

Motivations de l'alternance codique dans le contexte de classe de langue étrangère

Harriet K. Haggerty
Université de Calgary

De quoi l'alternance codique¹ peut être l'indice en classe de langue étrangère ? Poser cette question de nos jours peut sembler superflu au vu des travaux réalisés dans ce domaine. En effet, bon nombre de chercheurs et (socio)linguistes ont travaillé sur le phénomène de l'alternance codique entre deux langues (l'alternance bilingue) dans un contexte social général. Toutefois, ce qui nous intéresse dans cette étude, c'est l'AC dans le contexte scolaire multilingue, et plus particulièrement, dans la classe de français langue étrangère. Pour ce faire, nous aborderons cette question en considérant la perspective de l'enseignant et celle de l'apprenant. Mais avant cela, il est souhaitable de définir l'AC, tout d'abord en fonction du contexte sociolinguistique (définition globaliste) et ensuite dans le contexte de la classe de langue étrangère. Notons que la définition de l'AC est complexe du fait de ses nombreuses acceptions et qu'elle peut faire référence à tout discours (Gardner-Chloros 11). Nous tiendrons compte de celles qui, selon nous, sont les plus significatives dans cette étude.

Définition de l'AC

Selon Cuq (18), l'AC est le changement, par un locuteur bilingue, de langue et de variété linguistique à l'intérieur d'un énoncé-phrase ou d'un échange, ou entre deux situations de communication. L'emploi du qualificatif bilingue dans cette définition signifie que l'AC est un phénomène utilisé surtout par des personnes ayant une certaine compétence dans les langues alternées. Lors de l'AC, les deux systèmes linguistiques s'interpénètrent pour donner une organisation discursive linéaire cohérente sur le plan syntaxique et sémantique. Au niveau sociolinguistique, l'AC est donc ce passage dynamique d'une variété ou d'une langue à l'autre lors de l'interaction verbale. Elle constitue, en effet, l'une des manifestations du parler bilingue² au cours des interactions verbales à condition toutefois que les langues soient harmonieusement disposées l'une à côté de l'autre dans le respect des règles morphosyntaxiques.

Au-delà de la définition sociolinguistique, l'AC en classe de langue consiste en l'usage simultané de deux langues, la langue cible y compris, et la L1 des apprenants ou de deux variétés de la langue cible (l'une étant standard et l'autre non-standard) lors de l'interaction ou des échanges didactique/s (Lin 3464). A noter que dans la classe de langue, l'AC se manifeste principalement dans deux

¹ Nous utiliserons désormais l'acronyme AC.

² « Le parler bilingue réfère à un parler où le passage d'une langue à l'autre est coulant ; ... n'entrave pas la communication, ne provoque aucune répétition, aucune des questions de compréhension ou de clarification qui caractérisent la communication dite exolingue lorsque l'une des langues est mal maîtrisée par l'un des participants » (Deprez 81).

contextes : elle peut avoir lieu entre les apprenants eux-mêmes et aussi entre l'enseignant et ses apprenants. A noter également qu'elle se manifeste selon différents types qui se rapportent aux différents modes d'insertion de l'alternance dans le discours comme le note Dabène (94).

Types d'AC

Nous pouvons différencier l'AC interphrase, dite aussi phrastique, lorsque l'alternance a lieu au niveau d'unités plus longues, de phrases ou de fragments du discours, dans les productions d'un même locuteur ou dans les prises de parole entre interlocuteurs (Thiam 32). Ensuite, nous distinguons l'AC intraphrase, aussi appelé le mélange codique, quand le changement de codes s'effectue à l'intérieur d'une même phrase. Celle-ci fait que des constructions syntaxiques appartenant à deux langues cohabitent dans une étroite corrélation à l'intérieur d'un même énoncé ou d'une phrase (32). Par exemple : Excuse mon anglais, mais les *odds* sont là (Gardner-Chloros 61). Par ailleurs, nous pouvons parler de l'AC extraphrase, lorsque les segments alternés sont des expressions idiomatiques ou/et des proverbes ou expressions phatiques insérés dans un segment monolingue sans pour autant transgresser la grammaire des langues alternées, telles que « d'accord », « bon », « bien sûr », entre autres (Thiam 33). Le locuteur en use pour répéter par exemple un message ou répondre à une affirmation émise par son interlocuteur. Dans ce type d'AC, le locuteur cherche une facilité ou une fluidité dans les échanges. Nous pouvons dire qu'ils servent à ponctuer le discours comme dans l'exemple : *Wallah* (Je le jure), je viens chez toi (Faraj 186). Il est important de remarquer que l'AC remplit plusieurs fonctions sur le plan linguistique, cognitif, affectif, communicationnel et relationnel (Anciaux 3). Dans la section suivante, il est question des fonctions conversationnelles que remplit l'AC dans une interaction quelconque.

Fonctions conversationnelles de l'AC

Hamers et Blanc (445) postulent que l'AC est une stratégie de communication utilisée par des locuteurs bilingues entre eux. Cette stratégie consiste à faire alterner des unités de longueurs variables de deux ou plusieurs codes à l'intérieur d'une même interaction verbale. Ce qui nous paraît très intéressant est le fait que leur définition associe l'emploi de plusieurs codes à la notion de stratégie de communication.

En outre, Gumperz (61) distingue deux fonctions principales de l'AC : les alternances situationnelles et les alternances métaphoriques ou conversationnelles. D'une part, l'alternance situationnelle est liée au changement de la situation de communication. Ici, le locuteur prend en compte la situation de communication dans laquelle il se trouve pour adopter une langue de base pour ses échanges. D'autre part, l'alternance conversationnelle, dite aussi stylistique ou métaphorique, se produit de façon automatique à l'intérieur d'une même conversation sans le changement d'interlocuteur ou du sujet de discussion dans les rapports mutuels. Elle correspond beaucoup plus à l'emploi de deux langues dans la conversation comme stratégie et ressource communicative. L'alternance est moins consciente,

automatique et échappe au contrôle du locuteur et remplit des fonctions interactionnelles ou conversationnelles telles que : distinguer le discours direct du discours rapporté ; désigner un interlocuteur spécifique ; marquer son appartenance à une communauté ethnique par le biais d'interjections ; différencier l'opinion personnelle de l'opinion générale ; enfin clarifier, modaliser et emphatiser le message (Gumperz 61). De plus, Gumperz postule que l'AC est un indice de contextualisation : « *code switching is a contextualisation cue, that is a verbal or non verbal cue that provides an interpretative framework for the referential context of the message* » (131). D'après lui, l'AC peut signaler qu'un sujet dont on parlait est maintenant clos et qu'un autre commence. Gumperz (73-79) distingue ainsi six fonctions de l'alternance conversationnelle : les citations; la désignation d'un interlocuteur ; les interjections ; la réitération; la modalisation d'un message et la personnalisation versus l'objectivation.

Pour sa part, Moore (105) cite deux fonctions que peut remplir l'AC : les alternances-relais (fonction communicative) et les alternances-tremplin (fonction didactique) qui servent et facilitent respectivement la communication et l'apprentissage en classe de langue. Le recours à l'AC dans l'interaction verbale est généralement signe de stratégie de communication utilisée par les locuteurs bilingues entre eux (Hamers et Blanc 445).

Motivations de l'AC en classe de langue étrangère

Dans le contexte plus spécifique de la salle de classe, nous observons cependant des motivations différentes menant les locuteurs bilingues à recourir à de l'AC, tant chez l'enseignant que et chez l'apprenant.

Côté enseignant

L'AC peut être vue comme un indice de la stratégie pédagogique, de la bilinguïté de l'enseignant et de l'accommodation partielle.

La stratégie d'enseignement/pédagogique

Selon Cuq (18), l'AC est une stratégie de communication, une ressource qui permet au locuteur d'exprimer un éventail large de fonctions et attitudes. Bon nombre de chercheurs qualifient l'AC de véritable stratégie pouvant être très utile suivant les circonstances dans les cours de langue. Causa, par exemple, se positionne en faveur de l'emploi de cette stratégie et postule que : « la réalité montre que l'AC employée par l'enseignant est une pratique naturelle conforme à toute situation de communication de contact de langues. Cette pratique langagière ne va pas non plus à l'encontre des processus d'apprentissage : elle constitue au contraire un procédé de facilitation parmi d'autres. L'AC est donc considérée comme une stratégie à part, parmi les stratégies d'enseignement » (42).

En outre, Causa (3) postule que l'AC constitue une stratégie contrastive. Selon elle, la stratégie contrastive est la mise en rapport des deux systèmes linguistiques en présence pour en relever les points communs et les différences. Elle ajoute aussi que deux points caractérisent la stratégie contrastive. D'une part, les passages d'une langue à l'autre sont marqués par des phrases ou mots

introdutifs en français, en anglais, en espagnol entre autres et, d'autre part, ces passages ne concernent que le métalangage, aussi bien au niveau lexical qu'aux niveaux syntaxique et morphologique.

Par ailleurs, Causa (4) affirme que l'AC est une stratégie d'appui, celle de l'utilisation de la langue de son public (ses apprenants) par l'enseignant. L'emploi d'une autre langue ou la langue bien maîtrisée par ses apprenants a pour but de résoudre principalement un problème pour l'autre et non pas pour soi-même. Elle vise donc à anticiper ce qui est considéré à un moment donné de l'apprentissage comme un obstacle en langue cible pour les apprenants. Avec la stratégie d'appui, l'enseignant emploie l'autre code qui circule dans la classe pour faciliter l'accès à la langue cible (Causa 4). Toujours selon Causa (6), la stratégie d'appui se manifeste sous la forme des activités de repérage telles que les répétitions et les reformulations ; les (auto)-achèvements (quand l'enseignant, après une pause ou une hésitation, passe à l'autre langue sans avoir terminé la phrase qu'il a entamée en langue cible). Ces derniers sont surtout produits quand l'enseignant semble manquer d'un bon exemple ou d'une stratégie substitutive telle qu'une image ou des gestes entre autres et, pour ne pas interrompre le déroulement de l'activité en cours, il fait appel à la langue source : le parler bilingue se manifeste sous la forme d'exclamations, d'incises et de l'AC « pure ». L'enseignant peut, par exemple, utiliser les alternances-tremplin pour les explications où l'utilisation de la L1 peut aider la compréhension des apprenants, notamment en ce qui concerne la clarification des règles. De surcroît, elles offrent la possibilité de donner des consignes aux apprenants et d'économiser du temps pour que l'enseignant puisse se concentrer sur le contenu ou les exercices (Maarfiá 100). Il est également probable que les enseignants non natifs de la langue cible utilisent plus leur L1 comme la langue de base dans les cours de la langue étrangère et comme une référence alternative, soit en raison de sa familiarité perçue avec la L1, soit en raison d'une proximité présumée avec les langues rencontrées (Castellotti et Moore 18).

En tant que stratégie d'enseignement, l'AC est employée en classe de langue pour remplir une multitude de fonctions telles que l'explication, le commentaire métalinguistique, la gestion du cours, le renforcement de la connivence entre, d'une part, les apprenants et l'enseignant et, d'autre part, entre les apprenants eux-mêmes. Il est important de constater que si l'AC est utilisée à bon escient, elle pourrait devenir une stratégie bilingue que l'on pourrait mettre en œuvre pour transmettre les nouveaux savoirs et pour créer des passerelles entre ceux-ci et les langues (Guettouchi 55).

La bilinguisme de l'enseignant

Hamers et Blanc (447) définissent la bilinguisme comme l'état psychologique d'accessibilité à deux codes linguistiques et leurs corrélats linguistiques. L'AC est une marque de compétence bilingue (bilinguisme), voire plurilingue à condition qu'elle soit maîtrisée et utilisée d'une façon raisonnée. A noter que dans la classe de langue étrangère, l'enseignant est considéré comme le bilingue équilibré ; celui-ci a une compétence comparable dans chacune de ses langues (Hamers et Blanc 447). L'AC traduit, en effet, des capacités langagières précises, comme le signalent

Lüdi et Py, selon qui « le choix de langue et les formes mixtes constituent à la fois les traces de la compétence bilingue, d'où leur caractère emblématique, l'indice d'un mouvement de convergence entre les interlocuteurs – et peut être aussi entre les langues ainsi que l'instrument pragmatique de ce mouvement » (140). De la même façon, Hamers et Blanc considèrent l'AC comme « l'expression d'une double compétence propre à l'individu bilingue, puisqu'il faut, d'une part, connaître les règles de production linguistique, dans les deux langues, d'autre part, les règles de l'alternance » (201). *Grosso modo*, dans la classe de langue étrangère, l'enseignant est considéré comme un individu bilingue étant capable de bien s'exprimer dans la langue source ainsi que dans la langue cible.

Accommodation

L'accommodation réfère au fait de s'adapter au comportement communicatif de son interlocuteur. Selon Giles et al. (294), l'AC est considérée comme une recherche de convergence ou de divergence du locuteur vis-à-vis de l'interlocuteur. Nous parlons de l'accommodation convergente entre les sujets parlants lorsque l'un d'eux s'adapte au comportement communicatif de son interlocuteur en recourant fréquemment à des alternances codiques. Dans la plupart des cas, le locuteur ayant la connaissance linguistique la plus élevée (l'enseignant dans ce cas) converge vers l'autre (l'apprenant dans ce cas) qui ne maîtrise pas bien la langue de l'interaction. Notons que l'accommodation peut être soit totale soit partielle. L'accommodation totale est relative au choix de langue et à l'AC. Elle est le plus souvent utilisée par les apprenants, surtout ceux qui ont une bonne maîtrise de la langue cible et qui tendent à s'adapter au choix de langue de leurs interlocuteurs ayant un niveau bas dans la langue cible. L'accommodation partielle se manifeste dans le discours de l'enseignant sous la forme du mélange des codes, ce qu'Auer appelle l'alternance intra-phrastique ou intra-propositionnelle (124). Celle-ci se réfère aux alternances momentanées, définies comme un type d'alternance qui consiste à insérer des mots ou des propositions courtes au sein d'une phrase. L'enseignant peut, par exemple, s'adapter à la langue de son apprenant pour clarifier un aspect grammatical ou lexical que l'apprenant n'arrive pas à bien comprendre ou expliquer une consigne qui n'est pas très claire. Causa (125) souligne, en effet, que l'emploi de la langue de l'apprenant par l'enseignant peut être une manière de pallier un obstacle pédagogique provenant des difficultés d'apprentissage en langue cible. Il peut ensuite répondre à un besoin d'ordre essentiellement interactionnel. Causa (126) remarque aussi que le recours à la langue du public (ses apprenants) par l'enseignant éviterait alors des interruptions gênantes dans le déroulement communicatif comme c'est d'ailleurs le cas dans des interactions ordinaires.

Côté apprenant

Pour l'apprenant, l'AC peut être l'indice de la stratégie d'apprentissage, de l'incompétence ou la divergence des répertoires, de la stratégie discursive ou communicative, l'appartenance culturelle, de la demande d'aide mais aussi l'indisponibilité de l'information dans la langue cible.

La stratégie d'apprentissage

Les apprenants d'une langue étrangère se servent d'un code bien maîtrisé quand les mots convenables à utiliser leur manquent pour exprimer leur pensée dans la langue cible. Selon Coadou, le changement de code servirait de « soupape de sécurité pour canaliser l'angoisse et la surmonter » (47). Cela veut dire que l'AC a une influence remarquable sur le côté expressif et émotionnel des apprenants et qu'elle joue le rôle d'un facilitateur pour l'apprenant de cette langue. Les didacticiens estiment qu'il est indispensable de s'appuyer sur les acquis premiers dans tout processus d'apprentissage d'une nouvelle langue. La langue de référence sert ainsi de repère aux apprenants. Le « déjà-là » facilite donc l'apprentissage et le répertoire verbal acquis en L1 est constamment sollicité pour intérioriser le système de la langue cible (L2) (Guettouchi 47). Ainsi, un professeur conscient des faits de langue peut mettre à profit le répertoire acquis de ses élèves dans ces cours de langue étrangère. Il doit savoir qu'un apprentissage ne commence jamais à zéro, et qu'il faut l'ancrer sur des représentations préalables et le construire par ajustements successifs et confrontations entre notions voisines (47). Lorsqu'un élève apprend une langue étrangère en milieu scolaire, il mobilise utilement son bagage métalinguistique organisé en langue première pour fonder de nouveaux apprentissages. Py (503) postule que l'apprenant, de victime des relations entre L1 et L2, redevient en ce sens acteur de son propre apprentissage en faisant appel à L1 selon ses besoins. La L1 peut agir comme « un levier », note Py, « pour parvenir à certains apprentissages ou à certaines stratégies discursives » (503). Dabène relève aussi que « l'influence de la langue maternelle ne se limite pas à permettre aux sujets lexicaux, elle les dote d'un certain nombre d'outils heuristiques à caractère métalinguistique utilisables tout au long du parcours de déchiffrage » (397). De surcroît, Causa (49) soutient que pour les apprenants, l'AC est une méthode qui peut rendre la communication plus simple et que les apprenants préfèrent l'usage de l'AC pour aider la compréhension de la langue étrangère. On peut citer ici par exemple, le cas d'apprenants qui utilisent les alternances-tremplin pour vérifier qu'ils ont compris ou bien pour donner des explications.

La divergence des répertoires/l'incompétence

L'AC traduit parfois la maîtrise inégale des deux langues chez l'apprenant et ses partenaires. Un apprenant peut recourir à la langue qu'il maîtrise bien à chaque fois qu'il éprouve des difficultés en L2. Ce que Hamers et Blanc appellent l'AC d'incompétence - une stratégie de communication utilisée par un bilingue dominant et qui consiste à faire alterner les codes en faisant appel à sa langue dominante pour suppléer un manque de compétence dans sa langue la plus faible (445). Nous pouvons donc dire que l'AC est une stratégie compensatoire ; l'apprenant a recours à la L1 du fait de la pauvreté de son répertoire linguistique en L2.

En outre, l'apprenant pourrait utiliser l'AC comme stratégie pour répondre à des impératifs psychologiques. Son passage à la langue source répond au sentiment d'avoir été parfois lésé dans l'interaction verbale qui se fait

essentiellement en langue cible. Ne pouvant pas continuer à s'exprimer en langue cible, il se rabat sur la langue source pour se donner plus de pouvoir et s'affirmer en tant qu'être social digne de ce nom comme le note Guettouchi (53). Cela veut dire qu'il cherche le confort en utilisant la langue qu'il maîtrise et dans laquelle il se sent plus à l'aise. Pour Causa (34), ceci « répond à un besoin linguistique précis ; ce qui veut dire que le locuteur (l'apprenant dans ce cas) utilise la L1 s'il ne trouve pas le mot ou l'expression qu'il cherche dans la L2, alors il utilise la L1 pour s'exprimer ou il utilise le mot le plus accessible ». Dans ce cas, l'AC est utilisée comme stratégie de secours par l'apprenant afin de pallier une insuffisance linguistique en L2. Il peut user de L1 comme une balise de dysfonctionnement pour pallier ses lacunes au moment de la production ou aider un camarade dérouté – alternance d'entraide (ibid.).

Il est également admis que l'AC constitue une sorte d'incompétence dans la langue cible et que les apprenants s'en servent en classe lorsqu'ils manquent de vocabulaire ou de lexique convenables pour faire passer un message ou exprimer leurs pensées dans la langue cible. En effet, Causa (47) postule que chez les apprenants, et cela tant en situation d'acquisition qu'en situation d'apprentissage, le recours à la L1 (vs la langue cible) tient principalement à un manque de maîtrise en langue cible. Elle dit que l'utilisation de la L1 dans des situations d'apprentissage d'une langue étrangère intervient donc pour résoudre des problèmes de communication donc elle sert de stratégie discursive ou communicative (Thiam 35).

L'appartenance culturelle

L'AC sert à la fois à marquer le changement momentané de destinataire et l'appartenance ethnique de ce nouveau destinataire (Lüdi & Py 180). L'AC implique, d'une part, qu'il existe une forme de répertoire culturel, social et linguistique partagée entre les locuteurs bilingues qui ont recours à ce phénomène, et d'autre part, qu'il existe une relation de confiance et de complicité entre ces derniers. L'AC sert donc d'outil ou de ressource d'affiliation linguistique, plus particulièrement entre les membres d'une même communauté linguistique. L'emploi de la langue de son interlocuteur sert de rappel à l'interlocuteur que le locuteur a des identités multiples associées à chacune des variétés linguistiques ou langues. L'enseignant peut donc se servir de la langue de ses apprenants pour exprimer la volonté de s'intégrer, voire s'assimiler, à la communauté d'accueil (Causa 26).

La demande d'aide

Souvent, les apprenants utilisent l'AC pour expliquer ou demander quelque chose à l'enseignant. Quand ils le font, il est possible qu'ils montrent leur méconnaissance de la langue cible. Ainsi, l'enseignant sait dans quel domaine l'apprentissage peut donc continuer. Le recours à la L1 exhibe, en effet, chez l'apprenant une compétence interactionnelle de sollicitation d'aide et facilite pour l'enseignant une prise d'indice exempte des risques de malentendu, puisqu'il ne

peut pas être interprété autrement que par une inadéquation des moyens linguistiques à disposition (Moore 101).

L'indisponibilité de l'information dans la langue cible

Dans les pays où le français est une langue étrangère comme c'est le cas de l'Ouganda, il est difficile de trouver les supports pédagogiques comme des documents authentiques en français, à part les manuels qui sont donnés par l'Ambassade de France en Ouganda. Dans la plupart des cas, les documents disponibles sont en anglais ou d'autres langues locales, ce qui pousse les enseignants et les apprenants à se servir de l'information dans la langue autre plutôt que le français. L'indisponibilité de l'information en français et le niveau de compétence par les apprenants en cette langue, entraînent l'AC, non par paresse mais par commodité.

De ce qui précède, nous pouvons dire que l'AC constitue non plus une forme d'incapacité ou d'incompétence langagière, mais bien au contraire, une compétence potentielle de bi-plurilinguisme à développer, une manifestation possible du langage, une ressource à mobiliser dans l'interaction à des fins d'apprentissage et de communication (Anciaux 2; Causa 47)

Conclusion

L'emploi systématique de l'AC dans certaines filières universitaires est tel qu'aujourd'hui enseignants et étudiants ne peuvent guère s'en passer dans leurs échanges communicatifs en salle de classe. Il est à noter que les motivations de l'AC ne sont pas identiques chez les apprenants et les enseignants. Le passage de la langue source à la langue cible dans le discours didactique ne s'explique pas seulement par une non-maîtrise de la langue cible, mais il constitue une stratégie permettant de surmonter un obstacle à l'apprentissage/l'enseignement. Nous pouvons conclure qu'il est erroné d'assimiler uniquement l'emploi de l'AC en contexte didactique à une tentative de combler un déficit de moyens en langue étrangère. L'AC dans la classe de langue joue, en effet, un rôle important dans la (co-)construction de savoirs en langue étrangère.

Bibliographique

- Cuq, Jean Pierre. *Le Dictionnaire de didactique du Français Langue Etrangère et Seconde*. Paris : CLE, 2003.
- Anciaux, Frédéric. « Vers une didactique de l'alternance codique aux Antilles Françaises. » *Colloque International « Spécificités et diversité des interactions didactiques : Disciplines, finalités, contextes »*, Université de Lyon : CNRS, 24-26 juin, 2010.
- Auer, Peter “The Pragmatics of Code-Switching: A Sequential Approach”. *One Speaker, Two Languages; Cross-Disciplinary Perspectives on Code-Switching*. Dir. L. Milloy et P. Muysken, Cambridge, 1995, pp. 115-135.
- Castellotti, Veronique et Moore, Danièle. Représentations Sociales des Langues et Enseignements. Guide pour l'Elaboration des Politiques Linguistiques Educatives en Europe-De la Diversité Linguistique à l'éducation Plurilingue 2002. <https://rm.coe.int/representations-sociales-des-langues-et-enseignements/168087458d>.
- Causa, Maria. « L'Alternance Codique dans le Discours de l'Enseignant : Entre Transmission de Connaissances et Interaction. » *Les carnets du Cediscor*, vol. 4, 1996, pp.111-129.
- Causa, Maria. *L'Alternance Codique dans l'Enseignement d'une Langue Etrangère – Stratégies d'Enseignement Bilingue et Transmission de Savoirs en Langue Etrangère*. Bern, Switzerland, 2002.
- Coadou, M. Les Langages de l'Inconscient Martiniquais. Martinique. Diplôme d'Etude Approfondie de la Linguistique, Créole, 1986.
- Dabène, Louise. *Repères Sociolinguistiques pour l'Enseignement des Langues*. Paris, 1994.
- Dabène, Louise. « Pour une Contrastivité « revisitée ». *Etudes de Linguistique Appliquée*, vol. 96, Comprendre les Langues Voisines. Paris, 1996.
- Deprez, C. « Les Enquêtes « micro ». Pratiques et Transmissions Familiales des Langues d'Origine dans l'Immigration en France ». *L'Enquête Sociolinguistique*. Dir. L-J Calvet et P. Dumont. Paris, FR, 1999, pp. 77-102.
- Dubois, Jean. *Dictionnaire de Linguistique et des Sciences du Langage*. Paris, 1994.
- Faraj, S. F. « L'Alternance Codique ou le Code Switching dans l'Échange Verbal ». 2010. <http://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=66849>
- Gardner-Chloros, Penelope. *Code-switching*. Cambridge, 2009.
- Giles, Howard et Tania Ogay. “Communication Accommodation Theory”. *Explaining communication: Contemporary theories & exemplars*. Dir. B Whaley & W. Sawter. Mahwah, 2007, pp.293-310.
- Guettouchi, Salim. *Les incidences de l'usage de l'alternance codique sur l'enseignement du FOS: Cas des enseignants du département de Génie civile de l'Université Mohamed Khider (Wilaya de Biska)*. Mémoire de maîtrise inédite. Université Sétif2, 2010.
- Gumperz, J. John. *Discourse Strategies*. Cambridge, 1982.
- . *Sociolinguistique Interactionnelle*. Paris, 1989.

- Hamers, F. Josiane et Michel H.A. Blanc. *Bilinguality and Bilingualism*. 2^{ème} ed, Cambridge, 2000.
- . *Bilinguisme et Bilingualité*. Bruxelles : Mardaga, 1983
- Lin, Angel. "Code-switching in a Classroom: Research Paradigms and Approaches." *Encyclopedia of Language Education*, 2007, pp.3464-3477.
- Lüdi, Georges et Bernard Py. *Être Bilingue*. New York, 2002.
- . *Être Bilingue*. Berne, 2003.
- Maarfia, Nabila. « L'Alternance Codique en Classe de Français en Deuxième Année Primaire : Entre Fonction Communicative et Fonction Didactique. » *Synergies Algérie*, vol. 2, pp. 93-107.
- Moore, Danièle. « Bouées Transcodiques en Situation immersive ou Comment interagir avec deux Langues quand on apprend une Langue Etrangère à l'Ecole. » *Aile*, vol. 7, 1996, pp.95-121.
- Py, Bernard. « Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues. ». *Etudes de linguistique appliquée*, vol. 108, Paris,, 1997, pp. 495-503.
- . « Regards croisés sur le discours du bilingue et de l'apprenant, ou retour sur le rôle de la langue maternelle dans l'acquisition d'une langue seconde. ». *Lidil*, vol. 6, 1992, Grenoble, pp. 9-25.
- Thiam, Ndiassé. « Alternance codique. » *Sociolinguistique: Concepts de base*. Dir. M-L. Moreau, M-L. Bruxelles, 1997, pp. 32-5.