HAL
open science

Vers une didactique de l'alternance codique aux Antilles françaises

Frédéric Anciaux

To cite this version:

Frédéric Anciaux. Vers une didactique de l'alternance codique aux Antilles françaises. Colloque International "Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes" - Université Lyon 2-ICAR-INRP-CNRS, 24-26 juin 2010, Jun 2010, LYON, INRP, France. hal-00526053

HAL Id: hal-00526053

https://hal.science/hal-00526053v1

Submitted on 13 Jan 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Vers une didactique de l'alternance codique aux Antilles françaises

ANCIAUX Frédéric
IUFM de Guadeloupe, CRREF (EA)

Introduction

La diversité linguistique des publics apprenants et des contextes d'enseignement amènent enseignants, chercheurs et formateurs en éducation à s'interroger sur des didactiques contextualisées (Blanchet, Moore & Rahal, 2008 ; Facthum-Sainton, Gaydu & Chéry, 2010 ; Prudent, Tupin & Wharton, 2005). La classe est progressivement devenue le lieu d'observation des effets des contextes sociolinguistiques au sein des interactions didactiques. Ces dernières constituent l'ensemble des événements langagiers et communicatifs entre enseignants et élèves mis en œuvre en vue de l'enseignement/apprentissage de savoirs disciplinaires, d'un concept, d'une notion. Dans cette perspective, le présent travail s'intéresse aux pratiques d'alternance des langues dans ce processus de coordination et d'ajustement conjoint autour d'un objet commun dans l'enseignement aux Antilles françaises. Après avoir présenter le contexte de l'étude, certaines considérations théoriques et plusieurs recherches antérieures, les résultats d'une recherche menée en Éducation Physique et Sportive (désormais, EPS) et en Langues et Cultures Régionales option créole (désormais, LCR) sont exposés et discutés. A l'aide d'observations faîtes en classe au collège en Guadeloupe, l'utilisation des différentes formes d'alternances codique a été quantifiée selon les disciplines, et, les raisons et les fonctions de l'apparition de ces alternances codiques ont été interprétées à partir d'entretiens passés avec des enseignants. Des pistes de didactisation de l'alternance codique aux Antilles françaises sont ensuite formulées.

La Guadeloupe présente un contexte sociolinguistique particulier, que l'on peut qualifier de contexte bilingue, dans la mesure où deux langues vivantes, le français, langue officielle, et le créole, langue régionale, coexistent en permanence et occupent une place importante tant dans la société, qu'au sein de la famille et de l'école. Cette situation sociolinguistique particulière favorise le développement de compétences bilingues chez la majorité de la population, et le passage d'une langue à l'autre dans une conversation, un discours ou une phrase. Cette alternance des langues, aussi appelé « *parler bilingue* », « alternance codique » ou « *code switching* », se caractérise par un usage alterné de deux ou plusieurs langues par un ou plusieurs locuteurs à l'intérieur d'un échange de parole (Clyne, 1987). L'alternance codique (désormais, AC) peut revêtir différentes formes. On différencie l' « *alternance intralocuteur* », lorsqu'un individu passe d'une langue à l'autre en parlant, de l' « *alternance interlocuteur* », lorsqu'un individu parle dans une langue et qu'un autre lui répond dans une autre langue. Ensuite, on distingue l' « *alternance intraphrase* », aussi appelé « *mélange codique* » ou « *code mixing* », quand deux langues sont présentes à l'intérieur d'une même phrase. Cette alternance prend la

forme d'un emprunt linguistique en insérant des éléments linguistiques d'une langue dans le système phonologique, lexical, morphosyntaxique et/ou sémantique d'une autre langue. Quant à l' « *alternance interphrase* », elle se caractérise par la succession des langues d'une phrase à l'autre en repectant les spécificités de chaque système linguistique. Enfin, on discrimine l' « *alternance traductive* », quand une phrase est produite dans une langue puis dans une autre en utilisant des équivalents sémantiques et syntaxiques, de l' « *alternance continue* », qui se caractérise par le passage d'une langue à l'autre sans couper le fil de la conversation ou l'avancée du discours. Ces différentes formes d'AC, qui se distinguent deux à deux, ne sont pas exclusives les unes par rapport aux autres et plusieurs combinaisons, huit au total, sont envisageables (e.g., une alternance interphrase, intralocuteur et continue).

Les situations d'enseignement aux Antilles françaises ne sont pas exemptes de ces phénomènes d'AC, et de nombreux enseignants se trouvent confrontés à la gestion des langues des apprenants au sein de leur classe et de leur pratique. L'apparition de ces phénomènes dans les pratiques langagières en classe, que l'on peut qualifier d'effets de contextes sociolinguistiques et langagiers au cours des interactions didactiques, pose la question de la sensibilisation des enseignants en formation initiale et continue en contexte bilingue. L'alternance des langues et l'usage du créole en classe aux Antilles françaises, fûrent longtemps interdits, perçus comme un danger, un manque de maîtrise des langues ou de respect, comme une faute, une lacune à combler ou une erreur à surmonter. La création du CAPES créole en 2001 et l'entrée officielle de cette langue dans l'enceinte scolaire traduisent une certaine volonté de reconnaissance, mais aussi de cloisonnement des langues. Pourtant, l'AC pourrait constituer, non plus une forme d'incapacité ou d'incompétence langagière, mais bien au contraire, une compétence à développer, une manifestation possible du langage, une ressource à mobiliser dans l'interaction à des fins d'apprentissage et de communication (Causa, 2002 ; Moore, 2001 ; Stratilaki, 2005). L'alternance des codes, et plus particulièrement l'alternance intraphrase, peut être considérée soit comme une impureté, soit comme une richesse, soit encore comme une passage obligée vers un bi/plurilinguisme. Nous inscrivons ce travail dans ces deux dernières considérations sachant que les individus bilingues passent nécessairement et progressivement d'alternances codiques intraphrases à des alternances interphrases (Causa, 1997 ; Azzedine, 2007).

Depuis plus de vingt ans, de nombreux travaux évoquent les méfaits de la séparation excessive entre les didactiques des disciplines linguistiques et non-linguistiques (Coste, 1993 ; Dabène, 1995). Ces recherches s'intéressent aux constructions du plurilinguisme et des compétences plurilingues, et posent les jalons d'un décloisonnement des disciplines. A partir de modèles de développement des capacités langagières en langues officielles, régionales et/ou étrangères, ces études soulignent la nécessité de recourir à des démarches de réflexion translinguistique dans la facilitation des passages d'une langue à l'autre et le transfert de connaissances. Aussi appelé « *didactique intégrée des langues* » (Cavalli, 2005 ; Chiss, 2001 ; Gajo, 2006), cette approche croise et contextualise une didactique des langues et des didactiques disciplinaires. Elle tend à poser l'AC comme une stratégie d'enseignement dans la construction des savoirs linguistiques et disciplinaires. Ce principe pédagogique repose sur l'idée que tout apprentissage, qu'il soit linguistique ou non, se trouve favorisé quand les interactions en classe s'effectuent par le biais

de deux ou plusieurs langues au lieu d'une seule auprès d'un public bi/plurilingue. L'objectif n'est pas uniquement d'enseigner les langues, mais aussi de s'en servir pour enseigner d'autres savoirs (Causa, 2007). Ainsi, le choix opéré n'est pas celui d'une séparation des langues en fonction d'horaires particuliers ou de matières spécifiques, mais bien celui d'une construction raisonnée de l'alternance des langues en fonction des tâches spécifiques à accomplir, de manière à favoriser les processus d'enseignement/apprentissage en contexte bi/plurilingue en offrant une plus grande variété de moyens de transmission et de construction de connaissances. En ce sens, il s'agit bien d'une didactisation de l'AC aux Antilles françaises, dans une perspective d'intégration des langues aux processus d'enseignement/apprentissage, dont il est question dans ce travail.

Des travaux antérieurs ont étudiés les usages, les effets et les fonctions de l'AC dans l'enseignement dans les différents départements français d'Outre-Mer que sont la Guadeloupe, la Guyane, la Martinique et La Réunion (Alby & Léglise, 2005 ; Anciaux, 2005, 2007, 2008 ; Cambrone, 2004 ; Prudent, Tupin & Wharton, 2005). Il ressort de ces différentes études que les enseignants et les élèves ont recours à l'AC en fonction de différents objectifs et situations. Plusieurs facteurs expliquent en partie l'apparition de l'AC. Ils sont propres aux apprenants (genre, âge, origine sociale) et au niveau d'expertise dans l'activité (débutant, confirmé, expert), au cadre institutionnel (en classe, hors classe), au modalités de groupement et au nombre d'interlocuteurs (une personne, petit groupe, groupe classe). L'AC remplit plusieurs fonctions sur le plan linguistique, cognitif, métacognitif, affectif, moteur, communicationnel et relationnel. Elle permet de faciliter l'expression, de maîtriser les langues, d'assurer la compréhension, l'évocation d'images et la mémorisation des consignes. L'AC est une stratégie pédagogique, d'apprentissage, discursive, ludique et relationnelle.

Plus généralement, on distingue six fonctions de l'AC : la citation, la désignation, les interjections, la réitération, la modélisation et la personnalisation *vs* objectivisation. Dans l'enceinte scolaire, les fonctions de l'AC peuvent être présentées par rapport aux activités proposées et aux disciplines enseignées. Dans les activités qui n'ont pas ou peu de composante langagière propre et qui pourraient, pour ainsi dire, se passer de la langue pour leur réalisation, l'AC accomplit une fonction régulative, un rapport concret et étroit entre langues et objets/actions favorisant l'apprentissage (e.g., l'EPS). Dans les activités où le discours représente le chemin d'accès à une notion qui ne trouve sa définition exacte que dans un langage artificiel, l'AC joue une fonction auxiliaire dans le sens où elle facilite l'accès au langage spécialisé (e.g., les mathématiques). Dans les activités où le discours est le lieu incontournable où se construit le concept, l'AC a une fonction constitutive et favorable à l'enrichissement des concepts et au développement de compétences métalinguistiques (e.g., les LCR). Moore (1996) propose des alternances tremplins (fonction didactique) et des alternances relais (fonction communicative) qui servent et facilitent respectivement l'apprentissage et la communication en classe. Causa (1996) identifie des stratégies de réduction, d'amplification, de contraste (points communs et différences des deux systèmes linguistiques) et d'appui (utilisation des langues des élèves). Enfin, l'observation des AC chez les apprenants révèle à la fois de compétences grammaticales communicatives et d'apprentissage. Elles sont considérées comme des éléments fonctionnels dans le développement d'un répertoire langagier diversifié, et la manifestation d'une ébauche de stratégies communicatives bilingues.

En résumé, l'AC peut remplir une fonction « *didactique* » liée aux savoirs disciplinaires enseignés (fonction constitutive, pédagogique, d'apprentissage, discursive, tremplin, stratégie de réduction, d'amplification, de contraste), ou « *a-didactique* » liée aux autres savoirs (fonction régulative, auxiliaire, ludique, relationnelle, relais, stratégie d'appui, communicative).

Cependant si les fonctions de l'AC sont largement étudiés dans l'enseignement des disciplines linguistiques (Cicurel, 2002), force est de constater que peu d'études s'intéressent à ces pratiques langagières au sein des autres disciplines scolaires avec une approche comparative. C'est à ce manque que répond le présent travail. Quelles sont les formes et les fonctions de l'AC au sein des interactions didactiques dans l'enseignement d'une discipline linguistique et non-linguistique au collège aux Antilles françaises ? Nous souhaitons décrire des savoir-faire professionnels contextualisés en matière de gestion des langues dans l'enseignement en contexte bi/plurilingue. Ainsi, la présente recherche s'intéresse aux formes et aux fonctions de l'AC au sein des interactions didactiques dans l'enseignement des disciplines linguistiques (LCR) et non-linguistiques (EPS) au collège en Guadeloupe. Nous distinguerons six formes d'AC (intra-phrase *vs* interphrase ; intralocuteur *vs* interlocuteur ; traductive *vs* continue), chacune d'elles pouvant remplir deux types de fonction (didactique *vs* a-didactique) dans l'enseignement de deux disciplines (linguistique *vs* non-linguistique).
Afin d'identifier et de comprendre les différentes manières d'alterner les langues dans l'enseignement en EPS, où les langues sont des outils, et en LCR, où elles constituent des objets, nous avons privilégié une approche méthodologique de type qualitative jumelée à des données quantitatives (Pinard, 2004). Ce travail vise, d'une part, à repérer et quantifier la présence de différentes formes d'AC et les fonctions qu'elles remplissent selon les disciplines, lors des interactions didactiques en contexte bi/plurilingue. Ce recueil de données quantitatives vise à confronter les différents modes de fonctionnement disciplinaires en termes de pratiques d'AC, et s'inscrit dans une perspective de « *didactique comparatiste* » (Mercier, Schubauer Léonie, Sensevy, 2002) et d'« *interactionnisme socio-discursif* » (Bronckart, 1997). D'autre part, ce travail interroge des enseignants sur les raisons et les fonctions de ces différentes formes d'AC au cours de leurs pratiques afin de leur prêter du sens. Enfin, nous chercherons à mettre en relation les formes et les fonctions de l'AC dans l'apprentissage des langues (LCR), la construction des connaissances (EPS) et les autres aspects éducatifs, méthodologiques, sociaux et interactionnels de la communication. Cette recherche s'inscrit dans une approche ethno-méthodologique et sémiologique des pratiques professionnelles d'enseignement (Alin, 2007), et sur la théorie de l'action située, considérant l'action et la signification comme indissociablement liées du point de vue de l'acteur (Durand, 1999). Ce cadre théorique permet d'analyser les productions langagières et les choix linguistiques d'un individu comme des actions spécifiques dotées de valeurs significatives pour l'acteur, dépendantes de situations singulières et d'intentions particulières.

1. Méthodologie

1.1. Population d'étude

Une classe de 4ème option LCR (Nb : 25 ; 10 garçons et 15 filles ; âge moyen : 13,2) du collège de Petit-Bourg en Guadeloupe a participé volontairement à cette recherche ainsi que leurs enseignants d'EPS et de LCR. Cette classe a été choisie car les élèves présentent tous un bilinguisme français/créole et que son projet de classe intitulé « EPS et LCR » autorise l'alternance français/créole au cours des interactions didactiques. Les enseignants ayant participés sont considérés comme des experts dans la mesure où ils sont expérimentés (plus de 10 ans d'ancienneté) et qu'ils participent aux actions académiques de formation continue.

1.2. Outils utilisés

Deux outils ont été élaborés pour mener cette recherche : une grille d'observation et une grille d'entretien. La grille d'observation a permis de relever et de comptabiliser les unités d'énoncé où apparaissaient des formes d'AC lors des interactions didactiques en EPS et en LCR. Une forme d'AC a été attribuée à chacun d'eux (intra-phrase *vs* interphrase ; intralocuteur *vs* interlocuteur ; traductive *vs* continue), ainsi qu'une fonction (didactique *vs* a-didactique) avec l'aide ultérieure de l'enseignant concerné. Les grilles d'entretiens d'auto-confrontation et d'explicitation (Vermersch, 1994) reposent sur le thème prédéfini des raisons, des formes et des fonctions de l'AC au cours des pratiques professionnelles. Elle fait appel à la capacité des acteurs à expliciter verbalement de manière précise le déroulement de leur conduite (actions matérielles, physiques et mentales) à propos d'un moment donné et repéré d'AC dans le temps et l'espace en favorisant l'accès à des mécanismes intimes.

1.3. Déroulement de la recherche

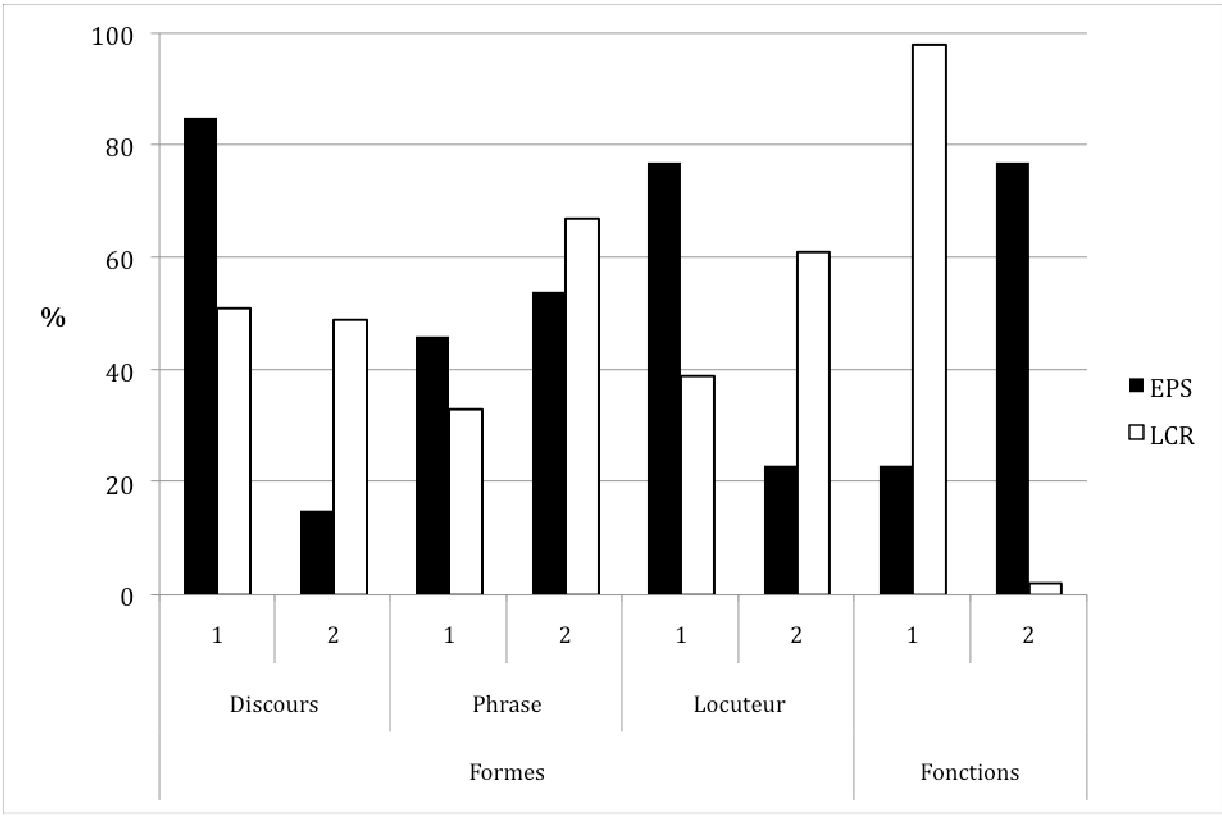
Le déroulement de cette recherche comporte quatre phases. Premièrement, l'enregistrement vidéo des séances en EPS et en LCR a permis d'analyser les films ultérieurement et de quantifier, à partir de la grille d'observation, l'apparition des différentes formes et fonctions des alternances codiques français/créole produites. Dans un deuxième temps, la passation d'entretiens d'autoconfrontation avec les enseignants, consécutivement à la séance observée, a permis de revenir sur des moments où une utilisation alternée des langues apparaissait, et d'expliquer comment cela se passait. Dans un troisième temps, un entretien d'explicitation avec chacun des deux enseignants, une semaine après la séance observée, ont permis de revenir sur l'AC comme stratégie d'enseignement. L'enregistrement audio des différents entretiens a permis de retranscrire l'ensemble des propos tenus à l'écrit en vue d'une analyse lexicale et thématique. En dernier lieu, l'ensemble des données est soumis à deux analyses statistiques. La première utilise le test du Khi2 afin d'étudier les corrélations entre les différentes formes et fonctions de l'AC selon les disciplines. Les corrélations sont considérées significatives à $p<.05$. Une seconde étude statistique effectue une analyse de correspondances multiples sur l'ensemble des données, afin de mettre en évidence des profils de liaisons pouvant exister selon les disciplines, les formes et les fonctions de l'AC.

2. Résultats

2.1. Aspects quantitatifs

La figure n°1 présente les pourcentages des différentes formes et fonctions d'AC relevées lors des séances observées en EPS et en LCR. Le nombre d'unités d'énoncés présentant une AC est de 65 en EPS et de 49 en LCR, soit un total de 114.

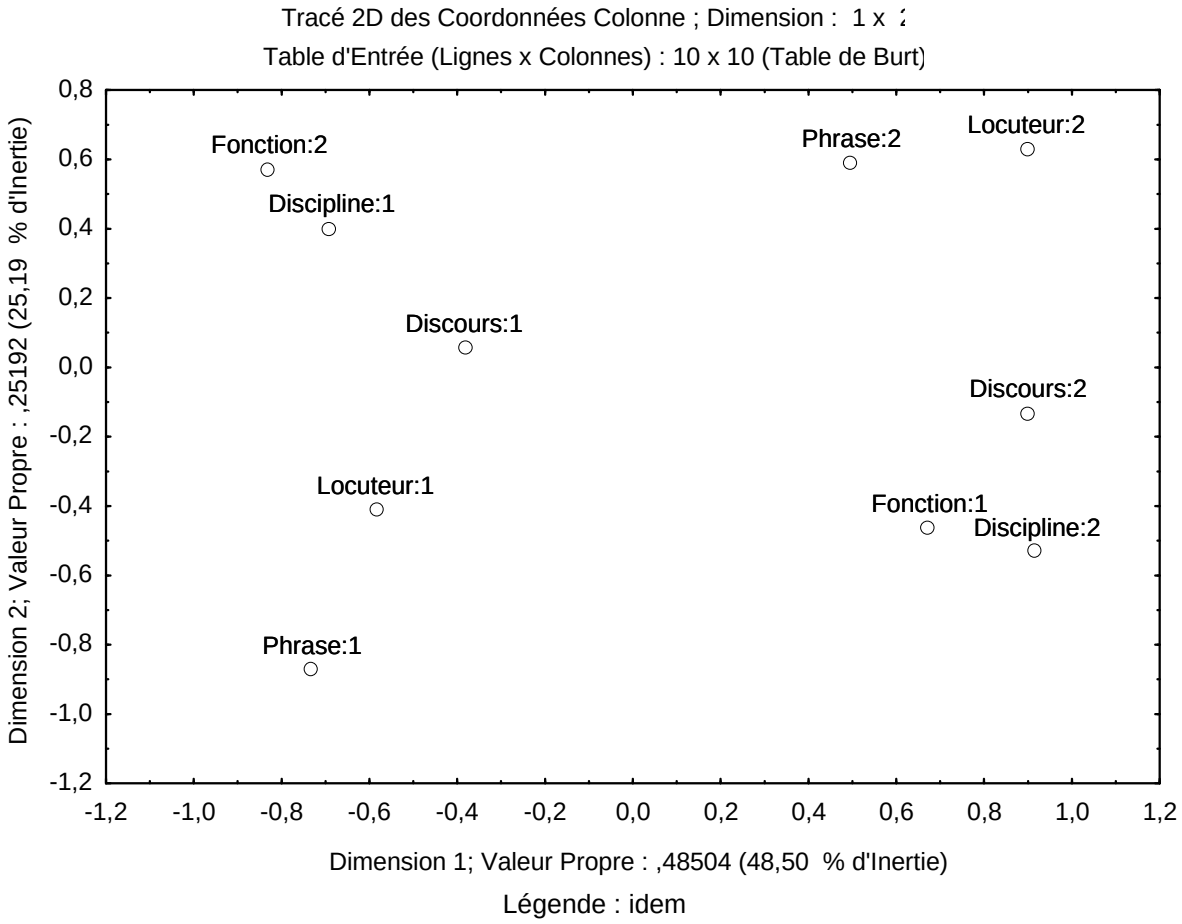
- **Figure n°1 : Pourcentages des formes et fonctions des AC selon la discipline**



Légende : Alternance continue = Discours 1 *vs* Alternance traductive = Discours 2 ; Alternance intraphrase = Phrase 1 *vs* Alternance interphrase = Phrase 2 ; Alternance intralocuteur = Locuteur 1 *vs* Alternance interlocuteur = Locuteur 2 ; EPS = Discipline 1 *vs* LCR = Discipline 2 ; Fonction didactique = Fonction 1 *vs* Fonction a-didactique = Fonction 2.

L'analyse statistique permet d'affirmer qu'il y a de fortes corrélations entre les formes et les fonctions d'alternances codiques selon les disciplines concernées, sauf pour les alternances intraphrase *vs* interphrase. Sur le plan de l'opposition continue *versus* traductive, l'AC relevée en EPS est principalement continue (84%), alors qu'en LCR, elle est équilibrée. Sur le plan de l'opposition intralocuteur *versus* interlocuteur, l'AC est principalement intralocuteur en EPS (76%), et interlocuteur en LCR (61%). Enfin, au niveau des fonctions de l'AC, elles sont didactiques en LCR (98%) et a-didactiques en EPS (77%). Ces résultats montrent une corrélation forte entre formes et fonctions de l'AC selon que la discipline soit linguistique ou non-linguistique.

- **Figure n°2 : Résultats de l'analyse de correspondances multiples**



La figure n°2 présente les résultats de cette analyse de correspondances multiples et permet de distinguer deux catégories de profils. L'AC est plutôt continue-intraphrase-intralocuteur et a-didactique en EPS, tandis qu'en LCR elle est traductive-interphrase-interlocuteur et didactique.

2.2 Aspects qualitatifs

Sur le plan qualitatif, l'analyse des entetiens met en évidence une première constation : l'utilisation alternée des langues chez les enseignants intérrogés est naturelle et spontanée, sans préparation ou plannification préalable quelle que soit la discipline (linguistique *vs* non-linguistique). L'AC est un phénomène langagier que les enseignants utilisent instinctivement dans l'action sans organisation didactique antérieure particulière. Malgré cet aspect spontané, immédiat et naturel, les enseignants ont explicité ces pratiques langagières en leur prêtant du sens. Ces glissements d'une langue à une autre ne se font pas de façon anodine, même si il ne résulte pas non plus d'un acte conscient (Filhon, 2009). Plusieurs explications communes ressortent des entretiens pour expliquer l'apparition d'AC telles que le profil des élèves, le nombre d'interlocuteurs, les objectifs pédagogiques ou encore le climat de la classe. Il apparaît dans le discours des enseignants intérrogés que l'alternance remplit cinq fonctions particulières selon les disciplines concernées.

- **Figure n°3 : Fonctions de l'AC extraites des entretiens**

Fonctions de l'AC	EPS	LCR
« apprendre les langues »		mettre en évidence les différences et les ressemblances du fonctionnement des langues.
« évoquer un concept, une image, une idée »	permettre de mobiliser le signifiant lorsqu'il n'y a pas d'équivalent lexical ou sémantique dans la langue. Par ailleur, certains mots sortent plus facilement et rapidement dans une langue que dans une autre, surtout dans l'urgence de l'action.	proposer un équivalent sémantique dans l'autre langue, donner une définition du terme, et de s'assurer de la compréhension du concept utilisé.
« marquer un événement, un moment ou un individu »	marquer le passage d'un état à un autre, d'une situation à une autre, pour changer de rythme, pour interpeller, motiver, attirer l'attention ou réguler l'action de différentes personnes dans l'urgence.	
« favoriser la communication et l'expression »	permettre à tous de s'exprimer, pour mettre à l'aise et en confiance les élèves dans une situation de communication pour faciliter l'échange.	
« assurer la compréhension »	assurer de la compréhension du concept, de l'objectif de la séance ou de la consigne.	

La figure n°3 présente les résultats de l'analyse thématique et lexicale des entretiens. Il en ressort que les AC sont surtout a-didactiques en EPS visant des aspects pédagogiques, communicatifs, interactionnels. Elles permettent une approche individuelle des langues et assure le bonne communication et expression de l'ensemble des acteurs sans problème de compréhension. En LCR, les AC sont principalement didactiques. Les phrases produites en français ou en créole sont généralement traduites ou donner à traduire par un individu à un autre. Elles permettent une approche comparative et contrastive des langues faisant émerger les différences et ressemblances sur le plan syntaxique, lexical, sémantique, phonologique, et favorise l'évocation de concepts particulirers. Cette stratégie constrastive permet la mise en relation explicite des deux systèmes linguistiques en présence et de favoriser ainsi une certaine prise de distance réflexive par rapport aux langues utilisées (Causa, 1996 ; Coste, 2008). Ainsi, l'alternance des langues remplit des fonctions communes et spécifiques selon les disciplines. L'AC permet d'évoquer un concept quelque soit la discipline, alors qu'en LCR, elle vise l'apprentissage des langues, tandis qu'en EPS, elle vise l'attention, la communication et la compréhension.

3. Discussion

Au terme de cette recherche, nous avons pu identifier certaines formes et fonctions de l'AC en fonction des disciplines enseignées en Guadeloupe. L'analyse des séances observées et des entretiens passés confirme la présence de phénomènes d'alternance des langues dans les interactions didactiques aux Antilles françaises. Il faut se garder de généraliser les résultats d'observations faîtes sur quelques heures

de cours. Il n'en reste pas moins que cette recherche relève des modes interactionnels particuliers dans l'enseignement d'une discipline linguistique et non-linguistique au collège aux Antilles françaises.

Sur le plan quantitatif, une forme d'AC est privilégiée par l'enseignant en fonction de la discipline enseignée (une alternance traductive-interphrase-interlocuteur en LCR *vs* une alternance continue-intraphrase-intralocuteur en EPS). En EPS, cette forme d'AC remplit principalement une fonction a-didactique, communicative et constitue une stratégie d'enseignement spontanée répondant à des situations particulières au collège en Guadeloupe. Le passage d'une langue à l'autre permet de faciliter la compréhension et la mémorisation des consignes, ainsi que la gestion de la classe, la discipline, la motivation ou l'attention, l'expression des émotions, l'évocation d'images et de concepts. Elle vise des savoir-être, des compétences méthodologiques et sociales, et non des savoirs disciplinaires propres à la motricité, aux sports ou à la gestion de sa vie physique future. En LCR, l'AC remplit une fonction didactique et constitue une stratégie d'enseignement également spontanée répondant à un besoin de mise en contraste et de comparaison des langues sur le plan lexical, grammatical, morphosyntaxique, phonologique, sémantique ou pragmatique. Elle vise des savoirs linguistiques et disciplinaires. Les AC utilisées spontanément par les enseignants relèveraient plus de la tactique que de la stratégie, dans la mesure où il n'y a pas d'intention stratégique, mais plutôt un fonctionnement au coup par coup qui surgit dans le vif de l'échange. En effet, il serait intéressant de penser préalablement l'utilisation d'une forme particulière d'AC en fonction d'objectifs linguistiques, disciplinaires, éducatifs, moteurs ou conceptuels. Par exemple, en quoi l'utilisation d'une alternance traductive en EPS ou d'une alternance continue en LCR pourrait remplir une fonction didactique et/ou a-didactique dans les interactions didactiques en classe aux Antilles françaises ? C'est pourquoi nous proposons d'engager une réflexion didactique sur la place et le rôle des langues dans l'enseignement en contexte bi/plurilingue dans un mouvement d'alternance décidé en fonction de tâches à accomplir ou d'activités proposées, et pas seulement en fonction d'horaires particuliers ou de matières spécifiques, tout en conservant l'aspect naturel et spontané de l'AC.

Ces pratiques enseignantes d'AC témoignent d'une accommodation des gestes professionnels aux spécificités sociolinguistiques et langagières des élèves, et de l'adoption de pratiques langagières particulières visant à améliorer l'enseignement/apprentissage et la relation pédagogique au collège en Guadeloupe. L'alternance des langues en contexte bi/plurilingue pourrait permettre de prendre en compte les caractéristiques sociolinguistiques des élèves. Cette recherche interrogent l'intervention différenciée en matière d'usage sémiotique et codique dans les interactions didactiques. L'enseignement en contexte bi/plurilingue exige une logique d'agencement et d'articulation disciplinaire, une sorte d'intelligente « *ingénierie didactique* » (Cavalli, 2005) où les disciplines aurait à dégager tout ce qui leur est commun en le distinguant de tout ce qui est fondamentalement spécifiques à chacune d'entre elles, en termes de connaissances, compétences, mais aussi de moyens de représentation conceptuelle, de rhétoriques disciplinaires, de langues ou langages spécifiques, etc. L'AC dans l'enseignement peut intervenir alors, tant de manière intentionnelle et planifiée à des fins didactiques pour répondre aux besoins de l'apprentissage linguistique et disciplinaire, que de manière intuitive et urgente pour répondre à la gestion de la classe et exploite le parler bilingue ou

emploi alterné des codes à des fins communicatives. L'intersection et la rencontre des disciplines linguistiques et non-linguistiques en deux langues en contexte bi/plurilingue invitent à penser la rencontre des savoirs socioculturels, linguistiques, langagiers et disciplinaires d'un point de vue systémique et didactique, suivant une progression allant d'un niveau simple ou « *micro* » à un niveau plus complexe ou « *macro* » en passant par des niveaux intermédiaires ou « *méso* ». La « *micro-alternance* », d'ordre individuel, se réfère aux courts passages d'une langue à l'autre, aux recours ponctuels et non programmés à l'usage d'une autre langue. La « *macro-alternance* », d'ordre structurel, concerne la programmation générale des cours, et elle consiste à choisir dans un enseignement bilingue, les sujets, les thèmes qui vont être majoritairement traités dans une ou plusieurs langues. Enfin, la « *méso-alternance* » est opérée par le professeur pendant le cours de manière réfléchie et volontaire, à partir de l'élaboration de séquences d'alternance des langues de manière raisonnée et spontanée, en mettant en relation les messages, les contenus et les méthodologies portés par ces langues. La recherche présentée ici s'inscrit à un niveau intermédiaire du fait qu'un projet de classe « *LCR et EPS* » ait été mis en place en parallèle de l'expérimentation. Ce niveau intermédiaire vise la facilitation des constructions conceptuelles disciplinaires à travers la conduite d'unités didactiques, de cours, de leçons où les deux langues coexistent très explicitement et sont disponibles en permanence, tant pour le professeur que pour les élèves, et peut concerner toutes les acquisitions scolaires. Il s'agit de favoriser chez les élèves la mise en œuvre des processus d'apprentissage, d'enrichir les contenus, de croiser les documents en différentes langues, de varier les entrées méthodologiques en stimulant les comportements de concentration, de curiosité, d'attention, de mémorisation, de flexibilité cognitive en général. Nous souhaitons décrire l'usage alterné des langues en tant que stratégie d'enseignement pour informer les enseignants en formation initiale et continue des effets de contextes sociolinguistiques et langagières au cours des interactions didactiques aux Antilles françaises. La didactisation de l'alternance codique aux Antilles françaises doit passer par une phase de recherche, de conception, d'expérimentation et d'élaboration d'une grille didactique de l'AC précisant les formes et les fonctions qu'elles peuvent remplir en fonction des disciplines, du niveau scolaire et des caractéristiques des élèves.

Références bibliographiques

Alby, S. & Léglise, I. (2007). La place des langues des élèves à l'école en contexte guyanais. In S. Mam-Lam-Fouck, *Comprendre la Guyane aujourd'hui.* Cayenne : Ibis Rouge éditions.

Alin, C. (2007). Recherche et Formation en Education physique et sportive : ou « l'avènement du sujet de langage *». Revue de Synthèse à Orientation Sémiologique, Trente Quatrième Année, 128*, 29-62.

Anciaux, F. (2008). Alternances codiques français/créole en EPS dans la Caraïbe. In T. Karsenti, R-P. Gary & A. Benziane (dir.), *Former les enseignants du XXIe siècle dans toute la Francophonie* (pp. 29-41). Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal.

Anciaux, F. Caliari, P., Alin, C., Le Her, M., & Fery, Y.-A. (2005). Imagerie visuelle et rappel moteur : Effet du bilinguisme français/créole. *Psychologie française, 50(4)*, 419-436.
Anciaux, F. (2007). Langue de présentation des consignes et performances motrices chez des bilingues français/créole aux Antilles françaises. *Revue canadienne des sciences du comportement, 39(1),* 2-12.
Azzedine, M. (2007). La transition de l'intraphrastique à l'interphrastique dans les usages conversationnels des étudiants algériens. *Synergies Algérie, 1*, 49-62.
Blanchet, P., Moore, D. & Rahal, S. A. (2008). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris : Archives contemporaines.
Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Paris : Delachaux et Niestlé.
Cambrone, S. (2004). Contact de langues en milieu scolaire, l'alternance codique en situation de classe : quelles stratégies ? Atelier de recherche sur l'enseignement du créole et du français dans l'espace américano-carïbe, Fort-de-France, décembre.
Causa, M. (1996). L'alternance codique dans le discours de l'enseignant. Entre transmission de connaissance et interaction. *Les cahiers du Cédiscor, 4*, 111-129.
Causa, M. (1997). Maintien, transformation et disparition de l'AC dans le discours de l'enseignant : du niveau débutant au niveau avancé. *Ela, 108,* 457-465.
Causa, M. (2002). *L'AC dans l'enseignement d'une langue étrangère : Stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoir en langue étrangère*. Bern : Peter Lang.
Cavalli, M. (2005). *Éducation bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*. Paris : Hatier.
Chiss, J.-L. (éd.) (2001). Didactique intégrée des langues maternelles et étrangères. L'exemple de la Bivalence au Brésil. *Ela, 121.*
Cicurel, F. (2002). La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *AILE, 16.*
Clyne, M. (1997). Constraints on code-switchong : How inversal are they ? *Linguistics, 25,* 739-764.
Coste, D. (1997). Alternances didactiques. *Études de linguistique appliquée, 108*, 393-400.
Coste, D. (2008). Éducation plurilingue et langue de scolarisation. *Les Cahiers de l'Acedle, 5(1),* 91-107.
Dabène, L (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
Durand, M. (1999). *L'analyse de l'action des enseignants : concept clés et illustrations*. Conférence aux Journées du Centre de Recherche en Education de Nantes, Avril 1999.
Facthum-Sainton, J., Gaydu, A. J. et Chéry, C. (2010). Adaptation de la didactique du français aux situations de créolophonie. Guide du maître : La Guadeloupe. In A. Maiga (dir.). Direction de l'éducation et de la formation. Programme d'apprentissage du français en contexte multilingue. Paris : OIF.
Filhon, A. (2009). *Langues d'ici et d'ailleurs : transmettre l'arabe et le berbère en France*. Paris : INED.
Gajo, L. (2006). Enseignement bilingue, un nouvel enseignant ? *Le français dans le monde,* n°347.

Mercier, A., Schubauer-Leoni, M.L. & Sensevy, G. (2002). Vers une didactique comparée. *Revue Française de Pédagogie, 141, pp ?*

Moore, D. (1996). Bouée transcodiques en situation immersive, ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école. *Aile, 7*, 95-121.

Moore, D. (2001). Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre ? *ÉLA, Revue de Didactologie des langues-cultures, 121,* 71-78.

Pinard, R. (2004). Approche méthodologique mixte de recherche en éducation. *Recherches qualitatives*, *24*, 58-80.

Prudent, L.-F., Tupin, F. & Wharton, S. (éds) (2005). *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*. Perte Lang : Berne.

Stratilaki, S. (2005). Alternances des langues, construction des répertoires plurilingues et dynamiques d'apprentissage chez les apprenants franco-allemands. In Actes des VIIIèmes RJC ED268 'Langage et langues', Paris III, 21 mai 2005, pp. 74-78.

Tupin, F., Françoise, C. & Combaz, G. (2005). Enseignants en milieu créolophone : des représentations aux modes d'intervention. In L.-F. Prudent, F. Tupin, & S. Wharton, *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles* (pp.51-98). Berne : Peter Lang.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.