

Formes et fonctions des alternances codiques dans l'enseignement bilingue en Serbie : l'exemple de trois disciplines non-linguistiques

Julien BASSO et Jovica MIKIC
Institut français de Belgrade - Serbie

Résumé

La Serbie dispose d'un réseau de huit établissements (un établissement d'enseignement primaire et sept lycées) proposant une filière d'enseignement bilingue francophone. Les filières bilingues ont été créées en 2004 et sont réparties dans sept villes de Serbie. Ce dispositif se caractérise par un enseignement bilingue dit d'enrichissement, et s'appuie sur l'enseignement d'au moins quatre disciplines non linguistiques en serbe et en français, en plus de l'enseignement standard du français comme langue étrangère. Ce contexte particulier pose la question de l'articulation entre les deux langues dans une logique d'intégration des savoirs linguistiques et des savoirs disciplinaires dans l'enseignement des disciplines non linguistiques. Le présent travail propose d'étudier sous la forme d'une recherche exploratoire les phénomènes d'alternances codiques qui interviennent lors des interactions didactiques dans trois disciplines non linguistiques d'une section bilingue d'un lycée de Belgrade. L'analyse des formes et des fonctions des l'alternances codiques dans le discours des enseignants et des apprenants permet de mettre en évidence plusieurs tendances dans les pratiques enseignantes au plan des alternances et des mélanges codiques : ces tendances révèlent les marques d'une forme de didactisation des alternances codiques dans le discours des enseignants, en fonction des formats de cours, des types d'activités, et des objectifs pédagogiques poursuivis. Elles révèlent aussi plusieurs facteurs qui impactent potentiellement sur le champ d'exploitation des alternances codiques dans la perspective d'une stratégie différenciée et adaptée aux besoins des élèves.

Mots clés

Alternances codiques, didactiques contextualisées, disciplines non linguistiques, enseignement bilingue, interaction didactique.

Abstract

Serbia has a network of eight educational institutions (one primary school and seven high schools) offering a French bilingual education. The bilingual sections have been developed since 2004 in seven towns throughout Serbia. In this form of enrichment bilingual education program, at least four non linguistic disciplines are taught in both Serbian and French, in addition to the standard teaching of French as a foreign language. In such a context, the issue of the articulation between both the languages comes up to the front, as part of a process of integration of linguistic knowledge and subject specific knowledge in the teaching of non linguistic disciplines. This article reports on the results of an exploratory research on code-switching in three non linguistic disciplines courses in a bilingual section in Belgrade. The analysis of forms and functions of code-switching in teacher's and learner's speech allow us to highlight several trends in teaching practices at the level of code-switching and code-mixing : these trends reveal didactisation of code-switching marks in teacher's speech according to the courses formats, the types of activities, and the pedagogical objectives being pursued. It also reveals several factors which potentially impact on the operating field of code-switching in the perspective of a differentiated strategy being adjusted to learner's needs.

Keywords

Code-switching, contextualized didactics, non-linguistic disciplines, bilingual education, didactical interaction

1. Introduction

La présente communication s'intéresse aux phénomènes d'alternances codiques (désormais AC) observables dans un contexte d'enseignement bilingue de disciplines non linguistiques (désormais DNL). Elle présente une étude de cas menée dans une section bilingue d'un lycée de Belgrade en Serbie. Nous considérons, dans le cadre de notre étude, un contexte d'enseignement bilingue comme un système d'enseignement qui se caractérise par l'utilisation de deux (ou plusieurs) langues d'instruction à un moment donné de la carrière scolaire de l'étudiant (Cummins, 2000). Dans leur typologie, Hamers et Blanc (1983) distinguent trois grands types de systèmes d'enseignement bilingue : l'enseignement est donné parallèlement dans les deux langues ; la langue 1 (désormais L1) est introduite après la langue 2 (désormais L2), d'abord comme langue scolaire, puis comme moyen d'instruction ; les DNL sont d'abord données en L1, et des cours de L2 précèdent l'introduction des enseignements des DNL en L2. Le dispositif d'enseignement bilingue mis en œuvre en Serbie depuis 2004 correspond au premier des trois types de modèles décrits par Hamers et Blanc. Ce type de modèle implique potentiellement certaines caractéristiques dans l'utilisation des langues et dans leur articulation, qui peuvent également être influencées par d'autres facteurs tels que le profil linguistique des apprenants et des enseignants de DNL, les modalités de recrutement des enseignants (en fonction de leur spécialité disciplinaire, et non en fonction de leur niveau de langue initial), et leur degré de formation (à la fois initiale et continue, et prioritairement linguistique), ou encore les spécificités de la culture éducative et des traditions pédagogiques. L'ensemble de ces éléments de contexte nous amène à nous interroger sur les modalités d'utilisation et de gestion des langues, et sur les phénomènes d'AC à l'œuvre dans le cadre de l'enseignement de DNL.

Dans cette perspective, nous proposerons une étude de type exploratoire, fondée sur l'analyse d'un corpus de cours de DNL enregistrés dans les classes d'une section bilingue d'un lycée de Belgrade en Serbie. Par cette étude, qui s'inscrit dans le champ des réflexions sur les didactiques contextualisées (Blanchet, Moore et Rahal, 2008), nous souhaitons être en mesure de proposer des pistes de réflexion sur les modalités d'analyse et d'interprétation des formes et fonctions des AC, et sur leur conscientisation et didactisation en contextes d'enseignement-apprentissage bi-plurilingues.

2. Contexte

La recherche que nous proposons est une étude de cas menée dans une section bilingue d'un lycée de Belgrade, dans lequel le dispositif a été mis en place en 2011. Nous nous référerons à la typologie de Hornberger (1991) pour préciser que le dispositif d'enseignement bilingue, tel qu'il est ici envisagé, correspond à un programme dit *d'enrichissement* de type *bilingue pour élèves monolingues* (Gajo, 2001). Ce modèle s'appuie sur un décloisonnement et une utilisation alternée des langues, dans une démarche d'intégration et d'exploitation du *parler bilingue* (Lüdi et Py, 2002) en classe de DNL. Les enseignants de DNL qui interviennent dans le cadre de la section bilingue sont experts de leur spécialité disciplinaire, et ont un niveau de compétences en français hétérogène, et en construction. Ils suivent un processus de formation linguistique qui débute avant leur intégration dans le dispositif d'enseignement bilingue ; à l'issue de leur première année d'enseignement dans les classes bilingues, ils doivent avoir atteint le niveau B2 du CECRL, avec l'obligation d'atteindre au cours des cinq années suivantes le niveau C1 du CECRL¹. Concernant les apprenants, le niveau de compétence en

¹ Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja (2015). *Pravilnik o bližim uslovima za ostvarivanje dvojezične nastave.*

français exigé à l'examen d'admission à la section bilingue du lycée en 1^{re} année² correspond au niveau A2 du CECRL. À l'issue de la 4^{ème} année, les apprenants doivent avoir atteint le niveau B2 du CECRL. Au cours de leur cursus, les apprenants, outre les cours de DNL bilingues, suivent deux cours de 45mn de Français Langue Étrangère par semaine. En conformité avec les préconisations et les instructions officielles en vigueur issues du ministère de l'éducation nationale serbe, six DNL sont enseignées actuellement dans le cadre de la section bilingue au lycée : l'histoire, la biologie, les mathématiques, la physique, la sociologie et l'éducation civique.

3. Cadre théorique

Le contexte d'enseignement-apprentissage dans lequel se situe notre étude est celui d'un enseignement de DNL dans lequel sont intégrées et alternées une L1, le serbe, langue officielle et langue de scolarisation, et une L2, le français, langue cible dans les apprentissages, dans une optique d'enrichissement et de renforcement linguistique par élargissement du champ d'exposition et de pratique de la langue cible aux DNL. Le processus d'enseignement-apprentissage à l'œuvre repose sur le principe d'un décloisonnement des dimensions linguistique et non-linguistique et sur une problématique d'intégration Langue-DNL. Dans cette optique, l'approche de didactique intégrée des langues considère l'alternance codique comme une stratégie d'enseignement-apprentissage dans la construction des savoirs linguistiques et disciplinaires (Cavalli, 2005 ; Chiss, 2001 ; Gajo, 2006). Ce principe pédagogique, qui relève d'une articulation entre les didactiques linguistiques et disciplinaires, repose sur l'idée qu'une utilisation alternée de deux ou plusieurs langues dans les interactions en classe en contextes bi-plurilingues, favorise les apprentissages, qu'ils soient linguistiques ou non (Causa, 1996). Cette approche est déterminée par des variables multiples : profils linguistiques des enseignants et des apprenants, contenus programmatiques et objectifs pédagogiques visés au niveau linguistique et au niveau disciplinaire, culture éducative et formes d'enseignement privilégiées. Dans cette mesure, c'est bien d'une réflexion en termes de contextualisation et de didactisation des AC dont il est question dans notre recherche.

Notre travail a pour objectif l'analyse d'interactions didactiques qui sont caractérisées par une volonté observable de transmission de savoirs (Cicurel, 2002), et la description des phénomènes d'AC dans le déroulement de ces interactions dans un contexte d'enseignement-apprentissage bilingue. Dans cette perspective, nous nous appuyerons sur différentes classifications et typologies concernant les formes et les fonctions de l'AC, certaines relevant de la didactique des langues en général, d'autres portant plus spécifiquement sur les contextes bi-plurilingues.

Concernant les formes de l'AC, nous nous intéresserons dans un premier temps à celui ou à ceux qui les produisent. De ce point de vue, on différencie l'alternance *intra locuteur* lorsqu'un même locuteur utilise de façon conjointe deux ou plusieurs langues dans un énoncé, de l'alternance *interlocuteur* lorsqu'un individu parle dans une langue et qu'un autre lui répond dans une autre (Ehrhart, 2002 ; Ntahonkiriye, 1999). Nous nous intéresserons dans un deuxième temps aux formes dont l'objectif est de décrire l'AC par rapport au contenu et au sens des phrases produites. Sur ce point, et dans le cadre spécifique de la communication et des interactions en classe, Coste (1997) propose trois formes d'alternances :

- a) les *alternances de répétition* (on traduit, reformule ou résume dans une langue ce qui a été dit précédemment dans une autre) ;

² La classe de 1^{re} année dans le cursus scolaire serbe est l'équivalent de la classe de 3^{ème} dans le cursus scolaire français. La classe de 4^{ème} année correspond à la classe de Terminale.

- b) les *alternances de distribution complémentaire* (certaines choses sont dites dans une langue, et d'autres dans l'autre langue) ;
- c) les *alternances de commentaire métalinguistique* (la langue étrangère devient corpus étudié au moyen de langue maternelle, à des fins de description ou d'aide à l'apprentissage).

Pour ce qui concerne notre recherche, nous distinguerons l'alternance *traductive*, lorsqu'une phrase est produite dans une langue, puis dans une autre, en utilisant des équivalents sémantiques et/ou syntaxiques, et l'alternance *continue*, lorsque le passage d'une langue à l'autre s'effectue dans la continuité du discours. Enfin, nous prendrons en considération les formes qui permettent de caractériser la place que les AC occupent dans l'interaction didactique entre enseignants et apprenants. Anciaux, Delcroix et Alby (2014) parlent à ce sujet d'AC *spontanée*, *sollicitée* et *exploitée* : la première apparaît spontanément au cours d'une interaction sans qu'elle ait été prévue ou annoncée initialement ; la deuxième correspond à un passage à l'autre langue explicitement demandé et sollicité par un des acteurs ; la troisième correspond sur un plan didactique à une alternance de langue pour l'enseignement-apprentissage d'une notion et l'atteinte d'un objectif pédagogique fixé.

Concernant les fonctions de l'AC dans les interactions en classe de langue, Moore (2001) en identifie deux : les alternances *tremplin* (fonction pédagogique), qui contribuent à la construction des apprentissages, et les alternances *relais* (fonction communicative), qui visent à favoriser et faciliter la communication. Causa (1996) propose également deux fonctions de l'AC et distingue les AC qui visent à transmettre des connaissances (*stratégie contrastive*) et les AC qui visent à créer ou maintenir l'interaction (*stratégie d'appui*). Concernant les contextes d'enseignement bi-plurilingues, Maurer (1997) distingue plusieurs types d'AC :

- a) les AC liées à la construction des apprentissages (les élèves pallient des insuffisances en langue étrangère et l'enseignant reformule et traduit pour assurer la compréhension) ;
- b) les AC liées à la relation pédagogique (les énoncés sont en rapport avec l'organisation de la classe et la conduite du cours) ;
- c) les AC liées à la transmission des savoirs (on évoque le contenu du cours lui-même).

Dans le contexte spécifique de notre étude, nous nous référerons à Anciaux (2013) qui introduit à ce propos le concept de *trifocalisation*, qui complète et enrichit celui de *bifocalisation* (Bange, 1992), les alternances et mélanges de langues pouvant être centrés :

- a) sur les connaissances et compétences disciplinaires ;
- b) sur les connaissances et compétences linguistiques ;
- c) sur la gestion pédagogique de la classe et des interactions.

Sur cette base, et en prenant comme point de départ la terminologie proposée par Anciaux (2010), nous distinguerons dans le cadre de notre recherche l'AC *didactique* et l'AC *a-didactique* : la première englobe, dans une situation d'enseignement-apprentissage de DNL en contexte bilingue, la dimension disciplinaire et/ou linguistique liée à la construction des savoirs et à l'acquisition de connaissances et de compétences ; la seconde correspond aux aspects pédagogiques, relationnels et interactionnels.

4. Méthodologie

4.1. Objectifs et délimitation de l'espace d'intervention

L'objectif de notre étude porte sur l'analyse des phénomènes d'AC observés dans l'enseignement bilingue de DNL dans une approche comparative. Nous cherchons à repérer et quantifier les formes et fonctions des alternances de langues dans des situations d'enseignement-apprentissages observées dans trois DNL : l'histoire, la biologie, et les mathématiques. Il s'agit de vérifier si, et dans quelle mesure, il est possible de repérer des constantes, des variations, des points de convergences ou de divergences, en fonction des profils linguistiques des enseignants et des apprenants, des formats de cours, des types d'activités pédagogiques et langagières mises en œuvre. Nous ne nous intéresserons pas, dans le cadre de notre analyse, aux aspects strictement linguistiques des énoncés produits par les locuteurs en L2 (degré de correction et de pertinence au niveau phonétique, lexical et grammatical), mais aux stratégies d'alternances, d'utilisation et d'exploitation des langues, et aux incidences éventuelles sur les processus d'enseignement-apprentissage, et particulièrement aux articulations possibles entre langue et savoirs disciplinaires.

Nous situons notre travail dans le cadre d'une recherche exploratoire. Notre objectif ne consiste pas à vérifier une hypothèse préétablie, mais à tenter de décrire une situation d'enseignement-apprentissage dans un contexte situé, caractérisé par l'utilisation de deux langues, et ce au regard des interactions enseignants-apprenants et des phénomènes d'AC observés dans les pratiques réelles des enseignants. Compte tenu des données que nous cherchons à analyser, et à ce stade de notre travail, nous pouvons tout au plus envisager différents questionnements auxquels nous souhaitons pouvoir apporter quelques éclairages ou perspectives, concernant l'utilisation et les types d'alternances des langues au niveau des enseignants d'une part, et au niveau des apprenants d'autre part :

- Quelle(s) répartition(s) des langues dans les phénomènes d'AC observés, en fonction des locuteurs (enseignants/apprenants), en fonction des phases du cours, en fonction des types d'activités réalisés et des objectifs pédagogiques poursuivis ?
- Quelles fréquences des passages alternés en L1 et en L2, sous quelles formes et avec quelles fonctions ?
- Quelles correspondances possibles entre formes et fonctions dans l'apparition des phénomènes d'alternances codiques dans le déroulement des interactions entre enseignants et apprenants ?
- Quel est le degré de contrôle et d'intentionnalité de l'enseignant dans les alternances de langues ? La répartition et l'utilisation des langues sont-elles planifiées, réfléchies, rationalisées à des fins d'apprentissage ? Peut-on identifier les indicateurs d'une didactisation des alternances codiques dans le discours de l'enseignant ?
- Quels effets du contexte bilingue sur les processus d'enseignement-apprentissage : vers une reconfiguration didactique du cours de DNL ?

4.2. Population d'étude

Deux classes d'une section bilingue d'un lycée de Belgrade ont participé volontairement à cette étude, ainsi que trois de leurs enseignants de DNL : la première classe (niveau : 1^{re} année du cursus serbe ; effectif : 26) a été observée en cours d'histoire ; la deuxième classe (niveau : 3^{ème} année du cursus serbe ; effectif : 15) a été observée en cours de biologie et en cours de mathématiques.

Concernant les trois enseignants, respectivement de biologie (E1), d'histoire (E2) et de mathématiques (E3), ils ont de profils linguistiques proches et présentent un degré de bilinguisme comparable, que l'on peut qualifier de bilinguisme asymétrique, caractérisé par une compétence linguistique et communicative moindre en langue cible (Hamers et Blanc, 1983). S'ils sont experts de leur spécialité disciplinaire, les enseignants présentent, dans le contexte de notre étude, un degré de compétence en L2 égal, voire inférieur dans certains cas à celui des apprenants.

4.3. Analyse du corpus : recueil et traitement des données

Le corpus que nous analysons est la transcription des enregistrements des trois séances de cours, qui représentent une durée totale de 2h 15mn 52s. Pour chaque cours, le dispositif d'enregistrement prévoit une première caméra focalisée sur l'enseignant (durée totale d'enregistrement : 1h 10mn 56s) et une deuxième caméra focalisée sur les apprenants (durée totale d'enregistrement : 1h 04mn 56s). Notre analyse est centrée sur les séquences présentant des phénomènes d'AC dans le discours de l'enseignant et dans le discours des apprenants. Au total, 195 phénomènes d'AC ont été identifiés et analysés dans l'ensemble du corpus.

Pour mener la recherche, une grille d'analyse a été élaborée afin de quantifier l'apparition des phénomènes d'AC, de repérer et de quantifier leurs différentes formes et fonctions. Pour chaque phénomène d'AC identifié, les critères d'analyse suivants ont été appliqués (cf. Tableau 1).

		Critères d'analyse
Formes de l'AC		C1 <i>interlocuteur</i> versus <i>intra locuteur</i>
		C2 <i>continue</i> versus <i>traductive</i>
		C3 <i>interphrastique</i> versus <i>intraphrastique</i>
		C4 <i>spontanée / sollicitée / planifiée</i>
Fonctions de l'AC	C1 fonction <i>didactique</i>	C1.1 fonction <i>didactique orientée Discipline (Did D)</i> , liées à l'acquisition de connaissances et compétences disciplinaires
		C1.2 fonction <i>didactique orientée Langue (Did L)</i> , liée à l'acquisition de connaissances et compétences linguistiques
		C1.3 fonction <i>didactiques orientée Discipline-Langue (Did DL)</i> , liée à l'acquisition de connaissances et compétences linguistiques, mais relevant de la langue spécialisée d'un champ disciplinaire donné (lexique ou discours spécialisé des DNL)
		C2 fonction <i>a-didactique (A-did)</i> , liée à la relation pédagogique, à la gestion et à l'organisation de la classe

Tableau 1 : Critères d'analyse des formes et fonctions de l'AC

Les données obtenues ont été croisées, afin de vérifier si, et dans quelle mesure, il est possible d'établir des *profils de liaison* (Anciaux, 2010 ; Candau et Anciaux, 2014) permettant d'établir des correspondances possibles entre les formes et les fonctions des phénomènes d'AC observés. Nous tenons compte dans notre démarche des variables suivantes : les types de disciplines représentées d'une part, le profil linguistique des enseignants et des apprenants d'autre part, ainsi que les types d'activités et les objectifs pédagogiques qui y sont associés.

5. Résultats

5.1. Répartition des AC selon les locuteurs (discours Enseignant versus discours Apprenants)

D'un point de vue quantitatif, le recours aux AC est principalement observé dans le discours Enseignant (82,1%). Ce constat est observable de manière constante pour les trois disciplines et pour les deux niveaux de classes représentés dans le corpus (cf. Figure 1). Dans le cadre de notre étude, les trois séances de cours observées respectivement en biologie, en histoire, et mathématiques, sont caractérisées par des formats de cours comparables de type exposé dialogique suivant le modèle IRE (Sinclair et Coulthard, 1975), structurés par un système de règles d'interaction et de distribution de la parole dans lequel le discours de l'enseignant prédomine : l'enseignant fait part d'une information, pose une question, sollicite une réponse de l'apprenant, valide la réponse. La forme d'enseignement et le format de cours mis en œuvre apparaissent clairement comme des facteurs déterminants de la répartition des phénomènes d'AC entre l'enseignant et les apprenants dans le déroulement des interactions en contexte d'enseignement bilingue.

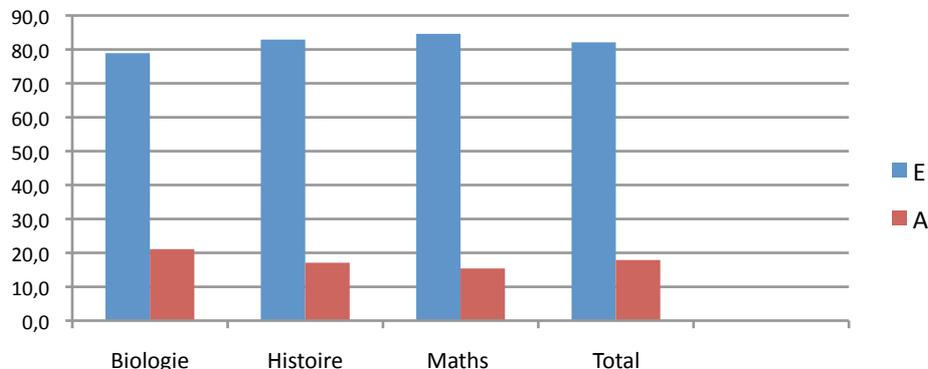
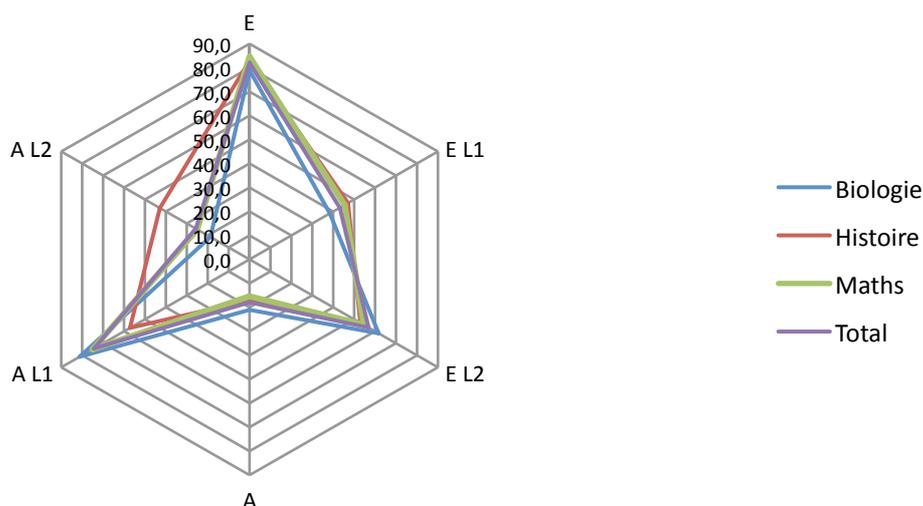


Figure 1 : Répartition des AC selon locuteurs (discours Enseignant versus discours Apprenants)

5.2. Répartition des langues L1 et L2 dans les AC selon les locuteurs (Enseignants versus Apprenants)

La figure 2 présente la répartition des langues L1 et L2 dans les phénomènes d'AC analysés, selon les locuteurs (Enseignant versus Apprenants), et selon les disciplines. D'un point de vue quantitatif, si le recours à L1 dans les AC analysées est globalement équilibré dans le discours enseignant (43,1% en L1 versus 56,9% en L2), les AC observées dans le discours des apprenants sont principalement caractérisées par un recours à L1 (74,3% en L1 versus 25,7% en L2). Nous ajoutons que les passages alternés de L1 vers L2 correspondent majoritairement à des situations où l'apprenant est sollicité par l'enseignant pour traduire une notion ou un concept étudié.



Légende : E = Enseignant ; E L1 = Enseignant en Langue 1 ; E L2 = Enseignant en Langue 2 ; A = Apprenants ; A L1 = Apprenants en Langue 1 ; A L2 = Apprenants en Langue 2.

Figure 2 : Répartition des AC selon les locuteurs et selon les langues L1 et L2 (%)

L'analyse détaillée par discipline confirme cette tendance. On notera cependant une proportion plus importante d'AC caractérisées par le recours à la L2 en histoire (42,9% versus 25,7% en moyenne sur l'ensemble du corpus) : cette donnée est à mettre en lien avec le type d'activité spécifique réalisée par les apprenants au cours de la séance observée (production orale en L2). Cette variable constitue, dans ce cas, un facteur déterminant de l'utilisation de la langue cible dans le discours de l'apprenant, et d'une articulation possible entre la dimension linguistique et l'acquisition ou le réinvestissement de savoirs disciplinaires dans le processus d'enseignement-apprentissage.

5.3. Répartition des formes de l'AC

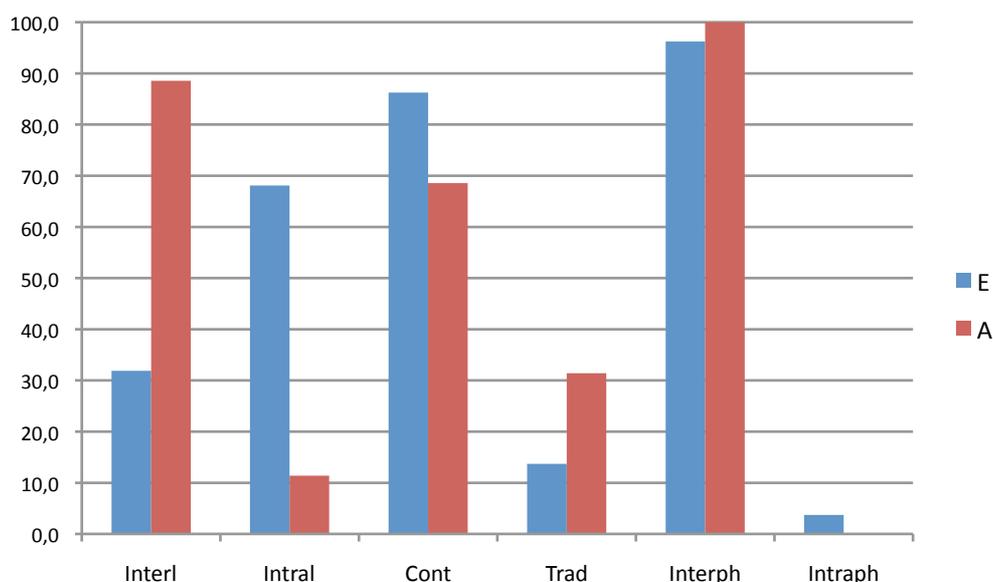


Figure 3 : Répartition des formes d'AC selon les locuteurs (discours Enseignant versus discours Apprenants)

La figure 3 présente la répartition des formes d'AC, dans le discours Enseignant et dans le discours Apprenants. L'analyse quantitative des formes d'AC identifiées dans l'ensemble du corpus permet de faire émerger plusieurs tendances :

- concernant le discours Enseignant, on observe une prédominance des AC de type *intra locuteur* (68,1%), une prédominance des AC de type *continu* (83,6%), et une prédominance des AC de type *interphrastique* (96,3%) ;
- concernant le discours Apprenants, on observe une prédominance des AC de type *interlocuteur* (88,6%), une prédominance des AC de type *continu* (68,6%), et une prédominance des AC de type *interphrastique* (100%).

Ces tendances sont observables dans les trois disciplines et avec les deux niveaux de classes représentés. Nous observons toutefois une répartition plus équilibrée des AC *continues* et *traductives* en mathématiques (58,3% versus 41,7%). Cette variation peut être mise en lien avec les modalités d'intervention de l'enseignant et sa gestion des interactions avec les apprenants dans le cadre du cours observé, déterminés par le type d'activité mis en œuvre et les objectifs d'apprentissage visés au niveau disciplinaire : dans la séquence correspondante, en effet, l'enseignante sollicite de manière systématique les élèves pour s'assurer de la compréhension du lexique spécialisé contenu dans les consignes et nécessaire à la réalisation de la tâche mathématique, qu'elles dicte aux apprenants. Ce cas de figure implique des passages alternés de L2 vers L1 marqueurs d'une articulation Langue-Discipline caractéristique de l'enseignement d'une DNL en contexte bilingue. L'extrait ci-dessous (cf. Extrait 1) est caractéristique de ce schéma interactionnel et de ces modalités de gestion des AC par l'enseignant : dans ce cas précis, les recours à la L1 dans les AC observées dans le discours de l'enseignant ("*jel razumete*", "*jel razumete tekst*") visent à s'assurer de la compréhension des concepts ou notions mathématiques étudiées ("*triangle équilatéral*", "*périmètre*", "*fait une révolution*"), et entraînent systématiquement dans le discours de l'apprenant le recours à la L1 dans un schéma d'AC type : *L1 interlocuteur - traductive - interphrastique*. Ce schéma est également observable, dans une moindre mesure, en biologie et en histoire, et semble pouvoir être envisagé comme un type d'AC caractéristique du contexte spécifique de l'enseignement bilingue de DNL.

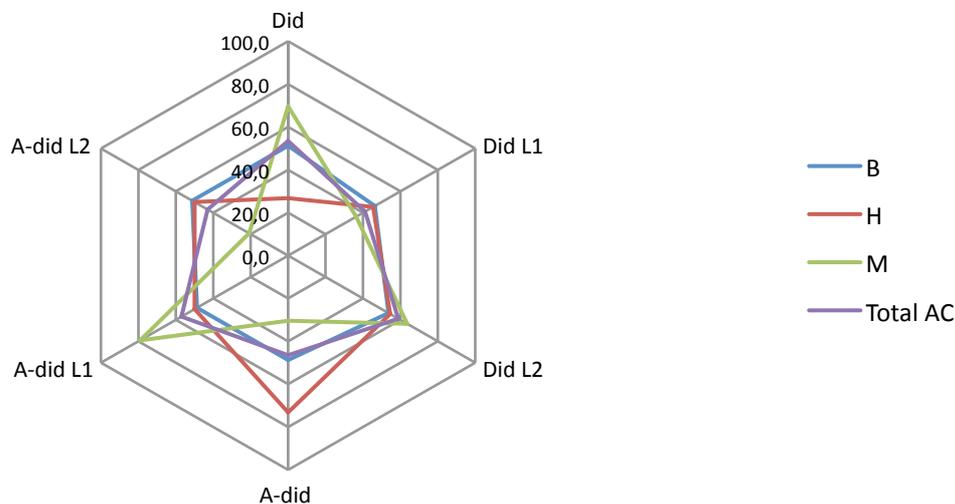
Extrait 1 (mathématiques, 3^{ème} année)³

E3 *dobro ajde sledeći zadatak \ ((s'adresse à l'un des apprenants individuellement)) hvala \ ((dicte)) équilatéral (.) un triangle équilatéral du périmètre de 12 centimètres \ ((s'adresse à l'ensemble des apprenants)) da li razumete (.) šta je triangle equilatéral /*
 AA *jednakostranični *
 E3 *jednakostranični tako je tako je jednakostranični trougao \ du périmètre c'est /*
 AA *obim *
 E3 *obim tog trougla tako je obim tog trougla 12 \ ensuite \ ((reprend la dictée)) fait une révolution (.) fait une révolution (.) entre parenthèses un tour complet \ znači u zagradi stavite pun krug pravi un tour complet \ jel razumete /*
 AA *da *
 E3 *dobro autour (.) autour de sa hauteur / ((trace un triangle au tableau)) calculer (.) calculer le volume de solide ainsi créé \ jel razumete tekst / da šta je ovde jednakostranačni trougao /*
 AA *(inaud.)*
 E3 *osni /*
 AA *presek *
 E3 *osni preseka (.) tako je osni preseka \ euh il tourne complet \ šta to znači (.) rotira se oko ((geste de la main))*

³ La transcription des extraits d'enregistrements suit les normes de convention ICOR mises au point par le groupe ICAR (UMR, 5191, CNRS, université Lumière-Lyon 2, ENS-LSH). À la différence des énoncés en L1, ceux en L2 sont transcrits en caractère "italique". AA désigne l'ensemble des apprenants (interventions collectives).

5.4. Répartition des fonctions de l'AC en L1 et en L2 selon les disciplines

5.4.1. Fonctions didactique versus a-didactique



Légende : Did = fonction didactique ; Did L1 = fonction didactique en L1 ; Did L2 = fonction didactique en L2 ; A-did = fonction a-didactique ; A-did L1 = fonction a-didactique en L1 ; A-did L2 = fonction a-didactique en L2 ; B = Biologie ; H = Histoire ; M = Mathématiques.

Figure 4 : répartition des fonctions de l'AC (didactique versus a-didactique) en L1 et L2 selon les disciplines (%)

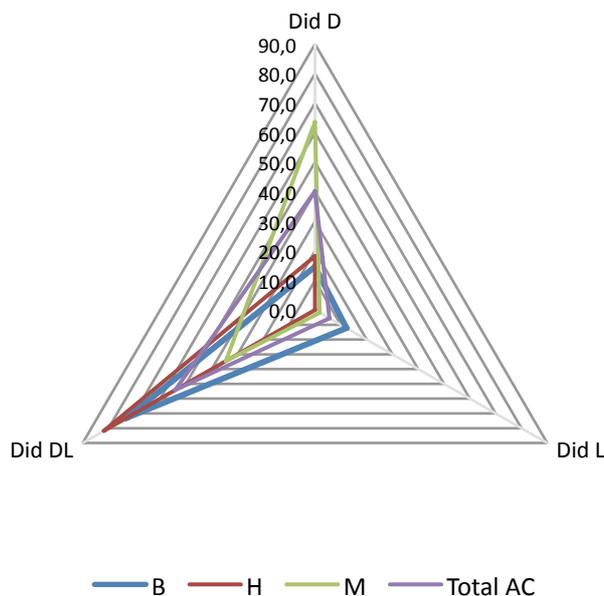
L'analyse quantitative des données recueillies (cf. Figure 4) montre une répartition globalement équilibrée des fonctions *didactiques* et *a-didactiques* (53,5% versus 46,5%) dans les AC analysées sur l'ensemble du corpus. L'analyse des correspondances entre langues et fonctions sur l'ensemble du corpus montre également une répartition globalement équilibrée de L1 et L2, qui ne permet pas de dégager de tendance significative (41,1% des AC à fonction didactique en L1 versus 58,9% en L2, 57% des AC a-didactiques en L1 versus 43% en L2).

Toutefois, l'analyse détaillée des données permet de mettre en évidence des irrégularités marquées entre les DNL, qu'il nous semble intéressant de commenter. En histoire d'abord, on observe une représentation prédominante de la fonction *a-didactique* (73,2%), avec une répartition équilibrée de L1 et L2 (50% versus 50%). Cette caractéristique est observable dans le discours de l'enseignant uniquement : elle correspond à une phase de lancement d'activité et de présentation des consignes liées à l'organisation de la classe (répartition de groupes de travail) et aux objectifs et modalités de réalisation de la tâche prévue. Les phénomènes d'AC identifiés sont principalement concentrés dans cette séquence. Alors que l'enseignant utilise la L2 pour présenter les consignes générales à l'ensemble de la classe, il recourt systématiquement à la L1 pour les reformuler ou les expliciter à un élève particulier ou un groupe d'élèves réduit (cf. Extrait 2). On peut considérer cette caractéristique des AC dans le discours de l'enseignant comme le marqueur d'une forme de didactisation, réfléchi ou non, planifiée ou non, des AC dans ce contexte. En mathématiques ensuite, on observe une représentation prédominante de la fonction *didactique* dans les AC analysées (69,6%) principalement en L2 (58,9%). Ce cas de figure particulier, que nous évoquerons de manière plus détaillée dans le paragraphe suivant, semble correspondre à une spécificité de l'enseignement de DNL en contexte bilingue.

Extrait 2 (histoire, 1^{re} année)

- E2 en première vous divisez en groupes et j'ai besoin pour deux groupes par deux élèves (.) deux groupes un deux un deux (.) c'est un groupe deux groupes par quatre élèves (.) un deux trois quatre vas-y (inaud.) ici vas-y (inaud.) \ ((s'adresse à un groupe d'élèves)) là-bas avec aleksandra \ *brzo brzo ajmo* (.) *dve grupe* (.) *dva dva četiri* \
- A1 *jel možemo* (inaud.) \
- E2 ((s'adresse à l'ensemble de la classe)) et quatre groupes par trois élèves (.) vas-y \
- A2 (inaud.) *ti si četvrta* \ *ti si višak* \
- E2 *brzo organizujte stolove po tri ines brzo* \ *jelisaveta okreni se ka savini* \ *filip đorđe devojka* \
- A2 *može tamara sa nama da radi* \
- E2 ((s'adresse à l'ensemble de la classe)) maintenant je vais vous distribuer un fiche \ chaque groupe va travailler quelque chose autre et ici vous avez le question pour vous et chaque groupe va répondre à sa question (inaud.) vous allez lire le texte (.) et vas-y (.) avec les questions \ deux ou trois phrases juste ça va \ ((s'adresse à un autre groupe d'élèves)) *gde su mi tri učenika gde sede* (inaud.) /
- A3 *evo evo* \
- E2 *zapišite pitanja* (.) *brzo* \ *gde su mi jos tri đorđe / čitate pod a* \ vous allez lire ça (.) b (.) un de vous va venir \

5.4.2. Répartition des AC à fonction didactique : Discipline versus Langue, ou articulation Langue-Discipline ?



Légende : Did D = fonction didactique disciplinaire ; Did L = fonction didactique linguistique ; Did DL = fonction didactique linguistique-disciplinaire ; B = Biologie ; H = Histoire ; M = Mathématiques.

Figure 5 : Répartition des AC à fonction didactique (%)

Si l'analyse des données recueillies ne permet pas de dégager une tendance significative concernant la répartition entre AC didactiques et AC a-didactiques, en revanche l'analyse de la répartition des types d'AC à fonction didactiques - AC didactiques orientées Discipline, AC didactiques orientées Langue, ou AC didactiques caractérisées par une articulation Langue-Discipline (cf. Figure 5), fait apparaître plusieurs éléments marqueurs de sens dans le contexte spécifique de notre travail.

Concernant la fonction didactique disciplinaire : on observe une représentation plus élevée de la fonction didactique disciplinaire en mathématiques, et ce principalement en L2. Elle correspond aux choix pédagogiques de l'enseignant déterminés par la dimension bilingue qui influence le processus d'enseignement-apprentissage : en effet, l'ensemble des alternances

codiques de type *didactique disciplinaire* identifiées dans le discours de l'enseignant correspondent aux contenus disciplinaires dictés aux apprenants ou notés au tableau en L2. Elles correspondent donc à un type spécifique d'intervention de la part de l'enseignant, qui influence également les formes de l'AC dans ce cas particulier, à la fois dans le discours Enseignant et dans le discours Apprenants (cf. Extrait 1).

Concernant la fonction *didactique disciplinaire-linguistique* : elle concerne les phénomènes d'AC liés à l'acquisition d'une connaissance linguistique spécifique à la discipline enseignée, par exemple le lexique spécialisé des disciplines, les formes syntaxiques récurrentes dans le discours spécialisé des disciplines, ou encore le langage mathématique. Si cette fonction semble quantitativement peu représentée sur l'ensemble du corpus (24,8%, dont 33,3% en L1 et 66,7% en L2), elle apparaît toutefois comme un marqueur fort de l'articulation possible entre Langue et DNL dans l'enseignement de DNL en contexte d'enseignement bilingue.

Extrait 3 (biologie, 3^{ème} année)

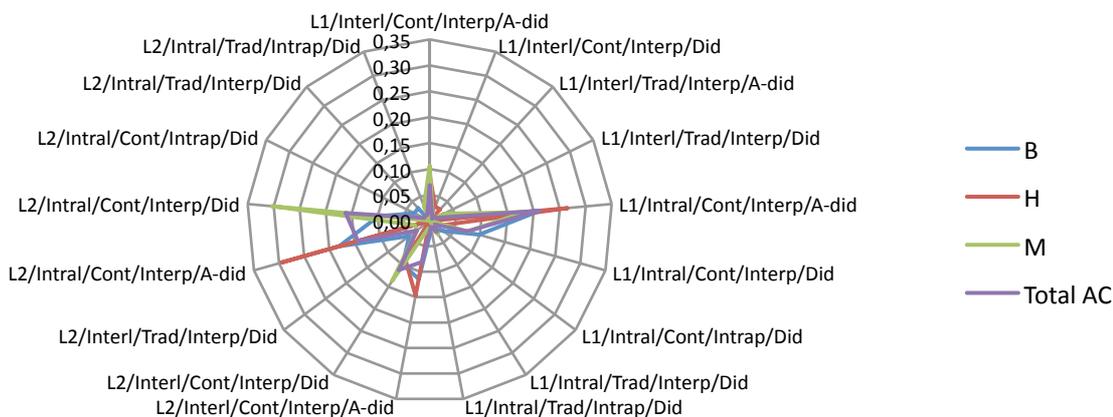
E1 on travaille sur les tissus des animaux (.) et il en a quatre \ euh: lesquels sont-ils / vous pouvez répondre en serbe \
 A1 *vezivno* \
 E1 *okej* \
 A1 *mišićno* (.) *nervno* (.) *i epitelno* \
 ((un autre élève répète et confirme))
 E1 tissu épithélial \ ((écrit au tableau, en vérifiant sur un document situé sur son bureau)) tissu musculaire \
 ((écrit au tableau)) tissu nerveuse nerveux \ ((écrit au tableau, et vérifie sur un document sur son bureau) et tissu conjonctif \ vous avez compris /
 AA oui \
 E1 le tissu épithélial (.) *epitelijalno* \ le tissu musculaire /
 AA *mišićno* \
 E1 *mišićno* (.) le tissu nerveux /
 AA *nervno* \
 E1 et tissu conjonctif /
 AA *vezivno* \

L'extrait 3 ci-dessus illustre la manière dont cette articulation a lieu dans le déroulement de l'interaction, et comment la distribution des langues L1 et L2 se met en place dans un schéma d'AC caractérisé par un passage de la L2 à la L1 dans une structure type :

- *interlocuteur - traductive - interphrastique* dans les interactions enseignant-apprenants : l'enseignant sollicite l'apprenant en L2 et lui demande de traduire les concepts évoqués en L1, dans une phase de rappel des notions abordées ;
- *intra locuteur - traductive - intraphrastique* dans le discours enseignant : l'enseignant évoque des notions en L2 (ici les tissus nerveux) et intègre des équivalents sémantiques de ces notions en L1, dans le but de valider une réponse ou de s'assurer de la compréhension du concept par l'apprenant.

La combinaison de cette fonction et de ces formes d'AC est observable, dans des proportions variables, dans les trois disciplines et pour les deux niveaux de classes représentés. Ce constat amène naturellement à s'interroger sur l'émergence possible de profils de liaison dans les AC caractéristiques de l'enseignement bilingue de DNL, tel qu'il apparaît dans le contexte spécifique de notre recherche.

5.5. Combinaisons langues-formes-fonctions et profils d'AC



Légende : Interl = Interlocuteur ; Intral = Intralocuteur ; Cont = Continue ; Trad = Traductive ; Interp = Interphrase ; Intrap = Intraphrase ; Did = Didactique ; A-did = A-didactique.

Figure 6 : Indice de fréquence (IF) des profils d'AC par combinaisons langues-formes-fonctions dans le discours de l'enseignant.

Après avoir analysé les différentes tendances observables concernant les formes, puis les fonctions de l'AC, il nous a semblé intéressant de vérifier si des profils d'AC caractérisés par un certain nombre de correspondances entre langues, formes et fonctions pouvaient être identifiés dans le discours de l'enseignant (cf. Figure 6). Sur ce point, l'analyse quantitative des données révèle plusieurs tendances observables à des degrés divers dans les trois DNL et dans les deux niveaux de classe représentés. On observe ainsi une représentation marquée des AC de type *intralocuteur - continue - interphrastique* (59%), principalement à fonction *a-didactique* (60%), que ce soit en L1 ou en L2 (48,4% en L1 versus 51,6% en L2). Les AC de type *interlocuteur - continue - interphrastique ou intraphrastique* en L1 et en L2 représentent 27,3% du total des AC analysées, principalement caractérisées par un recours à la L2 (70,4%) : elles correspondent à des séquences interactionnelles ponctuelles et peu fréquentes dans lesquelles on observe un passage de la L1 dans le discours de l'enseignant à la L2 dans le discours de l'apprenant dans la continuité de l'interaction.

Les AC *traductives*, qu'elles soient de type *interlocuteur* ou *intralocuteur*, *interphrastique* ou *intraphrastique*, sont peu représentées dans l'ensemble du corpus (13,6%) et correspondent principalement à une fonction *didactique* caractérisée par une articulation *Langue-Discipline* (équivalents lexicaux dans la langue spécialisée des DNL). Globalement, l'enseignant ne traduit pas ce qu'il dit dans une langue ou dans l'autre, mais dit des choses différentes dans une langue et dans l'autre : comme le montre l'extrait 2 (cf. 5.4.1. Fonctions *didactique* versus *a-didactique*), le changement de langue ne semble pas marquer un temps dans l'activité discursive de l'enseignant, mais semble davantage correspondre à des degrés différents de complexité et d'expansion du discours en fonction des besoins, mais également du degré d'expertise et des moyens linguistiques dont dispose l'enseignant en L2 : se chevauchent ainsi globalement dans le discours de l'enseignant des énoncés brefs caractérisés par des structures syntaxiques simples pour transmettre des consignes ou des informations d'ordre général ou proposer des équivalents lexicaux en L2, et des énoncés plus complexes en L1 pour donner des précisions, développer et expliciter des informations, qu'elles soient de nature *didactiques* ou *a-didactiques*.

6. Discussion

La présente étude avait pour objectif d'étudier les phénomènes d'alternances codiques observables au cours d'interactions entre enseignants et apprenants dans trois disciplines non-linguistiques enseignées dans un contexte bilingue dit d'enrichissement, où la L2 est intégrée et articulée à la L1 aux fins d'apprentissages disciplinaires et linguistiques. Les résultats de cette étude tendent à révéler l'émergence de plusieurs tendances concernant l'utilisation des langues et les formes et fonctions des AC dans le discours de l'enseignant et dans le discours des apprenants.

Concernant la gestion et l'utilisation des langues, l'enseignant utilise la L2 de manière constante dans une fonction *a-didactique* pour ouvrir la séance (saluer, rappeler et introduire les thèmes et les notions étudiés) et pour clôturer la séance (marquer la fin du cours, remercier, saluer). En ce sens, l'utilisation de la L2 permet d'ancrer le cours dans la dimension bilingue, et peut être interprétée comme un marqueur d'une structure spécifique planifiée du cours de DNL en contexte bilingue. Dans le déroulement du cours, l'enseignant utilise la L2 dans une fonction *a-didactique* pour formuler des consignes générales liées à l'organisation de la classe (répartition de groupes de travail, durée et enchaînement des activités), et dans une fonction *didactique* principalement pour introduire des équivalents sémantiques des notions ou concepts disciplinaires étudiés, mais aussi dans certains cas pour exposer des contenus disciplinaires (l'aire et le volume du cône en mathématiques). La L1 est utilisée pour préciser, développer ou expliciter les consignes ou les informations liées à la définition d'une notion ou à l'explicitation d'une démarche ou d'un résultat. L'analyse des données suggère que l'utilisation conjointe de L1 et L2 n'impacte pas la structure et le déroulement du cours. En revanche, elle tend à montrer une utilisation différente de L1 ou L2 selon les besoins de l'enseignant concernant la fonction et le degré de précision et d'expansion du discours. L'analyse des formes et des fonctions des alternances codiques dans l'ensemble du corpus confirme cette tendance.

Sur ce plan, les AC analysées sont principalement de type *intra locuteur*, *continue* et *interphrastique* dans le discours de l'enseignant. Elles permettent à l'enseignant de reformuler, d'explicitier, de développer, de préciser des informations relatives à l'organisation des activités (fonction *a-didactique*), ou aux contenus disciplinaires étudiés (fonction *didactique*). Dans le discours des apprenants, les AC sont principalement de type *interlocuteur*, *continue*, *interphrastique*, et caractérisées par un recours à la L1. Les AC caractérisées par un recours à la L2 sont majoritairement sollicitées par l'enseignant : il s'agit généralement pour l'apprenant de fournir des équivalents sémantiques, ce qui permet à l'enseignant de vérifier leur compréhension ou acquisition en L2 des notions ou concepts étudiés. Les AC caractérisées par un recours à la L1 sont généralement spontanées, et permettent aux apprenants soit de solliciter l'enseignant pour obtenir une confirmation, une précision ou une information complémentaire relatives aux consignes de travail (fonction *a-didactique*) ou aux contenus disciplinaires étudiés (fonction *didactique*), soit de prendre la parole pour apporter une réponse dans des phases de réalisation de tâches ou de résolution de problèmes (fonction *didactique*). On n'observe aucune marque de mélange codique (AC *intra phrastique*) dans le discours des apprenants, qui s'expriment de manière continue dans une langue ou dans l'autre selon les situations.

Plus globalement, l'analyse du corpus nous a permis d'identifier cinq situations types correspondant à des formes et fonctions d'AC particulières dans les interactions enseignants-apprenants :

- l'enseignant passe de L2 à L1 pour reformuler, développer, expliciter une information, sollicitée ou non par l'apprenant (AC *interlocuteur* ou *intra locuteur* - *continue* - *interphrastique* - *didactique* ou *a-didactique*) ;
- l'enseignant passe de la L2 à la L1 pour s'assurer de la compréhension des consignes de travail ou des notions étudiées (AC *intra locuteur* - *continue* - *interphrastique* - *a-didactique* ou *didactique*) ;
- l'enseignant passe de L2 à L1 pour valider ou confirmer une réponse, ou répondre à une question formulée par un ou des apprenants (AC *interlocuteur* - *continue* - *interphrastique* - *a-didactique* ou *didactique*) ;
- l'enseignant passe de L1 à L2 pour marquer le début d'une activité ou le passage à une autre d'étape du cours (AC *intra locuteur* - *continue* - *interphrastique* - *didactique*) ;
- l'enseignant sollicite chez les apprenants des traductions de L1 à L2, ou de L2 à L1, pour vérifier leur compréhension ou acquisition des notions ou concepts disciplinaires étudiés (AC *interlocuteur* - *traductive* - *interphrastique* - *didactique*).

Les formes et fonctions des AC dans chaque situation sont influencées à des degrés variables par plusieurs types de facteurs : les différentes phases du cours, les types d'activités et les objectifs pédagogiques, linguistiques et/ou disciplinaires, les formes d'enseignement et d'intervention de l'enseignant, le degré d'expertise des enseignants et des apprenants en L2. Les constantes et les variations qui apparaissent au plan de la gestion des AC amènent à réfléchir sur les choix et les stratégies opérés par l'enseignant en termes de planification et d'intention pédagogique et didactique.

Les AC en contexte d'enseignement bilingue peuvent intervenir de manière spontanée et intuitive pour assurer la relation pédagogique et la communication au sein de la classe dans des situations d'urgence ou non prévues. Elles peuvent également relever d'une planification intentionnelle, réfléchie, raisonnée, à des fins communicatives ou didactiques (Anciaux, 2010), pour répondre à des besoins et des objectifs pédagogiques, linguistiques, disciplinaires, cognitifs, centrés sur les apprenants. Dans le cadre de notre étude, les marques observables d'une planification de l'AC se situent au niveau *méso* (Duverger, 2005). Elles peuvent concerner la structuration du cours, ou, selon les situations, le choix des supports pédagogiques et des types d'activités. L'analyse des phénomènes d'AC permet ainsi de mettre en évidence des liaisons ou des points de convergences possibles entre des formes et des fonctions particulières d'AC selon les langues utilisées. Toutefois, ces profils de liaisons ne semblent pas relever d'une planification et d'une recherche d'exploitation guidée par une intention pédagogique réfléchie et rationalisée. Ils semblent davantage relever d'une démarche spontanée ou intuitive. Dans certains cas, le champ d'exploitation des AC peut être limité par certains facteurs liés aux moyens et aux ressources dont dispose l'enseignant au plan linguistique et aux plans pédagogiques et didactiques. Le degré d'expertise des enseignants en L2 peut en partie expliquer l'absence de variations significatives au niveau de la gestion des langues, des formes et fonctions de l'AC, et de son exploitation d'un niveau de classe à un autre : ce constat révèle une difficulté potentielle à prendre en compte les acquis et les besoins des apprenants au niveau linguistique, et à gérer l'articulation des deux langues et l'AC de manière différenciée.

7. Conclusion et perspectives

Cette étude de type exploratoire confirme la présence d'AC dans les interactions enseignants-apprenants avec des formes et des fonctions particulières dans l'enseignement de DNL en contexte bilingue dit d'enrichissement. Les résultats ne permettent de révéler que des tendances observables dans un contexte situé, caractérisé par des champs disciplinaires, des profils linguistiques au niveau de l'enseignant et des apprenants, des types d'activités et des formes d'enseignement particuliers. Ils ne sont en aucun cas généralisables et ne permettent pas de tirer de conclusions définitives. Ils nécessitent au contraire d'être complétés et affinés. Nous envisageons ainsi notre travail comme le point de départ d'une réflexion qui devra faire l'objet d'un approfondissement et d'un élargissement à des niveaux et selon des variables différentes : d'autres champs disciplinaires, d'autres profils linguistiques d'enseignants et d'apprenants, d'autres situations pédagogiques et formats de cours, par exemple.

S'ils nécessitent d'être complétés et approfondis, nous pensons néanmoins que les résultats de notre étude constituent un corpus de données qui permet dans l'état actuel d'envisager des pistes de réflexion et une exploitation éventuelle sur certains aspects de la problématique de l'AC dans l'enseignement-apprentissage bilingue de DNL. L'AC peut être pensée dans la perspective d'une reconfiguration conscientisée des pratiques et des compétences professionnelles de l'enseignant de DNL, pour tendre vers une meilleure didactisation de l'AC dans une logique d'*ingénierie didactique* (Cavalli, 2005).

Références bibliographiques

- Anciaux, F. (2010). Pratiques enseignantes d'alternance codique en contexte bi/plurilingue : l'exemple de l'EPS et des LCR au collège en Guadeloupe. Dans R. Ailincai et T. Mehinto (dir.), *Pratiques éducatives dans un contexte multiculturel : l'exemple plurilingue de la Guyane* (p. 94-104). Cayenne : CRDP de Guyane.
- Anciaux, F. (2013). Alternances et mélanges codiques dans les interactions didactiques aux Antilles et en Guyane françaises. Mémoire d'HDR non publié. Pointe-à-Pitre : Université des Antilles.
- Anciaux, F., Delcroix, A. et Alby, S. (2014). Alternances codiques et éducation en Outre-mer français. Dans B. Jeannot-Fourcaud, A. Delcroix et M.-P. Poggi (dir.), *Contextes, effets de contextes et didactiques des langues* (p. 209-236). Paris : L'Harmattan, collection Logiques sociales
- Bange, P. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage de L2, notamment dans ses formes institutionnelles. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 1, 53-85.
- Blanchet, P., Moore, D. et Rahal, S. A. (2008). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris : Archives contemporaines.
- Candau, O. et Anciaux, F. (2014). De la contextualisation pédagogique en milieu multilingue : l'exemple des alternances codiques dans l'accompagnement personnalisé à Saint-Martin. *Signes, Discours et Société* [en ligne], 12.
- Causa, M. (1996). Le rôle de l'alternance codique en classe de langue. *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, n° spécial, 85-93.
- Cavalli, M. (2005). *Éducation bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*. Paris : Hatier.
- Chiss, J.-L. (dir.) (2001). Didactique intégrée des langues maternelles et étrangères. L'exemple de la Bivalence au Brésil. *Études de linguistique appliquée*, 121, 7-8.

- Cicurel, F. (2002). La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16, 145-164.
- Coste, D. (1997). Alternances didactiques. *Études de linguistique appliquée*, 108, 393-400.
- Cummins J. (2000). *Language, power and pedagogy: bilingual children in crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Delcroix, A., Forissier, T. et Anciaux, F. (2013). Vers un cadre d'analyse opérationnel des phénomènes de contextualisation didactique. Dans F. Anciaux, T. Forissier et L. F. Prudent (dir.), *Contextualisation didactique, approches théoriques* (p. 141-185). Paris : L'Harmattan.
- Duverger, J. (2005). *L'enseignement en classe bilingue*. Paris : Hachette.
- Duverger, J. (2007). Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL. *Tréma*, 28, 81-88.
- 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. Dans Actas proceedings II simposio internacional bilingüismo (p.1411-1423). Vigo : Université de Vigo.
- Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris : Didier.
- Gajo, L. (2006). L'intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingue. Dans *Actes du colloque de la DLF*. Genève : CIIP.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Hamers, J.-F. et Blanc, M. (1983). *Bilingualité et bilinguisme*. Bruxelles : Mardaga.
- Hornberger, N. H. (1991). Extending enrichment bilingual education : revisiting typologies and redirecting policy. Dans O. Garcia (dir.), *Bilingual Education* (p. 1215-1234). Philadelphie : John Benjamins.
- Lüdi, G., Py, B. (2002). *Être bilingue*. Berne : Peter Lang.
- Maurer, B. (1997). Apprendre en alternant les langues : stratégies énonciatives en classe bilingue. *Études de linguistique appliquée*, 108, 475-484.
- Moore, D. (2001). Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre ? *Études de linguistique appliquée*, 121, 71-78.
- Ntahonkiriye, M. (1999). Alternance de langues et conflit linguistique : analyse des alternances intralexicales produites par les bilingues français-kirundi. *Revue québécoise de linguistique*, 27(1), 89-106.