

Nadjiba BENAZOUZ

SOCIOLINGUISTIQUE ET FORMATION DES ENSEIGNANTS

Concepts fondamentaux et applications

Mai 2025

TABLE DES MATIERES

CHAPITRE I: SOCIOLINGUISTIQUE ET DEFINITION DE QUELQUES	13
Introduction	13
1. La sociolinguistique	13
2. La langue	14
2.1. La Langue maternelle	15
2.1. La langue seconde	16
2.3. La langue étrangère	16
2.4. Langue maternelle et langue étrangère d'un point de vue didactique	17
Conclusion.....	18
CHAPITRE II : SOCIOLINGUISTIQUE ET FORMATION DES ENSEIGNANTS	19
Introduction.....	19
1. Formation des enseignants et interdisciplinarité	19
2. Français langue étrangère et situation sociolinguistique	21
3. Enjeux de l'enseignement/apprentissage du FLE	22
4. Emergence d'une didactique des langues et des cultures.....	23
Conclusion.....	23
CHAPITRE III : SOCIOLINGUISTIQUE ET DISCOURS ENSEIGNANT	25
Introduction.....	25
1. Les apports de la sociolinguistique pour l'analyse du discours enseignant	25
1.1. Variations linguistiques et adaptation pédagogique	25
1.2. Prosodie et structuration du discours	26
2. Interactions et construction de l'identité professionnelle.....	27
3. Méthodes d'analyse du discours enseignant	27
3.1. Analyse conversationnelle	27
3.2. Analyse du discours critique (ADC).....	28
3.3. Analyse prosodique.....	28
3.4. Logométrie.....	28
3.5. Analyse des gestes professionnels.....	28
Conclusion.....	29
CHAPITRE IV : SOCIOLINGUISTIQUE ET COMPETENCES PROFESSIONNELLES	30
Introduction.....	30
1. L'enseignant comme acteur social et linguistique.....	31
2. Compétences à développer et apport de la sociolinguistique.....	32
2.1. Maîtrise des savoirs disciplinaires	32
2.2. Gestion de la classe	33
2.3. Évaluation des élèves	34
2.4. Collaboration avec les partenaires éducatifs.....	35
2.5. Développement professionnel continu.....	36
3. Compétences sociolinguistiques et compétences interculturelles.....	36
3.1. Compétences sociolinguistiques	36
3.2. Compétences interculturelles	37
Conclusion.....	37

CHAPITRE V : LE STATUT SOCIOLINGUISTIQUE DE L'ENSEIGNANT 39

Introduction.....	39
1. Statut social et linguistique de l'enseignant dans des contextes plurilingues.....	39
2. L'enseignant natif/non natif.....	40
3. L'enseignement bilingue.....	41
3.1. L'interaction de tutelle.....	41
3.2. Co-apprentissage et co-enseignement.....	42
Conclusion.....	43

CHAPITRE VI : REPRESENTATIONS LINGUISTIQUES ET ENSEIGNEMENT 44

Introduction.....	44
1. Cadre théorique des représentations linguistiques.....	44
1.1. Définition et origine du concept.....	45
1.2. Typologie des représentations linguistiques.....	45
1.2.1. Représentations sur les langues.....	45
1.2.2. Représentations sur les locuteurs.....	46
1.2.3. Représentations sur l'apprentissage des langues.....	46
2. Les représentations linguistiques des enseignants.....	47
2.1. Représentations issues de la formation et du parcours personnel.....	47
2.2. Attitudes face aux variétés et langues des élèves.....	48
3. Effets pédagogiques des représentations linguistiques.....	48
3.1. Influence sur les pratiques de classe.....	48
3.2. Impact sur la réussite et la motivation des élèves.....	49
4. Vers une transformation des représentations linguistiques.....	49
4.1. Former les enseignants à la diversité langagière.....	49
4.2. Projets pédagogiques pour transformer les représentations.....	50
Conclusion.....	50

CHAPITRE VII : DIVERSITE LINGUISTIQUE EN CLASSE DE LANGUE 52

Introduction.....	52
1. La diversité linguistique à l'école : cadre de compréhension.....	52
2. Plurilinguisme et diversité linguistique.....	53
2.1. Plurilinguisme/multilinguisme : une distinction conceptuelle essentielle..	53
2.2. La notion de répertoire linguistique.....	53
2.3. Diversité linguistique et école : un paradoxe institutionnel.....	54
3. Typologie des contextes linguistiques scolaires.....	54
3.1. Le contexte monolingue de fait : l'illusion de l'uniformité.....	54
3.2. Le contexte multilingue visible : diversité reconnue, souvent non valorisée	55
3.3. Les contextes plurilingues historiques : langues régionales et co-officielles	55
3.4. Les classes d'accueil: un dispositif pour l'inclusion linguistique.....	55
Conclusion.....	56

CHAPITRE VIII : EFFETS DE LA DIVERSITE LINGUISTIQUE SUR LES PRATIQUES

Introduction	57
1. Représentations enseignantes et postures professionnelles.....	57
1.1. Représentations fréquentes et effets sur la posture professionnelle.....	58
1.2. Postures professionnelles face au plurilinguisme.....	59
1.3. Professionnalité plurilingue	59
2. Pratiques langagières en classe.....	60
2.1. Langue de scolarisation et norme scolaire.....	60
2.2. Interaction orale et participation des élèves.....	60
2.3. Reconnaissance et mobilisation des langues des élèves.....	61
2.4. Plurilinguisme latent et monolingue institutionnel.....	61
2.5. Vers des pratiques langagières plus inclusives.....	61
3. Obstacles et leviers dans la gestion de la diversité linguistique.....	62
3.1. Obstacles à la gestion de la diversité linguistique.....	62
3.1.1. Obstacles institutionnels.....	62
3.1.2. Représentations normatives.....	62
3.1.3. Manque de formation des enseignants.....	62
3.1.4. Contraintes didactiques et organisationnelles.....	63
3.2. Leviers pour une gestion inclusive de la diversité linguistique.....	63
3.2.1. Changement de regard et reconnaissance des langues des élèves.....	63
3.2.2. Pratiques pédagogiques plurilingues.....	63
3.2.3. Formation et accompagnement des enseignants.....	63
3.2.4. Politiques d'établissement et projets de communauté.....	63
Conclusion.....	64

CHAPITRE VIV : DISPOSITIFS EDUCATIFS ET GESTION DU PLURILINGUISME.. 65

Introduction	65
2. Dispositifs éducatifs : entre prescription et mise en œuvre.....	65
2.1. Les curriculums d'enseignement des langues.....	65
2.2. Les approches pédagogiques : immersion, CLIL, plurilinguisme didactique.....	66
2.3. Les outils d'évaluation linguistique.....	66
3. Langue, identité et pouvoir : enjeux des politiques linguistiques.....	67
3.1. La langue comme outil de cohésion ou d'exclusion.....	68
3.2. Langues nationales et langues minoritaires : reconnaissance et marginalisation....	68
4. Dispositifs éducatifs favorisant le plurilinguisme.....	69
4.1. L'enseignement intégré des langues.....	71
4.2. Les classes bilingues et l'enseignement immersif.....	72
4.3. L'introduction des langues maternelles dans les premières années d'école.....	74
Conclusion.....	75

CHAPITRE VV : POLITIQUES LINGUISTIQUES EDUCATIVES

76

Introduction	76
1. Politique linguistique : une notion plurielle.....	76
1.1. La planification du statut : langues officielles, langues régionales.....	77
1.2. La planification du corpus : normes linguistiques.....	77
1.3. La planification de l'acquisition : apprentissage des langues à l'école.....	78
2. Modèles de politiques linguistiques éducatives.....	78
2.1. Modèle assimilationniste.....	79
2.2. Modèle plurilingue ou multilingue.....	80
3. Acteurs et enjeux contemporains.....	82
3.1. Le rôle des institutions internationales.....	83
3.2. Les enseignants, médiateurs des politiques linguistiques.....	84
3.3. Les tensions entre politiques officielles et réalités locales.....	84
Conclusion.....	85
EXERCICES RECAPITULATIFS.....	87

BIBLIOGRAPHIE

105

Présentation du document

Le présent document s'adresse aux futurs enseignants en leur offrant une introduction à la sociolinguistique, particulièrement dans le contexte de la formation des enseignants. Il vise à proposer une compréhension des concepts fondamentaux de cette discipline et à en analyser les enjeux à travers la pratique, en lien avec des phénomènes linguistiques observés dans la salle de classe. Bien que ce document n'ait pas vocation à être exhaustif, il aborde les aspects théoriques essentiels tout en privilégiant des applications concrètes à travers des études de cas et des exercices pratiques.

Afin de comprendre les mécanismes sociaux du langage et leur impact sur l'enseignement, le contenu de ce module suit une progression graduelle allant des concepts fondamentaux de la sociolinguistique à l'analyse des interactions en classe, en passant par les pratiques langagières des enseignants et des élèves dans des contextes multiculturels et multilingues. Ce module est composé de dix chapitres, suivis d'une dernière section consacrée à des exercices pratiques qui permettent aux participants de mettre en application les concepts étudiés. Le contenu se structure comme suit :

Le premier chapitre est consacré aux notions théoriques fondamentales en lien avec la sociolinguistique. Il aborde la langue comme système de communication, en insistant sur ses différentes formes d'acquisition. D'un point de vue didactique, la distinction entre langue maternelle et langue étrangère implique des approches pédagogiques différentes, liées aux objectifs d'apprentissage, aux méthodes d'enseignement et au contexte institutionnel dans lequel ces langues sont transmises.

Le deuxième chapitre explore les liens entre sociolinguistique et formation des enseignants, en mettant l'accent sur l'importance de l'interdisciplinarité dans les parcours de formation. Il souligne que la compréhension des phénomènes linguistiques et sociaux est essentielle pour les enseignants, notamment dans le contexte du français langue étrangère (FLE), où les apprenants évoluent dans des situations sociolinguistiques variées. L'analyse de ces contextes permet d'identifier les enjeux majeurs de l'enseignement/apprentissage du FLE, qu'ils soient d'ordre linguistique, culturel, identitaire ou institutionnel. À travers cette réflexion, le chapitre retrace également l'émergence d'une didactique des langues et des cultures, qui prend en compte non

seulement les dimensions linguistiques, mais aussi les réalités socioculturelles des apprenants, en plaçant la diversité des contextes d'enseignement au cœur des pratiques pédagogiques.

Le troisième chapitre examine les apports de la sociolinguistique à l'analyse du discours enseignant, en soulignant son rôle dans la compréhension des pratiques langagières en classe. Il met en lumière comment les variations linguistiques, liées au contexte social et scolaire, influencent les choix pédagogiques et l'adaptation du discours en fonction des publics. La prosodie, en tant que composante rythmique et mélodique de la parole, est également abordée pour sa contribution à la structuration du discours et à la mise en valeur des contenus. L'étude des interactions en classe permet d'appréhender la manière dont les enseignants construisent leur identité professionnelle à travers le langage. Sur le plan méthodologique, plusieurs approches d'analyse du discours enseignant sont mobilisées : l'analyse conversationnelle, l'analyse du discours critique (ADC); l'analyse prosodique; la logométrie ainsi que l'analyse des gestes professionnels, qui prend en compte la dimension corporelle et interactionnelle de l'acte d'enseigner.

Le quatrième chapitre s'intéresse au rôle de la sociolinguistique dans le développement des compétences professionnelles des enseignants, en les considérant à la fois comme acteurs sociaux et linguistiques. Il met en évidence les apports de la sociolinguistique dans la compréhension des pratiques langagières en milieu scolaire et dans l'adaptation aux divers contextes éducatifs. L'enseignant doit non seulement posséder des connaissances linguistiques solides, mais aussi savoir les mobiliser de manière adaptée en fonction des situations de communication. Enfin, le chapitre insiste sur l'importance des compétences sociolinguistiques et des compétences interculturelles, indispensables dans un environnement scolaire de plus en plus marqué par la diversité culturelle et linguistique.

Le cinquième chapitre aborde la question du statut sociolinguistique de l'enseignant, en mettant l'accent sur les enjeux liés à l'enseignement dans des contextes plurilingues. Il examine d'abord le statut social et linguistique de l'enseignant, qui varie selon les normes institutionnelles, les représentations sociales et la diversité linguistique des milieux scolaires. La distinction entre enseignant natif et non natif y est également discutée, en lien avec les perceptions de légitimité, de compétence et d'autorité linguistique dans la classe. Le chapitre explore ensuite les spécificités de l'enseignement bilingue, en soulignant les dynamiques pédagogiques particulières qu'il implique. Deux notions clés y

sont développées : l'interaction de tutelle, qui renvoie à la manière dont l'enseignant guide les apprentissages par le langage, et le co-apprentissage/co-enseignement, qui désignent des pratiques collaboratives favorisant l'échange de savoirs et la complémentarité des rôles dans un cadre multilingue. L'ensemble de ces éléments met en lumière la complexité du positionnement professionnel des enseignants dans des environnements linguistiquement et culturellement diversifiés.

Le sixième chapitre aborde la question des représentations linguistiques dans le champ éducatif, en partant d'un cadre théorique qui en précise la définition, les origines conceptuelles et les différentes typologies. Il distingue les représentations portant sur les langues elles-mêmes, sur les locuteurs, ainsi que sur les modalités d'apprentissage des langues. L'accent est ensuite mis sur les représentations linguistiques des enseignants, façonnées à la fois par leur parcours personnel et leur formation initiale, et influençant leurs attitudes face aux langues et variétés linguistiques présentes chez les élèves. Le chapitre explore les effets pédagogiques de ces représentations, en montrant comment elles orientent les pratiques de classe et peuvent avoir un impact direct sur la réussite scolaire et la motivation des apprenants. Enfin, il propose des pistes pour transformer ces représentations, à travers une formation des enseignants à la diversité langagière et la mise en place de projets pédagogiques visant à valoriser les langues des élèves et à encourager une approche plus inclusive de l'enseignement des langues.

Le septième chapitre explore la diversité linguistique en classe de langue, en commençant par un cadre de compréhension des enjeux liés à la diversité des langues à l'école. Il distingue les concepts de plurilinguisme et de multilinguisme, mettant en évidence leur importance pour saisir les dynamiques linguistiques en milieu scolaire. La notion de répertoire linguistique est également abordée, soulignant que les élèves mobilisent des compétences dans plusieurs langues, parfois sans que ces dernières soient reconnues ou valorisées par les institutions éducatives. Un paradoxe institutionnel émerge : bien que la diversité linguistique soit une réalité dans de nombreuses écoles, elle reste souvent ignorée ou sous-estimée. Le chapitre présente ensuite une typologie des contextes linguistiques scolaires: le contexte monolingue, le contexte multilingue et les contextes plurilingues.

Le huitième chapitre explore les effets de la diversité linguistique sur les pratiques pédagogiques, en mettant en lumière les représentations des enseignants et les postures professionnelles qu'elles induisent. Il examine d'abord les représentations fréquentes que les enseignants ont de la diversité linguistique et leurs effets sur leur posture professionnelle, en particulier face au plurilinguisme. La notion de professionnalité plurilingue est abordée pour montrer comment les enseignants peuvent développer une expertise adaptée aux contextes plurilingues. Le plurilinguisme latent et le monolinguisme institutionnel sont également examinés, soulignant la tension entre les pratiques informelles et les exigences institutionnelles. Vers la fin du chapitre, il est question des obstacles et des leviers dans la gestion de la diversité linguistique : les obstacles institutionnels, les représentations normatives, le manque de formation des enseignants, ainsi que les contraintes didactiques et organisationnelles sont identifiés. Enfin, plusieurs leviers pour une gestion inclusive de la diversité linguistique sont proposés, tels que le changement de regard sur les langues des élèves, la mise en place de pratiques pédagogiques plurilingues, la formation et l'accompagnement des enseignants, ainsi que le soutien des politiques d'établissement et des projets communs.

Le neuvième chapitre examine les dispositifs éducatifs liés à la gestion du plurilinguisme, en analysant les tensions entre prescription et mise en œuvre. Il aborde les curriculums d'enseignement des langues, qui guident la structuration de l'enseignement linguistique dans divers contextes. Les approches pédagogiques, telles que l'immersion, le CLIL (Content and Language Integrated Learning), et le plurilinguisme didactique, sont également explorées pour montrer comment ces stratégies influencent la façon dont les langues sont enseignées et intégrées dans les programmes scolaires. Le chapitre se penche également sur les outils d'évaluation linguistique, essentiels pour mesurer les compétences des apprenants dans un contexte plurilingue. Le dernier axe du chapitre porte sur les dispositifs éducatifs favorisant le plurilinguisme.

Le dernier chapitre explore les politiques linguistiques éducatives à travers plusieurs dimensions, en mettant en lumière la diversité des approches et des enjeux liés à la gestion des langues dans les systèmes éducatifs. Le chapitre présente ensuite deux modèles majeurs de politiques linguistiques éducatives : le modèle assimilationniste et le modèle plurilingue ou multilingue. Enfin, il examine les acteurs clés des politiques linguistiques éducatives, en soulignant le rôle des institutions internationales dans

l'élaboration de ces politiques, ainsi que celui des enseignants, qui sont à la fois porteurs et médiateurs de ces politiques dans la classe. Il aborde également les tensions entre les politiques linguistiques officielles et les réalités locales, où les pratiques de terrain peuvent parfois contredire ou réinterpréter les prescriptions institutionnelles.

À la fin de ce document, des exercices récapitulatifs sont proposés, servant de prolongement aux concepts théoriques abordés. Ces exercices, variés et diversifiés, couvrent les différents aspects traités tout au long de ce document. Un accent particulier est également mis sur les questions de réflexion, dans le but de favoriser chez les futurs enseignants le développement d'un ensemble de savoirs et de savoir-faire, essentiels à leur pratique professionnelle.

Objectifs visés

Ce document est élaboré en fonction des objectifs préalablement déterminés. Le futur enseignant de langue sera capable de :

- **Maîtriser les concepts clés de la sociolinguistique** : Se familiariser avec des concepts tels que la langue maternelle, la langue seconde, la langue étrangère, et leur fonction dans un contexte scolaire, afin de mieux répondre aux besoins des élèves.
- **Réfléchir sur la Formation des Enseignants** : Comprendre l'importance d'une formation qui inclut une dimension sociolinguistique, en soulignant les impacts de la diversité linguistique et culturelle sur les pratiques pédagogiques.
- **Analyser les Discours Enseignants-Élèves** : Mettre en lumière les dynamiques linguistiques et sociales qui se jouent dans la communication en classe et comment elles influencent l'apprentissage et l'enseignement.
- **Intégrer les enjeux culturels dans l'enseignement des langues** : Développer une approche interculturelle dans la didactique des langues, en prenant en compte les différences culturelles et identitaires des apprenants et leur influence sur l'apprentissage des langues.
- **Développer une approche pédagogique adaptée** à la diversité des élèves en tenant compte de leurs compétences linguistiques, leurs représentations linguistiques et culturelles dans le contexte socio-éducatif.
- **Analyser les défis de l'enseignement des langues en contexte plurilingue** : Savoir identifier les obstacles liés à l'enseignement du français langue étrangère (FLE) dans des contextes où plusieurs langues coexistent, et proposer des solutions pédagogiques adaptées.
- **Promouvoir une pédagogie inclusive** : Sensibiliser les enseignants aux enjeux liés à la diversité linguistique et culturelle dans la classe, en vue de favoriser une approche inclusive et égalitaire pour tous les élèves, indépendamment de leur langue d'origine.
- **Développer une posture réflexive** en tant qu'enseignant dans un contexte multilingue et identifier les compétences pédagogiques indépendamment de l'origine linguistique ;

« Etre enseignant de langue, étrangère ou maternelle, suppose une connaissance de la sociolinguistique. La discipline est incontournable quand on enseigne une langue à des publics étrangers ou non. » (Nathalie Auger, 2014)

CHAPITRE I

SOCIOLINGUISTIQUE ET DEFINITION DE QUELQUES CONCEPTS FONDAMENTAUX

Introduction

Le parcours sociolinguistique et formation des enseignants est orienté vers la recherche dans une perspective interdisciplinaire alliant sociolinguistique et didactique, son contenu renforce l'idée de la perméabilité et efface les frontières qui se dressent entre les disciplines. La sociolinguistique pose effet des questions fondamentales en s'intéressant au développement langagier, que ce soit pour la langue maternelle, les langues secondes ou même les langues étrangères. L'approche sociolinguistique de l'enseignement et de l'apprentissage du langage prend appui sur les recherches qui portent essentiellement sur les processus d'appropriation des pratiques, des représentations et des savoirs langagiers dans des situations plurilinguistique et pluriculturelle, dans des contextes formels comme informels.

Dans une perspective de formation des enseignants, cette approche permet de développer une posture réflexive, critique et inclusive, en outillant les futurs professionnels pour reconnaître, valoriser et gérer la diversité linguistique et culturelle des publics scolaires. Elle participe ainsi à la construction de pratiques pédagogiques équitables, socialement conscientes et linguistiquement responsables.

1. La sociolinguistique

La sociolinguistique est une discipline qui s'intéresse à l'étude de la structure et l'évolution du langage au sein du contexte social : « *La sociolinguistique prend en compte tous les phénomènes liés à l'homme parlant au sein d'une société* » (Boyer H. 1996). Elle étudie la co-variance entre langue et société. Autrement dit, elle cherche à comprendre les rapports dialectiques qui existent entre le changement linguistique et le changement social. Selon Louis-Jean Calvet, « *la sociolinguistique est l'étude des interactions entre le langage et les facteurs sociaux* » (Calvet L-J., 2005, p. 5). Cette discipline remet en question l'idée d'une langue unique, homogène et stable, pour s'intéresser à la diversité des pratiques langagières.

L'un des fondements de la sociolinguistique est le principe de variation : une langue n'est jamais parlée de manière uniforme. Elle varie selon plusieurs facteurs : géographiques (ex. : accents régionaux), sociaux (ex. : classe sociale, genre, âge), contextuels (ex. : niveau de formalité), et même individuels (idiosyncrasies). Ces dimensions sont étudiées, entre autres, dans la sociolinguistique variationniste, initiée par William Labov, qui a démontré comment certaines prononciations ou structures grammaticales sont liées à des facteurs sociaux précis (Labov W., 1972).

Un autre domaine central est celui de la sociolinguistique interactionnelle, qui analyse les usages langagiers dans les interactions quotidiennes. Elle s'intéresse à la manière dont les locuteurs adaptent leur langage selon les situations, les interlocuteurs et les intentions, en lien avec les travaux d'Erving Goffman ou de Dell Hymes. Ce dernier a d'ailleurs proposé le modèle SPEAKING pour étudier les événements de parole (Hymes D., 1974). Pour étudier l'évolution et le changement linguistique d'une langue, il faut d'abord mettre l'accent sur ses usagers, leurs représentations, leurs positionnements vis-à-vis de cette langue sans négliger les politiques et les planifications linguistiques qui influencent les pratiques linguistiques d'une communauté : *« il convient de chercher l'explication des changements linguistiques dans les fluctuations de la composition sociale de la communauté linguistique »* (Labov W. 1976).

Les représentations des locuteurs vis-à-vis des langues peuvent produire des hiérarchies linguistiques, des discriminations ou des sentiments d'insécurité linguistique (Blanchet, 2016). Enfin, la sociolinguistique se déploie dans divers champs d'application : l'école (sociolinguistique scolaire), les médias, le droit linguistique, la planification linguistique, ou encore la didactique des langues. Elle est donc particulièrement utile à la formation des enseignants, qui doivent comprendre comment les inégalités linguistiques peuvent affecter les apprentissages et comment intégrer les répertoires langagiers des élèves dans une logique inclusive.

2. La langue

La langue est tout système spécifique de signes doublement articulés, c'est-à-dire que la construction du sens se fait à deux niveaux d'articulation : on trouve tout d'abord celui des entités signifiantes (morphèmes, lexèmes, ou monèmes) formant les énoncés puis celui des unités distinctives de sens (phonèmes) formant les unités signifiantes. Ces deux

niveaux d'articulation déterminent les premiers niveaux de la description linguistique : phonologie, morphologie et syntaxe. Martinet A. précise que l'ordre de description est nécessairement inverse de l'ordre de perception ou d'usage de la langue : la description commence par le deuxième niveau d'articulation (les phonèmes) pour aller vers le premier (la combinatoire des unités significantes).

La langue sert à transmettre des messages humains, elle est de nature sociale : elle est partagée par une communauté qui en admet les conventions mais qui, peu à peu, les modifie, d'où son caractère évolutif : diachronique. On peut, en faisant abstraction de ce caractère évolutif, pratiquer une coupe à un moment de l'histoire de la langue et en faire l'analyse synchronique.

D'un point de vue sociolinguistique, le concept de *langue* renvoie à une production tierce :

1. nécessairement **sociale** : une langue n'existe que parce que les locuteurs intériorisent son existence : deux systèmes linguistiques identiques sont des langues différentes si leurs locuteurs respectifs les construisent ainsi. « *Les langues sont construites distinctes pour assurer, en toute hétéronomie, la part identitaire de chaque communauté sociale* » (Bulot, 2004)
2. **diverse** et **hétérogène** : son usage varie localement, socialement, selon les types d'interaction, le sexe des interlocuteurs, les genres de discours, etc.
3. **constituée** par un système d'interactions entre des locuteurs sur une aire territorialisée, c'est-à-dire un espace de légitimité sociale que les mêmes locuteurs construisent comme étant celui d'une légitimité d'usage linguistique.

2.1. La Langue maternelle

La langue maternelle désigne la première langue qu'un enfant apprend. Dans certains cas, lorsque l'enfant est éduqué par des parents ou des personnes parlant des langues différentes, il peut acquérir ces langues simultanément, chacune pouvant être considérée comme une langue maternelle. Il sera peut-être alors en situation de bilinguisme. Dans les domaines de la linguistique et de l'éducation, les termes de langue maternelle et de langue natale sont souvent utilisés sans distinction. La langue natale peut être définie comme *le* premier moyen d'expression acquis pendant l'enfance, par lequel l'enfant se socialise, elle

est l'expression d'une identité, la langue maternelle étant principalement inscrite sous le signe d'une fidélité à une tradition particulière, et est l'expression d'une culture.

L'acquisition de la langue maternelle se fait en plusieurs phases. Au tout début, l'enfant enregistre littéralement les phonèmes et les intonations de la langue, sans toutefois être capable de les reproduire. Ensuite, il commence à produire des sons et des intonations. Enfin, lorsque son appareil phonatoire le lui permet, il articule les mots et commence à organiser ses phrases, tout en assimilant le lexique. La syntaxe et la grammaire de la langue sont intégrées tout au long de ce processus d'apprentissage.

2. 2. La langue seconde

Il existe plusieurs définitions de la langue seconde ; elles ont pour point commun de retenir qu'il s'agit de la langue de la scolarité. Se dit d'une langue apprise dans un second temps, après l'apprentissage de la langue maternelle.

Jean-Pierre Cuq définit le FLS comme le français parlé à l'étranger avec un statut particulier. Il s'agit principalement de l'usage du français dans les anciennes colonies ou dans les anciens protectorats français. La définition de Jean-Pierre Cuq (1991) réduit géographiquement les aires d'application de la notion car pour lui, il se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ces aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement soit socialement, soit les deux et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé. Le français langue seconde est utilisé comme langue d'enseignement à partir d'un certain niveau et permet l'accession à un niveau social plus élevé. Cependant, bien que Jean-Pierre Cuq (1991) parle de « *langue d'enseignement* ».

2. 3. La langue étrangère

Une langue étrangère est une langue qui n'est pas la langue maternelle d'une personne, si bien qu'elle doit en faire l'apprentissage pour pouvoir la maîtriser. Ceci peut se faire de différentes manières : par la voie scolaire, par des cours, des stages ou des formations à l'âge adulte, par des manuels ou des méthodes multimédia, par le bain linguistique, etc. L.E. désigne, de façon générale, la langue enseignée dans un contexte scolaire étranger comme une discipline. L'organisation de l'apprentissage se fait presque

toujours par étapes successives dans des groupes homogènes, par l'âge et le niveau, correspondant aux divisions de l'école.

Le FLE est né vers 1950 d'une volonté politique de mettre en œuvre un enseignement du français visant à fournir une méthode destinée à l'apprentissage de la langue française à l'étranger et à lutter contre la prédominance de l'anglais.

2.4. Langue maternelle et langue étrangère d'un point de vue didactique

Les rapports entre langue maternelle (LM) et langue étrangère (LE) sont des aspects essentiels de l'enseignement. Dans ce sens, Brossard M. explique l'idée de Vygotski L., que l'enfant assimile à l'école une langue étrangère tout autrement qu'il apprend sa langue maternelle. L'enfant assimile sa langue maternelle de manière inconsciente et non intentionnelle alors que l'apprentissage d'une langue étrangère commence par la prise de conscience et l'existence d'une intention (Brossard M., 2004).

Le même auteur ajoute que Vygotski L. explicite le système des relations d'identité qui articule la LE sur la LM en précisant que si le développement de la langue maternelle commence par sa pratique spontanée et aisée et s'achève par la prise de conscience de ses formes verbales et de leur maîtrise, le développement de la langue étrangère commence par la prise de conscience de la langue et sa maîtrise volontaire et s'achève par un discours aisé et spontané.

Au sein de l'école, La LM est à la fois langue de communication (qui permet les échanges entre les élèves et avec les enseignants, dans la classe et à l'extérieur), langue d'enseignement (vecteur oral et écrit de transmission des connaissances pour toutes les matières) et langue cible ou objet d'enseignement dans le cas de l'apprentissage de la langue en tant que norme qui inclut principalement l'enseignement de ses aspects grammaticaux et lexicaux, à l'écrit et à l'oral. Elle est alors l'objet de toutes les attentions dans chacune des matières scolaires. Elle est finalement disponible comme instrument pour l'école, alors même que l'école n'a pas à se poser les problèmes de son initiation. Commune au maître et aux élèves, la LM est transparente. Elle est nécessaire et légitime, motivée comme instrument de communication.

Conclusion

La LE, au contraire de la LM, n'est pour les enfants ni un outil de communication, ni un vecteur de transmission de connaissances, au sein de l'école, de la famille et plus largement de la société dans laquelle ils évoluent. Par conséquent, elle n'est que peu motivée/légitimée par l'environnement extrascolaire pour lequel elle n'est pas objectivement nécessaire en tant qu'instrument de communication. Elle dispose d'un statut exclusif de langue cible, d'objet d'enseignement dont l'initiation dépend entièrement de l'école. Sa pratique est forcément restreinte dans le temps et circonscrite dans l'espace.

CHAPITRE II

SOCIOLINGUISTIQUE ET FORMATION DES ENSEIGNANTS

Introduction

Les concepts sociolinguistiques qui ont trait à la langue et son enseignement sont nombreux. D'abord, ils mettent en exergue l'importance de l'apprenant en tant que sujet parlant. Ensuite, ils tracent les contours des frontières qui séparent le locuteur de la langue étrangère. Enfin, ils contribuent à trouver des solutions aux éventuels problèmes qui peuvent entraver le chemin de l'enseignant et celui de l'apprenant vers la langue cible. Il est tentant de situer la formation des enseignants dans une sorte « d'entre-deux » défini par la diversité de savoirs issus de la recherche ou de l'expérience de terrain.

1. Formation des enseignants et interdisciplinarité

Il est légitime de se demander dans le cadre de l'intitulé du présent cours si entre la sociolinguistique et la formation des enseignants nous sous-entendons une relation d'*interdisciplinarité* ou de *pluridisciplinarité*. Nous serons tentée plutôt par l'idée d'*interdisciplinarité* définit comme étant « *la mise en relation d'au moins deux disciplines, en vue d'élaborer une représentation originale d'une notion, d'une situation, d'une problématique* » (Yves L. et Sauvé L., 1998). Fontolliet (2002), quant à lui, souligne l'importance voire la nécessité de l'*interdisciplinarité* : « *L'interdisciplinarité est ce qui manque aux disciplines pour rendre compte de la réalité. Elle établit des liens, des ponts ; elle met en évidence des interactions, des différences, des complémentarités, des analogies* » (Fontolliet, 2002 : 39).

Guérin Emmanuelle souligne la *subtilité* voire la *délicatesse* de l'acte d'enseigner. Il insiste sur la nécessité voire l'urgence d'allier sociolinguistique et didactique des langues :

Prétendre enseigner le français signifie donc tendre à la transmission de savoirs relatifs à un objet dynamique, évolutif, nécessairement hétérogène. La sociolinguistique se donne pour objectifs l'observation, la description, la compréhension, l'analyse de cette hétérogénéité. On voit dès lors que sociolinguistique et didactique ont/devraient avoir affaire ensemble. C'est ainsi que des chercheurs en didactique éclairent leurs préoccupations à la lueur de la sociolinguistique. Parallèlement, la sociolinguistique trouve dans les problématiques liées à la didactique de la langue des lieux d'application des concepts et théories qu'elle met en jeu. (Guérin, 2011 : 39-40).

Dans le même contexte, Guérin insiste sur la relation qui existe (ou doit exister) entre le savoir et l'usage et les usagers de la langue dans l'opération d'enseignement. « *L'identification franchement distincte des domaines ne fait plus vraiment sens* » (Ibid. :

140). Il ajoute qu'« *On a donc intérêt à traiter la question de l'enseignement de la langue avec un éclairage sur les usages, les pratiques langagières et les usagers, les locuteurs, pour ne pas risquer de proposer des savoirs qui, faute de lien avec la réalité, ne seraient pas intégrés pour servir une compétence* » (Ibid. : 140). Dans cette optique, certains chercheurs estiment que les enseignants ne sont pas suffisamment formés pour penser leur enseignement en relation avec la diversité sociale, linguistique et culturelle de leurs élèves, et pour faire de cette diversité un vecteur d'apprentissage scolaire. D'où la nécessité, voire l'urgence de mieux adapter le processus de formation des enseignants aux nouvelles exigences de la classe qui est considérée comme un noyau de la société et pas le moindre. Altet, & Lessard soulignent l'aspect interdisciplinaire du métier d'enseignant et « *l'implication de disciplines diverses dont le but est d'enrichir l'apport au métier d'enseignant et de répondre à des problématiques qui impliquent, désormais, plusieurs dimensions, tels le contexte, le sujet parlant* » (2008 : 24). Les mêmes auteurs citent Freud qui parle, à propos du métier d'enseignant, d'« *un métier impossible, un métier de l'humain* » (Ibid.)

La sociolinguistique est donc perméable à une multitude de domaines dont la didactique des langues. L'interdisciplinarité est désormais l'aspect qui touche les sciences et les disciplines. Il n'est plus admissible de nos jours d'étudier un phénomène, quel qu'il soit, selon une visée unique. Natahlie Auger (2014), souligne l'importance de lier enseignement et sociolinguistique, aussi précise-t-elle qu'être enseignant de langue nécessite une connaissance de la sociolinguistique, une discipline que l'auteur qualifie d'incontournable. Et pour cause, le perpétuel questionnement de l'enseignant sur tous les aspects qui entourent la langue et son enseignement. Auger cite, entre autres, les besoins des apprenants, les stéréotypes qu'il faut éviter de véhiculer sur la langue cible. L'objectif du travail de l'auteure est de faire, dans un premier temps, le lien entre les recherches sociolinguistiques et la didactique des langues-cultures. Et d'essayer de décrire des notions fondamentales telles : normes, variations, contacts de langues, insécurité linguistique, pratiques et représentations.

2. Français langue étrangère et situation sociolinguistique

Si certains auteurs comme J.-P. Cuq (1992, p. 14) contestent le rapprochement trop marqué entre le français langue étrangère et l'enseignement du français aux migrants, c'est finalement au nom d'une argumentation qui met au premier plan la spécificité du contexte

algérien : « [...] à moyen terme et en général, la fin prévisible du processus d'apprentissage du français chez les migrants est le monolinguisme et l'assimilation ». En réalité la situation concrète de l'apprenant, le facteur temps combiné aux changements du contexte (combien de générations pour assurer ce « monolinguisme » et cette « assimilation ») ? Certains spécialistes pensent qu'il n'y a pas de différences entre les migrants et les apprenants étrangers en pays « francophones ».

On comprend, de toute façon, qu'au-delà des débats sur la conceptualisation du français langue étrangère, on doit porter attention à la description sociolinguistique du cas circonscrit des apprenants algériens confrontés à l'enseignement/apprentissage du français en Algérie. Il nous faut ainsi rappeler au moins deux axes mis en évidence en particulier par M. Miled (1994, p. 37) : *« d'une part, la complexité du contexte langagier des apprenants autochtones, composante sociolinguistique longtemps occultée ou négligée dans les contenus de formation des enseignants prenant en charge des classes pluriculturelles ; d'autre part, les interactions possibles entre le français, langue du milieu étranger, et les langues d'origine présentes à des degrés divers dans le répertoire linguistique de l'apprenant ».*

Il est clair que la situation langagière complexe de l'enfant non natif est susceptible d'être analysée en profondeur : si le français n'est à l'évidence pas sa langue maternelle, c'est-à-dire pas sa langue de première socialisation à travers sa famille, il est la langue du milieu de formation, en partage avec d'autres langues, des échanges sociaux extrafamiliaux, en tout cas la langue de la scolarisation. L'objet propre de l'enseignement/apprentissage du français ne peut donc être réduit - même si c'est aussi incontournable - à une amélioration des compétences dans les interactions communicatives. Cela parce que les enfants algériens apprenant le français peuvent pratiquer « dans une situation d'imitation de l'authentique » cette langue qui a un statut dit véhiculaire, pratique assurée dans des situations plus diverses et plus riches que celles que l'on peut simuler dans les séquences de classes. On voit bien ici se dessiner cette situation particulière non assimilable à ce qui est la finalité la plus commune à l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, à savoir l'acquisition d'une compétence communicative ou, en tout cas, selon l'analyse de H. Besse (1987), d'une « certaine compétence communicative dans au moins une des variétés de la langue ».

De nombreux travaux de linguistique de l'acquisition sur le français des adultes en milieu plurilingue ont d'ailleurs mis en évidence que ce «français» était une véritable variété linguistique (d'un point de vue dialectologique), qui se constitue au contact de la langue commune et qui possède son fonctionnement spécifique.

3. Enjeux de l'enseignement/apprentissage du FLE

Comprendre un texte, c'est construire une représentation, élaborer une interprétation qui soit compatible à la fois avec les données du texte et avec les connaissances qui sont en mémoire, il s'agit de construire au fur et à mesure de la lecture une représentation cohérente de son contenu. L'apprenant algérien face aux textes en langue française, se heurte à de nombreuses difficultés d'ordres variés : linguistique, culturel et sémantique. Les difficultés qui sont d'ordre linguistique, sont liées au degré de connaissances que l'apprenant peut avoir des caractéristiques de la langue française. La représentation du contenu du texte est élaborée à partir d'informations explicites, de nature lexicale, organisées en phrases selon les règles propres à cette langue. L'insuffisance de ces connaissances linguistiques de la langue étrangère dans laquelle le texte est proposé contribue à augmenter les difficultés de compréhension et d'interprétation des informations.

Les difficultés qui sont d'ordre sémantique et culturel, sont liées à l'absence de connaissances référentielles et culturelles qui ne permettent pas à l'apprenant d'une part, de construire la signification globale du contenu du texte et d'autre part, d'activer des connaissances antérieures afin d'enrichir le contenu du texte et de combler ses lacunes sémantiques. Il s'agit tout simplement d'un handicap dans la mesure où cet apprenant malgré son bagage linguistique en langue française, l'accès au sens lui échappe, à cause de son ignorance des implicites codés, des représentations partagées par les locuteurs de cette langue.

4. Emergence d'une didactique des langues et des cultures

La jonction du linguistique et du culturel oriente la réflexion didactique vers un enseignement qui s'efforce de tenir compte de l'ensemble des interactions suscitées en classe de langue en plaçant l'apprenant au cœur de toute formation. Etant conçue comme une composante cruciale de la culture, la langue est révélatrice des modes de vie d'une

société et des valeurs culturelles, donc il y a nécessité d'affirmer que « *le cours de langue constitue un moment privilégié qui permet à l'apprenant de découvrir d'autres perceptions et classifications de la réalité, d'autres valeurs, d'autres modes de vie... Bref, apprendre une langue étrangère, cela signifie entrer en contact avec une nouvelle culture* ». (Denise M., 2000, p.62).

L'enseignement/apprentissage scolaire des langues s'inscrit aujourd'hui dans un contexte pluriculturel et plurilingue. Cette diversité culturelle et linguistique plante le décor d'un environnement didactique complexe dans lequel enseigner une langue et sa culture est étroitement lié à la construction identitaire des apprenants. En abordant la culture de l'Autre, les apprenants ont des représentations de ces cultures-cibles, souvent stéréotypées, qui s'expliquent par l'histoire personnelle de chacun et par l'histoire de leur pays, c'est le cas du français en Algérie qui demeure un héritage colonial. Il est nécessaire donc de prendre en compte ces cultures d'appartenance pour installer un dialogue avec l'Autre en classe de langue. Une rencontre interculturelle constructive est impossible sans prise de conscience de soi-même, sans questionnement sur sa propre identité culturelle en relation avec celle de l'Autre. Il est aussi important de pouvoir aller à la rencontre de son interlocuteur, de se raconter, de s'expliquer et tout cela dans une langue qu'on maîtrise plus ou moins.

Conclusion

De ce fait, il apparaît de plus en plus clairement que l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ne peut se réduire à une simple transmission de compétences linguistiques (grammaire, lexique, prononciation), mais qu'il s'inscrit dans une démarche globale, à la fois cognitive, sociale et culturelle. Cette approche vise des objectifs pluriels : la socialisation de l'apprenant, son éveil aux langues et aux cultures, ainsi que l'ouverture à d'autres visions du monde. Elle repose sur une pédagogie centrée sur l'apprenant en tant que sujet social, porteur de représentations, d'une identité propre et de références culturelles particulières.

Dans cette perspective, la didactique contemporaine des langues met en œuvre une démarche binaire et dialogique : elle cherche à établir des ponts entre la culture de l'apprenant et celle véhiculée par la langue cible, en favorisant un processus de médiation interculturelle. Cette conception implique que l'enseignement linguistique ne peut être dissocié de l'enseignement culturel. En effet, apprendre une langue, c'est aussi apprendre à

penser autrement, à comprendre d'autres manières de vivre, de sentir, de communiquer et de structurer le monde. Langue et culture forment un tout indissociable, et leur articulation devient une condition essentielle pour former des citoyens ouverts, tolérants et capables d'évoluer dans des contextes plurilingues et multiculturels.

Cette idée est d'ailleurs fortement soutenue par de nombreux chercheurs en didactique des langues. À ce titre, Galisson et Puren (1999, p. 96) rappellent avec justesse que « *la culture dans toutes ses formes est de plus en plus incontournable à l'école parce qu'elle est au cœur de la formation, de l'éducation, de l'éthique, ce qui lui confère une importance capitale par rapport aux autres disciplines scolaires* ». Cela signifie que l'enseignement d'une langue étrangère devient également un espace d'éducation interculturelle et de formation éthique, où l'on apprend non seulement à dire autrement, mais aussi à penser et à vivre avec l'autre.

Dès lors, intégrer la dimension culturelle dans les pratiques pédagogiques ne relève pas d'un simple enrichissement accessoire, mais bien d'une exigence didactique et citoyenne. Dans un monde marqué par la mobilité, les échanges internationaux et les tensions identitaires, développer une conscience des représentations linguistiques et culturelles s'impose comme une condition pour construire des compétences plurilingues et interculturelles durables. Ainsi, la langue étrangère enseignée devient un vecteur de dialogue, de compréhension mutuelle et de co-construction du vivre-ensemble.

CHAPITRE III

SOCIOLINGUISTIQUE ET DISCOURS ENSEIGNANT

Introduction

Dans le contexte éducatif, la sociolinguistique permet d'examiner le discours enseignant non seulement comme un vecteur de transmission de savoirs, mais aussi comme un reflet des dynamiques sociales, culturelles et institutionnelles présentes en classe. Le discours des enseignants est façonné par divers éléments tels que les normes linguistiques, les politiques éducatives, les représentations sociales des langues et des cultures, ainsi que les interactions avec les élèves. Par exemple, une étude menée en Algérie a montré que certains enseignants adoptent une "souplesse linguistique" en valorisant le contenu des interventions des élèves plutôt que leur forme linguistique, ce qui souligne l'importance de l'altérité et du plurilinguisme dans le milieu scolaire. De plus, le discours enseignant est souvent influencé par des discours antérieurs, qu'ils soient institutionnels, culturels ou médiatiques. Cette intertextualité, ou dialogisme, est particulièrement visible dans des contextes multiculturels, où les enseignants doivent naviguer entre différentes normes et attentes linguistiques.

1. Les apports de la sociolinguistique pour l'analyse du discours enseignant

La sociolinguistique offre des outils précieux pour analyser le discours enseignant, en mettant en lumière les dynamiques sociales, culturelles et linguistiques qui influencent les interactions en classe. Cette approche permet de comprendre comment les enseignants adaptent leur langage en fonction du contexte éducatif et des caractéristiques des apprenants.

1.1. Variations linguistiques et adaptation pédagogique

Les enseignants modulent leur discours en fonction de divers facteurs sociolinguistiques, tels que le niveau de langue des élèves, leur origine socioculturelle ou le contexte institutionnel. Par exemple, une étude menée au lycée ELARBI Smahi à Berriane, dans la wilaya de Ghardaïa (Siradj S., 2024), a mis en lumière les défis rencontrés par les élèves en matière d'expression orale, en lien avec des facteurs sociolinguistiques spécifiques au contexte algérien. L'étude a révélé que les difficultés

d'expression orale chez les élèves peuvent être liées à des interactions verbales influencées par des contraintes sociolinguistiques partagées entre enseignants et apprenants. Les chercheurs ont observé que les enseignants et les élèves partagent des conditions sociolinguistiques similaires, influençant leurs interactions verbales en classe. Cette proximité linguistique peut entraîner des difficultés dans la transmission et la réception des messages, affectant ainsi la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. En outre, les élèves éprouvent des difficultés à s'exprimer oralement, souvent liées à des contraintes sociolinguistiques telles que la diglossie entre l'arabe dialectal et l'arabe standard, ou encore l'influence du français en tant que langue étrangère. Ces facteurs peuvent engendrer des blocages, une hésitation à prendre la parole et une faible confiance en soi lors des interactions en classe.

Face à ces défis, il est essentiel que les enseignants adaptent leurs pratiques pédagogiques en tenant compte du contexte sociolinguistique de leurs élèves. Cela peut inclure l'utilisation de supports linguistiques variés, la valorisation des compétences orales des élèves dans leur langue maternelle, et la mise en place d'activités favorisant l'expression orale en français. En somme, il est essentiel de considérer les facteurs sociolinguistiques dans l'enseignement, afin de mieux accompagner les élèves dans le développement de leurs compétences orales et de favoriser une communication efficace en classe.

1.2. Prosodie et structuration du discours

L'analyse prosodique du discours pédagogique met en évidence des stratégies spécifiques utilisées par les enseignants pour structurer et clarifier leur message. Une recherche sur le discours des enseignants de français langue étrangère a identifié des phénomènes prosodiques remarquables, tels que l'utilisation de mots-outils (alors, et, mais, donc) et des proéminences lexicales, qui facilitent la compréhension des apprenants.

Les mots-outils jouent un rôle crucial dans l'organisation du discours pédagogique. Ils servent de ponctuations sonores, marquant des transitions, des explications ou des oppositions. Certaines recherches ont souligné que ces mots sont souvent encadrés de pauses silencieuses, renforçant leur impact et leur fonction dans le discours. Les enseignants utilisent également des proéminences lexicales pour mettre en évidence des éléments clés du contenu pédagogique. Ces proéminences sont réalisées par des variations

de fréquence, de durée et d'intensité, attirant l'attention des apprenants sur des mots ou expressions spécifiques.

Ces stratégies prosodiques contribuent à une meilleure structuration du discours, facilitant ainsi la compréhension et l'assimilation des informations par les apprenants. Elles permettent également de guider l'attention des élèves, de signaler l'importance de certaines informations et de clarifier les intentions communicatives de l'enseignant. L'utilisation consciente de la prosodie dans le discours pédagogique constitue un outil précieux pour les enseignants de FLE, leur permettant d'améliorer l'efficacité de leur enseignement et de mieux répondre aux besoins de leurs apprenants.

2. Interactions et construction de l'identité professionnelle

Le discours enseignant joue un rôle central dans la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant et dans la dynamique de la classe. L'étude portant sur les interactions en classe de langue met en lumière la manière dont les enseignants construisent leur identité professionnelle à travers des gestes professionnels spécifiques. Ces gestes, tels que l'exposition, l'interrogation, la reformulation et la traduction, permettent aux enseignants de se positionner comme des experts linguistiques et culturels, influençant ainsi l'apprentissage des élèves. Cette présence linguistique et culturelle est essentielle pour faciliter la compréhension et l'appropriation des savoirs par les apprenants.

Cependant, l'étude souligne également que ces pratiques s'inscrivent souvent dans un modèle transmissif de l'enseignement, où l'enseignant détient l'autorité du savoir. Pour favoriser une approche plus interactive et centrée sur l'apprenant, il est nécessaire d'adapter la formation des enseignants en tenant compte de leurs expériences vécues et des contextes socioculturels spécifiques. Cela permettrait de mieux répondre aux besoins des élèves et de renforcer l'efficacité de l'enseignement des langues et cultures nationales.

3. Méthodes d'analyse du discours enseignant

L'analyse du discours enseignant est un champ d'étude essentiel pour comprendre les dynamiques pédagogiques, les interactions en classe et les représentations sociales véhiculées par les pratiques langagières des enseignants. Plusieurs méthodes sociolinguistiques permettent d'examiner ces discours de manière approfondie.

3.1. Analyse conversationnelle

L'analyse conversationnelle se concentre sur les échanges verbaux en classe, en examinant des éléments tels que les tours de parole, les chevauchements, les pauses et les silences. Cette méthode permet de comprendre comment les enseignants et les élèves co-construisent le sens au cours de leurs interactions. Elle met en lumière les stratégies utilisées par les enseignants pour gérer la parole, maintenir l'attention et favoriser la participation des élèves.

3.2. Analyse du discours critique (ADC)

L'analyse du discours critique examine comment le langage reflète et reproduit les relations de pouvoir et les idéologies sociales. Appliquée au discours enseignant, elle permet d'identifier les biais, les stéréotypes et les normes implicites qui peuvent influencer l'enseignement. Par exemple, cette méthode peut révéler comment certaines pratiques langagières renforcent ou remettent en question les inégalités sociales en classe.

3.3. Analyse prosodique

L'analyse prosodique étudie les caractéristiques phonétiques du discours, telles que l'intonation, le rythme et l'accentuation. Dans le contexte de l'enseignement, cette méthode permet d'analyser comment les enseignants utilisent la prosodie pour structurer leur discours, signaler des informations importantes ou gérer les interactions en classe.

3.4. Logométrie

La logométrie est une méthode quantitative qui utilise des outils informatiques pour analyser de grands corpus de textes. Elle permet d'identifier des tendances lexicales, des cooccurrences et des structures discursives récurrentes dans le discours enseignant. Cette approche est utile pour comparer les pratiques langagières entre différents enseignants ou établissements.

3.5. Analyse des gestes professionnels

Au-delà du langage verbal, l'analyse des gestes professionnels s'intéresse aux comportements non verbaux des enseignants, tels que les gestes, les postures et les expressions faciales. Cette méthode permet de comprendre comment les enseignants

utilisent l'ensemble de leur communication pour transmettre des informations, gérer la classe et interagir avec les élèves.

Conclusion

La sociolinguistique, en tant que discipline explorant les interactions entre langue et société, offre des perspectives précieuses pour comprendre et enrichir le discours enseignant. Elle met en lumière la manière dont les pratiques langagières en classe sont façonnées par des facteurs sociaux, culturels et institutionnels, influençant ainsi la construction de l'identité professionnelle des enseignants et la dynamique pédagogique. Les recherches en sociolinguistique ont révélé que le discours enseignant n'est pas simplement un vecteur de transmission de connaissances, mais également un outil de médiation sociale et culturelle.

En somme, l'intégration des apports de la sociolinguistique dans l'analyse du discours enseignant permet de mieux comprendre les enjeux liés à la communication en classe et d'adapter les pratiques pédagogiques aux réalités sociolinguistiques des apprenants. Cela contribue à la construction d'un environnement d'apprentissage inclusif et efficace, favorisant la réussite de tous les élèves.

CHAPITRE IV

SOCIOLINGUISTIQUE ET COMPETENCES PROFESSIONNELLES DES ENSEIGNANTS

Introduction

Dans un monde globalisé où les échanges interculturels et les mobilités humaines se multiplient, l'enseignement du français langue étrangère (FLE) se trouve confronté à des défis nouveaux, liés à la diversité linguistique et culturelle des publics apprenants. Dans ce contexte, le rôle de l'enseignant ne peut se limiter à la simple transmission de connaissances linguistiques. Il s'agit d'un rôle complexe, qui implique des dimensions pédagogiques, relationnelles, culturelles et sociales. L'intégration de la sociolinguistique dans la formation des enseignants apparaît alors comme une nécessité pour mieux comprendre les pratiques langagières des apprenants, déconstruire les représentations normatives de la langue et concevoir des approches inclusives et adaptées aux contextes d'enseignement variés. Ce chapitre propose d'examiner comment la sociolinguistique enrichit les compétences professionnelles des enseignants, en mettant en lumière leur rôle en tant qu'acteurs sociaux et linguistiques, tout en précisant les compétences à développer au cours de leur formation initiale et continue.

1. L'enseignant comme acteur social et linguistique

L'enseignant n'est pas seulement un transmetteur de savoirs disciplinaires, mais un acteur social engagé dans une relation dynamique avec son environnement scolaire, institutionnel et communautaire. Il participe à la construction de normes sociales et culturelles, et joue un rôle central dans la socialisation linguistique des élèves. À travers ses pratiques langagières, il véhicule des modèles, des attentes, mais aussi des représentations implicites sur la langue, les normes, la correction, ou encore la légitimité de certains usages. Donc, l'enseignant est un acteur clé dans la gestion de la diversité linguistique et culturelle de sa classe.

Du point de vue sociolinguistique, l'enseignant exerce une forme de pouvoir symbolique sur la langue (Bourdieu, 1982). Il est souvent le garant de la norme scolaire, celle du français dit « standard », valorisée par l'institution. En cela, il peut, consciemment ou non, valider certaines formes linguistiques tout en excluant d'autres, perçues comme

non conformes (français familier, régionalismes, français des cités, etc.). Cette posture normative peut renforcer des inégalités, notamment pour les élèves issus de milieux sociolinguistiquement éloignés de la norme scolaire (Bourdieu & Passeron, 1970).

L'enseignant est également un acteur linguistique, dans le sens où il produit, régule, adapte et négocie du langage en permanence. Il module son discours selon les contextes : face à une classe hétérogène, dans les interactions individuelles, en réunion avec des collègues ou des familles. Son répertoire linguistique professionnel doit donc être souple et stratégiquement mobilisé. Selon Boutet (2002), l'activité langagière de l'enseignant est un « travail linguistique » à part entière, relevant de ce qu'elle nomme les professions de la parole.

Ce rôle linguistique prend une dimension encore plus critique dans les contextes de plurilinguisme, de diversité culturelle ou de fractures sociolinguistiques (ex. : élèves allophones, bidialectalisme). L'enseignant doit alors développer une compétence plurilingue et interculturelle, à la fois pour comprendre les réalités langagières de ses élèves et pour concevoir des démarches pédagogiques inclusives. Selon Beacco et al. (2016), former les enseignants à ces compétences est aujourd'hui un enjeu central dans les sociétés multilingues.

Dans une perspective critique, certains chercheurs comme Blanchet (2020) insistent sur la nécessité pour les enseignants de déconstruire leurs représentations linguistiques et de résister aux logiques de hiérarchisation des langues et des locuteurs. L'enseignant peut devenir un médiateur linguistique et social, capable de valoriser les répertoires linguistiques des élèves comme ressources d'apprentissage, et non comme obstacles.

2. Compétences à développer et apport de la sociolinguistique

La formation des enseignants repose sur un ensemble cohérent de compétences professionnelles indispensables à l'exercice de leur métier. Ces compétences sont généralement organisées en plusieurs catégories clés, couvrant des domaines fondamentaux. Ensemble, ces compétences visent à garantir une action éducative efficace, éthique et adaptée aux besoins variés des élèves dans un contexte scolaire en constante évolution.

2.1. Maîtrise des savoirs disciplinaires

La maîtrise des savoirs disciplinaires constitue l'un des fondements du métier d'enseignant. Elle suppose non seulement une connaissance solide des contenus à enseigner (grammaire, lexique, syntaxe, culture, etc.), mais aussi une compréhension des démarches didactiques permettant de les transmettre efficacement à des publics hétérogènes. Dans cette perspective, la sociolinguistique contribue à enrichir cette compétence en apportant une lecture contextualisée et critique des usages linguistiques dans la société et à l'école.

En effet, enseigner une langue, qu'il s'agisse du français langue maternelle, seconde ou étrangère, ne peut se faire indépendamment des variations linguistiques qui traversent les pratiques des locuteurs : registres de langue, parlers régionaux, sociolectes, plurilinguismes familiaux ou encore français dit « des cités ». La sociolinguistique permet aux enseignants de comprendre ces phénomènes comme des manifestations légitimes de la diversité linguistique, plutôt que comme des écarts à une norme unique. Ce changement de regard a des implications pédagogiques majeures, notamment pour éviter les jugements de valeur implicites dans la correction linguistique, et pour valoriser les compétences langagières des apprenants dans leur globalité.

Le Master « Sociolinguistique et didactique des langues » de l'Université de Tours constitue un exemple pertinent de formation qui articule fortement savoirs disciplinaires et analyse sociolinguistique. Ce programme universitaire vise à former des enseignants, des formateurs ou des chercheurs capables de décrire et analyser les pratiques langagières en contexte, de comprendre les dynamiques de contacts de langues, et d'intégrer cette compréhension dans des dispositifs pédagogiques adaptés. Il met notamment l'accent sur des compétences telles que :

- L'analyse des représentations sociales des langues et des locuteurs,
- La prise en compte des répertoires plurilingues des apprenants,
- L'élaboration de matériaux didactiques inclusifs et culturellement sensibles.

Cette orientation rejoint les recommandations du Conseil de l'Europe (2007), qui encourage les enseignants à développer une « compétence plurilingue et interculturelle », afin de mieux répondre aux défis éducatifs des sociétés multiculturelles contemporaines.

Ainsi, la maîtrise des savoirs disciplinaires, enrichie par une formation sociolinguistique, permet aux enseignants de construire des séquences d'enseignement qui tiennent compte de la réalité linguistique et sociale des apprenants, favorisant une éducation plus équitable et plus efficace. Cela participe aussi à la lutte contre les inégalités scolaires liées à l'origine linguistique et culturelle, en valorisant la diversité comme un levier pédagogique plutôt qu'un obstacle.

2.2. Gestion de la classe

La gestion de la classe est un pilier fondamental du métier d'enseignant. Elle suppose la maîtrise de plusieurs compétences : organiser l'espace et le temps, réguler les comportements, instaurer un cadre sécurisant et promouvoir un climat d'apprentissage favorable. Cette gestion ne se limite pas à l'application de règles disciplinaires ; elle engage également une compréhension fine des interactions sociales et des représentations culturelles des élèves. C'est ici que la sociolinguistique joue un rôle essentiel.

Cette discipline permet aux enseignants de mieux comprendre les dynamiques langagières qui traversent la classe : les usages plurilingues des élèves, les alternances codiques, les registres de langue, ou encore les formes de politesse et de prise de parole qui varient selon les milieux sociaux et culturels. La salle de classe est un espace social complexe, où s'expriment des rapports de pouvoir, des normes implicites et des identités multiples à travers le langage. Ignorer ces dimensions peut engendrer des malentendus, des exclusions symboliques, voire des conflits.

En intégrant ces éléments dans leur pratique, les enseignants sont davantage en mesure de construire une autorité pédagogique inclusive, fondée sur la reconnaissance de la diversité linguistique et culturelle. Il est admis que reconnaître et valoriser les langues et cultures des élèves contribuent à renforcer leur estime de soi, leur engagement et leur réussite scolaire. Cela implique aussi d'adopter une posture réflexive, où l'enseignant questionne ses propres représentations et ajustements face aux pratiques langagières de ses élèves.

Les politiques éducatives les plus récentes (OCDE, 2018) insistent sur l'importance de former les enseignants à une gestion interculturelle de la classe, capable de promouvoir la cohésion sociale tout en respectant la pluralité des identités. La sociolinguistique devient

alors une ressource indispensable pour penser la classe comme un espace d'apprentissage mais aussi de cohabitation des langues et des cultures.

2. 3. Évaluation des élèves

L'évaluation des élèves constitue une étape cruciale dans le processus d'enseignement-apprentissage, car elle permet non seulement de mesurer les acquis, mais aussi d'ajuster les pratiques pédagogiques en fonction des besoins réels des apprenants. Pour être véritablement pertinente, l'évaluation doit s'appuyer sur des outils adaptés, tenant compte de la diversité linguistique et socioculturelle des élèves. En ce sens, la sociolinguistique, discipline qui étudie les relations entre langue et société, offre des perspectives essentielles pour comprendre les facteurs extralinguistiques qui influencent les performances scolaires.

Les travaux de Bourdieu (1982) sur le capital linguistique ont montré que les compétences langagières valorisées à l'école ne sont pas neutres, mais reflètent souvent les normes de la classe dominante. Ainsi, les élèves issus de milieux sociaux défavorisés ou allophones peuvent être pénalisés par des évaluations qui ne prennent pas en compte la diversité des répertoires linguistiques. Cela souligne l'importance de concevoir des outils d'évaluation qui intègrent les dimensions sociales de la langue et favorisent une pédagogie inclusive.

Dans le domaine de l'enseignement des langues, le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL, 2001) met en avant la compétence sociolinguistique, définie comme la capacité à utiliser la langue de manière appropriée en fonction de l'interlocuteur, du registre et du contexte. Cette compétence inclut, entre autres, la maîtrise des niveaux de langue (formel, informel), des marques de politesse, des conventions culturelles et des variations dialectales. En intégrant cette dimension dans les critères d'évaluation, on valorise non seulement la correction linguistique, mais aussi la capacité de l'élève à naviguer dans des situations de communication réelles. De plus, les recherches en didactique des langues (Coste, Moore & Zarate, 1997) insistent sur la nécessité de promouvoir une approche plurilingue et interculturelle de l'évaluation. Cette approche reconnaît que les élèves peuvent mobiliser des compétences issues de plusieurs langues ou cultures dans leurs interactions et leur apprentissage. Elle invite ainsi à reconsidérer l'évaluation comme un outil d'émancipation, plutôt que de sélection.

L'intégration de perspectives sociolinguistiques dans l'évaluation scolaire permet de mieux comprendre les disparités de performance entre élèves et de développer des pratiques pédagogiques plus équitables. Elle encourage aussi une vision de l'apprentissage centrée sur les usages authentiques de la langue, la diversité des parcours et le développement de compétences communicatives adaptées aux contextes sociaux contemporains.

2.4. Collaboration avec les partenaires éducatifs

La collaboration avec les partenaires éducatifs (parents, personnels éducatifs, agents sociaux, associations, institutions) est aujourd'hui reconnue comme une compétence clé du métier d'enseignant. Elle repose sur une communication efficace, fondée sur l'écoute, la clarté et le respect des interlocuteurs, mais aussi sur une capacité à comprendre les contextes socioculturels dans lesquels évoluent les élèves. Dans cette perspective, la sociolinguistique offre aux enseignants des outils conceptuels et méthodologiques pour mieux appréhender la diversité des situations de communication et les représentations sociales des langues.

La sociolinguistique aide à dépasser ces incompréhensions en offrant une grille d'analyse des situations de communication : diversité des répertoires linguistiques, codes sociaux implicites, représentations divergentes de l'autorité, ou encore asymétries dans les échanges. Elle encourage une posture professionnelle fondée sur l'empathie linguistique et la sensibilité interculturelle, deux qualités indispensables pour instaurer une relation de confiance avec les familles et les autres acteurs éducatifs.

Cette compétence est désormais intégrée aux exigences officielles de formation des enseignants. Le référentiel de compétences professionnelles élaboré par *France Compétences* (2021) mentionne explicitement la nécessité de « *savoir analyser les dimensions sociolinguistiques et culturelles des situations d'enseignement* » comme un savoir professionnel fondamental. Il s'agit non seulement de comprendre les usages langagiers des élèves, mais aussi d'adapter sa communication professionnelle aux interlocuteurs variés du système éducatif.

Dans les territoires marqués par une forte hétérogénéité linguistique et culturelle, cette compétence prend un relief particulier : elle permet à l'enseignant d'être un médiateur

entre l'école et son environnement, capable de valoriser les ressources des élèves et de leurs familles, tout en expliquant les attentes institutionnelles de manière accessible. C'est dans cette zone d'interface que la sociolinguistique révèle toute son utilité, en renforçant la cohérence de l'action éducative collective.

2.5. Développement professionnel continu

Le développement professionnel continu nécessite une réflexion constante sur sa pratique et une adaptation aux évolutions du système éducatif. La sociolinguistique encourage cette réflexion en offrant des outils pour comprendre les changements linguistiques et culturels dans la société. Le programme de la Sorbonne Nouvelle en sociolinguistique et formation des enseignants propose des modules sur le plurilinguisme et les biographies langagières comme outils de professionnalisation.

En intégrant la sociolinguistique dans la formation, les enseignants développent une sensibilité accrue aux diversités linguistiques et culturelles, ce qui leur permet de créer des environnements d'apprentissage plus inclusifs et adaptés aux besoins de tous les élèves.

3. Compétences sociolinguistiques et compétences interculturelles

Dans un contexte éducatif marqué par une diversité linguistique et culturelle croissante, la formation des enseignants doit aller au-delà des compétences strictement disciplinaires pour intégrer des compétences sociolinguistiques et interculturelles. Ces compétences permettent aux enseignants de mieux comprendre les pratiques langagières variées des élèves, de questionner leurs propres représentations de la langue et de développer des approches pédagogiques plus inclusives.

3.1. Compétences sociolinguistiques

Les compétences sociolinguistiques renvoient à la capacité de reconnaître, analyser et gérer la variation linguistique en contexte éducatif. Elles incluent la connaissance des normes langagières multiples (français standard, variétés régionales, français populaire, français des cités, langues familiales ou communautaires) et la compréhension de leur fonction sociale. Selon Jean-Claude Beacco, un enseignant sociolinguistiquement compétent doit savoir que « *la langue de l'école n'est pas neutre et qu'elle participe à la sélection scolaire* » (Beacco, 2005, p. 23).

Ces compétences s'accompagnent de la capacité à repérer les inégalités sociolinguistiques et à adopter une posture critique face aux hiérarchisations implicites des usages linguistiques, qui peuvent conduire à des discriminations. Le travail de Philippe Blanchet (2016) souligne ainsi l'importance de lutter contre les discriminations sociolinguistiques qui pénalisent les élèves ne maîtrisant pas les codes du français scolaire.

3.2. Compétences interculturelles

Les compétences interculturelles, quant à elles, désignent l'aptitude à interagir efficacement avec des personnes issues de cultures ou de systèmes de valeurs différents. Elles supposent une ouverture à l'altérité, une capacité à relativiser ses propres normes culturelles et linguistiques, et à développer des dispositifs d'enseignement sensibles à la pluralité. Selon le Cadre de référence pour les approches plurielles du Conseil de l'Europe (Beacco et al., 2016), l'enseignant doit pouvoir « *identifier les différences de représentations culturelles et linguistiques et favoriser les passerelles entre les répertoires langagiers des élèves* ».

Dans la formation, ces compétences doivent être construites par l'analyse de situations réelles, l'étude de corpus linguistiques authentiques, des mises en situation pédagogiques, et une réflexion sur les représentations. Il ne s'agit pas seulement de transmettre des savoirs, mais aussi de former à une posture professionnelle ouverte, réflexive et éthique. Cela suppose aussi d'introduire des modules sur la didactique du plurilinguisme, l'intercompréhension, ou encore la gestion des interactions en contexte multilingue. Enfin, ces compétences ne sont pas annexes mais transversales : elles s'ancrent dans toutes les disciplines et contribuent directement à la réussite scolaire, à la cohésion sociale et à la justice éducative.

Conclusion

La formation des enseignants de FLE constitue un levier essentiel pour répondre aux enjeux éducatifs contemporains, marqués par la pluralité linguistique et culturelle. En développant des compétences sociolinguistiques et interculturelles, les enseignants sont mieux armés pour comprendre la diversité des répertoires langagiers de leurs élèves, adopter une posture critique face aux normes imposées, et concevoir des pratiques pédagogiques plus inclusives. Ces compétences ne sont pas marginales : elles sont

transversales et contribuent à la réussite scolaire, à la cohésion sociale, et à une éducation plus équitable. Former les enseignants à ces dimensions, c'est donc non seulement améliorer la qualité de l'enseignement du FLE, mais aussi affirmer une vision humaniste et émancipatrice de l'école, fondée sur la reconnaissance et la valorisation de toutes les langues et cultures.

CHAPITRE V

LE STATUT SOCIOLINGUISTIQUE DE L'ENSEIGNANT

Introduction

En raison de la nouvelle mobilité européenne, de la mondialisation des échanges et de l'essor des dispositifs bilingues ou plurilingues, le plurilinguisme est devenu une réalité tangible dans les systèmes éducatifs. Cela entraîne une redéfinition des rôles et des compétences attendues des enseignants de langues. Le statut sociolinguistique de l'enseignant, c'est-à-dire sa position perçue dans l'espace social et linguistique de la classe, devient un enjeu central dans les débats contemporains sur la didactique des langues. Notamment, l'opposition entre enseignants natifs et non natifs, longtemps présente dans l'imaginaire collectif, est aujourd'hui largement remise en question au profit d'une approche plus fonctionnelle, interculturelle et réflexive de l'enseignement des langues.

1. Statut social et linguistique de l'enseignant dans des contextes plurilingues

Dans les contextes plurilingues, le statut de l'enseignant dépasse largement sa fonction de simple transmetteur de savoirs. Il est porteur d'un capital linguistique et symbolique (Bourdieu, 1982) qui participe à la régulation des rapports sociaux dans et hors de la classe. La langue qu'il utilise, les variétés linguistiques qu'il valorise ou ignore, ainsi que sa position vis-à-vis des langues des élèves, influencent profondément les dynamiques scolaires et les représentations sociolinguistiques.

Dans de nombreuses sociétés (notamment en Afrique du Nord, en Afrique subsaharienne, en Asie du Sud ou dans les banlieues des métropoles européennes) les enseignants interviennent dans des espaces sociolinguistiques complexes, où coexistent plusieurs langues : langue d'enseignement officielle, langues nationales, langues régionales, langues des familles, et parfois langues transnationales (anglais, arabe classique, français, etc.). Cette réalité oblige les enseignants à jongler entre exigences institutionnelles (souvent monolingues) et pratiques langagières réelles des apprenants.

Les enseignants sont souvent perçus comme des garants de la norme linguistique dominante, ce qui les place dans une position ambivalente : ils doivent assurer la maîtrise d'une langue souvent considérée comme "légitime" ou "prestigieuse" (comme le français

ou l'anglais), tout en faisant face à des apprenants dont les répertoires sont multiples et parfois peu valorisés par l'institution scolaire. Cette situation peut générer des tensions identitaires et professionnelles, notamment lorsque les enseignants eux-mêmes ont un parcours plurilingue ou sont issus des mêmes communautés linguistiques que leurs élèves.

Des recherches menées ont montré que les enseignants évoluant en milieux plurilingues développent des stratégies d'adaptation : translanguaging, alternance codique, explicitation des normes, recours à la langue locale pour faciliter la compréhension, etc. Ces pratiques, bien qu'efficaces sur le plan pédagogique, sont parfois perçues comme des écarts par l'administration, ce qui peut fragiliser le statut professionnel de l'enseignant.

Par ailleurs, la reconnaissance institutionnelle du rôle linguistique de l'enseignant varie selon les politiques éducatives. Le Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP) élaboré par le Conseil de l'Europe (2007) souligne l'importance de former les enseignants à valoriser les compétences plurilingues des élèves et à adopter une posture inclusive face à la diversité linguistique. Dans ce cadre, l'enseignant est envisagé non seulement comme un agent de transmission, mais aussi comme un médiateur interculturel, capable de naviguer entre les normes scolaires et les réalités langagières de ses élèves.

Ainsi, le statut social et linguistique de l'enseignant dans les contextes plurilingues est profondément conditionné par des logiques de pouvoir, de légitimation et de reconnaissance. Pour renforcer son autorité pédagogique, il est essentiel de reconnaître la complexité de son rôle linguistique et de lui fournir une formation adaptée en sociolinguistique appliquée, en didactique du plurilinguisme et en gestion des situations de diversité linguistique.

1. L'enseignant natif/non natif

Dans la représentation dominante, l'enseignant natif est souvent considéré comme le modèle linguistique idéal, porteur de la "vraie" langue et de la culture authentique. Cette perception, renforcée par certaines politiques éducatives et les attentes sociales, tend à marginaliser ou à dévaloriser les enseignants non natifs. Pourtant, cette vision est de plus en plus contestée par la recherche en didactique des langues et en sociolinguistique critique (Kramsch, 1997).

Il est intéressant de voir que cette représentation reste forte auprès d'étudiants se destinant au métier d'enseignant de langue(s) étrangère(s), comme le montrent les résultats d'une enquête menée auprès des étudiants de Master 1 en formation de didactique du français langue étrangère à l'université Paris 3. Avant l'expérience du terrain, ils répondent que l'avantage majeur de l'enseignant natif réside dans la certitude de connaître la langue et de savoir la manipuler. Cela leur accorde une assurance vis-à-vis de la langue enseignée et la conviction de pouvoir mener un cours aisément. Après l'expérience de la classe, les étudiants commencent à se rendre compte que *savoir maîtriser* une langue n'a aucun lien direct avec le statut de locuteur natif. Ils prennent alors conscience qu'enseigner une langue signifie avant tout savoir la transmettre de manière pédagogique – donc la *didactiser* – et, pour ce faire, ils doivent la réapprendre en tant que langue étrangère.

Il apparaît néanmoins que les compétences en langue(s) des élèves qui suivent ce type d'enseignement deviennent supérieures à celles des élèves scolarisés en enseignement monolingue. Les causes de ces meilleurs résultats sont sans doute diverses et ont souvent été analysées. L'une d'entre elles réside dans le fait que, dans ce dispositif, la LE est mobilisée, mise en œuvre, appliquée, rendue opérationnelle, que les mécanismes d'apprentissage sont activés et les performances par conséquent améliorées. Cela montre qu'il existe un décalage entre les représentations diffusées (le mythe du natif) et la réalité du terrain, ce qui nous fait dire qu'un changement de regard est nécessaire.

L'enseignant non natif possède une compétence métacognitive spécifique, ayant lui-même traversé le processus d'apprentissage de la langue. Il est donc souvent plus apte à anticiper les erreurs, à expliciter les règles, et à mettre en œuvre une pédagogie différenciée adaptée aux apprenants. Le mythe du natif est ainsi confronté à la réalité d'un enseignement efficace, où l'expertise ne réside pas uniquement dans l'authenticité linguistique, mais dans la capacité à didactiser la langue et à mobiliser des stratégies pédagogiques pertinentes.

3. L'enseignement bilingue

3.1. L'interaction de tutelle

L'interaction de tutelle est l'ensemble des moyens que l'adulte met en œuvre pour aider quelqu'un de moins expert (l'enfant) à accomplir une tâche particulière. Cette aide ne signifie pas donner à l'enfant une solution toute faite, mais lui donner les moyens pour y

arriver. Autrement dit, il s'agit d'un *étayage*¹ qui suppose de la part de l'expert un savoir-faire qui est à la fois motivant et programmé, et dont l'objectif principal est de conduire progressivement le non-expert à l'autonomie.

Dans l'enseignement bilingue, l'expert n'est pas toujours expert de la LE vecteur d'apprentissage. Ceci étant, malgré ses difficultés en LE, il a l'expérience de l'apprentissage dans cette langue, ce qui lui permet un étayage plus attentif et ciblé dans la transmission des contenus disciplinaires en LE. On peut en conséquence supposer qu'il lui sera plus facile de repérer chez ses élèves les obstacles linguistiques qui peuvent bloquer la transmission des contenus disciplinaires. Quant à la tâche demandée à l'apprenant, elle est d'emblée plus difficile car elle se situe à la fois au niveau conceptuel et au niveau linguistique : construire de nouveaux concepts dans une matière précise, ce qui demande des articulations linguistiques avec la LE. De ce fait, on pourrait se demander si avoir un « non-expert » en LE dans la DNL, qui alterne plus volontiers entre langue maternelle et langue étrangère, tout au moins au début d'un apprentissage bilingue, pourrait faciliter l'intercompréhension et l'accomplissement de la tâche demandée. Cette question nous amène tout naturellement aux notions de co-apprentissage et de co-enseignement.

3.1. Co-apprentissage et co-enseignement

De par son statut particulier, l'enseignant non natif en DNL joue un double rôle dans la classe : il occupe la position haute (celle d'expert) sur le plan des savoirs disciplinaires (expert <-> non experts), et la position de pair sur le plan linguistique (non expert <-> non experts). Le fait que l'enseignant de DNL ait les mêmes difficultés linguistiques et la même façon de s'exprimer en LE que ses élèves mène nécessairement à un travail collaboratif – un *co-apprentissage* – enrichissant et stimulant qui favorise la co-construction conceptuelle au plan linguistique. Bien entendu, pour que son niveau linguistique ne constitue pas un obstacle dans la transmission (écrite et orale) des contenus disciplinaires, l'enseignant de DNL doit travailler en étroite collaboration avec l'enseignant de L2. Cela suppose la mise en place d'un véritable *co-enseignement*, au moins au niveau de la préparation du cours et de l'évaluation, ce qui permet l'intégration entre langues et DNL, et la réalisation d'une véritable pédagogie de projet.

¹ L'*étayage* désigne l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ.

Le co-enseignement (team teaching) permet une réelle complémentarité entre un enseignant de DNL (discipline non linguistique) et un enseignant de langue. Ils conçoivent ensemble les séquences, adaptent les supports, évaluent de façon conjointe et alternent leurs interventions en classe. Ce modèle, promu notamment dans les programmes EMILE/CLIL en Europe, favorise une approche intégrée langue-contenu.

Conclusion

Le statut sociolinguistique de l'enseignant, loin d'être un simple attribut personnel ou un marqueur identitaire, devient un élément stratégique de la réussite des dispositifs plurilingues. La figure de l'enseignant non natif ne doit plus être pensée en termes de déficit, mais comme un atout, porteur d'une expérience métalangagière, d'une posture réflexive et d'une capacité à comprendre les processus d'apprentissage. Dans les dispositifs bilingues, cette posture ouvre la voie à des pratiques pédagogiques plus souples et inclusives : recours raisonné à l'alternance codique, mise en place d'un étayage différencié, promotion du co-apprentissage entre pairs, et construction de situations authentiques où les langues circulent de façon fonctionnelle.

Ainsi, en reconnaissant la diversité des profils enseignants et en valorisant les complémentarités, on dépasse le mythe du natif pour construire un enseignement plus équitable, centré sur les compétences effectives, la collaboration, et le respect des parcours plurilingues de tous les acteurs de la classe.

CHAPITRE VI

REPRESENTATIONS LINGUISTIQUES ET ENSEIGNEMENT

Introduction

Dans le champ de l'éducation, les représentations linguistiques occupent une place centrale, bien que souvent implicite, dans la manière dont enseignants et élèves vivent et pratiquent les langues. Issues de la sociolinguistique, les représentations linguistiques désignent l'ensemble des croyances, perceptions et attitudes que les individus entretiennent à propos des langues, de leurs locuteurs et des usages langagiers. Elles influencent en profondeur les pratiques pédagogiques, les politiques linguistiques scolaires et les dynamiques relationnelles en classe.

Dans un contexte mondialisé et marqué par une grande diversité linguistique et culturelle, la prise en compte de ces représentations devient un enjeu pédagogique majeur. Ce chapitre se propose d'analyser leur nature, leurs effets sur les pratiques d'enseignement, et les leviers possibles pour favoriser une éducation linguistiquement inclusive.

1. Cadre théorique des représentations linguistiques

Les représentations linguistiques constituent un champ d'étude central en sociolinguistique, en didactique des langues et en sciences de l'éducation. Elles renvoient aux perceptions, attitudes, croyances et jugements que les individus ou les groupes sociaux élaborent à propos des langues, de leurs usages et de leurs locuteurs. Ces représentations ne sont pas neutres : elles sont historiquement construites, socialement situées et idéologiquement chargées.

Dans le domaine de l'enseignement, les représentations linguistiques jouent un rôle déterminant. Elles influencent les pratiques pédagogiques, la gestion de la diversité langagière, l'évaluation des élèves, ainsi que la relation éducative. Qu'elles soient conscientes ou implicites, ces représentations façonnent la manière dont les enseignants perçoivent la langue de scolarisation, les langues des élèves, les normes à transmettre, ou encore les possibilités d'apprentissage. L'analyse théorique de ces représentations s'appuie sur des approches pluridisciplinaires : sociolinguistique interprétative (Boyer, 2001), théorie des représentations sociales (Moscovici, 1989 ; Jodelet, 1989), didactique du plurilinguisme (Castellotti & Moore, 2002). Ce cadre permet de mieux comprendre

comment se construisent ces représentations, quelles formes elles prennent et quels effets elles produisent en contexte éducatif.

1.1. Définition et origine du concept

Le concept de représentations linguistiques trouve ses racines dans la psychologie sociale et la sociolinguistique. Selon Castellotti et Moore (2002), il s'agit de « *l'ensemble des images mentales et sociales construites à propos des langues, de leur apprentissage et de leurs locuteurs* ». Ces représentations sont construites à travers l'expérience personnelle, le parcours scolaire, les discours sociaux et les normes institutionnelles. Elles ne sont ni fixes ni homogènes : elles varient selon les contextes, les individus et les usages.

Bourdieu (1982) souligne que les langues sont aussi des marqueurs de pouvoir : certaines variétés sont socialement valorisées (langues dites « légitimes »), tandis que d'autres sont dévalorisées ou invisibilisées, ce qui contribue à renforcer les inégalités symboliques dans l'espace scolaire.

1.2. Typologie des représentations linguistiques

Les représentations linguistiques sont multiples et complexes. Elles se structurent selon différents objets : la langue elle-même, ses locuteurs, les pratiques langagières, ou encore les modalités de son apprentissage. Cette typologie permet de mettre en lumière la manière dont les discours sociaux sur la langue sont hiérarchisants, souvent idéologisés, et porteurs de jugements qui influencent fortement les pratiques éducatives. Les représentations peuvent porter sur :

1.2.1. Représentations sur les langues

Ces représentations concernent la manière dont une langue ou une variété linguistique est perçue dans la société : sa valeur symbolique, son statut, sa beauté supposée, son efficacité perçue ou encore sa difficulté. Elles sont souvent liées à des idéologies linguistiques dominantes. Par exemple :

- Le français est souvent considéré comme une langue de prestige, associée à la culture, à l'intellect ou à l'élégance. Cette représentation renforce son statut de langue « légitime » dans les systèmes scolaires francophones (Bourdieu, 1982).

- À l'inverse, certaines variétés comme le créole, l'arabe dialectal ou les langues régionales peuvent être perçues comme « incorrectes », « pauvres » ou « inappropriées » à l'école, bien qu'elles soient riches de structures linguistiques complexes.

Ces jugements ne relèvent pas d'une analyse linguistique objective, mais bien d'une construction sociale. Ils participent à une hiérarchisation des langues et influencent les politiques éducatives (choix des langues enseignées, place des langues minorées, etc.).

1.2.2. Représentations sur les locuteurs

Les langues ne sont jamais séparées de ceux qui les parlent. Les représentations linguistiques s'étendent donc aux locuteurs eux-mêmes, souvent sur la base de stéréotypes sociaux, ethniques ou culturels. Par exemple :

- Les locuteurs natifs d'une langue sont souvent considérés comme les seuls « légitimes » à la parler correctement.
- Les accents régionaux ou sociaux (comme l'accent « des cités » ou l'accent maghrébin) peuvent être associés à un manque d'éducation, à une infériorité intellectuelle ou à une incompétence linguistique.

Ces représentations participent à des processus de stigmatisation ou de discrimination linguistique, parfois inconscients, dans les pratiques scolaires : correction systématique, faible valorisation de la parole de certains élèves, ou encore préjugés dans l'évaluation.

1.2.3. Représentations sur l'apprentissage des langues

Ces représentations touchent aux croyances sur la capacité des individus à apprendre une langue, sur les conditions idéales d'apprentissage ou encore sur les méthodes considérées comme efficaces. Elles peuvent produire des idées fausses ou des attentes irréalistes. Par exemple :

- L'idée selon laquelle les enfants d'origine immigrée seraient « naturellement » bilingues occulte la complexité de leur parcours linguistique et les obstacles qu'ils rencontrent à l'école.

- À l'inverse, certains pensent que les élèves « faibles » en français ne peuvent pas apprendre d'autres langues, ce qui peut conduire à leur exclure des parcours bilingues ou à restreindre leurs choix linguistiques.

Ces représentations influencent fortement les décisions pédagogiques des enseignants : faut-il autoriser l'usage des langues familiales en classe ? Est-il pertinent de différencier les approches selon les profils linguistiques des élèves ? Faut-il favoriser le recours à l'enseignement du français langue seconde ou à une pédagogie intégrant le plurilinguisme ?

2. Les représentations linguistiques des enseignants

Dans le contexte scolaire, les enseignants occupent une position centrale dans la construction et la diffusion des normes linguistiques. Leurs représentations à propos des langues, de leurs usages et des locuteurs influencent de manière significative leurs pratiques pédagogiques, leurs attentes envers les élèves, ainsi que leur manière de gérer la diversité linguistique en classe. Ces représentations ne sont ni homogènes ni fixes : elles résultent de l'histoire personnelle, de la formation reçue, des expériences professionnelles, mais aussi des discours sociaux et institutionnels dans lesquels les enseignants sont immergés.

Comprendre les représentations linguistiques des enseignants est donc essentiel pour analyser les dynamiques scolaires, en particulier en contextes plurilingues. Ces représentations peuvent favoriser l'inclusion, la valorisation des langues des élèves et l'ouverture au plurilinguisme, mais elles peuvent aussi, à l'inverse, véhiculer des stéréotypes ou renforcer des hiérarchies linguistiques implicites.

2.1. Représentations issues de la formation et du parcours personnel

La formation des enseignants joue un rôle déterminant dans la construction de leurs représentations linguistiques. Une formation centrée sur la norme grammaticale et littéraire peut conduire à une vision prescriptive de la langue, où seules certaines variétés sont considérées comme correctes. À l'inverse, une formation intégrant la sociolinguistique et la didactique du plurilinguisme favorise une approche plus ouverte et inclusive.

Les expériences personnelles et biographiques des enseignants (langue maternelle, parcours migratoire, contexte scolaire initial) influencent aussi leur rapport aux langues et aux locuteurs.

2.2. Attitudes face aux variétés et langues des élèves

Dans les classes plurilingues, les enseignants peuvent manifester des attitudes très diverses face aux langues des élèves : tolérance, valorisation, mais aussi rejet ou indifférence. Par exemple, certains enseignants valorisent l'arabe classique mais dénigrent les dialectes ou langues berbères. D'autres, au contraire, mobilisent ces langues pour établir un lien avec les élèves.

Ces attitudes ont des conséquences directes sur la réussite scolaire : les élèves dont la langue est dévalorisée peuvent intérioriser une image négative d'eux-mêmes et de leurs compétences.

3. Effets pédagogiques des représentations linguistiques

Les représentations linguistiques ne relèvent pas uniquement du domaine cognitif ou symbolique : elles ont des effets concrets sur les pratiques pédagogiques et sur les parcours scolaires des élèves. Qu'elles soient implicites ou exprimées, les représentations que les enseignants et les institutions scolaires entretiennent à propos des langues, des variétés linguistiques et de leurs locuteurs orientent les choix didactiques, influencent les modes d'évaluation, conditionnent la gestion de la diversité linguistique, et affectent les relations pédagogiques.

Ainsi, ces représentations peuvent produire des effets positifs (par exemple en valorisant le plurilinguisme des élèves ou en adaptant l'enseignement aux réalités linguistiques des apprenants) mais elles peuvent également renforcer les inégalités et les discriminations, notamment par la stigmatisation de certaines manières de parler ou l'exclusion des langues non scolaires. De ce fait, leur prise en compte dans la formation des enseignants et dans les politiques éducatives est essentielle.

3.1. Influence sur les pratiques de classe

Les représentations linguistiques orientent de nombreux choix pédagogiques :

- Le type de langage attendu (langue académique, registre formel)

- L'attitude face aux erreurs ou à l'alternance codique (code-switching)
- L'usage ou non de supports en langues maternelles

Un enseignant qui perçoit les variétés non standard comme incorrectes aura tendance à corriger systématiquement les élèves, parfois au détriment de la communication. À l'inverse, un enseignant sensibilisé à la diversité linguistique pourra intégrer des approches comme le *translanguaging*, favorisant l'expression de l'élève dans l'ensemble de son répertoire langagier (Garcia & Wei, 2014).

3.2. Impact sur la réussite et la motivation des élèves

Les élèves sont très sensibles aux représentations véhiculées par l'école sur leurs langues. Lorsque ces langues sont reconnues et valorisées, les élèves développent une meilleure estime de soi et une plus grande motivation. À l'inverse, la stigmatisation ou l'ignorance de leur langue familiale peut engendrer un désengagement scolaire, voire un sentiment d'exclusion symbolique (Cummins, 2000).

4. Vers une transformation des représentations linguistiques

Face aux enjeux sociolinguistiques contemporains, mondialisation, mobilité, contacts de langues, montée des discours identitaires, la nécessité de transformer les représentations linguistiques dans le champ éducatif devient une priorité. En effet, les représentations dominantes, souvent marquées par des idéologies monolingues, normatives ou élitistes, peinent à rendre compte de la réalité langagière des élèves et à promouvoir une école inclusive, respectueuse de la diversité linguistique et culturelle.

Transformer ces représentations ne signifie pas simplement « corriger » des idées fausses, mais engager un processus réflexif, critique et continu qui permette aux enseignants, formateurs et décideurs de déconstruire les stéréotypes, d'interroger leurs propres positionnements, et de reconfigurer leurs pratiques à la lumière des savoirs issus de la sociolinguistique, de la didactique des langues et des sciences sociales. Dans ce qui suit, il est question d'explorer les leviers possibles de cette transformation.

4.1. Former les enseignants à la diversité langagière

Pour éviter que les représentations négatives n'entravent la relation pédagogique, il est crucial de proposer une formation initiale et continue axée sur :

- La sociolinguistique critique
- La diversité des répertoires langagiers
- Les outils d'analyse des pratiques langagières

Des dispositifs comme le CARAP (Cadre de référence pour les approches plurielles du Conseil de l'Europe, 2007) offrent des pistes concrètes pour outiller les enseignants.

4.2. Projets pédagogiques pour transformer les représentations

Des activités pédagogiques peuvent aussi aider à déconstruire les stéréotypes linguistiques :

- Cartes linguistiques des élèves
- Témoignages ou récits d'apprentissage des langues
- Ateliers multilingues ou projets de théâtre plurilingue
- Valorisation des langues dans les affichages et les interactions

Ces dispositifs développent chez les élèves comme chez les enseignants une conscience métalinguistique et une attitude positive envers le plurilinguisme.

Conclusion

Les représentations linguistiques, bien qu'elles relèvent souvent de dimensions invisibles ou implicites, jouent un rôle fondamental dans les dynamiques éducatives. Elles influencent la manière dont les enseignants conçoivent la langue de scolarisation, perçoivent les langues des élèves, évaluent les compétences langagières et construisent leurs rapports aux savoirs. En contexte plurilingue, ces représentations deviennent d'autant plus déterminantes qu'elles peuvent soit favoriser l'inclusion des apprenants dans l'espace scolaire, soit au contraire exacerber les inégalités, en légitimant certaines pratiques linguistiques au détriment d'autres. Ces représentations ne sont ni figées ni neutres : elles s'ancrent dans des discours sociaux, des politiques linguistiques, des idéologies éducatives, mais aussi dans l'expérience personnelle des enseignants. En ce sens, elles constituent à la fois des filtres de perception et des leviers d'action. Les identifier, les questionner et, lorsque cela est nécessaire, les transformer, constitue un enjeu pédagogique, social et éthique de premier ordre.

Dans une perspective de justice linguistique, il s'agit de dépasser les conceptions normatives et monolingues de la langue pour faire place à la diversité des répertoires, à la multiplicité des parcours, et à la légitimité de toutes les langues dans le cadre scolaire. La formation des enseignants joue ici un rôle central : en les dotant d'outils d'analyse sociolinguistique, en favorisant la réflexivité sur leurs propres représentations, et en valorisant des approches didactiques sensibles au plurilinguisme, elle ouvre la voie à une école plus inclusive, démocratique et équitable. Dans un monde en perpétuelle mutation linguistique et culturelle, repenser les représentations linguistiques dans l'enseignement n'est pas seulement une nécessité académique ; c'est une condition pour faire de l'école un véritable espace de reconnaissance, d'ouverture et d'émancipation pour tous les élèves.

CHAPITRE VII

DIVERSITE LINGUISTIQUE EN CLASSE DE LANGUE

Introduction

La diversité linguistique en milieu scolaire, amplifiée par les dynamiques migratoires, la mondialisation et les politiques éducatives internationales, constitue aujourd'hui une réalité incontournable. Les enseignants sont de plus en plus confrontés à des élèves aux parcours plurilingues, porteurs de langues premières souvent peu valorisées à l'école. Cette diversité peut être source de richesse cognitive, identitaire et pédagogique, mais elle suscite également des tensions, notamment lorsqu'elle entre en conflit avec les normes scolaires dominantes ou les représentations linguistiques institutionnelles. Ce chapitre examine les enjeux et les implications pédagogiques de la diversité linguistique à l'école, en interrogeant les pratiques de classe, les postures professionnelles et les politiques linguistiques scolaires.

1. La diversité linguistique à l'école : cadre de compréhension

La diversité linguistique est aujourd'hui une caractéristique majeure des sociétés contemporaines, et l'école, en tant que miroir de ces sociétés, en est directement le reflet. Les établissements scolaires accueillent des élèves aux parcours variés, issus de familles plurilingues, de migrations récentes ou anciennes, ou encore de communautés régionales porteuses de langues minorées. Cette diversité peut concerner tant les langues parlées à la maison que les répertoires langagiers mobilisés dans les interactions quotidiennes.

Pourtant, cette richesse linguistique entre souvent en tension avec les normes de l'institution scolaire, qui valorise principalement la maîtrise d'une langue dominante (en France, le français, dans sa forme standard). Cela pose des défis importants aux enseignants, aux élèves et aux politiques éducatives : comment accueillir les langues des élèves sans remettre en cause l'unité linguistique de l'école ? Comment articuler reconnaissance des répertoires plurilingues et apprentissage de la langue de scolarisation ? Ce chapitre propose d'établir un cadre de compréhension de la diversité linguistique à l'école, en définissant les notions clés (plurilinguisme, multilinguisme, répertoire linguistique), en identifiant les contextes sociolinguistiques variés dans lesquels

s'inscrivent les écoles, et en explorant les enjeux éducatifs et politiques que soulève la présence de plusieurs langues dans l'espace scolaire.

2. Plurilinguisme et diversité linguistique

La compréhension des enjeux de la diversité linguistique en milieu scolaire nécessite de clarifier un certain nombre de notions fondamentales. Parmi celles-ci, les termes plurilinguisme, multilinguisme et répertoire linguistique occupent une place centrale dans les discours scientifiques et institutionnels.

2.1. Plurilinguisme/multilinguisme : une distinction conceptuelle essentielle

Le multilinguisme désigne la coexistence de plusieurs langues dans une société, un territoire, une institution ou une communauté. Il s'agit d'un état de fait sociolinguistique, souvent quantifiable, qui témoigne de la diversité linguistique d'un espace donné. Par exemple, une école accueillant des élèves parlant l'arabe dialectal, le turc, le bambara ou le portugais est située dans un contexte multilingue.

Le plurilinguisme, en revanche, est une notion centrée sur l'individu. Il se réfère à la capacité d'un locuteur à mobiliser, à des degrés divers, plusieurs langues ou variétés linguistiques, en fonction des situations de communication. Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) définit le plurilinguisme comme une compétence dynamique, non figée, qui évolue au fil des expériences langagières d'une personne (Conseil de l'Europe, 2001). Contrairement à une vision cloisonnée des langues, cette approche met l'accent sur l'interrelation entre les langues du sujet et sur l'usage souple de ses ressources linguistiques.

2.2. La notion de répertoire linguistique

Le répertoire linguistique désigne l'ensemble des ressources langagières qu'un individu possède et utilise : langues, variétés dialectales, registres de langue, pratiques translanguaging, etc. (Gumperz, 1989). Il inclut les langues apprises formellement à l'école comme celles acquises dans les interactions familiales ou sociales. Cette notion permet de penser l'hétérogénéité des parcours linguistiques des élèves, y compris les formes hybrides et créatives de leur expression langagière, souvent absentes des curricula scolaires.

2.3. Diversité linguistique et école : un paradoxe institutionnel

L'école est donc un lieu où se rencontrent des répertoires linguistiques divers, mais où une langue unique de scolarisation, généralement standardisée, est souvent la seule reconnue officiellement. Ce paradoxe crée des tensions : d'un côté, les élèves sont porteurs d'une richesse langagière plurielle ; de l'autre, l'institution scolaire tend à invisibiliser, voire à délégitimer, ces compétences plurilingues. Reconnaître et comprendre ces distinctions terminologiques est un prérequis fondamental pour penser des politiques éducatives et des pratiques pédagogiques inclusives, capables d'articuler l'enseignement de la langue de scolarisation avec la valorisation des langues des élèves.

3. Typologie des contextes linguistiques scolaires

La diversité linguistique dans les établissements scolaires ne se manifeste pas de manière uniforme. Elle dépend de nombreux facteurs : situation géographique, contexte migratoire, histoire locale, politiques linguistiques nationales ou régionales, ou encore du profil sociolinguistique des élèves. Il est donc nécessaire d'identifier différents contextes linguistiques scolaires pour mieux adapter les pratiques pédagogiques à la réalité du terrain.

3.1. Le contexte monolingue de fait : l'illusion de l'uniformité

Dans de nombreuses écoles, notamment situées en milieu rural ou périurbain peu marqué par la diversité migratoire, l'enseignement est conçu dans une perspective monolingue, centrée sur la langue de scolarisation officielle (en France, le français). Dans ces contextes, la diversité linguistique est souvent ignorée ou minimisée, même si certains élèves peuvent parler d'autres langues à la maison (patois, créoles, langues de l'immigration...). La langue scolaire est présentée comme neutre, universelle, alors qu'elle est en réalité chargée de normes implicites.

Ce contexte peut renforcer des inégalités invisibles, lorsque les élèves allophones ou issus de milieux linguistiquement minorisés doivent s'adapter à un cadre qui ne reconnaît pas leurs compétences langagières antérieures.

3.2. Le contexte multilingue visible : diversité reconnue, souvent non valorisée

Dans les zones urbaines, en particulier dans les quartiers à forte immigration, les écoles sont souvent confrontées à une grande variété de langues et de répertoires linguistiques. Il peut s'agir de langues africaines (wolof, bambara, lingala), de langues arabes (maghrébines ou moyen-orientales), d'asiatiques (turc, tamoul, chinois) ou encore de langues européennes (portugais, espagnol, albanais...).

Bien que cette diversité soit visuellement et auditivement perceptible, elle est rarement valorisée institutionnellement. Les enseignants peuvent se sentir démunis face à cette pluralité, surtout lorsqu'elle est perçue comme un obstacle à l'apprentissage du français. Ce contexte appelle des stratégies pédagogiques innovantes mais nécessite aussi une formation spécifique à la didactique du plurilinguisme.

3.3. Les contextes plurilingues historiques : langues régionales et co-officielles

Dans certaines régions, comme la Corse, le Pays Basque, la Bretagne ou les territoires d'outre-mer (Réunion, Guyane...), la diversité linguistique relève d'un ancrage historique. Les langues régionales ou créoles y sont parfois enseignées, mais elles restent souvent dans une position subalterne par rapport au français, qui demeure la langue principale de scolarisation.

Ces situations posent la question du statut accordé aux langues locales : sont-elles considérées comme objets de valorisation culturelle, comme moyens de transmission, ou comme des atouts cognitifs dans le parcours scolaire des élèves ? Leur reconnaissance varie selon les politiques éducatives territoriales.

3.4. Les classes d'accueil: un dispositif pour l'inclusion linguistique

Les Unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A), mises en place en France depuis les années 2000, visent à favoriser l'inclusion des élèves nouvellement arrivés sur le territoire français et ne maîtrisant pas encore la langue scolaire. Ces classes constituent un espace de transition linguistique, où l'on enseigne le français comme langue seconde tout en accompagnant l'entrée progressive dans les disciplines.

Ce contexte pose des questions spécifiques : comment articuler apprentissage du FLS avec valorisation des langues premières ? Comment éviter que l'UPE2A ne devienne un lieu de relégation linguistique ou de rupture avec la classe ordinaire ?

Conclusion

La diversité linguistique en classe n'est ni un obstacle, ni une anomalie, mais une donnée de plus en plus centrale dans les réalités éducatives contemporaines. Sa prise en compte exige un changement de paradigme pédagogique : de la normalisation à la valorisation, de l'uniformisation à la reconnaissance. Les enseignants ont besoin d'être accompagnés dans la construction de compétences interculturelles et plurilingues, fondées sur la réflexivité et l'ouverture. Une école véritablement inclusive ne saurait faire l'économie d'un dialogue continu avec la diversité linguistique de ses élèves.

CHAPITRE VIII

EFFETS DE LA DIVERSITE LINGUISTIQUE SUR LES PRATIQUES PEDAGOGIQUES

Introduction

La présence de langues multiples dans la classe transforme en profondeur les pratiques pédagogiques. Loin de constituer un simple défi linguistique, la diversité langagière interroge les fondements mêmes de l'enseignement : les rapports au savoir, à la norme, à l'évaluation, à l'identité et à l'inclusion scolaire. Elle oblige les enseignants à repenser les modalités de transmission des savoirs, à adapter les supports, les consignes, les interactions et les dispositifs didactiques aux profils plurilingues des élèves.

Si la diversité linguistique peut, dans un premier temps, susciter des inquiétudes (problèmes de compréhension, inégalités d'accès aux savoirs, ralentissement du rythme de la classe), elle constitue aussi une ressource pédagogique potentielle. De nombreuses recherches en didactique et en sociolinguistique éducative montrent que les langues des élèves, lorsqu'elles sont reconnues et intégrées, favorisent les apprentissages, stimulent la métacognition et renforcent le sentiment d'appartenance.

1. Représentations enseignantes et postures professionnelles

Les représentations linguistiques des enseignants, c'est-à-dire leurs idées, croyances et jugements plus ou moins conscients sur les langues et les locuteurs, jouent un rôle déterminant dans leurs choix pédagogiques, leurs interactions en classe et leurs attentes vis-à-vis des élèves. Ces représentations sont construites à partir de leur propre parcours scolaire, de leur socialisation professionnelle, mais aussi des discours sociaux dominants sur la langue, la norme, la réussite ou l'altérité linguistique.

Par exemple, si un enseignant considère qu'« il faut parler parfaitement français pour réussir à l'école », il sera moins enclin à intégrer ou valoriser les langues des élèves allophones. Inversement, un enseignant convaincu que les langues premières sont des ressources cognitives et identitaires pourra développer des démarches inclusives, en valorisant la pluralité linguistique.

1.1. Représentations fréquentes et effets sur la posture professionnelle

Certaines représentations sont très fréquentes et influencent la posture professionnelle de l'enseignant. Parmi les représentations linguistiques fréquemment rencontrées dans le milieu scolaire, certaines influencent profondément les pratiques enseignantes :

- Le français constitue la seule langue légitime à l'école : cette vision, fondée sur un modèle monolingue et normatif, conduit souvent à l'invisibilisation des autres langues, perçues comme non pertinentes dans les apprentissages scolaires.
- Les langues des élèves, notamment les créoles, dialectes régionaux ou langues de l'immigration, sont parfois perçues comme des obstacles à l'apprentissage, plutôt que comme des ressources linguistiques et cognitives.
- Les élèves allophones doivent nécessairement "rattraper" un retard linguistique pour pouvoir réussir, ce qui peut induire une posture déficitaire de la part des enseignants.
- À l'inverse, une approche plus inclusive et fondée sur la recherche valorise l'idée que le plurilinguisme est un atout cognitif et identitaire, capable de favoriser la construction de savoirs, de renforcer la flexibilité mentale et de soutenir la réussite scolaire.

Ces représentations linguistiques ont des effets directs et parfois profonds sur les pratiques pédagogiques. Lorsque le français est perçu comme la seule langue légitime à l'école, les enseignants tendent à réduire leurs pratiques à une logique monolingue, excluant ainsi les autres langues présentes dans la classe. Cette approche entraîne souvent une invisibilisation des langues premières des élèves, qui ne sont ni mobilisées ni reconnues comme ressources d'apprentissage. Lorsque les langues des élèves sont vues comme des obstacles, cela donne lieu à une posture corrective, parfois teintée de jugement ou de stigmatisation, et à une faible reconnaissance de la diversité linguistique. De même, la représentation selon laquelle les élèves allophones doivent « rattraper » un retard conduit à une vision déficitaire, centrée sur la remédiation linguistique, au détriment d'une réelle stratégie d'inclusion. À l'inverse, considérer le plurilinguisme comme un atout induit une posture d'ouverture, où la diversité langagière est intégrée activement aux activités de classe, favorisant ainsi un climat d'apprentissage plus équitable et plus stimulant pour l'ensemble des élèves.

Ces représentations influencent aussi le climat de classe, la manière dont les enseignants évaluent les compétences langagières des élèves, ou encore leur degré de tolérance face à des formes linguistiques jugées « non standard ».

1.2. Postures professionnelles face au plurilinguisme

En fonction de ces représentations, on peut identifier différentes postures professionnelles face à la diversité linguistique (Coste, 2001 ; Garcia & Kleyn, 2016) :

- **Posture normative ou assimilatrice** : le but est l'intégration rapide à la langue scolaire. Le plurilinguisme est perçu comme un frein. L'accent est mis sur la correction et la conformité à la norme.
- **Posture tolérante mais distante** : les enseignants reconnaissent l'existence des autres langues mais ne les intègrent pas dans leurs pratiques. Les langues familiales sont confinées à la sphère privée.
- **Posture inclusive et plurilingue** : les langues des élèves sont mobilisées comme **ressources pédagogiques** (traductions, comparaisons linguistiques, carnets plurilingues, etc.). L'enseignant développe une **approche réflexive** sur ses propres représentations et s'ouvre à la co-construction des savoirs langagiers.

1.3. Professionnalité plurilingue

Développer une posture professionnelle sensible au plurilinguisme suppose une formation initiale et continue à la didactique du plurilinguisme, mais aussi une réflexion critique sur les idéologies linguistiques présentes dans l'école et dans la société. Cela implique également de :

- Valoriser les répertoires linguistiques des élèves comme des ressources et non comme des manques ;
- Instaurer un climat de confiance linguistique, où chaque élève peut faire exister ses langues ;
- Soutenir les enseignants dans l'analyse de leurs propres représentations pour adopter des pratiques pédagogiques équitables.

- Les enseignants entre tolérance, méfiance, ou valorisation du plurilinguisme.
- Influence des représentations sociales sur la gestion de l'hétérogénéité linguistique (Castellotti & Moore, 2002).

2. Pratiques langagières en classe

Les pratiques langagières en classe désignent l'ensemble des usages du langage dans le cadre scolaire : discours magistraux, interactions orales, formulations de consignes, échanges entre pairs, usage de l'écrit, mais aussi place accordée aux langues autres que la langue de scolarisation. En contexte plurilingue, ces pratiques deviennent des enjeux pédagogiques majeurs, car elles influencent l'accessibilité aux savoirs, l'inclusion des élèves et la construction des identités linguistiques.

2.1. Langue de scolarisation et norme scolaire

La langue de scolarisation (en France, le français) occupe une place centrale dans les apprentissages. Elle est à la fois objet d'enseignement et outil de transmission disciplinaire. Toutefois, cette langue scolaire repose sur des normes spécifiques, syntaxe rigoureuse, vocabulaire abstrait, logique argumentative, souvent éloignées des usages quotidiens ou familiaux de nombreux élèves, en particulier ceux issus de milieux allophones ou populaires. Les enseignants doivent ainsi jongler entre le respect de la norme académique et la prise en compte des écarts langagiers légitimes au regard des parcours linguistiques des élèves.

2.2. Interaction orale et participation des élèves

Les interactions orales sont essentielles pour l'apprentissage, mais elles sont inégalement accessibles. Les élèves allophones, ou ceux qui maîtrisent un français éloigné du registre scolaire, peuvent hésiter à prendre la parole, craignant la faute ou le jugement. Il revient à l'enseignant de créer un espace linguistique sécurisé, où l'erreur est valorisée comme étape d'apprentissage, et où les productions orales sont accompagnées, reformulées et soutenues.

2.3. Reconnaissance et mobilisation des langues des élèves

Les pratiques langagières en classe peuvent s'enrichir lorsqu'elles mobilisent les répertoires plurilingues des élèves. L'intégration ponctuelle ou stratégique des langues maternelles – sous forme de traductions, de comparaisons linguistiques, de récits bilingues ou de travaux écrits plurilingues – permet non seulement de renforcer la compréhension, mais aussi de valoriser les compétences existantes des élèves. Ces démarches, inspirées des approches didactiques comme le translanguaging (García & Wei, 2014), contribuent à rendre l'école plus inclusive et à lutter contre la hiérarchisation implicite des langues.

2.4. Plurilinguisme latent et monolinguisme institutionnel

Dans la plupart des systèmes éducatifs, un monolinguisme de principe prévaut dans les politiques officielles et les curricula. Pourtant, les classes sont traversées par un plurilinguisme latent, que les enseignants peuvent choisir d'ignorer, de tolérer ou d'exploiter. L'enseignant joue donc un rôle clé dans la gestion de la diversité linguistique : selon sa posture et ses représentations, il peut renforcer ou réduire l'écart entre les langues de l'école et celles des élèves.

2.5. Vers des pratiques langagières plus inclusives

Mettre en place des pratiques langagières inclusives nécessite des compétences didactiques spécifiques. Cela suppose :

- d'adapter les supports et consignes pour les rendre accessibles ;
- d'encourager les activités collaboratives favorisant la médiation linguistique entre pairs ;
- de valoriser les langues premières dans les projets de classe ;
- de proposer des dispositifs différenciés pour l'acquisition du français langue de scolarisation (FLS).

Ces démarches s'inscrivent dans une vision dynamique du langage, qui reconnaît le capital linguistique des élèves comme une richesse à mobiliser, plutôt qu'un obstacle à corriger.

3. Obstacles et leviers dans la gestion de la diversité linguistique

La gestion de la diversité linguistique à l'école constitue un défi majeur pour les enseignants, particulièrement dans des contextes où coexistent plusieurs langues, cultures et parcours scolaires. Si cette diversité peut devenir un levier d'enrichissement et d'ouverture, elle rencontre également des obstacles institutionnels, pédagogiques et symboliques. Identifier ces freins et les leviers possibles permet de mieux comprendre les conditions nécessaires à une école véritablement inclusive.

3.1. Obstacles à la gestion de la diversité linguistique

3.1.1. Obstacles institutionnels

Le premier frein réside dans le cadre monolingue des systèmes éducatifs. En France, par exemple, le français est non seulement la langue d'enseignement, mais aussi la seule langue reconnue comme vecteur de réussite scolaire. Cette politique linguistique exclut de fait les langues familiales ou migrantes, qui ne sont ni enseignées ni valorisées officiellement (Castellotti & Moore, 2002). Il en résulte une absence de reconnaissance institutionnelle des répertoires plurilingues des élèves.

3.1.2. Représentations normatives

Un autre obstacle majeur concerne les représentations sociales des langues. Certaines langues sont perçues comme légitimes (français, anglais), d'autres comme inférieures ou non « scolaires » (créoles, arabes dialectaux, turc, etc.). Ces hiérarchies implicites influencent les pratiques des enseignants, qui peuvent hésiter à intégrer ces langues en classe par crainte de « baisser le niveau » ou de nuire à l'acquisition du français.

3.1.3. Manque de formation des enseignants

De nombreux enseignants se sentent insuffisamment formés à la gestion du plurilinguisme. La formation initiale et continue ne propose que rarement des modules sur la didactique du plurilinguisme, les politiques linguistiques ou les outils d'évaluation pour élèves allophones. Cela engendre une forme de désoutien professionnel, souvent aggravée par un sentiment d'isolement ou d'impuissance face à la diversité des profils linguistiques.

3.1.4. Contraintes didactiques et organisationnelles

La rigidité des programmes scolaires, l'exigence de préparation aux évaluations standardisées et les manques de moyens humains (interprètes, enseignants spécialisés, dispositifs UPE2A sous-dotés) limitent les marges de manœuvre des enseignants. Ces contraintes renforcent les logiques d'uniformisation et de normalisation linguistique.

3.2. Leviers pour une gestion inclusive de la diversité linguistique

3.2.1. Changement de regard et reconnaissance des langues des élèves

Un levier essentiel réside dans la reconnaissance des langues premières des élèves comme des ressources plutôt que des obstacles. Ce changement de regard, soutenu par les recherches en didactique du plurilinguisme (Garcia & Wei, 2014 ; Hélot, 2007), permet d'instaurer un climat plus respectueux des identités linguistiques et culturelles.

3.2.2. Pratiques pédagogiques plurilingues

Des outils concrets existent pour intégrer le plurilinguisme en classe : carnets de langues, activités de traduction, ateliers de comparaison linguistique, affiches multilingues, etc. Ces pratiques permettent d'impliquer tous les élèves dans une démarche réflexive sur les langues et de construire des passerelles entre langue de scolarisation et répertoires individuels.

3.2.3. Formation et accompagnement des enseignants

Renforcer les compétences professionnelles des enseignants dans ce domaine est une condition-clé. Des modules spécifiques sur les représentations linguistiques, les politiques linguistiques éducatives et les approches différenciées permettent de développer une posture inclusive. De plus, l'accompagnement par des spécialistes (enseignants UPE2A, coordonnateurs FLS) constitue un soutien indispensable au quotidien.

3.3.3. Politiques d'établissement et projets de communauté

Enfin, la diversité linguistique peut être mieux gérée lorsqu'elle devient un projet partagé au niveau de l'établissement. Des actions collectives comme les semaines des langues, les clubs de langues, les projets de correspondance ou les ateliers interculturels

permettent de valoriser les langues au-delà de la salle de classe et de construire un environnement scolaire ouvert.

Conclusion

La gestion de la diversité linguistique ne peut reposer sur les seuls enseignants : elle engage l'institution dans son ensemble. Surmonter les obstacles passe par une réflexion sur les finalités de l'école, une reconnaissance réelle des langues présentes dans la société, et une revalorisation des savoirs plurilingues des élèves. Dans cette perspective, les enseignants deviennent des acteurs de transformation, capables de faire évoluer les représentations dominantes et de créer des espaces éducatifs plus équitables.

CHAPITRE VIV

DISPOSITIFS EDUCATIFS ET GESTION DU PLURILINGUISME

Introduction

Les politiques linguistiques et les dispositifs éducatifs jouent un rôle majeur dans la gestion du plurilinguisme, la préservation des langues minoritaires et l'enseignement des langues dans les contextes nationaux et mondiaux. À travers ce chapitre, nous analyserons les orientations majeures des politiques linguistiques dans différents contextes, les dispositifs mis en place dans les systèmes éducatifs pour répondre aux enjeux linguistiques contemporains, et les tensions ou convergences entre politiques, pratiques et représentations sociales.

Les interventions sur les questions de langue(s) ne sont pas toujours proposées par les États : des structures associatives locales, des organisations non gouvernementales, des collectivités territoriales peuvent fort bien, précisément dans les cas de problèmes linguistiques sociétaux plus ou moins importants, intervenir par une action de nature militante ou/et réglementaire sur la situation sociolinguistique concernée.

2. Dispositifs éducatifs : entre prescription et mise en œuvre

Les dispositifs éducatifs englobent l'ensemble des structures institutionnelles, des programmes d'enseignement, des pratiques pédagogiques, ainsi que des outils et ressources mobilisés pour mettre en œuvre les finalités des politiques éducatives. Dans le domaine linguistique, ces dispositifs sont particulièrement stratégiques car ils incarnent concrètement les choix effectués en matière de politique linguistique (quelles langues sont enseignées, selon quelles modalités, à quels publics, avec quels objectifs). Dans le domaine linguistique, cela inclut :

2.1. Les curriculums d'enseignement des langues

Les curriculums d'enseignement des langues constituent le cadre officiel qui organise l'apprentissage linguistique dans les systèmes éducatifs. Ils déterminent les objectifs généraux et spécifiques, les contenus à enseigner, les compétences attendues à chaque niveau scolaire, ainsi que les méthodes et ressources recommandées. Ces programmes

reflètent les choix politiques en matière de langues : quelles langues doivent être enseignées (langue maternelle, langue nationale, langues étrangères ou régionales), à partir de quel âge, et dans quelle perspective (utilitaire, patrimoniale, identitaire, culturelle). Par exemple, dans l'Union européenne, les curriculums s'inspirent souvent du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), qui propose des descripteurs de compétence communicative classés en six niveaux (de A1 à C2).

Ce cadre permet une harmonisation des attentes, une mobilité éducative et une reconnaissance commune des compétences linguistiques. Toutefois, l'application concrète des curriculums dépend largement du contexte sociolinguistique local, des moyens mis en œuvre, et de la formation des enseignants

2.2. Les approches pédagogiques : immersion, CLIL, plurilinguisme didactique

Les approches pédagogiques en matière d'enseignement des langues ont évolué pour répondre aux enjeux du plurilinguisme et aux besoins variés des apprenants. Parmi les plus répandues, l'enseignement par immersion consiste à enseigner certaines disciplines (mathématiques, sciences, histoire, etc.) dans une langue étrangère ou seconde, ce qui favorise une acquisition naturelle et contextualisée de la langue cible. Ce modèle est couramment utilisé au Canada, notamment pour l'enseignement du français aux anglophones. L'approche CLIL (Content and Language Integrated Learning), très présente en Europe, repose sur le même principe d'enseignement intégré des contenus disciplinaires et de la langue. Elle vise à développer simultanément les compétences linguistiques et disciplinaires, en mettant l'accent sur les stratégies cognitives, la médiation et l'interaction.

La didactique du plurilinguisme propose une vision plus globale et intégrée de l'enseignement des langues, en valorisant les compétences déjà acquises dans d'autres langues, les comparaisons interlinguistiques, la prise de conscience métalinguistique et la diversité des parcours linguistiques. Cette approche encourage une posture réflexive de l'élève vis-à-vis des langues, et favorise une éducation à la diversité linguistique et culturelle.

2.3. Les outils d'évaluation linguistique

L'évaluation des compétences linguistiques joue un rôle central dans les dispositifs éducatifs. Elle permet de mesurer les acquis des élèves, de guider les pratiques

pédagogiques, d'orienter les parcours et parfois de certifier les niveaux de langue à des fins académiques ou professionnelles. Les outils d'évaluation peuvent être diagnostiques (évaluer les compétences initiales), formatifs (accompagner les apprentissages en cours) ou sommatives (valider des compétences acquises à un moment donné).

Dans le domaine des langues, on distingue entre les évaluations institutionnelles (notes, contrôles, examens scolaires) et les certifications internationales standardisées, comme le DELF/DALF pour le français, le TOEFL ou l'IELTS pour l'anglais, ou encore le DELE pour l'espagnol. Ces certifications s'appuient généralement sur les niveaux du CECRL, ce qui favorise leur comparabilité et leur reconnaissance internationale.

Par ailleurs, les évaluations linguistiques contemporaines tendent à valoriser des compétences plus larges : la compréhension orale et écrite, mais aussi l'interaction, la médiation, la compétence interculturelle et la réflexion métalinguistique. Les outils numériques, comme les portfolios électroniques (ex. : e-PEL), offrent aussi de nouvelles possibilités pour documenter les progrès des apprenants et encourager l'autoévaluation.

3. Langue, identité et pouvoir : enjeux des politiques linguistiques

La langue n'est pas un simple outil de communication ; elle est aussi un vecteur d'identité, un marqueur culturel et un instrument de pouvoir. Dans toute société, les choix linguistiques, qu'ils soient individuels ou institutionnels, sont profondément enracinés dans des dynamiques sociales, politiques et historiques. Ainsi, les politiques linguistiques ne relèvent pas uniquement de la gestion technique de la diversité linguistique, mais elles traduisent des visions du monde, des rapports de force et des hiérarchies symboliques entre les langues et les locuteurs.

Les États, par le biais de leurs politiques linguistiques, orientent l'usage des langues dans les espaces publics, les institutions éducatives, les médias et l'administration. Ces choix ne sont jamais neutres : ils participent à la construction des identités collectives et à la légitimation de certaines langues aux dépens d'autres. Par exemple, la promotion d'une langue nationale peut renforcer la cohésion sociale, mais aussi marginaliser les langues régionales ou minoritaires.

3.1. La langue comme outil de cohésion ou d'exclusion

Les choix linguistiques opérés dans les systèmes éducatifs jouent un rôle crucial dans la construction des rapports entre langues, identités et pouvoir. L'école est en effet un lieu central de socialisation linguistique, où se transmettent non seulement des savoirs, mais aussi des normes, des valeurs et des hiérarchies symboliques. Lorsqu'une langue est imposée comme langue exclusive d'enseignement, cela peut avoir pour effet de marginaliser les langues maternelles de nombreux apprenants et, par conséquent, leurs identités culturelles.

L'imposition d'une langue unique à l'école peut créer un décalage entre la langue de l'institution et celle de la maison, ce qui affecte la réussite éducative, l'intégration sociale et le sentiment d'appartenance. À l'inverse, les politiques éducatives qui reconnaissent et valorisent le plurilinguisme contribuent à une éducation plus inclusive et respectueuse des identités culturelles. L'introduction de programmes bilingues ou multilingues, ou encore la prise en compte des langues locales dans les apprentissages, sont autant de moyens de lutter contre l'exclusion linguistique et de renforcer la cohésion sociale.

3.2. Langues nationales et langues minoritaires : reconnaissance et marginalisation

Dans de nombreux pays, les langues autochtones ou minoritaires restent largement absentes ou marginalisées dans les systèmes éducatifs formels. Cette exclusion linguistique reflète souvent des héritages coloniaux, des logiques d'unification nationale ou encore des idéologies linguistiques assimilatrices, selon lesquelles la diversité linguistique est perçue comme un obstacle à la modernité, à l'unité ou au développement. En conséquence, des millions d'enfants commencent leur scolarité dans une langue qui n'est pas la leur, ce qui peut nuire à leur réussite scolaire et à leur estime de soi, tout en contribuant à l'érosion des langues locales.

Cependant, face à ce constat, des mouvements de revitalisation linguistique émergent dans différentes régions du monde. Ces initiatives cherchent à restaurer la place des langues minoritaires ou autochtones dans l'espace scolaire, en les introduisant comme langue d'enseignement, langue seconde ou langue culturelle. Elles participent à la reconnaissance de la diversité linguistique et à la réaffirmation des identités locales.

Un exemple emblématique est celui du basque en Espagne. Après une longue période de répression sous la dictature franquiste, la langue basque a été progressivement réintégrée dans le système éducatif de la Communauté autonome du Pays basque. Aujourd'hui, plusieurs modèles d'enseignement bilingue (et même immersif) permettent aux élèves de suivre une partie ou la totalité de leur scolarité en basque. Cette politique linguistique ambitieuse a contribué à une augmentation significative du nombre de locuteurs et à une revalorisation de la langue dans la société.

De manière similaire, au Burkina Faso, l'introduction du mooré, l'une des principales langues nationales, dans les premières années de l'enseignement primaire vise à améliorer les apprentissages et à rapprocher l'école des réalités linguistiques des enfants. Ce type de programme, souvent qualifié de modèle d'éducation multilingue additive, permet aux élèves de développer des compétences cognitives solides dans leur langue maternelle, tout en facilitant l'apprentissage d'une langue officielle comme le français. Ces initiatives démontrent que l'inclusion des langues locales dans l'éducation n'est pas incompatible avec la réussite scolaire ou l'intégration nationale, bien au contraire.

Toutefois, ces efforts rencontrent encore de nombreux obstacles : manque de ressources pédagogiques, formation insuffisante des enseignants, absence de volonté politique ou encore préjugés sociaux persistants à l'égard des langues locales. Pour être pleinement efficaces, les politiques de revitalisation doivent donc être accompagnées d'une transformation en profondeur des représentations linguistiques, ainsi que d'un engagement réel en faveur de la justice linguistique.

4. Dispositifs éducatifs favorisant le plurilinguisme

De nombreux pays ont mis en place des dispositifs éducatifs favorisant le plurilinguisme, que ce soit à travers des politiques linguistiques spécifiques, des programmes d'enseignement des langues vivantes, des approches intégrées ou des projets innovants. Ces dispositifs visent non seulement à améliorer les compétences linguistiques des élèves, mais aussi à valoriser les langues d'origine, à encourager l'ouverture interculturelle et à préparer les citoyens à évoluer dans des contextes multilingues. Toutefois, leur mise en œuvre soulève des questions complexes liées aux finalités éducatives, aux choix linguistiques, aux pratiques pédagogiques et aux représentations sociales des langues. Analyser ces dispositifs permet donc de mieux comprendre les

dynamiques éducatives à l'œuvre dans la construction d'une école véritablement inclusive
Les objectifs de ces dispositifs sont multiples :

- Améliorer les compétences linguistiques des élèves en leur offrant la possibilité de maîtriser plusieurs langues, ce qui est perçu comme un atout dans le monde du travail et un facteur d'insertion dans une société globalisée.
- Valoriser les langues d'origine des élèves, en particulier dans les contextes où des langues minoritaires ou peu enseignées risquent de disparaître. Ces dispositifs encouragent ainsi une reconnaissance de la diversité linguistique et culturelle.
- Promouvoir l'ouverture interculturelle, en permettant aux élèves de mieux comprendre et respecter d'autres cultures, tout en favorisant le dialogue et la coopération entre différents groupes linguistiques.
- Préparer les citoyens à évoluer dans des contextes multilingues, en leur donnant les clés pour naviguer avec aisance dans des environnements où plusieurs langues sont parlées.

Des exemples concrets de ces dispositifs existent à travers le monde, tels que les programmes bilingues ou plurilingues dans les écoles européennes, les approches immersives où les élèves apprennent une langue étrangère en l'utilisant comme langue d'enseignement, ou encore les cours de langues d'origine qui permettent aux élèves issus de l'immigration de maintenir et développer leurs compétences dans leur langue maternelle tout en apprenant la langue du pays d'accueil.

Cependant, leur mise en œuvre soulève des questions complexes :

- **Les finalités éducatives** : Quel rôle attribuer à l'enseignement des langues ? Doit-on privilégier l'acquisition de compétences linguistiques spécifiques ou encourager une approche plus large de la compétence plurilingue et interculturelle ?
- **Les choix linguistiques** : Comment décider quelles langues sont enseignées en priorité ? Les politiques linguistiques varient largement d'un pays à l'autre, et le choix des langues à intégrer dans les programmes peut parfois se heurter à des considérations sociopolitiques.

- **Les pratiques pédagogiques** : Quelle approche adopter pour que l'enseignement plurilingue soit réellement efficace ? L'enseignement intégré des langues (par exemple, l'approche CLIL - Content and Language Integrated Learning) peut être très bénéfique, mais il exige des enseignants formés à cette pédagogie spécifique et une adaptation des ressources.
- **Les représentations sociales des langues** : Les langues ne sont pas simplement des outils de communication, elles portent aussi des valeurs sociales et culturelles. Certaines langues peuvent être perçues comme plus prestigieuses ou plus utiles que d'autres, ce qui peut nuire à l'égalité des chances pour les élèves parlant des langues moins valorisées. Ces représentations influencent fortement les attitudes des élèves, des enseignants et des parents envers les différentes langues.

L'analyse de ces dispositifs permet donc de mieux comprendre les dynamiques éducatives en cours et les défis à relever pour construire une école réellement inclusive et plurilingue. Il s'agit de redéfinir les finalités de l'éducation dans un monde de plus en plus interconnecté, où la pluralité linguistique n'est plus un obstacle mais un levier d'enrichissement pour les individus et les sociétés.

La mise en place de tels dispositifs suppose également de repenser les relations entre langues et identités. La prise en compte de la dimension affective et identitaire des langues permet de mieux saisir les enjeux émotionnels, sociaux et culturels liés à l'apprentissage et à l'usage des langues. En somme, il ne s'agit pas seulement d'acquérir des compétences linguistiques, mais de participer à un projet éducatif global visant à former des citoyens conscients de la diversité et capables de naviguer dans des environnements plurilingues et multiculturels.

4.1. L'enseignement intégré des langues

L'enseignement intégré des langues repose sur une approche didactique transversale qui articule l'enseignement de la langue première (L1), des langues secondes (L2) et des langues étrangères (L3), en s'appuyant sur les liens, les ressemblances et les passerelles possibles entre les systèmes linguistiques. Cette approche vise à dépasser la logique cloisonnée des disciplines linguistiques pour favoriser une synergie entre les apprentissages langagiers. Elle s'inscrit dans une perspective de didactique du

plurilinguisme et de cohérence curriculaire, où les compétences développées dans une langue peuvent être mobilisées et transférées dans une autre.

Selon les travaux fondateurs de Coste, Moore et Zarate (1997), l'enseignement intégré des langues contribue au développement de l'intercompréhension (la capacité à comprendre une langue proche de la sienne sans forcément la parler), ainsi qu'à l'éveil à la diversité linguistique. Il s'agit aussi de renforcer la conscience métalinguistique des élèves, c'est-à-dire leur capacité à réfléchir sur le fonctionnement des langues, les structures grammaticales, les registres, les usages, ou encore les similarités morphosyntaxiques. Ce processus favorise une meilleure maîtrise de la langue maternelle tout en facilitant l'apprentissage d'autres langues. Dans la pratique, ce type d'enseignement peut se traduire par :

- des activités comparatives entre langues (grammaire contrastive, analyse de mots transparents, étude des systèmes d'accord) ;
- des projets pédagogiques transversaux impliquant plusieurs enseignants de langues ;
- des séquences communes autour de thématiques culturelles ou linguistiques ;
- l'introduction d'activités d'éveil aux langues dès les premières années de scolarité.

L'objectif n'est pas seulement linguistique, mais aussi cognitif, culturel et identitaire. Il s'agit de former des apprenants capables de naviguer dans des contextes multilingues, de reconnaître la légitimité des langues parlées autour d'eux (y compris les langues familiales ou minoritaires), et d'adopter une posture réflexive vis-à-vis du langage en général. Ce dispositif participe ainsi pleinement à une vision inclusive et humaniste de l'école, en valorisant les parcours linguistiques singuliers et en préparant les élèves à devenir des citoyens plurilingues dans une société globalisée.

4.2. Les classes bilingues et l'enseignement immersif

Les classes bilingues et les dispositifs d'enseignement immersif constituent des formes d'éducation qui intègrent deux langues d'enseignement, souvent dans l'objectif de développer un bilinguisme équilibré chez les élèves. Dans ces contextes, les disciplines scolaires ne sont pas uniquement enseignées dans la langue première (L1), mais également, de manière partielle ou totale, dans une langue seconde (L2) ou une langue étrangère (L3).

Ce modèle vise une double finalité : l'acquisition de contenus disciplinaires et le développement de compétences linguistiques dans une ou plusieurs autres langues. Selon Genesee (2004), ces dispositifs permettent aux élèves de devenir bilingues fonctionnels, c'est-à-dire capables d'utiliser les deux langues dans divers contextes scolaires, sociaux et cognitifs, tout en suivant un cursus académique rigoureux.

L'immersion linguistique peut prendre différentes formes, selon le degré d'exposition à la langue cible : immersion totale (toutes les matières enseignées dans la langue cible, comme en maternelle au Canada francophone), immersion partielle (répartition des matières entre deux langues), ou programmes bilingues équilibrés (50/50). Les classes bilingues sont particulièrement développées dans des pays où le plurilinguisme est institutionnalisé, comme :

- le Canada, avec les programmes d'immersion en français pour les anglophones, qui ont démontré l'efficacité de cette approche sur le long terme, tant au niveau des compétences langagières que des résultats scolaires ;
- la Suisse, où les écoles multilingues intègrent les langues nationales (allemand, français, italien) dans un modèle d'alternance codifiée ;
- le Luxembourg, qui adopte une scolarisation trilingue (luxembourgeois, allemand, français) dès les premières années d'enseignement ;
- la France, avec les sections européennes, les classes bilingues ou les écoles bilingues à parité horaire (notamment en Bretagne, en Alsace ou dans les écoles privées Diwan pour le breton).

Au-delà de l'apprentissage linguistique, ces dispositifs contribuent à la valorisation de la diversité culturelle et linguistique, au renforcement des capacités cognitives (attention, flexibilité mentale, métacognition), et à l'ouverture interculturelle des élèves. Toutefois, leur mise en œuvre suppose des conditions favorables : des enseignants formés à l'enseignement bilingue, des ressources adaptées, un cadre curriculaire cohérent, et une reconnaissance institutionnelle des langues concernées.

L'enseignement immersif, tout en étant prometteur, doit aussi veiller à ne pas reproduire des hiérarchies linguistiques implicites ou à marginaliser les langues dites « non prestigieuses ». Ainsi, dans les contextes postcoloniaux ou multilingues, il est essentiel que ces dispositifs tiennent compte des réalités sociolinguistiques locales et incluent également

les langues autochtones ou minoritaires, afin de ne pas renforcer les inégalités linguistiques et éducatives.

4.3. L'introduction des langues maternelles dans les premières années d'école

L'introduction des langues maternelles dans les premières années de scolarité constitue un levier essentiel pour une éducation inclusive, équitable et culturellement pertinente. Recommandée par l'UNESCO (2003), cette approche repose sur un constat largement étayé par la recherche en psycholinguistique et en éducation : les enfants apprennent mieux lorsqu'ils commencent leur scolarité dans la langue qu'ils comprennent et maîtrisent le mieux, c'est-à-dire leur langue maternelle ou première langue (L1). Cette stratégie facilite non seulement l'acquisition des savoirs fondamentaux, mais elle renforce aussi l'estime de soi, l'engagement scolaire et la participation active en classe.

Sur le plan pédagogique, l'usage de la langue maternelle permet de développer plus solidement les compétences langagières, cognitives et sociales, qui serviront ensuite de base à l'apprentissage d'autres langues (L2, L3). C'est ce que confirme la théorie du transfert interlinguistique : les habiletés acquises dans la langue maternelle peuvent être mobilisées dans l'apprentissage d'une autre langue, notamment en ce qui concerne la compréhension de l'écrit, la logique syntaxique ou les stratégies de communication.

Au-delà de l'aspect purement éducatif, l'enseignement dans la langue maternelle est également porteur d'une dimension sociopolitique et identitaire forte. Il contribue à la valorisation des langues et des cultures locales, souvent marginalisées dans les systèmes scolaires dominés par des langues nationales ou héritées du colonialisme. Il s'agit d'un acte de reconnaissance symbolique, mais aussi d'un outil concret de lutte contre l'exclusion linguistique et sociale, particulièrement dans les zones rurales ou les communautés minoritaires. Des exemples notables de mise en œuvre existent dans plusieurs régions du monde :

- En Afrique de l'Ouest, certains pays comme le Mali, le Burkina Faso ou le Niger ont expérimenté des programmes d'enseignement bilingue intégrant les langues nationales dans les premières années du primaire.
- En Inde, la politique linguistique autorise l'usage des langues régionales dans les écoles primaires, en particulier dans les États multilingues.

- En Amérique latine, notamment en Bolivie et au Pérou, des programmes d'éducation interculturelle bilingue visent à offrir un enseignement en quechua, aymara ou guarani, dans le respect des droits linguistiques des peuples autochtones.

Toutefois, la mise en œuvre de cette approche reste confrontée à de nombreux défis : absence de ressources pédagogiques dans les langues locales, manque d'enseignants formés, faible reconnaissance institutionnelle de ces langues, ou encore résistances sociales liées à la domination symbolique des langues officielles. Pour être efficaces, ces politiques nécessitent une volonté politique forte, une formation adéquate des enseignants, et un accompagnement des communautés concernées.

Conclusion

Les dispositifs éducatifs en faveur du plurilinguisme s'inscrivent au cœur des enjeux contemporains de justice linguistique, de réussite scolaire et de reconnaissance des identités culturelles. Loin d'être de simples outils techniques, ces dispositifs traduisent des choix politiques et idéologiques quant à la place accordée aux langues dans l'espace scolaire et, plus largement, dans la société. L'enseignement intégré des langues, les classes bilingues, l'éducation immersive ou encore l'introduction des langues maternelles dès le début de la scolarité témoignent d'une volonté de promouvoir une approche inclusive, fondée sur la diversité linguistique et la complémentarité des compétences.

Cependant, la mise en œuvre de ces dispositifs reste souvent confrontée à des obstacles structurels, institutionnels et idéologiques. Les tensions entre langues dominantes et langues minoritaires, les inégalités d'accès aux ressources pédagogiques, ou encore la formation inégale des enseignants illustrent les limites d'une politique linguistique qui se veut inclusive, mais dont l'application reste parfois inégale ou symbolique.

Dès lors, penser la gestion du plurilinguisme en éducation suppose de dépasser une logique strictement instrumentale pour adopter une vision globale, articulant les dimensions pédagogiques, sociales, culturelles et politiques. Il s'agit de construire une école qui reconnaît la pluralité des parcours linguistiques des élèves, valorise les langues comme des ressources et non comme des obstacles, et prépare les citoyens de demain à vivre, penser et communiquer dans un monde multilingue.

CHAPITRE VV

POLITIQUES LINGUISTIQUES EDUCATIVES

Introduction

La question des politiques linguistiques constitue un enjeu majeur dans la gestion des langues au sein des sociétés contemporaines, en particulier dans les contextes plurilingues ou marqués par une histoire coloniale. Loin d'être une notion univoque, la politique linguistique recouvre une diversité de pratiques, de décisions et d'orientations prises par les États ou les institutions, souvent dans le but de réguler les usages linguistiques, d'assurer la cohésion sociale ou encore de répondre à des impératifs identitaires, culturels ou économiques. Cette notion s'est imposée comme une entrée centrale dans le champ de la sociolinguistique appliquée, en particulier depuis les années 1970, époque à laquelle elle a commencé à se différencier de celle de *planification linguistique*. Selon Henri Boyer, la politique linguistique englobe les choix et les stratégies étatiques en matière de langue, souvent motivés par des situations de conflit ou de tension linguistique. Elle peut se décliner en trois volets complémentaires : la planification du statut (définition du rôle des langues dans les institutions), la planification du corpus (standardisation et développement des langues), et la planification de l'acquisition (apprentissage des langues à l'école). À travers ces différentes dimensions, les politiques linguistiques participent à la structuration des rapports de pouvoir, à la construction identitaire et à l'organisation de la vie sociale. Divers modèles coexistent à l'échelle mondiale, allant du modèle assimilationniste, qui valorise une langue unique, aux modèles plurilingues ou multilingues, en passant par les politiques spécifiques aux contextes postcoloniaux, marqués par des tensions entre langues héritées et langues endogènes.

1. Politique linguistique : une notion plurielle

La notion de politique linguistique est appliquée en général à l'action d'un État. Elle constitue comme entrée dans le sous-champ de la sociolinguistique appliquée s'intéressant à la gestion des langues. Elle avait été utilisée dans les années soixante-dix à la fois aux États-Unis et en Europe, bien après celle de planification linguistique. Henri BOYER définit la politique linguistique comme sui :

Les choix, les objectifs, les orientations qui sont ceux de cet État en matière de langue(s), choix, objectifs et orientations suscités en général (mais pas obligatoirement) par une situation intra- ou intercommunautaire préoccupante en matière linguistique (on songe à l'Espagne au sortir du franquisme ou à la Yougoslavie de Tito) ou parfois même ouvertement conflictuelle (comme c'est le cas de la Belgique aujourd'hui) (Boyer H., 2001)

Cette citation met en évidence que la politique linguistique n'est pas neutre : elle répond souvent à des enjeux sociaux, identitaires, culturels ou politiques. Elle est fréquemment motivée par la volonté de préserver la cohésion sociale, de prévenir les conflits linguistiques, ou encore de valoriser certaines langues ou variétés linguistiques au détriment d'autres.

Henri Boyer distingue également la politique linguistique de la planification linguistique, bien que les deux notions partagent un objectif commun : intervenir sur les langues en usage. La politique linguistique désigne l'orientation générale ou la philosophie d'action adoptée par un État ou une institution, tandis que la planification linguistique renvoie davantage à la mise en œuvre technique et opérationnelle de ces orientations (par exemple : la réforme de l'orthographe, l'élaboration de manuels scolaires en langues nationales, ou la promotion du bilinguisme dans les écoles).

Ainsi, la politique linguistique apparaît comme une notion complexe, plurielle et dynamique, en constante évolution selon les contextes géopolitiques, les rapports de pouvoir entre groupes linguistiques, et les choix stratégiques des gouvernants. Une politique linguistique peut concerner :

1.1. La planification du statut : langues officielles, langues régionales

La planification du statut linguistique est une dimension fondamentale de la planification linguistique. Elle concerne les décisions politiques et institutionnelles visant à attribuer à une ou plusieurs langues des fonctions spécifiques dans un territoire donné. Elle vise à définir le rôle, la légitimité et la reconnaissance officielle d'une langue dans les sphères publiques, telles que l'éducation, l'administration, les médias, la justice ou les institutions politiques. Cette planification permet de distinguer différentes catégories de langues :

- **Langue officielle** : langue ou langues reconnues par la Constitution ou la législation comme étant celles de l'État, utilisées dans l'administration, l'éducation ou les documents juridiques.
- **Langue nationale** : langue associée à l'identité nationale, parfois différente de la langue officielle.
- **Langue régionale ou minoritaire** : langue parlée par une communauté spécifique dans une région donnée, souvent historiquement marginalisée.

A titre d'exemple, en France, l'article 2 de la Constitution stipule que « *la langue de la République est le français* ». Cette affirmation consacre un monolinguisme officiel, malgré la richesse du patrimoine linguistique du pays. Des langues comme le breton, l'occitan, le corse ou l'alsacien sont parlées dans diverses régions, mais leur reconnaissance institutionnelle demeure limitée, souvent symbolique. Leur présence dans les sphères officielles (écoles publiques, justice, administration) est marginale, bien que certaines initiatives locales favorisent leur enseignement ou leur valorisation culturelle.

À l'inverse, des pays comme la Suisse ou le Canada adoptent une politique linguistique plurielle :

- En Suisse, quatre langues (allemand, français, italien et romanche) sont reconnues comme langues nationales, et trois d'entre elles comme langues officielles. Cette pluralité se traduit concrètement dans la traduction des documents officiels, la signalisation routière, les examens scolaires ou les débats parlementaires.
- Au Canada, l'anglais et le français sont les deux langues officielles au niveau fédéral, ce qui implique la mise en place de services publics bilingues, notamment dans les institutions fédérales, les tribunaux et l'éducation. Ce bilinguisme officiel résulte en grande partie d'un compromis politique historique visant à préserver l'unité nationale tout en reconnaissant les spécificités culturelles du Québec et d'autres minorités francophones.

La planification du statut est souvent le reflet de choix politiques profonds. Elle est liée à des objectifs tels que :

- La construction ou la consolidation de l'identité nationale (souvent par l'unification linguistique).

- La gestion de la diversité linguistique et culturelle, notamment dans les sociétés pluriethniques.
- La réparation de déséquilibres historiques (reconnaissance de langues longtemps réprimées ou ignorées).
- La promotion de la cohésion sociale à travers l'égalité d'accès aux services dans plusieurs langues.

Toutefois, ces décisions ne sont jamais neutres : elles traduisent des rapports de pouvoir entre les groupes linguistiques majoritaires et minoritaires, et peuvent être sources de tensions ou de revendications identitaires.

1.2. La planification du corpus : normes linguistiques

La planification du corpus se concentre sur l'élaboration, la standardisation et la modernisation des langues. Elle vise à fixer les règles linguistiques (orthographe, grammaire, lexique), à développer des terminologies adaptées aux domaines scientifiques ou techniques, ou encore à créer des outils (dictionnaires, grammaires, manuels scolaires) pour la diffusion et l'enseignement de la langue. Cette planification peut concerner aussi bien des langues largement diffusées que des langues minoritaires en voie de revitalisation. Par exemple, l'Académie française joue un rôle central dans la codification du français standard, tandis que pour des langues comme le basque ou le tamazight, des institutions linguistiques ont œuvré à la création de versions standardisées permettant leur usage scolaire et administratif.

La planification du corpus pose souvent la question de la légitimité des normes : quelles variétés linguistiques sont choisies comme modèle ? Quels acteurs participent à cette élaboration ? Ces choix ont des conséquences importantes sur la perception de la langue par ses locuteurs et sur sa transmission.

1.3. La planification de l'acquisition : apprentissage des langues à l'école

La planification de l'acquisition concerne les décisions liées à l'enseignement et à l'apprentissage des langues, qu'il s'agisse de la langue maternelle, de la langue nationale, ou des langues étrangères. Elle inclut le choix des langues à enseigner, les modalités de leur introduction dans le cursus scolaire, la formation des enseignants, l'élaboration de programmes et de manuels, ainsi que les méthodes pédagogiques utilisées. Par exemple,

dans certains pays d'Afrique, on assiste à l'introduction progressive des langues locales comme langues d'instruction dans les premières années d'école, suivant les recommandations de l'UNESCO en faveur de l'enseignement en langue maternelle.

La planification de l'acquisition peut également viser le développement du plurilinguisme, comme c'est le cas dans l'Union européenne, où les politiques éducatives promeuvent l'apprentissage d'au moins deux langues étrangères dès le plus jeune âge. Ce type de planification est essentiel pour garantir l'accès équitable à l'éducation et pour répondre aux besoins linguistiques des populations dans un contexte mondialisé.

2. Modèles de politiques linguistiques éducatives

Les politiques linguistiques éducatives définissent les orientations, les choix et les priorités qu'un système éducatif adopte en matière de langues. Elles répondent à des enjeux multiples : cohésion nationale, reconnaissance des diversités culturelles, développement des compétences plurilingues, ou encore insertion dans un espace globalisé. Ces politiques varient considérablement selon les contextes historiques, sociolinguistiques et géopolitiques, donnant lieu à différents modèles, allant du monolinguisme institutionnalisé au plurilinguisme assumé.

Comprendre ces modèles permet d'analyser comment les États ou les institutions éducatives conçoivent la place des langues dans l'enseignement, quels statuts sont attribués aux langues premières, nationales ou étrangères, et comment sont articulés les objectifs d'apprentissage linguistique avec les enjeux d'identité, de citoyenneté et de réussite scolaire. Cette section vise à présenter et comparer plusieurs configurations emblématiques de politiques linguistiques éducatives à travers le monde, afin d'éclairer les logiques qui sous-tendent les choix linguistiques en éducation et leurs impacts sur les parcours des apprenants.

2.1. Modèle assimilationniste

Le modèle assimilationniste repose sur le principe d'unification linguistique et culturelle autour d'une langue nationale dominante. Il considère la diversité linguistique comme un obstacle à la cohésion sociale et à l'identité nationale. Dans cette perspective, l'école est perçue comme un instrument essentiel de standardisation linguistique : elle a pour mission d'enseigner une langue unique, souvent celle de l'État, au détriment des

autres langues parlées par les élèves, qu'il s'agisse de langues régionales, de langues minoritaires ou de langues issues de l'immigration.

Ce modèle est particulièrement marqué dans des contextes où la construction de l'État-nation s'est historiquement accompagnée d'une volonté de centralisation linguistique. L'exemple français en est emblématique. Depuis la Révolution française, la langue française a été érigée en symbole de l'unité républicaine. Cette vision s'est traduite par une politique linguistique volontariste de francisation, notamment dans le domaine éducatif. La loi Toubon de 1994 s'inscrit dans cette tradition : elle impose l'usage du français dans l'administration, les médias, la publicité, et renforce son statut dans le système éducatif. Bien qu'elle vise officiellement à protéger la langue française contre l'anglicisation, elle contribue également à marginaliser les langues régionales comme le breton, l'occitan ou l'alsacien, en limitant leur présence dans les programmes scolaires ou en restreignant leur reconnaissance institutionnelle.

Dans ce cadre, la diversité linguistique est perçue comme un problème à résoudre plutôt qu'une richesse à valoriser. Les locuteurs de langues autres que la langue dominante peuvent se sentir exclus ou dévalorisés, et les compétences plurilingues des élèves ne sont pas reconnues comme des atouts. Ce modèle peut donc engendrer des inégalités scolaires et sociales, en particulier pour les élèves issus de minorités linguistiques, dont la langue et la culture ne trouvent pas de place dans l'espace scolaire.

3.2. Modèle plurilingue ou multilingue

Le modèle plurilingue (ou multilingue) repose sur la reconnaissance explicite de la diversité linguistique comme un atout, tant sur le plan éducatif que culturel et social. Contrairement au modèle assimilationniste, il ne cherche pas à imposer une langue unique, mais à valoriser les compétences linguistiques des élèves dans plusieurs langues. Ce modèle s'inscrit dans une perspective inclusive, où la pluralité des langues est perçue comme un facteur d'enrichissement personnel et collectif, et non comme un obstacle à la communication ou à l'intégration.

Dans ce cadre, les systèmes éducatifs intègrent la diversité linguistique dans leurs programmes scolaires, que ce soit par l'enseignement de plusieurs langues, l'introduction de pédagogies sensibles au contexte linguistique des élèves, ou encore par la

reconnaissance formelle des langues parlées à la maison. L'objectif est de développer une compétence plurilingue, c'est-à-dire la capacité d'un individu à mobiliser plusieurs répertoires linguistiques de manière souple et adaptée en fonction des situations de communication.

Des exemples emblématiques de ce modèle se trouvent dans des pays où le multilinguisme est reconnu institutionnellement. Au Canada, le bilinguisme officiel entre le français et l'anglais s'est traduit par des politiques éducatives telles que les programmes d'immersion, où les élèves apprennent dans une langue seconde (souvent le français pour les anglophones). Ces programmes visent à favoriser une réelle maîtrise des deux langues officielles du pays tout en respectant les identités linguistiques des communautés. En Suisse, le multilinguisme est intégré au fonctionnement de l'État et de son système éducatif. Les élèves apprennent au moins deux des quatre langues nationales (allemand, français, italien, romanche), selon la région linguistique dans laquelle ils vivent. Le curriculum scolaire prévoit un apprentissage progressif des langues nationales, accompagné d'une ouverture aux langues étrangères, ce qui reflète une approche véritablement plurilingue.

Ce modèle permet non seulement de valoriser les langues officielles ou régionales, mais aussi, dans certains contextes, les langues d'origine des élèves issus de l'immigration. Il favorise ainsi l'inclusion sociale, le respect de la diversité culturelle, et le développement de compétences interculturelles. Il répond également aux objectifs européens définis dans les politiques de promotion du plurilinguisme par le Conseil de l'Europe, qui insiste sur le rôle de l'école dans la construction d'une citoyenneté ouverte, respectueuse de la diversité linguistique.

5. Acteurs et enjeux contemporains

À l'ère de la mondialisation, de la mobilité accrue et de la numérisation des échanges, les politiques linguistiques ne relèvent plus exclusivement de la compétence des États. Une multitude d'acteurs, institutions internationales, collectivités territoriales, communautés linguistiques, établissements éducatifs, médias, plateformes numériques ou encore associations culturelles, participent désormais à la gestion, à la valorisation ou à la régulation des langues. Ces interventions se déploient dans un contexte marqué par des enjeux complexes : préservation de la diversité linguistique, domination croissante de

certaines langues (notamment l'anglais), revitalisation des langues minorées, inclusion sociale des locuteurs migrants, ou encore développement de compétences multilingues dans un monde globalisé. Comprendre ces dynamiques contemporaines suppose donc d'identifier les acteurs impliqués, leurs intérêts respectifs, ainsi que les tensions ou compromis qui en résultent.

5.1. Le rôle des institutions internationales

Les institutions internationales jouent un rôle moteur dans l'élaboration et la diffusion de principes guidant les politiques linguistiques éducatives. L'UNESCO, l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF), ou encore le Conseil de l'Europe promeuvent activement le plurilinguisme, la diversité linguistique et l'éducation inclusive à travers des textes de référence, des cadres d'action et des dispositifs d'accompagnement.

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), publié en 2001 par le Conseil de l'Europe, est devenu un outil incontournable pour l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des langues. Il encourage une vision de la compétence linguistique comme plurielle, dynamique et située, en mettant l'accent sur la compétence de communication interculturelle.

Dans la même perspective, le Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe (Beacco, 2005), également initié par le Conseil de l'Europe, propose une approche contextualisée et souple permettant aux États membres de concevoir des politiques adaptées à leurs réalités sociolinguistiques. Ce guide souligne l'importance de la cohérence entre les niveaux institutionnels (national, régional, local) et la nécessité d'une participation active des communautés éducatives.

Ces institutions appellent également à la reconnaissance des langues dites minoritaires ou en danger, en lien avec les droits linguistiques, la justice sociale et l'accès équitable à l'éducation. Elles encouragent ainsi des politiques favorables à la transmission des langues autochtones, des langues des migrants et des langues régionales, dans un cadre respectueux des droits humains et de la diversité culturelle.

5.2. Les enseignants, médiateurs des politiques linguistiques

Les enseignants sont les acteurs de terrain par excellence, ceux qui traduisent les orientations politiques en pratiques pédagogiques concrètes. Leur rôle est central dans la mise en œuvre des politiques linguistiques éducatives, mais il dépend de plusieurs facteurs déterminants : la formation initiale et continue, la disponibilité de ressources didactiques, la reconnaissance institutionnelle des langues, mais aussi leur propre rapport aux langues et aux cultures.

Comme le soulignent Castellotti et Moore (2002), les représentations que les enseignants se font des langues, notamment des langues dites « non légitimes » ou peu valorisées dans l'espace scolaire, influencent fortement leurs pratiques pédagogiques. Si ces représentations sont négatives, les enseignants risquent de reproduire des hiérarchies linguistiques, alors qu'une posture réflexive et ouverte peut au contraire contribuer à la construction d'un espace scolaire pluriel et inclusif.

Par ailleurs, la gestion du plurilinguisme en classe nécessite des compétences spécifiques : savoir reconnaître, mobiliser et valoriser les répertoires linguistiques des élèves ; favoriser l'intercompréhension entre langues ; concevoir des séquences didactiques ouvertes à la diversité linguistique. Cela suppose des politiques de formation ambitieuses et cohérentes, qui accompagnent les enseignants dans leur rôle de médiateurs linguistiques et culturels.

5.3. Les tensions entre politiques officielles et réalités locales

Malgré les cadres institutionnels et les déclarations de principe, les politiques linguistiques éducatives rencontrent souvent des limites lorsqu'elles sont mises en œuvre sur le terrain. L'un des enjeux majeurs réside dans le décalage entre les intentions politiques et la réalité quotidienne des établissements scolaires. Plusieurs facteurs contribuent à cette tension : l'insuffisance de moyens (humains, matériels, financiers), la faible formation des acteurs, ou encore la résistance sociale à certaines politiques perçues comme imposées ou déconnectées du contexte local.

Par exemple, dans des contextes multilingues comme certaines régions d'Afrique subsaharienne, les langues locales sont souvent promues dans les textes officiels, mais restent peu présentes dans les classes, faute de manuels, d'enseignants formés, ou d'une

légitimité institutionnelle suffisante. En Europe, les politiques de valorisation des langues d'origine peinent également à trouver un écho dans les pratiques scolaires, notamment lorsqu'elles se heurtent à des représentations monolingues de la réussite ou de l'intégration.

Les dispositifs éducatifs doivent donc être pensés non pas comme des modèles universels, mais comme des réponses contextualisées, construites en dialogue avec les réalités sociolinguistiques des territoires. Cela implique une approche différenciée, capable de prendre en compte les dynamiques locales, les besoins des apprenants, les savoirs des communautés, et les représentations sociales autour des langues.

Conclusion

Les politiques linguistiques éducatives, en interaction constante avec les dispositifs pédagogiques, traduisent des choix de société profonds : elles ne se limitent pas à organiser l'enseignement des langues, mais engagent des représentations de la langue légitime, des identités collectives, de la culture scolaire et des finalités mêmes de l'éducation. À travers les langues qu'elles promeuvent, tolèrent ou marginalisent, ces politiques révèlent des visions du vivre ensemble, du rapport à l'Autre et de la citoyenneté.

Certains modèles, notamment ceux d'inspiration assimilationniste ou monolingue, visent à instaurer une langue unique comme vecteur d'unité nationale, souvent au détriment des langues dites « minoritaires » ou « non légitimes ». Cette orientation peut favoriser une forme de cohérence institutionnelle, mais elle tend à uniformiser les pratiques et à invisibiliser les répertoires plurilingues des élèves. À l'inverse, d'autres approches, plurilingues, inclusives ou interculturelles, reconnaissent la diversité linguistique comme une richesse à mobiliser en classe et un levier pour la réussite scolaire, l'estime de soi et l'intégration sociale.

La mise en œuvre concrète de ces politiques requiert une articulation étroite entre les niveaux politique, pédagogique et sociolinguistique. Elle ne peut se limiter à des textes législatifs ou des discours normatifs ; elle implique une compréhension fine des contextes locaux, des dynamiques sociolinguistiques (mobilité, migrations, contacts de langues, langues en danger), et des acteurs éducatifs impliqués (enseignants, élèves, familles, institutions).

Ainsi, une politique linguistique éducative pertinente doit être contextualisée, inclusive et évolutive. Elle nécessite une formation solide des enseignants, une concertation entre les différents échelons institutionnels, et une capacité à répondre aux enjeux globaux tels que la mondialisation, les inégalités linguistiques, ou encore les défis du numérique et de l'intelligence artificielle dans l'apprentissage des langues.

EXERCICES RECAPITULATIFS

Exercice 01 : Analyse de situation didactique (étude de cas)

Objectif : Appliquer les notions sociolinguistiques à un contexte scolaire.

Consigne : Lisez le scénario suivant, puis répondez aux questions.

Dans une classe de CM2 située dans une banlieue plurilingue, l'enseignant remarque que certains élèves utilisent l'arabe dialectal ou le bambara lors des temps informels (récréation, travail en groupe). Un élève lui demande pourquoi il n'a pas le droit de parler sa "langue de la maison" pendant les activités scolaires.

Questions :

1. Quels enjeux sociolinguistiques ce cas soulève-t-il ?
2. Quelle posture l'enseignant pourrait-il adopter pour valoriser le plurilinguisme tout en respectant les objectifs du programme scolaire ?
3. Proposez deux activités pédagogiques permettant d'intégrer les langues des élèves dans la classe.

Exercice 02 : Rédaction argumentée

Objectif : Développer une réflexion critique.

Consigne : Rédigez un texte argumenté (300 à 400 mots) sur le sujet suivant :

"L'école doit-elle rester un espace de neutralité linguistique ou s'ouvrir à la diversité des répertoires linguistiques des élèves ?"

Indications :

- Mobilisez des concepts du cours (standard, norme, variation, pratiques langagières, etc.).
- Donnez des exemples concrets (pays, contextes scolaires, projets pédagogiques...).

Exercice 03 : Cartographie linguistique

Objectif : Observer et analyser la diversité linguistique.

Consigne : Réalisez une **carte linguistique** d'un établissement scolaire de votre choix :

- Identifiez les langues parlées par les élèves.
- Analysez la place de chaque langue dans la vie scolaire (cours, affichage, activités, etc.).

- Proposez une stratégie pédagogique pour mieux intégrer cette diversité.

Exercice 04 : Jeu de rôle / mise en situation

Objectif : Travailler l'attitude professionnelle de l'enseignant face à des questions de langue.

Consigne : En groupe de 2 ou 3, jouez une scène entre un enseignant et :

- Un parent qui s'inquiète de l'usage d'une langue autre que le français en classe.
- Un élève qui refuse de parler en français car il ne se sent pas à l'aise.
- Un collègue qui pense que seule la langue standard doit être utilisée.

Ensuite, débattre collectivement sur la scène jouée : quelles sont les bonnes pratiques à adopter ?

Exercice 05 : Vrai / Faux – Représentations sociales

Objectif : Interroger les idées reçues.

Consigne : Indiquez si les affirmations suivantes sont vraies ou fausses. Justifiez brièvement votre réponse.

1. Un enseignant natif est toujours plus compétent pour enseigner sa langue.
2. Les enseignants non natifs ont souvent une meilleure connaissance explicite de la grammaire.
3. Seul un locuteur natif peut transmettre la "vraie" culture de la langue.
4. Le niveau linguistique d'un enseignant non natif est nécessairement inférieur.
5. Les apprenants préfèrent systématiquement les enseignants natifs.

Exercice 06 : Analyse d'un extrait

Objectif : Lire et interpréter un point de vue argumenté.

Consigne : Lisez cet extrait (réel ou fictif, à adapter) d'un article ou témoignage :

"Je suis enseignante de français langue étrangère, mais je ne suis pas née en France. J'ai souvent dû justifier ma légitimité face à des collègues ou des apprenants. Pourtant, je connais les erreurs fréquentes des apprenants car je les ai moi-même faites. Et je suis diplômée comme eux. Alors, pourquoi serais-je moins qualifiée ?"

Questions :

1. Quelles représentations sont évoquées ici ?
2. En quoi cette expérience illustre-t-elle les enjeux du statut d'enseignant non natif ?
3. Quelles qualités spécifiques un enseignant non natif peut-il valoriser ?

Exercice 07 : Débat en classe

Objectif : Prendre position et argumenter.

Consigne : En groupe, préparez un mini-débat autour de la question suivante :

"Faut-il privilégier les enseignants natifs dans l'enseignement des langues ?"

- Groupe A : Défend le point de vue en faveur des enseignants natifs.
- Groupe B : Défend la légitimité des enseignants non natifs.
- Groupe C : Joue le rôle du jury et synthétise les arguments.

Exercice 08: Rédaction critique

Objectif : Développer une réflexion personnelle et argumentée.

Sujet : *Le mythe de l'enseignant natif : entre compétence linguistique, identité et pédagogie.*

Consignes :

- Rédigez un texte structuré (350 à 500 mots).
- Appuyez-vous sur les apports du cours (exemples, auteurs, concepts sociolinguistiques).
- Questionnez la notion de "compétence", la place de l'accent, et le rôle de la formation.

Exercice 09 : Travail collectif – "C'est quoi une belle langue ?"

Objectif : Identifier les stéréotypes liés aux langues.

Consigne :

1. Sur une feuille ou au tableau, chaque étudiant écrit une réponse spontanée à la question : *"Quelle langue est, selon vous, la plus belle ? Pourquoi ?"*
2. Ensuite, discutez collectivement :
 - Qu'est-ce qui motive ces choix ? La sonorité ? La culture associée ? Le prestige ?
 - Y a-t-il des hiérarchies implicites entre les langues ?

- Les critères sont-ils objectifs ou subjectifs ?

Exercice 10 : Analyse de discours d'apprenants

Objectif : Comprendre les représentations des langues chez les apprenants.

Consigne : Voici quelques phrases typiques d'apprenants. Analysez-les :

- "J'ai peur de parler, mon accent est horrible."*
- "L'anglais, c'est utile ; l'allemand, ça ne sert à rien."*
- "Le français, c'est trop difficile, c'est une langue pour les intellectuels."*

Questions :

- Quelles représentations ces phrases révèlent-elles ?
- Quelles peuvent être les conséquences pédagogiques ?
- Comment un enseignant peut-il répondre à ce type de discours ?

Exercice 11 : Enquête de terrain (ou simulation)

Objectif : Observer les représentations linguistiques dans un contexte scolaire.

Consigne :

Préparez un petit questionnaire à poser à des élèves ou étudiants de langue étrangère, par exemple :

- Quelle est, selon toi, la langue la plus difficile ?
- Quelle langue aimerais-tu parler parfaitement ? Pourquoi ?
- À ton avis, qui parle "bien" une langue ?

Analysez les résultats en groupe :

- Que révèlent-ils sur les stéréotypes ou idéologies linguistiques ?
- Comment cela peut-il influencer la motivation ou l'estime de soi des apprenants ?

Exercice 12 : Rédaction réflexive – L'enseignant face aux représentations

Objectif : Favoriser une prise de conscience professionnelle.

Sujet : *"Comment les représentations linguistiques des élèves (et celles de l'enseignant !) influencent-elles l'enseignement et l'apprentissage des langues ?"*

Consignes :

- Rédigez un texte d'environ 400 mots.
- Appuyez-vous sur votre expérience, vos observations ou les lectures vues en cours.
- Proposez des stratégies concrètes pour déconstruire certaines représentations problématiques.

Exercice 13: Mise en situation / jeu de rôle – "L'accent en question"

Objectif : Travailler l'interaction pédagogique autour des représentations.

Consigne : En binômes ou groupes, jouez une scène où :

- Un élève dit ne pas vouloir parler à l'oral "parce qu'il a un accent".
- L'enseignant réagit (selon différents scénarios : bienveillant, maladroit, normatif, inclusif...).

Questions :

- Quelle est la place de l'accent dans l'apprentissage ?
- Comment un enseignant peut-il valoriser la diversité phonétique sans décourager les élèves ?
- Quels modèles de prononciation proposer ?

Exercice 14 : Analyse d'images ou de publicités linguistiques

Objectif : Identifier les idéologies linguistiques dans les médias.

Consigne

:

Montrez une publicité ou une affiche qui valorise une langue ou une manière de parler (ex : anglais chic, français romantique, espagnol festif...).

Questions :

- Quelles représentations cette publicité véhicule-t-elle ?
- Quel est le rôle des médias dans la construction de l'image d'une langue ?
- Peut-on faire un parallèle avec les attitudes observées en classe ?

Exercice 15 : Inventaire des langues connues ou entendues

Objectif : Prendre conscience de la diversité linguistique personnelle et collective.

Consigne : Chaque apprenant (ou futur enseignant) répond individuellement :

- Quelles langues ou variétés parlez-vous ? Comprenez-vous ? Entendez-vous dans votre quotidien ?
- Classez-les par usage (famille, amis, travail, médias...).
- Quelle langue avez-vous apprise à l'école ? Et comment était-elle valorisée ?

Mise en commun : Réalisez une **carte linguistique du groupe**.

Exercice 16 : Étude de cas – L'école plurilingue

Objectif : Réfléchir à l'intégration pédagogique de la diversité linguistique.

Situation :

Une enseignante de CE2 remarque que plusieurs élèves parlent une langue autre que le français à la maison : arabe, portugais, tamoul, wolof, etc. Certains enfants n'osent pas parler à l'oral en classe, et les parents se sentent parfois exclus des échanges.

Questions :

1. Quels enjeux linguistiques et sociolinguistiques cela pose-t-il ?
2. Quels risques y a-t-il à ignorer ces langues en classe ?
3. Quelles actions concrètes l'enseignante peut-elle mettre en place pour valoriser cette diversité ?

Exercice 17 : Analyse de documents officiels / citations

Objectif : Situer la diversité linguistique dans un cadre institutionnel.

Consigne : Analysez cette citation (ou un extrait de document officiel comme le CECR, les programmes scolaires, l'UNESCO...) :

"Toute langue est un monde, un regard, une manière de dire l'humain." (Émile Benveniste)

Questions :

- Que signifie cette phrase ?
- Quel rôle cela donne-t-il à l'enseignant ?
- L'école reconnaît-elle aujourd'hui la diversité linguistique comme une richesse ou comme un obstacle ?

Exercice 18 : Rédaction critique – Enseigner dans un monde plurilingue

Objectif : Développer une posture réflexive sur la diversité.

Sujet : *"La diversité linguistique est un atout pour l'école, mais elle reste souvent invisible. Pourquoi et comment changer cela ?"*

Consignes :

- Rédigez un texte structuré de 400 à 500 mots.
- Appuyez-vous sur des exemples concrets et des notions vues en cours.
- Proposez des idées pédagogiques.

Exercice 19 : Jeu de rôle – Le conseil d'école

Objectif : Explorer les points de vue d'acteurs scolaires sur la diversité linguistique.

Consigne : En groupes, jouez un conseil d'école fictif sur la question suivante :

"Faut-il créer un projet pour intégrer les langues des familles dans la vie de l'école ?"

Rôles :

- Enseignant attaché au français comme langue unique.
- Enseignant favorable au plurilinguisme.
- Parent non francophone.
- Inspecteur de l'Éducation nationale.
- Élève qui veut présenter un poème en bambara.

Questions :

- Quels arguments ont été avancés ?
- Quelles tensions ou malentendus apparaissent ?
- Quelles pistes d'action émergent ?

Exercice 20 : Activité créative – Le mur des langues

Objectif : Valoriser la diversité dans la classe.

Consigne : Chaque participant propose :

- Un mot, une phrase, un proverbe dans une langue qu'il connaît ou qu'il aime.
- Une petite explication (signification, prononciation, contexte culturel).

Production collective : Création d'un "mur des langues" affiché dans la salle ou numérisé.

Exercice 21: Analyse de textes officiels

Objectif : Comprendre les cadres politiques de la gestion des langues à l'école.

Consigne : Lisez un extrait du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) ou des programmes officiels français sur les langues vivantes.

Exemple d'extrait :

"La diversité linguistique est une richesse que l'école a pour mission de valoriser."

Questions :

1. Quelle vision de la diversité linguistique est ici défendue ?
2. Quels sont les objectifs affichés ?
3. Quelles contradictions possibles entre discours et réalité pratique ?

Exercice 22 : Vrai / Faux – Politiques linguistiques à l'école

Objectif : Identifier les idées reçues et confronter la réalité des textes.

Consigne : Indiquez si les affirmations suivantes sont vraies ou fausses et justifiez.

1. L'école française reconnaît toutes les langues comme ayant la même valeur éducative.

2. Les langues régionales peuvent être enseignées dans certaines académies.
3. L'enseignement du français langue seconde est généralisé pour les élèves allophones.
4. Les langues des familles immigrées sont intégrées dans les programmes officiels.
5. L'anglais est obligatoire dès la maternelle.

Exercice 23 : Étude de cas – Choix de la langue d'enseignement

Objectif : Explorer les enjeux de politique linguistique dans différents contextes.

Consigne : Comparez deux pays sur la question suivante :

Quelle(s) langue(s) l'école choisit-elle comme langue(s) d'enseignement, et pourquoi ?

Exemples de contextes :

- Algérie (arabe classique vs amazigh/français).
- Cameroun (français et anglais, langues nationales).
- Suisse (système multilingue).
- France (centralité du français, langues régionales).

Questions :

- Quels choix sont faits ? Quelle logique les sous-tend ?
- Quelles sont les conséquences pour les élèves et les enseignants ?
- Quelle est la place des langues locales ou minoritaires ?

Exercice 24 : Débat – "Faut-il enseigner en langues maternelles ?"

Objectif : Développer l'argumentation autour des choix politiques.

Consigne : Débattre en deux groupes :

Groupe A : Pour l'enseignement en langues maternelles.

Groupe B : Pour le maintien d'une langue scolaire unique (langue officielle/nationale).

Préparez :

- Des arguments pédagogiques, sociaux, politiques.
- Des exemples internationaux.
- Une synthèse des risques et bénéfices.

Exercice 25 : Rédaction critique – L'enseignant face aux politiques linguistiques

Objectif : Adopter une posture réflexive sur l'action de l'enseignant.

Sujet :

"Entre prescriptions institutionnelles et réalités linguistiques des élèves : quel rôle pour l'enseignant ?"

Consignes :

- Rédigez un texte argumenté (400–500 mots).
- Intégrez des références au cours ou à des lectures (Bourdieu, Calvet, UNESCO...).
- Donnez un exemple de stratégie ou d'adaptation pédagogique concrète.

Exercice 26 : Cartographie de la politique linguistique éducative dans le monde

Objectif : Prendre du recul et comparer.

Consigne : Recherchez (ou donnez à analyser) des données sur la gestion des langues dans 3 à 5 systèmes éducatifs :

- Langue d'enseignement
- Place des langues régionales/minoritaires
- Apprentissage des langues étrangères
- Prise en compte des langues d'origine

Mise en commun :

- Où observe-t-on des politiques inclusives ?
- Quelles logiques politiques ou historiques expliquent les choix faits ?

Exercice 27 : Rédaction courte – Application d'une notion

Consigne : Choisissez une des notions suivantes : *représentations linguistiques*, *plurilinguisme*, *diversité linguistique*, *diglossie* et rédigez un paragraphe (10–15 lignes) expliquant la notion à partir d'un exemple observé ou fictif dans un contexte scolaire.

Exercice 28 : Langue et norme scolaire

Texte :

Lors d'un conseil de classe, un enseignant de français déclare : « Cet élève parle bien, il s'exprime de façon correcte, contrairement à d'autres qui parlent en "langage de cité". Il faut leur apprendre à parler comme il faut, sinon ils n'auront jamais leur place dans la société. »

Questions :

1. Quelle(s) représentation(s) des langues ou variétés linguistiques transparaît dans ce discours ?
2. Identifiez et analysez les notions de *norme*, *légitimité* et *hiérarchisation linguistique* dans cet extrait.

3. Quel rôle l'école joue-t-elle dans la reproduction ou la remise en question de ces représentations ?
4. Proposez des pistes pédagogiques pour valoriser la diversité linguistique tout en enseignant le français scolaire.

Exercice 29 : Langues familiales et école

Texte :

Une enseignante de maternelle en France dit à un parent : « Je préfère que vous parliez en français à votre enfant à la maison. Sinon, il risque de prendre du retard. » Ce parent parle couramment arabe algérien et un peu français.

Questions :

1. Quel est le présupposé linguistique de cette enseignante ?
2. Que dit la recherche sociolinguistique sur le développement bilingue chez l'enfant ?
3. Quels risques cette injonction fait-elle peser sur la construction identitaire et linguistique de l'enfant ?
4. Comment les enseignants peuvent-ils valoriser les langues premières dans un cadre scolaire francophone ?

Exercice 30 : Variété linguistique et jugement scolaire

Texte :

Extrait d'une copie notée : « Chui allé chez ma tante, elle m'a passé un bon couscous, j'en pouvais plus ! » Commentaire de l'enseignant : *Langage familier. À corriger. Attention à ton niveau de langue, ce n'est pas du français correct.*

Questions :

1. Cette correction est-elle justifiée d'un point de vue linguistique ? Pourquoi ?
2. Distinguez *registre de langue* et *variation linguistique*.
3. En quoi la manière de corriger peut influencer l'image que l'élève se fait de sa langue et de lui-même ?
4. Proposez une activité pédagogique qui sensibilise les élèves à la pluralité des registres sans stigmatisation.

Exercice 31 : Diversité linguistique en classe

Texte :

Dans une classe de CE2 en banlieue (France) , une enseignante remarque : « Mes élèves parlent arabe, turc, tamoul, portugais... mais je n'y connais rien. Je ne vois pas comment intégrer ça dans mes cours de français. Je suis déjà débordée ! »

Questions :

1. Quels obstacles et quelles opportunités cette situation soulève-t-elle en classe ?
2. Analysez les enjeux sociolinguistiques du plurilinguisme à l'école.
3. Quelles compétences spécifiques les enseignants devraient-ils développer face à cette diversité ?
4. Proposez un exemple d'activité simple qui intègre les langues des élèves dans l'apprentissage du français.

Exercice 32 : Plurilinguisme et identité scolaire

Texte :

« J'ai grandi avec le créole à la maison, mais à l'école, on nous disait que ça n'avait rien à voir avec le français. On me demandait toujours de parler comme tout le monde. Je me sentais un peu rejetée. Mais aujourd'hui, je me rends compte que le créole fait partie de moi. C'est une richesse que j'ai. »

Questions :

1. Quelles tensions le discours de l'élève met-il en évidence entre ses langues d'origine et le français scolaire ?
2. Comment les représentations de la langue influencent-elles la construction de l'identité linguistique de l'élève ?
3. Quelles implications cela a-t-il pour la pratique des enseignants dans des contextes plurilingues ?
4. Proposez des activités qui pourraient aider à valoriser les langues d'origine des élèves dans un cadre scolaire francophone.

Exercice 33 : Les stéréotypes linguistiques en classe

Texte :

Lors d'un cours sur la géographie, un enseignant de collège explique : « Le français est la langue de la culture et de la civilisation. Vous voyez, c'est bien pour ça que les pays francophones comme le Canada, la Belgique sont des exemples de pays avancés. En revanche, quand on parle de pays où les gens parlent des langues locales, on voit moins de progrès. »

Questions :

1. Quel stéréotype sur les langues et les pays est véhiculé par cet enseignant ?
2. Comment ce discours peut-il affecter l'image de soi et l'estime des élèves issus de pays non francophones ?
3. Proposez une approche didactique qui permette de déconstruire ce type de stéréotype en classe.
4. Quelles seraient les conséquences d'une telle vision pour les élèves plurilingues ?

Exercice 34 : Différence entre bilinguisme et diglossie**Texte :**

Dans une école d'une région francophone, un enseignant remarque que plusieurs élèves maîtrisent le français mais parlent également un dialecte local (par exemple, le wallon, le provençal, etc.). Cependant, ces élèves ne se sentent pas toujours à l'aise d'utiliser leur dialecte en classe, car il est considéré comme moins prestigieux. « En classe, il faut parler français, mais à la maison, je parle en wallon. Ça m'embête parfois, car je ne sais pas quelle langue utiliser. »

Questions :

1. Quelle différence existe-t-il entre *bilinguisme* et *diglossie* dans ce contexte ?
2. Quel impact la hiérarchisation des langues (ici, entre le français et le dialecte) peut-elle avoir sur l'apprenant ?
3. En quoi la situation linguistique de ces élèves est-elle spécifique à des régions où une variété locale est présente ?
4. Proposez des activités pédagogiques permettant de valoriser les langues régionales dans un contexte scolaire tout en enseignant le français.

Exercice 35 : La "langue du pouvoir" et ses effets en classe**Texte :**

Lors d'une réunion pédagogique, un directeur d'école dit : « Les élèves doivent apprendre à parler la langue correcte. Il n'est pas question de laisser des expressions populaires ou des fautes. Si on veut qu'ils réussissent, il faut qu'ils parlent le "bon" français, celui qu'on entend dans les médias et les institutions. »

Questions :

1. Comment ce discours reflète-t-il une conception élitiste du langage ?
2. Quelle est la distinction entre *langue populaire* et *langue légitime* dans ce texte ?

3. Comment les enseignants peuvent-ils traiter les variations linguistiques des élèves sans les marginaliser ?
4. Quelles stratégies pédagogiques pourraient permettre d'enseigner le "français standard" tout en respectant les variantes populaires des élèves ?

Exercice 36: Variation linguistique en milieu scolaire

Texte :

« Dans le quartier, tout le monde parle un peu comme ça. Ça ne me gêne pas. J'ai l'impression que c'est comme ça qu'on parle entre nous, c'est notre façon de communiquer. Mais, à l'école, les profs me disent souvent que ce n'est pas bien et qu'il faut parler comme eux, avec un "français correct". »

Questions :

1. Quelles formes de **variation linguistique** sont présentes dans ce discours ?
2. Quel est le rapport entre **identité linguistique** et **variation** dans cette situation ?
3. En quoi cette vision de la langue peut-elle nuire à l'intégration des élèves dans le système scolaire ?
4. Comment les enseignants peuvent-ils prendre en compte la variation linguistique sans stigmatiser ?

Exercice 37 : La pluralité des langues dans la formation des enseignants

Texte :

Un formateur en éducation demande à un groupe d'enseignants stagiaires : « Comment allez-vous gérer la situation des élèves qui arrivent avec plusieurs langues à la maison et qui ont des difficultés à s'adapter à l'enseignement du français ? »

Questions :

1. Pourquoi cette question soulève-t-elle des enjeux sociolinguistiques pour les enseignants ?
2. Quelles compétences spécifiques doivent développer les enseignants pour répondre aux défis du plurilinguisme ?
3. Comment l'école peut-elle être un lieu d'inclusion linguistique plutôt qu'un lieu de réduction de la diversité linguistique ?
4. Proposez une activité ou un projet de classe qui favoriserait la reconnaissance des différentes langues parlées par les élèves.

Exercice 38 : Cas de l'Algérie

Texte :

En Algérie, dans certaines régions, les élèves parlent principalement l'arabe dialectal ou des variétés berbères à la maison. À l'école, ils sont confrontés au français comme langue d'instruction et à l'arabe classique comme langue officielle de l'enseignement. Un enseignant dit : « Certains élèves n'arrivent pas à suivre les cours correctement, non parce qu'ils ne comprennent pas le contenu, mais parce qu'ils n'arrivent pas à passer du dialecte à l'arabe classique. C'est un vrai défi pour eux. »

Questions :

1. Quels sont les défis rencontrés par ces élèves en termes de transition linguistique entre leur langue familiale (arabe dialectal ou berbère) et l'arabe classique ou le français ?
2. Quel rôle joue le français dans ce contexte ? Est-il un facteur d'intégration ou de division ?
3. Quelles stratégies pédagogiques l'enseignant pourrait-il mettre en place pour faciliter la mobilité entre les registres linguistiques ?
4. Quelles sont les implications sociolinguistiques de l'usage de l'arabe dialectal et du berbère dans la vie quotidienne des élèves par rapport à leur réussite scolaire ?

Exercice 39 : Statut des langues

Texte :

Dans de nombreux pays, la question du statut des langues est au cœur des débats sociaux et politiques. Lorsqu'un État accorde à une langue le statut de langue officielle, cela signifie qu'elle est utilisée dans les institutions publiques, comme l'administration, les tribunaux ou l'enseignement. Cependant, cette reconnaissance n'est pas toujours synonyme d'équité linguistique.

Dans certains cas, une seule langue officielle est imposée, marginalisant ainsi les autres langues présentes sur le territoire. C'est le cas, par exemple, en France, où le français est la seule langue reconnue par la Constitution, tandis que des langues régionales comme le basque ou le corse sont peu présentes dans les institutions. À l'opposé, des États comme la Suisse ou l'Inde adoptent des politiques multilingues, reconnaissant plusieurs langues officielles ou régionales.

Le choix du statut accordé à une langue est rarement neutre. Il reflète des rapports de pouvoir, des stratégies d'unification nationale ou, au contraire, de reconnaissance de la diversité. Ainsi, accorder un statut officiel à une langue peut être un acte de réparation ou de valorisation, mais aussi un moyen de contrôle politique. La gestion des statuts linguistiques soulève donc des enjeux identitaires, culturels et démocratiques majeurs dans les sociétés contemporaines.

Questions :

1. Quelle est la principale fonction d'une langue officielle selon le texte ?
2. Donnez deux exemples de pays mentionnés dans le texte et explique comment ils gèrent les statuts linguistiques.
3. Pourquoi peut-on dire que le choix du statut linguistique n'est « pas neutre » ?
4. En quoi la reconnaissance d'une langue régionale peut-elle être perçue comme un « acte de réparation » ?
5. Le texte oppose-t-il une bonne et une mauvaise politique linguistique ? Justifiez votre réponse.
6. À votre avis, quels sont les avantages et les limites d'une politique multilingue dans un État ?
7. Pouvez-vous faire un lien entre ce texte et la situation linguistique de votre pays ou d'un pays que vous connaissez bien ?

Exercice 40 : Analyse des représentations linguistiques

« Toute langue est porteuse d'une image sociale. Parler une langue, c'est aussi porter ce que les autres en pensent. »

Questions :

1. Que veut dire cette phrase ?
2. Donnez des exemples de langues qui ont une « bonne » ou une « mauvaise » image selon les contextes.
3. Comment ces images influencent-elles les choix linguistiques (à l'école, dans les médias, etc.) ?

Exercice 41 : Texte à analyser : Les représentations des langues – entre prestige, pouvoir et identité

Dans toutes les sociétés, les langues ne sont pas perçues de manière égale. Certaines jouissent d'un prestige particulier, d'autres sont stigmatisées ou jugées inférieures. Ces perceptions, que les sociolinguistes appellent représentations linguistiques, influencent profondément les comportements des locuteurs et les choix des institutions.

Les représentations peuvent se construire à partir de critères linguistiques (on trouve telle langue "belle", "dure", "chantante", etc.), mais surtout à partir de facteurs extralinguistiques : pouvoir politique, rôle économique, statut historique, poids démographique, ou encore image véhiculée par les médias. Ainsi, l'anglais est aujourd'hui perçu dans beaucoup de contextes comme une langue "utile", "moderne", voire "incontournable", non pas parce que ses structures sont supérieures, mais parce qu'elle est liée à la mondialisation, à Internet, au cinéma et aux grandes puissances économiques.

Inversement, des langues pourtant riches, anciennes et vivantes comme le peul, le wolof, le breton ou l'occitan, peuvent être associées à des images négatives ou folkloriques : langues du passé, du monde rural, de la sphère privée. Cela conduit parfois à leur dévalorisation, y compris par leurs propres locuteurs, qui peuvent les abandonner au profit de langues jugées plus prestigieuses ou socialement valorisantes.

Ces représentations façonnent aussi les politiques linguistiques. Une langue jugée "utile" ou "noble" sera plus facilement promue dans l'enseignement ou les médias, tandis qu'une langue perçue comme "locale", "ethnique" ou "archaïque" sera exclue des institutions. Or, ces jugements ne reposent pas sur des critères linguistiques objectifs, mais sur des rapports de pouvoir, des héritages coloniaux ou des dynamiques de domination.

Pourtant, les représentations ne sont pas figées. Elles peuvent évoluer avec le temps, grâce à des actions de sensibilisation, des politiques inclusives ou des changements sociaux. La revalorisation des langues autochtones dans certains pays d'Amérique latine ou la renaissance de langues régionales en Europe témoignent de cette possibilité de renverser les hiérarchies symboliques. Reconnaître la diversité linguistique et les représentations qui l'accompagnent est donc un enjeu majeur pour construire des sociétés plus inclusives, respectueuses des identités et de l'histoire de leurs citoyens.

Questions de compréhension et d'analyse :

1. Que désigne le terme représentation linguistique ?

2. Selon le texte, pourquoi l'anglais est-il perçu comme une langue prestigieuse ?
3. Quelles conséquences peuvent avoir les images négatives associées à certaines langues ?
4. Expliquez cette phrase : « *Ces jugements ne reposent pas sur des critères linguistiques objectifs, mais sur des rapports de pouvoir.* »
5. Donnez un exemple (réel ou fictif) de situation où une langue est perçue comme inférieure alors qu'elle est linguistiquement complexe ou riche.
6. En quoi la transformation des représentations peut-elle contribuer à la revitalisation linguistique ?
7. À votre avis, quelles actions concrètes peuvent être mises en place pour changer les représentations négatives sur certaines langues ?

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET, M. & LESSARD, C., (2008), *Conflits de savoirs en formation des enseignants: Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*, Paris, De Boeck Supérieur
- AUGER, N., (2014), *Langage, langues et enseignement. Perspectives sociolinguistique et didactique*, Montpellier, Université Paul Valéry
- BAILLY, D. et LUC, C., (1991, 1992), *Approche d'une langue étrangère à l'école*, vol. 1 et 2, Paris, INRP
- BANGE, P., (2005), *L'Apprentissage d'une langue étrangère*, L'Harmattan
- BEACCO, et al. (2016), *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Paris, Editions du Conseil de l'Europe
- BEACCO, J.-C., (2005), « Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme " manière d'être " en Europe », Strasbourg, Conseil de l'Europe, *Étude de référence*, Disponible en ligne : [http:// www.coe.int/t/dg4/linguistic/liste_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/liste_FR.asp)
- BESSE, H. (1987), « Les langues et leur enseignement/apprentissage », in *Travaux de didactique du français langue étrangère*, n° 17, Montpellier, CFP/Université Paul-Valéry
- BLANCHET, P., (2016), *Discriminations : combattre la glottophobie*, Paris, Textuel
- BLANCHET, P., (2020), *Discriminations sociolinguistiques : une injustice sociale*. Lambert-Lucas.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C. (1970), *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Editions de Minuit
- BOURDIEU, P., (1982), *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard
- BOUTET, J. et GARDIN, B., (2001), « Une linguistique du travail », in Borzeix A. et Fraenkel B. (coord.), *Langage et Travail, Communication, cognition, action*, Paris, CNRS Éditions, p. 89-111
- BOUTET, J., (2001), « I parlent pas comme nous », *Pratiques langagières des élèves et pratiques langagières scolaire*, in *Ville- Ecole- Intégration- Enjeux*, N° 130, pp. 163-177
- BOYER, H., PEYTARD J., dir. (1990), « Les représentations de la langue : approches sociolinguistiques », in *Langue française*, n° 85, Paris, Larousse

- BOYER, H., (2001), *Introduction à la sociolinguistique*, Paris, Dunod
- BOYER, H., (1991), *Éléments de sociolinguistique*, Paris, Dunod
- BOYER, H., « Les politiques linguistiques », *Mots. Les langages du politique* [En ligne], 94 | 2010, mis en ligne le 06 novembre 2012, consulté le 15 mai 2025. URL : <http://journals.openedition.org/mots/19891> ; DOI : 10.4000/mots.19891
- BROSSARD, M., (2004), *VYGOTSKI : Lectures et perspectives de recherches en éducation*, Paris, Presses universitaires du Septentrion.
- BRUNER, J., (1983, 2004), *Savoir faire, savoir dire*, PUF.
- BULOT, T., (2004), « Les parlers jeunes et la mémoire sociolinguistique. Questionnements sur l'urbanité langagière », *In Cahiers de sociolinguistique*, Vol 01, N°09, pp. 133 – 147
- CALVET, L.-J., (2005), *La sociolinguistique*, PUF, coll. Que sais-je ?
- CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (2002) , *Représentations sociales des langues et enseignements*, Strasbourg, Division des Politiques Linguistiques
- CHISS, J.-L., DELAS, D., dir. (1992): « École, langue et culture », *Le Français aujourd'hui*, n° 100, Paris, AFEF.
- COSTE, D., (1997) : «Alternances didactiques», in *Études de linguistique appliquée*, n° 108
- COSTE, D., (2001), « De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues ? », In Castellotti V. (dir.), *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Rouen, Publications de l'Université de Rouen, Collection Dyalang, pp. 191-202
- COSTE, D., HÉBRARD, J., dir. (1991): « Vers le plurilinguisme ? École et politique linguistique», *Le Français dans le monde, Recherches et Applications*, numéro spécial, février-mars, Paris, Hachette, Édicef
- COSTE, D., MOORE, D., ZARATE, G., (1997), *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Langues vivantes. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe
- CUMMINS, J., (2000), *Language, Power, and Pedagogy, Bilingual Children in the Crossfire*, Clevedon, Multilingual Matters
- CUQ, J.-P., (1991), *Le Français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*, Paris, Hachette-FLE.
- DENISE, M., (2000), in *Dialogue et culturel*, N°44

- DUVERGER, J., (2004), *L'Enseignement en classe bilingue*, Hachette.
- FONTOLLIET, P-G., (2002), « Interdisciplinarité et nouvelle maturité », In P. Perrig-cheillo et F. Darbellay (dir), *Qu'est-ce que l'interdisciplinarité ? Les nouveaux défis de l'enseignement*, Paris, Réalités sociales, pp.37-43
- GADET, F., (2003), *La variation sociale en français*, Ophrys
- GALISSON, R. et PUREN, C., (1999), *La formation en questions*, Paris, CLE international
- GARCIA, O & WEI, L., (2014), *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*, Palgrave Macmillan
- GARCIA, O. & KLEYN, T., (2016), *Translanguaging with Multilingual Students. Learning from Classroom Moments*, New York, Routledge
- GUERIN, E., (2011), « Sociolinguistique et didactique du français : une interaction nécessaire », in *Le français aujourd'hui*, vol. 174, N° 3, pp. 139-144 M.
- GUMPERZ, J-J., (1989), *Engager la conversation*, Paris, Minuit
- HELOT, C., (2007), *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, France, L'Harmattan
- HENDRIKS, H., (1991), «Présentation», *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère. Analyse comparative des processus d'acquisition en L1 et L2*, LIDIL, N° 4, Grenoble, Université Stendhal-Grenoble III
- HYMES, D., (1974), *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. University of Pennsylvania Press
- JODELET, D. (1989), *Les représentations sociales*, Paris, éd Presse universitaires de France
- KRAMSCH, C., (1997), *Culture and self in language learning. Teaching Towards Intercultural Competence Conference*, Sofia, Bulgarie, 3 octobre 1997
- LABOV, W., (1972), *Sociolinguistic Patterns*, University of Pennsylvania Press
- MILED, M., (1994), « Quelques repères pour une définition de la langue seconde : le cas du français en milieu bilingue ou multilingue », in *Revue de phonétique appliquée*, n°22, Mons, Université de Mons-Hainaut
- MOSCOVICI, S., (1989), Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire, in Jodelet , Denise. (éd.): *Les représentations sociales*, Paris, Presse universitaires de France, p.p.133-148
- POCHARD, J.-C., (1997), « Une classe d'anglais en France : quelle (s) langue(s) y parle-t-on? », In *Études de linguistique appliquée*, n° 108

- SINGLETON, D. (dir.) (2003), « La question de l'âge dans l'acquisition d'une langue étrangère », *Aile* 18
- SIRADJ, S., (2024), « Ilkogretim Online - Elementary Education Online », 2024; Vol 23 (Issue 2): pp. 1-47, Disponible sur : <http://ilkogretim-online.org> d
- VIGNER, G., (1992), « Le français langue de scolarisation », in *Etudes de linguistique appliquée*, n° 88, Didier Erudition
- YVES, L. et SAUVE, L., (1998), « Introduction. L'interdisciplinarité et la formation à l'enseignement primaire et secondaire : quelle interdisciplinarité pour quelle formation ? », *In sciences de l'éducation*, n°24, pp.