



ALTERNANCES CODIQUES EN CLASSE (GÉRER DES)

Causa, Mariella
Université Bordeaux Montaigne
CLLE Montaigne

Stratilaki-Klein, Sofia
Université Sorbonne Nouvelle
DILTEC

Constat et enjeux de terrain

Qu'est-ce que l'alternance codique ? Pourquoi l'utiliser en classe ? Pour quoi faire ? En quoi contribue-t-elle à l'apprentissage ? Avant d'entrer dans le vif du sujet, voilà quelques réactions d'enseignants de langues et de disciplines scolaires enseignées en L2 dans plusieurs contextes et pays à la question : « En classe utilisez-vous l'alternance codique ? » : « Non, ils sont ici pour apprendre la langue ! Je leur demande de redire la phrase en L2 » ; « Oui, c'est intéressant, mais le fournisseur/les programmes l'interdisent » ; « Mais je ne maîtrise pas leur(s) langue(s) ! » ; « Non ! c'est anti-pédagogique » ; « J'essaie mais je ne sais pas comment faire » ; « J'y crois mais je le fais en cachette car sinon le fournisseur ne va pas être content » ; « Oui, je fais de temps en temps des comparaisons, ça les aide et les motive », etc. Les exemples reportés ci-dessus illustrent que, dans la majorité des

cas, les réactions des enseignants concernant les passages d'une langue à l'autre sont encore négatives ou, au mieux, mitigées ; ce qui confirme la persistance d'une représentation sociale diffuse et erronée de l'alternance codique en classe (Cambra 2003, Causa 2019).

Définitions

L'alternance codique (AC), c'est-à-dire les passages dynamiques d'une langue à l'autre, est l'une des manifestations les plus significatives du parler bilingue (Lüdi/Py, 1986-2002). Ces passages peuvent se produire au niveau intra-phrastique et au niveau inter-phrastique. La particularité de l'AC réside dans le fait que 1) lors des passages d'une langue à l'autre le locuteur respecte les règles de la langue en question 2) le locuteur, après avoir alterné, revient systématiquement à la langue de base (la langue avec laquelle l'échange a commencé) (Causa 2002, 2014).

L'alternance codique est ainsi avant tout une trace observable du bilinguisme du locuteur. Par conséquent, elle ne doit pas être confondue avec le mélange de codes (stratégie de communication dans laquelle le locuteur mêle les éléments et les règles des deux langues en contact car il n'arrive plus à différencier les deux systèmes), elle ne doit pas non plus être exclusivement analysée comme une forme de laxisme ou un manque de maîtrise (voire, dans le meilleur des cas, d'une maîtrise lacunaire ou encore comme une forme de semilinguisme) dans l'une des deux langues concernées. Maîtrisée et conscientisée, elle est au contraire la marque d'une compétence bilingue, celle-ci entendue comme une compétence individuelle originale, spécifique et complexe et non comme l'addition de deux compétences linguistiques séparées, étant donné que ces deux langues (et, éventuellement, d'autres) font partie d'un même répertoire : le répertoire linguistique du sujet-locuteur (Causa/Stratilaki-Klein 2019, Coste 1997, Duverger 2007).

Éclairage par les spécialistes

L'AC a été avant tout analysée dans les situations de communication ordinaire dans les années 1970-1980 aux États-Unis par les ethnographes de la communication et les sociolinguistes. Les chercheurs, en s'appuyant sur l'analyse des conversations ordinaires entre locuteurs bi/plurilingues appartenant à différentes communautés, ont souligné le fait que l'AC n'est pas aléatoire, elle répond à une intention de communication précise, elle recouvre des fonctions précises selon la situation de communication dans laquelle se déroule l'échange. L'AC a donc avant tout une fonction métaphorique qui va de la volonté d'exclure un tiers de l'échange à un besoin d'affirmation identitaire (Gumperz 1989, trad. Française, Lüdi 1994). Les passages d'une langue à l'autre ne sont donc pas prévisibles, contrairement aux changements produits dans une situation diglossique (qui sont, eux, dictés par une séparation des langues selon des domaines précis : administration, école, famille, etc.). Les premiers travaux sur l'AC ont ainsi donné lieu à des typologies des fonctions et des formes que ce phénomène prend dans les échanges entre locuteurs bilingues dans une situation de communication qualifiée de (potentiellement) bilingue (Milroy/Muysken 1955).

L'emploi de l'AC dans les classes de langues a fait l'objet d'un bon nombre de recherches dans les années 1990 dans l'espace européen et francophone. Plus particulièrement, ces recherches ont montré, contrairement à un a priori bien installé, que dans l'espace-classe l'AC est un procédé courant et naturel qui recouvre un nombre important de formes et fonctions diversifiées visant – toutes – l'optimisation de la transmission/appropriation des savoirs (linguistiques et disciplinaires) et ce, tant du côté de l'enseignant que du côté de l'apprenant. Tout comme dans les situations de communication ordinaires, ces travaux ont décrit de manière détaillée la spécificité des AC produites en classe de langue. Ainsi, les passages d'une langue à

l'autre peuvent notamment faciliter l'interaction, la compréhension, la construction de concepts linguistiques et disciplinaires quels que soient le niveau des élèves, le degré de bilinguisme des enseignants, ou encore le contexte dans lequel l'enseignement/apprentissage se déroule. Ces études ont par ailleurs établi la particularité de l'AC qui se caractérise, dans ce contexte précis, par son haut degré de didacticité (Duverger 2005/2009, Duverger 2011). Par exemple, l'analyse des AC produites par les enseignants a montré la manière dont elle peut servir de stratégie d'étayage et, par-là, mener les apprenants vers un apprentissage plus réfléchi des deux langues ou, concernant les AC produites par les apprenants, sa description à différents moments de l'apprentissage a permis de mieux saisir les stratégies « bilingues » que ceux-ci mettent progressivement en place pour communiquer et apprendre (et vice versa). Autrement dit, que ce soit du côté des enseignants ou du côté des apprenants, l'étude des formes et des fonctions de l'AC aide à mieux comprendre/appréhender son impact dans les processus cognitifs, et par-là, à mieux l'exploiter dans la classe (Gajo 2007, Gajo 2001, Stratilaki 2008).

Dans les dispositifs bilingues, on peut parler de trois formes d'alternances codiques, celles-ci sont repérables à différents niveaux :

- **au niveau institutionnel** : la macro-alternance, à savoir le choix (réfléchi) des DdNL en L1 et des DdNL en L2 selon des critères variés (et, encore trop souvent, selon les forces vives disponibles sur place) ;

- **au niveau de l'interaction pédagogique** : la micro-alternance qui consiste dans les passages ponctuels et non programmés d'une langue à l'autre, elle répond par conséquent à des besoins immédiats. Ces passages recouvrent plusieurs fonctions et peuvent être produits tant par l'enseignant que par l'apprenant. Du côté de l'enseignant, il s'agit de donner la traduction d'un mot qui pose problème, favoriser la compréhension intergroupe, évaluer/encourager explicitement un apprenant, créer des

connivences, etc. ; du côté de l'apprenant, elle peut assurer la fonction d'appel à l'aide (poser une question, demander le mot qui manque, etc.), être un moyen pour continuer à participer à l'échange, signaler le passage du je-apprenant au je-sujet, etc. Ce type d'AC est repérable tant dans les cours de langues que dans les cours de DdNL ;

- **au niveau pédagogique**, dans la transmission des contenus disciplinaires en L2 : l'alternance séquentielle, appelée aussi par certains chercheurs « méso-alternance ». Il s'agit de l'emploi alterné et didactisé des deux langues d'enseignement/apprentissage dans les activités proposées dans les cours de DdNL. C'est cette forme d'AC qui caractérise (devrait caractériser ?) les classes bilingues et qui, par conséquent, devrait être le principe organisateur des leçons. En effet, l'alternance codique vise ici la transmission, la comparaison, l'étayage et la médiation entre la densité des contenus et l'opacité de la (des) langues dans laquelle (lesquelles) se fait la transmission disciplinaire. L'alternance séquentielle n'est par conséquent pas à confondre avec la traduction.

Gestes professionnels spécifiques en contexte scolaire bilingue

L'on peut envisager l'AC comme une posture enseignante et comme une posture apprenante. En tant que geste professionnel, la première posture que les enseignants adoptent vis-à-vis de l'AC concerne sa gestion en classe (en classe de langue et en classe de DdNL) (Gajo/Cavalli 2020, Cavalli 2005, Coste/Cavalli 2015). D'emblée, deux façons de faire sont observables :

- soit l'enseignant s'appuie régulièrement sur l'alternance codique didactisée en tant que levier pour les apprentissages (linguistiques et disciplinaires), autrement dit en tant que stratégies d'enseignement/apprentissage et de médiation linguistique/cognitive. L'emploi de l'AC montre ici l'utilisation d'une pédagogie visant l'emploi non

cloisonné des langues en présence à l'école (L1 et L2) ;

- soit l'enseignant interdit tout simplement son utilisation en argumentant le fait qu'en classe l'étudiant doit être exposé de manière maximale à la L2 (ou à la langue « étrangère »). Cette seconde attitude souligne l'emploi cloisonné des deux langues de l'école et risque, par conséquent, de freiner la prise de risques des apprenants voire, dans certains cas, de stigmatiser leur bilinguisme en devenir.

Ces deux postures opposées ont de toute manière des conséquences, positives ou négatives, dans l'apprentissage. Une prise de conscience de la portée didactique et cognitive de l'AC dans la transmission et l'appropriation des savoirs de la part des enseignants de DdNL en L2 et de langues intervenant dans les classes bilingues semble ainsi désormais fondamentale. L'emploi de l'AC dépend de l'objectif visé et des besoins immédiats de la classe. Réfléchi et programmé, elle permet de travailler sur deux langues, deux contenus, deux méthodologies, deux cultures (Castellotti, Coste & Duverger 2008, Stratilaki 2014). L'alternance en classe bilingue doit être ainsi appréhendée, c'est-à-dire en tant que stratégies d'enseignement et stratégie d'apprentissage à part entière. Cependant, répétons-le, faire entrer dans les classes les deux langues des apprentissages (qui deviennent, dans ce contexte précis, les deux langues de scolarisation) ne peut se faire de manière intuitive. Cela demande des gestes professionnels réfléchis et, par conséquent et en amont, une formation appropriée (Moore 1996, Steffen 2013, Stratilaki-Klein 2019). Tout d'abord, pour mettre en place ce type d'AC, l'enseignant de DdNL en L2 devrait travailler de manière régulière avec l'enseignant de L2 et de L1. Cela permettrait à la fois :

- des regards croisés sur les langues et les contenus abordés et sur la manière dont les contenus sont traités selon la langue dans laquelle ils sont « dits », favorisant une conscience inter-/trans-linguistique et inter-/trans-culturelle chez les apprenants ;

- l'enrichissement en L2 et en L1 car les deux langues - systématiquement proches ou éloignées - sont travaillées en parallèle. Cela ne veut aucunement dire que l'enseignant, notamment l'enseignant de DdNL, doit avoir une maîtrise parfaite dans les deux langues en présence en classe ;

- la construction des concepts disciplinaires qui seront abordés dans les deux langues. Sur le plan cognitif, et si l'alternance séquentielle est utilisée de manière appropriée et réfléchi, il a été à maintes reprises démontré que la reformulation favorise l'abstraction et, par-là, la construction des concepts ;

- enfin, cela permettrait aux apprenants de participer - chacun selon son niveau linguistique en L2 - de manière plus spontanée et active en classe, ce qui augmente leur motivation.

Bibliographie

Cambra Giné, Margarida (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier (coll. LAL).

Castellotti, Véronique, Coste, Daniel & Duverger, Jean (2008). *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*. ADEB (Association pour le Développement de l'Enseignement Bi-/plurilingue) et Université de Tours.

Causa, Mariella (2019). *L'alternance séquentielle comme moyen de rapprochement entre les langues et les disciplines*. Dans : M. Causa & S. Stratilaki-Klein (éds.), *Distance(s) et Didactique des langues : l'exemple de l'Enseignement Bilingue* (p. 123-151). Bruxelles : EME éditions.

Causa, Mariella (2014). Compétence discursive dans l'enseignement d'une discipline non linguistique : définition, diversification et pratiques formatives. *Les Carnets du Cediscor*, n° 12. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle, 115-134. <https://journals.openedition.org/cediscor/888>

Causa, Mariella (2002). *L'alternance codique*

[dans l'enseignement d'une langue étrangère.](#)
Berne : P. Lang.

Causa, Mariella et Stratilaki-Klein, Sofia (dir.) (2019). [Distance\(s\) et didactique des langues. L'exemple de l'enseignement bilingue.](#) Bruxelles : EME éditions.

Cavalli, Marisa (2005). [Éducation bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste.](#) Paris : Didier (coll. LAL).

Coste, Daniel (1997). [Alternances codiques, Études de Linguistique Appliquée](#), n° 108, octobre-décembre 1997. Paris : Didier Érudition, 393-400.

Coste, Daniel et Cavalli, Marisa (2015). [Éducation, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation à l'école.](#) Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques éducatives.

Duverger, Jean (2007). [Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL, Tréma](#), septembre 2007, n° 28. Académie de Montpellier, 81-88.

Duverger, Jean (2005-2009). [L'enseignement en classe bilingue.](#) Paris : Hachette (coll. F).

Duverger, Jean (coord.) (2011). [Enseignement bilingue : le professeur de « Discipline Non Linguistique ».](#) ADEB.

Gajo, Laurent (2007). [Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation, Tréma](#), n° 28, 2007. IUFM de Montpellier, 37-48.

Gajo, Laurent (2001). [Immersion, bilinguisme et interaction en classe.](#) Paris : Didier (coll. LAL).

Gajo, Laurent et Cavalli, Marisa (dir.) (2020). [Le professeur de langue 2 dans l'enseignement bilingue.](#) ADEB.

Gumperz, John, (1989). [Engager la conversation.](#) Paris : Éditions de Minuit.

Lüdi, Georges (1994). [Dénomination médiate et bricolage lexical en situation exolingue.](#) AILE, n° 3, Association Encrages. Université Paris VIII Vincennes, 115-146.

Lüdi, Georges et Py, Bernard (1986-2002). [Être bilingue.](#) Berne : Peter Lang.

Milroy, Lesley et Muysken, Pieter (1955).

[One speaker, two languages. Cross-disciplinary perspectives on code-switching.](#) Cambridge : Cambridge University Press.

Moore, Danièle (1996). [Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école, AILE](#), n° 7, 1996. Université Paris VIII, 95-122.

Steffen, Gabriela (2013). [Les disciplines dans l'enseignement bilingue. Apprentissage intégré des savoirs disciplinaires et linguistiques.](#) Frankfurt am Main : Peter Lang.

Stratilaki-Klein, Sofia (2019). [Interroger les zones de contact entre enseignement de langue et enseignement en langue de scolarisation : le rôle des représentations dans l'inclusion scolaire des élèves allophones. VALS-ASLA](#), 110, 47-60.

Stratilaki, Sofia (2014). [Discourse, representation and language practices : negotiating plurilingual identities and spaces.](#) Dans : P. Grommes & A. Hu (Ed.). [Plurilingual Education](#), Benjamins, 141-162.

Stratilaki, Sofia (2008). Composantes, structure opératoire et dynamique de la compétence plurilingue : modes d'articulation et formes de construction. Dans : D. Moore & V. Castellotti, (éds.). [Perspectives de la recherche francophone autour de la notion de compétence plurilingue.](#) Berne : Peter Lang (Transversales), 51-80.

Pour aller plus loin

Causa, Mariella, Pellegrini, Florence & Stratilaki-Klein, Sofia, (dir.) (2021). *Enseignements bilingues en Europe : questionnements et regards croisés, Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, n° 70, juillet 2021.

Cavalli, Marisa (2012). Langues et enseignement des matières scolaires. Dans : M. Causa (dir.), *Formation initiale et profils d'enseignants de langues. Enjeux et questionnements*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, 125-156.

Cavalli, Marisa (2014). La formation des enseignants dans la perspective d'une éducation plurilingue et interculturelle. Dans : M. Causa, S. Galligani & M. Vlad (dir.), *Formation et pratique des enseignants en contextes pluriels*. Paris : Riveneuve éditions, 253-259.

Coste, Daniel (dir.) (2013). *Les langues au cœur de l'éducation*. Bruxelles : EME éditions.

Garcia, Ofelia et Wei, Li (2013). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Pivot.

Grosjean, François (2016). *Parler plusieurs langues. Le monde des bilingues*. Paris : Albin Michel.

Helot, Christine et Erfurt, Jurgen (dir.) (2016). *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques*. Paris : Lambert Lucas.

Marsh, David (2002). *Content and Language Integrated Learning: The European Dimension – Actions, Trends and Foresight Potential*, <http://europa.eu.int/education/languages/index/html>

Marsh, David et alii (2011). *European Framework for CLIL Teacher Education, Cadre Européen pour la formation des enseignants à l'EMILE*, CELV, <http://CLIL-cd.ecml.at/Portals/24/flashfiles/index3.html>

Référence à citer

Geiger-Jaillet, Anemone / Fonseca Favre, Mariana / Vaissière, Stéphanie & Verney, Yann (dir.) (2022). *Abécédaire des gestes professionnels dans l'enseignement bi/plurilingue*. Paris : ADEB.



ADEB (2022). *Abécédaire des gestes professionnels dans l'enseignement bi/plurilingue*. <http://www.adeb-asso.org>