eJRIEPS

Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport

29 | 2013

Varia

Approche comparée de l'alternance français-créole dans l'enseignement de disciplines linguistiques et non-linguistiques aux Antilles françaises

Comparative study of the use of code-switching in the language and content teaching in the French West Indies

Frédéric Anciaux, Thomas Forissier, Béatrice Jeannot-Fourcaud, Patrick Picot et Antoine Delcroix

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ejrieps/2718>

DOI : 10.4000/ejrieps.2718

ISSN : 2105-0821

Éditeur

ELLIADD

Référence électronique

Frédéric Anciaux, Thomas Forissier, Béatrice Jeannot-Fourcaud, Patrick Picot et Antoine Delcroix, « Approche comparée de l'alternance français-créole dans l'enseignement de disciplines linguistiques et non-linguistiques aux Antilles françaises », *eJRIEPS* [En ligne], 29 | 2013, mis en ligne le 01 avril 2013, consulté le 03 octobre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ejrieps/2718> ; DOI : 10.4000/ejrieps.2718

La revue *eJRIEPS* est mise à disposition selon les termes de la Creative Commons Attribution 4.0 International License.

eJRIEPS 29 avril 2013

Approche comparée de l'alternance français-créole dans l'enseignement de disciplines linguistiques et non-linguistiques aux Antilles françaises

Frédéric Anciaux, Thomas Forissier, Béatrice Jeannot-Fourcaud, Patrick Picot et Antoine Delcroix

Université des Antilles et de la Guyane, IUFM de Guadeloupe, CRREF (Centre de recherches et de ressources en éducation et formation – EA 4538), France

Résumé

Cet article rend compte d'une recherche sur l'alternance codique français-créole dans l'enseignement de disciplines linguistiques et non-linguistiques aux Antilles françaises. L'observation de séances au collège en éducation physique et sportive, et en langue et culture régionales option créole, ainsi que la passation d'entretiens avec des enseignants ont permis d'analyser des aspects quantitatifs et qualitatifs de l'alternance codique. L'analyse des résultats révèle des formes et des fonctions de l'alternance codique différentes selon la discipline concernée (linguistique vs non-linguistique). Des pistes de didactisation de l'alternance codique sont ensuite formulées pour l'enseignement et la formation en contexte bilingue.

Mots-clés : alternance codique, interaction didactique, plurilinguisme, contextualisation didactique, Guadeloupe.

1. Introduction

Tout enseignement se déroulant dans un contexte et un cadre spécifiques (institutionnel, géographique, historique, sociolinguistique, politique, éducatif, etc.) avec des acteurs particuliers, et chaque contexte d'enseignement étant unique, on ne peut parler des interactions didactiques sans « *mettre le contexte au cœur des investigations* » (Bernié, 2012 : 25). Ainsi, de nombreux enseignants et chercheurs en éducation et en formation s'interrogent sur des didactiques contextualisées (Blanchet, Moore & Rahal, 2008 ; Prudent, Tupin & Wharton, 2005). La « contextualisation didactique » peut être définie comme

l'ensemble des processus qui régissent l'expression d'effets de contextes sur les interactions entre enseignants et élèves en vue de l'enseignement et de l'apprentissage d'un concept (Delcroix, Forissier et Anciaux, 2011). C'est un processus de sélection et de prise en compte d'éléments pertinents du contexte didactique en vue d'assurer l'efficacité du processus d'enseignement-apprentissage. Parmi ces éléments contextuels, on peut relever la présence de plusieurs langues dans le répertoire verbal des acteurs dans une situation d'enseignement pouvant donner lieu à l'apparition d'alternances de langues et à un recours à d'autres langues que celles de scolarisation (Chaudenson, 2007 ; Fathum-Sainton, Gaydu & Chéry, 2010 ; Fattier, 2008). Aussi appelée « alternance codique ou code-switching », ce phénomène est largement étudié en didactique des langues et du plurilinguisme (Cicurel, 2002).

Si les formes et les fonctions de l'alternance codique sont analysées dans les cours de langues, force est de constater que peu d'études s'intéressent à la comparaison de l'utilisation des alternances codiques dans l'enseignement des autres disciplines scolaires en contexte bilingue, et notamment aux Antilles françaises où deux langues coexistent, le français et le créole. Nous souhaitons apporter ici une contribution à la connaissance sociolinguistique du contexte d'enseignement en Guadeloupe, et plus particulièrement en analysant de manière descriptive et compréhensive des ressources professionnelles sous-jacentes, essentiellement langagières. Ainsi, cette étude s'intéresse aux phénomènes de contextualisation didactique d'un point de vue sociolinguistique et langagier au sein des interactions entre les enseignants et les élèves en contexte bilingue.

Tout d'abord nous présentons le contexte général de l'étude et la problématique. Après avoir défini les trois principaux concepts utilisés que sont l'alternance codique, les interactions didactiques et les disciplines linguistiques et non-linguistiques, plusieurs études antérieures susceptibles d'éclairer les formes et les fonctions de l'alternance codique dans l'enseignement en général sont appréhendées et ce, plus particulièrement dans les départements français d'outre-mer. Le cadre théorique et l'hypothèse de recherche sont ensuite formulés. Enfin, nous exposons la méthodologie de recherche pour discuter les résultats obtenus avant de suggérer des pistes de réflexion sur une possible didactisation de l'alternance codique en contexte bilingue. Celle-ci apparaît comme une perspective pédagogique et didactique intéressante dans le cadre d'un enseignement en contexte multilingue, situation où deux voire plusieurs langues sont en présence et en contact.

1. 1. Contexte général de l'étude

eJRIEPS 29 avril 2013

Les Antilles françaises (Guadeloupe, Martinique) sont des départements français d'outre-mer situés dans la Caraïbe à l'Est de l'Amérique centrale. Éloignées de près de 7000 km de la France métropolitaine, ces îles appartiennent à l'archipel des Petites Antilles et présentent actuellement un contexte sociolinguistique particulier, différent de celui de la France continentale. On peut qualifier ce contexte de diglossique et de bilingue, dans la mesure où deux langues vivantes coexistent, le français, langue officielle d'enseignement, et le créole, langue régionale. Elles occupent une place importante tant dans la société, qu'au sein de la famille et de l'école.

Le français est standardisé et appris de manière formelle à l'école et à l'écrit, tandis que le créole est en voie de standardisation et appris en situation informelle et principalement à l'oral. Notons cependant qu'environ 10% des élèves du primaire et du secondaire bénéficie d'un enseignement optionnel du créole depuis la création du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré option créole en 2001. Les situations de plurilinguisme se caractérisent également par le fait que les locuteurs partagent ou non des compétences dans les langues en présence. On qualifie de « contexte multilingue exolingue », une situation où plusieurs langues sont présentes, mais dans laquelle certains locuteurs maîtrisent une langue, et les autres locuteurs une autre langue (asymétrie des compétences) ; le « contexte multilingue endolingue » se présente lorsque les langues en présence sont partagées par les locuteurs (symétrie des compétences). C'est généralement le cas en Guadeloupe où la majorité de la population possède des compétences en français et en créole, même si celles-ci sont plus développées en français, et notamment à l'écrit.

La possibilité de prendre un enseignement optionnel en LCR créole marque l'entrée officielle de cette langue dans le système éducatif français et traduit certes une certaine volonté de reconnaissance, et une évolution sur le plan des politiques linguistiques éducatives, mais aussi un certain cloisonnement des langues dans l'enceinte scolaire. Entre bilinguisme et diglossie, cette situation sociolinguistique particulière favorise le développement de compétences bilingues chez une grande majorité de la population, et le passage d'une langue à l'autre dans une conversation, un discours ou une phrase.

Les situations d'éducation aux Antilles françaises ne sont pas exemptes de ces phénomènes d'alternance codique, résultante sociolinguistique ordinaire de tout contexte multilingue. Ainsi, de nombreux enseignants se trouvent exposés à la gestion des langues des apprenants au sein de leur classe et de leur pratique quels que soit la discipline et le niveau de scolarité,

sans pour autant y avoir été préparés et formés. L'apparition de ces phénomènes au cours des pratiques langagières en classe, que l'on peut qualifier d'effets de contextes sociolinguistiques et langagiers sur les interactions didactiques, mais aussi d'effets des interactions sur le contexte didactique, suscite un intérêt en termes de recherche et de formation en matière de pragmatique des interactions verbales en contexte didactique.

Aussi appelées « pragmatique didactique » (Sensevy & Quilio, 2002), les techniques linguistiques dont l'enseignant se sert pour entretenir la relation didactique et gérer la diversité linguistique des élèves dans ces départements français où plusieurs langues coexistent (langue d'enseignement, langues régionales, langues issues de l'immigration) sont encore peu étudiées. La connaissance et la maîtrise de l'alternance codique pourraient ainsi représenter une compétence intéressante à posséder et à développer chez les enseignants en contexte scolaire multilingue car, dans ce type de contexte, l'apprentissage d'un concept par le biais de plusieurs langues facilite chez les élèves son acquisition et le développement de compétences métalinguistiques (Cavalli, 2005 ; Lüdi, 1999) et socio-affectives (Cummins, 1992, 2000, 2001 ; Skutnabb-Kangas, 2010). Certaines études avancent également l'idée qu'une « alternance raisonnée des langues » (Moore, 2001) pour l'acquisition de savoirs disciplinaires *dits* non-linguistiques a un effet positif d'un point de vue métacognitif. En effet, approcher un concept en plusieurs langues permettrait de développer plus facilement des aptitudes d'abstraction et de généralisation qu'avec une seule langue (Gajo, 2006 ; Duverger, 2009 ; Lüdi, 1994 ; Coste, 2008).

L'objectif de cet article est de rendre compte de la manière dont les individus entrent en contact en contexte didactique à travers l'usage des langues en présence et de leur variété en tant qu'événement communicatif (Kerbrat-Orecchioni, 2005). Il s'agit de produire des connaissances sur des pratiques langagières en situation d'enseignement réelles en outre-mer français en comparant l'usage alterné des langues en présence selon les disciplines enseignées, en vue de proposer des pistes de réflexion et une aide à la décision quant à l'utilisation des langues des élèves au cours des interactions didactiques. Ce type d'étude pose la question, en formation initiale et continue, de la sensibilisation des enseignants d'une part, aux spécificités sociolinguistiques et langagières des contextes d'enseignement aux Antilles françaises et d'autre part, à la gestion des langues dans leur pratique professionnelle en contextes bilingues.

1. 2. Problématique

L'alternance entre langue officielle et langues régionales dans l'enceinte scolaire française en général, et plus particulièrement celle du français et du créole en classe dans les départements français d'outre-mer, fut longtemps interdite ou évincée (Clairis, Costaouec, Coyos, & Jeannot-Fourcaud, 2011 ; Bebel-Gisler, 1981 ; Durizot Jno-Baptiste, 1996). Malgré la reconnaissance des langues régionales comme langues de France et la mise en place de leur enseignement optionnel, le recours aux langues régionales dans l'enceinte scolaire et leur utilisation alternée avec la langue officielle d'enseignement continue d'être perçue comme un danger, un manque de maîtrise des langues ou de respect, comme une faute, une lacune à combler ou une erreur à surmonter.

Pourtant, l'alternance codique pourrait constituer, non plus une forme d'incapacité ou d'incompétence langagière, mais bien au contraire une compétence à développer et une manifestation possible du langage ; une ressource à mobiliser dans l'interaction à des fins d'apprentissage et de communication (Causa, 2002 ; Cavalli, 2005 ; Moore, 2001 ; Stratilaki, 2005). Comme l'énonce Castellotti (2001), l'alternance des codes peut être considérée soit comme une impureté, soit comme une richesse, soit encore comme un passage obligé vers un bi/plurilinguisme. Nous inscrivons ce travail dans ces deux dernières considérations. L'alternance codique est une pratique langagière qui pourrait être envisagée comme une habileté et une compétence à développer tant chez les professionnels de l'enseignement que chez les apprenants.

Pour ce faire, nous souhaitons répondre au questionnement suivant : quelles sont les formes et les fonctions de l'alternance codique qui apparaissent au cours des interactions didactiques dans l'enseignement des disciplines linguistiques et non-linguistiques au collège aux Antilles françaises ? Existe-t-il des relations communes ou spécifiques entre les formes et les fonctions de l'alternance codique selon les disciplines enseignées et les objectifs d'apprentissage visés ? Peut-on envisager des pistes de didactisation de l'alternance codique pour l'enseignement et la formation en contexte bilingue ? Si de nombreuses études se sont penchées sur la place des alternances codiques dans l'enseignement des langues, plus rares sont les travaux qui se sont intéressés à ces phénomènes dans les autres disciplines scolaires aux Antilles françaises et selon une approche comparatiste. Le fait de révéler des composantes spécifiques et génériques (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002) sur le plan didactique de l'utilisation alternée des langues dans ces contextes pourrait permettre la

connaissance des pratiques réelles et une aide à la conception de séances d'enseignement et à la décision lors des interactions didactiques dans ces territoires.

2. Contexte théorique

2. 1. Définition des concepts

Le premier concept utilisé dans ce travail est celui d'« alternance codique ». L'alternance codique est une juxtaposition de passages d'une langue à l'autre à l'oral ou à l'écrit, et se caractérise par un usage alterné de deux ou plusieurs langues à l'intérieur d'une ou de plusieurs phrases par un ou plusieurs locuteurs à l'intérieur d'un tour ou d'un échange de parole (Clyne, 1987 ; Gearon, 2006). L'alternance codique peut prendre différentes formes (Auer, 1999 ; Gumperz, 1982 ; Myers-Scotton, 1993). 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 ou intraphrastique » (Ntahonkiriye, 1999), aussi appelé mélange codique ou code mixing, quand deux langues sont présentes à l'intérieur d'une même phrase. Cette alternance peut prendre la forme d'un emprunt ou d'un calque grammatical lorsque des éléments linguistiques d'une langue sont insérés dans le système phonologique, lexical, morphosyntaxique ou sémantique d'une autre langue. Quant à l'« alternance interphrase ou interphrastique », elle se caractérise par la succession des langues d'une phrase à l'autre en respectant les spécificités de chaque système linguistique. Enfin, on parle d'« alternance traductive », quand une phrase est produite dans une langue, puis dans une autre, en utilisant des équivalents sémantiques et syntaxiques, et d'« alternance continue », quand le passage d'une langue à l'autre s'effectue sans couper le fil de la conversation ou l'avancée du discours.

Ces différentes formes d'alternance codique, qui se distinguent deux à deux, ne sont pas exclusives les unes par rapport aux autres et plusieurs combinaisons, huit au total, sont envisageables (par exemple, lorsqu'un locuteur produit une phrase en mélangeant les langues sans traduire ce qu'il a dit, c'est une alternance intraphrase, intralocuteur et continue).

Un autre concept important utilisé dans ce travail est celui d'« interaction didactique » qui est le support de tout enseignement (Cicurel, 1984 ; Amade-Escot, 2003). Elle peut être définie comme l'ensemble des processus verbaux et non-verbaux entre les différents acteurs du

système éducatif dans un cadre d'enseignement-apprentissage. Ces processus peuvent être de nature soit didactique, dans la mesure où l'objet des interactions entre l'enseignant et les élèves est le savoir, soit pédagogique, quand l'interaction concerne l'organisation spatio-temporelle des activités scolaires ou la gestion du comportement des élèves (attention, motivation, discipline, humour, etc.). L'interaction didactique constitue ainsi l'ensemble des événements langagiers et communicatifs entre enseignants et élèves mis en œuvre précisément en vue de l'enseignement et de l'apprentissage de savoirs disciplinaires. Du côté de l'enseignant, celle-ci peut se rattacher à la notion d'intervention éducative, en tant qu'« *ensemble des actes et des discours singuliers et complexes, finalisés, motivés et légitimés, tenus par une personne mandatée intervenant dans une perspective de formation, d'autoformation ou d'enseignement dans un contexte institutionnellement spécifique en vue de poursuivre les objectifs éducatifs socialement déterminés* » (Lenoir, 2009 : 19). C'est un processus interactif intentionnel situé temporellement, spatialement et socialement, avec un ou des sujets, qui met en place les conditions jugées les plus adéquates possibles pour favoriser la mise en œuvre par les élèves de processus d'apprentissage appropriés. Ce processus de coordination et d'ajustement conjoint autour d'un objet commun dans l'enseignement repose sur la notion de « contrat didactique », défini comme l'ensemble des comportements de l'enseignant qui est attendu par l'élève, et réciproquement (Brousseau, 1986).

Enfin, si l'expression de « disciplines linguistiques et non-linguistiques » est discutable et difficile à appréhender (Duverger, 2007), elle reste néanmoins bien pratique pour différencier dans l'enseignement la langue soit comme un objet, soit comme un moyen de communication. Gajo (2007) et Duverger (2009) préfèrent l'expression de disciplines « dites » non-linguistiques en attendant une dénomination plus acceptable. Dans ce travail, nous nous accommoderons du terme de « discipline linguistique » pour désigner tout enseignement dont l'objet est principalement la langue (officielle, vivante, étrangère, régionale...) et celui de « discipline non-linguistique » pour désigner tout autre enseignement (sciences de la vie et de la terre, histoire-géographie, mathématiques, etc.), même si l'apprentissage d'un vocabulaire spécifique et d'un langage propre à chaque discipline est également prescrit, visé et nécessaire.

2. 2. Travaux antérieurs sur l'alternance codique

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, 1997 ; Dabène, 1994). A partir de modèles de développement des capacités langagières en langues officielles, régionales 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. Ces recherches s'intéressent aux constructions du plurilinguisme et des compétences plurilingues et posent les jalons d'un décloisonnement des disciplines enseignées. Néanmoins, elles semblent valables principalement dans le cadre d'acquisitions linguistiques. Si les locuteurs plurilingues ont une maîtrise « déséquilibrée » ou partielle de la langue de scolarisation ou de celle faisant l'objet d'un enseignement, ce qui freinerait leurs apprentissages linguistiques principalement, l'utilisation de la deuxième langue permettrait de compenser ce manque et d'assurer le processus d'apprentissage.

Une autre approche appelée « didactique intégrée des langues » (Causa, 2002 ; Cavalli, 2005 ; Chiss, 2001 ; Gajo, 2006a, 2006b) s'inscrit au croisement d'une didactique des langues et des didactiques disciplinaires. Elle tend à poser l'alternance codique comme une stratégie d'enseignement dans la construction des savoirs linguistiques, mais aussi disciplinaires en contexte multilingue. Sachant que les individus bilingues passent nécessairement et progressivement d'alternances codiques intraphrases à des alternances interphrases (Causa, 1997 ; Azzedine, 2007) et que de nombreux contextes scolaires présentent des usages alternés de langues (Mc Andrew, Veltman, Lemire, & Rossell, 2001 ; Ntahonkiriye, 1999 ; Onguene Essono, 2002), 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 et d'apprentissage en contexte multilingue par une plus grande variété de moyens de transmission et de construction de connaissances (Dabène, 1994 ; Moore, 2001). En ce sens, il est bien question dans ce travail d'une didactisation de l'alternance codique aux Antilles françaises, dans une perspective de réflexion sur l'intégration des langues aux interactions en contexte scolaire.

Certains travaux ont étudié l'alternance codique plus particulièrement dans l'enseignement dans les différents départements français d'outre-mer, tels que la Guadeloupe, la Guyane, la Martinique et la Réunion (Anciaux, 2007, 2008 ; Cambrone, 2004 ; Alby & Léglise, 2007 ; Tupin, Françoise & Combaz, 2005). L'objectif de ces études est de décrire et de comprendre

les pratiques d'alternances des langues dans des contextes scolaires spécifiques. Les méthodologies employées reposent principalement sur l'observation et la description d'interactions didactiques, ainsi que sur la passation et l'analyse d'entretiens avec des enseignants. Les résultats obtenus dans ces travaux montrent la présence de phénomènes d'alternance des langues en contexte scolaire d'outre-mer, ainsi que, selon les enseignants interrogés, la facilitation et l'efficacité des interactions en classe lorsqu'elles s'appuient sur deux ou plusieurs langues. Ces recherches portent principalement sur les conditions d'apparition, les fonctions et les effets de l'alternance codique, et peu sur la description des formes utilisées selon les disciplines scolaires.

Plusieurs facteurs relevés expliquent en partie l'apparition de l'alternance codique. Certains sont propres aux apprenants et aux enseignants (genre, âge, origine sociale), à leur niveau d'expertise dans l'activité (débutant, confirmé, expert), d'autres concernent le cadre institutionnel (en classe, hors classe), ou encore les modalités de groupement et le nombre d'interlocuteurs (deux personnes, petit groupe, groupe classe). Par exemple, un enseignant alterne plus facilement le français et le créole avec un petit groupe de garçons adolescents, qu'avec des jeunes filles ou la classe entière (Anciaux, 2010).

Il ressort de ces différentes études que l'alternance codique remplit plusieurs fonctions sur le plan linguistique, cognitif, affectif, moteur, communicationnel et relationnel. Dans l'enseignement de disciplines non-linguistiques, elle permet de faciliter l'expression, d'assurer la compréhension, l'évocation d'images et la mémorisation des consignes, ainsi que l'attention, la motivation et la valorisation des élèves (Anciaux, 2008). Dans l'enseignement des disciplines linguistiques, l'alternance codique remplit une stratégie pédagogique, d'apprentissage, discursive, ludique et relationnelle (Cambrone, 2004). Plus généralement, Gumperz (1989) distingue six fonctions de l'alternance codique : la citation, la désignation, les interjections, la réitération, la modélisation et la personnalisation vs l'objectivisation (parler de l'action et parler en tant qu'action).

Dans l'enceinte scolaire, on peut aussi présenter les fonctions de l'alternance codique selon les activités proposées et les disciplines enseignées (Py, 2003). Dans les disciplines non-linguistiques et les activités qui n'ont pas ou peu de composante langagière propre, l'alternance codique accomplit une fonction régulatrice et présuppose une forte contextualisation, un rapport concret et étroit entre langues et objets d'enseignement favorisant l'apprentissage (par exemple, l'éducation physique et sportive ou EPS), mais

également une fonction auxiliaire dans le sens où elle facilite l'accès au langage spécialisé (par exemple, les mathématiques).

Dans les disciplines linguistiques et les activités où la langue est l'objet d'enseignement, l'alternance codique peut remplir une fonction constitutive et contribuer à l'enrichissement des concepts et au développement de compétences métalinguistiques (par exemple, les Langues et Cultures Régionales ou LCR). Causa (1996) analyse l'alternance des langues au sein des disciplines linguistiques en termes de stratégie de réduction, d'amplification, de contraste et d'appui. Cette étude souligne l'impact de l'alternance codique en cours de langue, d'une part sur la mise en rapport explicite des systèmes linguistiques en présence pour en relever les points communs et les différences, et d'autre part sur la facilitation des échanges et de la communication. Moore (1996) propose deux types de fonctions remplies par les alternances codiques dans les interactions en classe de langue : les alternances tremplins (fonction didactique) et les alternances relais (fonction communicative) qui servent et facilitent respectivement l'apprentissage et la communication. Enfin, selon Pekarek (1999), les recours à l'alternance codique par les apprenants sont considérés comme des éléments fonctionnels dans le développement d'un répertoire langagier diversifié, et la manifestation d'une ébauche de stratégies communicatives bilingues, ou d'une préfiguration de ces stratégies. L'observation des alternances chez les apprenants relève donc à la fois de compétences grammaticales, communicatives et d'apprentissage. Plus précisément, l'alternance codique révèle chez les élèves la capacité d'introduire un élément d'une langue dans une autre, de maintenir le contact et la poursuite de la conversation, et de solliciter des aides verbales auprès de personnes plus compétentes.

En résumé, il ressort de ces différents travaux que l'alternance codique est une pratique courante dans l'enseignement dans les départements français d'outre-mer, dans certaines régions de la France continentale et dans d'autres régions du monde, et qu'elle peut remplir deux fonctions principales dans l'enseignement des disciplines, qu'elles soient linguistiques ou non : une *fonction didactique* liée à la discipline et aux savoirs enseignés (ex. fonction constitutive, d'apprentissage, discursive, tremplin, stratégie de réduction, d'amplification, de contraste), et une *fonction pédagogique* liée à la communication et aux autres savoirs de type méthodologique, civique, relationnel et social (ex. fonction régulative, auxiliaire, ludique, relationnelle, relais, stratégie d'appui, communicative).

Il en résulte que nous distinguerons pour cette étude six formes d'alternance codique

(intraphrase vs interphrase ; intralocuteur vs interlocuteur ; traductive vs continue), chacune d'elles pouvant remplir deux types de fonctions (didactique vs pédagogique) dans l'enseignement de deux types de disciplines (linguistique vs non-linguistique). Cette recherche s'inscrit dans une approche ethno-méthodologique et sémiologique des pratiques professionnelles d'enseignement, considérant l'action et la signification comme indissociablement liées du point de vue de l'acteur (Durand, 1999). Cette approche 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. Cet article s'inscrit également dans une approche comparatiste (Mercier, Schubauer-Léonie, Sensevy, 2002), et dans une perspective de didactique professionnelle, dont le but est l'analyse du travail en vue de la formation de compétences professionnelles (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006).

2. 3. Hypothèse de recherche

Ce travail est conçu comme une phase exploratoire d'une étude plus vaste des mécanismes qui sous-tendent l'alternance codique dans l'enseignement des disciplines linguistiques et non-linguistiques en contexte bilingue. Il repose sur l'idée selon laquelle 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 enseigné en contexte multilingue (Coste & Pasquier, 1992 ; Moore, 2001) et plus particulièrement aux Antilles françaises. L'objectif est d'enseigner les langues, mais aussi de s'en servir pour enseigner d'autres savoirs (Causa, 2002).

L'hypothèse retenue dans ce travail suppose que l'alternance codique ne participe pas d'un scénario d'usages des langues commun à toutes les disciplines. Autrement dit, les formes et les fonctions utilisées de l'alternance codique dans l'enseignement en contexte bilingue seraient différentes selon que la discipline enseignée soit linguistique ou non. Ainsi, notre choix s'est volontairement porté sur l'observation de disciplines pouvant être considérées comme des archétypes de situations didactiques linguistiques et non-linguistiques : l'enseignement des LCR où les langues sont des *objets* d'enseignement et d'apprentissage d'une part, et celui de l'EPS où les langues sont des *outils* pour enseigner et apprendre d'autres savoirs de type moteur, méthodologique et social d'autre part.

3. Méthodologie

Nous privilégions une approche méthodologique de type qualitatif jumelée à des données quantitatives (Pinard, 2004). Ce travail envisage, dans un premier temps, de repérer et de quantifier (i) la présence des différentes formes d'alternance codique et (ii) les fonctions qu'elles remplissent selon les disciplines envisagées. Dans un deuxième temps, nous interrogeons des enseignants sur les raisons et les fonctions de ces différentes formes d'alternance codique au cours de leurs pratiques. Ces recueils de données quantitatives et qualitatives visent à confronter les différents modes de fonctionnement disciplinaires en termes de pratiques d'alternance codique. Ce travail repose sur l'observation de deux séances avec la même classe en EPS et en LCR, ainsi que la passation de quatre entretiens avec les deux enseignants concernés (un entretien d'auto-confrontation et un entretien d'explicitation avec chaque enseignant).

3. 1. Population étudiée

Une classe de 4^{ème} option LCR créole (nombre d'élèves : 25 ; dont 10 garçons et 15 filles ; âge moyen : 13,2) dans un collège en Guadeloupe a participé volontairement à cette recherche ainsi que leurs enseignants d'EPS et de LCR. Tous les participants présentent un bilinguisme français-créole, élèves comme enseignants, et entretiennent des relations avec les deux langues. L'adolescence constituant une période d'affirmation identitaire pour l'appartenance à un groupe mais aussi de plus grande liberté verbale, les élèves parlent tous le créole et le français, et présentent des compétences plus développées à l'écrit en français, malgré un enseignement suivi en LCR créole depuis deux années consécutives. Sur le plan professionnel, les enseignants sont considérés comme des experts dans la mesure où ils ont plus de quinze ans d'ancienneté et qu'ils participent aux actions académiques de formation continue dans leur discipline respective.

3. 2. Instrumentation

Deux outils ont été élaborés pour mener cette recherche : une grille d'observation (voir annexe I) et une grille d'entretien d'explicitation (voir annexe II). La grille d'observation a permis de relever, de comptabiliser et d'identifier les unités d'énoncé présentant des alternances codiques lors des interactions didactiques en EPS et en LCR. Une forme a été attribuée à chaque alternance codique (intraphrase *versus* interphrase ; intralocuteur *vs* interlocuteur ; traductive *vs* continue), ainsi qu'une fonction (didactique *vs* pédagogique) ; il a été procédé à l'attribution des occurrences avec l'aide ultérieure de l'enseignant concerné.

La grille d'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) a permis d'interroger les intervenants sur les effets recherchés et les fonctions des alternances codiques produites au cours de leurs pratiques professionnelles. Elle repose sur le thème prédéfini de l'alternance codique et 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 dans le temps et l'espace en favorisant l'accès à des mécanismes intimes.

3. 3. Déroulement de la recherche

Le déroulement de cette recherche a comporté plusieurs étapes. Dans un premier temps, l'enregistrement vidéo des séances observées en EPS et en LCR a facilité l'analyse et l'identification, à l'aide de la grille d'observation, des différentes formes et fonctions des alternances codiques français-créole produites lors des interactions didactiques en fonction de la discipline concernée.

Dans un deuxième temps, la passation d'entretiens d'auto-confrontation (Theureau, 1992) avec les enseignants, consécutivement à la séance observée, a permis de revenir sur les moments au cours desquels une utilisation alternée des langues apparaissait, de tenter d'en expliquer le déroulement et d'attribuer une fonction à chacune des alternances codiques à l'aide de la grille d'observation. L'entretien d'auto-confrontation repose sur des séquences vidéo choisies par l'enseignant pendant le visionnage de la séance filmée antérieurement.

Dans un troisième temps, un entretien d'explicitation avec chacun des deux enseignants, une semaine après la séance observée, a permis de revenir sur l'alternance codique comme stratégie d'enseignement à l'aide de la grille d'entretien. Chaque entretien durait une heure et se déroulait en français et en créole dans un environnement calme. Les questions étaient posées consécutivement à l'interlocuteur avec une attitude neutre et les relances insistaient sur le comment, et non sur le pourquoi, afin d'éviter les explications parfois trop rationnelles. L'enregistrement audio des différents entretiens a permis de retranscrire l'ensemble des propos tenus par les enseignants en vue d'une analyse ultérieure.

3. 4. Méthode d'analyse des données

Les données quantitatives obtenues à partir des grilles d'observations renseignées ont été soumises à une analyse de correspondances multiples en vue de mettre en évidence des « profils de liaisons » pouvant exister entre les formes et les fonctions de l'alternance codique selon les disciplines. Le traitement statistique a été réalisé à partir du logiciel d'analyse

Statistica. Les données qualitatives issues des entretiens ont, quant à elles, été soumises à une analyse principalement thématique cherchant à mettre en évidence des domaines d'utilisation, les conditions et les raisons d'apparition de phénomènes d'alternance codique. Nous avons relevé les thèmes principaux évoqués et le vocabulaire spécifique des enseignants utilisés lors des entretiens en vue d'une catégorisation des classes de discours.

3. 5. Considérations éthiques

L'ensemble des participants ne connaissait pas l'objet de la recherche lors de la phase d'observation afin d'éviter une éventuelle influence sur les pratiques. L'anonymat des personnes a été garanti, ainsi qu'un retour du travail aux enseignants. Tous les participants ont été autorisés à être filmés par les personnes et instances compétentes (les parents pour les élèves ; les autorités hiérarchiques pour les enseignants qui ont eux-mêmes donné leur accord). Les locuteurs ont été informés qu'ils seraient enregistrés, et que les enregistrements ne feraient l'objet d'aucune projection en formation ou lors de manifestations scientifiques. Les films ont été uniquement utilisés et visionnés par les chercheurs concernés par cette recherche.

4. Résultats

4. 1. Aspects quantitatifs

Le nombre d'unités d'énoncé présentant une alternance codique est de 65 en EPS et de 49 en LCR, soit un total de 114. La figure I présente les formes et les fonctions des alternances codiques pour chaque discipline et la figure II illustre les résultats de l'analyse de correspondances multiples effectuée sur l'ensemble des données quantitatives.

Figure I. Pourcentages des formes et des fonctions des alternances codiques relevées selon la discipline.

Légende :

Discours = 1 : Alternance continue vs 2 : Alternance traductive ;

Phrase = 1 : Alternance intraphrase vs 2 : Alternance interphrase ;

Locuteur = 1 : Alternance intralocuteur vs 2 : Alternance interlocuteur ;

Fonction = 1 : didactique vs 2 : pédagogique.

Sur le plan de l'opposition alternance continue vs traductive, l'alternance codique relevée en EPS est principalement continue (84 %) et peu traductive (16%), alors qu'en LCR, une forme n'est pas privilégiée comparativement à une autre (51% d'alternance continue contre 49% d'alternance traductive). Sur le plan de l'opposition alternance intraphrase vs interphrase, l'alternance codique est respectivement de 46 % contre 54 % en EPS et ne met pas en évidence une forme spécifique, alors qu'elle est respectivement de 32 % contre 68 % en LCR, ce qui indique que l'on respecte plus en LCR qu'en EPS les spécificités linguistiques de chaque langue dans les productions d'énoncés. Sur le plan de l'opposition alternance intralocuteur vs interlocuteur, l'alternance codique est principalement intralocuteur en EPS (76 %), et interlocuteur en LCR (61 %). Enfin, au niveau des fonctions de l'alternance codique, elles sont essentiellement didactiques en LCR (98 %) et principalement pédagogiques en EPS (77 %).

Figure II. Résultats de l'analyse de correspondances multiples.

Légende :

Discours 1 = Alternance continue vs Discours 2 = Alternance traductive ;

Phrase 1 = Alternance intraphrase vs Phrase 2 = Alternance interphrase ;

Locuteur 1 = Alternance intralocuteur vs Locuteur 2 = Alternance interlocuteur ;

Fonction 1 = didactique vs Fonction 2 = pédagogique ; Discipline 1 = EPS vs Discipline 2 = LCR.

L'analyse de correspondances multiples met en évidence des relations fortes et significatives entre les formes et les fonctions d'alternances codiques selon les disciplines concernées, et laisse apparaître deux types de profil. L'alternance codique est plutôt continue-intraphrase-intralocuteur et pédagogique en EPS, tandis qu'en LCR elle est traductive-interphrase-interlocuteur et didactique. Ces résultats montrent que les formes et les fonctions d'alternances codiques utilisées sont différentes selon le type de discipline enseignée dans les séances observées. Le « rapport aux savoirs » porte une marque disciplinaire qui pourrait dénoter un rapport différentiel des enseignants face à l'alternance des langues selon la

eJRIEPS 29 avril 2013

discipline concernée. Le tableau I présente deux extraits de notre corpus illustrant de manière caractéristique les formes et les fonctions privilégiées des alternances codiques utilisées au cours des interactions entre les enseignants et les élèves selon les disciplines étudiées.

Tableau I. Extraits d'interactions présentant des alternances codiques selon la discipline étudiée.

Séance d'EPS	Séance de LCR
- Enseignant : <i>C'est pas grave / On y va / Fanny, c'est toi qui prend l'échauffement / Lé zom, an pé konté si séryé a-zòt (Les hommes, je peux compter sur votre sérieux).</i>	- Enseignant : Maman Akaz / Tradui fraz la ban mwen (Maman est à la maison / Traduis-moi la phrase)
- Enseignant : <i>Allez / Nou ka anchéné, mouvman zépol (on enchaîne, mouvement d'épaules) / Assouplissement / Fanny, sé vou ka pran-y (Fanny, c'est toi qui le prend)</i>	- Élève : <i>Maman est à la maison</i>
- Fanny : <i>c'est moi, monsieur.</i>	- Enseignant : Ola ti vèb la ? (<i>Où est le petit verbe ?</i>)
- Enseignant : <i>Hé bien oui c'est toi / Allez, on est sous la responsabilité de Fanny qui va me faire ça bien, bien, bien, bien, bien... / Allez, prenez un petit peu de distance / Ékarté zòt ti bren (écarterez-vous un peu) / Fanny, koumansé anho épi nou ka désann (Fanny, commence par en haut et puis on descend)</i>	- Élève : Sé (<i>C'est</i>) « <i>est</i> »
	- Enseignant : Sijé la sé « <i>maman</i> » et « <i>à la maison</i> » sé on konpléman / É an fraz kréol-la ? / O ti vèb la ? (Le sujet c'est « <i>maman</i> » et « <i>à la maison</i> » c'est un complément / Et dans la phrase créole ? / Où est le petit verbe ?)
	- Élève : I pa ni, i pa la,
Légende : Phrase en créole : police normale / Phrase en français : en italique / Traduction des phrases créoles en français : entre parenthèses.	

Par la suite, l'analyse des entretiens va tenter d'apporter des éléments complémentaires permettant de mieux comprendre ces deux types de profil d'utilisation des alternances codiques selon les disciplines.

4. 2. Aspects qualitatifs

L'analyse des entretiens d'auto-confrontation et d'explicitation met en exergue un premier constat : l'utilisation alternée des langues chez les enseignants interrogés est naturelle, spontanée, sans préparation ni planification préalable quelle que soit la discipline (linguistique vs non-linguistique) :

« Je parle spontanément aux élèves en créole à certains moments, en termes d'explication, de passation de consignes, de remotivation, dans tous les temps de la leçon » (enseignant d'EPS).

L'alternance codique est un phénomène langagier que les enseignants utilisent instinctivement dans l'action sans organisation didactique antérieure particulière. Malgré cet aspect immédiat et non-préparé de l'alternance codique, les enseignants ont explicité ces pratiques langagières en leur prêtant du sens :

« C'est surtout avec deux élèves non-créolophones que j'alterne avec le français, c'est vrai pour d'autres aussi, mais beaucoup moins calculé, c'est plus spontané avec les autres qu'avec les non-créolophones. Lorsque je parle créole avec elles, elles comprennent, mais elles ne peuvent pas encore répondre » (enseignant de LCR).

Ces glissements d'une langue à une autre ne se font pas de façon anodine, même s'ils ne résultent pas non plus d'un acte conscient ou d'une rationalisation didactique (Filhon, 2009). Plusieurs explications communes ressortent des entretiens sur l'apparition de phénomènes d'alternances codiques tels que la langue utilisée pour initier l'échange (ex. *« Je peux commencer en français et continuer en créole ou commencer directement en créole. Il n'y a pas de tactique »*, enseignant de LCR), le profil des élèves, le nombre d'interlocuteurs (ex. *« Je passe d'une langue à l'autre dans un groupe restreint, on n'est pas dans un grand groupe, c'est peut être pour ça »*, enseignant d'EPS), les objectifs didactiques (ex. *« J'alterne également pour faire la comparaison, pour des éléments comparatifs entre le fonctionnement, la syntaxe de la langue française et celle de langue créole »*, enseignant de LCR), ou encore la gestion pédagogique des élèves (ex. *« Par exemple, si des élèves se battent et s'insultent en créole, pour faire une cassure, je vais utiliser le français »*, enseignant d'EPS).

L'analyse thématique met en évidence quatre fonctions de l'alternance codique dans le discours des enseignants selon les disciplines concernées. Celles-ci sont présentées dans le tableau II accompagnées de verbatim. L'alternance codique remplit une fonction cognitive quelle que soit la discipline, une fonction linguistique et métalinguistique en LCR, et une fonction attentionnelle et communicative en EPS.

Tableau II. Fonctions des alternances codiques extraites des entretiens accompagnées de

verbatim.

Fonctions de l'alternance codique	EPS	LCR
Fonction didactique de types linguistique et métalinguistique : apprendre les langues.		« Mettre en évidence les différences et les ressemblances du fonctionnement des langues ».
Fonction didactique de type cognitif : évoquer une image, une idée pour faciliter la compréhension d'un concept enseigné	<p>« Permettre de mobiliser un signifié, une représentation, lorsqu'il n'y a pas d'équivalent lexical ou sémantique dans la langue ».</p> <p>« Utiliser certains mots car ils sortent plus facilement et rapidement dans une langue que dans une autre, surtout dans l'urgence de l'action ».</p> <p>« Assurer la compréhension du concept, de l'objectif de la séance ou de la consigne ».</p>	<p>« Proposer un équivalent sémantique dans l'autre langue, donner une définition du terme ».</p> <p>« Assurer la compréhension du concept utilisé ».</p>
Fonction pédagogique de type attentionnel : 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 ».	
Fonction pédagogique de type communicatif : 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 ».	

Concernant les fonctions des alternances codiques utilisées, il ressort des entretiens qu'elles sont surtout pédagogiques en EPS, visant des aspects communicatifs, interactionnels et culturels :

« Autant pour certains élèves, l'alternance des langues n'est pas primordiale ou nécessaire, autant pour d'autres à mon avis, c'est incontournable, et pour les autres c'est l'occasion de connaître leur langue et leur culture, celle dans laquelle les élèves et leurs parents ont été éduqués » (enseignant d'EPS).

En EPS, l'alternance des langues permet une approche individuelle des langues et assure le bon déroulement de la séance sans problème de compréhension et d'insécurité linguistique,

langagière ou communicative. Par contre, en LCR, les alternances codiques ont une fonction principalement didactique. Les phrases produites en français ou en créole sont généralement traduites ou données à traduire par un individu à un autre. Selon l'enseignant, cette alternance permet une approche contrastive des langues faisant émerger les différences et ressemblances sur le plan syntaxique, lexical, sémantique ou phonologique. L'alternance codique favorise la vérification des capacités de traduction et des connaissances des élèves. Cette stratégie contrastive permet la mise en relation explicite des deux systèmes linguistiques en présence et favorise ainsi une certaine prise de distance réflexive par rapport aux langues utilisées.

En résumé, l'alternance codique traductive-interphrase-interlocuteur remplit une fonction principalement didactique de type linguistique et cognitive en LCR, tandis qu'elle est continue-intraphrase-intralocuteur et pédagogique de type cognitif, attentionnel et communicatif en EPS dans les séances analysées de ce travail. Dans les deux cas, les enseignants assurent que l'alternance codique a un rendement pragmatique au sein des interactions didactiques et que son utilisation spontanée permet de favoriser l'enseignement et l'apprentissage, comparativement à un enseignement monolingue.

5. Discussion

Au terme de cette recherche, les observations et les entretiens effectués ont permis d'identifier des formes et des fonctions de l'alternance codique, spécifiques et communes, dans l'enseignement des disciplines linguistiques et non-linguistiques au collège aux Antilles françaises. Ces résultats confirment la présence de phénomènes d'alternance des langues dans les interactions didactiques dans les départements français d'outre-mer (Anciaux, 2008 ; Alby & Légise, 2007 ; Cambrone, 2004 ; Prudent, Tupin & Wharton, 2005). Ils valident également en partie notre hypothèse de travail dans la mesure où l'alternance codique prend une forme et une fonction particulière, malgré une fonction commune, selon le type de disciplines enseignées. En effet, l'alternance codique ne participe pas d'un scénario d'usages des langues commun aux disciplines observées. Elle est plutôt traductive-interphrase-interlocuteur et remplit une fonction principalement didactique en LCR visant des objectifs linguistiques et métalinguistiques, tandis qu'elle est continue-intraphrase-intralocuteur et pédagogique en EPS visant des objectifs motivationnels et attentionnels. Concernant les aspects communs d'utilisation de l'alternance codique dans les deux disciplines étudiées, on

relève que les alternances codiques sont spontanées dans les interventions des enseignants et qu'elles remplissent une fonction didactique commune de type cognitif. Ces résultats mettent en évidence des techniques linguistiques particulières et communes chez les enseignants en contexte didactique bilingue visant une pragmatique didactique dans l'interaction.

Il faut se garder de généraliser les résultats d'observations reposant uniquement sur deux séances dans deux disciplines distinctes, et sur deux enseignants. Ainsi, les formes et fonctions des alternances codiques sont peut-être plus le fait des enseignants et de leur profil que de la discipline enseignée en tant que telle. En effet, à l'issue de ce travail se pose la question de savoir si les différences observées d'utilisation de l'alternance codique sont relatives aux disciplines évoquées ou aux pratiques enseignantes particulières. Tupin, Françoise & Combaz (2005) ont identifié trois types de profil d'enseignants vis-à-vis de l'utilisation du créole à l'école à la Réunion, et plus ou moins susceptibles d'avoir recours à l'alternance codique lors de leur pratique professionnelle : le « sceptique », le « convaincu » et le « pragmatique ». L'enseignant « sceptique » possède de faible compétence en créole. Il est réticent à la dimension pédagogique du créole et à son usage en classe. A l'inverse, l'enseignant « convaincu » possède de solides compétences en créole et est favorable tant à l'entrée du créole à l'école qu'à son utilisation en classe comme outil didactique. Enfin, l'enseignant « pragmatique » possède de bonnes compétences en créole. Il est prêt à accueillir le créole à l'école sans que cela se fasse au détriment du français. Il acceptera cette entrée du créole pour « *servir de tremplin efficace pour une meilleure maîtrise de la langue dans la classe* » (Tupin, Françoise & Combaz, 2005 : 81). Si les entretiens montrent à l'évidence que les enseignants ayant participé à notre étude ne présentent pas le profil d'enseignants sceptiques, notre travail ne nous a pas permis d'établir s'ils se rangeaient plutôt parmi les enseignants convaincus ou les enseignants pragmatiques. De plus, nous n'avons pas évalué de manière objective les effets des alternances codiques sur les apprentissages effectifs des élèves.

Cependant, il n'en reste pas moins que cette recherche explore et compare des modes interactionnels ayant recours à l'alternance codique dans l'enseignement d'une discipline linguistique et non-linguistique en contexte bilingue. L'analyse des données quantitatives et qualitatives met en exergue l'apparition d'une forme d'alternance codique différente privilégiée par l'enseignant en fonction de la discipline enseignée.

En EPS, l'alternance codique continue-intraphrase-intralocuteur remplit principalement une fonction pédagogique. Elle facilite la communication et constitue une stratégie spontanée d'enseignement illustrant des effets de contexte sociolinguistique particulier sur les interactions didactiques au collège en Guadeloupe. Dans un contexte d'enseignement où plusieurs langues sont présentes, l'alternance codique peut constituer une forme de contextualisation didactique et une modalité particulière de présentation des consignes et des informations, à l'instar de la démonstration ou d'un schéma.

En LCR, l'alternance codique traductive-interphrase-interlocuteur remplit une fonction didactique de type linguistique, métalinguistique et cognitif. Elle 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. Nous n'avons quasiment pas relevé en LCR d'alternance codique ayant une fonction pédagogique jouant un rôle de stratégie relationnelle ou ludique, à la différence d'autres études antérieures (Cambrone, 2004). Dans les observations effectuées en LCR, l'alternance codique vise strictement des savoirs linguistiques et le développement de capacités métalinguistiques.

Ces résultats confirment les différentes fonctions remplies par l'alternance codique relevées dans d'autres travaux (Anciaux, 2008, 2010). Le passage d'une langue à l'autre permet, selon l'enseignant d'EPS interrogé, de faciliter la compréhension des consignes, ainsi que la gestion de la classe, de la sécurité, de la discipline, de la motivation et de l'attention. L'alternance des langues favorise l'expression des émotions, l'évocation d'images et la compréhension des concepts enseignés visés. Elle vise des savoir-être, des compétences méthodologiques et sociales, et peu des savoirs disciplinaires propres à la motricité, aux sports ou à la gestion de sa vie physique future.

L'ensemble de ces résultats réaffirme aussi le caractère fonctionnel de l'alternance codique en cours de langue lors des interactions didactiques relevées dans d'autres travaux et dans d'autres contextes (Causa, 1996 ; Coste, 2008 ; Moore, 1996 ; Tupin, Françoise & Combaz, 2005). Ces pratiques enseignantes d'alternances codiques 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, l'apprentissage et la relation pédagogique au collège en Guadeloupe. Elles témoignent également de processus prenant en compte les effets des contextes sociolinguistiques au

sein des interactions didactiques en contexte scolaire bilingue, mais aussi d'un impact de ces formes d'interactions sur les contextes didactiques. Les alternances codiques utilisées spontanément par les enseignants relèveraient plus de la tactique que de la stratégie, dans la mesure où il n'y aurait pas d'intention, et dénotent plutôt un fonctionnement au coup par coup qui surgit dans le vif de l'échange (De Certeau, 1990). Elles marquent également une évolution du contrat didactique quant à l'usage unique du français dans l'enceinte scolaire.

Ces observations suggèrent qu'il serait intéressant de sensibiliser les enseignants à ces phénomènes de contextualisation didactique, et invitent à penser préalablement l'utilisation d'une forme particulière d'alternance codique en fonction d'objectifs linguistiques, disciplinaires, éducatifs, moteurs ou conceptuels. L'alternance intraphrase et continue, ou emprunt linguistique, permet d'utiliser un mot, une image, un concept appartenant à une autre langue. L'alternance interphrase et traductive assure la compréhension et la distinction des langues. Les alternances intralocuteur et interlocuteur sont généralement fixées par un contrat didactique particulier entre les élèves et l'enseignant. C'est pourquoi nous proposons d'engager une réflexion didactique sur la place et le rôle des langues dans l'enseignement en contexte multilingue dans un mouvement d'alternance décidé et spontané en fonction de tâches à accomplir ou d'activités proposées, et pas seulement en fonction d'horaires particuliers ou de matières spécifiques. En quoi l'utilisation d'une alternance traductive-interphrase-interlocuteur dans l'enseignement des disciplines non-linguistiques pourrait-elle développer des compétences linguistiques, ou encore, comment une alternance continue-intraphrase-intralocuteur dans l'enseignement des disciplines linguistiques pourrait-elle favoriser la motivation et l'attention des élèves aux Antilles françaises ?

L'alternance des langues en contexte multilingue, si elle était prescrite ou planifiée, pourrait donner lieu à un contrat didactique de type linguistique et permettre la prise en compte des caractéristiques sociolinguistiques des élèves et la différenciation des interventions en matière d'usage sémiotique et codique dans les interactions didactiques. La diversité socioculturelle et linguistique grandissante des publics enseignés et des contextes d'enseignement exige une logique d'agencement et d'articulation disciplinaire, une sorte d'intelligente ingénierie didactique contextualisée (Cavalli, 2005) où les disciplines auraient à dégager tout ce qui leur est commun en le distinguant de tout ce qui leur est fondamentalement spécifique en termes de connaissances, de compétences, mais aussi de

moyens de représentation conceptuelle, de rhéoriques disciplinaires, de langues, de langages spécifiques, etc.

6. Conclusions et perspectives

En conclusion, cette étude s'est appuyée sur l'observation de séances et la passation d'entretiens auprès d'enseignants au collège en vue de décrire et de comprendre les formes et les fonctions de l'alternance codique dans l'enseignement des disciplines linguistiques et non-linguistiques aux Antilles françaises. Selon une approche comparatiste et une perspective de didactique professionnelle, l'hypothèse de recherche formulée suggèrerait que l'alternance codique ne participerait pas d'un scénario d'usages des langues qui serait commun à toutes les disciplines. L'analyse des résultats valide en partie cette hypothèse. Elle montre en effet que l'alternance codique est une pratique réelle d'enseignement en contexte bilingue et qu'une forme et une fonction particulières de l'alternance codique sont privilégiées selon le type de discipline étudiée. Les alternances codiques en LCR sont traductives, interphrases et interlocuteurs de type didactique, tandis qu'en EPS, elles sont continues, intraphrases et intralocuteurs de type pédagogique. Toutefois, les deux disciplines étudiées mettent en évidence une fonction commune de type cognitif visant à alterner spontanément les langues pour préciser et faciliter l'acquisition de concepts et de savoirs disciplinaires d'un point de vue cognitif.

L'alternance codique pourrait être exploitée de manière intentionnelle et planifiée à des fins didactiques et communicatives pour répondre aux besoins de l'apprentissage linguistique et disciplinaire, ainsi qu'à la gestion pédagogique de la classe, sans pour autant perdre son aspect naturel et spontané. L'intersection et la rencontre des disciplines linguistiques et non-linguistiques en deux langues en contexte multilingue interrogent les processus de contextualisation dans l'enseignement, et invitent à repenser la rencontre des savoirs socioculturels, linguistiques, langagiers et disciplinaires d'un point de vue systémique et didactique. Duverger (2009) suggère une progression allant d'un niveau simple ou *micro* (ex. information réciproque, connaissance et comparaison des programmes, des méthodologies, des curricula, des manuels et des matériels et l'explicitation des modèles de description de la langue) à un niveau plus complexe ou *macro* (ex. co-enseignement, co-gestion de classe, curriculum globalement intégré) en passant par des niveaux intermédiaires ou *méso* (ex. programmation de concert entre enseignants, programmation commune sur une ou plusieurs

aires spécifiques de curricula disciplinaires, séquences communes, accords communs sur certains principes, réalisation commune et concertée d'activités, d'unités didactiques, de projets).

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 (ex. éléments conjoncturels, dans l'immédiat, sur le champ, à l'intérieur d'une activité didactique, à l'occasion d'une panne linguistique ou conceptuelle). Ce niveau d'alternance, que nous avons observé dans cette étude, remplit une fonction de reformulation, de type métalinguistique et de type communicative dans les interactions.

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 (ex. attribution programmée d'une langue donnée à une portion du curriculum et de la séquence didactique, planification des séquences où les choix des langues sont programmés). Ce n'est pas le cas aux Antilles françaises où l'enseignement n'est pas bilingue, malgré la création en 2012 de deux classes bilingues dans le primaire, envisagée sous l'angle d'une didactique intégrée des langues.

Enfin, la *méso-alternance* ou *alternance séquentielle* est opérée par les professeurs pendant leurs 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. Elle 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 les professeurs que pour les élèves. En ce sens, l'alternance codique, en tant que « séquence potentiellement acquisitionnelle » (De Pietro, Matthey & Py, 1989), peut concerner toutes les acquisitions scolaires, linguistiques ou autres, dans l'enseignement en contexte multilingue. 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 motivation, de flexibilité cognitive en général. Il nous semble que, si la micro-alternance existe déjà aux Antilles françaises et que la macro-alternance reste difficilement envisageable et généralisable, la méso-alternance apparaît, quant à elle, comme

un niveau plus accessible et pertinent tant pour les enseignants que pour les formateurs en contexte bilingue en vue de didactiser l'alternance codique.

Dans les phases ultérieures d'une étude plus vaste des mécanismes de contextualisation didactique qui sous-tendent les effets de contextes sociolinguistiques et langagiers sur les interactions didactiques, mais aussi les effets des interactions sur les contextes didactiques, la multiplication de séances d'observation dans différentes disciplines, à différents niveaux scolaires avec différents publics s'avèrera bien entendu nécessaire. De même, il nous semble indispensable d'affiner la description des formes de l'alternance codique en précisant les tours de parole, de langues et de contenus, mais également de prendre en compte les facteurs autobiographiques, les biographies langagières, les profils langagiers et les représentations sociolinguistiques tant des enseignants que des apprenants. Enfin, en tenant compte de ces différents paramètres, nous souhaitons également évaluer sur le plan quantitatif et expérimental les effets des différentes formes d'alternance codique sur les apprentissages linguistiques et non-linguistiques en contexte multilingue en vue d'informer et de former les enseignants. Il s'agit de penser le lien réciproque entre analyse des interactions, expérimentation et formation afin de didactiser l'alternance codique aux Antilles françaises, et plus généralement en contexte multilingue. Pour ce faire, l'élaboration d'une grille didactique précisant les formes et les fonctions de l'alternance codique selon les disciplines, les niveaux scolaires, les objectifs d'apprentissage et les caractéristiques des élèves, pourrait s'avérer fort intéressante et utile pour l'enseignement et la formation dans ce type de contexte.

Cependant la question de la sensibilisation des enseignants à la gestion des langues dans leur pratique professionnelle reste entière. On peut se demander dans quelles mesures les études sur les pratiques d'alternances codiques, interrogées dans les récurrences de leur organisation au sein des interactions didactiques, peuvent-elles être réinvesties en formation initiale et continue, et constituer un mode de connaissance de l'agir enseignant (Alin, 2010; Causa, 2007) ?

Références

- Alby, S. & Légise, I. (2007). La place des langues des élèves à l'école en contexte guyanais. Dans S. Mam-Lam-Fouck (Ed), *Comprendre la Guyane aujourd'hui* (pp. 439-452). Cayenne : Ibis Rouge éditions.
- Alin, C. (2010). *La geste formation. Gestes professionnels et analyse de pratiques*. Paris : L'Harmattan.
- Amade-Escot, C. (2003). *Didactique de l'éducation physique. Etat des recherches*. Paris : revue EPS.
- 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.
- Anciaux, F. (2008). Alternance codique français-créole en EPS dans la Caraïbe. Dans T. Karsenti, R-P. Gary & A. Benziane (Eds), *Former les enseignants du XXI^e siècle dans toute la Francophonie* (pp. 29-41). Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal.
- Anciaux, F. (2010). *L'enfant, le créole et l'EPS : une approche pluridisciplinaire du bilinguisme dans les apprentissages moteurs*. Sarrebruck : Presses Universitaires Européennes.
- Auer, P. (1999). From codeswitching via language mixing to fused lects: Toward a dynamic typology of bilingual speech. *The International Journal of Bilingualism*, 3(4), 309-332.
- Azzedine, M. (2007). La transition de l'intraphrastique à l'interphrastique dans les usages conversationnels des étudiants algériens. *Synergies Algérie*, 1, 49-62.
- Bebel-Gisler, D. (1981). *La langue créole, force jugulée*. Paris : L'Harmattan.
- Bernié, J.-P. (2012). Vers un comparatisme historico-culturel des interactions didactiques. Dans V. Véronique (Ed.), *Spécificités et diversité des interactions didactiques* (pp. 25-40). Paris : Riveneuve éditions.
- Blanchet, P., Moore, D. & Rahal, S. A. (2008). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris : Archives contemporaines.
- Brousseau, G. (1986). *Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques, Recherche en didactique des mathématiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Cambrone, S. (2004). *Contact de langues en milieu scolaire, l'alternance codique en situation de classe : quelles stratégies ?* Dans Actes de l'Atelier de recherche sur l'enseignement du créole et du français dans l'espace américano-caraïbe. Fort-de-France : IRD.

- 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'alternance codique dans le discours de l'enseignant : du niveau débutant au niveau avancé. *Études de linguistique appliquée*, 108, 457-465.
- Causa, M. (2002). *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère : Stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoir en langue étrangère*. Berne : Peter Lang.
- Cavalli, M. (2005). *Éducation bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*. Paris : Hatier.
- Chaudenson, R. (2007). *Français et créole : du partenariat à des didactiques adaptées*. Paris : L'Harmattan.
- Chiss, J.-L. (Ed.) (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. *Aile*, 16, 145-164.
- Clairis, C., Costaouec, D., Coyos, J.-B & Jeannot-Fourcaud, B. (2011). *Langues et cultures régionales de France, Dix ans après*. Paris : L'Harmattan.
- Clyne, M. (1997). Constraints on code-switching : How universal are they ? *Linguistics*, 25, 739-764.
- Coste, D. & Pasquier, A. (1992). Principes et méthodologie. Matériaux pour un apprentissage bilingue à l'école primaire de la vallée d'Aoste. *Langues et Savoirs. Supplément de l'école valdôtaine*, 14, 13-26.
- 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.
- Delcroix, A., Forissier, T. & Anciaux, F. (2011). *Vers un cadre d'analyse opérationnel des phénomènes de contextualisation didactique*. Communication présentée au Colloque intitulé Contextualisations didactiques : états des lieux, enjeux et perspectives. Gosier : CRREF.

- De Pietro, J.-F., Matthey, M. & Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue. In D. Weil et H. Fugier (Eds), *Actes du troisième colloque régional de linguistique* (pp. 99-124). Strasbourg : Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur.
- Durand, M. (1999). *L'analyse de l'action des enseignants : concept clés et illustrations*. Conférence aux Journées du Centre de Recherche en Education. Nantes : CREN.
- Durizot Jno-Baptiste, P. (1996). *La question du créole à l'école en Guadeloupe*. Paris : L'Harmattan.
- Duverger, J. (2007). Didactiser l'alternance des langues. *Tréma*, 28, 81-88.
- Duverger, J. (2009). Favoriser l'alternance des langues. *Le français dans le monde*, 362, 1-4.
- Factum-Sainton, J., Gaydu, A. J. & Chéry, C. (2010). *Adaptation de la didactique du français aux situations de créolophonie*. Guide du maître : La Guadeloupe. Paris : Organisation Internationale de la Francophonie.
- Fattier, D. (2008). Réflexions pour une didactique des langues apparentées en contact. Dans R. Chaudenson (Ed.), *Didactiques du français en milieux créolophone - Outil pédagogique en formation des maîtres*. Paris : Organisation Internationale de la Francophonie, L'Harmattan.
- Filhon, A. (2009). *Langues d'ici et d'ailleurs : transmettre l'arabe et le berbère en France*. Paris : INED.
- Gajo, L. (2006a). Enseignement bilingue, un nouvel enseignant ? *Le français dans le monde*, 347, 24-25.
- Gajo, L. (2006b). *L'intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingue*. Dans Actes du colloque de la DLF. Genève : CIIP.
- Gajo, L. (2007). Enseignement d'une discipline non-linguistique en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation. *Tréma*, 28, 1-10.
- Gearon, M. (2006). L'alternance codique chez les professeurs de français, langue étrangère pendant des leçons orientées vers des connaissances grammaticales. *Canadian Modern Language Review*, 62(3), 449-467.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : A. Colin.
- Lenoir, Y. (2009). L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 12(1), 9-29.

- Lüdi, G. (1994). Dénomination médiate et bricolage lexical en situation exolingue. *Aile*, 3, 115-143.
- Lüdi, G. (1999). Alternance des langues et acquisition d'une langue seconde. *Cahiers du Français Contemporain*, 5, 25-51.
- Mc Andrew, M., Veltman, C., Lemire, F. & Rossell, J. (2001). Les usages linguistiques en milieu scolaire pluriethnique à Montréal : situation actuelle et déterminants institutionnels. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 105-126.
- Mercier, A., Schubauer-Leoni, M.L. & Sensevy, G. (2002). Vers une didactique comparée. *Revue Française de Pédagogie*, 141, 5-16.
- Moore, D. (1996). Bouées 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 ? *Études de linguistique appliquée*, 121, 71-78.
- Myers-Scotton, C. (1993). *Social motivations of codeswitching*. Oxford : Clarendon Press.
- 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.
- Onguene Essono, L. M. (2002). Expression de l'espace immédiat et acquisition linguistique de la référence spatiale chez les élèves camerounais du cours élémentaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(3), 507-535.
- Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Pekarek, S. (1999). *Leçons de conversation. Dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*. Fribourg : Editions Universitaires.
- Pinard, R. (2004). Approche méthodologique mixte de recherche en éducation. *Recherches qualitatives*, 24, 58-80.
- Prudent, L.-F., Tupin, F. & Wharton, S. (Eds) (2005). *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*. Berne : Peter Lang.

- Py, B. (2003). Introduction. Dans M. Cavalli, D. Coletta, L. Gajo, M. Matthey, & C. Serra (Eds). *Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste – Rapport de recherche*. Aoste : IRRE-VDA.
- Schubauer-Leoni, M.L. & Leutenegger, F (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire. Dans F. Leutenegger & M. Saada-Robert (Eds). *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*. (pp. 227-251). Bruxelles : De Boëck, Raisons éducatives.
- Sensevy, G. & Quilio, S. (2002). Les discours du professeur : vers une pragmatique didactique. *Revue française de pédagogie*, 141, 47-56.
- Stratilaki, S. (2005). *Alternances des langues, construction des répertoires plurilingues et dynamiques d'apprentissage chez les apprenants franco-allemands*. Actes du 8^e congrès de RJC Langage et langues. Paris : ED268.
- Theureau, J. (1992). *Le cours d'action : analyse sémio-logique : essai d'une anthropologie cognitive située*. Berne : Peter Lang.
- Tupin, F., Françoise, C. & Combaz, G. (2005). Enseignants en milieu créolophone : des représentations aux modes d'intervention. Dans 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.

Annexes

Annexe I. Grille d'observation des formes et des fonctions de l'alternance codique selon la discipline.

Extraits d'énoncés (énoncés en créole en gras, énoncés en français en italique)	Phrase	Locuteur	Discours	Fonction	Discipline
1/ Enseignant : Dènyé fwa-la, èskè zòt ka sonjé sa nou té fè <i>comme activité, comme exercice ?</i>	1	1	1	2	1
2/ Enseignant : Nou té travay on zouti ké nou té kriyé <i>le pivot pou vwé kijan ou pé konsèrvé boul-la pou w pé atann on pawtenèr ki démarké</i>	1	1	1	1	1
3/ Enseignant : Fo nou plasé nou an triang pou démarkaj-la pou nou pé vansé <i>é proposer des solutions de passes.</i>	1	1	1	1	1
4/ Enseignant : <i>C'est pas grave, on y va. Fanny, c'est toi qui prends l'échauffement.</i> Lé zòm, an pé konté si séryé a-zòt	2	1	1	2	1
5/ Enseignant : Fanny, sé vou ka pran-y Élève : <i>c'est moi, monsieur</i>	2	2	1	2	1
6/ Enseignant : <i>Allez prenez un petit peu de distance.</i> Ékarté zòt ti bwen	2	1	2	2	1
1/ Enseignant : Ès zòt konnèt mo-lasa <i>syntagme ?</i>	1	1	1	1	2
2/ Enseignant : Nou kay fè <i>le groupe nominal é an kréol nou ké maké group a non-la. Li sa ban-mwen</i>	1	1	2	1	2
3/ Élève : Manman Akaz. Enseignant : Tradui fraz-la ban-mwen. Élève : <i>Maman est à la maison</i>	2	2	1	1	2
4/ Enseignant : Ola ti vèb-la ? Élève : sé <i>est</i>	1	1	1	1	2
5/ Enseignant : Sijé la sé <i>maman, é à la maison sé on konpléman, é an fraz kréol-la ?</i>	1	1	1	1	2
6/ Enseignant : Adan on fraz ka ki sant-la ? Élève : <i>C'est le verbe</i>	2	2	1	1	2

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

Annexe II. Grille d'entretien d'explicitation.

Question principale	Autres questions
Pouvez-vous évoquer une situation dans laquelle vous avez alterné les langues au cours cette séance ?	Pouvez-vous me décrire ce moment précis ? Quelles intentions mettez-vous à cet instant derrière le fait d'alterner les langues ? Pouvez-vous préciser les conditions d'apparition de cette alternance de langues ? Pour quelles raisons précises selon vous, avez-vous utilisé le passage d'une langue à une autre ? L'alternance codique remplit-elle ici une fonction particulière ? Un objectif pédagogique ou didactique ? Cette situation met-elle en évidence une stratégie d'alternance codique comme méthode d'enseignement ? Quelles sont les acquisitions scolaires visées par cette alternance des langues ? Quelle est la nature de ces acquisitions dans cette séquence ? Sur quoi vous êtes-vous basé pour alterner les langues ? Sur quels indicateurs de types corporels, langagiers, mentaux, cognitifs ou autres ?