Revue TDFLE

N° 87 | 2026
Translanguaging, une notion en débat

Alternance des langues et translanguaging dans les interactions didactiques : modélisations, contextes et idéologies

Claude CORTIER *Chercheur associé*
Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations, Lyon

Édition électronique :
URL :
https://revue-tdfle.fr/articles/revue-87/469-alternance-des-langues-et-translanguaging-dans-les-interactions-didactiques-modelisations-contextes-et-ideologies
DOI : numerev_2747
Date de publication : 20/05/2026

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : CORTIER, C. (2026) Alternance des langues et translanguaging dans les interactions didactiques : modélisations, contextes et idéologies. *Revue TDFLE*, (87). https://doi.org/10.34745/numerev_2747

Cet article retrace dans une première partie les travaux européens francophones sur les alternances de langues et leur didactisation, en insistant sur le rôle moteur des recherches du Val d'Aoste. Dans un deuxième temps, une réflexion étayée par les travaux sur la didactique du plurilinguisme et l'émergence de la notion de compétence plurilingue, fait naitre un questionnement sur la prise en compte en classe des langues et variétés parlées par les élèves et notamment les parlers bilingues des interactions quotidiennes. L'utilisation du concept de *translangaging* est ensuite interrogée, comme susceptible de correspondre davantage aux contextes où les contacts de langues et hybridations sont prégnants.

This paper retraces in the first part the French-speaking European work on language swithching and and its didactisation , emphasising the leading role by research in the Aosta Valley. In a second part, a reflection supported by work on the didactics of plurilingualism and the emergence of the notion of plurilingual competence, brings out questions on the consideration in the classroom of the languages and varieties spoken by students and in particular the bilingual dialects of everyday interactions. The use of the concept of translangaging is then questioned, likely to correspond more to contexts where language contacts and hybridations are prevalent.

Mots-clés :
Pratiques langagières, Translanguaging, Alternance de langues, Didactisation, Éducation bi/plurilingue

---

Introduction

Les pratiques langagières où alternent deux langues ou variétés de langues (ou davantage), dites « alternances codiques » ou plus couramment « alternances de langues » ont été dans les dernières décennies, objets de travaux multiples en sociolinguistique francophone et didactique des langues, soit en sociodidactique, privilégiant les interactions entre connaissances des contextes sociolinguistiques et situations d'enseignement/apprentissage. C'est ce concept que nous avons utilisé dans nos travaux sur l'enseignement bi/plurilingue français-langue régionale avec Di Meglio (Cortier & Di Meglio, 2004, 2005, 2007). Dans un second temps, suite à des rencontres

notamment avec García dans des colloques organisés par Erfurt et Helot à Strasbourg [1], nous avons souhaité questionner le concept d'alternances dans un article au titre explicite « Alterner les langues, translangager dans l'enseignement bilingue. Une question sociodidactique à partir du corse langue polynomique » (Cortier & Di Meglio, 2018). Puis, lors des années passées en Algérie et au Maroc, nous avons pu constater que les situations de cours où le français est langue d'enseignement montrent des alternances très fréquentes entre le français et les variétés d'arabe, arabe standard et darija [2]. Un enseignement plurilingue, recourant à plusieurs langues-variétés de façon spontanée, y existe de fait mais sans avoir fait l'objet, si ce n'est très récemment, d'une didactisation contextualisée ou en voie d'institutionnalisation [3]. C'est pourquoi, le concept de *translanguaging* nous est apparu susceptible d'apporter une vision moins séparée et moins normative des langues, s'inscrivant dans le continuum sociolinguistique et dans la variété des répertoires et registres langagiers. Car, ces situations impliquent pour les enseignants d'accepter « les pratiques langagières fluides des locuteurs de langues minorées et minorisées [...] sinon ces derniers peuvent devenir complices des phénomènes de minoration des langues » (García, 2016, p. 12). Bien que les travaux réalisés depuis les années 1980 en Europe, notamment francophone, aient posé des fondements sociolinguistiques et des modalisations didactiques des diverses formes d'alternance des langues et la didactisation effective de ces pratiques, des tensions persistent pour une didactique de la pluralité linguistique, pour cause sans doute de méconnaissance de la pluralité du français.
Comme le souligne J. Erfurt dans son article ici-même : « les recherches sur la pratique des langues autochtones montrent de quelle manière les savoirs de domination traditionnels empêchent de voir la spécificité des répertoires respectifs et des pratiques culturelles des communautés ».

1. Premiers travaux européens sur les alternances de langues (1990-2000)

1.1. L'enseignement bilingue au Val d'Aoste

C'est sans doute au Val d'Aoste (désormais VDA) pour le développement de l'enseignement bilingue français-italien, que le concept d'*alternance des langues* italien-français fut expérimenté et conceptualisé dans les recherches, programmes et pratiques de classe dès les années 1990 (Coste & Pasquier, 1992). Les travaux conduits par l'Institut de recherche en éducation, avec l'appui d'experts internationaux [4], sont souvent présentés comme un laboratoire didactique, expérimentant et développant ce bi/plurilinguisme dans le cadre d'une conception holistique de l'éducation : à l'école valdôtaine est en vigueur un enseignement bilingue alterné dans les deux langues, dispensé par l'ensemble des enseignants, dans toutes les disciplines et dans toutes les activités didactiques. L'école bilingue y est fondée sur le principe de l'alternance des langues, adoptant en cela une conception scientifique du bilinguisme et de la personne

bilingue dont une des caractéristiques est justement son « parler bilingue » (Causa, 1996 ; Lüdi & Py, 1986). Ce principe consiste en des « séquences alternées » permettant « une grande souplesse dans le recours à chacune des langues », et une « grande diversité des documents » supports, respectant toutefois « une grande rigueur dans la mise en œuvre des activités d'apprentissage » (Coste & Pasquier, 1992, p. 14).
L'intérêt des alternances dans la construction des savoirs est ainsi très tôt souligné par Coste et Pasquier, car il repose :

« sur le postulat que l'acquisition de savoirs nouveaux ne se fait pas nécessairement mieux dans une langue plus familière que dans une langue moins familière parce que dans la plupart des cas, en langue maternelle aussi, la mise en place de connaissances nouvelles est fonction de la maitrise d'éléments linguistiques nouveaux et introduits. » (1992, p. 15)

Dans un premier temps sont distinguées :

- « les alternances de répétition » : reprendre dans une langue ce qui a été posé dans une autre sous forme de traduction, reformulation, résumé ;
- « les alternances de distribution complémentaire » : il y a des choses qu'on fait dans une langue, il y en a d'autres qu'on fait dans l'autre et il n'y a pas nécessairement reprise dans l'autre de ce qui a été fait dans l'une ;
- « les alternances de commentaire métalinguistique » fréquentes dans les approches traditionnelles. (Coste, 1994)

1.2. Parlers bilingues, alternances didactisées et compétences plurilingues

Lüdi et Py (1987) sont sans doute avec le concept de *parler bilingue* les pionniers de l'articulation entre le contact et l'alternance des langues, l'interaction et l'acquisition grâce, entre autres, au concept de « séquences potentiellement acquisitionnelles ».
Sur le plan proprement didactique, les recherches de Causa (et notamment sa thèse soutenue en 1998) portent sur l'utilisation de deux langues par l'enseignant natif dans une classe de langue étrangère en contexte alloglotte. Les *parlers bilingues* ou *alternances codiques* jouent, écrit-elle, « un rôle essentiel dans certaines situations d'enseignement/apprentissage » (1996, p. 1) ; ils sont fréquents dans le parler des enseignants enregistrés quel que soit leur degré de bilinguisme et quel que soit leur méthodologie d'enseignement. Elle souligne que « l'emploi de deux codes ne peut être limité à une stratégie d'enseignement » mais qu'il doit être analysé « comme une stratégie communicative à part entière » (Causa, 1996, p. 112). Les passages d'une langue à l'autre ne sont pas jugés comme des marques d'incompétence, mais plutôt comme des manifestations du *répertoire verbal* dont disposent les locuteurs (enseignant et apprenants) à un moment donné de l'interaction.
Parmi les moments forts de la décennie sur le sujet, le colloque international «

Alternances des langues et apprentissages. Situations, modèles, analyses pratiques » (ENS Fontenay-Saint-Cloud, Université Paris 5, Université Stendhal Grenoble 3, les 6-8 février 1997) a donné lieu à trois publications :

- Castelloti, V. et Moore, D., Alternances de langues et apprentissages*, Études de linguistique appliquée*, 108, décembre 1997.
- Billiez J. et Simon D.-L., Alternances des langues : enjeux socio-culturels et identitaires, *Lidil* 18, Université Stendhal de Grenoble, novembre 1998.
- Castelloti, V. et Moore, D., Alternances des langues et construction des savoirs, *Cahiers du français contemporain*, ENS éditions, mai 1999.

Dans l'article du numéro 108 de ELA, Coste souligne combien pour montrer l'importance du phénomène et mettre au jour « tant les changements de code dans le discours des enseignants que le jeu de langues dans les productions des apprenants » (Coste, 1997, p. 396), il a fallu que soient développés, en sociolinguistique notamment, des travaux qui analysent le parler bilingue dans les séquences de classes, et en linguistique de l'acquisition, les conversations exolingues, les échanges entre natifs et non natifs mais aussi des essais de typologie.
Soulignons également dans cette période l'existence de séminaires de formation, au Val d'Aoste (Cavalli, 1998) et au Centre de recherche pour la diffusion du français (CREDIF), dont témoignent les dossiers de l'équipe *Plurilinguisme et apprentissages* préparés par Moore et Castelotti intitulés « Alternances, interactions et apprentissages » (ENS Saint-Cloud-Fontenay, 1998). Plus tard, Duverger jouera un rôle majeur pour la formation des enseignants qui se concrétisera dans l'ADEB – Association pour le développement de l'enseignement bi/plurilingue – créée en 2003.
Coste (1994), toujours à propos des écoles du VDA , décrit comment les alternances codiques permettent « la mobilisation de l'ensemble des ressources langagières disponibles pour une compétence plurilingue équilibrée […] distinguant nettement les variétés linguistiques mais autorisant le recours souple à leur diversité » (Coste, 1994, p. 108).
Cette compétence se développera d'autant mieux que, d'entrée de jeu, les formes de micro-alternance codique seront autorisées en classe. Et, pour les enfants de l'école primaire, l'enjeu de cette variation n'est pas seulement d'ordre linguistique mais touche aussi la construction des concepts pour les savoirs nouveaux ou recomposés (Coste, 1994, p. 108).
Dans son article de 1997, Coste décrit également micro- et macro-alternances qui doivent être articulés :

- La *micro-alternance* : « un phénomène qui se constate, dans la classe, en l'espace parfois de quelques secondes, par le passage spontané, naturel d'une langue à l'autre » (Coste, 1997, p. 399). C'est le *parler bilingue* avec ses différentes modalités et fonctions.
- La *macro-alternance*, « pour tout ce qui est organisé, réfléchi, mis en place par l'institution scolaire à un niveau de décision politique ou à un niveau réglementaire, mais aussi (à un niveau intermédiaire ?) ce qui est prévu par l'enseignant, ou l'équipe enseignante (ou le collectif élèves-maître) dans la

répartition programmée des activités » (Coste, 1997, p. 399).

Coste ici ne prend pas en compte ce que Duverger (2000 et 2007) désignera ensuite par « méso-alternance » dans une triade micro-méso-macro toujours d'actualité pour « Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL » (Duverger, 2007, p. 81-88) :

- la macro-alternance ou planification des activités didactiques dans les différentes langues et disciplines ;
- la méso-alternance ou alternance séquentielle dans les modalités de présentation des contenus disciplinaires en L1 et/ou L2 ;
- la micro-alternance ou compétence de communication de tout locuteur bilingue ou « parler bilingue ».

Soulignons que les modalités du *translangaging* ou *trawsieithu* anglais-gallois, étudiées puis développées par Williams dans sa thèse en gallois (1994) et diffusée plus tard par Baker (2001), s'avèrent proches des formes d'alternances notamment séquentielles, développées dans l'enseignement bilingue.
Williams décrit des pratiques pédagogiques qui alternent l'utilisation du gallois et de l'anglais dans une même leçon, avec pour objectif de valoriser le gallois à l'école, d'en mobiliser et d'en légitimer l'emploi. L'idée principale est qu'à partir d'informations obtenues dans une langue, quelles que soient les modalités, ces informations soient ensuite travaillées dans l'autre langue.

« Translanguaging is a pedagogical practice that alternates the use of two languages for input and output in the same activity. The learner receives information in one language and works with that information in another language. » (Thomas et *al.*, 2022, p. 7)

On peut sans doute conclure de cette brève rétrospective que, dans les travaux francophones sur l'enseignement bi/plurilingue des années 1990-2000, les alternances de langues sont clairement considérées comme des « leviers de l'apprentissage », car elles ne servent pas seulement de bouées transcodiques (Moore, 1996) pour compenser des lacunes mais engagent l'articulation entre les langues : « Ce sont des ressources pour la co-construction de sens dans l'interaction, reflétant l'articulation entre les systèmes linguistiques ainsi que l'existence de stratégies transversales » (Stratilaki & Bono, 2006, p. 6). On reconnait progressivement que « s'appuyer (*a minima*) sur les deux langues communes présentes dans la classe » (la langue première ou de scolarisation et la langue étrangère ou régionale) est naturel et que cet emploi est favorable aux apprentissages.
L'alternance codique

« si didactisée, représente une stratégie d'enseignement et de médiation cognitive à part entière à condition toutefois d'accepter la fonction de simplification, voire d'approximation, de l'autre langue dans le processus d'enseignement/ apprentissage, aspects qui doivent par conséquent être pris en compte et travaillés en formation. » (Causa, 2020, p. 106)

2. Tensions entre alternances des interactions ordinaires et les alternances didactiques et didactisées : vers le translanguaging ?

À la suite de ces recherches sur les alternances dont nous avons montré les acquis didactiques, il faut sans doute admettre qu'entre pratiques de classe bilingues, recommandations institutionnelles et visions des chercheurs, les points de vue ne sont pas toujours convergents selon que l'orientation sociolinguistique s'avère plus ou moins marquée en fonction des contextes concernés.
Dans le numéro de *Lidil* consacré aux « Alternance des langues : enjeux socio-culturels et identitaires » (1998), on peut déjà percevoir des tensions existantes entre les alternances didactiques et didactisées et les parlers bilingues ou alternances de contact. Comme le remarquent Billiez et Simon : « […] les modalités de mise en œuvre d'un bilinguisme dit 'additif' entre les pratiques des écoles francophones en Ontario, où le bilinguisme se traduit par deux monolinguismes en parallèle » (1998, p. 6) et « celui des écoles catalanes qui intègrent et imposent deux langues outils », diffèrent par les pratiques d'alternance et peuvent traduire « un conflit latent entre l'effort de l'institution pour imposer des normes, et les pratiques langagières effectives des acteurs » (1998, p. 6-7).
Coste (1997, p. 397) pour sa part souligne que :

« l'alternance 'sauvage' ou apparemment aléatoire peut être valorisée dans la perspective de construction d'une compétence plurilingue, si l'on admet tout à la fois que cette dernière ne consiste pas en un mixte de langues mêlées mais en un répertoire de **variétés distinctes** [5] et en la capacité de gérer ce répertoire comme un seul ensemble. »

Quoiqu'il en soit, c'est « sinon toujours à une valorisation, du moins à une reconnaissance, à une pleine prise en considération de l'alternance en classe de langue que l'on assiste aujourd'hui » (Coste, 1997, p. 398).
Pour Duverger, la micro-alternance désigne simplement le fait que durant le cours dispensé majoritairement en l'une des deux langues, on aura recours, ponctuellement et de manière non programmée, à l'usage de l'autre langue ; c'est un phénomène naturel qui doit être maitrisé et qui peut prendre plusieurs formes : micro-alternance de reformulation, micro-alternance de type métalinguistique, micro-alternance dans les interactions. Par opposition à la macro-alternance, planifiée et structurelle, la micro-alternance est non programmable et conjoncturelle. C'est pourquoi, elle représente un enjeu majeur en formation, ce qui a fait l'objet de nombreux travaux de Causa.
Rappelons que déjà dans les années 1980, les chercheurs ont abordé cette question clé du bi/plurilinguisme. Kielhofer, dans un volume dirigé par Lüdi *Devenir bilingue, parler bilingue,* issu d'un colloque neuchâtelois (1984), titre son article « Le bon changement de langue et le mauvais "mélange de langues" ». Cette distinction, écrit-il, est « un problème classique du bilinguisme », déjà largement abordé par de nombreux auteurs

dans les années 1980. Le « changement de langue » a pour équivalent « Sprachwechsel » en allemand et « code-switching » en anglais et le « mélange de langues », « Sprachmischung » et « code-mixing ». Si dans la littérature scientifique, les deux notions sont souvent traitées comme équivalentes, il n'en va pas de même pour le regard et les représentations des locuteurs. Dans le cas abordé par Kielhofer, il s'agit d'enfants bilingues dont la conscience normative attribue des valeurs positives au changement de langues et négatives au mélange.
Cette distinction, même si elle n'est pas toujours relevée dans ces mêmes termes, marque très souvent dans les milieux éducatifs une limite à ne pas dépasser, que le *translangaging*, adopté par García, ses co-auteurs et ses multiples émules, a précisément voulu contester. C'est en effet sur le refus de distinguer code-switchning et code-mixing que s'est élaboré dans un premier temps le *translangaging*, afin de se soustraire du rapport aux normes qu'implique une vision essentialisée des langues et de ne pas discriminer les pratiques langagières des locuteurs et apprenants. C'est en ce sens que les revendications liées au translanguaging nous sont apparues comme dignes d'intérêt.
La critique du terme « alternance codique » sera nettement affirmée par Castellotti, dans le numéro 19 de *Langues et cité* (2011) intitulé « L'alternance codique, parler (avec) plusieurs langues ». Castelloti et Moore ont, écrit-elle, mobilisé la notion d'alternance, dans les années 1990 pour faire prendre conscience de l'importance des contacts de langues, « pour ne plus se cantonner à une analyse structuro-monolingue, fondée sur la notion de "langue" étanche des environnements pluriels » (p. 4), insistant sur le fait que c'est un point de vue monolingue qui a créé le phénomène. Castelotti poursuit la critique en soulignant que « la distinction terminologique est révélatrice de paradigmes de recherche et de postures énonciatives », que « revendiquer l'expression d'alternance, c'est se situer dans une logique de séparation/d'addition-juxtaposition » et qu'en se situant dans la perspective de l'alternance codique [6] de Gumperz (1982) :

« on mobilise de fait une conception des langues non comme des constructions historiques et sociopolitiques évolutives […] mais comme des objets stables et distincts, préexistant aux représentations et aux pratiques […]. » (Castelloti, 2011, p. 5)

Léglise rédactrice de l'article « Alternance de langues » (2021) du dictionnaire de *Langage et Société* reprend également la critique globale qui a été formulée aux études sur l'alternance et l'hybridité linguistique, à savoir qu'elles présupposent la séparation préalable des « codes » concernés avant de montrer comment ils alternent ou se combinent. Dans un article de 2022, elle constate que les notions habituelles de « langues », de « communautés linguistiques » ou « d'alternance de codes » ne semblaient plus convenir pour « décrire la réalité du comportement communicatif multilingue d'acteurs sociaux, utilisant diverses ressources disponibles pour communiquer et que de nombreux termes comme *crossing*, *languaging*, *polylanguaging*, ou encore *translanguaging* sont apparus » (Léglise, 2022, p. 226), ce dernier connaissant un usage inflationniste. Travaillant de longue date avec Alby en Guyane sur la prise en compte du plurilinguisme des élèves dans les classes, elles ont développé une didactisation de l'alternance des langues s'appuyant sur une utilisation

fluide des différentes ressources des élèves et des enseignants en tant qu'êtres plurilingues. Léglise constate que, si les travaux sur la construction des savoirs en plusieurs langues dans la classe ne sont pas nouveaux dans la recherche francophone, ils sont présentés, dans la sociolinguistique anglophone, « comme une innovation récente, conséquence regrettable de l'étanchéité des traditions francophones et anglophones » (2022, p. 230). Sur ce même point et sur le concept de « translangaging », l'article de Cavalli et Cuenat (2024) est à signaler pour ses analyses fines de l'idéologie politique et la domination anglophone.

J . Erfurt, ici-même, constate que le concept « a fait souffler un vent de fraicheur sur la recherche et la didactique du plurilinguisme » et surtout qu'il n'est pas si différent des conceptualisations européennes car « il partage de nombreux points communs avec le concept de 'compétences plurilingues et pluriculturelles' élaboré par Coste, Moore & Zarate (1997/2009) ». Le répertoire langagier individuel, conçu comme un capital cuturel à développer, est central ; l'individu est considéré « dans ses liens familiaux et ses réseaux sociaux [...]. Les connaissances linguistiques des plurilingues ne doivent pas être modélisées de manière additive, c'est-à-dire comme la somme de connaissances liées plusieurs fois à différentes langues », mais « sont en grande partie disponibles en tant que connaissances translinguistiques pour parler, écrire et comprendre plusieurs langues » Coste, Moore& Zarate (1997/2009, p. 19-22), invitant à remettre en question la notion de langue.

3. Translanguaging, pratiques translangagières : un concept réservé aux contextes de langues minorisées ?

À la suite d'une série d'enquêtes avec Di Meglio (2003-2011) chez des professeurs des écoles expérimentés de l'enseignement bilingue, nous avons pu formaliser les caractéristiques d'une *praxis bi/plurilingue*, en insistant sur l'utilisation des différentes formes d'alternance et le rapport à la variation, point focal des choix sociolinguistiques et sociodidactiques corses grâce au concept de polynomie (Marcellesi & *al.*, 2003), qui prend en compte la somme des variétés parlées sur l'île et s'oppose à l'existence d'une « norme unique », d'un standard excluant les autres variétés. Pour Sorba (2016), la grande originalité du concept est de légitimer et valoriser les pratiques linguistiques des situations informelles, la possibilité d'utiliser n'importe quelle forme d'une langue, avec mixité des formes ou pas, quels que soient le moment et le lieu, à l'oral comme à l'écrit (2016, p. 12).

La *praxis bi/plurilingue* des enseignants qui fonctionnent sur le modèle un maitre bilingue pour les deux langues, consiste, lorsqu'ils sont expérimentés, à :

« utiliser didactiquement l'alternance des langues, veiller à la parité des enseignements, à leur mode d'être en action, qui confère à l'enseignant bilingue une responsabilité particulière mais aussi des pouvoirs ou une efficacité accrue dans le développement chez les élèves de stratégies d'adaptation et autres formes de flexibilité

cognitive et discursive repérées par les travaux sur le bilinguisme. » (Cortier & Di Meglio, 2004, p. 195)

Ces doubles bénéfices pour l'enseignant et les apprenants entrainent un rapport dédramatisé à la variation et un possible dépassement du conflit diglossique pour les enseignants bilingues, qui auraient pu connaitre une stigmatisation dans leur histoire langagière ou pour ceux qui ont acquis le corse tardivement et peuvent se sentir en insécurité. Car là aussi, les normes de l'école française et de sa langue dominante font pression sur les représentations et les pratiques. Si, dans les situations de classe comme dans la vie quotidienne des bilingues, « un même individu se partage entre deux langues au gré des circonstances de communication » (Ottavi, 2004 [7]), la norme scolaire impose une rigueur plus grande à l'enseignant : « il doit signifier de façon très claire à l'apprenant l'association du code linguistique choisi et de la situation vécue ; il doit éviter les mélanges de langue, surtout le *code-mixing* » (Ottavi, 2004).
Ainsi, dans les régions où se maintient une langue minorée, où variation et mixalectes (Sorba, 2021) sont répandus et où certaines volontés peuvent vouloir instaurer un standard aux dépens des usages et des usagers, le translangaging, parce qu'il se trouve davantage en phase avec le continuum sociodidactique en situation minoritaire, peut conforter une vision moins normative des contacts de langues et, par son effet de slogan, encourager la reconnaissance des pratiques translangières.
En Algérie, comme au Maghreb, les parlers et écrits métissés sont les pratiques langagières courantes des locuteurs. Pour nombre d'entre eux, le mélange sans distinction des variétés parlées n'est souvent même pas perçu, tandis que les langues supercentrales, l'arabe et le français obéissent à certaines formes de sacralité ou aux rigueurs de la norme. Les situations de classe et de cours universitaires que nous avons pu observer ou analyser nous ont particulièrement sensibilisée aux phénomènes très courants d'alternances d'usage dans la vie quotidienne également visibles aux différents niveaux d'enseignement (Cortier, Hachadi & Omar Sharif, 2009 ; Cortier & Kaaboub, 2017), mais aussi aux discriminations et insécurités linguistiques qu'ils engendrent. Qualifier, comme cela a émergé dans la presse ou lors d'entretiens avec des enseignants, les étudiants issus d'un système éducatif arabisé, *d'analphabètes bilingues* pour leur manque de maitrise de l'arabe et du français universitaire, témoigne d'une idéologisation de la situation sociolinguistique. Ces propos contribuent à mettre dos à dos les partisans du français et ceux de l'arabe, à encourager la marginalisation des langues nationales et à renforcer l'antagonisme langue officielle (arabe standard) et langue(s) de l'école. Les questions linguistiques demeurent très sensibles en raison du rapport que les langues entretiennent avec les affects intimes et les enjeux sociaux et politiques, qui tendent à amplifier les conflits, liés à la fois à la permanence de l'État-nation et à la reconnaissance des identités communautaires et nationales.
Le changement de langue voire la fracture linguistique entre le secondaire où l'arabe standard est langue d'enseignement et les filières scientifiques et techniques où le français est langue d'enseignement, suscitent des pratiques d'alternances, dites de « recours à… » telle ou telle variété. Ces pratiques sont le plus souvent non explicitement didactisées mais elles sont néanmoins maitrisées par l'enseignant expérimenté dans la gestion de son cours. Considérant les différentes formes à l'œuvre, le terme de «

pratiques translangagières » se présenterait comme plus englobant et plus souple que le concept d'alternance. Plus récemment, les nouvelles générations d'enseignants universitaires scientifiques, formés en Algérie et non en France, manifestent à leur tour une insécurité linguistique en français et recourent plus massivement à l'arabe algérien, dans les villes où il est la langue d'usage social. Seule la terminologie et la phraséologie scientifique sont exprimées en français ou en anglais, voire traduites en arabe standard.

En conclusion, vers des évolutions moins normatives ?

Des enquêtes récentes en Kabylie (Chenouf & Ammouden, 2024) montrent que nombre d'enseignants ont renoncé à une méthode directe, immersive pour l'enseignement du français. On constate l'abandon progressif dans les pratiques enseignantes d'un enseignement monolingue, uniquement en langue cible, qui fut le plus souvent synonyme, comme ce fut le cas en France (et dans ses colonies), d'une volonté d'assimilation. Les enseignants considèrent que l'utilisation de la langue première (kabyle ou arabe algérien) est une stratégie d'enseignement bénéfique, permettant une meilleure appropriation du français et qu'elle ne devrait pas être interprétée comme l'indice d'une insuffisance de maitrise du français de la part de l'enseignant, mais percu comme le propose J. Erfurt comme « un mode d'activation des ressources langagières » du repértoire.

On devrait donc pouvoir se réjouir de ces évolutions didactiques vers une reconnaissance du plurilinguisme et son acceptation à l'école, notamment dans le cas des langues nationales, qui manifesteraient une « sociodidactique d'émancipation éducative» (Blanchet, 2019). De récents mouvements nationaux comme le Hirak en Algérie ont contribué à en valoriser l'usage public et médiatique.

Une tendance à l'hybridation se manifeste dans de nombreux contextes, comme en témoigne le colloque sur les mixalectes organisé à l'université de Corte en 2024 (Sorba, à paraitre). Toutefois, bien que le mixalecte fasse «partie intégrante des productions linguistiques usuelles » et que la polynomie soit largement acceptée en Corse, le mixalecte souffre, souligne Sorba, « comme la plupart des formes linguistiques hybrides, de préjugés négatifs, notamment de la part des enseignants du corse » (Sorba, 2021, p. 363). Si en Algérie, comme au Maroc, le pas a été franchi pour l'officialisation de la langue amazighe et de son enseignement, il n'en va pas de même pour l'arabe dit dialectal, algérien ou marocain. L'usage scolaire officiel des arabes maghrébins, même en médiation n'est pas encore à l'ordre du jour. Les idéologies linguistiques jouent un rôle social et politique essentiel et le plurilinguisme, la reconnaissance de la pluralité des langues et des cultures sont une nécessité sociale, scolaire, politique et internationale.

Bibliographie

Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and* Bilingualism. Multilingual Matters.

Bencherif, Z. (2009). *L'alternance codique arabe dialectal/français dans des conversations bilingues de locuteurs algériens immigrés/non-immigrés* [Thèse de doctorat]. Université de Tlemcen.

Billiez, J. & Simon, D.-L. (dir.) (1998). *Alternance des langues : enjeux socio-culturels et identitaires, Lidil* 18.

Blanchet, P. (2019). "Appuyez où ça fait mal". Contributon à une sociodidactique d'émancipation éducative. Dans B. Bouchra El Bakani & Zahir Meksem (dir.), *Plaidoyer pour la variation. Mélanges en hommage à Marielle Rispail* (pp. 229-243). E.M.E.

Castellotti, V. (2011). Alternances, parlers plurilingues, interlectes: quelles terminologies pour quelles conceptions de la pluralité ? *Langues et cités*, DGLF.

Cavalli, M. (1998). *Pensare e par/are in più lingue*. IRRSAE.

Cavalli, M. & Egli Cuenat, M. (2024). *Translanguaging* – effet de mondialisation ou de domination ? *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 22-2 | 2024. https://doi.org/10.4000/11qab

Causa, M. (1996). L'alternance codique dans le discours de l'enseignant. *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 4. http:// journals.openedition.org/cediscor/404.

Causa, M. (1998). *Le fonctionnement de l'alternance codique dans le discours de l'enseignant natif en classe de langue étrangère : l'exemple de l'enseignement/apprentissage de l'italien en France* [Thèse de doctorat]. Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3.

Causa, M. (2020). Répertoire didactique et contextualisation de la compétence de médiation en formation initiale à l'enseignement de/en langue(s). *Le Français dans le monde. Recherches et applications* 67, 101-110.

Chenouf, I. & Ammouden, M. (2024). Recourir à une autre langue que celle enseignée : qu'en pensent les enseignants ? *Langues et cultures*, vol. 5/2, 282-299.

Cortier, C., Hachadi, S. & Amar Sharif F. (2009). Les cours magistraux dans les filières scientifiques des universités algériennes : caractéristiques discursives et interactionnelles. Dans J.-M. Defays, A. Englebert, M.-C. Pollet, F. Thyrion (dir.), *Principes et typologies des discours universitaires (*pp. 137-150). L'Harmattan.

Cortier, C. & Di Meglio, A. (2018). Alterner les langues, translangager dans l'enseignement bilingue. Une question sociodidactique à partir du corse langue polynomique. Dans J. Erfurt, A. Weirich & E. Caparol-Ebersold (dir.), *Éducation plurilingues et pratiques langagières. Hommage à Christine Hélot* (pp. 269-290). Peter Lang.

Cortier, C. & Kaaboub, A. (2017). Entre représentations, pratiques enseignantes et stratégies d'apprentissages plurilingues, quelles propositions pour les étudiants de première année scientifique à l'université ? (Algérie – Maroc) ». Dans C. Geoffrion & M.-F. Narcy-Combes (dir.), *Contributions au développement de perspectives plurilingues en éducation et formation* (pp. 101-117). Presses universitaires de Rennes.

Coste, D. & Pasquier, A. (1992). Principes et méthodologies, langues et savoirs, *Due*

Lingue per Sapere, Matériaux pour un apprentissage bilingue à l'école primaire de la Vallée d'Aoste. Supplément à *L'Ecole Valdôtaine* 4, Assessorat de l'instruction publique, Aoste, 13-26.
Coste, D. (1994). Conceptualisation et alternance des langues : à propos de l'expérience du Val d'Aoste. *Études de Linguistique Appliquée* 96, 105-120.
Coste, D. (1997). Alternances didactiques. *Études de Linguistique Appliquée,* 108, 393-400.
Castellotti, V. & Moore, D. (dir.) (1997). *Alternances des langues et apprentissage*, *Études de Linguistique Appliquée,* 108.
Castellotti, V. & Moore, D. (dir.) (1999). *Alternances des langues et construction des savoirs. Cahiers du français contemporain* 5*.* ENS éditions.
Duverger, J. (2000). Florilège de pratiques pédagogiques spécifiques. *Le français dans le monde, Recherches et applications*, numéro spécial, janvier 2000, 178-186.
Duverger, J. (coord.) (2000). Actualité de l'enseignement bilingue. *Le français dans le monde, Recherches et applications*, numéro spécial, janvier 2000.
Duverger, J. (2007). Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL. *Tréma* 28*,* septembre 2007, 81-88.
García, O. (2016). La langue française et les autres. Dans C. Hélot & J. Erfurt (dir.), *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles, pratiques* (pp. 9-12). Lambert-Lucas.
Gumperz, J. (1982). *Discourse Strategies*, Cambridge University Press.
Kielhöfer, B. (1987). Le bon changement de code et le mauvais mélange de langues. Dans G. Lüdi (dir.)*, Devenir bilingue, parler bilingue.* De Gruyter.
Léglise, I. (2021). Alternances de langues. *Dictionnaire de la sociolinguistique*, *Langage et société*, 2021|HS1 Hors série.
Léglise, I. (2022). Géopolitique et circulation des savoirs en sociolinguistique du multilinguisme et de l'éducation au Nord et dans le Sud global. *Revue d'histoire des sciences humaines*, 213-238.
Lüdi, G. (dir.) (1987). *Devenir bilingue, parler bilingue*. De Gruyter.
Lüdi, G. & Py, B. (1986). *Être bilingue.* Peter Lang.
Marcellesi, J.-B., Bulot, T. & Blanchet, P. (2003). *Sociolinguistique (épistémologie, langues régionales, polynomie)*. *Textes choisis de Jean-Baptiste Marcellesi précédés d'un entretien.* L'Harmattan.
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.
Ottavi, M.-R. (2004). Diversité culturelle et interculturalité. Du bilinguisme et plurilinguisme : l'expérience de l'école de Ghisonaccia. Communication à la journée d'étude sur l'enseignement bilingue, 5 mai 2004, Université de Corte.
Sorba, N. (2021). Conceptualisation de productions linguistiques en mouvement. Dans N. Sorba (ed.), *Transmettre les langues pourquoi et comment ? Questions politiques, familiales et migratoires* (pp. 345-366). E.M.E.
Stratilaki, S. & Bono M. (2006). Parcours d'apprentissage des apprenants des troisièmes langues : dynamiques des répertoires plurilingues en construction. *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 2|2006. DOI: https://doi.org/10.4000/rdlc.4790.

Thomas, E.M., Siôn, C.G., Jones, B., Lloyd-Williams, S., Dafydd, M., Tomos, L.R. Jones, M., Jones, D., Maelor, G., Rhodri, E. & Caulfield, G. (2022). *Translanguaging: A quick reference guide for educators,* National Collaborative Resources: Aberystwyth University and Bangor University.

[1] Voir Helot & Erfurt (2016) ainsi que Erfurt, Weirich & Carporal-Ebersold (2018).
[2] Nous utilisons le terme employé le plus couramment au Maroc et en Algérie pour désigner l'arabe parlé et utilisé au quotidien.
[3] Nous pensons à la politique d'alternance linguistique mise en œuvre au Maroc dans le cadre de la *Vision Stratégique pour la réforme du système éducatif national* (2015-2030).
[4] Notamment Py, Pasquier, Bourguignon, Serra, Gajo, Coste et Coletta.
[5] Nous soulignons.
[6] C'est nous qui soulignons.
[7] Communication personelle, non publiée.