociales*. 1, 282-299 Abidjan-Cocody : Université Félix Houphouët-Boigny
- Charaudeau, P. et Maingueneau, D (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil,
- Chomsky, N. (1965). *Aspects de la théorie syntaxique*. Paris : Seuil.
- Chomsky, N. (1969). *Structures syntaxiques*. Paris : Seuil.
- Chomsky, N. (1971) : *Aspects de la théorie syntaxique*. Paris : Seuil.
- Coadou, M. (1986). *Les langages de l'inconscient martiniquais*. Diplôme d'Étude Approfondie de la linguistique créole. Martinique
- Cohen, D. (1975). *Le parler arabe des Juifs de Tunis*, Tome II, Paris : La Haye
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second Language*. Essex : Pearson Education Limited.
- Coste, D. (1989). Débats à propos des langues étrangères à la fin du XIXe siècle et didactique du français langue étrangère depuis 1950. Constantes et variations. In : *Langue française, Vers une didactique du français ?* 82, 20-27.
- Coste, D. (1997). Alternances didactiques. *Étude de linguistique appliquée*, 108, 393-400.
- Coste D. (2005). Quelle didactique pour quels contextes ? *Enseignement du français au Japon* 33, *revue de la Société japonaise de didactique du français* 1-14.

- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational Development in bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- Cuq, J.-P. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de la didactique du français langue étrangère seconde*. Paris : Clef internationale
- Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Dabène, L. et Billiez, J. (1988). *L'insertion des jeunes issus de l'immigration algérienne. Aspects sociolinguistiques, discursifs et socio-politiques*, Rapport de recherche, Centre de Didactique des Langues. Grenoble : Université de Grenoble.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- Dale, E. (1946). *Audiovisual methods in teaching*. New York: Dryden Press.
- Dale, E. (1969). *Audiovisual methods in teaching* (3rd ed.). New York: Dryden Press.
- De Souza, A.Y.M. (2009). Intégration de l'internet dans l'enseignement/apprentissage du FLE au Département de Français de l'Université de Cape Coast.
- De Souza, A. Y. M. et Bakah E. K. (2012). Difficulté d'emploi des pronoms COD et COI dans les écrits des étudiants du Département de Français de l'Université de Cape Coast. *National Development through Language*. 3, 17-32 Cape Coast: UCC.
- De Souza, A.Y.M. (2012). Stratégie compensatoire à l'oral du FLE des étudiants du Département de Français de l'Université de Cape Coast. In DD Kuupole (Ed) *9<sup>th</sup> Inter-University Conference on Co-existence of Coast: Languages in West Africa Language, Culture and National Development*, 5(3), 139-161.
- De Souza, A.Y.M. (2013). *Stratégie de compréhension écrite sur l'internet. Quelles approches pédagogiques adopter pour développer l'autonomie des étudiants en FLE dans les Universités au Ghana?* Strasbourg : Université de Strasbourg

- De Vito J. (1993). *Les fondements de la communication humaine*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. London: Collier-Macmillan.
- Di Sciullo, A.-M., Muysken, P. et Singh, R. (1986). "Government and code-switching", *Journal of Linguistics*, 22, 1-24.
- Dolz, J et Schenrwly, B (2009). *Pour un enseignement de l'oral* : Lavis L.E.G.O. S.P.A.
- Doron, E. (1983). *Verbless predicates in Hebrew*. Austin : University of Texas
- Dubois, J. Guicomo, M., Guespin, M., Marcellesi, C., Marcellesi J-B., et Mevel, J.-P. (2002). *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Larousse
- Edwards, M., Dewaele, J.-M. (2007). Trilingual conversations : A window into multicompetence. *International Journal of Bilingualism*, (11), 221-242.
- Ehrhart, S. (2002). L'alternance codique dans le cours de langue : le rôle de l'enseignant dans l'interaction avec l'élève - Synthèse à partir d'énoncés recueillis dans les écoles primaires de la Sarre. In A. M. L. Suarez, F. Ramallo & X. P. Rodriguez-Yanez (Eds.), *Second International Symposium on Bilingualism* 1-14. Galicia : Servicio de Publicacions da Universidade de Vigo.
- Faerch, C, et Kasper, G. (1981). Stratégies de communication et marqueurs de stratégies. In *Encrages, numéro spécial*, Université de Paris VIII : Saint-Denis.
- Faerch, C. et Kasper, G. (1983). *Strategies in Interlanguage Communication*. New York : Longman.
- Fiadzawoo, J. K (2010). *Influence des éléments syntaxiques anglais sur l'écrit des apprenants du Français Langue Étrangère (FLE) au Ghana. Le cas de quelques écoles secondaires dans la métropole de Cape Coast*. Cape Coast : UCC.
- Fiadzawoo, J. K Agbo, J. K et Athiley, M. A. (2021). Améliorer la communication orale en classe de langue ; les perspectives didactiques des futurs enseignants et des professeurs de l'Ecole Normale Supérieure de Somanya. Paper presented during the International Virtual Congress, Association of French Studies in South Africa (AFSSA).

- Fishman, J.J. (1972). The relationship between Micro and Macro Sociolinguistics in the study of who speaks language to whom and when in J. Pride, J. Holmes (éds) *Sociolinguistic*, Harmondsworth : Penguin Books 15-32.
- Fornel, (de) M. et Léon, J. (2000). L'analyse de conversation, de l'ethnométhodologie à la linguistique interactionnelle. In *Histoire Épistémologie Langage* 131-155 Paris : SHESL
- Galisson, R. & Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette.
- Galisson, R. (1980). *D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues étrangère : du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris : CLE International.
- Galisson, R. (1985). Didactologies et idéologies. Étude de linguistique appliquée. *ELA* No. 60 111-122.
- Galisson, R. (2002). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
- Gardner-Chloros, P. (1983). Code switching: approches principes et perspectives dans *la linguistique* 19, fasc, 2.
- Gaonac'h, D. (1991). *Théories d'apprentissage et d'acquisition d'une langue étrangère*, Paris : Hatier / Didier.
- Giles, H. (1991). Accommodation theory: communication, context, and consequence. In H. Giles, N. Coupland & J. Coupland (Eds.), *Contexts of accommodation: development in applied sociolinguistics*. 1-68. Cambridge: Cambridge University Press.
- Girard, D. (1972). *Linguistique Appliquée et Didactique des langues*. Paris : Librairie Hachette.
- Giles, H., Mulac, A., Bradac, J. J. & Johnson, P. (1987). Speech accommodation theory : The first decade and beyond. In M. L. McLaughlin (Ed.), *Communication Yearbook 10* 13-48. Beverley Hills : Sage.
- Gotman, A. et Blanchet, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris : Nathan
- Grosjean, F. (1984). Le bilinguisme : vivre avec deux langues. *Bulletin de Linguistique Appliquée et Générale de l'Université de Besançon* (Bulag), 11, 4-25.

- Guibelt, J. & Jumel, G. (1997). *Méthodologie des pratiques de terrain des sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. (1989 a). *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris : Minuit
- Gumperz, J. (1989 b). *La sociolinguistique interactionnelle : une approche interprétative*. Paris: l'Harmattan.
- Gumuchian, H., Marois, C., & Fèvre, V. (2000). *Initiation à la recherche en géographie : aménagement, développement territorial, environnement*. Montréal : PUM.
- Hamers, J, F et Blanc, M (1983). *Bilinguisme et Bilinguisme*, Bruxelles : Pierre Mardaga
- Haruna, B. (2008). *Phénomène du mélange des codes parmi les étudiants fantiphones de l'université de Cape Coast*. University of Cape Coast.
- Haruna, B. (2012). French-English code-mixing among students of the University of Cape Coast In DD Kuupole (Ed) *9<sup>th</sup> Inter-University Conference on Co-existence of Coast: Languages in West Africa Language, Culture and National Development*, 5(3), 1-17 Cape : UCC
- Héliot, C. (2007) : *Du plurilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, Paris : L'Harmattan
- Hymes, D. (1972). Models of the interaction of language and social life, in J. J. Gumperz and D. Hymes (eds) *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. 35-71 New York : Holt, Rinehart & Winston.
- Hymes, D. H. (1974). *Foundation in Sociolinguistics*. Philadelphia : University of Pennsylvania Press.
- Hymes, D. H. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier.
- Jacobson, R. (2003). *Essais de linguistique générale*. Paris : les éditions de minuit.
- Kalika, M., Mouricou, P. et Garreau, L. (2018). *Le mémoire de master*. Paris : DUNOD 5e édition
- Kasper, G., Kellerman, E. (1997). *Communication strategies : Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*. London : Longman.

- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990, 1992). *Les interactions verbales* Paris: Colin.
- Khadraoui, E. (2015). *L'alternance codique : un mode d'expression identitaire chez les jeunes issus de l'immigration algérienne : Cas du forum de discussion* : Forum-algérie.com. Thèse de Doctorat, Université Hadj Lakhdar – Batna.
- Kodjo, S.K.M. (2013). *Alternance codique dans la classe de FLE au niveau Junior High School : le cas de quatre écoles dans la Municipalité de Ho*. Cape Coast: UCC.
- Kothari C. R. (2004). *Research Methodology: Methods and Techniques*. New-Delhi: New Age International (P) Ltd. Publishers
- Krashen, S. et Terrell, T. D. (1984). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. London: Prentice.
- Kuupole, A. (2000). *Image de langue française au Ghana: une étude de cas dans la Municipalité de Cape Coast*. University of Cape Coast.
- Kuupole, A.Z.P. (2015). Witten communication in French among teacher trainees in Ghana; preliminary study. In D.D Kuupole (Ed) *9<sup>th</sup> Inter-University Conference on Co- existence of Languages in West Africa Language, Culture and National Development*, 5 (3), 181- 205. Cape Coast: UCC
- Kuupole, D.D. (2005). À la croisée des méthodes communicatives : un point de vue l'enseignement/apprentissage en français au collèges ghanéens. In Kuupole D.D. (ed) *use and acquisition of language and culture: effect on human society* 82-89 Takoradi : Saint Francis Press.
- Kuupole, D. D. (2012). From The Savannah To the Coastal Lands in Search of Knowledge through the French Language: A Herd Boy's Tale. An Inaugural Lecture, University of Cape Coast.
- Kuupole, D.D. (2022). Keynote Speech. 1st National Conference on the Teaching and Learning of French in Ghana. Accra : UG
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*. Paris : Minuit. Bentahila.
- Lado, R. (1957). *Linguistic Across Cultures*. Ann Arbor: The University of Michigan.

- Lambert, W.E. (1974). Culture and Language as factors in learning and Education dans Aboud, F. and Meade, R.D. (Eds) Cultural Facteurs in Learning. Bellingham : West Washington State College.
- Laroussi, F. (1991). *L'Alternance de Codes Arabe Dialectal/ Français. Etudes de Quelques Situations Dans la Ville de Sfax, Thèse de doctorat nouveau régime*, Rouen : Université de Rouen.
- Lee, S. J., & Reeves, T. C. (2007). Edgar Dale: A significant contributor to the field of educational technology. *Educational Technology*, 47 (6), 56.
- Letrilliart, L., Bourgeois, I., Vega, A., Cittée, J., Lutsman, M. (2009b). Un glossaire d'initiation à la recherche qualitative. *Exercer*, 20 (88) pp 106-102
- Lindholm, J.J & Padilla, A.M (1978). Language mixing in bilingual children, *Journal of Child Language*, 5, pp 327-335.
- Lüdi, G. et Py, B. (1986). Être bilingue, Bern : Peter Lang.
- Mackey, W. (1976). *Bilinguisme et contact de langues*, Paris : Klincksieck.
- Marouzeau, J (1951). *Lexique de la Terminologie Linguistique*. Paris. Guenther.
- Meisel, J. M 1989. Early differentiation of languages in bilingual children. in, Hyltenstam and Obler (Ed): *Bilingualism Across the Lifespan*. Cambridge: C.U.P, pp 13-40.
- Mesure, S. et Savidan, P. (2006). *Le dictionnaire des sciences humaines*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Molander, L. (2004). L'alternance codique en classe d'immersion : délimitation interprétation et fonction interactionnelle. *Sociolinguistica*, 18, 86-105.
- Morgan, D. L. (1998). Practical strategies for combining qualitative and quantitative methods : Applications to health research. *Qualitative health research*, 8 (3), 362-376
- Moreau M. L. (1997). *Sociolinguistique, concepts de base*. Bruxelles : Mardaga.
- Moss, P. A. (1996). Enlarging the dialogue in educational measurement : Voices from interpretive research traditions. *Educational Researcher*, 25(1), 20-43
- MOE, (2010). *Teaching Syllabus for French SHS 1-3*. Accra : CRDD.

- Muhammad, M. (2005). L'enseignement du français en situation plurilingue : le cas du Nigeria, *GLOTTOPOL, Revue de sociolinguistique* en ligne, N°6.
- Mustapha, H.B. (2016). *Le code switching des diplômés en Tunisie*. Tunis : Université de Tunis.
- Myers-Scotton, C & Ury, W. (1977). Bilingual Strategies : the Social Functions of Code-Switching. *International Journal of the Sociology of Language*, 13, 5-20
- Myers-Scotton, C. (1993a). *Duelling languages: grammatical structure in code-switching*. Oxford: Clarendon.
- Myers-Scotton, C. (1993b). *Social motivations for code-switching*. Oxford : Clarendon Press.
- Myers-Scotton, C. (2001). Implications of abstract grammatical structure : Two targets in creole formation. *Journal of Pidgin and Creole Languages*, 16, 217–273.
- Myers-Scotton, C. et Jake, L.J. (2000). Four types of morphemes: evidence from aphasia, code switching and second language acquisition. In *linguistics: an interdisciplinary journal of the language sciences*.
- Myers-Scotton, C. et Jake, L. J. (2001): « Explaining Aspects of Codeswitching and Their Implications». In NICOL, J. (ed.): *One Mind, Two Languages: Bilingual Language Processing*. Oxford : Blackwell, pp 84-116
- Myers-Scotton, C. et Jake, L.J (2002). *Bilingual Encounters and Grammatical Outcomes* Oxford : University Press,
- NaCCA (2019). French Curriculum for Primary Schools, (Basic 4-6). Accra: MOE.
- Neuveu, F. (2011). *Dictionnaire des sciences du langage*. Paris : Armand Colin.
- Oxford, R. (2011). *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Harlow : Pearson Education Limited.
- Pekarek, S. (1999). Stratégies de communication bilingue en classe de L2 ? Enjeux acquisitionnels et enjeux communicatifs in, *AILE numéro spécial du 8èmé colloque Eurosla* 1.127-141.
- Poplack, S (1980). Sometimes I'll start a sentence in Spanish Y TERMINO EN ESPAGNOL: toward a typology of code-switching, *Linguistics* 18, pp

581-618. Réédité dans Wei, L (Ed.) 2000. *the Bilingualism Reader*, Routledge, London & New-York, pp 221-256

- Poplack, S (1981). Syntactic structure and social function of code switching. *R. Duran (dir). Latino Discourse and Communication Behavior*. New Jersey. Ablex Publishing Corp. 169-184.
- Poplack, S. (1982). Bilingualism and the Vernacular. In: Hartford, B., Valdman, A., Foster, C.R. (eds) *Issues in International Bilingual Education. Topics in Language and Linguistics*. Springer, Boston, MA. [https://doi.org/10.1007/978-1-4684-4235-9\\_1](https://doi.org/10.1007/978-1-4684-4235-9_1)
- Poplack, S. (1988). Conséquences linguistiques du contact des langues : un modèle d'analyse variationniste. *Langage et société Conférences plénières du colloque de Nice : Contacts de langues : quels modèles 43*. 23-48.
- Poplack, S. (1990). Code-switching as a world-wide phenomenon. Jacobson, R.(ed). *World Englishes*. 8, (3), 170-185 New York: Peter Lang.
- Rebuffot, J. (1983). *Le point sur l'immersion au Canada*. Andou, Québec: Centre Éducatif et Culturel Inc.
- Riachi, M. (2006). *Les interactions verbales en classe de français au Liban : analyse des stratégies communicatives d'enseignement et apprentissage*. Paris : Université de Sorbonne.
- Riegel, M., Pellat, J-C. et Rioul, R. (2009). *Grammaire Méthodique du français*. Paris : PUF.
- Rondal, J. A. et Seron, X. (1985). *Trouble du langage. Diagnostique et rééducation*. Bruxelles : Mardaga.
- Sadi, N. (2014). Le français parlé radiophonique : Contact de langues et alternance codique. *Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF*. Algérie : EDP Sciences at <http://www.shs-conferences.org>
- Sankoff, D et Poplack. S. 1981. A formal grammar for codeswitching. In *Linguistics* 14, pp 3-46.
- Saunders, G (1982). Deee erweb einer zwziten muttersprache in der familie, In, J. Swift (ed): *Bilinguale und Multikulturelle Erzizhung*. Königshausen: Neumann, pp 26-33.
- Selinker, L. (1967). *A psycholinguistic study of language transfer*. Thèse de Doctorat. Georgetown : Georgetown University.

- Simonin, J et Wharton, S. (2013). *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts*. Lyon : EDS Editions.
- Simon, H. (1997). What we know about learning: *frontiers in education conference : teaching and learning in an era of change*.
- Soku, D. et Azanku, W. K. (2015). Pertinence de l'Alternance Codique en Classe de Français Langue Étrangère (FLE). Etude de Cas Chez les Apprenants et Enseignants dans Deux Lycées au Ghana. *Research on Humanities and Social Sciences*. 5, 22, 63- 73 <https://www.researchgate.net/publication/286218702> (Consulté le 9/10/2021).
- Sosu, A. E. (1992). «Multilingualism and Problems of Choice of Indigenous Official Language in the West African Sub-region.» In *Asemka* 7, pp 113-127
- Tabouret-Keller, A. (2008). *Révélatrice de la dynamique des langues. Persistance et intérêt de La métaphore*. Université Louis Pasteur et Université Marc Boch.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Editions Logiques.
- Tarone, E. (1980). Communication strategies, foreigner talk and repair in interlanguage. *Language Learning*, 30: 417-431.
- Thiam, N. (1997). Alternance codique. In M.-L. Moreau (Ed.), *Sociolinguistique. Concepts de base* (pp. 32-35). Belgique : Mardaga
- Tossa, C.-Z. (1998). Phénomènes de contact de langues dans le parler bilingue fongbe Français. In *OpenEdition Journal*. Paris : LINX.
- Vargas, C (2006). *Sociolinguistique et didactique de la langue première*. Rouen : Université de Rouen.
- Vigner, G. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde*, Paris : CLE International.
- Vion, R. (1992). *La communication verbale*, Paris : Hachette, collection Hachette Supérieur.
- Weinreich, E. (1953). *Languages in contact*. La Haye : Mouton.
- Widdowson, H. (1981). *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Paris : Hatier-Didier.

Yiboe, K. (2010). *Enseignement/apprentissage du français au Ghana : écarts entre la culture d'enseignement et la culture d'apprentissage*. Thèse de doctorat. Strasbourg : Université de Strasbourg.

**ANNEXES****ANNEXE A -QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX FUTURS-  
ENSEIGNANTS****UNIVERSITY OF CAPE COAST****DEPARTMENT OF FRENCH****TOPIC:****ÉTUDE DE L'ALTERNANCE CODIQUE DANS LA PRODUCTION  
ORALE DES FUTURS ENSEIGNANTS DE FLE AU GHANA**

This questionnaire aims at collecting information on the linguistic phenomenon of code switching in the Colleges of Education in Ghana. Code switching is a situation where different languages are used in a same conversation. Information would be collected to find out the reason why, in the French class, student teachers switch to other languages. It also seeks to find out the role it plays and its importance in teaching and learning of French as a foreign language. We implore you to spend a few moments of your time to give answers to the items below. Kindly answer accurately so that we get the true picture of the situation. Since it is an academic research, information gathered would be treated for that purpose only. We therefore guarantee that information collected will be held confidential in accordance with the ethics of research. We are grateful for your collaboration and your assistance. Thank you.

**Part I**

**Student teachers' profile**

1. Name of institution :

.....

2. Level .....

3. Sex

Male [ ]

Female [ ]

4. Age

20-25 [ ] 26-30 [ ] 31-35 [ ] 36-40 [ ] Any other

**Student teachers' linguistic background**

5. a. How many languages do you speak ?

.....

2 [ ] 3 [ ] 4 [ ] more than 4 [ ]

b. State them in order of acquisition

i. ....

ii. ....

iii. ....

iv. ....

v. ....

vi. ....

6. For how long have you been studying the French Language ?
- i. 5 years
  - ii. 6 years
  - iii. 7 years
  - iv. 8 years and above
7. Do you frequently communicate in French in class ?
- Yes [ ] No [ ] Sometimes [ ]
8. Do you have difficulties in communicating orally in French?
- Yes [ ] No [ ] Sometimes [ ]
9. What are the specific areas of your difficulties in oral expression? Tick as many as possible.
- a. Structure
- Grammar [ ] No difficulty with Grammar [ ]
- b. Difficulty in lexis
- Lack of vocabulary [ ]
- No difficulty with Vocabulary [ ]
- c. Difficulty with pronunciation
- Pronunciation [ ]
- No difficulty with pronunciation [ ]
- d. Difficulty with intonation
- Intonation [ ]
- No difficulty with intonation [ ]
- e. Attitude to the language

Fear of making mistake [ ]

Lack of confidence [ ]

Any other [ ]. Please, specify .....

10. How do you overcome these difficulties in oral expression?

a. Strategy I

Extensive reading [ ]

Sentence construction [ ]

b. Strategy II

Effort to listen to radio programmes in French and French news [ ]

Effort to pay attention to conversation

c. Strategy III

Engage in more oral practice

I do not practice any oral activities

d. Strategy IV

Studying all the time to improve upon my language

I do not make any effort

e. Strategy V

Listening to others while they express themselves in the French

Language [ ]

Listening to French news [ ]

11. In a spontaneous conversation what do you do to overcome your oral difficulties?

I switch to English or Ghanaian language to make myself clear [ ] I use gestures [ ]

I use mimiques

## Part II

### Code-switching phenomenon during French lesson

12. Do you speak other languages other than French during French lessons?

Yes [ ] No [ ] sometimes [ ]

13. If yes, give reasons

It is difficult to use some of the words so I try to express it in English [ ] It is more tedious to express myself in French only [ ] For better and clearer understand [ ] when I do not know the right word to use [ ]

14. Which languages do you normally use to communicate during French lessons ?

i. French only [ ]

ii. English only [ ]

iii. Ghanaian languages (Please specify)

.....

iv. French and English [ ]

v. French, English and Ghanaian languages [ ]

15. With whom do you communicate in the French language?

i. Tutors [ ]

ii. Friends [ ]

iii. Colleagues [ ]

iv. Tutors and colleagues [ ]

v. Tutors friends and colleagues [ ]

16. Do you alternate french language with other languages in the french class ?

Yes [ ] No [ ] Sometimes [ ]

17. How do you qualify the words/ sentences from other languages you insert in French?

Correct [ ] incorrect [ ] simplified [ ]

18. Do you insert English words and phrases into your French speech?

Yes [ ] No [ ] Sometimes [ ]

19. Do you insert any Ghanaian language words and expressions when you are speaking French ?

Yes [ ] No [ ] Sometimes [ ]

State the Ghanaian languages you alternate

.....  
.....  
.....

**Forms and mode of code-switching**

20. When I am speaking French, I alternate to English using

- Words only [ ]
- Sentences only [ ]
- Expressions only [ ]
- Words and sentences [ ]

- Words, sentences and expressions [ ]
21. When I am speaking French, I alternate to Ghanaian languages using :
- i. Words only [ ]
  - ii. Sentences only [ ]
  - iii. Expressions only [ ]
  - iv. Words and sentences [ ]
  - v. Words, sentences and expressions [ ]
22. How do you alternate French with other languages ?
- i. I alternate spontaneously
  - ii. I alternate unspontaneously

### **Reasons for code-switching**

Please, select the assertions that concern you. (Thick as many as possible)

23. While speaking French, I alterne to either English or any Ghanaian language
- i. When I do not know the correct French word, sentence, expression or proverbs for the ideas that I want to convey. [ ]
  - ii. When I do not remember the exact French words, expressions or proverbs to use. [ ]
  - iii. It makes the conversation flow [ ]
  - iv. When the English words and phrases come into my mind first. [ ]
  - v. When the word I want to use does not exist in French. [ ]
  - vi. To emphasize on what I want to say. [ ]
  - vii. To avoid misunderstanding. [ ]

viii. It is fun to use both languages in the same conversation. [ ]

**Motivation for code-switching**

Please select the assertions that concern you. Please tick as many as possible.

24. While speaking French, I alternate to either English or any Ghanaian language considering the following factors :

- i. Context (speakers, the environment)
- ii. In the case of Ghanaian languages, I speak them with those who speak the languages that I speak.
- iii. So that other people would not understand what I intend to say.
- iv. Change of speaker
- v. To express my feelings and emotions.

THANK YOU VERY MUCH !

## ANNEXE B- GRILLE D'OBSERVATION DE LA SÉANCE DE COURS

Institution :

Date de l'observation :

Heure :

Niveaux de futurs enseignants :

Nombre de futurs enseignants :

Matière :

Titre de la leçon :

Matériel pédagogique :

Support :

Séquence de la séance :

Interaction :

Comment l'enseignant facilite-t-il les interactions ?

Diversité des langues présentes en cours :

Qui introduit l'alternance pendant la séance ?

Les raisons de l'AC pendant les cours de l'expression orale

Les types de l'AC présents pendant les cours de l'expression orale

L'enseignant est-il conscient de l'alternance codique pendant la séance ?

Comment l'enseignant gère-t-il l'alternance codique ?

L'enseignant encourage/décourage-t-il l'alternance codique ?

Quels rôles l'alternance codique joue-t-elle pendant les cours ?

Quels rôles jouent les langues dans la classe de FLE ?

## ANNEXE C- TRANSCRIPTION DE LA SÉANCE D'OBSERVATION DU COURS À ENCHICOE

Niveau : 400

Effectif : 54

Matière : The Essay in French

Titre de la leçon : texte argumentatif

Durée : 2 heures

Date d'enregistrement : 12 / 07 / 2022

Code de transcription :

ENS = Enseignant

FE = Futur enseignant

TC = Toute la classe

Transcription de la séance

ENS : Bonjour

TC : Bonjour, Monsieur.

ENS : Vous allez bien ?

TC : Oui, Monsieur/ ça va bien Monsieur/ ça va très bien Monsieur. Et vous, Monsieur ?

ENS : Je vais bien également. EBS 419 : The Essay in French, n'est-ce pas ? (Il écrit au tableau).

TC : Si, Monsieur.

ENS : Ok, qu'est-ce qu'on a fait la semaine passée ?

TC : (Passage inaudible)

ENS : Oui, oui, qui prend la parole ? Vite, vite !

ENFE 1 : Moi, Monsieur.

ENS : vas-y !

ENFE1 : Monsieur, la semaine passée, nous avons \*faisons, No, nous avons fait les types de texte et nous discutons le texte descriptif [diskriptif], yes. Nous avons euh ! euh ! the word is not coming.

ENS : Nous avons discuté le texte descriptif. Répète !

ENFE1 : Nous avons discuté les textes descriptifs.

ENS : Alors, c'est quoi un texte descriptif ? Ahanh, qu'est-ce qu'un texte descriptif ?

ENFE2 : Dans un texte descriptif, il y a la description d'une chose, d'une personne *and the rest*.

ENS : *What are the rest ?* Mention some of them!

ENFE2: Monsieur, on peut eih... you can describe events, a procedure, a situation, the state of something.

ENS : Ok c'est bon. Est-ce que nous avons discuté les caractéristiques, les fonctions et les genres du texte descriptif et les exemples d'outils linguistiques employés dans un texte descriptif ?

TC : Oui, Monsieur.

ENS : Ok, maintenant, mentionnez les genres du texte descriptif et les outils linguistiques.

ENFE3 : Pour les genres, il y a errr... le le port portrait, l'ouvrage scientifique, l'itinéraire.

ENS : Ok c'est bien. Une autre personne pour les exemples d'outils linguistiques employés dans un texte descriptif. Nous avons discuté ça, n'est-ce pas ?

TC : Si.

ENFE4 : Ex : on utilise premièrement, ensuite, puis, enfin ; ici, devant, en face de, grand etc.

ENFE5 : Monsieur, on a commencé le texte argumentatif. But Sir, we only tackled the definition. Some of us did not get it clearly.

ENS: Really, and you did not find it necessary to read on it.

ENFE5 : Humm ! Monsieur, time.

ENS : Yooo ! Aujourd'hui, nous allons continuer avec le texte argumentatif. Des volontaires pour nous rappeler ce que nous avons dit à propos de la définition du texte argumentatif.

ENFE6: Sir, let me try. Un texte argumentatif c'est un type de texte qui permet à quelqu'un de convaincre hein... les lecteurs that is the one who is reading en défendant sa proposition. Il soutient ça with some arguments.

ENS : Ok, c'est bon. You have tried

ENFE7 : Monsieur, je veux ajouter quelque chose.

ENS : Vas-y.

ENFE7 : Merci, le texte argumentatif vise à prendre une position, à avancer une opinion, à convaincre ou à persuader.

ENS : Ça va pour cette partie. Vous savez ce que c'est un texte argumentatif maintenant. Nous allons continuer.

ENFE8: It is ok but please, can you throw some more light on the explanation in English ?

ENS : Tu n'as pas compris ce que tes camarades ont dit ?

ENFE8 : Un peu, un peu.

ENS: Hmmm ! What we are saying is that, argumentative essay is all about trying to convince people of one's opinion. In doing that, the person takes a position, he brings his opinions and he backs them with argument. I hope is clear now. On continue non ?

ENS : Regardez sur les diapos. Il y a 4 questions. Étudiez les questions. Les leaders des groupes respectifs, venez devant tirez une question !

ENS : Dans vos différents groupes, discutez la question que vous avez choisi. Les questions portent sur les formes de textes argumentatif, les principales caractéristiques du texte argumentatif, les fonctions et les procédés d'argumentation et les outils linguistiques. Après, vous allez présenter vos réponses à toute la classe. Quickly be in your different groups. Vous avez 5 minutes pour cette tâche.

ENFE7: Please Sir, what are we doing exactly.

ENS : Vous allez travailler en groupe. Be in your groups quickly. The questions are on the forms, the characteristics, the fonctions and the words used to identify a text as argumentative.

ENFE7: So argumentive text too has all these.

ENS : Yes. Au travail. You have 5 minutes.

(Discussion en groupes)

G1.

Int.1 : Midze do dzi.

Int.2 : Eih ! Minti ooo. What did you say ?

Int.3 : She said we should start.

Int.2. Yes, let's start. Midze dɔ dzi. Hahaha.

Int.1 : Xle question la.

Int.3 : Mentionnez et expliquez les types de texte argumentatif.

Int.2: Google it!

Int.3 : Mekpɔ informations aɔewo lo. I have found some information.

Int.1 : Ok.

Int.3 : Pour les formes, j'ai trouvé texte argumentatif par accumulation, texte argumentatif fait-causes-conséquences, texte argumentatif par opposition. Did anyone write them down?

Int.1 : No. Go over. Je vais écrire.

Int.3 : Texte argumentatif par accumulation, texte argumentatif fait-causes-conséquences, texte argumentatif par opposition. Maintenant, nous devons lire attentivement pour mieux comprendre. What I mean is that we have to read on them carefully so that we will understand it. This way, we would be able to explain them well.

Int.2 : Ampa ooo. Sir me pɛ reading ooo.

Int.1 : Yes, that is why we have to get the meaning of each of them.

(Passage inaudible)

ENS : C'est l'heure pour la présentation. Presentation time!

TC: Learning time.

ENS : Groupe 1 qu'est-ce que vous avez trouvé ?

ENFE1 : *Sir, eih ! Monsieur, we have found out that eh, il y a texte argumentatif par accumulation. /əkju:mjələɪʃən/. C'est-à-dire que, premièrement, please Monsieur, can i explain it in English ?*

ENS : Essaie en français ! Ok ?

ENFE1: *Humm Sir, ok, i would try. (Quelques secondes de pause) Accumulation, c'est-à-dire eeeeeh accumulate (accompagné de geste). You understand ? Or ? Si la personne dit dit dit son idea, ahaaan ! il \*ajouter son argument pour pour support. /sə'pɔ:t/ it. C'est clair ?*

ENFE2 : Oui, exactly, c'est ça.

ENFE1 : Xɔ paper la. Present your part !

ENFE2 : Moi je \*présenter sur texte argumentatif par opposition. Sir, I want to read the definition and I would explain. Dans un texte argumentatif par opposition, l'auteur annonce un thème et présente ensuite des arguments qui montrent les avantages (les aspects positifs de l'idée exprimée) ou les inconvénients les aspects négatifs. Ici, la \*person qui écrit, il va euh euh enumerate un point. « *eih eradie nyankupong* » Après, il va dire les avantages ok, et il va dire les eih disadvantage. Oui, c'est ça. I have tried. What I am trying to say is that one type of argumentative essay is texte argumentatif par opposition. With this type, the writer says his point, brings out arguments that expose the advantages and the disadvantages.

ENFE1 : Kan woadienu

ENFE3 : Ok, finalement, il y a le texte argumentatif fait-causes-conséquences. Dans le texte argumentatif de type fait-causes-conséquences, l'auteur expose un fait, il analyse les causes et en présente les conséquences.

ENFE1: This one is self explanatory.

TC. : No, we don't understand.

ENFE3 : Yooo. Le texte argumentatif fait-causes-conséquences concerne euh je veux dire que euh. Un exemple, ok. Un exemple comme la pollution. For example, if you want to place awareness on pollution, you can bring out the causes of pollution, and the consequences. That plan that you follow is called fait-causes-conséquences. Thank you. We have finished.

ENFE1 : Merci for listening.

ENS : J'aimerais vous donner un conseil. Je sais que vous faites l'anglais aussi. Mais essayez de vous exprimer en français lorsque vous avez l'opportunité. You see, if you don't try to speak using the french language, how would you be able to express yourself comfortably and fluently in the language. So I am urging you to try to express yourself in such presentation. It would help. I hope you understand my point.

TC : Yes Sir.

ENS : On continue. Applaudissez pour eux. Est-ce vous avez des questions ?

TC. : Non Monsieur.

ENS : Les autres groupes, qu'est-ce vous avez trouvé ?

ENFE4 : Nous, nous sommes prêts.

ENS : Allez-y ! Votre question porte sur quoi ?

ENFE5 : C'est sur les caractéristiques de texte argumentatif.

ENS : On vous écoute.

ENFE6 : Pour les caractéristiques il faut penser à l'organisation, au lexique et à la grammaire. Pour l'organisation, il doit avoir une relation euh ! Entre euh ! between the different point of view in other to euh pour exposer sa propre idéology. Le développement d'un raisonnement qui peut être déductif ou concessif. Cela veut dire que euh... à partir d'une idée générale on arrive à des idées plus particulières. Et pour le raisonnement concessif, il s'agit de euh... come out with eeuh... some euh... arguments opposés, et après, on annonce ses propres arguments pour le défendre. Ma sœur va continuer. It is your turn. Present your part.

ENFE7 : Ok. Je présente pour la cara-carac-caractéristique lexicale. Ici, on .... on \*utiliser des mots pour écrire. Simply put, there are some words used when your are writing argumentatve essay. These words show your points of view and certainty or uncertainty of your arguments. Par exemple : certainement, incontestablement certain, inévitable, évident, à coup sûr, peut-être, supposer.... My friend here would present the last part which is on ca-ractéristique grammaticale.

ENFE8 : Avec, la caractéristique grammaticale on parle des pronoms et les temps dans le texte argumentatif. Avec les pronoms, on utilise souvent je/nous et tu/vous. En général, on emploie le présent dans le texte argumentatif. Nous avons fini notre présentation. Merci.

ENS : Clap for them. Vous avez des questions ? Any questions ?

TC: No Sir.

ENS: If you don't ask them questions, it means you understand everything, right ?

TC : Oui Monsieur.

ENS : Le groupe suivant, venez présenter.

ENFE9 : Nous avons travaillé sur les fonctions et les procédés d'argumentation. Sur la fonction, il y a la fonction persuasive et la fonction polémique. Concernant la fonction persuasive, ammmh la personne veut euh euh ..... veut ammmh convince les autres. Ici, he would make his audience accept his opinion. Please, help me with the other one.

ENFE5 : Avec la fonction polémique, le but c'est de tenter de euh euh euh to influence ok, ah influencer l'opinion de son adversaire. Nous avons fini avec les fonctions. Il reste les procédés d'argumentation. Who is presenting that part?

ENFE11 : It is me. But you have to help me with the explanation.

ENFE6 : Ok, start !

ENF11 : Les procédés d'argumentation. Nous avons trouvé trois. ΕyΕ asEm ooo. These words are difficult to pronounce. Explanation, demonstration and refutation. C'est ex...ex...pli..cation, dé..mons...traaa..tion et réfutation. Please, explain them.

ENFE6 : Je vais continuer. Avec l'explication, quand on écrit un texte argumentatif, il faut expliquer les points pour influencer le destinataire. Pendant l'explication, on donne la définition, on décrit et on donne des exemples. Avec, la démonstration, hmmm, I am at sea right now. May be sir would explain that later.

ENS: Ok, i would do that later.

ENFE11: Please, with the réfutation too. That one too, we didn't understand.

ENS: Ok, let me do that before we proceed. La démonstration dans le texte argumentatif consiste à justifier son point de vue en donnant des arguments explicite. L'auteur doit utiliser un vocabulaire précis pour convaincre le destinataire. De plus, il doit avoir des liens clairs entre les phrases. Pour la réfutation, elle consiste à détruire une opinion adverse pour mieux défendre sa propre thèse. Ce sont les antithèses. Voilà les explications.

TC : Hummm

ENS : Je vois. Vous voulez que j'explique en anglais.

TC : Oui Monsieur.

ENS : Cela veut dire que euh.... For démonstration, you have to show and justify that your point of view is true. Your choice of words should be clear and precise and the connections between the sentences too should be explicit. And for the réfutation, the writer has to tell the audience that the opponent argument or

statement is wrong. Those points raised to refute are called antithèses. That is all.  
Can we proceed.

TC : Yes sir.

ENS : Le dernier groupe, on vous écoute. Dépêchez-vous !

ENFE12 : Sir, those of us in this group, our french is not strong. But we would try our best.

ENS : Yooo ! Try. I like that.

ENFE12 : Nous travaillons sur les outils linguistiques. Il faut \* parle de temps des verbes que la \*person \*utiliser, le vocabulaire et les mar...queurs de re...lations. At this juncture, I would like to continue in English. When we talk about les outils linguistiques, we make reference to tenses used, the nature of the sentences, the choice of words and the use of linking words. For the tenses, we use le présent, l'imparfait, le passé composé, le conditionnel, le subjonctif, etc. Pour vocabulaire and the use of syntax, we use expressions like à mon avis, personnellement, all the types of sentences are used depending on how you want put your message across. Now pour les mar...queurs de re...lations they are classified according to the intention of the writer. For exemple, if you want to start, you can use on commencera d'abord par, abordons rapidement le problème de, il faut d'abord rappeler que, etc. These expressions are many. We can treat them now for the sake of time. We would post them on our WhatsApp platform. Thanks.

ENS : I hope everything they said is clear. They used English and I think we can continue, right ?

TC : Yes Sir.

ENS : Ok. Je vais vous donner une autre tâche que vous allez faire dans vos groupes. Vous avez 15 mn pour trouver des informations et chaque groupe va présenter ses réponses pour discussion. Vous allez faire des débats sur les termes que vous allez choisir. Les questions portent sur la polygamie, le mariage forcé, la participation des femmes à la vie politique et l'emploi des femmes. Cela veut dire que dans chaque groupe, il faut avoir les membres pour le pour et d'autres pour le contre. C'est clair n'est-ce pas ?

TC : Oui Monsieur.

ENS : Les leaders des groupes, venez choisir vos questions ! le temps file, faites vite !

(Passage inaudible)

ENS : Lisez les questions attentivement. Prenez de position et discutez les points entre vous !

ENFE13 : Ébe aleke ?

ENFE14 : Wɔsi dɛŋ ?

ENFE15: Minim oo hmmm.

ENFE16 : Wo see, he said we .... we should read the question well take ours ide that is for or against the motion an discuss our point among ourselves. That is it. Wa tia seee.

(Passage inaudible)

ENS : Les 15 minutes sont écoulées. Have'nt you finished? Let's begin the presentations.

ENFE17 : please Sir give us some 5 mn to finish.

ENS : Ok go ahead.

ENS : Ceux qui ont travaillé sur la polygamie, passez !

ENFE18 : Allons ! Midzo !

ENFE19 : Je vais lire la question. La polygamie fait plus de mal que du bien dans la société ghanéenne. Discutez. In other words, polygamy does more harm than good. Discuss.

ENFE20 : Question intéressante.

ENFE21 : Nous commençons par la définition. Je vais lire ça. La polygamie concerne toute union légitime simultanée d'un homme avec plusieurs femmes. Nous avons trouvé que le vrai mot c'est la polygynie. For our stand hein, nous pensons que la polygamie fait euh... plus de mal que du bien dans la société ghanéenne parce que premièrement, *yeah it does more harm than good, we must say*. Elle apporte des malentendus dans la famille. Il y a des malentendus entre les femmes et entre les enfants.

ENFE 22 : Il y a épreuve de rivalité de jalousie. Cela veut dire que les femmes euh... hmmm ! les femmes sont euh... seront euh... jealous. They would be jealous of each other.

ENFE23: Even the children would be jealous. Oui, c'est la jalousie.

ENS: Ok, c'est bon. Applaudissez pour eux. Ceux qui sont pour, parlez !

ENFE24 : Pour nous, la polygamie c'est bon, parce que s'il y a beaucoup d'enfants dans la famille, il va no, ils vont aider leur père au champ par exemple. What i mean to say is that, the members of the family would share responsibilities. Ici, c'est Ghana. Hein! Voilà. Je peux ajouter que une seule femme ne peut pas eih satisfy his partner sexually.

TC : Heheheehhhh ! Enuanunu. Saaaa pepepeε. Exactly so. Tu as tout dit. You said it all.

ENFE24 : Let's continue. Il y a unité entre tout le monde. C'est-à-dire que uuuuhmmm! There would be unity amongst the women and the children too. They would leave peacefully as one body. C'est tout. Nous avons fini.

ENS: Vous avez bien fait. Mais il vous reste à trouver des arguments pour supporter vos points.

ENFE24 : Yes sir, the french is not coming plenty.

ENS : Un autre groupe peut passer.

ENFE24 : Oui Monsieur, time is going.

ENFE25 : Notre groupe va passer. We are ready.

ENFE26: Oui, nous sommes prêts. Notre sujet c'est la participation des femmes à la vie politique. Our question is difficult, but we shall try. Donc nous di... di... disons que les femmes peuvent participer à la politique. Les autres sont eih... eih... are against the motion. Ma sœur va commencer. You can start now.

ENFE27 : Premièrement, au Ghana, il y a des femmes qui \*sont appris la politique. I want to say that they have studied politics. So, alors elles peuvent \*exhibiter beaucoup de compétences et... et... et... talent. Yes, it is your turn.

ENFE25 : Aussi, si les femmes vont encourager les autres à défendre leur droit. Oui, in doing this, the women would become autonomous. They would fell free to air their views. Voilà ce que nous avons fait, merci.

ENFE28 : Pour nous, les femmes ne doivent pas faire la politique, parce que dans la politique il y a la violence. Moreover, there are agitations here and there. Si la femme est blessée, qui va eih who would take care of the children. Donc, les femmes ne peuvent pas faire la politique. Continue, ma sœur.

ENFE29 : Finalement, les femmes ne doivent pas participer dans la vie politique. Les femmes would try to control the home. Elles vont ou bien devenir supérieures. What i am trying to say is that they think they have become the head of the family and try to be giving commends. C'est tout nous avons fini.

ENFE30 : Sir, it's time. Il est l'heure.

ENS : Ok, vous avez fait un bon débat. Il vous reste à avoir des points forts et des arguments solides pour les soutenir.

TC : D'accord Monsieur.

ENS : C'est fini pour aujourd'hui. La semaine prochaine, nous allons continuer et les autres groupes vont faire leur présentation. Je vais vous aider à trouver des points et des arguments solides.

TC : Ok, Monsieur, au revoir.

ENS : Au revoir

## ANNEXE D-TRANSCRIPTION DE LA SÉANCE D'OBSERVATION DU COURS À AMECO

Niveau : 400

Effectif : 16

Matière : The Essay in French

Titre de la leçon : texte narratif

Durée : 2 heures

Date d'enregistrement : 20 / 07 / 2022

Codes de transcription :

ENS = Enseignant

FE = Futur enseignant

TC = Toute la classe

Transcription de la séance

ENS : Bonjour. Vous allez bien ?

TC : Oui, Monsieur. Et vous, Monsieur ?

ENS : Ça va bien. Faisons une petite révision de ce que nous avons appris la dernière fois. Dites-nous ce que nous avons fait. Ahanh, je vous écoute.

AMFE1 : Nous \*sommes apprenons la di...di... la division et arti... articulation du texte.

ENS : Est-ce qu'on dit nous sommes apprenons ?

AMFE2 : Non, Monsieur. Nous avons appris la division et articulation du texte.

ENS : Bien. Mentionnez-les !

AMFE2 : On a le titre, l'idée directrice et idée subordonnée, introduction, développement, conclusion etc.

ENS : Aujourd'hui, nous allons continuer avec ... euh ! euh ! les types de texte. Nous allons les traiter l'un après l'autre. Le type à traiter aujourd'hui c'est ..... le texte narratif.

TC : Ok Monsieur.

ENS : Commençons par discuter ce que c'est un texte. Qu'est-ce qu'un texte ? Cherchez les infos sur le net.

ENS : Les volontaires pour lire les définitions que vous avez trouvées.

AMFE3 : Moi, j'ai trouvé la définition que le texte est un ensemble de termes, des phrases constitu...ants un écrit, une œuvre écrite.

ENS : C'est tout ?

AMFE3 : Oui Monsieur.

ENS : Une personne pour lire sa définition.

AMFE4 : Ma définition. It reads : c'est une ... suite de mots écrits en suivant une cer...taine trame c'est-à-dire en suivant une certaine structure, une certaine or...tho...graphie, une certaine syntaxe, une certaine langue.

AMFE5 : Monsieur, je vais hmmm! Let me read mine.

ENS : Ok read.

FE5 : Le texte, c'est l'ensemble des expressions linguistiques utilisées dans la communication.

ENS : Selon les définitions que vous avez lues, que pouvez-vous retenir ? Comment pouvez-vous définir le texte ?

Passage inaudible

AMFE4 : Ok, Sir. Je vais eih... I would try.

ENS: Go ahead, try but in French.

AMFE4 : Exactly. Hummm. Je peux dire que ... euh un texte c'est ... euh c'est ... euh une série de mots orale ou bien écrite qu'une personne a dit. That is what i can say.

ENS : Ok c'est bien. You have tried.

ENS : Une autre personne pour dire ce que c'est qu'un texte.

AMFE5 : Pour moi, le texte c'est .....

ENS : Ok tout ce que vous avez dit est correct. Mais, il vous reste à parler de la cohérence et cohésion dans un texte. Sans ces deux éléments, le texte ne sera pas compréhensible.

AMFE4 : Euh ! C'est pas clair. Ekae nye co-co-he...sion kple evelia de, leke wo pronounce eee. Sir please, which one is co-he...sion and the other one that you mentioned?

ENS: Don't worry, we shall treat them.

TC : Ok Sir.

ENS : Maintenant, discutons les types de de euh de texte, ok. Quels sont les types de texte que vous connaissez ?

AMFE4 : Il y a le tex...te narratif, descriptif et argumentatif.

ENS : C'est tout ? Il y a trois types seulement ?

TC : Oui Monsieur.

ENS : Cela veut dire que vous ne connaissez que trois types. On peut en avoir plus, hein ! We have other types, Ok. Il y a le texte théâtral, euh poétique, injonctif et euh euh...

AMFE5 : Explicatif.

ENS : Voilà ! Le texte explicatif. Aujourd'hui, nous allons discuter le texte narratif. Répétez !

TC : Le texte narratif.

ENS : Alors, qu'est-ce qu'un texte narratif ? Mettez-vous en groupe de deux pour chercher des informations et nous allons discuter après. Je vous donne 5 minutes pour faire ça.

TC : D'accord Monsieur.

ENS : C'est l'heure. Lisez ce que vous avez trouvé comme définition d'un texte narratif.

AMFE6 : Monsieur, je \*lisez euh ...euh quoi euh what we have found.

ENS : Vas-y ! Lis !

AMFE6 : Un texte narratif est un ensemble d'évènements successifs qui se déroulent dans un lieu.

ENS : Ok, un autre groupe.

AMFE7 : La définition nous trouvons c'est texte narratif fait le récit d'évè...nements oh No ! réels ou fictifs qui impliquent des faits, des personnages, des lieux, un déroulement et un narrateur.

ENS : Ce groupe, lisez ?

AMFE8 : Notre définition est la suivante : un texte narratif (ou récit) est un texte qui raconte une histoire réelle ou fictive à l'aide d'un narrateur. L'histoire racontée peut être vraisemblable ou invraisemblable. Il s'agit d'un texte qui décrit une succession de faits qui s'enchaînent.

ENS : Dans vos propres mots, dites-nous ce qu'est un texte narratif. In your own word, what can you say a texte narratif is ?

AMFE8 : Monsieur, I want to try.

ENS : Good. Essaie !

AMFE8 : C'est un texte dans lequel euh la personne appelée euh hmmm nar...rateur ra...conte une histoire. L'histoire peut être vrai ou... ou... ou bien *imaginary*. Aussi, euh ... euh ! C'est tout.

ENS: That is good. Any other contribution?

AMFE9 : Sir, please, can we say that le texte narratif est un texte qui décrit une succession de faits qui s'enchaînent ?

ENS : C'est une bonne réponse. J'aimerais ajouter qu'une histoire réelle ou fictive racontée par un narrateur peut se faire à la 1<sup>ère</sup> ou à la 3<sup>ème</sup> personne. Si le narrateur est impliqué, on utilise la première personne. S'il n'est pas dans l'histoire, on utilise la troisième personne. C'est clair ?

TC : Oui, Monsieur.

ENS : Comment reconnaître un texte narratif ?

AMFE9 : Je veux essayer.

ENS : Oui.

AMFE9 : Il y a un narrateur. Aussi, on a les personnages.

ENS : Très bien !

AMFE10 : Monsieur, il y a aussi une histoire. L'histoire se passe quelque part.

ENS : Très bien. Les réponses que vous avez données constituent quelques caractéristiques du texte narratif. Ok, si vous avez euh... devant vous de différents, vous pouvez identifier les textes narratifs parmi eux, n'est-ce pas ?

TC : Si, Monsieur ; oui, Monsieur.

ENS : On continue. En narration, nous avons ce qu'on appelle le schéma narratif. Vous avez une fois entendu de schéma narratif ?

TC : Oui Monsieur.

AMFE11 : In literature.

ENS : Exactly. Alors, qu'est-ce c'est ?

AMFE11 : Monsieur, schéma narratif, je me rappelle il y a ... euh ... comment dirai-je euh situation initiale, euh ... élément perturbateur, situation finale euh... et les autres. Yes, I remember very well paaaaaa.

ENS : C'est bien ! Tu te rappelles vraiment. Ce sont là les euh ... euh les différents éléments et les étapes du schéma narratif. Ce que j'aimerais savoir c'est euh ... euh quelle est sa fonction ?

AMFE11 : Ok, je pense que le schéma narratif est un euh ... outil oui un outil qui facilite la compréhension d'un texte narratif et de euh... ben...bon l'évolution d'une histoire. In other words, it would help you understand and get the structure of the narrative text you read.

ENS: That is it. He has mentioned some of these ...eeh ... elements of schéma narratif. Je vais vous donner tous les éléments et les étapes. Ou bien vous voulez les chercher sur le net ?

TC : Non, non.

ENS : Ok. Le schéma narratif est composé des étapes suivantes : la situation initiale, l'évènement perturbateur, les péripéties, l'évènement équilibrant et la situation finale. Maintenant, nous allons essayer de comprendre les éléments qui rentrent dans chacune de ces étapes.

AMFE12: Sir, please, can you tell us these steps in English?

ENS: No, there is no need for that. Ce que nous allons faire maintenant c'est de chercher de comprendre ces étapes. Vous avez fait ça euh en littérature déjà. Alors, parlez. Commençons par la...la situation initiale. Que comprenez-vous par là. What can you say about situation initiale?

AMFE13: What i can say is that eeh avec la situation initiale, au début, hein ! au commencement, at the beginning of the story, il y a la paix. Tout est calme. That is it. That is what i want to say.

ENS : C'est bien ! Est-ce que quelqu'un a d'autres choses à ajouter ? Hein ?

AMFE14 : That is all, Sir.

ENS: Really ?

AMFE14 : Yes, Sir.

ENS : C'est vrai qu'à l'état initial, tout est calme, il y a la tranquillité. Vous devez savoir que les personnages vivent une situation normale où tout est en équilibre. À ce niveau également, l'auteur fait eeh ... eeh la description du héros en donnant quelques caractéristiques physiques et psychologiques du héros. Le lieu et le temps sont précisés. L'auteur nous fait savoir l'action principale qui occupe le héros avant que sa vie soit perturbée. Ce sont là les éléments qui rentrent à l'étape initiale. C'est clair, n'est-ce pas ?

AMFE15 : Non Sir, ce n'est pas... aaahm, I am totally green.

ENS : You were not paying attention. We are saying that à la situation initiale, there is a peacefull environment. The writer describes the heros. He/she tells the readers the... eeh the setting of the story. So, these are some of the elements that are developped in the first stage.

AMFE15: Thank you Sir

ENS: On continue. La deuxième étape c'est quoi ?

AMFE11 : C'est étape \*perturbateur.

ENS : Élément perturbateur, répète !

AMFE12 : Élément perturbateur

ENS : L'élément perturbateur, anh haan, c'est quoi ?

AMFE10 : Monsieur, c'est l'élément qui \*déranger eih eeh dérange la paix dans le story non euh...euh l'histoire.

ENS : Oui, c'est ça. Mais, il faut être précis. Be precised. C'est un personnage ou bien quoi ?

AMFE1 : Anh... c'est un personnage.

ENS : C'est seulement un personnage ? Non, cela peut être euh... un évènement ou un personnage. Cet élément pousse le personnage principal à retrouver une situation d'équilibre. Il déclenche la mission du héros. C'est bon ?

TC : Oui.

ENS : Ok, on continue avec l'étape suivante. The next stage is what?

AMFE12 : Les péripéties.

ENS : C'est quoi alors ?

AMFE12: Ce sont les actions.

ENS : Oui, ce sont les actions, mais qu'est-ce que ces actions font dans l'histoire ?

Passage inaudible

ENS : Pourquoi ce silence ? Why are you quiet?

Passage inaudible

ENS : Les péripéties sont des actions, just as you said. Ou bien des événements et les aventures qui permettent au personnage principal de poursuivre sa quête. Les péripéties sont en lien avec l'élément déclencheur ou perturbateur ainsi que les efforts qu'ils fournissent pour résoudre le problème.

AMFE 7 : Oh Sir, enya si ne gblor fia ya la, de ko mesi de tome hoooo. I did'nt understand anything.

ENS : Ah how ? Which part ?

AMFE7 : The last part. The words are difficult to understand.

AMFE12 : Hmmm ! C'est vraiment difficile, nyeme blege o.

AMFE15 : C'est vrai. For me, these words fell on deaf ears.

ENS: Ok. I said, that the eih... les péripéties are in connection with élément perturbateur and the efforts the characters put in in other bring stability. That is all. C'est tout. C'est clair ?

TC : Yes Sir.

ENS : Il nous reste deux étapes à traiter. Le dénouement et la situation finale, c'est ça ?

TC : Oui Monsieur.

ENS : Avec le dénouement, on fait référence au moment où le personnage principal réussit ou échoue sa mission. It is when the action shows whether the main character succeeds or or euh or he fails in his mission. C'est à cette étape que la fin de l'action est montrée. Le résultat et les conséquences des actions des personnages sont également exposés. C'est compris.

TC : Oui Monsieur.

ENS : Maintenant, la phase finale, qu'est-ce c'est ?

AMFE12 : C'est la fin de l'histoire.

ENS : Oui, on sait que c'est la fin. Mais, qu'est qui montre que c'est la fin ?

AMFE15 : L'équilibre est revenu. Peace has been restored.

ENS : Ok c'est vrai. L'équilibre est rétabli. Le personnage principal va retrouver sa situation de départ ou bien il va vivre une nouvelle situation sans difficultés. C'est tout ce que nous allons discuter sur le schéma narratif. Any question on that ?

Passage inaudible

ENS : On continue avec les outils linguistiques. Qu'entendez-vous par les outils linguistiques ? I mean what do you understand by outils linguistiques ? Qui veut prendre la parole.

AMFE14 : Monsieur, c'est les mots qu'on utilise dans le texte narratif. Aussi le temps des verbes.

ENS : C'est vrai. Qui veut ajouter quelque chose ?

AMFE15 : Moi, Monsieur. Je veux dire qu'il y a des mots qui montrent le début, euh le milieu et la fin. You must also indicate the time and the setting of the action.

ENS : Oui, c'est ça. Vous avez tous raison. Bref, dans un texte narratif il y a trois éléments qui sont : un début, un milieu et une fin. All that you said about le lieu et le temps, in french we said les organisateurs spatio-temporels. Ces mots indiquent quand l'action s'est passée et où elle s'est passée. On utilise souvent le passé simple, l'imparfait, le passé composé, le plus-que-parfait et le présent de narration. Je vais projeter le tableau récapitulatif des outils linguistiques et nous allons les discuter. ICT gurus, come and help me fix the gadgets.

Passage inaudible

ENS : C'est prêt ?

TC : Oui Monsieur.

ENS : Voici le tableau. Il y a combien de colonne ?

TC : 2, Monsieur.

ENS : Lisez les titres de chaque colonne. Un volontaire.

AMFE1 : Il y a outils linguistiques et procédés employés.

ENS : Ok. Nous allons maintenant lire les outils et les procédés de chaque outil. Une dame va lire les outils et un jeune homme lit les procédés et on discute

ensemble. C'est bon ? On y va ! Quels sont les éléments qui se trouvent sous outils linguistiques ?

AMFE2 : Temps verbaux de base, les principaux marqueurs de relation utilisés et le vocabulaire.

ENS : Maintenant, lis ce qu'il y a sous temps verbaux de base.

AMFE3 : Ce sont le présent, le passé simple, l'imparfait, le passé composé, le plus-que-parfait. Les temps du passé prédominent le plus souvent, notamment le passé simple : action entreprise et achevée, et l'imparfait : action entreprise, mais inachevée. D'autres temps du passé interviennent : le plus-que-parfait qui exprime une action antérieure à une action passée. Il existe aussi des textes narratifs au présent (dit « présent de narration » accompagné du passé composé

ENS : Ok, que comprenez-vous par tout ce qu'elle vient de lire ?

AMFE4 : On dit que, euh dans le texte narratif, errrr... on utilise euh souvent le passé simple. But, other past tenses too are used. Like imparfait, plus-que-parfait. Thanks.

AMFE3 : Sir in addition to that we use the passé simple pour action entreprise et achevée. In other words, the passé simple is used for actions undertaken in the past and it ended in the past.

AMFE5: Let me also say some. Il y a aussi des textes narratifs au présent. Ici, it is called « présent de narration ». I understand that it is used together with le passé composé.

ENS : C'est clair avec les outils linguistiques, n'est-ce pas ?

TC : Si

ENS : Maintenant, quels sont les procédés utilisés dans la narration. How can we identify a narrative text?

AMFE6: Can we talk of errrr errr.....

ENS: En français

AMFE6 : Euh... esEsE looo ! Nous avons ehm les personnes, euh, le temps etc....

I did what Napoleon could not do.

ENS: Get a lawyer to bail you. Qui veut l'aider

AMFE3 : Moi.

ENS : Vas-y !

AMFE3 : Il y a les organisations du discours narratif qui comprend les personnages, lieu, temps.

ENS : Oui, on a déjà parlé de ça tout... de suite hein. Vous ne pouvez pas parler du texte narratif sans parler du personnage et des marqueurs spatio-temporels. Retournons sur les diapos. Lisez les autres éléments.

AMFE3 : Il y a les procédés stylistiques (figures de style), prosodiques (rythme, pauses, accentuation) Procédés littéraires (les dialogues et les monologues).

ENS: All that he read means what. Expliquez chaque point. Ah hanh, procédé stylistique veut dire quoi ? The hints are put in brackets. Donc procédé stylistique fait euh euh référence à quoi ?

AMFE4 : Figures de style

ENS : Oui. Il faut expliquer.

AMFE4 : Expliquer ? Uhuuum ! Ekeke vɔ. Metsi ava

AMFE6 : Oui, expliquer. Edzi ekpoe.

ENS : Quels sont les figures de style que vous connaissez ? I am refering to figures of speech. Mention some of them.

AMFE4 : Oh yes ! Personnification, métaphore, ironie, et autres. That is it.

ENS : So they are used in texte narratif. Ça va ?

TC : Oui Monsieur.

ENS : On utilise aussi des pauses, le rythme etc. maintenant, il reste les procédés littéraires c'est-à-dire l'utilisation des dialogues et des monologues, n'est-ce pas ?

TC : Si

AMFE2 : The use of dialogues and monologues.

ENS : That is it.

AMFE2 : Doglo lia ati. Nous sommes aussi fatigués.

AMFE3: C'est l'heure, let's call it a day.

ENS : Yooo, aurevoir