

Communication en Question

www.comenquestion.com

n° 12, Novembre / Décembre 2019

ISSN : 2306 - 5184

Alternance codique dans l'enseignement Secondaire en Côte d'Ivoire : une stratégie pédagogique et didactique.

*Code-switching in the secondary education in Ivory Cost: a
pedagogical and didactic strategy.*

613

Kouakou Patrice BÉHIBRO
Doctorant en Didactique
Université Alassane Ouattara (Cote d'Ivoire)
patcojc@yahoo.fr

Résumé

Cet article s'attèle à analyser les interactions entre un enseignant d'espagnol et ses élèves en deuxième année d'apprentissage d'espagnol (troisième) du collège « Grâce Divine » de Tabou. Il analyse non seulement les formes d'alternance codiques présentes dans les séquences de l'enseignant mais aussi ses stratégies pédagogiques et didactiques dissimulées dans sa manière d'enseigner. A travers la méthode conversationnelle, nous avons analysé d'abord trois formes d'alternance codique telles que la traduction littérale, les activités de reprise (la répétition et la reformulation) et le parler monolingue. Chaque analyse prend en compte deux terminologies développées par Causa (1996, p. 90) « auto-déclenché (dépendant de l'enseignant) ou hétéro-déclenché (indépendant de l'enseignant) ». Ensuite, nous avons axé notre analyse sur les tours de parole de l'enseignant et de ses élèves où apparaît l'alternance codique. A cet effet, il s'est avéré que le questionnement et la discussion constituent les stratégies majeures de l'alternance codique de cet enseignant. Ce qui revient à dire que le dynamisme de l'interaction en salle de langue étrangère repose en partie sur la pratique langagière compréhensible de l'enseignant telle que l'alternance codique. Dès lors, nous pouvons affirmer sans doute l'utilité de l'usage de la langue maternelle en situation d'enseignement /apprentissage des langues étrangères en Côte d'Ivoire.

614

Mots-clés : Interactions enseignant-élèves, alternance codique, enseignement/apprentissage, langue étrangère, stratégie pédagogique.

Abstract

This article attempts to analyze the interactions between a Spanish teacher and his students in the second year of Spanish learning (third form) at the "Grâce Divine" college in Tabou. He analyzes not only the forms of code switching present in the teacher's sequences but also his pedagogical and didactic strategies hidden in his way of teaching. Through the conversational method, we first analyzed three forms of code switching such as literal translation, recovery activities (repetition and reformulation) and monolingual speaking. Each analysis takes into account two terminologies developed by Causa (1996, p. 90) "self-triggered (dependent on the teacher) or hetero-triggered (independent on the teacher)". Then, we focused our analysis on the speaking turns of the teacher and his students where the code switching appears. To this end, it turned out that questioning and discussion constitute the major strategies of the code switching of this teacher. This amounts to saying that the dynamism of interaction in a foreign language classroom rests in part on the teacher's comprehensible language practice such as code switching. Therefore, we can no doubt affirm the usefulness of the use of the mother tongue in the teaching / learning of foreign languages in Ivory Coast.

Keywords: Teacher-student interactions, code-switching, teaching/ learning, foreign language, educational strategy.

Introduction

La didactique des langues étrangères a pris un pan prépondérant ces dernières années dans les collèges et lycées. Dès lors, les approches et méthodes pédagogiques et d'apprentissage en constituent le socle du point de vue théorique pour parvenir à cette didactique des langues étrangères ; cependant, dans la pratique les enseignants de façon consciente, utilisent des stratégies qui sont assez déterminantes pour favoriser l'enseignement /apprentissage de ces langues étrangères (LE) notamment l'espagnol. Selon Causa(2000), l'une des stratégies est l'utilisation de deux ou plusieurs langues dans un même énoncé appelé code-switching ou échange de code ou alternance de langues ou alternance codique (Ribeiro Do Amaral, 2008), qui semble être efficace pour atteindre les objectifs linguistiques et communicatifs fixés par les méthodes Pédagogie Par Objectifs (PPO) et l'Approche Par Compétence (APC) actuellement en cours dans le système éducatif ivoirien. L'approche par compétence **est** une notion qui **s'est** développée au début des années 1990 et qui vise à construire l'enseignement sur la base de savoir-faire, évalués dans le cadre de la réalisation d'un ensemble de tâches complexes. Tandis que l'approche par objectifs, ou par connaissances base l'enseignement sur l'acquisition de connaissances théoriques seules nécessaires à l'étudiant pour progresser son parcours éducatif. Ainsi, nous avons décidé de réaliser cette recherche afin d'appréhender l'utilité de l'alternance codique dans l'enseignement de l'espagnol en Côte d'Ivoire.

Pour se faire, notre travail sera axé sur les productions orales de l'enseignant durant le cours. Il est organisé comme suit ; de prime abord, on y trouve le cadre conceptuel en rapport avec l'alternance codique, ensuite la méthodologie de travail et enfin l'analyse et l'interprétation des données de l'enquête réalisée.

1.- Cadre théorique et conceptuel

1.1.-Définition

Selon le dictionnaire Longman of Applied Linguistics (1985, p.43), l'alternance codique appelée "code-switching" est définie comme suit:

« Traduire [...] Un changement par un locuteur (ou écrivain) d'une langue ou d'une variété de langue à une autre. Le changement de code peut avoir lieu dans une conversation quand un locuteur utilise une langue et l'autre répond dans une langue différente. Une personne peut commencer à parler une langue et ensuite passer à une autre langue au milieu de son discours, ou parfois même au milieu d'une phrase ».

À travers cette définition, nous réalisons que l'alternance codique peut se produire entre des phrases ou au sein d'une même phrase. De plus, les langues en contact ne jouent pas les mêmes rôles dans la conversation.

616

Ainsi, Saulny (2011, p.15) " affirme que : « l'alternance prend la forme de deux phrases subséquentes; c'est-à-dire que le locuteur utilise la seconde langue, soit pour réaffirmer son message, soit pour répondre à ce que l'autre a dit. Dans ce même contexte, dans la classe de la seconde langue (L2), la langue maternelle (L1) est utilisée à des fins pédagogiques.

1.2.- Forme d'alternance codique

Poplack (1980), (cité par DO AMARAL (2008, p.53)-propose quatre types d'alternance codique « code-switching »: l'alternance d'un nom, de type étiquette, inter-phrastique et intra-phrastique.Causa (1996) élabore six formes de l'alternance codique produites par l'enseignant de langue étrangère à des fins pédagogiques. Ce sont : La mise en correspondance bilingue, les équivalences,

les activités de reprise (les répétitions et les reformulations), l'alternance codique (AC) non préparée ou le parler bilingue, l'AC non marquée.

1.3.- Alternance codique, une stratégie pédagogique et didactique

L'alternance codique, longtemps considérée comme signe d'incompétence linguistique et fustigée (Weinrich 1950) fut valorisée par les récents chercheurs sociolinguistiques et didacticiens (Causa, 1996, 2009) qui propose la stratégie contrastive en situation d'apprentissage de la langue et d'appui pour servir de communication. Selon Boubakeur (2015, p.7) les stratégies d'enseignement représentent « un ensemble d'action sélectionnées et agencées en vue de concourir à la réalisation du but final. » Elles sont liées à deux termes psychologiques développés par Vygotsky et Bruner (1983) comme suit : la zone proximale de développement et l'étayage.

La zone proximale de développement est l'écart entre la performance actuelle de l'enfant sans l'aide de l'enseignant et le niveau de développement potentiel lorsqu'il est assisté par l'enseignant. L'étayage est un ensemble de procédés utilisés par l'enseignant pour guider et soutenir l'élève en situation d'apprentissage de la langue.

617

2.- Méthode

L'analyse conversationnelle a été la méthode utilisée dans ce travail. Elle s'appuie sur des données conversationnelles authentiques et sa particularité est son traitement du contexte en tant qu'objet empirique (ou « théorie du contexte », Léon & De Formel, 2000 (as cited in Pochon-Berger, 2011, p.4). De prime abord, nous avons analysé les formes d'alternance codique. Chaque analyse des formes prend en compte deux terminologies développées par Causa (1996, p. 90) « auto-déclenché (dépendant de l'enseignant) ou hétéro-déclenché (indépendant de l'enseignant) »

Ensuite, nous avons axé notre analyse sur les tours de parole de l'enseignant et de ses élèves où apparaît l'alternance codique afin d'expliquer les stratégies pédagogiques et didactiques de l'enseignant. En somme, ces tours de paroles formant des séquences ont été regroupés en six exemples.

3.- Participants aux séances

Les informateurs sont issus du collège privé « Grâce Divine » de la ville de Tabou. Il s'agit d'un jeune enseignant d'espagnol de vingt-huit ans ayant environ quatre ans d'ancienneté dans l'enseignement et d'une classe de troisième, mais seulement trois élèves sur un effectif de dix élèves ont participé au dialogue pendant ce cours. Ces élèves n'ont pas été sélectionnés suivant un critère quelconque. Mais, naturellement, ceux-ci ont décidé de participer au déroulement du cours. Il convient de signaler que l'enseignant intervenait sur la leçon intitulée expression de l'ordre dont la fonction langagière est l'expression du conseil.

618

Le texte support était « un consejero de sanidad habla con joven » tiré du livre d'espagnol de troisième *Horizontes* (p.96). Pour recueillir notre corpus, nous avons eu recours à une personne de bonne volonté pour effectuer des enregistrements audibles à l'aide d'un téléphone portable ITEL 2060. Le choix de la classe de troisième se justifie par le fait que les débutants sont prompts à s'engager dans les interactions avec l'enseignant ou entre eux pendant les activités interactives. Ces données nous sont utiles car elles reflètent les réalités dans les salles de classe. Nous avons élargi nos séances à d'autres niveaux d'études comme la première (1^{ère} A) et terminale (1^{ère} A) dans d'autres études qui sont en cours de réalisation dans la mesure où l'alternance codique est aussi utilisée au second cycle. Ensuite, nous avons transcrit ces données en nous appuyant sur les conventions utilisées par Causa (1996). Ce modèle nous a permis de transcrire des données après plusieurs écoutes afin d'éviter des omissions y compris des confusions. Le choix de cette convention à notre

corpus se justifie par le fait qu'elle intègre à la fois le verbal et le non verbal. Cela dit, nos transcriptions prenaient en compte les productions verbales et non verbales (phénomènes séquentiels et segmentaux, prosodie, les pauses...). Pour ce qui est du verbal, nous avons opté pour la transcription orographique au détriment de la transcription phonétique. L'analyse de contenu permet d'étudier le corpus obtenu de nos séances d'intervention.

Quelle est la grille d'analyse du corpus ?

Tableau 1. Grille d'analyse

Formes d'alternance codique		Types d'alternance codique (Auto-déclenchée ou hétéro-déclenchée)	Exemples	Stratégies Pédagogiques et didactiques
Traduction	Traduction littérale			
	Transposition facultative			
Activités de reprise	Répétitions			
	Reformulations			
Le parler monolingue				

619

Source : Adapté de Causa (1996).

4.- Résultat et discussion

Après avoir clairement expliqué la méthodologie de cette recherche, nous nous attarderons sur le résultat et la discussion de nos données. Ainsi, cette section analysera d'une part les formes d'alternances codiques de l'enseignant, les stratégies pédagogiques et didactiques dissimulées dans cette pratique langagière.

3.1.- Les formes d'alternance codique chez l'enseignant

Pour analyser les formes d'alternance codique, nous avons opté pour la typologie de Causa (1996) qui offre six formes : la mise en correspondance, les équivalences, les activités de reprise (répétitions, les reformulations), le parler

bilingue (les AC non préparée, et AC non marquée). Cependant, nous avons trouvé bon d'ajouter une autre forme, la traduction, même si les études antérieures avaient jusque-là considéré comme un phénomène intégrante de l'interférence linguistique et non un composant de l'alternance codique. (cf La typologie y terminologie de la mélange de langue de Lindholm y Padilla (1978b) (cité par Alvarez de la Fuente (2007,p.53))

3.1.1.- La traduction

3.1.1.1.- La traduction littérale ou le mot à mot

Vinay-Darbelnet (1958, p.52) définit la traduction littérale ou le mot à mot comme suit : « Il peut arriver que le message en langue de départ se laisse parfaitement transposer dans le message en langue d'arrivée, parce qu'il repose soit sur des catégories parallèles (parallélisme structural), soit sur des conceptions parallèles (parallélisme métalinguistique). » Ainsi, cette traduction littérale est plus fréquente lorsque les langues à traduire sont issues de la même famille linguistique telle que l'espagnol et le français formant partie des langues romanes.

620

Les exemples 1 et 2 suivants sont des prototypes de traduction littérale.

Exemple 1:

- 4A1 : El texto dice como proteger su partenaire.
- 5E: Si. Su pareja. Partenaire, on dit pareja .Un partenaire, se dice pareja.

Dans l'exemple 1 la traduction littérale s'est faite dans deux sens ; d'une part, de la langue cible (espagnol) à la langue maternelle (français). Autrement dit, de A B ; « pareja » en espagnol se traduit par « partenaire » en français. En effet, le mélange de langue du groupe nominal « su partenaire » (réplique 4A1) amène l'enseignant à apporter une correction en le traduisant en espagnol « su pareja » (réplique 5E) ; d'autre part, de la langue maternelle à

la langue cible schématisée ainsi: A B ; Le lexique « Partenaire » suivi du pronom impersonnel « on » et du verbe « dit » introduisent l'équivalent du dit lexique en espagnol qui est « pareja ». Ces traductions sont occasionnées soit par les fautes grammaticales produites par les élèves telle que dans l'exemple 1 (réplique 5E) . Ce sont des traductions littérales hétéro-déclenchées.

Exemple 2 :

- 1A2: La evita le sida.
- 2E: La sourcia del texto es ministerio de la sanidad. L'origine du texte.
- 3A2: Moi, monsieur. Es un consejo.
- 4E : Está bien, es un consejo. Más bien, plus un. C'est un conseil. El autor da el consejo a la población para utilizar el preservativo ou bien el condón.

Parfois l'enseignant crée des mots qui n'existent ni en espagnol ni en français formant un lexique hybride tel que dans l'exemple 2 « la sourcia » (réplique 2E). Dans ce cas c'est plutôt un mélange de langue au lieu d'alternance codique. L'alternance codique peut donner des morphèmes libres mais quand ils sont liés, ce n'est pas possible. (POPLACK 2000, op.cit p.178). Il faut noter que le morphème libre est appliqué à tous les niveaux sauf phonologique. Par ailleurs, il arrive que la traduction directe ne soit pas souvent nécessaire (réplique 4E) « es un consejo » « c'est un conseil » dans la mesure où ce lexique n'est pas nouveau pour certains élèves (réplique 3A2).

Ces traductions littérales ont été possibles parce que les messages reposent sur un parallélisme structural et métalinguistique. Comme illustration, nous avons la structure : le verbe être + article indéfini+ substantif = es un consejo = c'est un conseil (réplique 4E de l'exemple 2). Les deux systèmes linguistiques adoptent une conception parallèle dans cet exemple

dans la mesure où le verbe métalinguistique « ser » en espagnol a le même signifié que celui du verbe « être » en français.

Notons que la traduction littérale permet la compréhension du cours. Il en demeure moins qu'elle soit parsemée de fautes lorsque l'enseignant ignore l'équivalence du mot à traduire. Aussi

Mais au cas où la traduction littérale pose un problème sémantique, il serait mieux de choisir la deuxième catégorie de traduction appelée traduction oblique. Elle comporte quatre procédés : la transposition, la modulation, l'équivalence et l'adaptation. (Vinay-Darbelnet, 1958 p. 52). Mais notre corpus nous offre un seul cas de transposition dite facultative que nous verrons ensuite.

3.1.1.2.- La transposition facultative

622

La transposition « consiste à remplacer une partie du discours par une autre, sans changer le sens du message. Ce procédé peut aussi bien s'appliquer à l'intérieur d'une langue qu'à la traduction interlinguale » (Vinay-Darbelnet, 1958, p.52) Ainsi cette traduction implique un minimum d'ingéniosité qui servira à comprendre le sens du mot ou phrase de la langue d'origine avant de traduire. Dès lors, la maîtrise du système linguistique des deux langues en contact est nécessaire.

Exemple 5:

- 1E: Si. Hay que buscar. C'est un dialogue.
- 2A3: Señor.
- 3E: Cherchez, faites des recherches.

Dans cet exemple 5, l'enseignant avait deux possibilités de traduction : soit il opte pour la traduction littérale ou soit la transposition facultative. Mais

il décide d'utiliser à la fois ces deux alternatives en traduisant « buscar » par le verbe « chercher » (réplique 3E). Après la traduction littérale, celui-ci utilise la locution « faites des recherches » (réplique 3E) dans laquelle il procède à la nomination du verbe « rechercher » en « recherches » ; d'où l'appellation transposition facultative.

3.1.2.- Les activités de reprise

3.1.2.1.- Les répétitions

Dans le discours didactique de l'enseignant, nous rencontrons les répétitions faisant partie des activités de reprise (Causa, 1996, p.90). Ceux-ci peuvent être classés en deux groupes : les répétitions auto-déclenchées (la répétition de l'enseignant n'est pas stimulée par les élèves) et les répétitions hétéro-déclenchées (cette répétition de l'enseignant est provoquée par une action ou attitude de l'élève) .

623

Exemple 1:

- 1E: ¿Dónde están situado el hombre y la mujer?
- 2A1: El hombre entre la mujer es côte à côte.
- 3E : On a vu ici l'expression côte à côte.
- 4A1 : El texto dice como proteger su partenaire.
- 5E: Si. Su pareja. Partenaire, on dit pareja .Un partenaire, se dice pareja.

Dans l'exemple 1, l'adverbe de lieu « côte à côte » est répété par l'enseignant (réplique 3E) suite à son introduction dans une phrase en espagnol de la part de l'élève (2A.C'est une répétition hétéro-déclenchée qui n'offre aucune traduction pour corriger l'élève.

3.1.2.2.- Les reformulations

Exemple 1 :

- 2A1: El hombre entre la mujer es côte à côte.
- 3E : On a vu ici l'expression côte à côte. El hombre y la niña están situado cerca de la niña. On a vu ici. On a utilisé l'expression ici.

L'enseignant reformule l'expression « on a vu » par « on a utilisé » dans cet exemple 1 dans le but de faciliter la compréhension du cours. Cette reformulation intervient à l'issue de la méconnaissance de l'expression « côte à côte » en espagnol par l'élève 2 A1 . Alors il s'agit d'une reformulation hétéro-déclenchée.

3.1.3.- Le parler monolingue

624

Exemple 6 :

E : Et mettez vos études en premier point. Si un tocar vient vous proposer des rapports sexuels, dites à ce monsieur que vous continuez les études parce que quand il va vous enceinter, il va fuir. Et c'est vous qui allez souffrir. Ça ? Et le type peut se retrouver quelque part, et il va avoir une autre camarade là-bas. Et vous, vous êtes enceinte. Donc, évitez. Faites très attention.

L'exemple 6 est exclusivement exprimé dans la langue maternelle. Or, la conversation antérieure était alternée des deux langues (espagnol et français). Cette forme d'alternance codique que nous avons nommée monologue car l'enseignant parle seul sans aucune intervention de ses interlocuteurs (ses élèves). Ce parler monologue est auto-déclenché. C'est une initiative personnelle de l'enseignant sans que les élèves l'ayant occasionné soit par leur sollicitude de compréhension ou correction quelconque.

3.2.- Stratégie d'enseignement

Selon Douki (2015, p.7) les stratégies d'enseignement représentent « ...un ensemble d'action sélectionnées et agencées en vue de concourir à la réalisation du but final. » Autrement dit, les procédés ou techniques dont dispose l'enseignant pour faire comprendre son cours aux élèves représentent ses stratégies ; Parmi ses stratégies figurent l'alternance codique qui implique plusieurs autres stratégies que nous étudierons dans les exemples suivants.

Exemple 1:

- 1E: ¿Dónde están situado el hombre y la mujer?
- 2A1: El hombre entre la mujer es còte à còte.
- 3E : On a vu ici l'expression còte à còte. El hombre y la niña están situado cerca de la niña. On a vu ici. On a utilisé l'expression ici.
- 4A1 : El texto dice como proteger su partenaire.
- 5E: Si. Su pareja. Partenaire, on dit pareja .Un partenaire, se dice pareja.

625

Dans cet exemple 1, l'enseignant débute la conversation par le questionnement en langue cible (espagnol) (réplique 1E), mais l'élève introduit dans sa réponse l'expression « còte à còte », ce qui crée une rupture du contrat didactique; Alors l'enseignant réagit promptement pour décrier son attitude vis-à-vis de la langue cible. Cette fois-ci celui-ci démontre à l'élève que la légèreté avec laquelle il apprend ses leçons ne concoure pas à sa réussite ; d'où cette interpellation indirecte « On a vu ici l'expression còte à còte » (réplique 3E) qui implique une stratégie permettant la prise de conscience, le changement d'attitude et de représentation envers la langue d'apprentissage, appelée la moralisation. C'est à juste titre que Kristiansen et al.(2004, p.18) parlant des comportements linguistiques, affirme qu' une attitude favorable envers une façon de parler peut motiver les apprenants à s'activer à apprendre davantage ou diminuer la résistance à ajouter des mots de cette forme dans leur

propre répertoire . Autrement dit, si l'enseignant tolère trop l'alternance codique chez l'élève, l'objectif de l'enseignement de l'espagnol qui consiste à développer la compréhension et la production orales et écrites de la dite langue serait estompé. En 5E, l'enseignant semble tolérer la deuxième alternance codique de l'élève (réplique 4A1) sans plainte dans la mesure où il n'a pas enseigné ce lexique dans le cours antérieur. Il a procédé à une succession de traduction littérale.

Exemple 2 :

- 1A2: La evita le sida.
- 2E: La source del texto es ministerio de la sanidad. L'origine du texte.
- 3A2: Moi, monsieur. Es un consejo.
- 4E : Está bien, es un consejo. Más bien, plus un. C'est un conseil. El autor da el consejo a la población para utilizar el preservativo ou bien el condón.

626

L'ensemble des procédés de soutien et de guidage que l'enseignant met en l'œuvre pour aider l'élève (étayage) est perceptible dans cet exemple 2 ; En 2E, nous avons la traduction littérale qui étant une forme d'alternance codique s'érige aussi en stratégie d'enseignement. En 4E, après la bonne réponse donnée par l'élève (3A2) s'en suit une récompense « plus un » sur la prochaine note. L'encouragement est un facteur de motivation qui répond au premier besoin de l'élève qui est l'autodétermination. En réalité, le besoin de sentiment de compétence (se sentir apte) est comblé quand l'élève réussit à se rendre utile en participant au déroulement du cours.

Exemple 3 :

- 1E : Est-ce que c'est le sida seul qu'on peut rencontrer?
- 2A2 : Non, monsieur.

- 3E : Si, il y a plusieurs maladies liées++ Comment on appelle ? = à un rapport non protégé. Si. hay que citar. La decisión de tu=
- 4A2 : Partenaire.
- 5A1: Va dire.

Dans la planification du cours, les questions ouvertes ou fermées sont utilisées pour amener les élèves eux-mêmes à faire ressortir le contenu de l'enseignement. Ainsi, dans l'exemple 3, la question fermée « Est-ce que c'est le sida seul qu'on peut rencontrer? » (réplique 1) oblige l'élève à répondre soit par oui ou non. Cette stratégie est beaucoup efficace dans la mesure où elle est facilite l'intégration de tous les élèves dans l'interaction verbale. Cependant, elle favorise « le jeu de hasard », sans une compétence cognitive. L'élève (réplique (2A2) répond par la négation ; ce qui semble ne pas convaincre l'enseignant. Celui-ci donne la réponse, mais quelques détails lui écharpent. Alors, il insère une question ouverte « comment on appelle ? » ; Le faisant, il sollicite indirectement l'aide des élèves pour terminer sa phrase. A ce niveau, la stratégie de travail de groupe, de solidarité est mise en évidence. Dès lors chaque élève s'attèlera à aider l'enseignant à terminer sa phrase.

Après avoir poussé ses élèves à l'action en initiant des échanges entre eux, il convient de faire connaître le nom de l'activité en cours et les orienter au mieux sur le thème abordé ; c'est ce à quoi l'enseignant s'évertuera à faire dans l'exemple 4 que nous analyserons.

Exemple 4:

- 1E: Si. Hay que buscar. C'est un dialogue
- 2A3: Señor.
- 3E: Cherchez, faites des recherches. Vous tous, vous allez parler hein. Vous allez parler.
- 4A3 : (Tour en espagnol)

— 5E: Señorita, siéntate aquí .Tu te crois où ? Tu te crois dans ton salon là ?

Dans l'exemple 4, l'enseignant plante le décor en annonçant le type d'activité que les élèves sont en train d'exercer « c'est un dialogue » (réplique 1). Mais comment se déroule-t-elle de façon concrète ? Solliciter l'imagination de l'élève est la stratégie utilisée pour mener à bien ce dialogue. C'est dans ce contexte qu'affirme Cicurel (1996, p.72) : « La matière langue oblige les participants à se transformer en locuteurs fictifs de la langue-cible. L'« extérieur » (scènes de la vie quotidienne, usages de la culture en langue-cible) entre et fait éclater l'univers clos de la classe.» Pour stimuler cette imagination de la part des élèves l'enseignant doit « clarifier et préciser le plus possible les consignes dès le départ de l'activité » (cf Daele&Berthiaume (2010, p.5). Cette stratégie est mise en évidence dans l'extrait suivant : « Cherchez, faites des recherches » (réplique 3 de l'exemple 4). Selon Cicurel, les échanges donnent lieu à un contrat de fiction axé sur la négociation entre les participants qui « acceptent de jouer à êtres autres qu'eux-mêmes. »(op.cit). Ainsi, après réflexion, la place est donnée aux actions qui ne « reflètent » pas une réalité extérieure « vraie ».

628

Exemple 5:

- 1A1: La filla.
- 2E:?
- 3A1: La fille...
- 4E: La niña...
- 5A1: La chica está muchos partenaires.
- 6E: Si..Quand on dit partenaire+ on n'a vu partenaire ici + Comment on dit partenaire ?

En 2, ce questionnaire compte deux questions : La première exprime l'étonnement face à ce mélange de langue « filla » (réplique 1) avec une voix élevée afin d'amener l'élève à comprendre qu'il y a une faute qu'il se doit de corriger «Quoi ?» Mais, l'autocorrection de la part de l'élève n'étant pas faite, l'enseignant use une deuxième stratégie consistant à diagnostiquer le type d'erreurs (« une bonne erreur » laquelle il convient de s'arrêter ou « une erreur vénielle » qu'il convient de "laisser passer"). Après le diagnostic de l'erreur, la troisième stratégie est liée à la correction de l'erreur ; d'où la deuxième question «Tu voulais dire quoi ? ».

Au plan morphologique, cette question cherche à connaître l'origine du mot traduit, et au plan sémantique, saisir son signifié. Il convient de connaître les conceptions théoriques par rapport à l'erreur.

Tableau 2: Statut de l'erreur selon les conceptions théoriques

Le statut de l'erreur diffère selon les conceptions théoriques :
Selon le behaviorisme, l'enseignement doit viser un apprentissage sans erreur. Ce dernier se réalise par exercice, répétition et renforcement des "bonnes réponses". L'élève est progressivement guidé vers la réalisation d'un objectif (l'apprentissage programmé). L'enseignement dit inductif, qui inspire bon nombre de disciplines, illustre bien cette conception.
Selon le constructivisme, l'apprentissage est un processus de réorganisation de connaissances généralement conflictuel (les connaissances nouvelles s'appuient sur des connaissances anciennes qui peuvent être remises en cause). L'erreur témoigne donc des difficultés que doit résoudre l'élève pour produire une connaissance nouvelle ; on évoque alors le fameux conflit cognitif que l'élève doit résoudre. La correction de l'erreur par un élève indique ainsi qu'il a surmonté ces difficultés en construisant une réponse nouvelle.
Selon les conceptions issues de la théorie de l'information, les erreurs proviendraient d'un défaut de représentation de la situation, de stratégie de réponse ou d'un contrôle insuffisant.

(Source : Amigues. R ., (2012) « Education/erreur » Papiers universitaires, 26 mai 2012 · 1301 26, repéré à <https://papiersuniversitaires.wordpress.com/2012/05/26/education-lerreur-par-rene-amigues/> .

En 6, l'enseignant fouette l'orgueil des élèves en les taxant implicitement d'incompétents, le fait de dire « on n'a vu partenaire ici ». Après cette stimulation psychologique, s'en suit la question sollicitant l'équivalence du lexique « partenaire » en ces termes « Comment on dit partenaire ? » Souvent, pour stimuler des réponses justes à des questions, les frustrations peuvent plus ou moins y contribuer.

Conclusion

Nous venons de mener une réflexion sur les formes et les stratégies présentes dans l'alternance codique d'un enseignant d'espagnol du collège « Grâce Divine » de Tabou durant le cours qu'il a dispensé à ses élèves de troisième. Les objectifs étaient de cerner l'utilité de l'alternance codique dans l'enseignement de l'espagnol dans cette école. Pour se faire, nous avons procédé à des enregistrements audibles à l'aide d'un téléphone portable ITEL 2060 durant deux séances de cours d'une durée d'une heure chacune de Février à Mai de l'année scolaire 2017/2018. Ensuite, nous avons transcrit ces données en nous appuyant sur les conventions utilisées par Causa (1996). Ainsi, à partir d'une méthode descriptive et explicative, nous avons décrit et expliqué les formes d'alternance codique de l'enseignant y compris ses stratégies pédagogiques et didactiques utilisées à travers ce phénomène de contact linguistique (alternance codique).

Il convient de signaler que ces formes et stratégies ont été utilisées en fonction du niveau de compréhension des élèves. Cela dit, nous avons pu noter trois formes d'alternances codiques telles que la traduction littérale, les activités de reprise (la répétition et la reformulation) et le parler monolingue. Cependant la traduction littérale et le parler monolingue ont été les plus utilisés dans les interactions de l'enseignant avec ses élèves à cause du niveau de langue très bas de ces élèves. Ensuite, le questionnement et la discussion constituent les stratégies majeures de l'alternance codique de cet enseignant. Au regard des

difficultés que rencontrent des élèves lors des interactions verbales avec leur professeur, nous proposons les cours de recyclage des enseignants de l'intérieur de la Côte d'Ivoire au sujet de la méthode Approche Par Compétence (APC) et la réforme de la politique de l'apprentissage/enseignement de l'espagnol qui offrira des débouchés reuissants aux apprenants à l'issue de leur carrière scolaire afin de susciter un intérêt en ceux-ci.

Bibliographie

Álvarez de la fuente, E. (2007). *Análisis lingüístico de la traducción natural: Datos de producción de los Dos niños gemelos Bilingües inglés/español* (Thèse de doctorat), Université de Valladolid.

Causa, M. (1996). " L'alternance codique dans le discours de l'enseignant. Entre transmission de connaissances et interaction" *Les Carnets du Cediscor*, 4, 111-129.

Causa, M. (2009) « Enseignement d'une L E et d'une D.N.L : mettre en place une compétence discursive ». *Synergies Roumanies*, 4, 179-188.

Cicurel, F., Blondel E. (Eds.), 1996, « La Construction interactive des discours de la classe de langue. », *les Carnets du Cediscor*, 4, 9-15.

Chamberland, G. ; Lavoie, L. & Marquis, D.(2006).20 *Formules Pédagogiques* (Collection Formules pédagogiques). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Daele, A. – Berthiaume, D.(2010). " Choisir ses stratégies" *Centre de soutien à l'enseignement (CSE)*,455 du 6 juin 2010 , 1-6 . Répéré à https://www.unil.ch/cse/files/live/sites/cse/files/shared/brochures/memento_m3_strategies_enseignement.pdf

Do amaral, T. R. (2008).*Una comunidad de habla, dos comunidades de lengua: la alternancia de códigos como signo de identidad en la frontera Brasileña-Uruguaya.* (Thèse de doctorat), Université de Madrid.

Douki, B. (2015).*Les stratégies d'enseignement à adopter pour résoudre les difficultés d'expression orale en FLE chez les apprenants du sud algérien de la 5^{ème} année* (mémoire de magister), Université Abou-Bakrbelkaïd – Tlemcen, Tlemcen, Algérie .

Easton, P.& Belloncle, G. (1984). *L'Éducation des adultes en Afrique*, Manuel d'auto-évaluation assistée, (1^{ère} ed, vol .1/2) Paris , France : Karthala-A.C.C.T.

Kristiansen, L., Bathum, L., Anderson-ramberg, K., Jeune, B., et Christensen, K. (2004). Modest implication of interlenkin-6 promoter polymorphisms in longevity. *Mechanisms of ageing and Development*, 125 (5), 391-395.

Poplack, S. (1980). Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español: Toward a typology of a code-switching. *Linguistic*, 18(7/8), 581-618.

Saulny, Leon, I. M, (2011). *Code-switching: a alternancia de código lingüístico en la poesía norteamericana de origen hispano* (Thèse de doctorat), Université de León, León.

Vinay (J.-P.) et Darbelnet (J.) (1958) *Stylistique comparée du français et de l'anglais, Méthode de traduction*, (1^{ère} ed, vol 1). Paris, France : Didier.