

Genres de discours et alternance codique dans l'enseignement du FLE Pratiques co-enseignées et perspectives inclusives en contexte plurilingue

Sabrina Alessandrini

Università di Macerata, Italia

Abstract This empirical study analyses communicative interactions in French as a Foreign Language (FLE) teaching within a multilingual context, involving 22 FLE teachers and 22 support teachers from Italian secondary schools. The survey highlights the dominant but often unplanned use of code-switching, as well as a tension between declared didactic approaches and observed discursive practices. It also emphasizes the importance of better integrating support teachers – often excluded from linguistic practices – not only in relation to students with special needs but as key actors in promoting inclusion for the entire class.

Keywords FLE. Soutien. Inclusion. Interaction. Approches.

Sommaire 1 Introduction. – 2 Approche méthodologique et cadre d'intervention : premiers constats. – 3 Catégories et paramètres de l'analyse. – 4 Modes de communication et genres de discours : résultats relevés. – 5 Conclusion.



Edizioni
Ca' Foscari

Peer review

Submitted 2025-10-22
Accepted 2026-03-27
Published 2026-04-27



Open access

© 2026 Alessandrini | 4.0



DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2026/01/003

1 Introduction

Cette contribution se propose d'analyser l'interaction communicative dans des contextes institutionnels d'apprentissage des langues. Il s'agit d'une étude empirique - entamée en janvier 2024 et toujours en cours - menée auprès d'un échantillon de 22 enseignants de FLE (= français langue étrangère) et de 26 enseignants de soutien (désignés ici comme enseignants spécialisés), exerçant dans des classes plurilingues au sein d'établissements d'enseignement secondaire, tant du premier que du second cycle, en Italie.

L'objectif est d'analyser les pratiques discursives, à savoir les genres de discours (Beacco 2011; Schneuwly 1994), mobilisées lors des cours de français langue étrangère, ainsi que l'impact de ces pratiques sur les processus d'inclusion et d'exclusion (Alessandrini 2024).

Dans le système éducatif italien, où le groupe classe se compose d'élèves présentant un handicap certifié, de ceux ayant des troubles spécifiques de l'apprentissage (DSA = Disturbi Specifici dell' Apprendimento), d'élèves à besoins éducatifs particuliers (BES = Bisogni Educativi Speciali), et également d'élèves issus de la migration - ces derniers souvent recensés parmi les BES -, la classe est co-animée par l'enseignant de la matière (ici, le professeur de FLE) et un enseignant de soutien, souvent dépourvu de compétences en langue française et/ou en didactique des langues).

En effet, la formation initiale de ces enseignants, caractérisée par une forte hétérogénéité des parcours académiques d'origine, révèle fréquemment des lacunes significatives dans certaines compétences et domaines de spécialisation (en particulier en ce qui concerne la connaissance et l'enseignement des langues secondes).

De même, la formation universitaire et postuniversitaire des enseignants de FLE, dans les cursus menant à la qualification à l'enseignement, présente souvent des insuffisances en matière de didactique spécialisée et de pédagogie inclusive. Ces manques peuvent avoir des répercussions notables sur la capacité de ces enseignants à interagir de manière adéquate et à collaborer efficacement au sein d'une équipe pédagogique.

Dans ce contexte, plusieurs questions se posent : comment s'articule l'interaction entre les différents acteurs linguistiques au sein de la classe plurilingue ? De quelle manière les pratiques discursives mises en œuvre pour soutenir les apprentissages sont-elles intégrées dans une perspective inclusive ? Et quelles sont les incidences de ces pratiques sur les dynamiques relationnelles entre enseignants, ainsi que sur la relation pédagogique avec les apprenants ?

À partir de la présentation du cadre méthodologique adopté dans cette recherche et de l'analyse des données empiriques recueillies, nous proposerons d'abord une étude des approches pédagogiques

majoritairement adoptées. Ensuite, un examen approfondi des genres discursifs et des formes d'interaction communicationnelle mobilisés en classe lors des séances de français langue étrangère, en lien avec les enjeux d'inclusion scolaire.

2 Approche méthodologique et cadre d'intervention : premiers constats

Cette étude repose sur une recherche qualitative combinant des questionnaires semi-structurés et des observations participantes menées par le chercheur dans le cadre de son expérience professionnelle en tant qu'enseignant de soutien, distinctes des contextes directement étudiés. L'enquête a été conduite auprès d'un échantillon de 48 enseignants, composé de 22 enseignants de langue et culture françaises intervenant dans des établissements d'enseignement secondaire du premier cycle (45,5 %) et du second cycle (54,5 %), ainsi que de 26 enseignants de soutien, dont 69,2 % exercent au collège et 30,8 % au lycée. Les deux groupes d'enseignants proviennent de différentes régions d'Italie et ont été recrutés par deux canaux principaux : d'une part, via des organismes engagés dans la formation à l'enseignement du français langue étrangère et seconde¹ ou dans la promotion de la langue française (Alliance Française); d'autre part, par le biais de réseaux professionnels (collègues d'établissement, parcours de spécialisation) et par le bouche-à-oreille.

Les questionnaires administrés ont été structurés selon les caractéristiques suivantes : celui destiné aux enseignants de FLE comprend 37 questions (29 à choix multiples et 8 ouvertes), tandis que celui destiné aux enseignants spécialisés en comporte 60 (52 à choix multiples et 8 ouvertes). Les questions portent principalement sur la composition des classes, les approches didactiques adoptées, les dynamiques du travail collaboratif, ainsi que sur les processus communicationnels et genres de discours. Lors de l'analyse des réponses, nous avons mobilisé deux différents critères d'interprétation des données : à savoir l'analyse de Causa sur les différents types d'alternance en contexte d'enseignement (Causa 2011) et l'étude de Beacco sur les différentes formes et catégories de communication - 'genre des discours' - en contexte scolaire (Beacco 2011). Les pourcentages mentionnés renvoient à des données déclaratives fournies par l'ensemble des enseignants des deux groupes.

1 Notamment Francophonia : <https://www.francophonia.com/>.

Les premiers résultats relatifs aux contextes d'intervention révèlent une hétérogénéité marquée au sein de chaque classe, tant sur le plan des acquis scolaires que des compétences linguistiques. Ces disparités linguistiques sont étroitement liées à plusieurs facteurs : d'une part, aux caractéristiques personnelles des élèves - notamment d'éventuels troubles spécifiques de l'apprentissage (élèves DSA) ou des situations de handicap cognitif - ainsi qu'à leur origine socioculturelle, leur répertoire linguistique, leur parcours familial et communautaire (élèves à besoins éducatifs particuliers - BES), sans oublier leur expérience antérieure dans l'apprentissage de la langue concernée. Certains élèves du lycée, par exemple, ont déjà étudié le français au collège - le français étant une langue optionnelle parmi les principales langues officielles européennes - et disposent d'une bonne maîtrise de la langue. D'autres, qui l'apprennent pour la première fois, rencontrent davantage de difficultés. Les apprenants originaires de pays francophones présentent généralement un niveau relativement avancé par rapport aux autres.

D'autre part, ces disparités peuvent également s'expliquer par les parcours éducatifs et professionnels des enseignants (Lussier 2004) - et tout particulièrement ceux des enseignants de soutien. Leur formation initiale, au-delà de la formation de troisième cycle en pédagogie spécialisée (condition requise pour accéder à ce poste, détenue par 92,3 % d'entre eux), couvre des domaines très variés : de la formation scientifique (technologie : 20 %, sciences et biologie : 8 %, droit et économie : 16 %), à la formation en sciences humaines (sciences humaines : 8 %, histoire-géographie : 8 %), en passant par la formation artistique (arts plastiques : 8 %, musique : 4 %), la formation motrice (12 %) et la formation linguistique (anglais : 4 %). Seuls 12 % de ces enseignants possèdent un diplôme en français.

En cohérence avec cette diversité des parcours, il est important de souligner qu'à peine six enseignants de soutien sur vingt-six démontrent une maîtrise véritablement solide du français, dont seulement trois atteignent un niveau B2 et trois un niveau C1, ce qui révèle une compétence linguistique relativement limitée au sein de ce groupe.

Cette réalité linguistique engendre une double asymétrie significative : d'une part, une distance notable par rapport à l'enseignant de FLE, souvent mieux doté en compétences langagières ; d'autre part, une disparité vis-à-vis des élèves, dont les compétences en français dépassent fréquemment celles des enseignants spécialisés, compliquant ainsi les interactions et limitant, dans certains cas, la collaboration pédagogique au sein de la classe (Alessandrini 2025).

Cette double asymétrie a des répercussions importantes sur la dynamique pédagogique et relationnelle en classe. En effet, l'apprentissage étant intrinsèquement lié à l'interaction linguistique (Gardner 2019; Depperman, Pekarek-Doehler 2021), la maîtrise

limitée du français chez les enseignants de soutien peut restreindre leur capacité à intervenir efficacement lors des cours, réduisant ainsi leur rôle à un accompagnement logistique ou comportemental, au détriment d'un soutien véritablement didactique. Par conséquent, dans le contexte du groupe-classe, où l'échange s'opère principalement entre l'enseignant de FLE et les élèves, l'enseignant de soutien se retrouve souvent en position périphérique, voire exclu des interactions langagières qui structurent les apprentissages.

À cette asymétrie s'ajoute un déséquilibre complémentaire : parmi les enseignants de FLE interrogés, seuls 26,1 % disposent d'une spécialisation en pédagogie et en didactique spécialisées – un domaine pourtant fondamental pour mettre en œuvre une approche inclusive et différenciée de l'enseignement. Cette carence en formation spécifique limite leur capacité à collaborer efficacement avec les enseignants de soutien, ainsi qu'à répondre aux besoins éducatifs particuliers de certains élèves.

Or, la langue des disciplines, tout comme la fréquence d'emploi d'un code donné par rapport à un autre, ou encore le type de communication instaurée, varie considérablement en fonction de plusieurs facteurs : le profil des élèves, l'approche pédagogique adoptée, le niveau des classes concernées (Vigner 2011), ou, plus généralement, l'ensemble des participants à l'interaction – sans oublier la nature des activités didactiques menées : interrogation des élèves, distribution des consignes, explication du travail, commentaire des résultats, etc. (Beacco 2011).

Dans cette perspective, notre étude s'appuie sur un cadre d'analyse fondé sur des catégories et paramètres clairement définis, tels que les lieux de l'interaction (espace physique et institutionnel), les participants (enseignants de FLE, enseignants spécialisés, élèves), les supports (oral, écrit), ainsi qu'un aperçu des principales approches et pratiques didactiques mises en œuvre par les enseignants.

Une attention particulière est portée à la dimension discursive de ces pratiques (Bucheton et al. 2004) entendue comme l'ensemble des modalités verbales et interactionnelles par lesquelles se construisent les relations pédagogiques et s'articulent les contenus disciplinaires dans la classe plurilingue.

3 Catégories et paramètres de l'analyse

La communication verbale en classe se décline en plusieurs formes (ou formats), qualifiées de 'genres de discours' (Beacco 2011; Schneuwly 1994), telles que l'exposé de l'enseignant, les discussions dirigées ou encore les interactions entre les enseignants et/ou avec les élèves.

Ces genres de discours remplissent diverses fonctions – communiquer des informations, expliquer, persuader,

vérifier la compréhension, évaluer, etc. – et sont, selon Beacco (2011, 44) « souvent instables et facilement susceptibles de passer de l'un à l'autre ». En effet, ils peuvent varier notamment en fonction des méthodologies d'enseignement employées : l'exposé, par exemple, se prête à une approche traditionnelle (leçon magistrale), alors que l'échange collectif convient plus facilement à des approches collaboratives (travail de groupe/en couple/jeux de rôle/dialogues guidés/laboratoires).

Cette variété génère des dynamiques d'alternance codique, en particulier dans les contextes multilingues et plurilingues, lesquelles s'articulent, selon Causa (2011), autour de deux dynamiques principales. La première est celle de la 'micro-alternance', c'est-à-dire des passages ponctuels et non programmés d'une langue à l'autre à l'intérieur même d'un discours ou entre les tours de parole des participants. Ce phénomène se produit, par exemple, lorsqu'un élève recourt à la L1 pour demander un mot inconnu en L2, ou encore lorsque l'enseignant reformule en L1 afin de s'assurer de la compréhension d'un énoncé formulé initialement en L2. La seconde dynamique est celle de l' 'alternance séquentielle', qui se caractérise par un emploi planifié et alterné des deux langues au sein d'un même cours, en lien notamment avec la nature des activités proposées ou des supports utilisés.

Lorsqu'un enseignement mobilise deux langues, les différentes configurations discursives (genres de discours) permettent d'anticiper les ressources langagières dont l'enseignant aura besoin pour assurer une gestion efficace des échanges. Il peut ainsi élaborer des stratégies adaptées visant à organiser l'alternance des langues en fonction des modalités spécifiques de communication mises en œuvre en classe (Causa 2002).

Par ailleurs, selon Beacco (2011), ces configurations permettent de définir des catégories de communication identifiables par des paramètres tels que :

- le *lieu* de production : cours, séances de travaux pratiques en laboratoire ou sur le terrain, échanges verbaux orientés vers la réalisation d'une tâche ;
- les participants : l'enseignant de FLE, l'enseignant de soutien pédagogique et les élèves ;
- les supports : oraux (improvisés, spontanés ou préparés), écrits (lecture de documents, consignes, manuel, productions écrites des élèves), ou encore sémiotiques non verbaux (schémas, cartes, ecc.).

Ces paramètres orientent les ressources linguistiques employées ainsi que les stratégies discursives et pédagogiques que les enseignants mobilisent en fonction des objectifs didactiques.

Dans le cadre de notre étude, les deux formes de communication – la micro-alternance et l'alternance séquentielle – ont été prises en compte et analysées à partir des approches didactiques adoptées, afin d'être mises en relation avec les 'genres de discours' identifiés dans nos données. Cette mise en correspondance vise à mieux comprendre la manière dont les choix linguistiques s'articulent aux formats interactionnels observés en classe.

Quant aux paramètres théorisés par Beacco, nous avons analysé, en ce qui concerne le lieu, uniquement les cours à l'intérieur des salles de classe, les ateliers et laboratoires ne constituant pas des activités didactiques fréquemment utilisées.

Pour ce qui est des participants, nous avons pris en compte les élèves ainsi que les deux catégories d'enseignants – enseignants de FLE et enseignants spécialisés – dont les différences en termes de formation, d'expériences et de compétences peuvent influencer les dynamiques de communication (Lussier 2004).

Concernant le support, nous avons limité notre analyse à l'oralité.

Enfin, la complexité engendrée par la diversité des compétences et des statuts des locuteurs nous a conduits à circonscrire notre analyse à trois catégories (ou genres) de discours :

- L'exposé, où « l'enseignant [de matière] parle seul pendant une durée variable, voire pendant toute la durée de la leçon ; les élèves sont en situation d'écoute et n'interviennent pas ou peu (par ex. demande de clarification), ou sur l'initiative de l'enseignant » (Beacco 2011, 43);
- L'exposé avec interaction, c'est-à-dire le cours dialogué, qui se caractérise par l'alternance d'explications et de questions adressées aux apprenants par l'enseignant de FLE ;
- Les échanges collectifs, où les deux langues sont utilisées en alternance en fonction des besoins, de manière collective ou individuelle, aussi bien par l'enseignant que par les élèves.

Ces catégories ont été examinées par rapport à deux différents groupes de locuteurs, le premier constitué par les élèves et les enseignants de FLE, le deuxième constitué par les élèves, les enseignants de FLE et les enseignants spécialisés. Les données obtenues auprès des enseignants de soutien pédagogique et des enseignants de matière ont été traitées séparément. Les items ont été définis sur la base des modèles principaux de communication indiqués par les enseignants questionnés.

4 Modes de communication et genres de discours : résultats relevés

Les déclarations des enseignants interrogés - en lien avec l'observation des pratiques en classe - mettent en lumière la manière dont s'articulent, en contexte réel, les types d'alternance linguistique et les genres de discours précédemment décrits, en relation avec les approches didactiques les plus couramment employées en salle de classe. Dans cette optique, l'analyse des données recueillies permet d'identifier quelles approches méthodologiques sont effectivement privilégiées par les enseignants, afin de dresser un état des lieux favorisant une meilleure compréhension des dynamiques communicationnelles observées, ainsi que l'identification d'éventuels décalages ou incohérences entre les pratiques déclarées et les interactions effectives en classe.

Les informations collectées reposent exclusivement sur les réponses fournies par les enseignants de soutien, qui interviennent - et sont intervenus au fil des années - dans plusieurs classes et en collaboration avec divers enseignants, ce qui leur permet d'offrir une vision plus exhaustive et représentative des pratiques pédagogiques observées. À l'inverse, les enseignants de FLE ne peuvent témoigner que de ce qui se passe dans le cadre de leur propre discipline, ce qui limite la portée de leur perspective. Les résultats obtenus indiquent que la leçon magistrale/traditionnelle est privilégiée dans 96,2 % des cas lors des leçons de français. L'apprentissage coopératif ou travail de groupe est mentionné par 42,3 % des répondants, le Peer Tutoring ou travail en binôme par 23,1 %, tandis que les jeux de rôle, simulations, dialogues guidés, débats, ainsi que les laboratoires et la didactique par projets, sont cités par 19,2 % des enseignants.

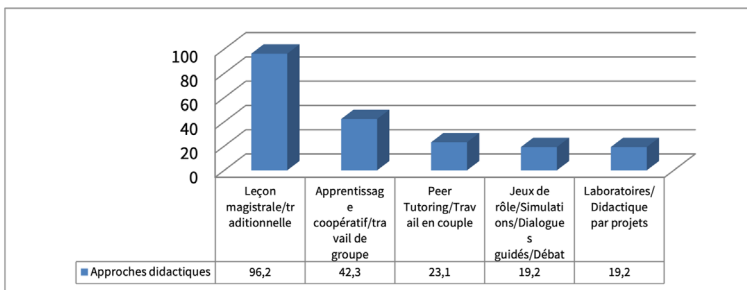


Figure 1 Approches didactiques

Compte tenu des résultats recueillis, il apparaît que l'interaction en classe de français privilégie une communication essentiellement unidirectionnelle, centrée sur l'enseignant, ce qui limite les occasions

d'échanges entre élèves. Cependant, la présence notable de formes de coopération suggère l'existence d'espaces d'interaction plus dialogiques. De plus, bien que moins fréquentes, les activités plus interactives témoignent d'une volonté d'instaurer des échanges plus authentiques, susceptibles de mobiliser l'alternance des langues en fonction des besoins communicatifs et des compétences individuelles des locuteurs.

À ce stade de l'analyse, il s'avère pertinent d'examiner les modes de communication déclarés par les deux groupes d'enseignants, tout en tenant compte des observations effectuées en classe, afin d'évaluer la correspondance entre les pratiques pédagogiques professées et les dynamiques interactionnelles mises en œuvre, mettant ainsi en lumière d'éventuels points de convergence ou de divergence. D'après les premiers résultats, il ressort d'abord que le mode de communication le plus courant est constitué par l'alternance des codes, et tout particulièrement en fonction des compétences individuelles des locuteurs (ce qui correspond à 45,5 % des réponses des enseignants de FLE et à 61,5 % des réponses des enseignants de soutien). Ce type d'alternance, qui concerne tous les locuteurs du groupe classe, relève de ce que Causa appelle la 'micro-alternance' (Causa 2011). Elle se manifeste principalement dans les situations d'interaction, mais on la retrouve également en situation d'exposé ou d'explication.

Le deuxième mode de communication le plus fréquemment utilisé dans notre corpus – concernant notamment le professeur de FLE et les élèves – correspond à une alternance codique liée au type d'activité d'enseignement (explication de règles de grammaire, clarifications d'ordre général, etc.). Cette forme d'alternance, qualifiée d'alternance séquentielle, a été mentionnée dans 40,9 % des réponses des enseignants de FLE et dans 34,6 % des réponses des enseignants de soutien pédagogique. À l'instar du mode d'alternance précédent, cette forme de communication apparaît aussi bien dans les phases d'explication que dans les moments d'interaction.

Tableau 1 Modes de communication

Modes de communication	Réponses Enseignants FLE	Réponses Enseignants spécialisés	Locuteurs engagés
Alternance en fonction des compétences individuelles des locuteurs « micro-alternance »	45,5%	61,5%	Élèves Enseignants FLE Enseignants spécialisés
Alternance codique en fonction du type d'activité « alternance séquentielle »	40,9%	34,6%	Élèves Enseignants FLE

Concrètement, comme le montreront nos résultats, chaque modalité d'alternance peut apparaître dans une variété de genres discursifs. L'exposé, par exemple, souvent défini comme un moment de transmission structurée du savoir par l'enseignant (Beacco 2011; Dolz, Schneuwly 1998), peut intégrer des formes d'alternance codique, notamment lors de séquences de définition, de commentaire, de reformulation ou de traduction.

L'exposé avec interactions, ou cours dialogué, peut mobiliser à la fois la micro-alternance et l'alternance séquentielle, car il suit un schéma interactionnel récurrent – question de l'enseignant, réponse de l'apprenant, demande de précision, puis rectification – qui organise les échanges en classe (Beacco 2011) et met ainsi en évidence la nature à la fois structurée et flexible de la communication enseignant/élève.

Quant aux échanges collectifs, bien qu'ils se caractérisent par un certain degré de spontanéité – les élèves prennent eux-mêmes la parole ou désignent leurs pairs pour intervenir –, les thématiques sont définies de manière négociée par les enseignants, qui apportent précisions et/ou rectifications, favorisant ainsi le passage des savoirs quotidiens aux savoirs plus formalisés.

Ces particularités se reflètent pleinement dans les données recueillies, qui illustrent concrètement les modalités d'alternance codique observées dans le cadre de notre enquête, ainsi que leur articulation avec les différents genres discursifs.

Tableau 2 Genres de discours principaux

Exemple observé (données)	Genres de discours	Mode de communication	E. FLE (22)	E. Spécialisés (26)	Locuteurs engagés
Exposé enseignant en français + Traduction ponctuelle en italien.	Exposé	Micro-alternance	8 (36,4%)	2 (7,7%)	Élèves Enseignants FLE
Exposé enseignant en français + Interaction élève-enseignant en français.	Exposé avec Interaction	Pas d'alternance	6 (27,3%)	6 (23,1%)	Élèves Enseignants FLE
Exposé enseignant en français + Interaction élève-enseignant en italien (Réponses/questions des élèves en italien)	Exposé avec Interaction	Alternance séquentielle	6 (27,3%)	4 (15,4%)	Élèves Enseignants FLE
Interaction élève-enseignant en français + Reformulation/traduction de l'enseignant en italien	Échange collectif	Micro-alternance	4 (18,2%)	3 (11,5%)	Élèves Enseignants FLE

Comme le montre la figure, l'exposé est souvent suivi d'une traduction en italien, constituant ainsi une forme de 'micro-alternance'. Ce genre

de discours, qui concerne exclusivement les enseignants de FLE et les élèves, a été relevé dans 36,4 % des réponses des enseignants de matière et dans 7,7 % des réponses des enseignants de soutien, ces derniers étant exclus de ce genre discursif dans la mesure où la communication est toujours gérée et dirigée par l'enseignant de FLE. Quant à l'exposé avec interactions (ou cours dialogué), qui constitue le genre le plus fréquemment utilisé, il se décline selon deux modalités rarement employées de manière strictement séparée, mais plutôt en alternance :

- exposés en français alternant avec des interactions également en français (27,3 % des enseignants de FLE et 23,1 % des enseignants de soutien);
- exposés en français accompagnés d'interactions en italien (27,3 % des enseignants de FLE et 15,4 % des enseignants de soutien).

La première modalité ne comporte aucune alternance entre les deux langues, tandis que la seconde correspond à une forme d'alternance séquentielle'. Ces échanges sont relativement prévisibles et témoignent d'une compétence interactionnelle et communicative restreinte : d'une part, ils offrent aux élèves un espace favorable aux échanges ; d'autre part, ils demeurent peu spontanés, se limitant souvent à des réactions verbales succinctes, telles que quelques mots ou fragments de phrases (Beacco 2011). Ce type d'interactions, utilisé notamment aux niveaux débutants en français, est principalement observé, dans notre échantillon, chez les enseignants intervenant au collège.

En ce qui concerne l'échange collectif - caractérisé par une interaction initiale en français entre enseignant et élève, suivie d'une reformulation ou d'une traduction en italien - il a été recensé dans 18,2 % des réponses fournies par les enseignants de FLE, et dans 11,5 % des cas rapportés par les enseignants spécialisés.

Ce genre de discours, tel que le définit Beacco (2011), ne vise pas prioritairement la transmission de savoirs, mais met davantage l'accent sur la négociation du sens des contenus abordés au cours de la leçon, ainsi que sur la co-construction des connaissances à travers des démarches argumentatives. Dans ce cadre, les échanges collectifs prennent la forme d'une communication spontanée, au sein de laquelle les ressources langagières des apprenants sont mobilisées en temps réel, créant ainsi un espace privilégié d'expression personnelle et de développement linguistique. Ce caractère spontané et co-construit rapproche alors ces interactions de formes de communication authentiques, notamment de celles observées dans les échanges quotidiens entre locuteurs bilingues (Causa 2011).

Ce genre de discours, qui concerne presque exclusivement la relation entre l'enseignant de FLE et les élèves, peut également impliquer les enseignants de soutien pédagogique et se décliner

sous plusieurs formes. Lorsque ces derniers ne disposent pas de compétences linguistiques suffisantes, la communication s'établit principalement, d'une part, en italien avec l'enseignant de soutien et en français avec les élèves ; d'autre part, en italien avec l'enseignant de soutien et en alternance français/italien avec les élèves. Dans les deux cas, l'écart entre les réponses des deux catégories d'enseignants s'avère significatif.

En complément des modalités principales décrites ci-dessus, d'autres formes d'interaction ont également été relevées, certaines se caractérisant par l'usage exclusif d'une seule langue, d'autres alternant avec des pratiques de traduction. Toutefois, il s'agit de cas marginalement représentés, mentionnés par un nombre restreint - voire nul - d'enseignants.

Tableau 3 Genres de discours impliquant tous les locuteurs

Exemples observés	Genres de discours	Mode de communication	E. FLE (22)	E. Spécialisés (26)	Locuteurs engagés
Interaction en italien avec le professeur de soutien + Interaction en français avec les élèves.	Échange collectif	Micro-alternance	6 (27,3%)	2 (7,7%)	Élèves Enseignants FLE Enseignants spécialisés
Interaction en italien avec l'enseignant de soutien + Alternance français/italien avec les élèves	Échange collectif	Micro-alternance	10 (45,5%)	7 (26,9%)	Élèves Enseignants FLE Enseignants spécialisés
Interaction en français + Traduction en italien avec tous les locuteurs.	Échange collectif	Micro-alternance	0	2 (7,7%)	Élèves Enseignants FLE Enseignants spécialisés
Interaction en italien avec tous les locuteurs	Échange collectif	Pas d'alternance	2 (9,1%)	3 (11,5%)	Élèves Enseignants FLE Enseignants spécialisés
Interaction en français avec tous les locuteurs	Échange collectif	Pas d'alternance	0	1 (3,8%)	Élèves Enseignants FLE Enseignants spécialisés

Premièrement, une interaction exclusivement en italien avec l'enseignant de soutien, associée à une interaction en français avec les élèves, est observée chez 27,3 % des enseignants de FLE, contre seulement 7,7 % des enseignants spécialisés.

Deuxièmement, une interaction en italien avec l'enseignant de soutien, accompagnée d'une alternance entre le français et l'italien avec les élèves, est plus fréquente : cette modalité est adoptée par 45,5 % des enseignants de FLE et 26,9 % des enseignants spécialisés. Ce genre discursif recueille par ailleurs le plus grand nombre de mentions dans les deux groupes.

Il convient également de noter que 7,7 % des enseignants de soutien ont déclaré recourir à un mode de communication alternant interaction et traduction avec l'ensemble des interlocuteurs, alors qu'aucun enseignant de FLE n'a fait état de ce type d'interaction.

Enfin, les données montrent que l'interaction exclusivement monolingue est relativement rare. Seuls 9,1 % des enseignants de FLE et 11,5 % des enseignants de soutien privilégient une communication intégralement en italien avec tous les locuteurs. En revanche, l'interaction uniquement en français est quasi inexistante : aucun enseignant de FLE ne l'a mentionnée, tandis qu'un seul enseignant de soutien (3,8 %) l'a indiquée. Ces résultats mettent en lumière la complexité des interactions en cours de FLE, où l'italien joue fréquemment le rôle de langue pivot dans les échanges avec les enseignants de soutien, tandis que le français demeure privilégié dans la relation directe avec les élèves.

5 Conclusion

Les premières analyses mettent en évidence une forte récurrence de l'alternance codique entre l'italien et le français comme modalité discursive privilégiée. Néanmoins, cette stratégie linguistique tend, dans un nombre significatif de cas, à marginaliser l'enseignant de soutien, aussi bien dans les échanges verbaux que dans les interventions pédagogiques.

Les résultats montrent en effet que les modes de communication mobilisés en classe ne reposent pas systématiquement sur une alternance codique. Lorsqu'elle est présente, celle-ci semble principalement déterminée par les compétences linguistiques des interlocuteurs, davantage que par une intention didactique explicite ou une planification méthodologique rigoureuse intégrant les différentes dimensions de l'apprentissage (explicitation lexicale, modélisation syntaxique, activités de compréhension guidée, corrections interactives, etc.).

Les données révèlent en effet une certaine incohérence entre les styles de communication observés en classe et les approches didactiques déclarées. Si l'usage de l'« exposé avec interaction » et de l'« échange collectif » domine les pratiques discursives, l'enseignement demeure largement fondé sur un modèle magistral traditionnel.

Cette disparité peut s'expliquer, en partie, par la répartition du temps de parole : on peut raisonnablement supposer, par exemple, que le temps de parole de l'enseignant - qui dirige presque systématiquement la communication - occupe une large part de la séance, tandis que les interventions des élèves demeurent relativement limitées. Ce mode de fonctionnement implique - et explique - également une participation restreinte de l'enseignant de soutien pédagogique, dont le rôle s'inscrit principalement dans des dynamiques d'aide ponctuelle, ciblant un ou deux élèves à la fois, et ne relevant pas d'une interaction collective.

Par ailleurs, le recours à une approche traditionnelle peut aussi se justifier par la nécessité, pour les enseignants de FLE, de se conformer aux programmes ministériels, souvent contraignants, au détriment d'objectifs plus souples liés à l'apprentissage inclusif ou à l'interaction langagière authentique.

L'asymétrie entre les deux enseignants complique également la mise en œuvre de pratiques pédagogiques réellement inclusives, en rendant plus difficile la coordination et la co-construction des activités entre enseignants de la discipline et enseignants de soutien (Alessandrini 2024). En conséquence, les élèves bénéficient moins pleinement d'un environnement d'apprentissage collaboratif et adapté à leurs besoins linguistiques et cognitifs.

Dans ce contexte, le recours à une alternance séquentielle structurée, mobilisant différentes fonctions didactiques - expliquer, reformuler, appeler à l'aide, répondre -, pourrait représenter une voie privilégiée pour renforcer à la fois la collaboration entre enseignants et l'inclusion des élèves. Cette stratégie constituerait ainsi « la stratégie didactique la plus spécifique [...] et surtout la plus féconde, tant sur le plan de la construction des savoirs disciplinaires que sur le plan de l'inclusion » (Causa 2011, 61), ce type d'alternance étant par ailleurs adaptable, flexible et évolutif, selon les publics et les contextes.

Face à cette situation, il serait également souhaitable, dans une perspective d'inclusion, de tendre vers un équilibre plus marqué entre les différentes approches didactiques. L'enjeu serait de favoriser une utilisation plus souple et plus spontanée de la langue cible, ainsi qu'une implication plus active de l'ensemble des participants à l'interaction. Cela permettrait à tous les locuteurs d'exploiter pleinement leurs compétences linguistiques, tout en développant les savoirs disciplinaires et en participant à une dynamique véritablement inclusive.

Bibliographie

- Alessandrini, S. (2025). «Docenti curricolari e docenti di sostegno. Quali ruoli, quali approcci per la costruzione di una comunità educante?». *LEND. Lingua e Nuova Didattica*, 1, 33-48.
- Alessandrini, S. (2024). «Enseignants de FLE et enseignants de soutien pédagogiques dans le système scolaire italien: approches collaboratives comme vecteur d'inclusion des élèves à besoins particuliers. Rôles, perceptions, actions». *Didactique du FLES: Recherches et Pratique*, 3(1), 1-30.
- Beacco J.C. (2011). «Les formes de la communication en classe». Duverger, J. (éd.), *Le professeur de ' Discipline Non Linguistique '. Statut, fonctions, pratiques pédagogiques. Association pour le Développement de l'Enseignement Bi/plurilingue*, 42-5. [http://www.adeb-asso.org/publications/book-5/#prettyPhoto\[gallery64\]/0/](http://www.adeb-asso.org/publications/book-5/#prettyPhoto[gallery64]/0/).
- Bucheton, D.; Bronner, A.; Broussal, D.; Jorro, A.; Larguier, M. (2004). «Les pratiques langagières des enseignants: des savoirs professionnels inédits en formation». *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 30, 33-53. <https://doi.org/10.3406/reper.2004.2635>.
- Causa, M. (2011). «L'alternance des langues dans l'enseignement bilingue». Duverger, J. (éd.), *Le professeur de ' Discipline Non Linguistique '. Statut, fonctions, pratiques pédagogiques. Association pour le Développement de l'Enseignement Bi/plurilingue*, 60-3. [http://www.adeb-asso.org/publications/book-5/#prettyPhoto\[gallery64\]/0/](http://www.adeb-asso.org/publications/book-5/#prettyPhoto[gallery64]/0/).
- Causa, M. (2002). *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère: stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoirs en langue étrangère*. Berne : Peter Lang.
- Deppermann, A.; Pekarek Doehler, S. (2021). «Longitudinal Conversation Analysis - Introduction to the Special Issue». *Research on Language and Social Interaction*, 54(2), 127-41.
- Dolz, J.; Schneuwly, B. (2000). «Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels de l'oral». *Revue française de pédagogie*, 132, 164-5. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2000_num_132_1_3067_t1_0164_0000_4.
- Gardner, R. (2019). «Classroom Interaction Research: The State of the Art». *Research on Language and Social Interaction*, 52(3), 212-26.
- Lussier, D. (2004). «Une approche de compétence de communication interculturelle: un nouveau défi en enseignement des langues». *Québec français*, 132, 60-1.
- Schneuwly, B. (1994). «Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogéniques». Reuter, Y. (éd.), *Les interactions lecture-écriture*. Berne : Peter Lang, 155-73.
- Vigner, G. (2011). «La problématique des niveaux de compétence en L2 de l'élève». Duverger, J. (éd.), *Le professeur de ' Discipline Non Linguistique '. Statut, fonctions, pratiques pédagogiques. Association pour le Développement de l'Enseignement Bi/plurilingue*, 53-9. [http://www.adeb-asso.org/publications/book-5/#prettyPhoto\[gallery64\]/0/](http://www.adeb-asso.org/publications/book-5/#prettyPhoto[gallery64]/0/).

