
L'alternance codique dans le discours de l'enseignant

Entre transmission de connaissances et interaction

Maria Causa



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/404>

DOI : 10.4000/cediscor.404

ISBN : 2-87854-122-7

ISSN : 2108-6605

Éditeur

Presses Sorbonne Nouvelle

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 1996

Pagination : 111-129

ISBN : 2-87854-122-7

ISSN : 1242-8345

Référence électronique

Maria Causa, « L'alternance codique dans le discours de l'enseignant », *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 4 | 1996, mis en ligne le 03 juin 2010, consulté le 12 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/404> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/cediscor.404>

Ce document a été généré automatiquement le 12 septembre 2020.

Les carnets du Cediscor

L'alternance codique dans le discours de l'enseignant

Entre transmission de connaissances et interaction

Maria Causa

Introduction

- 1 Notre analyse portera sur l'utilisation de deux langues par l'enseignant *natif* dans une classe de langue étrangère en contexte alloglotte. Cette activité, que nous avons appelée, comme dans le parler bilingue, *alternance codique*, joue un rôle essentiel dans certaines situations d'enseignement / apprentissage.
- 2 Les passages d'une langue (langue cible) à l'autre (langue maternelle) ont été trop souvent jugés négatifs, voire néfastes, pour l'acquisition d'une langue étrangère, notamment par certains courants de la didactique des langues¹. Or, à travers l'observation des données recueillies, nous nous sommes aperçue d'une part que ces passages se révèlent extrêmement fréquents dans le parler des enseignants enregistrés, quel que soit leur degré de bilinguisme et quelque soit leur méthodologie d'enseignement, et d'autre part que l'emploi de deux codes ne peut être limité à une stratégie d'enseignement mais qu'il doit être analysé avant tout – au-delà du cadre strictement pédagogique – comme une stratégie communicative à part entière.
- 3 Dans cet article, après quelques réflexions générales sur les stratégies qui semblent caractériser l'enseignement d'une langue étrangère en contexte alloglotte par un enseignant natif, nous proposerons une typologie des formes que prend l'alternance codique en discours. Celle-ci sera envisagée à partir du degré de contrôle que l'enseignant porte sur ses productions langagières (du degré maximal au degré minimal) et qui reflète, en quelque sorte, le degré de compétence dans l'autre langue. Un commentaire d'extraits tirés de notre corpus complétera notre étude.

1. Brèves remarques théoriques et méthodologiques

- 4 Nous avons choisi de travailler sur le discours de l'enseignant et cela par le biais d'une entrée linguistique. En effet, notre analyse vise à relever, à travers les traces linguistiques de surface, les stratégies – discursives, communicatives et interactionnelles – dont l'enseignant dispose pour transmettre des connaissances et pour créer / maintenir l'interaction. Nous avons voulu focaliser notre attention sur une situation précise, à savoir l'enseignement / apprentissage en contexte alloglotte avec un enseignant natif, et traiter d'un phénomène linguistique circonscrit, à savoir les passages d'un code à l'autre dans le parler de l'enseignant. À partir de là, nous avons dégagé et, ensuite, articulé les formes et les fonctions par lesquelles se produit l'alternance. Enfin, nous avons essayé d'inscrire et de situer ce phénomène dans un ensemble empirique plus vaste : le discours de l'enseignant.
- 5 La description de l'alternance codique, comme tout phénomène lié au bilinguisme, a demandé une approche de type pluridisciplinaire. Tout d'abord, nous nous sommes appuyée sur les travaux concernant le bilinguisme menés particulièrement dans le domaine de recherche francophone (voir bibliographie). Pour la définition de la notion de *stratégie*, nous nous sommes référée aux travaux issus de l'acquisition (Faerch et Kasper, 1980, et Bange, 1990) et de la linguistique interactionnelle (Kerbrat-Orecchioni, 1990, et Vion, 1992²). Quant à la description des formes que prend l'alternance codique, notre approche a été fortement influencée par les travaux d'E. Güllich et T. Kotschi, de M. Mittner et de M.A. Morel et son équipe. Pour ce dernier aspect, nous avons donc aussi pris en compte des analyses faites à partir de phénomènes relevant de la langue maternelle en les adaptant à une analyse de type interlinguistique.

2. Les données utilisées

- 6 Les données analysées ici sont constituées de transcriptions de cours d'italien à des adultes de niveau débutant donnés par quatre enseignants natifs. Les enregistrements ont été effectués au Centre de Langue et Culture Italienne de Paris. Nous avons donc été confrontée à un type d'enseignement que nous pourrions qualifier de *semi-formel* par rapport à d'autres structures scolaires dans lesquelles le poids de l'institution est beaucoup plus fort (Blondel, ici même).
- 7 Comme nous l'avons souligné plus haut, les enseignants enregistrés sont tous italophones et vivent en France depuis déjà quelques années (au moins 4 ans). Leur maîtrise du français reste différente, mais ils emploient les deux langues au quotidien ; ce qui nous a permis d'utiliser la notion de *locuteur bilingue* telle que nous la présente F. Grosjean, à savoir :
- « [...] est bilingue la personne qui se sert régulièrement de deux langues dans la vie de tous les jours et non qui possède une maîtrise semblable (et parfaite) des deux langues. » (1984, p. 16).
- 8 Le corpus que nous analysons ici représente une durée totale de vingt-quatre heures, soit six heures de cours par enseignant. Les cours n'ont pas été transcrits dans leur globalité. Nous avons choisi de travailler uniquement sur les séquences présentant l'alternance codique pendant les activités pédagogiques.

- 9 La construction d'un corpus transversal (quatre enseignants sur des cours de même niveau), nous a permis de détecter tout d'abord les conduites verbales propres à chaque enseignant et d'en trouver ensuite les points communs. Parmi ces derniers, nous avons distingué ce qui nous semblait appartenir aux *stratégies*³ dont dispose l'enseignant de langue étrangère en général et ce qui paraissait plutôt caractériser les enseignants natifs travaillant dans un pays où la langue qu'ils enseignent n'est pas parlée. Deux conduites nous sont alors apparues comme fort intéressantes. D'une part, la mise en rapport explicite des deux systèmes linguistiques en présence, que nous avons appelée *stratégie contrastive*, et, d'autre part, l'utilisation de la langue maternelle du public, que nous avons appelée *stratégie d'appui*. Naturellement, l'emploi de ces deux stratégies n'est pas limité à la situation observée, mais c'est la façon dont les enseignants s'en servent qui est caractéristique de cette situation.
- 10 Nous nous arrêterons brièvement sur la *stratégie contrastive* avant de développer plus longuement la *stratégie d'appui*, qui constitue le véritable objet de notre analyse.

2.1. La stratégie contrastive

- 11 La *stratégie contrastive* est la mise en rapport des deux systèmes linguistiques en présence pour en relever les points communs et les différences. De ces deux systèmes, l'un est déjà intériorisé chez les uns et les autres, puisqu'il s'agit de leur langue maternelle (le français pour les apprenants et l'italien pour l'enseignant). Quant à l'autre système, il est soit appris antérieurement (le français pour l'enseignant), soit en voie d'apprentissage (l'italien pour les apprenants).
- 12 Deux points caractérisent donc la stratégie contrastive. D'une part, les passages d'une langue à l'autre sont marqués par des phrases ou mots introductifs et, d'autre part, ces passages ne concernent – tout au moins dans notre corpus – que le métalangage aussi bien au niveau lexical qu'aux niveaux syntaxique et morphologique.
- 13 Cette stratégie est donc à situer à mi-chemin entre celles qui utilisent en priorité une langue cible (désormais LC) et celles qui, au contraire, s'appuient sur la LM. En effet, il existe deux façons de mettre en relation les deux systèmes en présence. D'une part, l'enseignant peut dire – en utilisant la langue cible – par exemple : « À la différence du français, en italien avec le verbe penser on utilise le subjonctif » ; d'autre part, il peut expliquer la même chose en faisant une comparaison interlinguale. Dans ce second cas, il dira : « En français, on dit : je pense que vous ne m'avez pas compris et, en italien (e in italiano), penso che voi non mi abbiate capito ». Dans les phrases introductives (« en italien », « en français »), on peut utiliser tantôt la LC, tantôt la LM. Ainsi, dans l'exemple qui suit⁴ :

ex. 1 [MA1(11)]

		[...]
5	E. :	[...] rincorrere significa che uno dietro l'altro
6	A1 :	XX
7	E. :	no cioe che s... en français on dirait ils se suivent

- 14 Nous avons ici une première tentative d'explication par le biais d'une reformulation en LC qui échoue. En réalité, même si la réplique de l'apprenant est inaudible, le « *no cioé che ...* » (*non c'est-à-dire que ...*) de l'enseignante au début de la réplique 7 montre bien que l'explication n'a pas été comprise. Faute d'autres moyens (la mimo-gestuelle, par exemple), l'enseignante recourt à la LM des apprenants avec une phrase qui introduit de manière explicite l'alternance.

2.2. La stratégie d'appui

- 15 Nous appelons *stratégie d'appui* l'utilisation de la langue du public par l'enseignant, c'est-à-dire ici l'emploi du français.
- 16 La différence avec la *stratégie contrastive* est que les passages d'une langue à l'autre ne sont pas marqués mais *dynamiques* (Lüdi et Py, 1986) et, en outre, ils ne relèvent pas uniquement de la langue à apprendre mais aussi du discours « naturel » tel qu'on le retrouve dans des interactions ordinaires.
- 17 L'utilisation de la langue maternelle dans des situations d'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère en contexte alloglotte est présente chez les enseignants et chez les apprenants, mais les deux emplois se situent à deux niveaux différents. D'une manière générale, chez les apprenants, et cela tant en situation d'acquisition qu'en situation d'apprentissage, le recours à la LM (vs LC) tient principalement à un manque de maîtrise en LC. Elle intervient donc pour résoudre des problèmes de communication⁵. En revanche, chez l'enseignant, l'emploi d'une autre langue – qui est dans notre situation spécifique la LM de son public et non pas sa LM à lui – a pour but de résoudre principalement un problème pour l'autre et non pas pour soi-même⁶. Elle vise donc à anticiper ce qui est considéré à un moment donné de l'apprentissage comme un obstacle en LC pour les apprenants (évaluation). Autrement dit, avec la *stratégie d'appui*, l'enseignant ne se sert pas d'une réduction, ni d'une amplification dans la langue qu'il enseigne, mais, pour faciliter l'accès à la LC, il emploie l'autre code qui « circule » dans la classe.
- 18 Si, pour la *stratégie d'appui*, nous avons pu parler d'*alternance codique*, c'est avant tout parce que nous considérons les enseignants comme des locuteurs bilingues. Mais le fait que seulement une partie des locuteurs soit considérée comme telle ne suffit pas pour parler d'*alternance codique*. Comme le soulignent Hamers et Blanc, l'*alternance codique* est une « stratégie de communication utilisée par les locuteurs bilingues entre eux » (1982, p. 445). Par conséquent, nous avons utilisé cette notion parce que nous sommes partie de l'hypothèse que la classe est un espace illocutoire potentiellement bilingue (Lüdi, 1991). En effet, il existe deux façons différentes d'envisager la classe. Dans l'apprentissage d'une langue en contexte alloglotte, l'espace classe peut être considéré soit comme une situation de communication exolingue, dans la mesure où un natif (l'enseignant) et des non natifs (les apprenants) se trouvent dans une interaction en face à face, soit comme une situation de communication potentiellement bilingue. En ce cas, l'enseignant est perçu comme un locuteur bilingue et les apprenants comme des bilingues virtuels (ibidem). Ici, nous considérons l'espace classe dans une perspective à long terme, mais n'est-ce pas justement cette perspective qui est à la base du *contrat préalable* à la situation d'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère ?
- 19 En parlant d'*alternance codique*, il est évident que nous nous situons dans cette seconde perspective que l'on pourrait qualifier de positive, voire d'optimiste. Par conséquent,

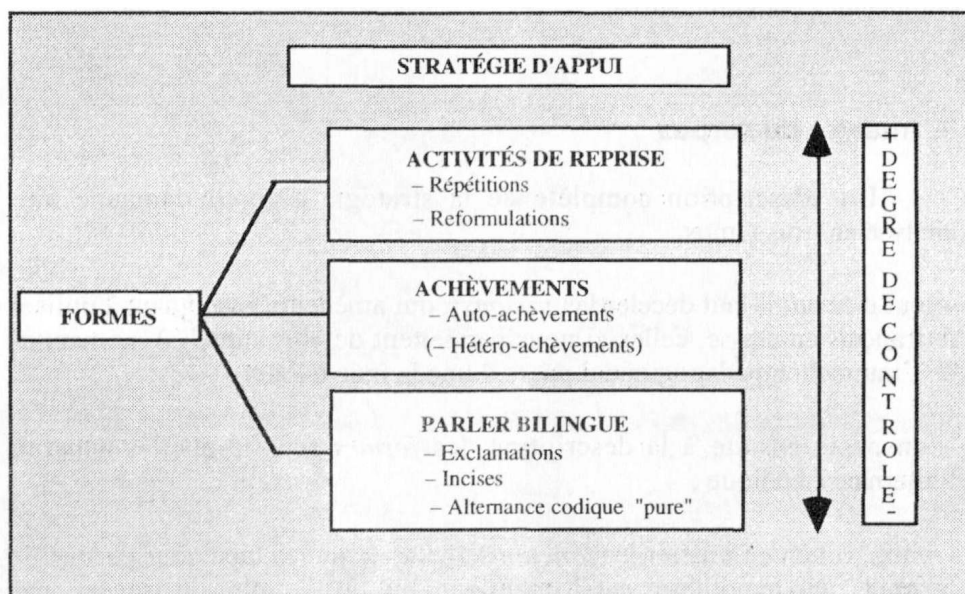
tant au niveau discursif qu'interactionnel, les passages d'une langue à l'autre ne seront plus jugés comme des marques d'incompétence, mais plutôt comme des manifestations du *répertoire verbal* (Gumperz, 1989) dont disposent les locuteurs (enseignant et apprenants) à un moment donné de l'interaction ; elle serait donc une marque de compétence communicative.

3. Analyse du corpus

- 20 Une description complète de la stratégie d'appui demande une analyse en trois temps :
- tout d'abord il faut déceler les *raisons*⁷, qui amènent l'enseignant à utiliser le français en classe, celles-ci nous permettent de voir à quel(s) moment(s) de l'interaction pédagogique il passe d'une langue à l'autre ;
 - on passe ensuite à la description des *formes* sous lesquelles apparaît l'alternance codique ;
 - enfin, il faut en repérer les *fonctions* : cette dernière étape nous permet de formuler des hypothèses sur l'intentionnalité de l'emploi du français par l'enseignant.
- 21 Dans cette contribution, nous nous attacherons plus particulièrement aux deux derniers points, à savoir les *formes* et les *fonctions*.

3.1. Les formes de l'alternance codique

- 22 Pour repérer les *formes* que prend le passage d'une langue à l'autre, nous avons analysé le discours de quatre des sept enseignants constituant notre échantillon représentatif. Les quatre enseignants pris à titre d'exemple présentent un degré différent de compétence linguistique (et communicative) dans la langue d'accueil, donc un degré différent de bilinguisme. Pour commencer l'analyse, il nous a paru utile de choisir divers degrés de bilinguisme afin de voir d'une part quelles sont les formes récurrentes du passage d'une langue à l'autre et, d'autre part, quelles sont les formes qui semblent caractériser le discours des enseignants que l'on pourrait qualifier de *bilingues équilibrés* par rapport aux enseignants que nous allons nommer *bilingues asymétriques*⁸. Dans l'état actuel de l'analyse du corpus, les formes identifiées sont au nombre de sept que nous avons regroupées en trois grandes catégories résumées dans le schéma ci-après :



3.2. Les activités de reprise

3.2.1. Les répétitions

- 23 Par *répétition*, nous entendons la reprise de la même séquence « sans qu'aucune modification linguistique n'affecte le verbal » (Vion, 1992, p. 215). Dans le passage d'une langue à l'autre, nous avons considéré comme répétitions les traductions « mot à mot ». L'analyse des corpus des quatre enseignants nous a permis de voir que les répétitions en alternance codique repérées jusqu'à maintenant apparaissent surtout sous forme d'item lexical et de phrase minimale (s + v + complément). Comme nous le verrons dans les exemples choisis, au niveau des codes utilisés, nous retrouvons dans la plupart des cas des répétitions italien (désormais I) => français (désormais F) et plus rarement F => I. De manière générale, nous dirons que la principale fonction des répétitions I => F est de faciliter la mémorisation par association à la LM ; les répétitions F => I, en revanche, permettent principalement d'assurer la compréhension et l'input en LC.

ex. 2 [F2(37)]

1	E. :	per esempio Sophie é una di queste persone che lavora all'ufficio degli oggetti smarriti l'altra persona é Joëlle che lavora all'ufficio oggetti smarriti e l'altra persona é euh : Malika ?
2	A1 :	perché no ?
3	E. :	perché no ? ecco tre <i>impiegata impiegata employés</i> :dell'ufficio oggetti smarriti

ex.3 [C1(5)]

1	E. :	<i>hai un difetto</i> Nadine ?
2	A1 :	<aucune réponse>

3	E. :	t'as un défaut ? hai un difetto ?
		[...]

ex.4 [F1(2)]

		[...]
5	E. :	avete <i>una mensa</i> ? <il écrit au tableau> sapete cosa significa <i>mensa</i> ?
6	A1 :	<i>une cantine</i>
7	E. :	<i>une cantine</i> ah ? <i>una mensa</i> ho capito

- 24 Dans les trois exemples rapportés ci-dessus, les répétitions ont une origine différente. Dans l'exemple 2, nous avons une auto-répétition auto-déclenchée (I => F) car l'enseignant répète un élément produit précédemment par lui-même ; dans l'exemple 3, une auto-répétition hétéro-déclenchée, celle-ci provoquée par le silence de l'apprenant (réplique 2) ; enfin, dans l'exemple 4, plus complexe, nous avons une hétéro-répétition auto-déclenchée suivie d'une auto-répétition auto-déclenchée. Déterminer le point d'origine de la répétition s'avère essentiel pour préciser les fonctions de la résurgence de l'alternance codique. Outre la fonction de base détectée à partir du changement de code I => F, l'exemple 2 nous montre que la répétition en alternance codique de la réplique 3 répond au souci de l'enseignant d'être sûr d'être compris par le groupe-classe et non pas uniquement par ses interlocuteurs directs (Sophie, Joëlle et Malika). Le passage des « destinataires directs » aux « destinataires indirects » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 87) se manifeste au début de la réplique 3 où l'enseignant utilise le présentatif « *ecco le tre impiegate* » (*voilà les trois employées*). La réitération répond à une évaluation que l'enseignant se fait des connaissances lexicales des apprenants en langue cible : la répétition en italien ne semble pas lui suffire (*impiegate impiegate*) et il passe alors au français (*impiegate employées*). En effet, puisqu'il s'agit d'une explication très précise et très détaillée d'un jeu de rôle, l'enseignant veut être sans doute le plus clair possible dans les consignes et évacuer tout problème lié au vocabulaire qui pourrait interrompre cette longue explication.
- 25 Dans l'exemple 3, nous avons une double alternance : I => F (répliques 1 et 3) et F => I (réplique 3). Ici, sont donc réunies les deux fonctions de base auxquelles s'ajoute l'intention de faire comprendre le nouvel élément par tous les apprenants. Notons la généralisation, qui est marquée par le passage d'une question directe avec un terme d'adresse spécifique à la réplique 1 (Nadine) à une question où le sujet grammatical reste le même, mais où le nom propre disparaît (réplique 3).
- 26 Dans l'exemple 4, nous avons une hétéro-répétition (F => F) et une auto-répétition auto-déclenchée (F => I). Dans le corpus étudié, les séquences de ce type sont très nombreuses : l'enseignant déclenche le passage au français chez les apprenants par le biais d'une question contrastive explicite (réplique 5) ; il reprend l'élément en français et il le réitère ensuite en langue cible (réplique 7). Ce qui nous intéresse plus particulièrement ici est l'hétéro-répétition auto-déclenchée. En réalité, pour confirmer la réponse de l'apprenant, il suffirait d'un hochement de tête ou bien d'un « *sí, esatto* »

(oui, exact)de la part de l'enseignant. L'hétéro reprise du mot en français laisse apparaître alors une autre fonction qui met en cause, cette fois-ci, le rôle et le statut occupés par l'enseignant en classe. Il répète pour confirmer et rendre légitime vis-à-vis du groupe la parole de l'apprenant qui a répondu. Ceci étant, l'enseignant se positionne en tant que *parole d'autorité* et réaffirme sa *position haute* (Kerbrat-Orecchioni, 1990 et 1992) au niveau interactionnel.

3.2.2. Les reformulations

- 27 La *reformulation* est une reprise « avec modification(s) de propos antérieurement tenus » (Vion, 1992, p. 219). Il s'agit de la catégorie la plus difficile à manipuler dans l'alternance des codes, car il est difficile de décider s'il s'agit d'une reprise (répétition ou reformulation) d'un élément déjà en circulation dans des énoncés précédents ou bien d'une reprise (répétition ou reformulation) d'un élément immédiatement antérieur dans un même énoncé. Pour cette raison, et à ce premier niveau d'analyse, nous nommerons *reformulations* les reprises contiguës produites dans un même énoncé où un ou plusieurs éléments ont subi une modification quelconque.
- 28 Compte tenu probablement du niveau linguistique de la classe, dans le corpus recueilli, nous avons surtout remarqué des reformulations par réduction (Gülich et Kotschi, 1983, p. 320) – principalement des auto-reformulations auto-déclenchées – avec alternance $I \Rightarrow F^0$, comme le montrent les exemples qui suivent :

ex. 5 [MA 1(7)]

E. :	le piogge sparse sono un po' di pioggia lí un po' di pioggia là un po' di pioggia : a destra un po' di pioggia a sinistra capite ? quindi éparpillées
------	--

ex. 6 [S3(7)]

5	A1 :	[...] et che euh vuol dire <i>arma ... armadi ?</i>
6	E. :	<i>l'armadio é quel mobile dove si mettono i vestiti</i>
7	A1 :	sí
8	E. :	armoire

- 29 L'exemple 5 contient une auto-reformulation auto-déclenchée par réduction en français précédée d'une reformulation par expansion en LC. Les deux reformulations contiguës sont reliées par la conjonction à valeur de conclusion « *quindi* » (*donc*). L'alternance semble clore l'énoncé en reprenant et en décontextualisant l'élément qui est à l'origine des reformulations, à savoir « *piogge sparse* » (*pluies éparses*). À remarquer la question « *capite ?* » (*comprenez-vous ?*) après la reformulation en langue cible. Celle-ci n'est pas suivie de pause, par conséquent elle est à considérer plutôt comme une fausse question, à la suite de laquelle l'enseignante passe à la langue maternelle des apprenants. Nous pouvons dire que, par le recours à l'alternance, l'enseignante veut être sûre d'être comprise, d'autant plus que la reformulation en langue cible est sans

doute difficile pour un niveau débutant car elle met en cause toute une série d'adverbes exprimant la notion de spatialité.

- 30 L'exemple 6 est assez étonnant dans la mesure où l'auto-reformulation vient à la suite d'une réponse affirmative de l'apprenant à la réplique 7. Ici, deux comportements différents peuvent être à l'origine de la reformulation. Soit, l'enseignante veut être sûre que les autres apprenants ont aussi fait l'association entre « *armadio* » en LC et « *armoire* » en LM (comme nous n'assistions pas personnellement à ce cours, nous ne disposons pas d'éléments de nature non verbale) : dans ce cas il répondrait surtout à une demande implicite du groupe. Soit, l'enseignante veut se rassurer et vérifier qu'elle a été bien comprise car sans doute elle n'est pas vraiment satisfaite de l'explication donnée, ce qui relèverait plutôt d'un souci d'ordre personnel (auto-évaluation).
- 31 Les *activités de reprise* en alternance codique sont présentes chez tous les enseignants observés. Comme ce sont des enseignants qui n'ont pas le même degré de bilinguisme, on peut formuler l'hypothèse que ces activités caractérisent l'interaction en classe de langue quel que soit le niveau de connaissance de la langue des apprenants par l'enseignant.

3.3. Les achèvements

- 32 Nous avons parlé d'*achèvement*¹⁰ - et essentiellement d'auto-achèvement - dans des cas particuliers, à savoir quand l'enseignant, après une pause ou une hésitation, passe à l'autre langue sans avoir terminé la phrase qu'il a entamée en LC. Nous pouvons voir cela dans l'exemple 7 où l'enseignante *auto-achève* son énoncé, après une pause, avec le mot correspondant en français (réplique 5). Naturellement, expliquer ce qu'est le jeu d'échecs par reformulation en LC n'est pas facile, ce qui peut être la cause de cet auto-achèvement.
- 33 Nous pouvons aussi analyser l'exemple 8 où l'enseignante, après une hésitation, achève avec une traduction par correspondance du mot en question et continue avec une reformulation au premier degré, c'est-à-dire avec un synonyme (réplique 2).
- 34 Jusqu'à maintenant, les auto-achèvements sont beaucoup moins nombreux que les activités de reprise. Ils sont surtout produits quand l'enseignant semble manquer d'un bon exemple ou d'une stratégie substitutive (image, mimo-gestuelle, ...) et que, pour ne pas interrompre le déroulement de l'activité en cours, il fait appel au français.

ex. 7 [MA1(2)]

		[...]
4	A1 :	che vuol dire [<i>skatch</i>] ?
5	E. :	<i>scacchi é il gioco</i> : des échecs + <i>scacchi</i>

ex. 8 [S2(5)]

1	A1 :	che cosa é <i>luogo</i> ? <bien articulé>
2	E. :	<i>luogo</i> ? euh lieu endroit

3	A2 :	<i>un lieu un endroit</i>
---	------	---------------------------

3.4. Le parler bilingue

35 Dans cette catégorie, nous avons classé :

- les *exclamations* et les *régulateurs d'interaction* (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 188),
- les *incises*,
- et ce que l'on pourrait qualifier d'*alternance codique « pure »*, à savoir les séquences dans lesquelles le passage d'une langue à l'autre n'est pas marqué et où l'on ne peut parler d'activités de reprise ni d'achèvement.

3.4.1. Les exclamations

36 Nous avons remarqué que les *exclamations*, ainsi que les *régulateurs d'interaction*, ont souvent une fonction d'évaluation positive, comme dans l'exemple 9, ou bien d'ouverture / clôture d'une séquence thématique, comme dans l'exemple 10. Dans l'exemple 11, nous avons aussi repéré une autre fonction : partager, exprimer un état d'âme vis-à-vis du quotidien de l'interlocuteur. Cela est visible à travers le double niveau de communication. En effet, on remarque le passage d'une question sur le fonctionnement de la langue (réplique 1) – niveau métacommunicatif – à une question réelle (répliques 3 et 5) – niveau communicatif. Ces alternances contiennent rarement davantage qu'un seul item lexical et se situent à des endroits énonciatifs plus prévisibles par rapport aux incises et surtout à l'alternance codique « pure ».

ex. 9 [MA1(1)]

1	A1 :	XX scrive lettere mai
2	E. :	ah quindi mai mai
3	A1 :	NON scrive
4	E. :	voilà ! sí !

ex.10 [C1(13)]

E. :	bon allora immaginiamo + [...]
------	---------------------------------------

37 ex. 11 [F1(1)]

1	E. :	senti e quante quanto tempo lavori ?
2	A1 :	Xdici ore
3	E. :	al giorno ?

4	A1 :	sí
5	E. :	mamma mia ! perché undici ore al giorno ? mmh ? MON DIEU !

3.4.2. Les incises

- 38 Les *incises*, caractérisées principalement par une intonation descendante¹¹ ou encore par une accélération du débit, ont été repérées chez les enseignants qui peuvent être qualifiés de *bilingues équilibrés*. Les incises sont de deux types : nous avons tout d'abord des commentaires de nature strictement métalinguistique, comme dans l'exemple 12. Ceux-ci se trouvent dans la plupart des cas enchâssés dans des séquences I => F => I (Lüdi et Py, 1986). Nous avons ensuite des incises qui appartiennent à une interaction plus naturelle où, outre les changements d'intonation et de débit, nous avons observé deux phénomènes annexes, d'une part, le changement de registre (du plus soutenu au plus familier) et, d'autre part, l'utilisation d'expressions figées. Ces deux phénomènes sont présents dans l'exemple 13¹². Dans les exemples de ce dernier type, l'alternance codique recouvre des fonctions plus proches de la volonté de créer une connivence (conversationnelle, sociale, culturelle, ...), donc de la volonté de partager quelque chose avec l'autre.

ex. 12 [F1(10)]

		[...]
5	E. :	per euh per piacere + + eh ? <i>gli piace la vacanza PIU' il cinema</i> + + on peut considérer euh une chose à la fois + eh ? tranquille-ment doucement <plus bas> <i>una cosa alla volta d'accordo ?</i>

ex. 13 [C1(4)]

1	E. :	per esempio <i>gli aggettivi del fisico gli aggettivi del carattere</i> + allora per esempio comincio io eh ? + allora + <i>io sono magra</i> + eh ? <i>grasso</i> <elle fait la mimiquo <i>magro io sono magra</i> + mmh <i>alta</i> + c'est pas vrai mais j'aimerais bien ! <plus bas> <rires> il mio carattere ? <i>sono antipatica</i> =
2	A1 :	= ah non !
3	E. :	<i>antipatica e severa</i> et vous êtes mal tombés <plus vite> eh ? d'accordo ?

3.4.3. L'alternance codique « pure »

- 39 Nous avons parlé d'*alternance codique « pure »* quand nous avons observé des séquences – plus fréquentes que ce à quoi on s'attendait – où les enseignants passent à l'autre langue sans aucune marque intonative et/ou énonciative particulière pour revenir, ensuite, à la LC. Même si, comme nous l'avons souligné dans le tableau en 3.1. dans l'alternance codique « pure » le degré de contrôle de l'enseignant sur ses productions est minimal, le métalangage est parfois présent. Dans l'extrait 14, par exemple, l'enseignant explique l'expression « *ce l'ho* » (littéralement : *je l'y ai*) qui perturbe les apprenants à cause du démonstratif « *ce* » (y) qui ne se retrouve pas dans l'expression en

français. Le recours au français peut être expliqué par une volonté de simplification « routinière¹³ » de la part de l'enseignant, mais il peut aussi justifier et argumenter les traductions qu'il en donne et qui ne semblent visiblement pas satisfaire les apprenants (répliques 1 et 2).

- 40 Dans l'exemple 15, aucun commentaire métalinguistique n'a provoqué le passage de l'italien au français, ce qui rend plus difficile le repérage des fonctions. En nous plaçant à un niveau strictement pédagogique, nous pouvons dire que l'enseignante veut créer une connivence ou bien détendre le climat de la classe. En revanche, en nous situant au niveau plus interactionnel, nous pouvons imaginer que, comme dans des situations de communications bilingues, l'enseignante ne se rend pas vraiment compte du changement de code d'autant plus qu'elle conclut son énoncé en italien.

ex. 14 [F2(32)]

1	A1 :	<i>si ce ce l'ho + je l'ai sur moi ? j'ai la valise sur moi ?</i>
2	A2 :	avec moi
3	E. :	[il] + avec moi eh ? euh in italiano questo é un rafforzativo perché lo é troppo debole trop faible on ne l'entend pas + eh ? et vous vous dites ce l'ho pour renforcer la phrase + moi je ... c'est une convention que je dis sur moi pour vous faire comprendre mais la réalité c'est pour renforcer pour faire MIEUX comprendre + d'accordo ? quindi bisogna avere il faut avoir questa abitudine mmh ? <i>ce l'ho sempre dev'essere automatico</i>

ex. 15 [C2(42)]

1	E. :	ventotto
2	A :	ventotto
3	E. :	bon je m'arrête : quand vous me dites arrête-toi pour : pour pour dire l'âge que vous avez eh ? moi je continue eh ? d'accordo ?

Conclusion

- 41 La typologie des formes de l'alternance codique que nous avons proposée, ainsi que, dans une étape ultérieure, son articulation avec les fonctions et avec les raisons amenant au changement de code vise à mieux éclairer les processus communicatifs et interactionnels mis en œuvre en classe de langue étrangère. L'analyse du corpus montre que l'emploi d'une autre langue chez l'enseignant natif répond à trois besoins d'ordre différent. Tout d'abord, il peut être une manière de pallier un obstacle pédagogique – montré ou ressenti comme tel – provenant des difficultés d'apprentissage en langue cible. Il peut ensuite répondre à un besoin d'ordre essentiellement interactionnel. Le recours à la langue du public par l'enseignant éviterait alors des interruptions gênantes dans le déroulement communicatif comme c'est d'ailleurs le cas dans des interactions ordinaires. Enfin, l'enseignant peut exprimer la volonté de s'intégrer, voire de s'assimiler, à la communauté d'accueil. Ces trois

aspects, qui apparaissent souvent simultanément, montrent qu'une description de ce phénomène ne peut que prendre en compte des enjeux socio-culturels qui dépassent l'espace-classe.

- 42 Dans cet article, nous avons traité du discours de l'enseignant natif en contexte alloglotte, dans une situation peu contraignante. Plusieurs voies s'ouvrent maintenant pour compléter et affiner cette étude, celles-ci prenant en compte d'autres facteurs situationnels qui amèneraient à des variations langagières dont il faudrait mesurer les conséquences dans le discours de l'enseignant natif. Nous pensons plus particulièrement d'une part à l'observation d'une situation d'enseignement / apprentissage plus formelle dans le même contexte et, d'autre part, à l'observation de la même situation mais en contexte homoglotte.

BIBLIOGRAPHIE

- BANGE, P. (1992) : « À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 » dans *Aile 1*, Université de Paris VIII, Saint-Denis.
- CAUSA, M. (1996) : « D'une langue à l'autre : variables communicatives et interactionnelles en classe de langue étrangère », communication au colloque *Nouvelle perspectives dans l'analyse de l'interaction verbale*, Université de la Sorbonne Nouvelle, mars 1994, à paraître dans les Actes (Max Niemeyer).
- CAMBRA GINÉ, M. (1991) : « Les changements de langue en classe de langue étrangère, révélateurs d'une certaine organisation du discours » dans *Papers for the Symposium on code-switching in bilingual studies : theory, signifiacnce and perspectives*, Barcelone, 21-13 mars 1991.
- CICUREL, F. (1985) : *Parole sur parole*, CLE International, Paris.
- DELOMIER, D., MOREL, M.-A. (1986) : « Caractéristiques intonatives et syntaxiques des incises » dans *DRLAV 34-35*, Université de Paris VIII, Saint-Denis.
- FÆRCH, C, KASPER, G. (1980) : « Stratégies de communication et marqueurs de stratégies » dans *Encrages*, numéro spécial, Université de Paris VIII, Saint-Denis.
- GROSJEAN, F. (1984) : « Le bilinguisme : vivre avec deux langues » dans *Tranel 7*, Université de Neuchâtel.
- GÜLICH, E. (1986) : « L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et de leur achèvement interactif en "situation de contact" » dans *DRLAV 34-35*, Université de Paris VIII, Saint-Denis.
- GÜLICH, E. et KOTSCHI, T (1983) : « Les marqueurs de la reformulation paraphrastique » dans *Cahiers de linguistique française 5*, Genève.
- GUMPERZ, J. (1989) : *Sociolinguistique interactionnelle*, L'Harmattan, Paris.
- HAMERS, J.-F., BLANC, M. (1983) : *Bilinguisme et bilinguisme*, P. Mardaga, Bruxelles.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990, tome 1, 1992, tome 2) : *Les interactions verbales*, Colin, Paris.

LÜDI, G., PY, B. (1986) : *Être bilingue*, Peter Lang, Berne.

LÜDI, G. (1991) : « Les apprenants d'une L2 code-switchent-ils et, si oui, comment ? » dans *Papers for the symposium on code-switching in bilingual studies*, ESF, Barcelone.

MOIRAND, S. (1992) : « Des choix méthodologiques pour une linguistique de discours comparative » dans *Langages* 105, Larousse, Paris.

SIMON, D.L. (1992) : « Alternance codique en situation pédagogique. Rôles et fonctions dans l'interaction » dans *Lidil* 5, Presses Universitaires de Grenoble.

VION, R. (1992) : *La communication verbale*, Hachette, collection Hachette Supérieur, Paris.

NOTES

1. Voir en particulier Galisson (1980) : *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères*, C.L.E. International, collection D.L.E., Paris et Besse (1985) : *Méthodes et Pratiques des manuels de langues*, Crédit-Didier, Paris.

2. Nous ne rentrerons pas ici dans les débats théoriques et terminologiques sur la notion de *stratégie*. Pour cela, nous renvoyons à R. Vion (1992), P. Bange (1992), C. Færch et G. Kasper (1980). Par ailleurs, nous utiliserons ici le terme de *stratégie* et celui de *conduite* comme des synonymes.

3. Dans le travail que je mène dans le cadre de ma thèse, j'ai identifié au total quatre stratégies :

- stratégie de réduction,
- stratégie d'amplification,
- stratégie contrastive,
- stratégie d'appui.

4. Code de transcription :

E. : enseignant

A + n° : apprenant

A : plusieurs apprenants qui répondent à la fois

+ : pause

++ : pause plus longue (au-delà de deux secondes)

gras : langue autre employée par l'enseignant (français)

italique : mot ou phrase concernés dans la séquence métalinguistique et/ou qui fait problème et qui amène à l'AC

MAJUSCULE : intonation marquée

? : sollicitation avec intonation montante

! : intonation exclamative

:: allongement de la syllabe finale

XX : mot incompréhensible

[] : approximation phonétique, forme incorrecte ou appartenant à une autre langue

= : interruption, enchaînement immédiat

... : mot tronqué, faux départs

mot souligné : chevauchements

<> : indications et commentaires concernant le non verbal.

5. Nous rappelons que – dans le domaine de l'acquisition d'une langue – cette stratégie a été définie par P. Bange : *stratégie de substitution* et par C. Faerch et G. Kasper *stratégie d'accomplissement* et qu'elle inclut, chez les uns et les autres, non seulement l'utilisation de la LM, mais aussi de la mimogestuelle ou d'autres formes de substitution à la LC (transfert, interlangue, appel d'aide, ...).

6. Dans le corpus, on montrera aussi que, parfois, l'enseignant utilise le français quand il ne trouve pas la bonne stratégie en LC, donc pour pallier un obstacle « personnel ».
 7. Cf. Causa (1996, à paraître).
 8. Nous empruntons ces deux termes à J. F. Hamers et M. Blanc (1983), mais ils seront utilisés dans un sens différent. Les enseignants qualifiés de *bilingues équilibrés* sont ceux qui ont un degré très élevé de compétence en français (très proche de la compétence qu'ils ont dans leur langue maternelle), alors que les enseignants qualifiés de *bilingues asymétriques* sont ceux qui ont une compétence moindre dans la langue d'accueil (la langue maternelle reste dominante par rapport au français).
 9. Faute de place, nous ne parlerons pas ici des marqueurs de reformulation. Pour cela nous renvoyons à l'article d'E. Gülich et T. Kotschi (1983).
 10. Cf. E. Gülich (1986).
 11. « [...] alors qu'un énoncé E_1 est en cours d'énonciation, apparaît un autre énoncé E_2 qui n'est pas au même niveau intonatif que lui. [...] Nous désignons par E_3 la continuation du discours après E_2 . » (Delomier et Morel, 1986, p. 36).
 12. « [...] E_2 quelle que soit sa structure syntaxique, n'est pas situé au même niveau énonciatif que E_1 et E_3 mais constitue un énoncé auquel le locuteur accorde un statut particulier : précision référentielle, modalisation, ajout explicatif, commentaire métadiscursif, ... » (*ibidem*).
 13. Cf. Causa (1996), à paraître.
-

RÉSUMÉS

L'enseignement d'une langue étrangère en contexte alloglotte avec un professeur natif de la langue cible met en oeuvre des stratégies spécifiques qui vont s'ajouter au stock de stratégies dont dispose généralement le professeur de langue. Notre article se propose de décrire une de ces stratégies, à savoir le passage de la langue cible à la langue maternelle du public pour faciliter l'apprentissage et, aussi, pour créer et maintenir l'interaction.

Teaching a foreign language in a non mother-tongue context with a native speaker teacher requires some specific strategies that increase the basic stock usually available to the teacher. Our article attempts to describe one of these strategies, i.e. the transition from the target language to the learners' mother tongue (code-switching) in order to make the learning process easier and also to create interaction and keep it going.

INDEX

Mots-clés : alternance codique, bilinguisme, contexte alloglotte, interaction

Keywords : bilingualism, code-switching, interaction, non mother-tongue context

AUTEUR

MARIA CAUSA

Université de Franche-Comté et Université Paris III (U.F.R. Didactique du français, langue étrangère)