

## L'ALTERNANCE CODIQUE DANS LE COURS DE LANGUE: LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT DANS L'INTERACTION AVEC L'ÉLÈVE. SYNTHÈSE À PARTIR D'ÉNONCÉS RECUEILLIS DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES DE LA SARRE

*Dr. Sabine Ehrhart<sup>1</sup>*

*Universität des Saarlandes, Saarbrücken (Allemagne)*

### **1. Description de notre travail de recherche**

Depuis 2 ans, les élèves de 6 à 8 ans, dans quelques écoles primaires en Sarre, participent à un projet-pilote visant à étudier l'impact de l'enseignement précoce du français, langue du voisin, dans leurs écoles. Ils ont deux heures de cours hebdomadaires de français qui leur sont données par des Français du département voisin, la Moselle<sup>2</sup>.

Notre groupe de chercheurs qui se situe au sein de la chaire de linguistique romane appliquée et de l'étude de l'acquisition de langues de l'université de la Sarre à Saarbrücken en fait l'accompagnement linguistique. Nous avons effectué plus de 130 h d'enregistrements (audio et vidéo, par caméra digitale) que nous sommes en train d'exploiter actuellement avec une équipe de 10 personnes employées sur une base de quelques heures pour chacun et quelques étudiants associés (pour des travaux de qualification). Nos données se basent sur des observations de cours habituels d'une part et sur une campagne d'évaluation de la compréhension et de la production des élèves de l'autre part. Notre objectif général est d'évaluer l'efficacité de différents types d'enseignement et d'étudier les avantages d'un début précoce<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Dr. Sabine Ehrhart; 12, côte de Weinbourg, F-67340, Ingwiller; France. E-mail: Sabine.Ehrhart@wanadoo.fr

<sup>2</sup> Nous nous situons dans une région allemande (1 000 000 habitants) qui touche la France: sa capitale se situe à moins d'un kilomètre de la frontière et tous les Sarrois pourraient se rendre en France en moins d'une heure. Linguistiquement parlant, l'orientation ne va pas dans ce sens: en règle générale, les enfants parlent le dialecte sarrois (un dialecte allemand) dans la famille et seulement ensuite ils apprennent l'allemand standard à l'école. Ils ne parlent pas naturellement le français (et leurs parents non plus). Les contacts avec la France sont marqués par le souvenir douloureux de deux annexions (la Sarre était sous occupation française de 1918 à 35 et de 1945 à 56).

<sup>3</sup> Depuis dix ans, le Ministère de l'Éducation régionalisé a instauré des classes de français pour les enfants de 8 à 10 ans. Comme réaction aux théories linguistiques qui préconisent le commencement le plus précoce possible, depuis l'an 2000, certaines écoles-pilote proposent le français dès l'entrée en

Les paramètres qui nous paraissent dignes d'intérêt se trouvent surtout liés au type d'enseignement:

- seul ou en tandem (c'est à dire avec l'enseignant allemand habituel qui est présent et qui participe de manière active aux cours);
- par des enseignants ayant le français comme langue maternelle ou non;
- les choix pédagogiques de l'enseignant<sup>4</sup>;
- en cours de langue pur ou comme langue d'enseignement dans des matières comme le sport ou les arts plastiques.

## **2. L'alternance codique comme stratégie d'apprentissage dans les cours de langue étrangère**

Au cours de nos séances d'évaluation (en particulier, à partir de transcriptions détaillées), il s'est avéré que l'alternance codique (code-switching) prend une place importante dans l'interaction entre le maître et ses élèves et que l'utilisation de l'allemand dans le contexte d'un cours de français peut nous donner des indices sur la manière de laquelle la langue française est enseignée et apprise.

Notre recherche se base sur des données linguistiques, mais aussi sur des observations de type ethnolinguistique (grâce à notre enregistrement vidéo). Afin d'évaluer les progrès d'un apprenant en milieu institutionnel pendant les premiers stades d'apprentissage, nous ne nous focalisons pas sur la production, mais nous tenons également compte des autres signes de compréhension, nonverbaux (comme des gestes, la réaction adéquate sur un stimulus en langue étrangère, la mimique) et paraverbaux (exclamations, intonations).

L'alternance codique (ou le code-switching) est un phénomène de contact qui apparaît tout naturellement lors de la rencontre de plusieurs langues. Heller & Pfaff en donnent la définition suivante: "Code-switching is generally thought of as the use of more than one linguistic variety, by a single speaker in the course of a single conversation" (Heller & Pfaff, 1996: 594).

Depuis au moins 50 ans, des chercheurs étudient l'alternance codique et ils évaluent son rôle à l'école, dans les cours de langue<sup>5</sup>. On observe un changement d'attitude de "très nuisible" à "tout à fait utile".

---

primaire, donc à l'âge de 6 ans. Certains d'entre les enfants arrivent déjà avec des connaissances acquises pendant les années de maternelle.

<sup>4</sup> P.ex. leur attitude vis à vis de la souplesse linguistique, des erreurs, la distribution des langues dans le cours.

Louise Dabène (1994: 87) s'est déjà prononcée très tôt contre une attitude trop normative dans le domaine du bilinguisme:

[...] on tend de plus en plus à considérer le parler du bilingue comme un ensemble original dont il eut être plus bénéfique d'étudier le fonctionnement que de repérer les déviations ou les insuffisances par rapport aux normes standard des langues concernées. (Louise Dabène, 1994: 87)

Maria Causa (2002) prend la position suivante:

La réalité montre que l'alternance codique 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'alternance codique doit donc être considérée comme une stratégie à part parmi les stratégies d'enseignement<sup>6</sup>. (Causa, 2002)

L'ouvrage de Maria Causa met l'accent sur l'enseignant –comme la plupart des publications qui sortent du milieu didactique. Il nous semble important de souligner que l'apprentissage se fait toujours dans l'interaction entre l'élève et le maître et cela ne fait pas de sens de séparer les deux partenaires lorsqu'on regarde le déroulement d'un cours<sup>7</sup>. La littérature parle de *joint construction*, d'une construction conjointe qui se fait dans le contact entre l'enseignant et l'élève.

[...] social meaning conveyed by codeswitching is a joint construction and may not be reduced to a two-way choice between an in-group code and an out-group code. (Simon, 1995: 314)

I will give examples of studies which have foregrounded the situated nature of bilingual classroom talk, drawing attention to the ways in which meanings are negotiated moment by moment in bilingual classroom interactions. (Martin-Jones, 2000: 2)

Jusqu'il y a quelques mois, le phénomène du code-switching se situait principalement dans le discours de l'enseignant. Les élèves commençaient tout juste à dépasser le stade des réponses à une seule unité, alors que les moins téméraires se trouvaient encore dans leur 'silent period' (ils écoutaient attentivement sans dire un mot

---

<sup>5</sup> Voir l'article de Daniel Coste (1997).

<sup>6</sup> Résumé paru dans un catalogue de présentation de son éditeur. D'autres chercheurs comme Simon (1995), Toribio (2001) et Dabène & Moore (1995) vont dans le même sens. À la suite d'une conférence que j'ai donné à ce sujet à Cologne, Willis Edmondson s'est prononcé dans ce sens: "code-switching ist ein Partizipationssignal und muss positiv gesehen werden, auch wenn das Aushalten in zwei Sprachwelten nicht immer leicht ist".

<sup>7</sup> Il ne faut pas perdre de vue le fait nos enseignants français en Allemagne restent également des apprenants –de la langue allemande– à un niveau bien différent de celui de leurs élèves. Donc dans une certaine mesure, les deux apprennent en tandem la langue maternelle du partenaire.

un français). Dans ce cas, il était difficile de trouver des occurrences de code-switching dans le discours des élèves. Actuellement, étant donné les progrès des élèves, les deux protagonistes emploient une gamme variée d'alternances codiques qu'il faut regarder ensemble. Dans la relation entre l'élève et le maître se forme 'l'interlangue' que l'on peut comparer à une danse du style 'pas de deux' avec deux partenaires engagés dans un mouvement dynamique.

Étant donné les niveaux de compétences très différentes des deux protagonistes (dans notre cas, il s'agit d'un professeur français qui enseigne sa langue maternelle à des élèves en Allemagne<sup>8</sup> avec pas ou peu de connaissances préliminaires en français) et le rôle respectif que leur confère le système d'éducation, il est quand même intéressant de distinguer les motivations et les fonctionnements des deux groupes<sup>9</sup>.

Les élèves emploient l'alternance codique surtout quand ils ont très envie de dire quelque chose et quand les mots leur manquent pour l'exprimer. Il y a donc une forte composante communicative, surtout dans des situations à forte affectivité:

Ça va très, très, très bien, weil du Schokolade mitgebracht hast!  
(parce que tu as ramené du chocolat)

Pour l'usage dans la description du cours de langue, nous élargissons la définition de Heller & Pfaff citée plus haut: nous parlons aussi de code-switching quand la rupture de langue se situe au moment où la parole passe à l'autre (*turn-taking*). Dans notre cas, cela veut dire que le maître parle français et l'élève donne la bonne réponse, mais pas encore dans la langue-cible, mais en allemand, sa langue maternelle. C'est un type très fréquent surtout au début de l'apprentissage et comme c'est un stade obligé pour la plupart des apprenants, il est nécessaire de l'inclure dans notre considération.

### 3. Études de cas et conclusion

Les exemples cités se trouvent en annexe. Je ne donnerai qu'un court résumé de mes analyses en me concentrant sur le comportement linguistique et les choix de langue

---

<sup>8</sup> Nous sommes conscients du problème supplémentaire posé par l'immigration et des élèves ayant une autre langue maternelle que l'allemand et nous ne perdons pas non plus de vue le rôle du dialecte sarrois dans les écoles primaires de la région.

<sup>9</sup> Pour un approfondissement de l'aspect de l'utilisation par l'élève, cf. Ehrhart (2003).

de l'enseignant. Je ne m'attarderai pas sur la participation des élèves que j'ai déjà décrite ailleurs<sup>10</sup>.

Exemple n° 1 HOL 1: 8

Le passage vient du mois de mars de cette année et d'une de nos écoles-pilotes avec des élèves de 6 à 7 ans après 8 mois d'apprentissage de français. Dans notre cas, le maître reste entièrement en français, mais il tolère les interventions en allemand sans pourtant les inclure dans le cours de la communication (répétition de la question en lignes 1, 3 et 5 et lignes 14-15).

Exemple n° 2 AFO 2: 8

Les élèves ont fait un an et demi de français et ils comprennent presque toutes les consignes en français. Le maître utilise pourtant l'alternance codique. Un très grand nombre des emplois du code-switching par les enseignants est ainsi lié à des fins didactiques ou psychologiques. Ils alternent de langue afin de:

- mieux expliquer une consigne ou une leçon (contenu)
- structurer le déroulement d'un cours (didactique)
- chercher la proximité et la chaleur humaine dans le contact avec les élèves (psychologie)

La réaction sur une belle forme de code-switching chez l'élève est un refus verbalisé (*je m'en fiche*, ligne 8). Cette réaction ne se réfère pas à la pratique du code-switching chez l'élève, mais au contenu ( dans le sens de: *je ne cherche pas de chien, mais un âne*) et il montre par là de manière indirecte qu'il a compris le message. Le dialogue en ligne 10 et 11 avec un autre élève qui s'interpose dans un acte d'entraide provoque une réaction directe chez l'enseignant: l'acceptation de la proposition.

Exemple n° 3 FRE 2: 8

Ici, le cours de la conversation est maintenue car la maîtresse prend en compte l'intervention en allemand: elle donne la priorité au cours de la conversation et elle tolère dans ce cas l'emploi de la langue maternelle par l'élève (qui essaie de s'exprimer en français et qui ne revient en allemand qu'en cas d'urgence: lignes 5-10). Le passage à l'allemand par l'élève se refait dans un cas comparable de grande charge émotionnelle (ligne 17) –la maîtresse en donne immédiatement la traduction en français (ligne 18)– la compréhension est confirmée par l'élève (ligne 19).

---

<sup>10</sup> Cf. Ehrhart (2003).

## Exemple n° 4 REI 1: 1

Nous nous trouvons dans une classe avec des débutants absolus, ils n'ont eu que quelques heures de cours. La maîtresse va plus loin que les enseignants que nous avons vus jusqu'à présent: elle initie les alternances de langue et elle n'a pas peur des erreurs commises par elle ou par les élèves. La ligne 23 présente une phrase exceptionnelle de par sa composition complexe: début en allemand et changement en français par deux pas: à la surface (vocabulaire) à partir du 5<sup>ème</sup> mot, alors que la grammaire allemande reste présente encore trois mots plus loin (syntaxe) –l'emploi du réfléchi avec le verbe français marque la transition totale juste à la fin.

## Exemple n° 5 : KBL 2: 8

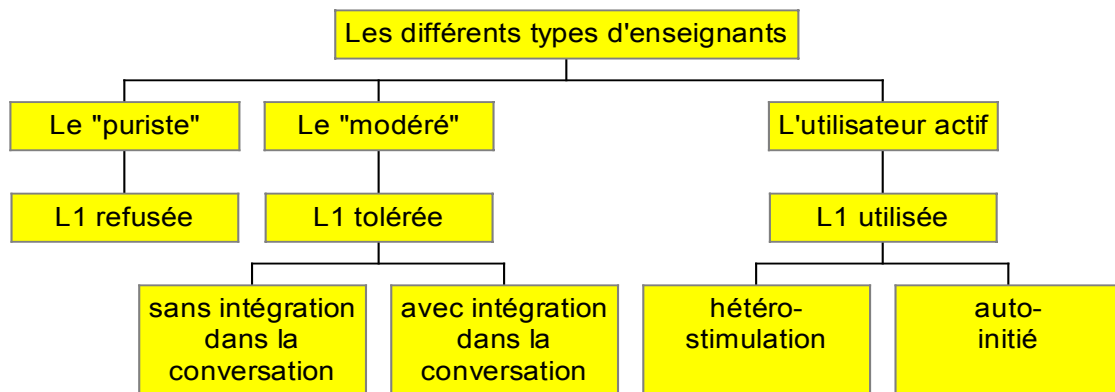
Une forme extrême du code-switching actif chez l'enseignant est la traduction de larges passages du texte en langue étrangère dans la langue maternelle des enfants. Une pratique très développée de ce type avait mené à la contre-réaction par les méthodes unilingues. La question: *sens ou non-sens?* accompagne l'utilisation de la traduction dans l'histoire de l'enseignement des langues étrangères. Dans notre cas, l'enseignant ne s'était pas rendu compte de la fréquence avec laquelle il employait ce type de structure bilingue et il a estimé lui-même que dans son contexte (les enfants comprennent les consignes en français) c'était une pratique superflue sur le plan de la transmission d'un message. Il admet pourtant que l'emploi de l'allemand qu'il maîtrise très bien le rapproche des élèves<sup>11</sup>. Cet emploi se retrouve aussi en ligne 5 où la consigne (ou plutôt l'encouragement) est donnée en allemand.

En nous basant sur une plus large observation que les seuls exemples cités ici et également sur la bibliographie (Cambra & Nussbaum, 1997), nous avons établi la typologie suivante:

---

<sup>11</sup> Toutes ces informations nous proviennent de l'entretien de fin d'année que nous avons mené avec l'enseignant en question.

## Typologie des profils d'enseignants



Il y a trois grands types de comportement par rapport au choix des langues chez les enseignants: le *puriste* qui refuse tout emploi de la L1 des élèves, le *modéré* qui tolère la L1 avec ou sans intégration de celle-ci dans la conversation et *l'utilisateur actif*. L'emploi actif peut être provoqué par l'utilisation de la L1 par les élèves, mais ce n'est pas toujours le cas.

Nous avons observé que le type de *language choice* utilisé par l'enseignant est lié à ses compétences linguistiques: ainsi, les trois enseignants ayant un dialecte mosellan comme deuxième L1 (avec le français) sont plus inclinés à utiliser l'allemand, même sans y être entraînés par les élèves, que les deux autres enseignants pour qui le français était la seule L1 et l'allemand est une langue étrangère, quoique bien maîtrisée.

Dans la pratique des cours, les maîtres font appel à plusieurs stratégies suivant les besoins réels ou imaginés de la communication. Il n'est pas aisé de parler ici de *language choice*, car l'emploi d'une langue ou de l'autre n'est pas toujours conscient. Nous avons effectué des interviews avec les enseignants sur leurs motivations dans ce domaine et nous nous rendons compte de que bien souvent, ils se trouvent dans une zone d'ombre entre les deux.

Les exemples nous montrent également qu'il y a fluctuation et évolution entre les différents types chez le même maître, au cours d'une année scolaire (ceci est dû à la réflexion et à l'expérience qu'acquiert le maître dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères aux petits enfants qui ne lui était pas familier) mais aussi pendant une même heure de cours. Très fréquemment, on peut classer les situations qui

déclenchent le changement de langue par un passage d'une situation plus formelle à une situation plus naturelle dans l'emploi de deux langues:

<b>Situations de communication</b>		
	<b>situation naturelle</b>	<b>environnement institutionnel</b>
<i>objectif</i>	communication	métacommunication
<i>Focus</i>	fonction	forme
<i>intérêt</i>	contenu	canal
<i>Cadre</i>	discours régulateur	discours constitutif
<i>normes</i>	sociales	linguistiques
<i>Forme</i>	parler bilingue	discours didactique

←----->

c o n t i n u u m

Tableau inspiré de Gumperz (1982), Dabène (1994), Auer (1995), Cambra & Nussbaum (1997), Causa (2002).

L'effet que nous avons observé –c'est à dire une plus haute fréquence de code-switching chez l'enseignant à la fin du cours et qui est dû à la fatigue– peut se situer dans ce contexte. Le maître oublie de plus en plus le cadre institutionnel avec ses règles et ses concepts didactiques souvent opposés au code-switching et il se rapproche d'un cadre plus naturel dans la pratique du bilinguisme.

Certaines formes comme celle citée dans l'exemple n° 4 qui ne suivent pas l'enseignement classique mais qui présentent une grande tolérance aux erreurs et des formes mixtes très complexes ne trouvent pas non plus leur place dans cette catégorisation. Ce n'est qu'à partir d'une analyse profonde de données concrètes que nous trouvons les clés pour la compréhension de nombreux phénomènes dans l'alternance codique, ce domaine si crucial pour l'éducation dans un avenir à perspective européenne.

#### 4. Annexes

##### Beispiel 1

Transkription HOL\_/\_LEM\_15\_03\_02

Thème: Obst und Farben

Transcription: Nina Breyer

Source: Minidisc & Video

L: enseignant

S: tous les élèves/quelques élèves

S1: un élève

Initiales: élève connu (nom anonymisé)

- L: qu'est-ce que c'est?  
 S1: das is aber keine echte  
 L: qu'est-ce que c'est?  
 Wa: ich wäs es ich wäs es  
 05 L: qu'est-ce que c'est? monsieur W., qu'est-ce que c'est?  
 Wa: c'est un citron  
 L: c'est un citron ouai! c'est un citro:n (..) c'est de quelle couleur le citron? C'est quelle couleur? monsieur L.?  
 Lu: jaune  
 10 L: c'est jaune ouai oui=citron c'est jaune super (.) batatatam ooh o:h (.) qu'est-ce que c'est? madame S.?  
 Se: c'est une banane  
 L: c'est une banane ouai c'est une banane  
 S1: er schießt grad damit  
 15 L: c'est=c'est quelle couleur madame?  
 S1: rouge?((unsicher))  
 L: c'est rouge? C'est une banane rouge?  
 S: nein, non  
 L: non?(.) c'est une banane noire?  
 20 S: non  
 L: c'est de quelle couleur ça? monsieur A.?  
 Ad: c'est jau:ne  
 L: c'est jaune? Oh c'est jaune  
 S1: ich(.)j/o/ne wie zittr/o/n!  
 25 L: bambabambabam(.)oh(.)brebebrebed(.)oooh tatatata  
 Wa: ah ich wäs es  
 L: qu'est-ce que c'est?  
 Ma: c'est une pomme  
 L: c'est une pomme (.) ou c'est une banane?(-) une banane?  
 30 S: nee non  
 L: non?  
 S: non non non

## Beispiel 2

Transkription AFO\_21\_03\_2002

Thème: Bremer Stadtmusikanten

Transcription: Judith Dauster

Source: Minidisc & Video

D: enseignant allemand  
F: partenaire tandem français  
S: tous les élèves/quelques élèves  
S1: un élève

Dans le jeu de rôle : E= âne, Hu= chien, K= chat, Ha= coq

- F: bien äh (.) ( ) aber diesmal macht der M. den hahn. und der M. soll das so laut machen wie er grade eben gemacht hat. allez (.) le coq (.) merci. bravo:. ((Kinder klatschen)) allez M. (.) le coq (.) viens. ((Unruhe)) ( ) tu veux être le (.) le chat ou le chien? (.) le chat? alors viens. Le coq (..) l'âne (.) qui fait
- 05 l'âne? B. tu veux faire l'âne? Non? qui veut faire l'âne. M. (.) tu veux faire l'âne ? qui veut faire l'âne. Toi tu fais l'âne?
- S1: ich wollte le chien sein.
- F: (je m'en fiche) (je veux savoir) qui veut faire l'âne. Sebastian (.) tu fais l'âne? alors viens.
- 10 S1: der wollte den hund machen
- F: oui (.) tu peux faire le chien.

## Beispiel 3

Transkription FRE\_14\_03\_2002\_JOU\_REC

Thème: J'aime le chocolat

Transcription: Caroline Rossillon

Source: Minidisc & Video

D: enseignant allemand  
F: partenaire tandem français  
S: tous les élèves/quelques élèves  
S1: un élève

Initiales: élève connu (nom anonymisé)

- F: comment ça va C.?
- C.: ça va très très ((viele Male)) bien
- F: et toi?
- Ch.: très très ((viele Male))bien
- 05 F: et toi comment ça va?
- S1: très très bien

- F: et J. elle est encore malade?  
 S1: und der F.,  
 S: und der F.  
 10 F: F. est malade aussi (...) et toi comment ça va?  
 S1: ça va très très très bien  
 F: et toi V.?  
 V.: ça va très ((X10))  
 F: [oh ça [suffit  
 15 D: [ça suffit  
 F: très très bien c'est le maximum hein (...) et toi  
 S1: ça va très très très très bien weil du schokolade mitgebracht hast  
 F: parce-que j'ai apporté du chocolat  
 S1: ja

#### Beispiel 4

- L also -- aujourd'hui  
 S aujourd'hui  
 L Monsieur! (Aufforderung zum Ruhegeben)  
 S Monsieur  
 L on va faire les animaux  
 S ça va bien  
 L ça va bien?  
 S ça va bien  
 L also heute, wir werden ein bisschen----- die Tiere lernen -----  
 ---- les animaux  
 S ah, bien  
 S tiens, tiens, tiens  
 L les animaux, oui  
 S les animaux  
 L alors, qu'est-ce que c'est ----- was ist das - qu'est-ce  
 que c'est?  
 S qu'est-ce que c'est?  
 S Hund  
 L ja, das weiß isch auch (Kinder lachen)  
 L in Franzose – en français ----- un chien!  
 S muss mal'n Nachbarn fragen  
 SSS a chien, a chien, a chien (lachend)  
 L Ludwig! – Daniel?  
 D ja  
 L kannst du dich bitte sur la chaise t'asseoir?  
 S eh, was hescht dn das?  
 L assieds-toi sur la chaise  
 SSS du sollst --- hinsetzen!, du sollst dich hinsetzen

### Beispiel 5

- L Tu as un animal – <hast du ein Tier? – geflüstert>  
 S Ja  
 L Quoi? Qu'est ce que tu as comme animal?  
 S Une lapin  
 L <Laut! – geflüstert>  
 S Une lapin  
 L Ouais - un - j'ai - d'abord j'ai  
 S J'ai un lapin  
 L Et comment il s'appelle le lapin <wie heißt er? – sehr leise gesprochen>  
 S Lucky  
 L Ah, très bien!

### Références bibliographiques

- Aguado, K. & C. Riemer (2000). "Empirische forschung: aus der praxis für die praxis?". *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 53, 153-65.
- Auer, P. (1995). "The pragmatics of code-switching: A sequential approach". In L. Milroy & P. Muysken (éds.), *One speaker, two languages. Cross-disciplinary perspectives on code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press, 115-35.
- Cambra, M. & L. Nussbaum (1997). "Gestion des langues en classe de LE. Le poids des représentations de l'enseignant". *éla - Revue de Didactologie des langues-cultures* 108, 423-32.
- Causa, M. (2002). *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère – Stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoirs en langue étrangère*. Bern: Peter Lang.
- Coste, D. (1997). "Alternances didactiques". *éla - Revue de Didactologie des langues-cultures* 108, 393-400.
- Clyne, M. (éd.) (1986). *An early start. Second language at primary school*. Melbourne, Survey for the Ministry of Education.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris. L'Hachette.
- Dabène, L. & D. Moore (1995). "Bilingual speech of migrant people". In L. Milroy & P. Muysken (éds.), *One speaker, two languages. Cross-disciplinary perspectives on code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press, 17-44.
- Ehrhart, S. (2003). "Forschungsprojekt frühfranzösisch an der Universität des Saarlandes" ("Description of the outcomings of a project on early institutional foreign language teaching in Germany"). *Zeitschrift Linguistik* 39, 75-86.
- Gumperz, J.J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heller, M. & C. Pfaff (1996). "Code-switching". *Handbuch Kontaktlinguistik*. Berlin & New York: Walter de Gruyter, 594-609.
- Jacobson, R. (éd.) (1998/2001). *Codeswitching worldwide*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter.

- Martin-Jones, M. (2000). "Bilingual classroom interaction: A review of recent research". *Language teaching* 33, 1-9.
- Simon, D.L. (1995). "Towards a new understanding of codeswitching in the foreign language classroom". In L. Milroy & P. Muysken (éds.), *One speaker, two languages. Cross-disciplinary perspectives on code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press, 311-42.
- Toribio, A.J. (2001). "On the emergence of bilingual code-switching competence". *Bilingualism: Language and Cognition* 4(3), 203-31.