

Ministère De L'enseignement Supérieur Et De La Recherche Scientifique

Université Mohamed El-Bachir El-Ibrahimi Bordj Bou-Arréridj

Faculté Des Lettres Et Des Langues Département Des Lettres Et Langues Étrangères



MÉMOIRE DE FIN D'ÉTUDE

Réalisé en vue de l'obtention du diplôme de MASTER

Option : didactique du FLE

Thème :

L'émergence du Bi-plurilinguisme dans l'échanges des étudiants universitaire FLE

Encadré par :

❖ Mme. NADJAR Aroua

Présenté par :

❖ HERRACHE Nour Elhouda

❖ MAOUCHE Intissar

Années universitaire 2024-2025

Remerciements

Nous tenons, à travers ces quelques lignes, à exprimer notre profonde gratitude à toutes les personnes qui ont contribué, de près ou de loin, à la réalisation de ce mémoire.

Nos remerciements les plus sincères s'adressent tout d'abord à notre encadrant(e), [Aroua Nedjar], pour sa disponibilité, ses précieux conseils, sa patience et son accompagnement bienveillant tout au long de notre travail. Sa rigueur scientifique et sa générosité intellectuelle ont été pour nous une source d'inspiration.

Nous exprimons également notre reconnaissance à l'ensemble des enseignants et membres du corps pédagogique de notre université (Mohamed El Bachir El Ibrahim) qui nous ont transmis leur savoir avec passion et exigence tout au long de notre parcours universitaire.

Un merci tout particulier aux personnes qui ont accepté de répondre à notre questionnaire / entretien et sans qui la partie pratique de ce travail n'aurait pu voir le jour.

À nos familles, qui ont toujours cru en nous, et dont le soutien moral et affectif nous a donné la force de persévérer malgré les difficultés.

Enfin, nous remercions chaleureusement nos camarades, collègues et amis pour leur soutien, leurs encouragements et les moments de partage qui ont marqué cette aventure.

Ce mémoire est le fruit d'un travail d'équipe, de solidarité, et de persévérance.

À tous, merci du fond du cœur.

[Herrache nour El houda & Maouche intissar]

Année universitaire : 2024 – 2025

Dédicace

À celui dont je porte le nom avec fierté, à celui que Dieu a honoré de prestance et de sagesse, à celui qui a écarté les épines de mon chemin pour y semer le confort, à celui qui m'a ouverte la voie du savoir, à celui que Dieu m'a donné comme père parmi les meilleurs des hommes, mon cher père Ismail... Merci d'être mon père.

À celle qui m'a enseigné les valeurs avant même que je les comprenne, à ce pont qui mène vers le Paradis, à la main discrète, au cœur tendre, à celle dont les prières portent mon nom jour et nuit, ma chère mère Fatima, mon amour, mon inspiration, la plus grande bénédiction de ma vie... Merci à toi.

À celle qui fut comme une seconde mère, ma précieuse sœur Nacima, compagne de route, comment décrire celle qui fut mon miroir et mon ombre lorsque toutes mes lumières s'éteignaient ?

Tu es ce quelque chose d'éternel en moi, ma première et dernière alliée, un don pur de Dieu...
Quelle chance j'ai d'avoir une sœur comme toi, ma belle fleur.

À ceux dont Dieu m'a comblé par leur présence, à la source de ma force, à mon sol solide et à la muraille de mon cœur : mes chers frères Saïd, Hicham, Walid, Khalil... Vous êtes une grâce divine.

À ma tendre grand-mère Fatima, et à mon grand-père bien-aimé Abdallah, toujours présent dans mon cœur... Aucune joie n'est complète sans toi.

Voici ta petite-fille qui a atteint ce que tu espérais pour elle.

Puisse Dieu t'accorder Sa miséricorde et t'ouvrir les portes de Son Paradis. À mon cher

À celles qui ont élargi les horizons quand tout semblait se refermer, à celles qui m'ont relevée par leurs mots quand je chutais, celles qui m'ont accompagnée avec le cœur avant les pas, mes amies chères Intissar Yasmine, Manar, ... Merci pour vos cœurs sincères.

Aujourd'hui, je tourne une page de fatigue et j'écris une fierté inoubliable dans mon histoire. Je ne me demande plus à quoi ressemble l'arrivée, je l'ai vue dans mes yeux. Les nuages de l'épuisement se sont dissipés, et l'horizon a souri après l'obscurité de l'attente.

Mes pas, parfois hésitants, ont trouvé leur ancrage au sommet de l'accomplissement.

Et tout au long du chemin, j'ai respiré la paix, la joie et la gratitude. *Et ma dernière parole est : Louange à Dieu, Seigneur de l'univers

Nour Elhouda

Dédicace

À mes parents bien-aimés, [ledjdel. Mira]

Vous êtes le socle sur lequel j'ai bâti mon existence, mes premiers guides, mes plus grands soutiens. À vous, qui avez veillé sur moi depuis mon premier souffle, qui avez sacrifié tant pour m'offrir un avenir meilleur, qui avez toujours cru en moi, même dans les moments de doute. Votre amour incommensurable, vos encouragements et votre confiance ont été la lumière qui m'a guidé tout au long de ce parcours. Ce mémoire est l'aboutissement d'années de travail, mais il est aussi et surtout le reflet des valeurs que vous m'avez transmises : la persévérance, l'humilité, et le courage face aux défis. À vous, je dédie cet ouvrage, avec toute mon affection et mon respect éternel.

À mes frères, [saddam.taki eddine] Compagnons de vie, de rires et de rêves, vous avez été à mes côtés dans les moments de joie et ceux de difficulté. Votre soutien indéfectible, vos encouragements et votre complicité ont rendu chaque étape de ce voyage plus belle et plus enrichissante. Ensemble, nous avons partagé des instants inoubliables, des succès et des leçons précieuses. À vous, qui avez toujours su être présents lorsque j'en avais besoin, qui avez su me conseiller, m'apaiser et me motiver, je vous exprime toute ma reconnaissance. Ce mémoire est aussi le vôtre, car chaque mot, chaque réflexion porte en lui un peu de votre influence et de votre amour fraternel

À mes amis, nour,mouna,manar,maria,lina,sara,aya,assia, Vous avez été des compagnons précieux sur le chemin de cette aventure. Chacun de vous, par votre amitié sincère, votre écoute et votre soutien, a contribué à rendre ce voyage plus enrichissant. Aux amis de toujours, aux compagnons d'études, à ceux qui ont partagé avec moi des instants de joie, de stress, de réflexion et d'épanouissement, je vous adresse mes remerciements les plus profonds. Votre présence a été une source de motivation et de réconfort, et votre confiance en moi m'a permis d'oser rêver plus grand.

Ce mémoire est le reflet de ce que nous avons partagé : les longues nuits de révision, les discussions passionnées, les rires qui nous ont aidés à avancer. À vous, je dédie ces pages, en souvenir de tout ce que nous avons vécu ensemble.

À toutes celles et ceux qui ont contribué, de près ou de loin, à mon parcours, Aux enseignants et mentors qui ont éveillé en moi la curiosité et la soif de savoir, à ceux qui ont offert un mot d'encouragement, un sourire, un geste bienveillant. À tous ceux qui ont cru en moi, qui m'ont inspiré, qui ont rendu cette aventure possible. Ce mémoire est une célébration du travail, de l'effort et du soutien reçu tout au long du chemin.

Intissar

Sommaire

Table des matières	
Dédicace	II
Sommaire	IV
Sigles et abréviations utilisés.....	VII
Index des figures	IX
Index des tableaux.....	VIII

Cadre Théorique

Chapitre 01: Le Bi-Plurilinguisme: Définition, Typologies Et Approches Théoriques

Introduction partielle	6
1.1. Définitions	7
1.2. Compétence plurilingue.....	9
1.3. Typologies du bi-plurilinguisme	10
1.4. Le contexte linguistique de l'université algérienne	12
1.5. Approches théoriques du bi-plurilinguisme	13

Chapitre 2: Le plurilinguisme à l'université algérienne : réalités et enjeux

2. Le bi-plurilinguisme dans les échanges universitaires	17
2.2. Langues utilisées dans les cours et interactions.....	18
2.3. Mobilités étudiantes et échanges interculturels	19
2.6. Obstacles au développement plurilingue	23
2.7. Représentations hiérarchiques des langues.....	25
2.8. Manque de valorisation des compétences plurilingues	27
Conclusion partielle.....	29

Partie Pratique

Chapitre 3 : Méthodologie et Contexte de l'Étude

- 3.1. Présentation générale de la recherche.....30
- 3.2. Objectifs et type d'étude.....30-31
- 3.3. Intérêt et enjeux scientifiques.....31-32
- 3.4. Zone d'enquête.....33-37
- 3.5. Contexte des établissements enquêtés.....38-40
- 3.6. Profil des enseignants ayant répondu.....41
- 3.7. Présentation du questionnaire.....41-43
- 3.8. Recensement des langues rapportées par les élèves.....44-46
- 3.9. Démarche méthodologique : bilan et limites.....47-49

Chapitre 4 : Analyse et Interprétation des Résultats

- 4.1. Représentations du bilinguisme
 - Choix d'une définition du bilinguisme 53
 - Représentations selon le contexte universitaire 54
 - Représentations selon l'âge et la formation initiale 57
- 4.2. Le bilinguisme : un avantage ou un inconvénient ?
 - Analyse des résultats quantitatifs 63
 - Justifications des enseignants 64
- 4.3. Les pratiques linguistiques des étudiants
 - Plurilinguisme perçu et reconnaissance 68
 - Hésitations des enseignants à qualifier leurs étudiants 69
 - Rôle de la langue familiale 70
- 4.4. Pratiques déclarées vs perçues
 - Résultats des questionnaires 75
 - Comparaison enseignants / étudiants 77
 - Pratiques non connues des enseignants 79
- 4.5. Les pratiques déclarées des enseignants
 - Échanges en classe sur les langues 83
 - Formation au plurilinguisme 85
 - Invisibilité du plurilinguisme à l'université 87
- 4.6. Analyse critique des résultats
 - Cohérence globale 92
 - Ambiguïtés des représentations 92
 - Pratiques peu plurilingues 92
 - Limites méthodologiques 92
 - Enjeux pédagogiques et perspectives 93

□ **Fin estimée du Chapitre 4 : page 96**

Conclusion.....	103
Bibliographie	100
Annexes	105
RÉSUMÉ	Erreur ! Signet non défini.

Sigles et abréviations utilisés

Sigle / Abréviation	Signification
CECRL	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
L1	Langue maternelle ou première langue acquise
L2	Langue seconde (apprise après la L1, généralement à l'école)
Q1	Premier questionnaire adressé aux enseignants
Q2	Deuxième questionnaire adressé aux étudiants
ZPD / ZDP	Zone Proximale de Développement (concept de Vygotski)
FLE	Français Langue Étrangère
TICE	Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture

Index des tableaux

N° du tableau	Titre / Contenu	Description	Page
Tableau 1	Répartition comparée des enseignants selon le niveau d'enseignement	Compare enseignants de lycée et d'université	52
Tableau 2	Répartition des classes selon le critère de plurilinguisme	Classe les classes comme monolingues ou plurilingues selon un seuil de 12 %	53
Tableau 3	Classification des langues rapportées par les enseignants	Classe les langues selon 3 groupes (familières, peu enseignées, valorisées)	58

Index des figures

Figure 1: Comparaison des enseignants selon le type d'établissement	45
Figure 2: répartition des répondants selon le type d'établissement.....	47
Figure 3: Répartition des enseignants selon le mode de recrutement.....	48
Figure 4: Répartition des enseignants selon leur niveau d'enseignement.....	49
Figure 5: Répartition des élèves selon les 3 groupes de langues définis	51
Figure 6: Répartition des enseignants selon la définition choisie du bilinguisme	56
Figure 7: Répartition des enseignants selon la définition choisie du bilinguisme (V.N. 2011) ...	57
Figure 8: Répartition des définitions du bilinguisme (Grosjean vs Bloomfield) selon le contexte universitaire.....	58
Figure 9: répartition du choix des définitions du bilinguisme selon le contexte universitaire	59
Figure 10: Répartition des définitions du bilinguisme choisies selon l'âge des enseignants	61
Figure 11: Répartition des choix de définition du bilinguisme*selon la formation initiale des enseignants	62
Figure 12: Perception du bilinguisme parmi les enseignants universitaires	66
Figure 13: Répartition des profils linguistiques perçus	71
Figure 14: influence de la langue familiale sur la reconnaissance du bilinguisme.....	74
Figure 15: pourcentage d'élèves qualifiés de bilingue selon le groupe de langue familiale.	75
Figure 16: comparaison des niveaux de pratiques linguistiques des étudiants (Q1vsQ2).....	81
Figure 17: connaissance des pratiques linguistiques selon les groupes de langues	83
Figure 18: « Échangez-vous en classe sur les langues de vos étudiants ? »	86

Table des annexes

Annexe 1: Poster DULALA : « Le plurilinguisme, un atout pas un obstacle »

Annexe 2: Poster DULALA* « Le bilinguisme ».

Annexe 3: Dix idées reçues courantes sur l'apprentissage du français chez les élèves plurilingues

Annexe 4: Q1 questionnaire envoi aux*enseignants

Annexe 5: « Vivre avec deux ou plusieurs langues est un avantage car »

Annexe 6: Grille d'analyse des réponses aux questions ouvertes du questionnaire



Introduction Générale

Introduction

Dans un monde de plus en plus interconnecté, la maîtrise de plusieurs langues n'est plus seulement un avantage, mais une nécessité. Les contextes éducatifs sont aujourd'hui confrontés à des populations apprenantes aux profils linguistiques variés, souvent issus de trajectoires complexes où coexistent langues familiales, langues d'enseignement, et langues de communication internationale. L'Algérie, en particulier, présente une situation sociolinguistique unique, marquée par la coexistence historique et parfois conflictuelle de l'arabe, du tamazight, du français et de l'anglais. Ce paysage linguistique, riche et diversifié, se reflète naturellement dans les établissements scolaires et universitaires.

Dans les universités algériennes, les étudiants arrivent avec des répertoires plurilingues diversifiés. Cependant, ces compétences linguistiques restent souvent invisibles dans les pratiques pédagogiques, voire perçues comme un frein à l'apprentissage, notamment du français ou des disciplines scientifiques. Les enseignants, en première ligne face à cette réalité, sont parfois démunis pour y répondre de manière adéquate, faute de formation spécifique ou de reconnaissance institutionnelle du plurilinguisme comme ressource. Ce décalage entre la réalité langagière des étudiants et les attentes académiques soulève une question essentielle pour l'avenir de l'enseignement supérieur en Algérie.

Comment les enseignants universitaires perçoivent-ils le plurilinguisme de leurs étudiants, et dans quelle mesure cette perception influence-t-elle leurs pratiques pédagogiques? Autrement dit, le plurilinguisme est-il valorisé comme un levier d'apprentissage, ou reste-t-il une dimension ignorée, voire marginalisée, dans le contexte universitaire algérien ?

Ce travail de recherche vise à explorer les représentations et les pratiques déclarées des enseignants du supérieur face à la diversité linguistique de leurs étudiants. À travers une enquête qualitative menée dans plusieurs établissements de la région de Bordj Bou Arreridj, nous chercherons à comprendre comment ces enseignants intègrent (ou non) le plurilinguisme dans leur pédagogie, quelles sont leurs attentes, leurs résistances, et les défis rencontrés sur le terrain.

Pour répondre à cette problématique, ce mémoire s'organise en trois grandes parties.

La première est consacrée au cadre théorique, dans lequel seront définis les concepts de plurilinguisme, compétence plurilingue et Trans langage.

La deuxième partie présentera la méthodologie de l'enquête, les outils de collecte de données et les caractéristiques de l'échantillon.

Enfin, la troisième partie analysera les résultats obtenus et proposera des pistes de réflexion pour une meilleure prise en compte du plurilinguisme dans l'enseignement supérieur algérien.

A decorative border in a light brown color frames the central text. It consists of thin vertical lines on the left and right sides, and horizontal lines at the top and bottom. Each corner is adorned with a stylized branch featuring several leaves and small buds.

Cadre Théorique



Chapitre 1

*Le Bi-Plurilinguisme:
Définition, Typologies Et
Approches Théoriques*



Introduction partielle

À l'heure de la mondialisation et de la mobilité académique, le bi-/plurilinguisme s'impose comme une compétence essentielle, notamment dans les filières universitaires dédiées aux langues. Les étudiants de licence en français, souvent exposés à plusieurs langues dans leur parcours (français, arabe, anglais...), développent des pratiques langagières variées selon les contextes. Cette pluralité linguistique reflète non seulement une richesse culturelle, mais aussi une adaptation aux exigences professionnelles et sociales contemporaines. Le bi-/plurilinguisme ne se limite pas à la maîtrise de plusieurs langues, il englobe aussi la capacité à naviguer entre elles selon les situations. Ce phénomène mérite une analyse approfondie sur le plan théorique. Ce chapitre vise donc à définir les concepts clés du bi-/plurilinguisme, à explorer les théories qui le sous-tendent, et à comprendre les dynamiques qui le favorisent dans le contexte universitaire.

1. Démystification du bi-/plurilinguisme : Fondements théoriques

1.1. Définitions

Le terme plurilinguisme, tel que défini par le dictionnaire Larousse, désigne la « pratique de plusieurs langues par un même individu ou dans une même communauté ». Cette définition met en lumière l'aspect pratique et fonctionnel du plurilinguisme, en insistant sur l'usage de plusieurs langues, que ce soit à l'échelle individuelle ou collective.

Dans un cadre plus didactique, Cuq et Gruca (2005), dans leur ouvrage *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, proposent une définition plus détaillée. Ils considèrent le plurilinguisme comme « la compétence à utiliser plusieurs langues, même partiellement, en mobilisant différentes ressources linguistiques en fonction de la situation de communication ». Cette approche valorise les compétences incomplètes ou hétérogènes, et reconnaît la richesse des usages pluriels dans le processus d'apprentissage des langues.

Le Conseil de l'Europe (2001), dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)*, va encore plus loin en définissant le plurilinguisme comme une compétence intégrée, évolutive et dynamique. Il ne s'agit pas d'acquérir toutes les langues au même niveau de maîtrise, mais plutôt de pouvoir alterner entre elles, les combiner ou les adapter en fonction des contextes. Cette vision contraste avec celle du multilinguisme, qui renvoie simplement à la coexistence de plusieurs langues dans un espace sans prise en compte des pratiques individuelles.

Le plurilinguisme implique donc une interrelation entre les langues connues :

L'individu construit une compétence communicative globale, dans laquelle ses différentes langues interagissent, se complètent où se soutiennent. Cette compétence plurilingue permet à l'apprenant non seulement de communiquer efficacement, mais aussi de développer une conscience métalinguistique et interculturelle, très utile dans des environnements multiculturels comme l'université.

1.1.1. Monolinguisme, bilinguisme et plurilinguisme

Pour mieux cerner le concept de bi-plurilinguisme, nous devons définir aussi le concept de monolinguisme. En effet, le monolinguisme désigne la situation d'un individu qui utilise une

seule langue pour communiquer, que ce soit dans la vie quotidienne, professionnelle ou académique. Bien que souvent perçu comme la norme dans certaines sociétés, le monolinguisme est en réalité une exception au niveau mondial, la majorité des populations vivant dans des environnements multilingues (Cuq & Gruca, 2005).

Quant au bilinguisme, il renvoie à la capacité d'un individu à utiliser deux langues de manière plus ou moins équilibrée. Il peut être précoce (acquisition simultanée dès l'enfance) ou tardif (apprentissage d'une seconde langue après la langue maternelle). Il existe aussi plusieurs types de bilinguisme : actif/passif, équilibré/dominant, selon le niveau de compétence dans chaque langue (Hamers & Blanc, 2000).

De son côté, le plurilinguisme, tel que défini par le Conseil de l'Europe (2001), dépasse la notion de bilinguisme. Il englobe l'usage de plusieurs langues, même partiellement, en fonction des besoins de communication. Il ne s'agit pas de parler toutes les langues avec le même niveau, mais plutôt de mobiliser un répertoire linguistique personnel selon les contextes. Ce concept met l'accent sur la dynamique des compétences linguistiques, leur interaction et leur évolution.

Ainsi, alors que le bilinguisme est souvent centré sur la maîtrise de deux langues, le plurilinguisme valorise une approche plus souple, réaliste et inclusive, notamment dans des environnements éducatifs ou multiculturels. Il est aujourd'hui reconnu comme un objectif éducatif prioritaire dans l'enseignement des langues (Coste et al., 2009).

1.1.2. Multilinguisme vs plurilinguisme

Le plurilinguisme et le multilinguisme sont deux notions souvent confondues, mais qui renvoient à des réalités distinctes. Le multilinguisme désigne la coexistence de plusieurs langues dans un même espace géographique ou institutionnel, comme c'est le cas en Algérie où l'arabe, le tamazight et le français cohabitent dans la société. Il s'agit donc d'un phénomène social ou collectif, sans nécessairement impliquer que les individus parlent toutes ces langues (Coste et al., 2009).

En revanche, le plurilinguisme est une compétence individuelle, évolutive, qui consiste à mobiliser différentes ressources linguistiques – même partielles – selon les contextes de communication (Conseil de l'Europe, 2001). Il met l'accent sur l'usage actif, stratégique et

intégré des langues que possède un individu. Le répertoire linguistique d'un locuteur plurilingue peut inclure plusieurs langues, variétés de langue ou registres, utilisés de façon complémentaire (Moore, 2006).

Cette distinction est essentielle dans le domaine de la didactique des langues, car le plurilinguisme valorise l'interrelation entre les langues et la capacité à passer de l'une à l'autre, contrairement à une vision cloisonnée des langues. Alors que le multilinguisme peut être purement descriptif, le plurilinguisme a une portée éducative et politique, car il encourage la reconnaissance de toutes les compétences linguistiques, même partielles, dans le parcours de l'apprenant. C'est pourquoi le plurilinguisme est aujourd'hui promu comme un objectif clé des systèmes éducatifs modernes.

1.2. Compétence plurilingue

La compétence plurilingue désigne la capacité d'un individu à mobiliser différentes langues dans un répertoire linguistique unique, de manière complémentaire, selon les contextes de communication (Coste, Moore & Zarate, 1997). Contrairement au multilinguisme qui suppose la coexistence de langues séparées, la compétence plurilingue valorise les interactions entre ces langues. Elle repose sur une vision dynamique de l'apprentissage des langues, encourageant les apprenants à transférer des savoirs et stratégies d'une langue à l'autre (Beacco, 2005). Cette compétence est au cœur du Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001), qui la considère comme un levier pour la communication interculturelle.

Dans le domaine éducatif, elle favorise l'inclusion et la valorisation des identités linguistiques des élèves. Elle permet aussi de déconstruire les hiérarchies entre langues dites (scolaires) et (non scolaires). De plus, elle joue un rôle dans la construction de citoyens ouverts et critiques face à la diversité. Ainsi, promouvoir la compétence plurilingue revient à renforcer la cohésion sociale et l'équité éducative. Son intégration dans les politiques linguistiques scolaires reste néanmoins un défi.

1.2.1. Types de compétences liées à la compétence plurilingue

La compétence plurilingue se compose de plusieurs types de compétences complémentaires (Moore & Gajo, 2009) :

- ❖ Linguistique : maîtrise partielle ou complète de plusieurs systèmes linguistiques.
- ❖ Sociolinguistique : capacité à adapter son langage selon les contextes sociaux.
- ❖ Pragmatique : aptitude à produire et comprendre des discours selon les situations.
- ❖ Stratégique : utilisation de stratégies pour compenser les lacunes linguistiques.
- ❖ Métalinguistique : capacité à réfléchir sur les langues, leurs structures et usages.

Ces composantes interagissent dans une approche intégrée, où les langues ne sont pas cloisonnées, mais mobilisées de manière flexible selon les besoins de communication.

1.3. Typologies du bi-plurilinguisme

Le bi-/plurilinguisme ne se manifeste pas de manière uniforme chez tous les locuteurs. Il existe différentes formes et degrés selon les contextes d'acquisition, d'usage et de compétence linguistique. Ces typologies permettent de mieux comprendre la diversité des parcours linguistiques individuels.

1.3.1. Bilinguisme précoce / tardif

Le bilinguisme précoce désigne l'acquisition simultanée de deux langues dès le plus jeune âge, généralement avant 3 ans, permettant aux individus de maîtriser ces langues de manière fluide et naturelle. Dans un tel contexte, l'exposition continue aux deux langues dans des environnements diversifiés est cruciale pour leur développement harmonieux (De Houwer, 2009).

Le bilinguisme tardif, en revanche, se réfère à l'apprentissage d'une deuxième langue plus tard dans l'enfance ou à l'âge adulte, généralement après 6 ans, et présente souvent des défis en termes de prononciation et d'intégration sociale de la langue seconde (Bialystok, 2001).

Les locuteurs tardifs peuvent obtenir une maîtrise fonctionnelle de la langue, mais des différences subsistent souvent au niveau de la fluidité et de l'accent par rapport aux locuteurs natifs.

1.3.2. Bilinguisme équilibré / dominant

Le bilinguisme équilibré est caractérisé par une maîtrise similaire des deux langues, les individus les utilisant avec la même aisance et dans divers contextes. Cependant, il est rare d'atteindre un équilibre parfait, car souvent l'usage d'une langue devient plus prédominant dans certains domaines de la vie quotidienne (Vihman, 2013).

Le bilinguisme dominant survient lorsque l'une des langues devient plus fonctionnelle et plus développée que l'autre. Cela peut résulter de facteurs sociaux, tels que l'usage quotidien dans des environnements scolaires ou professionnels, ou d'une exposition accrue à une langue via des médias ou des ressources éducatives. Dans ce cas, l'individu peut utiliser une langue de manière passive tout en ayant une maîtrise fonctionnelle de la seconde langue, bien que moins fluide (Krämer & Degani, 2014).

1.4. Le contexte linguistique de l'université algérienne

L'université algérienne, comme de nombreux systèmes éducatifs en Afrique du Nord, est marquée par une diversité linguistique unique. Les étudiants y sont souvent confrontés à un environnement plurilingue, où plusieurs langues coexistent : l'arabe, le français et parfois l'anglais. Cette diversité linguistique est le reflet de l'histoire coloniale du pays et de son ouverture croissante vers le monde globalisé. Le français, en particulier, demeure une langue dominante dans l'enseignement supérieur, tandis que l'arabe et les langues berbères, telles que le chaoui, l'kabylie et le touareg, sont utilisées dans différents contextes.

1.4.1. Le rôle du français et de l'anglais

Le français, héritage du passé colonial, reste largement utilisé dans les cursus universitaires, en particulier dans les disciplines scientifiques et techniques, malgré la réaffirmation de l'arabe comme langue nationale après l'indépendance. Il occupe une place centrale dans l'enseignement des disciplines littéraires, des sciences humaines et dans l'administration universitaire (Benrabah, 2014). L'anglais, quant à lui, gagne en importance, notamment dans les disciplines scientifiques, en raison de sa place prépondérante dans la recherche internationale et les échanges académiques mondiaux.

1.4.2. Le défi du plurilinguisme

Le plurilinguisme dans l'université algérienne présente de nombreux défis. D'une part, les étudiants doivent naviguer entre plusieurs langues pour réussir leurs études, ce qui peut entraîner une insécurité linguistique, notamment chez ceux qui ne maîtrisent pas parfaitement le français ou l'anglais (Ziani, 2017). D'autre part, la hiérarchisation des langues - avec le français et l'anglais considérés comme plus prestigieux que l'arabe - peut créer des inégalités dans l'accès à l'éducation et limiter l'utilisation des langues nationales dans des contextes académiques (Charef, 2011).

1.5. Approches théoriques du bi-plurilinguisme

1.5.1. Théories d'acquisition des langues multiples

L'acquisition de langues multiples chez les étudiants, notamment dans un contexte d'échange international, repose sur diverses théories. Selon la théorie de l'input hypothétique de Krashen (1982), l'exposition à des langues étrangères, et particulièrement l'immersion dans un environnement linguistique riche, facilite l'acquisition des langues en offrant un input compréhensible et suffisant.

Cela est particulièrement vrai dans le cadre des échanges où les étudiants sont souvent confrontés à un usage quotidien de la langue cible. De plus, la théorie de l'interdépendance (Cummins, 1979) suggère que la compétence linguistique dans une langue peut faciliter l'apprentissage d'une autre. Cette approche est essentielle pour comprendre comment les étudiants développent une compétence plurilingue, car l'interaction entre les langues peut mener à des progrès plus rapides, surtout lorsqu'ils utilisent simultanément plusieurs langues dans des contextes variés. En revanche, la théorie du bilinguisme séquentiel (Vygotski, 1978) propose que l'acquisition d'une langue seconde se fait progressivement, par étapes successives, favorisant l'intégration des langues au fur et à mesure que l'étudiant acquiert de l'expérience.

1.5.2. Théorie de l'interlangue

La théorie de l'interlangue, proposée par Selinker (1972), constitue un cadre pertinent pour comprendre l'émergence du bi-plurilinguisme dans les échanges étudiants. L'interlangue désigne le système linguistique transitoire que l'apprenant construit entre la langue maternelle et la

langue cible. Ce système est caractérisé par des influences des deux langues et peut évoluer au fil du temps.

Dans le contexte des échanges linguistiques, les étudiants créent des formes intermédiaires, souvent influencées par leurs langues de départ et leur environnement d'apprentissage. Cette théorie met en lumière les erreurs et les stratégies d'apprentissage que les étudiants emploient pour combler les lacunes de la langue cible. Par exemple, un étudiant peut utiliser des mots d'une langue source tout en les adaptant à la structure grammaticale d'une langue cible.

L'interlangue, dans ce cadre, n'est pas un état figé, mais un processus dynamique où les étudiants oscillent entre leurs différentes langues, construisant ainsi un répertoire linguistique flexible et évolutif. Ce phénomène est particulièrement visible lors des échanges internationaux, où les étudiants se retrouvent souvent dans des situations de communication interculturelle nécessitant une gestion active de plusieurs langues.

1.5.3. Translangage / Translanguaging

Le Trans langage (ou translanguaging en anglais) représente une pratique linguistique où les locuteurs utilisent leurs langues dans un flux continu, sans se limiter aux frontières traditionnelles entre elles. Cette approche repose sur la notion que les langues ne doivent pas être perçues comme des systèmes séparés, mais comme des ressources communes que l'individu mobilise en fonction du contexte.

Dans le cadre des échanges étudiants, le translangage permet une communication fluide et une intégration des différentes compétences linguistiques acquises par les apprenants. Garcia et Wei (2014) définissent le translangage comme un processus d'usage flexible de plusieurs langues dans le but d'optimiser la compréhension et la production de sens. Par exemple, un étudiant pourrait alterner entre l'anglais, le français et l'arabe lors d'une discussion académique, selon les besoins du moment, tout en respectant les normes sociales et académiques.

Le Trans langage permet ainsi aux étudiants d'utiliser pleinement leurs compétences plurilingues, même dans des contextes où une seule langue semble requise. De plus, cette approche valorise la diversité linguistique et encourage une meilleure compréhension interculturelle, car elle reflète une réalité où les frontières linguistiques sont de plus en plus floues.

1.5.4. Théorie socio-constructiviste

La théorie socio-constructiviste, principalement développée par Lev Vygotski (1978), joue un rôle fondamental dans la compréhension de l'acquisition des langues dans des contextes sociaux et interactifs, comme ceux des échanges étudiants. Selon cette théorie, l'apprentissage linguistique se construit non seulement à travers l'interaction avec les pairs, mais aussi au sein d'un environnement social et culturel.

Vygotski insiste sur l'importance de la zone de développement proximal (ZDP), où les étudiants peuvent réaliser des tâches linguistiques avec le soutien d'un locuteur plus compétent. Dans le cadre des échanges, ce soutien provient souvent des camarades de classe, des enseignants ou des membres de la communauté locale. Cette interaction permet aux étudiants de dépasser leurs limites linguistiques actuelles, favorisant un apprentissage plus rapide et plus profond.

De plus, le socio-constructivisme met l'accent sur l'importance de la collaboration et de la négociation de sens. En utilisant leurs compétences plurilingues dans des discussions et activités de groupe, les étudiants développent non seulement leur compétence linguistique, mais aussi leur compétence interculturelle. Les échanges offrent un terrain fertile pour l'application de cette théorie, où la diversité des langues et des cultures enrichit l'expérience d'apprentissage.

En outre, le contexte social dans lequel se déroule l'échange incite les étudiants à ajuster et adapter leurs stratégies linguistiques, ce qui leur permet de mieux comprendre les nuances culturelles et les registres de la langue cible.



Chapitre 2

Le plurilinguisme à l'université algérienne : réalités et enjeux



2. Le bi-plurilinguisme dans les échanges universitaires

2.1. Le rôle de l'enseignement supérieur dans le développement plurilingue

L'enseignement supérieur joue un rôle fondamental dans le développement du bi/plurilinguisme, en particulier dans un contexte d'échanges universitaires. En effet, les institutions académiques sont des lieux où les étudiants sont non seulement confrontés à des langues étrangères, mais où ils ont également la possibilité de les apprendre dans un environnement académique structuré. Les établissements d'enseignement supérieur, en particulier ceux qui proposent des programmes internationaux ou multilingues, créent un environnement propice à l'acquisition et à la pratique de langues étrangères. Ces programmes favorisent l'apprentissage de nouvelles langues tout en valorisant les compétences linguistiques des étudiants, ce qui constitue un atout important dans un monde de plus en plus globalisé (Baker, 2011).

Les programmes d'échanges universitaires, tels que les bourses Erasmus, facilitent la mobilité académique et permettent aux étudiants de vivre des expériences interculturelles immersives. Ces bourses offrent aux étudiants la possibilité de se rendre dans des universités étrangères pour une période déterminée, leur permettant non seulement d'apprendre et de pratiquer une langue étrangère dans un contexte académique, mais aussi de s'adapter à un environnement social et culturel différent. L'échange linguistique et culturel est ainsi un vecteur d'enrichissement personnel et académique (Clyne, 2008). De plus, ces programmes permettent aux étudiants de renforcer leurs compétences en matière de communication interculturelle, ce qui est particulièrement pertinent dans un contexte universitaire où la diversité des étudiants et des enseignants constitue une réalité quotidienne.

Outre les cours formels, ces échanges exposent les étudiants à des environnements culturels variés, contribuant à l'élargissement de leur répertoire linguistique et culturel. Cette immersion dans des contextes plurilingues permet aux étudiants de pratiquer la langue cible dans des situations de la vie réelle, et pas seulement dans des situations académiques. Ils sont ainsi confrontés à des discours variés et à des pratiques linguistiques informelles qui complètent leur

apprentissage formel. Selon le cadre européen de référence pour les langues (CECRL), cette interaction dans des contextes plurilingues favorise le développement des compétences de communication interculturelle et linguistique (Council of Europe, 2001).

Ainsi, l'enseignement supérieur devient un catalyseur pour l'enrichissement linguistique et l'ouverture interculturelle des étudiants, ce qui influence durablement leur parcours académique et professionnel. Le plurilinguisme ne se limite pas à la simple acquisition de langues étrangères : il englobe également la capacité à naviguer entre différentes cultures, à comprendre des perspectives variées et à se situer dans un monde globalisé. De cette manière, l'enseignement supérieur permet aux étudiants de développer une vision plurilingue et interculturelle, indispensable dans le cadre d'un marché de l'emploi mondial où les compétences linguistiques et interculturelles sont de plus en plus valorisées (Graddol, 2006).

Les établissements universitaires qui offrent des programmes multilingues et des cours en langue étrangère contribuent ainsi à la création d'un environnement où les étudiants peuvent s'engager activement dans des échanges linguistiques et culturels. Ces programmes ne se contentent pas de promouvoir l'acquisition de compétences linguistiques, mais favorisent également une meilleure compréhension des dynamiques mondiales et des relations interculturelles. Le développement plurilingue devient dès lors une compétence essentielle, non seulement pour les étudiants, mais aussi pour la société dans son ensemble, en vue de répondre aux défis posés par la mondialisation.

2.2. Langues utilisées dans les cours et interactions

Dans les échanges universitaires, les langues utilisées dans les cours et les interactions quotidiennes jouent un rôle majeur dans le développement plurilingue. En effet, les étudiants sont souvent amenés à utiliser plusieurs langues au cours de leurs études, que ce soit dans des cours en langues étrangères, des discussions académiques, ou des interactions informelles. De plus en plus d'universités proposent des programmes bilingues ou multilingues, permettant aux étudiants de suivre des cours dans différentes langues. Cela favorise non seulement le développement de compétences linguistiques transversales, mais aussi l'enrichissement de leur compréhension interculturelle (Baker, 2011). Les programmes multilingues offrent aux étudiants

la possibilité de s'immerger dans des environnements linguistiques diversifiés, tout en maintenant des exigences académiques élevées. Ces expériences ne se limitent pas à l'apprentissage linguistique, mais permettent également d'approfondir les connaissances culturelles, renforçant ainsi l'intégration des étudiants dans des contextes plurilingues.

Les interactions dans des langues étrangères, qu'elles soient formelles ou informelles, constituent un terrain propice à l'expérimentation et à la pratique linguistique. En effet, au-delà des cours, les étudiants sont confrontés à des situations quotidiennes où ils doivent s'exprimer dans une ou plusieurs langues étrangères. Cela les aide à développer des compétences en communication interculturelle, essentielles dans un monde globalisé (Graddol, 2006). Par exemple, la participation à des séminaires ou à des groupes de discussion en langue étrangère permet aux étudiants de renforcer leur fluidité linguistique. Ils apprennent à s'adapter aux exigences d'une langue académique, tout en utilisant des moyens informels de communication pour s'intégrer à la culture locale. Ce processus d'apprentissage contribue à la consolidation de leurs compétences linguistiques, tout en les préparant à évoluer dans des environnements plurilingues où la maîtrise de plusieurs langues est un atout précieux.

2.3. Mobilités étudiantes et échanges interculturels

Les mobilités étudiantes sont des facteurs clés dans le développement du bilinguisme. En participant à des programmes d'échange, les étudiants sont immergés dans un environnement linguistique et culturel nouveau, ce qui leur permet non seulement de pratiquer une langue étrangère, mais aussi de renforcer leurs compétences linguistiques dans un contexte authentique. Ces programmes offrent aux étudiants l'opportunité de vivre une expérience immersive, propice à l'acquisition de nouvelles compétences dans un cadre académique international (Baker, 2011). Les échanges interculturels, qui font partie intégrante de ces mobilités, favorisent une compréhension mutuelle et enrichissent les compétences interculturelles des étudiants. Cela les prépare à une carrière professionnelle dans un monde globalisé, où la capacité à naviguer entre différentes cultures est de plus en plus valorisée.

Les expériences vécues lors de ces mobilités renforcent non seulement la compétence linguistique, mais aussi les compétences interculturelles, qui sont désormais essentielles sur le marché du travail (Graddol, 2006). En outre, les échanges étudiants ne se limitent pas seulement

à l'apprentissage d'une langue, mais permettent également une exploration approfondie des pratiques culturelles, sociales et professionnelles. Les étudiants sont amenés à comprendre et à interagir avec des systèmes éducatifs, des méthodes de travail et des styles de vie différents, ce qui offre une expérience d'apprentissage globale et enrichissante. Le contact direct avec des cultures différentes permet également d'appréhender les langues sous des angles divers, en fonction des réalités sociales et culturelles dans lesquelles elles sont utilisées, ce qui contribue à l'élargissement de leur vision du monde. En somme, ces mobilités créent un environnement propice au développement de compétences linguistiques et interculturelles, indispensables dans un monde interconnecté.

2.4. Facteurs favorisant l'émergence du plurilinguisme

Plusieurs facteurs favorisent l'émergence du plurilinguisme dans les échanges universitaires. Les contacts réguliers avec différentes langues et cultures, associés à la disponibilité de ressources éducatives multilingues, jouent un rôle essentiel dans ce processus. En effet, les étudiants ont la possibilité d'apprendre et de pratiquer des langues étrangères à travers des cours académiques, des séminaires, des discussions et des interactions informelles. L'exposition constante à des environnements linguistiques variés facilite non seulement l'apprentissage de nouvelles langues, mais aussi l'acquisition de compétences en communication interculturelle (Baker, 2011). Les universités, en proposant des programmes multilingues, des cours en langues étrangères et des échanges internationaux, offrent aux étudiants des opportunités de développement plurilingue uniques, favorisant l'adaptation à des contextes diversifiés.

De plus, la motivation professionnelle est un autre facteur clé favorisant l'émergence du plurilinguisme. Dans un marché du travail mondialisé, les compétences linguistiques sont de plus en plus valorisées. Les étudiants peuvent être poussés à apprendre plusieurs langues afin de se rendre plus compétitifs sur le plan professionnel, en particulier dans des secteurs où la mobilité internationale et les échanges interculturels sont essentiels (Graddol, 2006). Les universités, conscientes de ces enjeux, jouent un rôle central en créant des programmes qui encouragent les étudiants à développer leurs compétences plurilingues tout en leur offrant un environnement propice à l'usage de ces langues. Cela peut inclure des programmes d'échanges, des séminaires

multilingues et des stages à l'étranger, permettant ainsi une immersion dans des cultures et des systèmes linguistiques différents.

Les programmes d'échanges jouent un rôle crucial dans ce processus en offrant des opportunités concrètes où l'acquisition de compétences plurilingues devient à la fois un objectif académique et une nécessité pratique. Ces échanges permettent aux étudiants de vivre une expérience interculturelle complète, en pratiquant des langues étrangères dans des situations de la vie réelle. Cela renforce leur compétence linguistique, mais aussi leur ouverture d'esprit et leur compréhension de la diversité culturelle, ce qui est essentiel dans un monde de plus en plus globalisé. Ainsi, ces facteurs combinés créent un environnement propice au développement du plurilinguisme, offrant aux étudiants les outils nécessaires pour s'adapter et réussir dans des sociétés multiculturelles.

2.5. Contacts avec d'autres langues

Les contacts avec d'autres langues sont essentiels pour le développement du plurilinguisme, particulièrement dans le cadre des échanges universitaires. Ces contacts permettent aux étudiants d'interagir avec des locuteurs natifs ou non natifs, et de se confronter à des contextes linguistiques et culturels diversifiés. Les interactions se produisent dans des situations académiques formelles, comme les séminaires internationaux, ou informelles, telles que les échanges dans la vie quotidienne ou lors d'activités extracurriculaires.

2.5.1. Environnement plurilingue

Dans de nombreux établissements universitaires, les étudiants ont l'occasion d'étudier dans des environnements plurilingues, où plusieurs langues coexistent. Ces expériences favorisent la pratique de diverses langues et enrichissent leur répertoire linguistique. La diversité linguistique dans les échanges et dans l'organisation des cours multilingues contribue à l'amélioration de la compétence en langues étrangères et prépare les étudiants à naviguer dans des contextes internationaux.

2.5.2 Impact culturel et linguistique

En plus d'enrichir la compétence linguistique, les contacts avec différentes langues permettent aussi d'apprendre des aspects culturels et sociaux associés à ces langues. Par exemple, les étudiants peuvent découvrir de nouvelles manières de penser et de communiquer, ce qui enrichit leur compréhension interculturelle (Baker, 2011).

2.5.3. Motivation et besoins professionnels

La motivation et les besoins professionnels sont des facteurs déterminants dans l'apprentissage des langues et le développement du plurilinguisme chez les étudiants. Dans un monde de plus en plus globalisé, les compétences linguistiques deviennent un atout essentiel pour accéder à des opportunités professionnelles sur le marché international.

2.5.4. Exigences du marché du travail

Les étudiants sont de plus en plus conscients que maîtriser plusieurs langues ouvre des portes dans divers secteurs tels que les affaires, la diplomatie, et les organisations internationales. Ainsi, l'acquisition de compétences plurilingues devient une nécessité pour répondre aux exigences professionnelles de plus en plus globalisées (Graddol, 2006).

2.5.5. Motivation personnelle et académique

La motivation des étudiants pour apprendre de nouvelles langues est souvent influencée par leurs projets de carrière et leur désir d'améliorer leurs perspectives professionnelles. Les universités intègrent ces préoccupations en proposant des programmes adaptés qui favorisent l'acquisition de compétences linguistiques utiles dans le monde du travail.

2.5.6. Influence des TICE et des réseaux sociaux

Les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) ont un impact majeur sur l'apprentissage des langues. Ces outils permettent aux étudiants de s'immerger dans des environnements linguistiques variés et de pratiquer des langues dans un cadre numérique accessible à tout moment.

2.5.7. Accessibilité des ressources linguistiques

Les plateformes d'apprentissage en ligne, les applications de langues et les sites Web éducatifs offrent un accès facile à des ressources en plusieurs langues. Ces technologies permettent aux étudiants d'améliorer leurs compétences linguistiques en dehors des cours traditionnels et d'interagir avec des locuteurs natifs à travers des forums en ligne et des échanges via des outils de communication virtuelle (Doughty & Long, 2003).

2.5.8. Réseaux sociaux et échanges informels

Les réseaux sociaux jouent également un rôle crucial dans le développement des compétences plurilingues. Les étudiants peuvent y interagir avec des personnes de différentes cultures et améliorer leur fluidité linguistique en participant à des discussions informelles. Cette dimension informelle de l'apprentissage des langues sur les réseaux sociaux complète l'enseignement académique et permet une immersion continue dans des contextes plurilingues.

2.6. Obstacles au développement plurilingue

Le développement du plurilinguisme chez les étudiants n'est pas toujours un processus simple et direct. Plusieurs obstacles peuvent freiner l'acquisition et l'utilisation de plusieurs langues, notamment des facteurs individuels, sociaux, et institutionnels. Ces obstacles peuvent varier selon le contexte, les ressources disponibles, et les attitudes envers les langues étrangères.

2.6.1. Facteurs individuels

Les obstacles individuels au développement plurilingue sont principalement liés à la motivation personnelle, à la confiance en soi, et à l'exposition aux langues. Certains étudiants peuvent éprouver des difficultés à apprendre une nouvelle langue à cause de blocages psychologiques, tels que la peur de faire des erreurs ou un manque de motivation.

La motivation intrinsèque, c'est-à-dire le désir personnel d'apprendre, est essentielle pour surmonter ces obstacles. Cependant, lorsque cette motivation est faible, l'apprentissage d'une nouvelle langue devient plus ardu (Gardner, 2006).

2.6.2. Facteurs sociaux et culturels

Les facteurs sociaux et culturels jouent également un rôle crucial dans le développement plurilingue. Dans certaines sociétés, une langue peut être considérée comme plus prestigieuse que d'autres, ce qui peut rendre l'apprentissage de certaines langues moins attractif. Par exemple, dans un contexte universitaire, l'anglais est souvent privilégié au détriment des autres langues, ce qui peut décourager les étudiants d'apprendre des langues moins globalisées. Cette hiérarchisation des langues peut limiter les opportunités d'acquérir des compétences plurilingues (Baker, 2011).

2.6.3. Obstacles institutionnels

Les institutions éducatives peuvent aussi constituer un obstacle au développement plurilingue. Bien que de nombreuses universités offrent des programmes multilingues, la charge de travail académique et les ressources limitées dans certaines langues peuvent restreindre l'accès à un apprentissage linguistique complet. De plus, les étudiants peuvent être confrontés à des méthodes d'enseignement qui ne favorisent pas une approche véritablement plurilingue, mais qui se concentrent plutôt sur l'apprentissage d'une seule langue dominante (Cummins, 2000).

2.6.4. Insécurité linguistique

L'insécurité linguistique est un autre obstacle majeur au développement plurilingue. Elle se manifeste par la peur ou la gêne ressentie par les étudiants lorsqu'ils doivent utiliser une langue étrangère. Ce phénomène peut avoir des conséquences négatives sur leur motivation à pratiquer et à améliorer leur niveau de langue.

2.6.4.1. Perception de la langue et de la compétence

L'insécurité linguistique survient souvent lorsqu'un individu perçoit ses compétences linguistiques comme insuffisantes ou inappropriées dans certaines situations. Les étudiants peuvent se sentir incompris ou jugés par leurs pairs et leurs enseignants lorsqu'ils s'expriment dans une langue qu'ils maîtrisent moins bien, ce qui engendre un sentiment d'infériorité linguistique. Ce phénomène est particulièrement visible dans des environnements où la norme linguistique est dominante et où l'erreur est perçue négativement (Tajfel, 1981).

2.6.4.2. Impact sur la motivation et la performance

L'insécurité linguistique peut également affecter la motivation des étudiants à participer activement aux cours, ce qui limite leur possibilité d'apprendre et de pratiquer la langue. En conséquence, les étudiants qui souffrent d'insécurité linguistique peuvent hésiter à s'exprimer en classe, ce qui freine leur progrès et leur développement plurilingue. Ce manque de confiance peut aussi réduire leur capacité à interagir avec des locuteurs natifs, privant ainsi leur apprentissage d'une expérience pratique et authentique (MacIntyre, 2007).

2.6.4.3. Stratégies pour surmonter l'insécurité linguistique

Pour surmonter l'insécurité linguistique, plusieurs stratégies peuvent être mises en place. Il est crucial d'encourager un environnement académique inclusif où l'erreur est considérée comme une étape normale dans le processus d'apprentissage. L'approche communicative et les méthodes d'enseignement axées sur l'interaction peuvent également aider les étudiants à renforcer leur confiance en eux, en leur offrant des occasions d'utiliser la langue de manière authentique sans crainte du jugement (Krashen, 1982).

2.7. Représentations hiérarchiques des langues

Les représentations hiérarchiques des langues sont un obstacle majeur à l'épanouissement du plurilinguisme. Elles se manifestent par la valorisation inégale des langues dans les contextes sociaux et académiques. Certaines langues, telles que l'anglais ou le français, sont souvent perçues comme dominantes et plus prestigieuses, tandis que d'autres, moins parlées ou régionales, sont considérées comme moins importantes ou secondaires. Cette hiérarchisation affecte non seulement l'acquisition des langues, mais aussi la manière dont elles sont utilisées dans les échanges sociaux et académiques.

2.7.1. L'impact de la hiérarchisation des langues dans l'éducation

Dans les systèmes éducatifs, la hiérarchisation des langues peut conduire à une préférence pour certaines langues au détriment d'autres. Par exemple, l'enseignement de l'anglais est souvent privilégié dans les universités, au détriment des langues moins globalisées. Cela crée un environnement où les étudiants sont incités à apprendre et à utiliser certaines langues plutôt que d'autres, renforçant ainsi l'inégalité linguistique. Dans ce contexte, les langues régionales ou

minoritaires, malgré leur richesse culturelle et leur importance dans la diversité linguistique, peuvent être marginalisées (Baker, 2011).

2.7.2. Conséquences sociales et professionnelles

Les représentations hiérarchiques des langues ont également des conséquences sur la mobilité sociale et professionnelle des individus. Les locuteurs de langues considérées comme moins prestigieuses peuvent se sentir désavantagés dans leurs interactions sociales et professionnelles, ce qui peut affecter leur confiance en eux et leur accès à des opportunités professionnelles. Ce phénomène peut également entraîner une diminution de la valorisation des compétences plurilingues, car seules les langues jugées "utiles" pour le marché mondial sont prises en compte (Graddol, 2006). La perception de la langue comme un marqueur de statut peut donc limiter les possibilités d'épanouissement dans un environnement plurilingue.

2.8. Manque de valorisation des compétences plurilingues

Le manque de valorisation des compétences plurilingues représente un autre obstacle important au développement du plurilinguisme. Bien que de plus en plus de personnes parlent plusieurs langues, ces compétences ne sont pas toujours reconnues ou valorisées à leur juste valeur, que ce soit dans les systèmes éducatifs ou dans les milieux professionnels.

Les compétences plurilingues sont souvent perçues comme moins essentielles dans certains contextes, surtout lorsque la maîtrise d'une seule langue majoritaire est considérée comme suffisante.

2.8.1. La sous-estimation des compétences plurilingues dans l'enseignement supérieur

Dans de nombreux systèmes éducatifs, l'accent est mis sur l'acquisition d'une seule langue étrangère, souvent l'anglais, plutôt que sur la valorisation des compétences plurilingues. Les étudiants peuvent ainsi être encouragés à se concentrer sur l'apprentissage de la langue dominante, négligeant d'autres langues qu'ils pourraient également maîtriser. Cette sous-estimation des compétences plurilingues dans l'enseignement supérieur peut limiter la mobilité académique des étudiants et leur ouverture à d'autres cultures, freinant ainsi leur développement dans un monde globalisé (Cummins, 2000).

2.8.2. Conséquences professionnelles et culturelles

Le manque de valorisation des compétences plurilingues dans le monde du travail a des conséquences sur la carrière des individus. Les entreprises et les institutions qui ne reconnaissent pas l'importance des compétences plurilingues manquent une opportunité précieuse d'élargir leur réseau et d'améliorer leur compétitivité dans un contexte international. Cela peut également conduire à un sentiment de frustration chez les individus plurilingues, qui peuvent percevoir leurs compétences comme non reconnues ou inutiles (Baker, 2011). Le manque de valorisation des compétences plurilingues dans la société contemporaine peut donc avoir un impact négatif sur l'intégration des individus dans le marché du travail globalisé.

2.8.3. Promouvoir la valorisation des compétences plurilingues

Pour surmonter ces obstacles, il est essentiel de promouvoir la valorisation des compétences plurilingues dans les systèmes éducatifs et dans les pratiques professionnelles. Cela peut se faire par la mise en place de politiques linguistiques favorisant l'enseignement multilingue, ainsi que par la reconnaissance des compétences plurilingues dans les secteurs professionnels. Les institutions peuvent également jouer un rôle clé en offrant des programmes d'échanges linguistiques et en favorisant une approche pédagogique inclusive qui valorise toutes les langues utilisées par les étudiants. En reconnaissant la diversité linguistique et en valorisant les compétences plurilingues, les sociétés peuvent contribuer à la création d'un environnement plus inclusif et plus équitable pour les individus plurilingues (Grosjean, 2010).

Conclusion partielle

Le bi-/plurilinguisme, au cœur des enjeux éducatifs contemporains, se présente comme une compétence indispensable dans le cadre universitaire, notamment dans les disciplines linguistiques. À travers l'étude des théories associées à ce phénomène, il est apparu que le plurilinguisme va bien au-delà de la simple maîtrise de plusieurs langues : il implique une flexibilité cognitive et une capacité à s'adapter aux contextes linguistiques et sociaux variés. Dans les filières universitaires, en particulier celles liées à l'apprentissage des langues, les étudiants sont confrontés à une pluralité linguistique qui enrichit leur parcours tout en répondant aux exigences d'un monde globalisé.

L'analyse des dynamiques favorisant le bi-/plurilinguisme révèle que des facteurs tels que la mobilité académique, l'intégration de multiples langues dans les programmes d'enseignement, et les contacts interculturels jouent un rôle majeur dans le développement de ces compétences. Le bi-/plurilinguisme devient ainsi une réponse aux défis professionnels et sociaux, et constitue un atout dans la préparation des étudiants à un environnement international. Toutefois, des obstacles, tels que les hiérarchies linguistiques et le manque de valorisation des compétences plurilingues, subsistent et méritent d'être adressés pour assurer une plus grande équité et efficacité dans l'apprentissage des langues.

A decorative border in a light brown color frames the central text. It consists of thin vertical lines on the left and right sides, and thin horizontal lines at the top and bottom. Each corner is adorned with a stylized branch featuring several leaves and small buds.

Partie Pratique



*Chapitre 3 : Présentation et
intérêt de l'étude*

3.1.Objectifs de l'étude

Cette étude s'inscrit dans une démarche exploratoire visant à **mieux comprendre la manière dont le plurilinguisme est perçu, vécu et intégré dans les pratiques pédagogiques à l'université algérienne**. Mon intérêt s'est porté plus précisément sur le regard que portent les **enseignants du supérieur** sur la diversité linguistique de leurs étudiants : quelles langues perçoivent-ils comme présentes dans leurs classes ? Comment évaluent-ils leur rôle dans les apprentissages ? Quelles représentations en ont-ils, notamment à propos du français, de l'arabe dialectal ou littéraire, du tamazight ou de l'anglais ?

La réflexion qui sous-tend ce travail s'est nourrie des recherches récentes sur les compétences plurilingues, notamment celles développées dans les contextes éducatifs multilingues. Elle s'est également inspirée de travaux antérieurs menés en France, comme ceux de Marie-Dominique Durel ou de Véronique Nantes, qui ont analysé les représentations du bilinguisme chez les enseignants du premier degré. Mon ambition est ici de transposer cette problématique au contexte spécifique de **l'enseignement supérieur algérien**, en m'interrogeant sur les **pratiques, les savoirs, les résistances ou les attentes des enseignants vis-à-vis du plurilinguisme universitaire**.

3.2.Type d'étude

Le projet repose sur une enquête de terrain à visée **qualitative et descriptive**, à partir de données recueillies par **questionnaire en ligne**. Ce dernier a été conçu avec l'outil Google Forms, pour permettre une **diffusion souple** auprès d'enseignants de différentes universités et disciplines. Le choix du format numérique répondait aussi à une volonté de **favoriser la participation volontaire** et d'atteindre un public diversifié en termes de localisation, de filière et d'ancienneté.

Le questionnaire se compose de plusieurs volets :

- Des **données sociodémographiques** (âge, discipline enseignée, université, années d'expérience...),

- Un recueil des **perceptions linguistiques** : langues parlées par les étudiants selon les enseignants, langue(s) de travail privilégiée(s), langue(s) de communication informelle ou formelle à l'université,
- Des questions sur les **représentations** du plurilinguisme : perçu comme obstacle, richesse, levier d'apprentissage, etc.,
- Une partie sur les **pratiques pédagogiques déclarées** : prise en compte des langues des étudiants, démarches plurielles, ressources linguistiques disponibles ou absentes.

Au total, **15 enseignants universitaires** ont répondu au questionnaire. Bien que cet échantillon soit restreint, il offre une première photographie significative, notamment dans la diversité des profils recueillis.

Enfin, des **commentaires libres** laissés en fin de questionnaire ont permis de recueillir des témoignages riches, parfois critiques, parfois enthousiastes, révélant un attachement à la complexité linguistique du contexte algérien.

3.3. Intérêt et enjeux de cette recherche

Dans un pays aussi linguistiquement divers que l'Algérie, il paraît essentiel de **documenter les représentations et les pratiques langagières dans le monde universitaire**, en particulier dans un contexte marqué par :

- ❖ Une coexistence parfois tendue entre langues d'enseignement (français, arabe, anglais),
- ❖ Un écart entre les politiques officielles et les usages réels des langues,
- ❖ Un manque de formation didactique explicite autour du plurilinguisme.

Ce travail ne prétend pas à l'exhaustivité, mais vise à **ouvrir un espace de réflexion** sur ce que signifie, concrètement, enseigner à des étudiants plurilingues. Il permet de mieux comprendre **les obstacles perçus**, mais aussi les **ressources insoupçonnées** que représente le plurilinguisme dans les pratiques pédagogiques.

Plus largement, cette recherche participe à une dynamique plus vaste de **revalorisation des langues présentes à l'université**, en soulignant le rôle crucial que peuvent jouer les

enseignants dans la **reconnaissance, l'inclusion et la mobilisation de cette richesse linguistique.**



Chapitre 4. Les outils de l'étude



Ce chapitre est consacré à la description des instruments méthodologiques mobilisés dans le cadre de notre recherche. Afin de répondre à la problématique posée, nous avons choisi de recourir à une enquête par questionnaire, orientée principalement vers une analyse quantitative des réponses. L'objectif est de comprendre les représentations et les pratiques linguistiques des enseignants universitaires dans le contexte algérien, tout en s'inspirant, pour partie, de la démarche adoptée par V.N.

4.1. Le questionnaire sur les langues des étudiants perçues par les enseignants

a) Typologie des questions

Dans la construction du questionnaire, une attention particulière a été portée à la nature des questions. La majorité d'entre elles sont **fermées** (choix multiples, dichotomiques, échelles de Likert), ce qui facilite un **traitement statistique rigoureux**. Certaines **questions ouvertes** ont néanmoins été intégrées pour permettre aux répondants de nuancer leurs propos, de donner des exemples concrets ou de justifier leurs choix.

L'ordre des questions a été conservé aussi proche que possible du modèle de V.N., afin de maintenir une forme de comparabilité. En effet, la disposition des questions peut influencer les réponses : par exemple, demander aux enseignants de définir le bilinguisme avant d'évaluer le nombre d'élèves bilingues peut modifier leur perception et donc leurs réponses.

Par ailleurs, nous avons enrichi le questionnaire initial en y ajoutant des questions portant sur **le rapport personnel des enseignants aux langues**, leur usage, leur propre conception du bilinguisme, ainsi que leurs pratiques pédagogiques dans le domaine du plurilinguisme.

b) Variables retenues

Les variables indépendantes sélectionnées permettent une analyse différenciée selon le profil des répondants. Elles incluent :

- ❖ L'âge : 25–30 ans / 30–40 ans / 40–50 ans / plus de 50 ans ;
- ❖ La formation initiale : École universitaire // lycée ;

- ❖ Le nombre d'années d'enseignement ;
- ❖ Le niveau d'enseignement ;
- ❖ Le contexte de l'établissement (rural, urbain...).

Ces catégories, alignées sur celles utilisées par V.N., garantissent la comparabilité des données.

c) Contenu du questionnaire

Le questionnaire que j'ai élaboré (voir Annexe X) s'inspire des travaux de V. Nantes (2011) et de Marie-Dominique Durel (2022), tout en étant adapté au contexte algérien. Il se compose de **trois grandes parties** :

★ Langues des élèves

Cette section interroge les enseignants sur les langues utilisées par leurs élèves, en particulier en dehors du cadre scolaire. Elle vise à mettre en lumière les **répertoires plurilingues** parfois invisibles dans l'environnement scolaire.

Les premières questions sont déclinées comme suit :

1a. A votre connaissance, certains de vos élèves utilisent-ils une (ou d') autre(s) langue(s) que le français ?

- oui
- non
- je ne sais pas

1b. Dans quel(s) contexte(s) ? :

1c. Pouvez-vous indiquer les prénoms et quelles sont la ou les langue(s) qu'utilisent chacun de ces élèves en plus du français ?

6. Ces questions permettent de **recenser les langues présentes dans les classes** (arabe dialectal, tamazight, français, anglais...), de repérer les contextes d'usage (famille, rue, médias...) et de **quantifier le plurilinguisme effectif** selon les enseignants.
7. Comme dans l'étude de V. Nantes, j'ai adopté un critère de distinction entre écoles « **plurilingues** » (plus de 12 % d'élèves utilisant une autre langue que le français) et écoles « **monolingues** » (moins de 12 %), afin d'opérer une comparaison pertinente.

Représentations du plurilinguisme

Les questions suivantes visent à connaître **les représentations des enseignants** sur le plurilinguisme et ses effets sur les apprentissages.

2. Pensez-vous que vivre avec deux ou plusieurs langues est :

- un avantage
- un inconvénient
- ça dépend

3. Pour quelle(s) raison(s) ?

3b. Si vous le souhaitez, pourriez-vous illustrer votre réponse avec un ou des exemple(s) d'élève(s) précis :

Ces questions permettent d'identifier si les enseignants perçoivent le plurilinguisme comme **ressource** ou comme **obstacle**, et d'interroger les **mythes persistants** sur le bilinguisme (comme ceux que dénoncent Cummins ou Grosjean).

★ Définition du bilingue

Afin d'interroger les représentations théoriques, j'ai repris la formulation proposée par Durel (elle-même inspirée de P. Lambert) :

4. Pour vous, une personne bilingue est une personne qui :

- « connaît deux langues comme si elles étaient toutes les deux maternelles » (L. Bloomfield)
- « se sert régulièrement de deux langues dans la vie de tous les jours » (F. Grosjean)

Cette question vise à confronter la **vision ancienne, élitiste et rare** du bilinguisme à une **vision moderne, fonctionnelle et contextualisée**.

Appréciation du bilinguisme des élèves

5. Dans votre classe, combien d'élèves considérez-vous comme bilingues ?

6. Pouvez-vous indiquer leurs prénoms et quelles sont la ou les langue(s) qu'ils utilisent ?

Cela permet de vérifier s'il existe un **décalage** entre les élèves identifiés comme parlant d'autres langues (question 1) et ceux considérés comme bilingues (question 5), souvent en lien avec la **valeur symbolique** des langues concernées (cf. Bourdieu, Hélot).

Langues et pratiques des enseignants

Les questions suivantes interrogent le **rapport personnel des enseignants aux langues**, et leurs **pratiques pédagogiques** :

7. Utilisez-vous, régulièrement ou non, d'autres langues que le français ? :

- oui
- non

7b. Si oui, lesquelles et dans quel(s) contexte(s) ?

8. Vous définiriez-vous comme bilingue ?

- oui
- non
- je ne sais pas

8b. Pourriez-vous préciser pourquoi ?

9. Enseignez-vous d'autre(s) langue(s) que le français dans votre classe ?

- oui
- non

Laquelle ou lesquelles ?

10. En classe, vous arrive-t-il d'échanger avec vos élèves sur leurs langues et les différents usages qu'ils en ont (celles qu'ils utilisent, parlent, rencontrent, entendent...)?

(Réponse sur une échelle de Lickert allant de 1 (jamais) à 5 souvent)

Approches plurielles et formation

Ces dernières questions visent à évaluer la **sensibilisation des enseignants aux démarches d'éveil aux langues** et leur **formation sur le plurilinguisme** :

11. Avez-vous déjà entendu parler de la démarche d'Éveil aux langues ? (pour une définition de cette démarche, cliquez sur <http://plurilingues.e-monsite.com/>)

- oui
- non

11b. Si oui, dans quel(s) contexte(s) ?

11c. Et si oui, en faites-vous dans votre classe ?

- oui
- non

Précisez votre réponse :

12. Avez-vous déjà eu une formation sur l'intérêt de s'appuyer sur les langues des élèves pour les aider à maîtriser le français ?

- oui, quand j'étais étudiant ou enseignant-stagiaire
- oui, lors d'animations pédagogiques
- non • ça m'intéresserait
- ça m'intéresserait un peu
- ça ne m'intéresse pas 3

La dernière partie concerne l'âge, la formation initiale, le nombre d'années dans l'enseignement, le contexte de l'école et le niveau de classe du répondant. Ces questions sont détaillées dans l'annexe 4.

4.2. Recenser les langues déclarées par les élèves

Dans un second temps, j'ai proposé aux enseignants participants de faire remplir à leurs élèves un questionnaire complémentaire, plus ciblé, concernant **leurs pratiques langagières** personnelles. L'objectif était de **croiser les données** recueillies dans le premier questionnaire (rempli par les enseignants) avec les **déclarations directes des élèves** sur les langues qu'ils comprennent, parlent, ou côtoient au quotidien.

Ce deuxième questionnaire (voir **Annexe X**) demandait aux enseignants de recueillir, pour chaque élève plurilingue, les informations suivantes :

- ✚ Est-ce que l'élève **comprend et parle** la langue de sa famille ?
- ✚ Est-ce que l'élève **comprend mais ne parle pas** la langue ?
- ✚ Est-ce que l'élève **ne comprend pas et ne parle pas** cette langue ?
- ✚ Ou bien : l'enseignant **n'a pas cette information**.

L'objectif de cette deuxième phase était d'analyser le **niveau réel de compétence linguistique** des élèves dans leur langue familiale, et de voir si les enseignants ont une **perception fidèle ou approximative** des pratiques langagières de leurs élèves.

Cependant, comme dans l'étude de Durel, cette seconde enquête a rencontré des **difficultés de participation**. Le questionnaire nécessitait une implication plus longue et une concertation avec les élèves, ce qui a probablement limité le taux de réponse. Seuls **X enseignants sur Y** ont répondu à cette deuxième phase, malgré des relances.

Malgré ce nombre réduit, les résultats montrent des **écarts notables** entre les pratiques **rapportées par les enseignants** dans le premier questionnaire et celles **déclarées par les élèves eux-mêmes**. Certains élèves que les enseignants ne considéraient pas comme plurilingues se sont déclarés comme tels, notamment dans des cas où la langue est **passivement acquise** (compréhension mais non-production). Inversement, quelques élèves qualifiés de bilingues par les enseignants ont déclaré ne pas ou peu utiliser cette langue.

Ces résultats renforcent l'idée que la **connaissance réelle des langues des élèves** est souvent partielle ou basée sur des **représentations implicites**, et qu'une **prise en compte directe de la parole des élèves** permet une analyse plus fine du plurilinguisme réel en contexte scolaire.



Chapitre 5: Contexte de l'étude



Dans ce chapitre, je présenterai le cadre dans lequel s'est déroulée mon enquête. Cette présentation portera sur la zone géographique concernée, le contexte scolaire et universitaire des établissements enquêtés, ainsi que sur les caractéristiques des répondants (âge, formation, statut). Je terminerai par un aperçu des langues parlées par les élèves et étudiants, telles qu'elles ont été rapportées dans les réponses au questionnaire.

5.1 Zone d'enquête

Mon enquête s'est déroulée dans deux types d'institutions éducatives : l'Université, situés dans la région de **[Bordj Bou Arreridj]**.

Du côté de l'enseignement supérieur, l'enquête a été menée au sein de **[université Mohamed-EL-Bachir-EL-Ibrahimi]**, auprès d'étudiants inscrits en **[licence 1, 2, 3 .]** et d'enseignants universitaires exerçant dans les départements de **[lettres, langues, , etc.]**.

Au total, **[15-enseignants et plus que de 120 étudiants]** ont répondu au questionnaire. Cette diversité de profils et de contextes permet de comparer les pratiques et représentations linguistiques dans deux cadres éducatifs différents, tout en restant ancrée dans un même territoire géographique.

5.2 Le contexte des établissements enquêtés

a) Des établissements aux profils variés

Dans notre échantillon, les enseignants exerçant à l'université sont majoritaires. Cette tendance se confirme dans la figure ci-dessous (voir figure X), où l'on observe que 9 enseignants sur les 15 interrogés déclarent travailler dans l'enseignement supérieur.

Le tableau ci-dessous présente la répartition des répondants par type d'établissement et contexte éducatif :

Tableau 1: Répartition comparée des enseignants selon le niveau d'enseignement (lycée / université)

<i>Niveau d'enseignement</i>	<i>Échantillon de l'étude</i>	<i>Répartition nationale estimée</i>
<i>Université</i>	9 enseignants (66,7 %)	6 enseignants (60 %)

Cette représentation légèrement biaisée en faveur du milieu universitaire reflète une certaine réalité du contexte éducatif algérien, notamment dans les environnements urbains où les dynamiques plurilingues sont particulièrement visibles. Néanmoins, elle ne permet pas de généraliser les résultats à l'ensemble du corps enseignant national.

Pour garantir une analyse cohérente et pertinente, certaines réponses ont été regroupées en fonction de leur nature. Ce choix méthodologique vise à faire émerger les tendances fortes, sans altérer la diversité ni la richesse des discours recueillis sur le plurilinguisme.

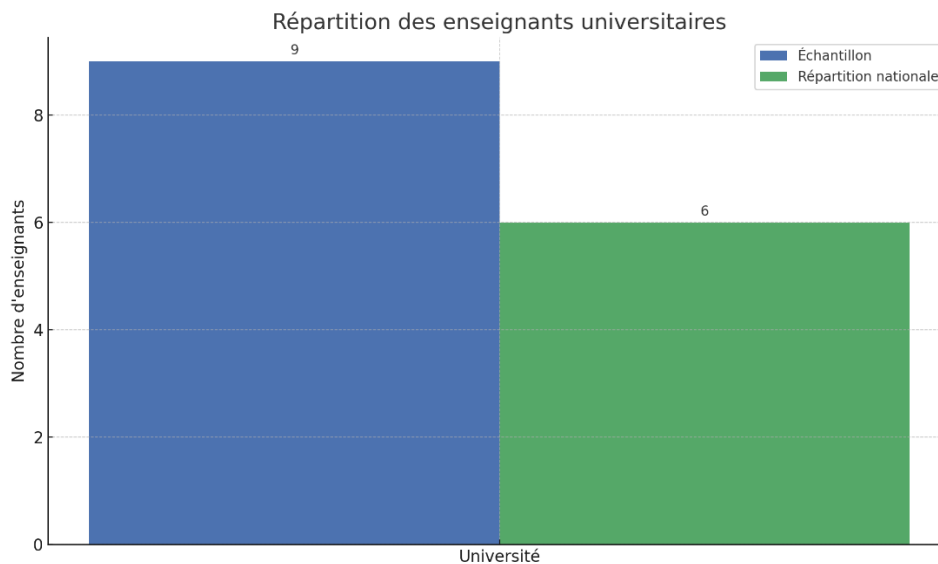


Figure 1: Comparaison des enseignants selon le type d'établissement

b) Des classes monolingues et plurilingues dans notre étude

Dans le cadre de cette étude, nous adoptons le même critère que celui utilisé par V. Nantes : une classe est considérée comme "**plurilingue**" si **plus de 12 % des élèves utilisent une ou**

plusieurs langues autres que le français dans leur quotidien (ce qui correspond par exemple à au moins 3 élèves sur une classe de 25).

Sur les 12 classes observées via les réponses des enseignants au questionnaire, **8 ont été qualifiées de "plurilingues"**, contre **4 considérées comme "monolingues"** selon ce seuil. Il reste toutefois difficile de savoir si cette répartition reflète fidèlement la situation globale des classes dans le contexte universitaire et secondaire algérien. Cela dit, cette majorité de classes qualifiées de "plurilingues" s'explique aussi par la **forte présence de langues familiales et sociales dans les parcours des étudiants**, notamment dans les filières de langues.

Tableau 2: Répartition des classes selon le critère de plurilinguisme (>12 % d'élèves utilisant une autre langue)

Type de classe	Nombre de classes	Pourcentage
Plurilingues	8	66,7 %
Monolingues	4	33,3 %
Total	12	100 %

Parmi les 12 enseignants ayant répondu à l'enquête, **toutes les classes universitaires (7 sur 7)** ont été déclarées **plurilingues**, ce qui est cohérent avec le contexte sociolinguistique des universités algériennes, souvent marquées par une forte diversité linguistique. À l'inverse, parmi les **5 classes de lycée**, seule **1 classe** a été considérée comme plurilingue, les **4 autres étant décrites comme monolingues**. Cette répartition met en lumière une **plus grande reconnaissance du plurilinguisme en milieu universitaire** par rapport au secondaire.

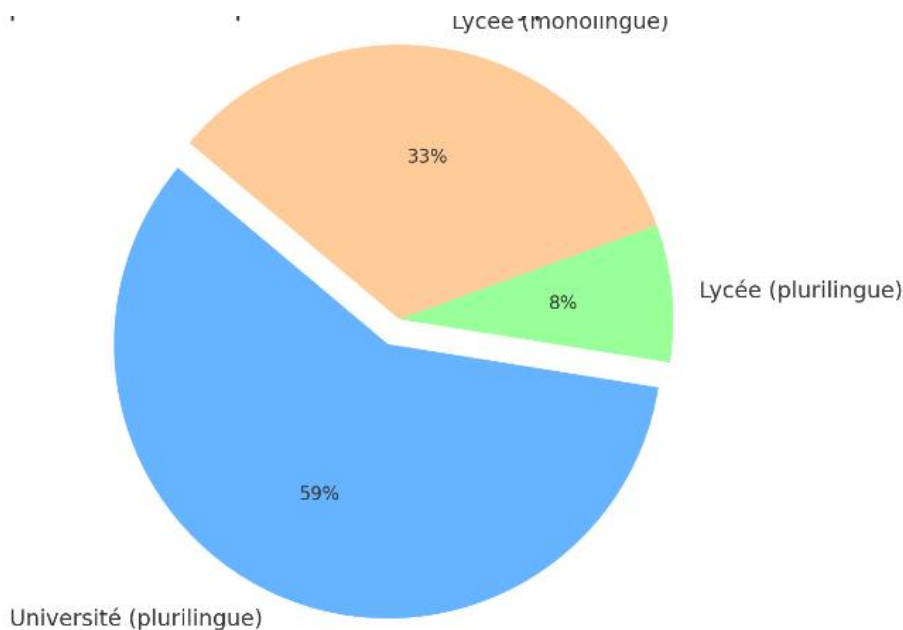


Figure 2: répartition des répondants selon le type d'établissement

Il est probable que le nombre de classes qualifiées de "monolingues" dans notre enquête soit en réalité **sous-estimé**. En effet, certains enseignants ont explicitement indiqué ne pas souhaiter répondre au questionnaire, justifiant leur refus par l'absence perçue de plurilinguisme dans leur classe, comme en témoigne ce type de remarque : « *Je ne peux pas remplir ton questionnaire, je n'ai aucun étudiant plurilingue.* »

5.3 Les enseignants qui ont répondu

Sur les 15 enseignants ayant répondu à mon enquête, la majorité a été contactée directement, soit par mon réseau personnel, soit par l'intermédiaire d'enseignants proches. Quelques-uns ont répondu suite à la diffusion en ligne du questionnaire.

Cette modalité de recrutement peut introduire un **biais d'échantillonnage**, dans la mesure où le lien, même indirect, entre les participants et la chercheuse pourrait **influencer certaines réponses**, de manière consciente ou non. De plus, certains enseignants savaient que ma recherche portait sur le plurilinguisme, ce qui a pu les **inciter à adopter une posture plus favorable** à cette notion.

Afin de limiter ces effets, j'ai veillé à **ne pas orienter la présentation de mon travail** lors de la diffusion et à **formuler les questions de manière neutre et équilibrée**.

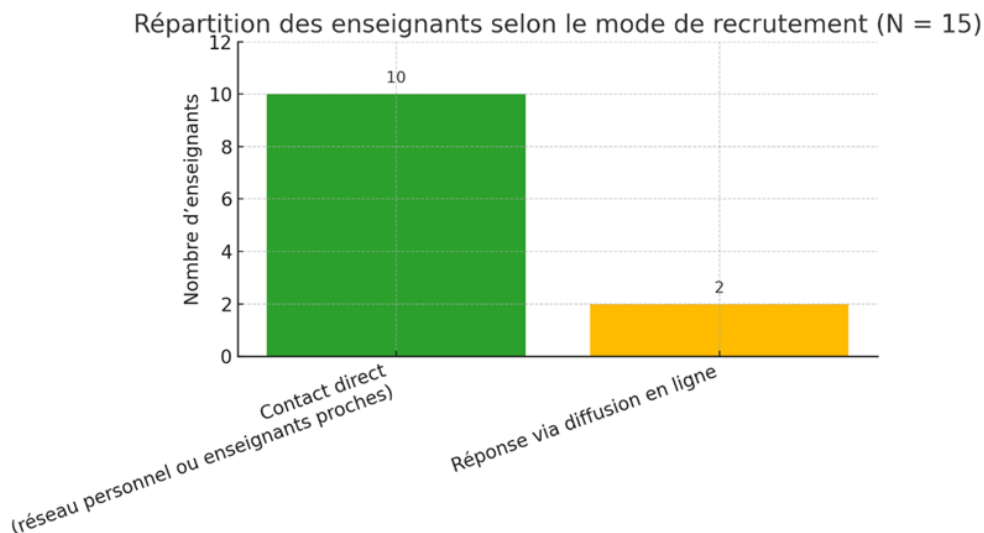


Figure 3: Répartition des enseignants selon le mode de recrutement

Ce graphique met en évidence une **double tendance** dans les réponses obtenues. D'une part, la majorité des participants ont été contactés directement, ce qui confirme l'importance du réseau personnel dans la diffusion du questionnaire. D'autre part, on observe une **légère prédominance féminine** parmi les répondants, ce qui est cohérent avec la proportion élevée de femmes dans l'enseignement des langues, tant au lycée qu'à l'université.

Ces éléments doivent toutefois être considérés avec précaution, car ils peuvent introduire un **biais de sélection** dans la constitution de l'échantillon.

5.3.1. Les enseignants ayant répondu

Le questionnaire a été renseigné par **15 enseignants** exerçant soit en **lycée**, soit à **l'université**, dans différents établissements publics en Algérie. Le choix de ces deux niveaux d'enseignement permet de croiser les représentations et pratiques pédagogiques face au bi-/plurilinguisme à des moments clés du parcours scolaire et académique des apprenants.

La grande majorité des participants m'étaient connus directement ou par relation professionnelle, ce qui constitue un **échantillonnage de proximité**. Ce mode de diffusion, bien

qu'efficace pour obtenir des réponses rapidement, comporte un **biais potentiel** : les répondants peuvent avoir formulé leurs réponses en fonction de leur connaissance du cadre de la recherche, ou dans l'idée de répondre "comme il faut". Certains savaient que cette enquête s'inscrivait dans le cadre d'un mémoire universitaire en didactique du FLE, ce qui a pu les amener à supposer une posture favorable au plurilinguisme de ma part. Afin de limiter cette influence, les questions ont été rédigées de façon neutre et sans mention directe du cadre théorique mobilisé.

Les enseignants interrogés sont principalement des **femmes**, ce qui reflète la tendance observée dans le système éducatif algérien, notamment au lycée. À l'université, bien que la parité soit plus équilibrée, on constate également une féminisation croissante de la profession. Les répondants disposent d'une **expérience variable**, allant de quelques années à plus de deux décennies d'enseignement. Cette diversité représente un atout pour l'étude, car elle permet d'aborder la question du plurilinguisme selon des regards pédagogiques ancrés dans des contextes et des pratiques variés.

Enfin, il convient de noter que les enseignants interrogés travaillent dans des établissements situés en **milieu urbain**, ce qui peut influencer à la fois la **diversité linguistique des apprenants** et les **représentations des enseignants** quant à l'usage scolaire ou extrascolaire des langues autres que le français. Cette dimension contextuelle sera prise en compte dans l'analyse des résultats.

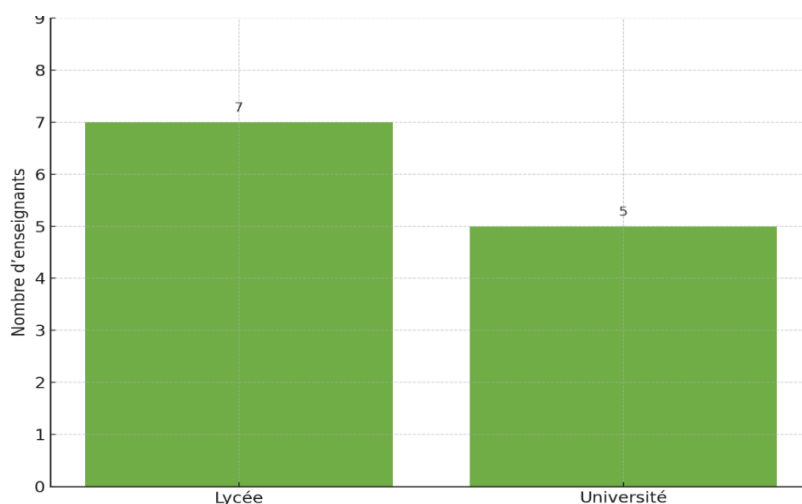


Figure 4: Repartition des enseignants selon leur niveau d'enseignement

Le graphique ci-dessus met en évidence la répartition des enseignants ayant répondu au questionnaire selon leur niveau d'enseignement. On observe une légère majorité d'enseignants de **lycée** (7) par rapport à ceux de **l'université** (8). Cette répartition équilibrée permet de comparer les représentations et pratiques liées au plurilinguisme dans deux contextes pédagogiques distincts, tout en tenant compte des différences de public, de contenu disciplinaire et de finalités éducatives.

5.4 Les langues rapportées chez les élèves

Les 15 enseignants interrogés ont mentionné que de nombreux élèves sont en contact avec au moins **une langue autre que le français**, que ce soit à la maison ou dans leur environnement social. Même si certaines réponses restent approximatives (par exemple : « la majorité de mes élèves parlent arabe dialectal », « beaucoup utilisent le kabyle »), l'analyse des données permet d'observer une **diversité linguistique significative** dans les classes.

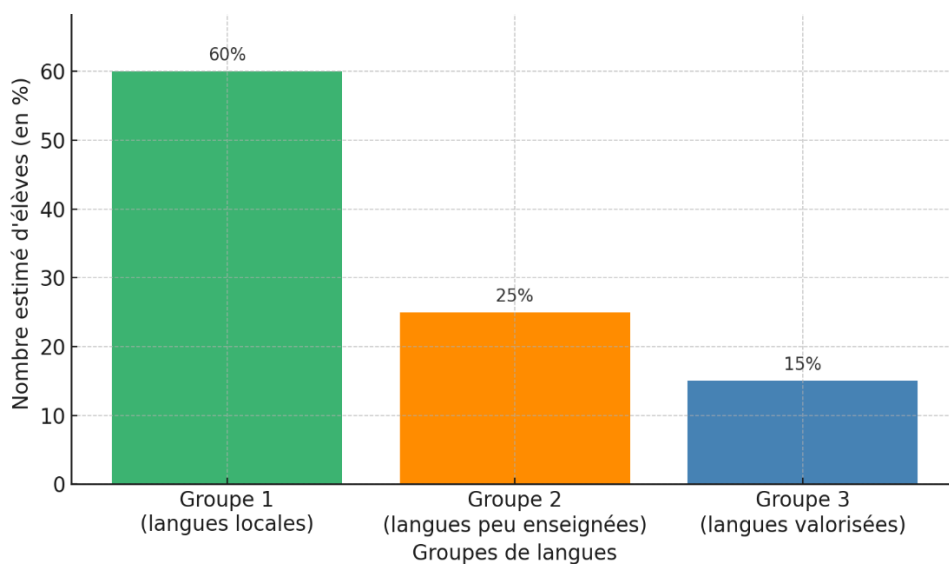
Au total, **plus de 15 langues distinctes** ont été mentionnées, ce qui souligne la richesse des répertoires langagiers présents au sein des établissements concernés. Parmi elles, **l'arabe dialectal** (algérien), **l'amazighe** (kabyle, chaoui, mozabite...) et le **français** cohabitent de manière fréquente. Certaines langues étrangères sont également citées, comme **l'anglais**, **l'espagnol** ou parfois **l'italien** — souvent en lien avec leur enseignement au lycée.

Cependant, comme le souligne Moore (2006), il existe une confusion fréquente chez les enseignants entre langue, dialecte, et variété linguistique. Certains répondants ont utilisé des termes comme « dialecte local », « langue africaine » ou encore « berbère », sans distinction claire. Cette difficulté à **nommer précisément les langues** peut refléter une représentation hiérarchisée des langues, où seules celles considérées comme "scolaires" ou "normées" sont pleinement reconnues (Bourdieu, 1982 ; Blanchet, 2010).

Pour mieux interpréter ces données, j'ai repris la **classification en trois groupes** de langues proposée par V. Nantes (2011), tout en l'adaptant au contexte algérien :

Tableau 3: Classification des langues rapportées par les enseignants

Groupe	Type de langues	Langues mentionnées	Statut scolaire / valeur perçue
Groupe 1	Langues de l'environnement local et familial	Arabe dialectal (algérien), kabyle, chaoui, mozabite, tamazight, targui	Langues parlées quotidiennement mais peu reconnues ou valorisées dans le système éducatif.
Groupe 2	Langues peu ou pas enseignées	Turc, portugais, swahili, peul, songhaï, dialectes africains non précisés	Langues minoritaires ou issues de migrations, peu visibles dans le curriculum officiel.
Groupe 3	Langues valorisées et enseignées	Français, anglais, espagnol, italien, allemand	Langues enseignées officiellement dans les établissements scolaires, socialement valorisées.

**Figure 5: Répartition des élèves selon les 3 groupes de langues définis**

5.5 Méthodologie de l'enquête : bilan et perspectives

a) Difficultés rencontrées

Lors de la diffusion du questionnaire, certaines réactions d'enseignants ont mis en évidence une **conception limitée du plurilinguisme**. Plusieurs ont spontanément répondu : « *Domage, je n'ai pas d'élèves allophones cette année* », confondant le plurilinguisme avec la seule situation des élèves nouvellement arrivés en Algérie. Il m'a donc fallu expliquer, sans trop orienter les réponses, que le questionnaire s'adressait à **l'ensemble des élèves ayant accès à plus d'une langue**, qu'il s'agisse de langues familiales, scolaires ou sociales.

D'autres enseignants, notamment ceux exerçant en **milieu rural ou dans des lycées à public perçu comme homogène**, ont estimé que leur classe ne présentait aucun intérêt pour l'étude. Pourtant, après discussion, certains ont reconnu que quelques élèves utilisaient effectivement une autre langue chez eux, démontrant ainsi une **forme de méconnaissance ou de sous-estimation du répertoire langagier de leurs élèves** (voir Moore, 2006 ; Coste et al., 1997).

Par ailleurs, j'ai observé que la **réponse au questionnaire était nettement plus faible lorsque celui-ci était diffusé de manière anonyme ou déconnectée d'un lien personnel**. Cette limite illustre les défis des enquêtes à visée exploratoire en milieu scolaire ou universitaire, surtout sur un sujet encore sensible. Certains enseignants ont aussi déclaré ne pas vouloir interroger directement leurs élèves sur leurs langues d'usage, jugeant cela « privé » ou « délicat », ce qui rejoint les observations de Blanchet (2010) sur les tabous sociolinguistiques dans les institutions.

b) Pistes pour prolonger la recherche

Plusieurs **améliorations méthodologiques** pourraient être envisagées dans le cadre d'une étude future.

D'abord, il serait pertinent de **diversifier le profil des enseignants interrogés**, notamment en ciblant davantage les **jeunes enseignants (20-30 ans)** en formation ou récemment

titularisés. Cela permettrait d'évaluer les effets potentiels des récentes orientations pédagogiques ou des formations initiales sur leurs représentations du plurilinguisme.

Il serait également enrichissant d'inclure **des enseignants issus de familles plurilingues ou de l'immigration**, afin d'analyser si leur propre trajectoire linguistique influence leur regard pédagogique (Hélot, 2007 ; Goï, 2016).

D'un point de vue géographique, bien que l'échantillon ait été majoritairement urbain, une **comparaison entre établissements urbains et ruraux** pourrait faire émerger des différences significatives dans la reconnaissance et la valorisation des langues locales et familiales. Dans certaines régions, par exemple, les variétés amazighes (chaoui, kabyle...) occupent une place importante mais restent parfois absentes des discours scolaires.

Enfin, la démarche gagnerait en profondeur si elle pouvait être complétée par **des entretiens individuels** avec les enseignants, pour recueillir leurs récits de pratiques, mais aussi **des témoignages directs d'élèves plurilingues** et de leurs familles. Cela permettrait d'avoir une vision plus complète des enjeux identitaires et affectifs liés aux langues parlées en dehors du cadre scolaire (Gumperz, 1972 ; Cummins, 2000).

Pour affiner l'outil de recherche, certaines **questions du questionnaire pourraient être reformulées**. Par exemple, la question : « *Vivre avec deux langues est-il un avantage ou un inconvénient ?* » gagnerait à être accompagnée de scénarios concrets ou reformulée en termes de **situations d'usage**, afin d'éviter des interprétations floues. De même, la question sur la définition du bilinguisme pourrait proposer une échelle de nuances ou des exemples de situations, pour capter plus finement les **représentations implicites** des enseignants (Grosjean, 2015).



Partie 3 Traitement et analyses

des donnée





Chapitre 6 : Représentations Du

Bilinguisme



Ce chapitre analyse la manière dont les enseignants universitaires algériens définissent le bilinguisme, en fonction de leur contexte d'enseignement, de leur âge et de leur formation. Les réponses montrent une variation notable selon que l'enseignant évolue dans un environnement perçu comme fortement ou modérément plurilingue. Cette distinction permet de mieux comprendre l'impact du contexte linguistique sur leurs représentations : certains associent le bilinguisme à une maîtrise parfaite de deux langues, tandis que d'autres adoptent une vision plus souple, basée sur l'usage régulier de plusieurs langues au quotidien.

6.1 Le choix d'une définition du bilinguisme

Dans le questionnaire, il était demandé aux enseignants de choisir entre deux conceptions du bilinguisme : une définition plus stricte, issue de Bloomfield, considérant le bilingue comme parfaitement compétent dans deux langues maternelles ; et une approche plus fonctionnelle, proposée par Grosjean, où le bilinguisme repose sur l'usage régulier de deux langues dans la vie quotidienne.

Parmi les 15 enseignants universitaires interrogés, une majorité a retenu la définition de Grosjean, illustrant une représentation plus souple et ancrée dans les pratiques réelles. Cela montre que, dans le contexte algérien, le bilinguisme est davantage perçu comme une compétence liée aux besoins de communication, plutôt qu'à une maîtrise parfaite des langues.

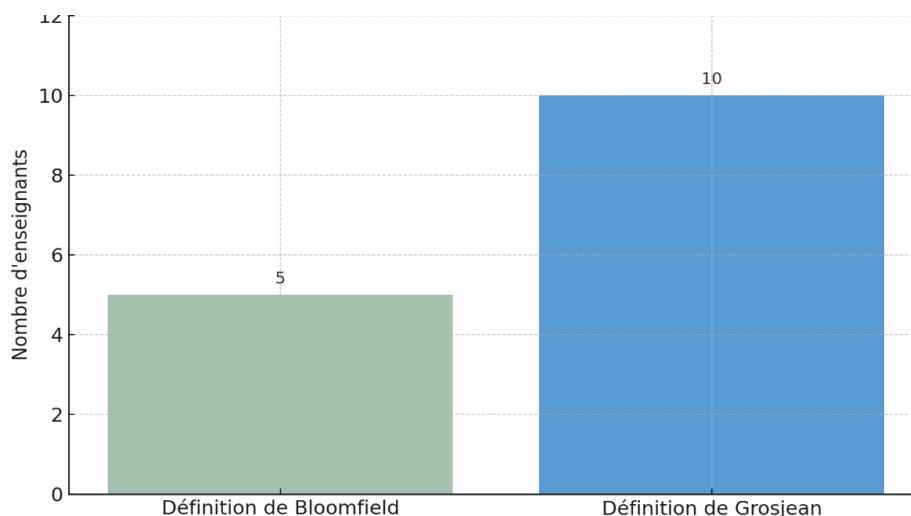


Figure 6: Répartition des enseignants selon la définition choisie du bilinguisme

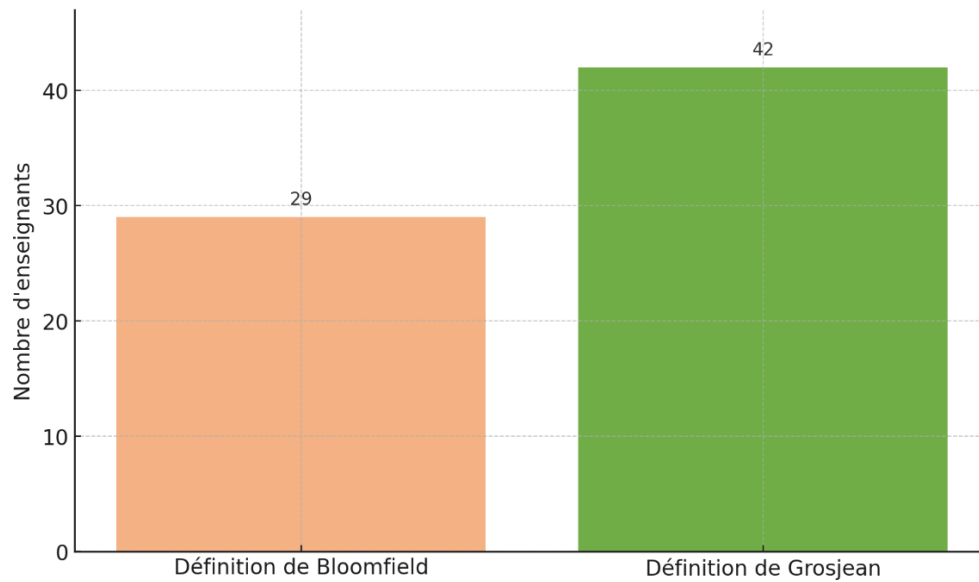


Figure 7: Répartition des enseignants selon la définition choisie du bilinguisme (V.N. 2011)

Il est intéressant de constater que, dans notre enquête, la proportion d'enseignants optant pour la définition fonctionnelle de F. Grosjean (66 %) dépasse légèrement celle observée dans l'étude de V. Nantes (59 %). Cela pourrait traduire une évolution progressive des représentations vers une vision plus souple et contextualisée du bilinguisme.

Cependant, certaines incohérences ont été relevées dans les justifications fournies : quelques enseignants ayant choisi la définition de Grosjean insistent malgré tout sur l'idée qu'un bilingue doit maîtriser parfaitement deux langues, ce qui semble en contradiction avec la définition qu'ils ont retenue. Ces écarts suggèrent que le choix des définitions a parfois pu être influencé par une compréhension approximative ou une hésitation conceptuelle.

6.2 Représentations en fonction du contexte universitaire

Dans le cadre de notre étude, nous avons différencié trois contextes d'enseignement universitaire :

- Un **contexte modéré**, où la diversité linguistique est moins visible (souvent hors centres urbains),
- Un **contexte plurilingue**, typique des grandes universités avec une pluralité de langues présentes,
- Un **contexte plurilingue internationalisé**, caractérisé par un usage actif de langues étrangères dans les formations (notamment l'anglais ou le français scientifique).

Le graphique ci-dessus montre que, dans les trois cas, la définition de **Grosjean**, fondée sur l'usage quotidien des langues, est majoritairement choisie. Toutefois, on observe un léger rééquilibrage dans les contextes les plus plurilingues, où certains enseignants continuent de privilégier la définition plus exigeante de **Bloomfield**.

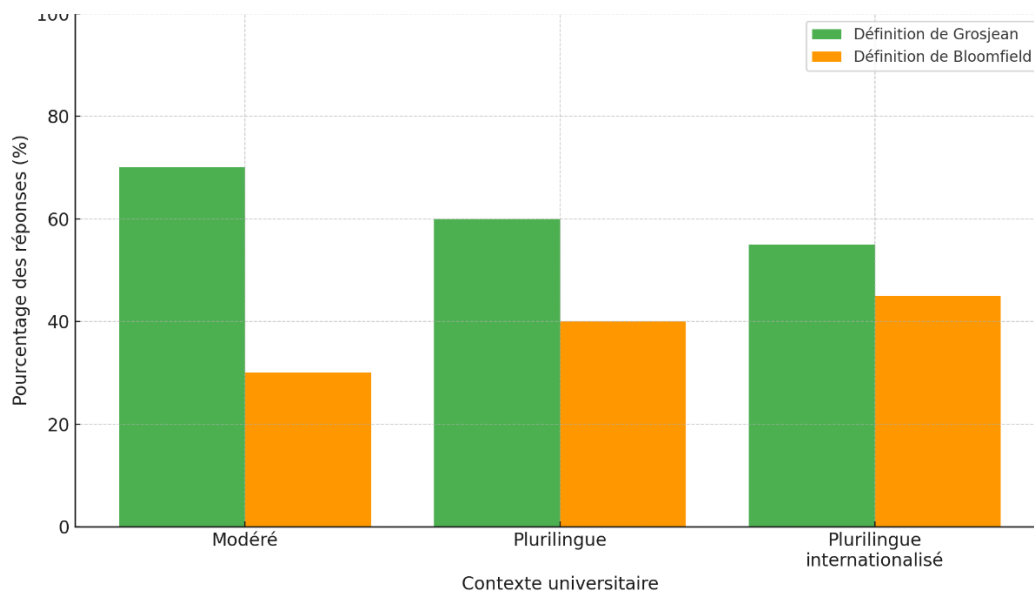


Figure 8: Répartition des définitions du bilinguisme (Grosjean vs Bloomfield) selon le contexte universitaire

Ce résultat peut s'expliquer par une **tension entre la diversité linguistique vécue et les exigences académiques normées** : certains enseignants, bien que témoins quotidiens du plurilinguisme de leurs étudiants, hésitent à qualifier ces derniers de « bilingues » s'ils ne maîtrisent pas parfaitement la langue d'enseignement. Une conception élitiste du bilinguisme

semble donc encore présente, notamment dans les environnements où les langues familiales sont socialement moins valorisées.

Pour analyser plus finement mes réponses en fonction du contexte, j'ai considéré trois groupes différents : Contexte monolingue (hors zones à forte diversité linguistique/Contexte plurilingue non valorisé/Contexte plurilingue valorisé

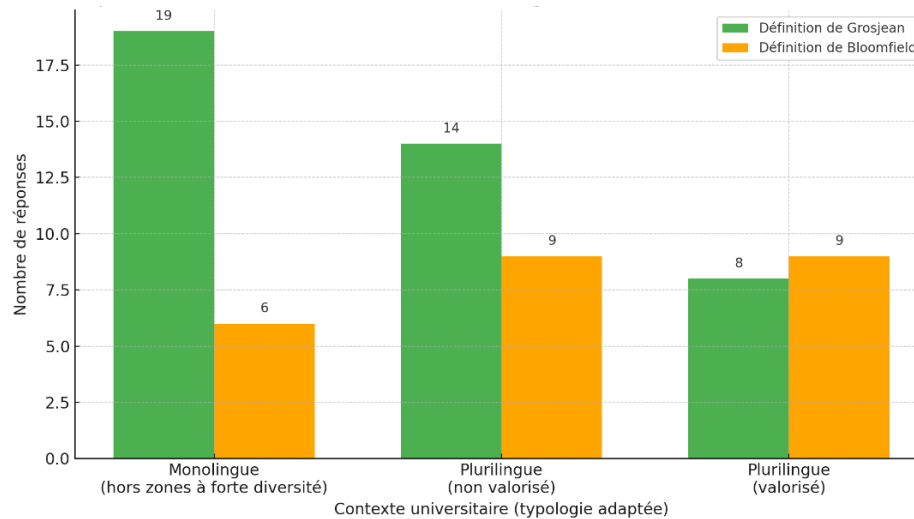


Figure 9: répartition du choix des définitions du bilinguisme selon le contexte universitaire

Les résultats montrent une **préférence nette pour la définition de Grosjean** dans les contextes monolingues (19 réponses contre 6 pour Bloomfield), ce qui indique une représentation pragmatique du bilinguisme, liée à l'usage et non à la compétence parfaite.

Dans les **contextes plurilingues non valorisés**, l'écart se resserre (14 pour Grosjean, 9 pour Bloomfield), suggérant que, bien que les enseignants soient confrontés à la diversité linguistique, ils restent partagés entre une vision ouverte et une conception normative du bilinguisme.

Enfin, dans les **milieux plurilingues valorisés** — où les langues étrangères sont souvent valorisées dans l'enseignement — les réponses sont **quasiment équilibrées** (8 pour Grosjean, 9 pour Bloomfield). Cette répartition traduit une **tension entre ouverture linguistique et exigences académiques élevées**, notamment en matière de maîtrise de la langue d'enseignement.

Ce phénomène rejoint les travaux de **Grosjean (1984)**, qui insiste sur le fait que le bilinguisme ne doit pas être réduit à une compétence parfaite dans deux langues, mais doit être défini à partir de l'**usage régulier et fonctionnel** des langues dans la vie quotidienne. Toutefois, dans les milieux universitaires, cette définition reste souvent remise en question, surtout lorsque les langues familiales ne correspondent pas aux normes académiques attendues.

Des études comme celles de **Lüdi & Py (2003)** ont montré que certains enseignants continuent de percevoir les langues maternelles non académiques comme un **obstacle à la réussite scolaire**, plutôt que comme une richesse. De son côté, **Hélot (2007)** met en évidence la persistance de **représentations négatives vis-à-vis des pratiques linguistiques des étudiants issus de l'immigration ou de milieux défavorisés**, notamment lorsque leurs langues ne bénéficient pas d'un prestige institutionnel.

Ces résultats confirment que les représentations du bilinguisme chez les enseignants sont façonnées autant par la diversité linguistique vécue que par la légitimité sociale des langues concernées.

6.3 Représentations en fonction de l'âge

Si le contexte d'enseignement montre des différences dans le choix de la définition du bilinguisme, qu'en est-il de l'âge des répondants ?

L'analyse des réponses en fonction de l'âge montre une évolution notable des représentations du bilinguisme parmi les enseignants universitaires algériens. Les résultats révèlent une préférence marquée pour la définition fonctionnelle de François Grosjean dans toutes les tranches d'âge au-delà de 30 ans, ce qui témoigne d'une perception plus contextualisée du plurilinguisme en lien avec les pratiques langagières quotidiennes des étudiants.

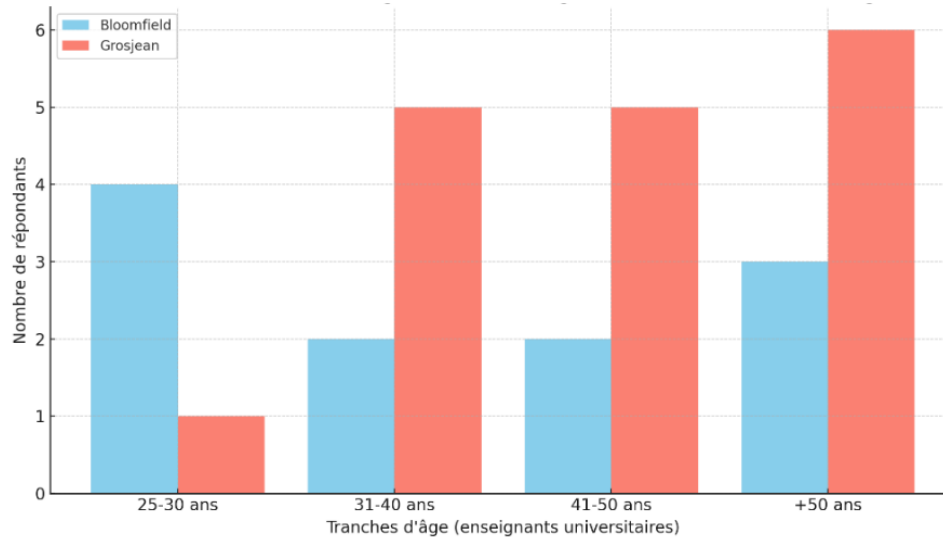


Figure 10: Répartition des définitions du bilinguisme choisies selon l'âge des enseignants

En revanche, parmi les plus jeunes enseignants (25–30 ans), c'est la vision plus stricte du bilinguisme, inspirée de Leonard Bloomfield, qui prédomine. Selon cette conception, un individu bilingue doit maîtriser parfaitement deux langues, comme s'il s'agissait de langues maternelles. Quatre enseignants sur cinq de cette tranche d'âge ont retenu cette définition. Ce choix pourrait s'expliquer par une formation académique encore fortement influencée par des modèles théoriques classiques, ou par une moindre familiarité avec la pluralité linguistique dans les pratiques pédagogiques.

Il est intéressant de noter que le seul enseignant de ce groupe ayant choisi la définition de Grosjean est aussi celui qui déclare ne pas observer de plurilinguisme chez ses étudiants. À l'inverse, ceux qui ont retenu la définition de Bloomfield travaillent dans des contextes où plusieurs langues sont présentes chez les étudiants (telles que le tamazight, l'arabe dialectal ou l'anglais). Pourtant, ces langues ne sont pas toujours reconnues ou valorisées dans les sphères académiques, ce qui peut influencer leur perception en tant qu'obstacles plutôt que ressources pour l'apprentissage.

Quant aux enseignants de plus de 50 ans, leur préférence pour la définition de Grosjean peut refléter une posture plus nuancée, forgée par l'expérience. Leur contact prolongé avec la

diversité linguistique au sein des établissements universitaires les conduit probablement à adopter une vision plus souple et réaliste du bilinguisme.

6.4 Représentations du bilinguisme selon la formation initiale

L'analyse des réponses selon le type de formation initiale des enseignants montre que celle-ci n'a pas d'impact déterminant sur le choix d'une définition du bilinguisme. Les enseignants issus d'une formation universitaire, comme ceux formés dans des lycées pédagogiques ou via d'autres parcours, présentent des profils de réponses variés.

Parmi les enseignants formés à l'université, une nette majorité a choisi la définition fonctionnelle du bilinguisme proposée par François Grosjean, qui valorise l'usage quotidien de deux langues, sans exiger une maîtrise parfaite. Sur 21 enseignants de cette catégorie, 15 ont opté pour cette définition, contre 6 pour celle de Bloomfield.

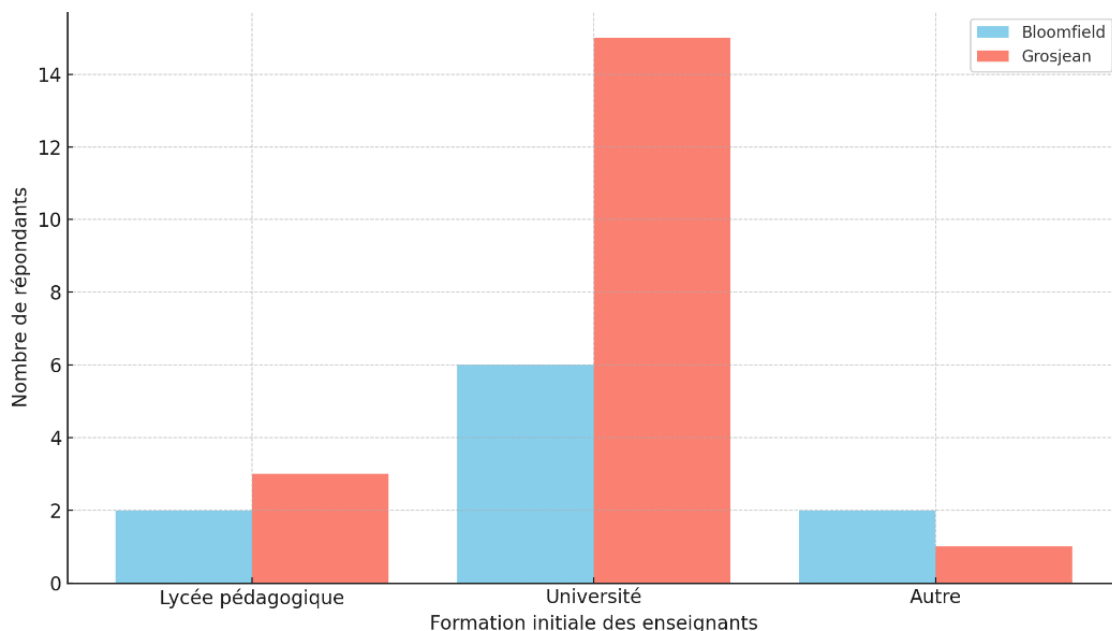


Figure 11: Répartition des choix de définition du bilinguisme*selon la formation initiale des enseignants

Dans le groupe ayant reçu une formation en lycée pédagogique, les résultats sont plus équilibrés : trois enseignants ont choisi Grosjean, tandis que deux ont retenu Bloomfield. Cette

répartition pourrait indiquer une certaine sensibilité au plurilinguisme, sans pour autant refléter une orientation claire au niveau institutionnel.

Quant aux enseignants ayant suivi une autre forme de formation, les réponses sont partagées : deux ont choisi Bloomfield et un seul Grosjean. Bien que cet échantillon soit restreint, il souligne l'absence de tendance homogène liée au type de formation initiale.

Ces résultats confirment une impression souvent évoquée dans la littérature : la formation initiale des enseignants, quel que soit son format, ne garantit pas nécessairement une sensibilisation aux enjeux du plurilinguisme. Même chez les enseignants ayant plusieurs années d'expérience, cette thématique reste peu explorée, voire absente des programmes de formation.

Dans mon propre cas, bien que formé à l'université et sensibilisé à la diversité linguistique sur le terrain, je n'ai été réellement confronté aux concepts liés au plurilinguisme qu'à travers ce travail de recherche. Cela montre que les représentations évoluent davantage avec l'expérience de terrain et les réflexions personnelles qu'avec les contenus formels de la formation initiale.

Conclusion

L'analyse des résultats montre que ni l'âge des enseignants ni leur formation initiale ne semblent exercer une influence décisive sur leur représentation du bilinguisme. Bien que certains écarts apparaissent dans la tranche des 25–30 ans, ceux-ci restent limités par le faible nombre de répondants concernés et ne permettent pas de conclure à une tendance significative.

En revanche, le **contexte d'enseignement** joue un rôle déterminant. Les enseignants évoluant dans des environnements où plusieurs langues coexistent sont plus enclins à adopter une vision souple et fonctionnelle du bilinguisme, telle que celle de François Grosjean. Cette tendance rejoint les observations faites par d'autres chercheurs, confirmant que l'expérience du plurilinguisme sur le terrain influence positivement les représentations.

Fait notable, la définition de Grosjean est davantage choisie dans cette enquête que dans des travaux antérieurs, ce qui pourrait refléter une **évolution progressive des mentalités**. Cette évolution pourrait s'expliquer par une prise de conscience accrue des enjeux liés à la diversité linguistique, désormais plus visibles et mieux acceptés dans la société, notamment à travers les échanges culturels, les médias et l'ouverture croissante de l'université au plurilinguisme.



Chapitre 7 : Le bilinguisme ~

Avantage ou inconvénient ?



Dans le cadre de cette enquête, les enseignants de notre enquête ont été invités à se prononcer sur la question suivante :

2. Pensez-vous que vivre avec deux ou plusieurs langues est :

- un avantage
- un inconvénient
- ça dépend

7.1. Analyse des résultats quantitatifs

Sur les 15 enseignants interrogés, une majorité (9 répondants) considère le bilinguisme comme un **avantage**. Cinq enseignants ont nuancé leur réponse en optant pour « **ça dépend** », tandis qu'un seul a exprimé un avis plus réservé, le qualifiant d'**inconvénient**.

Cette tendance majoritairement positive reflète une perception du plurilinguisme comme une ressource personnelle, cognitive ou sociale. Toutefois, la présence non négligeable de réponses nuancées indique que les représentations restent partiellement conditionnées par le **contexte d'apprentissage**, les **compétences langagières effectives des étudiants**, ou encore par les **difficultés pédagogiques rencontrées** en classe.

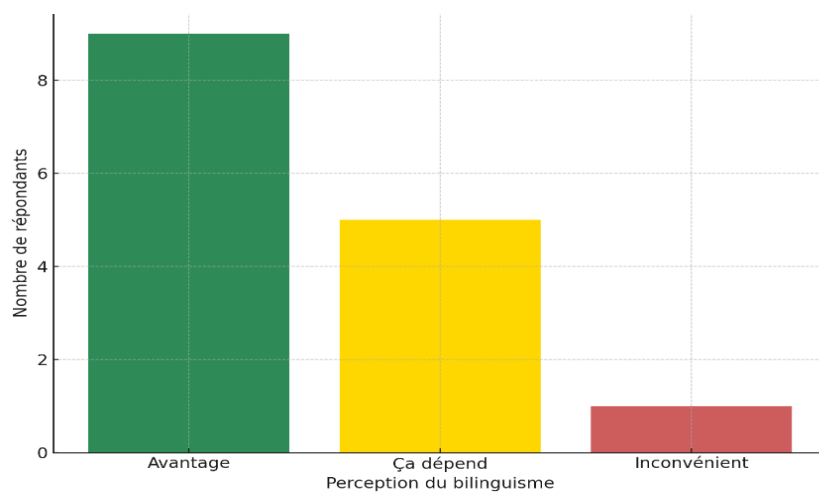


Figure 12: Perception du bilinguisme parmi les enseignants universitaires

7.2. Analyse des justifications apportées par les enseignants universitaires

a) « C'est un avantage »

Parmi les 15 enseignants interrogés, une majorité (9) considère que vivre avec deux langues est un avantage. Cette position reflète une vision plutôt positive du bilinguisme dans le contexte universitaire algérien. Les enseignants qui ont opté pour cette réponse soulignent principalement **l'ouverture culturelle, la richesse intellectuelle, et les compétences cognitives renforcées** que permet la pratique de plusieurs langues.

Plusieurs commentaires font référence à la capacité des étudiants plurilingues à **mieux apprendre d'autres langues**, à faire preuve de **souplesse mentale**, ou encore à développer des **stratégies comparatives entre les systèmes linguistiques**. Ces perceptions rejoignent les conclusions de chercheurs comme **Cummins (2000)** ou **Bialystok (2001)**, qui ont mis en évidence les bénéfices cognitifs du bilinguisme dans des contextes éducatifs divers.

De manière intéressante, les enseignants ayant choisi cette réponse **ne formulent pas de réserves**, et valorisent au contraire la **fierté linguistique** de leurs étudiants, notamment ceux qui arrivent à naviguer entre le français, l'arabe dialectal, le tamazight ou l'anglais.

b) « Ça dépend »

Cinq enseignants ont nuancé leur point de vue en répondant « ça dépend ». Cette position intermédiaire révèle une perception **conditionnelle** du plurilinguisme, qui dépend de plusieurs facteurs : **la maîtrise effective des langues, les conditions socioculturelles** des étudiants, et **l'environnement pédagogique**.

Certains enseignants précisent que le bilinguisme peut devenir un obstacle lorsque les étudiants n'ont pas une maîtrise suffisante de la langue d'enseignement. C'est notamment le cas pour ceux dont la langue familiale (par exemple, une variante locale du tamazight ou de l'arabe dialectal) est éloignée des normes académiques attendues à l'université. Cela rejoint les travaux de **Tabouret-Keller (1990)**, qui affirmait que le bilinguisme peut être perçu comme une chance ou un handicap selon le contexte sociolinguistique dans lequel il s'inscrit.

Un autre facteur récurrent est l'**inégalité d'accès à la langue scolaire** dans le cercle familial. Plusieurs enseignants soulignent que lorsque les parents ne maîtrisent pas la langue de scolarisation (souvent le français), ils ne peuvent pas accompagner leurs enfants dans leur parcours universitaire. Ce constat rejoint ceux de **Lüdi et Py (2003)**, qui évoquent la difficulté pour certains étudiants de gérer le fossé entre la langue de l'école et celle de la maison.

Enfin, certains enseignants évoquent un phénomène de **repli communautaire**. Dans ce cas, la langue familiale, au lieu de servir de passerelle, devient un marqueur de séparation sociale si elle n'est pas reconnue comme légitime dans le cadre académique. Cette perception est encore renforcée par l'usage de termes comme « dialecte » ou « patois » dans certains commentaires, suggérant une hiérarchie implicite entre les langues.

c) « C'est un inconvénient »

Un seul enseignant considère explicitement le bilinguisme comme un inconvénient. Son point de vue met l'accent sur les **difficultés d'apprentissage liées à une maîtrise insuffisante du français**, en particulier dans les premiers cycles universitaires, où les exigences en compréhension et en expression sont élevées. Cette opinion, bien que minoritaire, rappelle que certaines langues familiales, faute de reconnaissance institutionnelle, sont perçues comme un **frein** plutôt qu'un **levier**.

d) Un regard plus nuancé sur la notion de « difficulté »

Il convient toutefois de faire une distinction importante, soulignée par un enseignant, entre **problèmes de langue** et **problèmes de langage**. Ce dernier précise qu'un enfant qui s'exprime correctement dans sa langue maternelle est tout à fait capable d'acquérir une seconde langue, même si cela prend du temps. Selon lui, ce sont plutôt les carences linguistiques générales (manque de vocabulaire, pauvreté d'expression, absence d'interactions verbales) qui entravent les apprentissages, et non la diversité linguistique en soi.

Cette distinction rejoint les analyses de **Chomentowski (2009)**, qui dénonce la confusion fréquente entre la langue parlée et le niveau socioculturel. Comme il l'explique :

« De ceux qui parlent anglais ou japonais, on dira qu'ils sont bilingues. De ceux qui parlent arabe ou soninké, on dira qu'ils sont en difficulté. » (p. 104)

Ce biais de perception est d'autant plus problématique qu'il conduit parfois à associer certaines langues à l'échec scolaire, non pas à cause de la langue elle-même, mais en raison de **représentations sociales négatives** qui lui sont associées.



*Chapitre 8 : Les pratiques
linguistiques des étudiants selon les
enseignants*



Ce chapitre s'intéresse aux perceptions des enseignants universitaires algériens concernant les langues pratiquées par leurs étudiants. Le questionnaire les invitait à identifier ceux qui, selon eux, étaient en contact avec une ou plusieurs langues autres que celle de l'enseignement (principalement le français), ainsi qu'à désigner les étudiants qu'ils considéraient comme « bilingues ». Bien que ces données soient déclaratives, elles permettent de dresser un premier aperçu des dynamiques linguistiques perçues dans les environnements universitaires.

8.1.Plurilinguisme perçu et reconnaissance du bilinguisme

Sur les **150 étudiants** mentionnés dans l'échantillon, **58** ont été signalés comme étant en contact régulier avec au moins une autre langue que le français. Il s'agit, dans la majorité des cas, de langues familiales (arabe dialectal, tamazight) ou de langues étrangères (anglais) utilisées dans des contextes sociaux, culturels ou académiques.

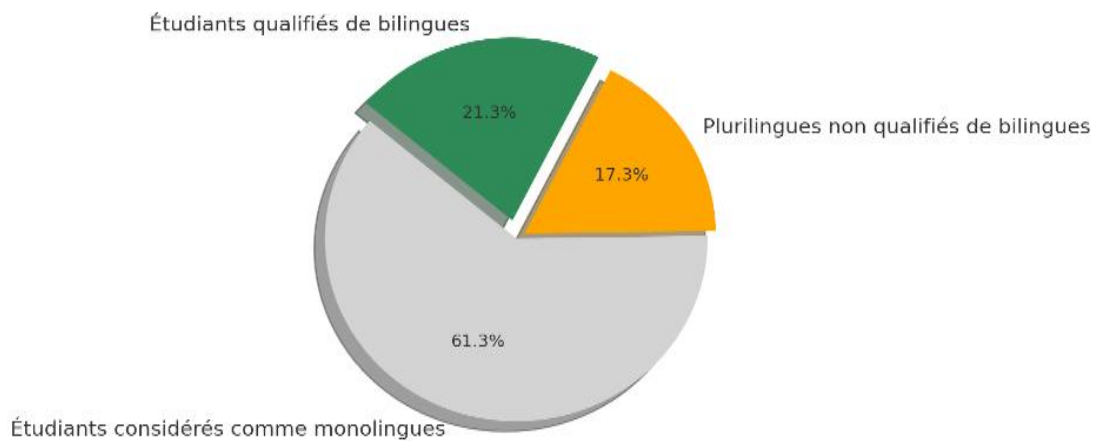


Figure 13: Répartition des profils linguistiques perçus

Cependant, parmi ces 58 étudiants plurilingues, seuls **32** sont qualifiés de « bilingues » par leurs enseignants, soit environ **55 %**. Cette distinction révèle un **décalage significatif entre le plurilinguisme d'usage et la reconnaissance du bilinguisme**. Autrement dit, tous les étudiants qui mobilisent plusieurs langues ne sont pas automatiquement perçus comme bilingues. Cette

reconnaissance semble dépendre de **critères subjectifs**, souvent liés à la maîtrise perçue des langues, ou à leur **légitimité sociale**.

8.2. Pourquoi les enseignants hésitent-ils à qualifier leurs étudiants de « bilingues » ?

L'analyse des réponses révèle une **hésitation fréquente** de la part des enseignants universitaires à attribuer le qualificatif de « bilingue » à certains de leurs étudiants, même lorsqu'ils reconnaissent que ces derniers sont en contact avec plusieurs langues. Sur les 15 enseignants ayant participé à l'enquête :

- **4** considèrent que **tous les étudiants plurilingues** évoqués peuvent être qualifiés de bilingues,
- **1** a indiqué **ne pas pouvoir se prononcer**,
- Tandis que **10 enseignants** ont **écarté certains profils**, jugeant qu'ils ne remplissent pas les critères nécessaires pour être considérés comme tels.

Cette réticence s'explique par une **conception exigeante du bilinguisme**, qui dépasse la simple exposition à plusieurs langues. Pour être reconnu comme bilingue, l'étudiant doit, selon ces enseignants, **parler, comprendre**, mais aussi parfois **lire et écrire** dans les deux langues. N'ayant pas accès à l'ensemble de ces compétences dans le cadre universitaire, les enseignants doutent de la légitimité du statut bilingue pour certains de leurs étudiants.

Plusieurs verbatims recueillis dans les justifications illustrent cette posture :

« Certains comprennent l'arabe dialectal mais ne le parlent pas vraiment, ou avec difficulté. »

« Je ne sais pas s'ils savent lire ou écrire leur langue familiale, je ne peux pas les considérer bilingues sans preuve. »

« Un de mes étudiants parle kabyle à la maison, mais je ne saurais dire s'il peut tenir une conversation complète. »

« Le fait qu'ils comprennent des expressions ne suffit pas, pour moi il faut une vraie aisance dans les deux langues. »

Ces propos traduisent une **vision monolingue du bilinguisme**, fondée sur la **maîtrise symétrique et complète** des deux langues (cf. Bloomfield, 1933), plutôt qu'une vision **fonctionnelle et contextuelle** (cf. Grosjean, 1985), pourtant largement défendue dans les recherches contemporaines.

Cette exigence de compétence équilibrée freine la reconnaissance de formes de **bilinguisme partiel ou émergent**, qui sont pourtant caractéristiques de nombreux étudiants en contexte plurilingue. Elle souligne également une **insécurité des enseignants face à l'évaluation du répertoire linguistique réel de leurs étudiants**, particulièrement pour les langues non institutionnalisées (arabe dialectal, tamazight, langues étrangères apprises informellement).

8.3.L'influence de la langue familiale sur la reconnaissance du bilinguisme

La langue d'origine ou langue familiale d'un étudiant joue-t-elle un rôle dans la manière dont les enseignants perçoivent et qualifient son bilinguisme ? Cette question, posée notamment dans le mémoire de V. Nantes (2011), reste d'actualité et s'avère particulièrement pertinente dans le contexte algérien, où coexistent des langues valorisées institutionnellement (comme le français ou l'anglais) et d'autres, moins reconnues, comme les parlers locaux ou les langues nationales minorées (tamazight, arabe dialectal...).

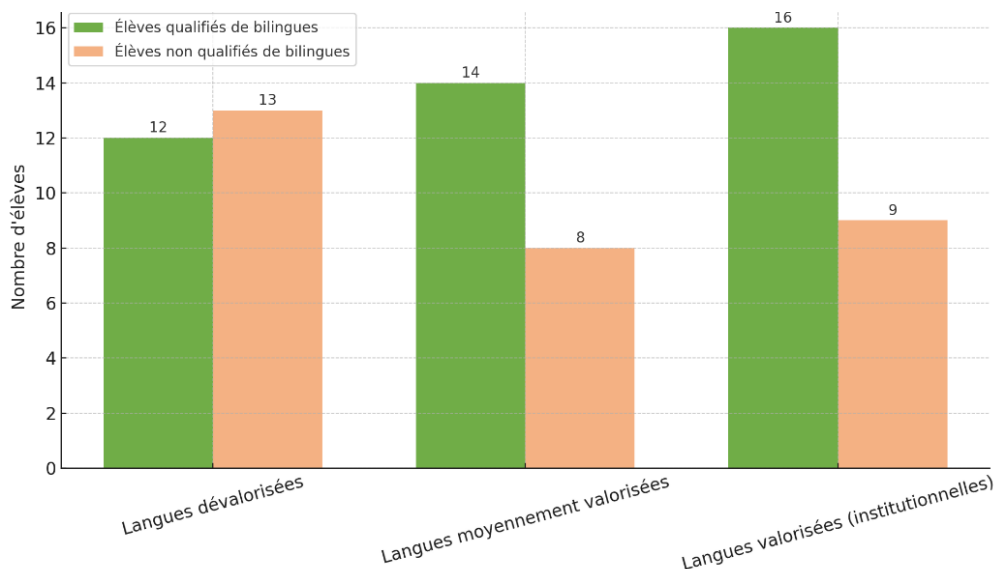


Figure 14: influence de la langue familiale sur la reconnaissance du bilinguisme

L'analyse des réponses de notre enquête montre que cette **inégalité de statut entre les langues** a un impact direct sur la reconnaissance du bilinguisme des étudiants. Les enseignants ont tendance à accorder plus facilement le statut de « **bilingue** » aux étudiants dont la langue familiale est perçue comme **légitime ou prestigieuse** (comme l'anglais, ou le français en contexte familial), que pour ceux dont la langue familiale appartient à un registre **local ou communautaire peu valorisé**.

En effet, pour les étudiants dont la langue familiale est **dévalorisée socialement** (dialectes locaux, variétés orales non codifiées), les enseignants sont **divisés** : une partie d'entre eux reconnaît le bilinguisme, mais une proportion équivalente reste hésitante ou refuse d'attribuer cette étiquette. En revanche, dans les cas où les langues familiales appartiennent à un groupe **socialement reconnu ou valorisé**, les étudiants sont **nettement plus souvent qualifiés de bilingues**. Ces résultats montrent que le **jugement porté sur les langues** (et non sur les compétences effectives des étudiants) influence la qualification de bilinguisme. Ils confirment l'idée avancée par Chomentowski (2009) : toutes les langues ne sont pas perçues à égalité dans l'espace scolaire. Ainsi, un étudiant parlant l'anglais ou une langue étrangère « prestigieuse » aura plus facilement droit au qualificatif de bilingue qu'un étudiant parlant uniquement tamazight ou l'arabe dialectal à la maison.

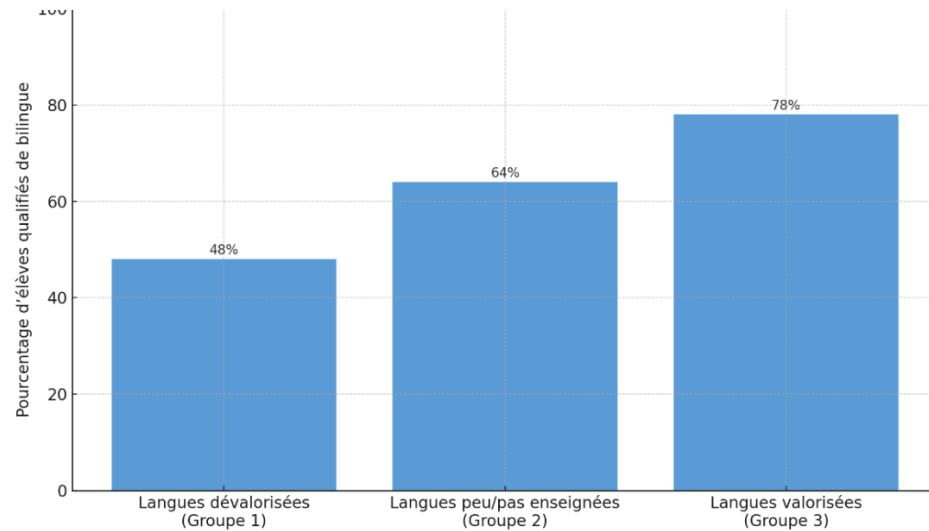


Figure 15: pourcentage d'élèves qualifiés de bilingue selon le groupe de langue familiale.

Les données recueillies confirment une tendance nette : les étudiants dont la langue familiale appartient à un groupe **peu valorisé socialement ou scolairement** sont **moins souvent qualifiés de bilingues** que ceux dont la langue d'usage relève d'un répertoire perçu comme légitime (langues enseignées à l'université, langues internationales, etc.).

Comme le montre la figure ci-dessus, **moins de la moitié** des étudiants en contact avec une **langue dévalorisée** (groupe 1 : arabe dialectal, tamazight dans certains contextes, langues africaines...) sont reconnus comme bilingues par leurs enseignants. À l'inverse, ce taux monte à près de **80 %** pour les langues considérées comme **valorisées** (anglais, espagnol, allemand...).

Cette asymétrie reflète une **hiérarchie symbolique persistante entre les langues**, déjà observée dans le choix des définitions du bilinguisme (cf. chapitre 6), ainsi que dans les pratiques déclarées des enseignants. Elle confirme que les représentations du bilinguisme ne sont **pas neutres**, mais construites à partir de **normes sociales, culturelles et scolaires**.

Ce constat rejoint les analyses de Chomentowski (2009) et de Moore (2006), qui montrent que le **bilinguisme est valorisé à condition qu'il repose sur des langues reconnues par l'institution**, tandis que d'autres formes de plurilinguisme restent marginalisées, voire ignorées.



*Chapitre 9: Les pratiques déclarées
des étudiants selon les enseignants*



Dans un second temps de l'enquête, un tableau complémentaire (questionnaire 2 ou Q2) a été transmis aux enseignants ayant répondu au premier questionnaire (Q1). L'objectif était d'affiner la compréhension des compétences linguistiques réelles de leurs étudiants, notamment en ce qui concerne la langue familiale. Les enseignants devaient cette fois interroger directement leurs étudiants et indiquer, pour chacun,

- L'étudiant comprend, mais ne parle pas la langue familiale ;
- L'étudiant comprend et parle cette langue ;
- L'étudiant ne comprend pas et ne la parle pas ;
- L'information est inconnue.

9.1. Les réponses reçues

Sur les 15 enseignants sollicités, **13** ont répondu à ce second questionnaire. Bien que restreint, cet échantillon a permis de faire émerger de nouvelles données :

- **61 étudiants plurilingues** ont été recensés via Q2,
- Alors que ces mêmes enseignants en avaient mentionné **46** dans Q1.

On observe donc **l'apparition de 15 étudiants supplémentaires**, précédemment non signalés, mais identifiés comme plurilingues après enquête directe. Par ailleurs, **5 étudiants** précédemment mentionnés ne figurent plus dans les réponses au Q2. Ces ajustements illustrent à quel point **le plurilinguisme des étudiants peut rester invisible** si l'enseignant ne le questionne pas explicitement.

Parmi les étudiants mentionnés, **4** sont décrits comme ne comprenant **ni ne parlant** la langue familiale, bien qu'elle soit présente dans l'environnement familial (par exemple entre les parents ou avec les grands-parents). Les enseignants expliquent cette situation par :

- Un **usage exclusif du français dans les interactions parents-enfants**,
- Une **transmission prioritaire de la langue scolaire pour « éviter la confusion »**,
- Ou des situations familiales complexes (séparation, multilinguisme déséquilibré, etc.).

Comme le souligne **Filhon (2009)**, dans les familles issues de l'immigration ou des contextes multilingues, **l'usage des langues d'origine tend à s'atténuer au fil des générations**, devenant parfois simplement symbolique. Ce phénomène est également accentué par la pression sociale en faveur de la langue dominante à l'université — en l'occurrence, le français.

Plusieurs enseignants avouent avoir **peu d'informations précises** sur les pratiques linguistiques réelles de leurs étudiants. Leurs réponses sont souvent formulées avec prudence : « *je ne suis pas sûr* », « *je suppose* », « *je n'ai pas posé la question* », etc. Cette **incertitude confirme que les compétences plurilingues restent souvent en dehors du champ d'observation universitaire**.

Des étudiants peuvent donc **mobiliser une langue familiale dans la sphère privée** sans que cela soit visible dans leurs interactions pédagogiques. Dans certains cas, des enseignants ont même omis de signaler des étudiants connus pour être plurilingues — ce qui souligne les **limites de l'évaluation indirecte** fondée uniquement sur l'observation.

Enfin, ce chapitre montre que la **maîtrise linguistique n'est pas toujours simple à catégoriser**. Certains étudiants comprennent leur langue familiale mais ne la parlent pas ; d'autres la parlent sans en maîtriser la structure formelle. Parfois, la langue est présente passivement, transmise par des aînés, ou de manière inégale au sein de la fratrie.

Cette complexité confirme l'intérêt d'adopter une **approche nuancée et contextualisée du plurilinguisme**, en dépassant les simples dichotomies « bilingue / non bilingue ». Elle invite également à former les enseignants à **reconnaître et valoriser les répertoires plurilingues** présents dans leurs classes, même lorsqu'ils ne s'expriment pas directement dans les pratiques académiques.

9.2. Comparaison entre les pratiques rapportées par les enseignants (Q1) et celles déclarées par les étudiants (Q2)

Dans le second questionnaire (Q2), les enseignants devaient préciser le **niveau de maîtrise** de la langue familiale par les étudiants identifiés comme plurilingues. Une échelle allant de 0 à 3 a été utilisée :

- **Niveau 0** : l'étudiant ne comprend pas et ne parle pas la langue familiale ;
- **Niveau 1** : l'étudiant comprend mais ne parle pas la langue ;
- **Niveau 2** : l'étudiant comprend et parle un peu ;
- **Niveau 3** : l'étudiant comprend et parle la langue familiale.

Afin d'établir une comparaison entre les données issues du premier questionnaire (Q1) et celles obtenues par le second (Q2), nous avons repris une méthodologie inspirée de celle de V. Nantes. Trois types d'écarts ont été définis :

- **Pratique conforme** : le niveau de pratique déclaré correspond à la catégorie initialement rapportée ;
- **Pratique supérieure** : le niveau déclaré est plus élevé que ce que l'enseignant avait anticipé ;
- **Pratique inférieure** : le niveau déclaré est plus faible que celui supposé dans Q1.

Principaux constats

Parmi les 61 étudiants mentionnés dans Q2 :

- **24 étudiants** présentent une **pratique conforme** à ce que les enseignants avaient indiqué ;
- **16** présentent une **pratique inférieure**, signalant ainsi une surestimation initiale des compétences linguistiques ;
- **9** affichent une **pratique supérieure**, suggérant que certains étudiants maîtrisent leur langue familiale mieux que ce que leurs enseignants avaient perçu ;
- Enfin, **12 cas** n'ont pu être comparés par manque d'information ou d'équivalence entre les deux questionnaires.

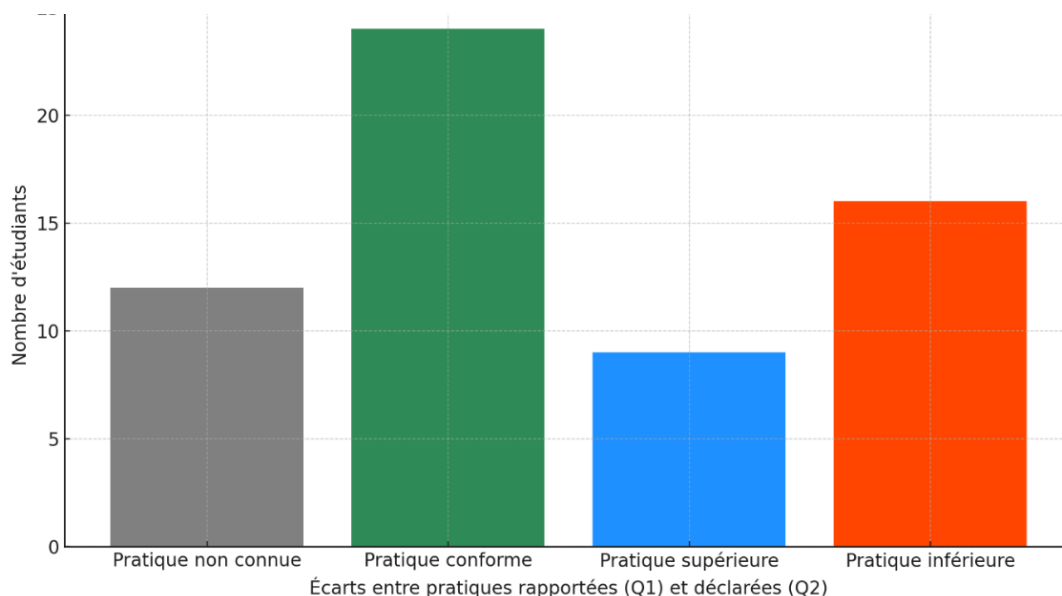


Figure 16: comparaison des niveaux de pratiques linguistiques des étudiants (Q1vsQ2)

Ce graphique montre que **près de la moitié des cas analysés correspondent aux attentes initiales des enseignants**, tandis qu'un nombre significatif d'élèves ont vu leur profil linguistique réévalué à la hausse ou à la baisse. Ce constat met en lumière les limites de l'évaluation indirecte des compétences linguistiques, fondée uniquement sur l'observation de surface ou sur des suppositions.

La difficulté d'établir une correspondance exacte entre Q1 et Q2 est également due à **la subjectivité des perceptions** : certains enseignants qualifient un étudiant de « bilingue » sans connaissance précise de son usage réel, tandis que d'autres peuvent sous-estimer ses compétences si la langue en question n'est pas visible dans les échanges en classe.

Enfin, cette comparaison révèle la **complexité du plurilinguisme en milieu universitaire**, où l'usage des langues varie selon les contextes sociaux, familiaux ou académiques. Elle souligne l'importance d'un **dialogue direct avec les étudiants**, et potentiellement avec leurs familles, pour mieux comprendre la diversité des répertoires linguistiques présents à l'université.

9.3. Les pratiques linguistiques des étudiants non connues des enseignants

Une dimension importante de cette enquête concerne les **étudiants dont les pratiques langagières ne sont pas connues** de leurs enseignants. Dans le cadre de cette étude, **18 cas** ont été relevés. Cela inclut :

- 13 étudiants signalés dans le premier questionnaire (Q1), mais absents du second (Q2) ;
- 2 étudiants mentionnés dans Q1 pour lesquels les enseignants ont reconnu ne pas avoir d'information ;
- 3 nouveaux étudiants apparus dans Q2 pour lesquels aucune donnée précise n'a été fournie.

Dans cette partie, nous analysons les cas des **18 étudiants pour lesquels les enseignants déclarent ne pas connaître les pratiques linguistiques**, bien qu'ils aient identifié la présence d'une autre langue que le français dans leur environnement familial. Cette situation soulève des interrogations sur **la visibilité des langues parlées en Algérie**, et sur les **représentations que les enseignants se font du plurilinguisme**.

Répartition des cas selon les groupes de langues

Pour structurer l'analyse, les langues signalées ont été réparties en trois groupes :

- ❖ **Groupe 1** : langues nationales et régionales largement parlées en Algérie (arabe dialectal et tamazight)
- ❖ **Groupe 2** : langues peu connues ou non enseignées dans le système universitaire (langues africaines, minoritaires, ou issues de l'immigration)
- ❖ **Groupe 3** : langues européennes institutionnellement valorisées (anglais, français, espagnol, allemand, etc.).

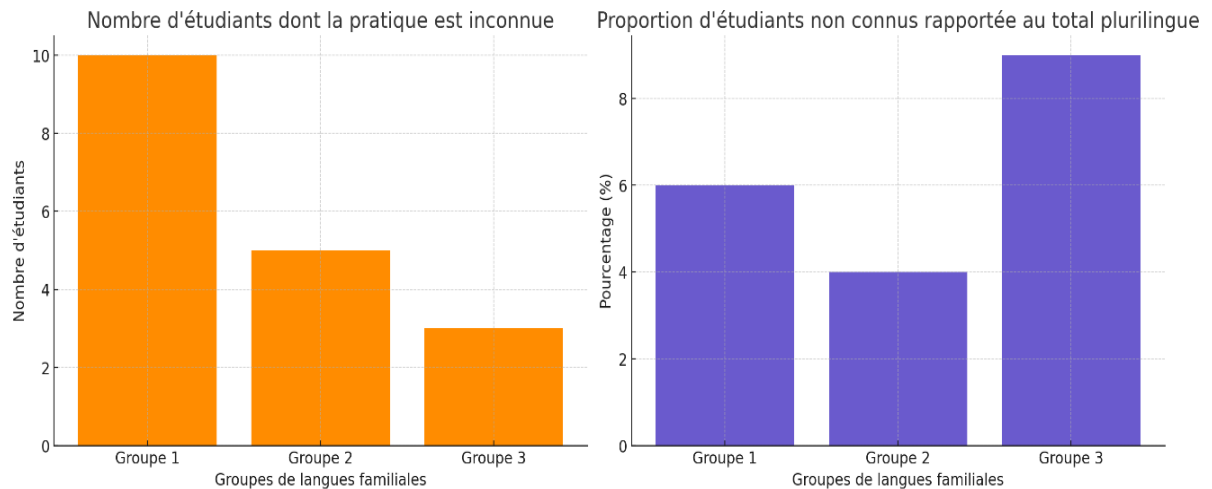


Figure 17: connaissance des pratiques linguistiques selon les groupes de langues

Dans l'échantillon étudié, c'est le **groupe 1** qui présente le **plus grand nombre d'étudiants dont les pratiques ne sont pas connues** (10 sur 18). Cela peut sembler paradoxal, puisque ces langues sont les plus couramment utilisées dans la vie quotidienne des étudiants. En réalité, cette situation s'explique par une **sous-déclaration liée à une représentation scolaire réductrice** : ni l'arabe dialectal ni le tamazight n'ont de place formalisée dans l'enseignement universitaire, ce qui contribue à **leur invisibilité dans les échanges pédagogiques**.

Le **groupe 3**, composé de langues comme l'anglais ou l'espagnol, montre le **taux de méconnaissance le plus élevé en proportion**. Bien que ces langues soient enseignées et valorisées dans certaines filières, leur usage informel par les étudiants (à travers internet, les médias ou la culture populaire) **échappe souvent à l'observation directe des enseignants**. Ainsi, certains étudiants ayant un contact actif avec ces langues ne sont pas toujours identifiés comme tels.

Quant au **groupe 2**, il regroupe des langues communautaires ou peu connues du grand public (langues d'origine sub-saharienne ou d'autres minorités). La méconnaissance des pratiques dans ce groupe s'explique par un **manque de familiarité de la part des enseignants** et

par **l'absence de ces langues dans les espaces institutionnels**, ce qui rend leur usage encore plus difficile à repérer.

Ces résultats montrent que, dans le contexte algérien, la **maîtrise ou l'usage d'une langue ne garantit pas sa reconnaissance institutionnelle**. Même les langues les plus ancrées dans la vie quotidienne, comme le darija ou le tamazight, peuvent **ne pas être perçues comme légitimes dans un cadre académique francophone**. Ce décalage entre la réalité linguistique des étudiants et la perception qu'en ont leurs enseignants contribue à **l'invisibilisation d'une partie importante du capital linguistique étudiant**.

Ce phénomène met en évidence une **hiérarchie implicite des langues** : les langues internationales sont valorisées pour leurs fonctions économiques et universitaires, tandis que les langues nationales non institutionnalisées sont **reléguées à la sphère privée**.

Il devient donc essentiel d'encourager une **approche inclusive du plurilinguisme universitaire**, où **toutes les langues d'usage**, quel que soit leur statut, peuvent être reconnues comme des ressources d'apprentissage. Cela passe par une **meilleure sensibilisation des enseignants**, mais aussi par la mise en place de dispositifs permettant aux étudiants d'exprimer leur diversité linguistique sans crainte de jugement ou de disqualification.



*Chapitre 10: Les pratiques des
enseignants*

10.1. Les échanges en classe sur les langues des étudiants

Dans le cadre de cette enquête, les enseignants universitaires algériens ont été interrogés sur la manière dont ils abordent la question des langues parlées ou comprises par leurs étudiants en dehors du français. La question était formulée ainsi :

« **Vous arrive-t-il d'échanger avec vos étudiants sur leurs langues et les différents usages qu'ils en font (langues utilisées, parlées, rencontrées, entendues, etc.) ?** »

Les réponses, basées sur une **échelle de Lickert allant de 1 (jamais) à 5 (souvent)**, ont permis de mesurer le degré d'ouverture au plurilinguisme dans les pratiques pédagogiques.

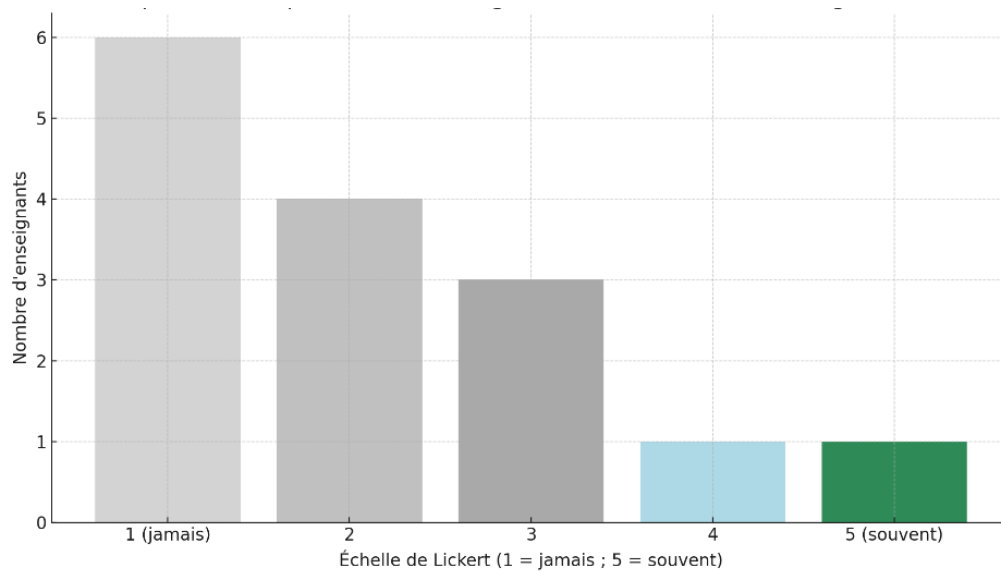


Figure 18: « Échangez-vous en classe sur les langues de vos étudiants ? »

Résultats

Comme le montre la **figure ci-dessus**, la majorité des enseignants interrogés n'abordent que **rarement ou jamais** les langues de leurs étudiants :

- 6 enseignants sur 15 ont choisi « **jamais** » ;
- 4 ont répondu « **rarement** » ;
- 3 se situent à un niveau intermédiaire (réponse 3) ;
- Seuls 2 ont indiqué qu'ils le faisaient **régulièrement ou souvent**.

Ce constat reflète ce que **Coste, Moore et Zarate (2009)** désignent comme une **invisibilité fonctionnelle des répertoires plurilingues**, c'est-à-dire que les langues des apprenants sont présentes dans leur quotidien, mais absentes du cadre pédagogique.

Les enseignants invoquent plusieurs raisons :

- Un **manque de temps** pour intégrer ces thématiques ;
- L'absence **d'outils didactiques** adaptés ;
- Une **formation initiale peu axée sur les enjeux du plurilinguisme** (cf. Gajo, 2007).

L'un d'eux mentionne vouloir élargir ses échanges aux langues des personnes en situation de handicap, comme la **langue des signes** ou le **braille**, montrant une **ouverture inclusive** rare mais significative.

Les enseignants qui intègrent activement les langues de leurs étudiants le justifient souvent par **leur propre parcours plurilingue** ou par des expériences de mobilité internationale, en cohérence avec les observations de **Hélot et Young (2005)**, qui soulignent que la sensibilité au plurilinguisme est souvent liée à une exposition personnelle.

Seuls **2 enseignants sur 15** ont déclaré connaître la démarche d'**Éveil aux langues**, et **un seul** en fait un usage ponctuel. Pourtant, cette approche développée par le **Conseil de l'Europe (2001)** vise à favoriser une conscience linguistique élargie dès le plus jeune âge et pourrait être transposée de manière adaptée dans l'enseignement supérieur.

Ces résultats suggèrent que, malgré le **plurilinguisme réel des étudiants en Algérie**, leur diversité linguistique est **peu visible et peu exploitée** dans les pratiques pédagogiques. Cela s'explique par :

- La **domination du français** comme langue d'enseignement,
- La **marginalisation des langues locales** dans le cadre académique,
- Et un **manque de formation en didactique du plurilinguisme**.

Comme le rappellent **Lüdi et Py (2009)**, il ne suffit pas de reconnaître la diversité linguistique, encore faut-il la valoriser et la faire vivre dans les interactions pédagogiques. Encourager **une posture inclusive** permettrait de transformer cette diversité en **ressource éducative**, au lieu de la laisser confinée à la sphère privée ou informelle.

10.2. La formation des enseignants au plurilinguisme : une nécessité encore négligée

La question 12 du questionnaire adressé aux enseignants universitaires portait sur leur éventuelle formation en lien avec les langues des étudiants :

« Avez-vous déjà bénéficié d'une formation sur l'intérêt de s'appuyer sur les langues des étudiants pour les aider à mieux maîtriser le français ? »

Parmi les 15 enseignants ayant répondu à l'enquête, **seuls deux** ont indiqué avoir reçu une telle formation. Ce chiffre, extrêmement faible, **met en lumière une lacune importante dans les parcours de formation initiale et continue**, malgré un contexte d'enseignement marqué par une forte diversité linguistique.

Les textes pédagogiques, qu'ils soient nationaux ou internationaux, recommandent pourtant de mieux prendre en compte les répertoires plurilingues des apprenants. En France, le rapport de **C. Manes et A. Taylor (2018)** rappelle l'importance d'« un développement d'attitudes positives à l'égard de la diversité linguistique », tout en incitant les équipes pédagogiques à **mobiliser les langues connues des élèves comme appui à l'apprentissage**. Ces recommandations peuvent être transposées dans le contexte algérien, où le plurilinguisme est structurel mais rarement intégré dans les dispositifs de formation des enseignants du supérieur.

Les résultats du questionnaire montrent cependant un **intérêt manifeste de la part des enseignants** :

- **9 enseignants sur 15** déclarent être **très intéressés** par une formation à cette approche ;
- **3 autres** se disent **modérément intéressés**.

Cela signifie que **80 % des répondants** expriment **un besoin ou un désir de formation** autour du plurilinguisme et de ses implications pédagogiques.

Ce constat renforce l'idée que, même en l'absence d'une politique structurée de formation continue sur le sujet, **les enseignants perçoivent la pertinence d'une telle démarche**, en particulier pour mieux accompagner les étudiants dans leur maîtrise du français, langue de scolarisation dominante.

En Algérie, les formations continues à l'université sont **rares** et peu orientées vers des approches didactiques liées à la diversité linguistique. Les modules de pédagogie ou de méthodologie se concentrent généralement sur les compétences disciplinaires, au détriment des compétences **interculturelles et linguistiques**.

De plus, **l'absence d'un cadre politique clair** sur la valorisation des langues familiales ou locales dans l'enseignement supérieur limite les initiatives individuelles. À cela s'ajoute le fait que **les enseignants ne disposent pas de marges de manœuvre suffisantes** pour choisir les formations qui les intéressent réellement, celles-ci étant souvent imposées ou peu adaptées à leurs besoins.

Ces résultats suggèrent qu'il devient **urgent de réfléchir à une formation spécifique des enseignants du supérieur** sur les enjeux du plurilinguisme. Il ne s'agit pas seulement d'accumuler des connaissances linguistiques, mais de **développer une posture inclusive et réflexive** vis-à-vis des langues parlées par les étudiants.

Des axes de formation pourraient inclure :

- La **sensibilisation aux répertoires linguistiques étudiants** et à leur impact sur les apprentissages ;
- Des **outils pour intégrer les langues connues des étudiants** dans les démarches pédagogiques (ex : traductions comparées, valorisation des emprunts, etc.) ;
- Une **réflexion sur les représentations** des enseignants eux-mêmes vis-à-vis du plurilinguisme.

Comme le souligne **Hélot (2012)**, il ne suffit pas de tolérer la diversité linguistique dans les classes : il faut **la reconnaître, l'interroger et l'utiliser comme ressource d'enseignement**.

10.3. L'enseignement des langues à l'université : entre langue étrangère et invisibilité du plurilinguisme

Dans le questionnaire, la question 9 invitait les enseignants à préciser s'ils enseignaient une autre langue que le français dans leur cursus :

« **Enseignez-vous une autre langue que le français dans votre classe ? Si oui, laquelle ?** »

Parmi les 15 enseignants interrogés, **10 ont répondu oui**, affirmant enseigner principalement **l'anglais**, tandis que **2 mentionnent l'espagnol**. Les **3 enseignants restants** indiquent ne pas enseigner de langue étrangère, malgré les orientations éducatives nationales valorisant l'ouverture linguistique.

Ces résultats soulignent une tendance fréquente dans l'enseignement supérieur algérien : **l'association exclusive du mot "langue" à la langue étrangère, en particulier l'anglais**. Lorsqu'on évoque les "langues à l'université", les enseignants pensent prioritairement à des **disciplines codifiées** (cours d'anglais, de français ou d'espagnol), rarement à la **réalité linguistique quotidienne des étudiants**.

Cette vision réductrice écarte **le plurilinguisme réel et informel** pratiqué par bon nombre d'étudiants, qu'il s'agisse d'arabe dialectal, de tamazight ou d'autres langues. Les langues parlées en famille, dans les quartiers, ou dans les communautés étudiantes **ne sont pas considérées comme des objets d'enseignement, ni comme des ressources mobilisables** pour faciliter les apprentissages ou encourager les comparaisons linguistiques.

Plusieurs enseignants ont exprimé un **manque de formation ou de confiance** pour enseigner une langue étrangère. Ce constat rejoint celui formulé dans la section précédente : **le rapport aux langues, qu'elles soient étrangères ou familiales, reste un point faible dans la formation des enseignants du supérieur**.

En effet, beaucoup affirment ne pas se sentir légitimes pour enseigner une langue qu'ils n'ont pas étudiée en profondeur, ou qu'ils maîtrisent imparfaitement. Ce manque de confiance renforce une **approche cloisonnée et hiérarchisée des langues**, où seules celles qui sont "académiquement validées" (français, anglais, espagnol) trouvent leur place à l'université.

Il apparaît donc essentiel de **sortir d'une conception restreinte de l'enseignement des langues**, centrée uniquement sur la transmission d'une langue étrangère. Une **réflexion plus large sur le plurilinguisme** permettrait de mieux prendre en compte :

- Les **compétences linguistiques déjà acquises par les étudiants** dans des contextes non scolaires
- Les **relations entre les langues** (mots empruntés, structures grammaticales communes) ;
- Et la **valeur identitaire et culturelle** de toutes les langues présentes sur le campus.

Dans cette optique, **intégrer le plurilinguisme dans la formation des enseignants** ne serait pas une démarche isolée, mais une composante essentielle d'une **vision plus inclusive et réaliste de la place des langues dans l'enseignement supérieur**.

10.4.« Vous considérez-vous comme bilingue ? » : une perception personnelle et fluctuante

Les questions 8a et 8b du questionnaire portaient sur la pratique personnelle des langues par les enseignants :

- « **Utilisez-vous régulièrement une autre langue que le français ?** »
- « **Vous considérez-vous comme bilingue ? Pourquoi ?** »

Sur les 15 enseignants interrogés dans cette étude, **6 ont affirmé utiliser une autre langue régulièrement**, tandis que **seuls 2 d'entre eux** se considèrent véritablement comme **bilingues**. À cela s'ajoute **1 enseignant incertain**, qui a répondu "je ne sais pas".

Ce décalage entre **l'usage régulier d'une langue étrangère** et **la reconnaissance de soi comme bilingue** met en évidence un phénomène récurrent dans la perception du plurilinguisme :

les critères d'auto-identification sont souvent plus stricts que ceux proposés par les définitions scientifiques.

Parmi les enseignants qui utilisent une autre langue de manière régulière, **la majorité (5 sur 6)** ont adopté la définition du bilinguisme proposée par **François Grosjean**, selon laquelle une personne est bilingue dès lors qu'elle utilise régulièrement deux langues dans son quotidien.

Pourtant, **seul un enseignant parmi eux se dit bilingue**, ce qui souligne une **forme d'autocensure** ou de **représentation restreinte** du bilinguisme. Cette contradiction s'explique notamment par des critères implicites d'évaluation personnelle, souvent inspirés d'une vision élitiste ou scolaire du bilingue comme "parfaitement équilibré" ou "sans accent".

Les enseignants qui n'osent pas se définir comme bilingues justifient leur position selon deux types de raisons :

1. Un usage trop peu fréquent de l'autre langue :

- 1.1. « Je ne m'en sers pas assez souvent. »
- 1.2. « Je ne pense pas ou ne rêve pas dans cette langue. »
- 1.3. « Je ne la parle pas quotidiennement. »

2. Un sentiment d'insuffisance linguistique :

- 2.1. « Mon niveau est trop scolaire. »
- 2.2. « Je ne maîtrise pas suffisamment le vocabulaire ou la grammaire. »
- 2.3. « Je ne suis pas capable de tenir une vraie conversation. »

Ces discours montrent que le bilinguisme est souvent perçu comme une **compétence parfaite et équilibrée**, ce qui est en contradiction avec la réalité du plurilinguisme fonctionnel chez beaucoup de locuteurs. Comme le rappellent **Moore & Gajo (2009)**, la société attribue souvent au bilingue un statut idéalisé, éloigné des usages pluriels et parfois fragmentés des langues.

Deux enseignants seulement se disent clairement bilingues, et leurs justifications reposent sur des **trajectoires personnelles fortes** :

- L'un est **bilingue depuis la naissance** en anglais et en français.
- L'autre a **le portugais comme langue maternelle**, ayant grandi et été scolarisé à l'étranger.

Sans surprise, ces deux enseignants ont adopté la **définition de Bloomfield**, qui valorise une **maîtrise native ou quasi-parfaite** de deux langues.

Dans le contexte universitaire algérien, ces résultats mettent en évidence que **l'autodéclaration de bilinguisme reste rare, même parmi ceux qui utilisent régulièrement d'autres langues**. Ce phénomène peut être interprété de plusieurs manières :

- Le **poids des représentations scolaires** du bilingue comme modèle idéal ;
- Une **faible valorisation institutionnelle du plurilinguisme personnel** chez les enseignants ;
- Une **absence de formation** leur permettant de reconnaître et d'analyser leurs propres pratiques langagières.

Cela révèle une nécessité non seulement de **former les enseignants à la diversité linguistique de leurs étudiants**, mais aussi de **les aider à reconnaître leur propre parcours plurilingue**, ce qui pourrait renforcer leur sensibilité et leur ouverture pédagogique à ces questions.



*Chapitre 11: Analyse critique des
résultats et limites de l'étude*



11.1. Une cohérence globale entre discours et réalités perçues

L'analyse des résultats du questionnaire révèle que la majorité des enseignants interrogés reconnaissent la présence d'un plurilinguisme effectif chez leurs étudiants. Toutefois, cette reconnaissance reste essentiellement théorique. Dans les faits, peu d'entre eux déclarent intégrer les langues des étudiants dans leurs pratiques pédagogiques quotidiennes. Cette distance entre discours et mise en œuvre concrète s'explique en partie par un manque de formation spécifique, mais aussi par des contraintes institutionnelles et curriculaires.

11.2. Représentations ambiguës du plurilinguisme

Les réponses aux questions ouvertes ont mis en évidence une forme d'ambivalence dans les représentations : si certains voient le plurilinguisme comme un enrichissement culturel et un levier pédagogique, d'autres le perçoivent comme un facteur de confusion ou de fragilité linguistique. Ces divergences sont souvent liées au parcours de formation des enseignants, à leur spécialité disciplinaire, et à leurs expériences personnelles avec les langues.

11.3. Des pratiques encore peu plurilingues

L'exploitation des compétences linguistiques des étudiants reste marginale. Peu d'enseignants affirment engager des discussions sur les langues parlées par leurs étudiants, ou encore recourir à des ressources multilingues. Cette situation traduit une certaine invisibilité des langues dites « non scolaires » dans les cours universitaires, en dépit de leur pertinence potentielle pour l'apprentissage.

11.4. Limites méthodologiques de l'étude

Il convient de reconnaître certaines limites à cette recherche. Tout d'abord, la taille de l'échantillon (15 enseignants) reste modeste et ne permet pas de généraliser les résultats à l'ensemble des universités algériennes. Ensuite, le questionnaire étant autoadministré, il existe un risque de biais dans les réponses, notamment une tendance à se conformer à des idéaux

didactiques plutôt qu'à décrire fidèlement leurs pratiques réelles. Enfin, le manque de croisements systématiques avec les données étudiantes limite l'analyse des écarts de perception.

11.5. Enjeux pédagogiques et perspectives

Malgré ces limites, cette étude ouvre des perspectives importantes : la nécessité de proposer des formations continues sur le plurilinguisme, l'importance de reconnaître les répertoires linguistiques comme ressources d'apprentissage, et la réflexion sur les politiques linguistiques universitaires. Encourager une approche plus inclusive suppose aussi une évolution des représentations, en réhabilitant les langues locales et les pratiques translinguistiques dans le champ de l'enseignement supérieur.



Conclusion

Ce mémoire s'est proposé d'examiner de manière critique la manière dont le plurilinguisme est perçu, vécu et (souvent) laissé en suspens dans les pratiques pédagogiques universitaires algériennes. À travers une double approche, théorique et empirique, il a permis de mieux cerner un phénomène aussi complexe que central : la coexistence de plusieurs langues dans un espace éducatif encore largement structuré autour de normes monolingues héritées.

L'étude a montré que si les enseignants interrogés reconnaissent de plus en plus la réalité du plurilinguisme chez leurs étudiants, cette reconnaissance reste souvent symbolique. Le plurilinguisme est salué comme richesse dans les discours, mais rarement intégré dans les pratiques. Le français reste la langue dominante dans l'université, et les autres langues – notamment les langues familiales ou locales – sont encore perçues avec réserve, ou ignorées comme levier possible d'apprentissage.

Sur le plan méthodologique, le recours à un questionnaire en ligne a permis de recueillir des données nuancées, révélant des tensions entre les représentations ouvertes du plurilinguisme (inspirées de recherches comme celles de Grosjean ou Cummins) et les réalités pédagogiques souvent contraignantes : manque de formation, absence de directives claires, poids des normes académiques. Ces contradictions soulignent combien les enseignants sont à la fois conscients de la richesse linguistique de leurs étudiants et limités dans leur capacité à en faire un véritable outil d'apprentissage.

Ce constat, s'il peut sembler préoccupant, constitue aussi un point de départ. Car la reconnaissance du plurilinguisme dans l'enseignement supérieur ne dépend pas uniquement de la bonne volonté individuelle des enseignants, mais d'une vision institutionnelle renouvelée. Une vision qui intégrerait la diversité linguistique non comme un obstacle à surmonter, mais comme une ressource cognitive, identitaire et pédagogique à mobiliser. Il ne s'agit pas de transformer l'université en un espace multilingue absolu, mais de permettre aux langues présentes, même partiellement maîtrisées, d'être entendues, valorisées, comprises.

Bien entendu, ce travail n'épuise pas la complexité de la question. Il aurait gagné à élargir l'échantillon, à intégrer davantage de voix étudiantes et à explorer plus en profondeur les contextes sociopolitiques qui influencent les politiques linguistiques universitaires. Il n'en reste pas moins qu'il ouvre des pistes concrètes pour repenser la pédagogie universitaire à l'aune de la diversité linguistique réelle du terrain algérien.

Ce mémoire se clôt sur une conviction forte : enseigner à des étudiants plurilingues, ce n'est pas seulement transmettre un savoir dans une langue, c'est aussi reconnaître l'élève dans toute la richesse de son identité langagière. L'université, si elle veut répondre aux enjeux du monde contemporain, doit être capable de faire place à cette diversité – non pas en théorie, mais dans ses pratiques les plus concrètes.

A decorative border in a light brown color frames the central text. It consists of thin vertical lines on the left and right sides, and thin horizontal lines at the top and bottom. Each corner is adorned with a stylized branch featuring several small, pointed leaves.

Bibliographie

Bibliographie

- Baker, C. (2011). Les fondements de l'éducation bilingue et du bilinguisme (5e éd.).
Multilingual Matters
- . • Benrabah, M. (2014). La politique linguistique en Algérie : De l'arabe au plurilinguisme.
L'Harmattan. • Bialystok, E. (2001). Le bilinguisme en développement : Langue, littératie et
cognition. Cambridge University Press.
- Baker, C. (2011). Les fondements de l'éducation bilingue et du bilinguisme (5e éd.).
Multilingual Matters
- . • Charef, A. (2011). Les langues en Algérie : Identité et politique linguistique. Editions
Karthala
- . • Conseil de l'Europe. (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues :
Apprentissage, enseignement, évaluation. Paris : Didier.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). Compétence plurilingue et pluriculturelle : Vers une
politique éducative européenne. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Clyne, M. (2008). Le rôle de l'anglais dans l'université multilingue. Dans M. Heller (Éd.),
Langue et littératie dans les sociétés multilingues (pp. 113–132). Springer.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde.
Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- De Houwer, A. (2009). L'acquisition bilingue précoce. Multilingual Matters.
- Doughty, C. J., & Long, M. H. (2003). Le manuel de l'acquisition d'une deuxième langue.
Blackwell Publishing.
- Gardner, R. C. (2006). La perspective socio-psychologique sur l'acquisition d'une deuxième
langue. Dans D. G. P. Dörnyei (Éd.), La psychologie des apprenants de seconde langue (pp. 175–
204). Routledge. • Grosjean, F. (2010). Bilingue : Vie et réalité. Harvard University Press.

- Graddol, D. (2006). *L'anglais de demain : Pourquoi l'anglais mondial pourrait signifier la fin de l'anglais comme langue étrangère*. British Council.
- Hamers, J. F., & Blanc, M. H. A. (2000). *Bilinguality and bilingualism* (2e éd.). Cambridge University Press.
- Krämer, L., & Degani, T. (2014). Bilinguisme et domination linguistique. Dans G. de Bot & J. K. A. Lanza (Éds.), *Bilinguisme et multilinguisme : Théories et pratiques* (pp. 101–118). Springer.
- Krashen, S. D. (1982). *Principes et pratiques dans l'acquisition d'une deuxième langue*. Pergamon Press.
- MacIntyre, P. D. (2007). Accentuer le positif : Le rôle de l'anxiété dans l'acquisition d'une deuxième langue. Dans A. L. P. Gass & E. S. Selinker (Éds.), *Théories de l'acquisition d'une deuxième langue* (pp. 229–248). Routledge.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguisme et école*. Paris : Didier.
- Moore, D., & Gajo, L. (2009). Introduction : Français langue seconde et contexte scolaire – didactique du plurilinguisme et pratiques enseignantes. *Revue française de linguistique appliquée*, 14(2), 7–14. <https://doi.org/10.3917/rfla.142.0007>
- Selinker, L. (1972). Interlangue. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), 209–231.
- Tajfel, H. (1981). *Les groupes humains et les catégories sociales : Études en psychologie sociale*. Cambridge University Press.
- Vihman, M. M. (2013). Le rôle de l'input dans l'acquisition du langage. Dans M. G. Gaskell (Éd.), *Le manuel d'Oxford de psycholinguistique* (pp. 98–117). Oxford University Press.
- Vygotski, L. S. (1978). *L'esprit dans la société : Le développement des processus psychologiques supérieurs*. Harvard University Press.

Références spécifiques utilisées dans l'analyse des données :

1. **Moore, D. (2006)** — *Plurilinguisme et école*. Paris : Didier.
→ Utilisée pour appuyer les constats sur la confusion entre dialectes et langues, et les représentations scolaires des langues minoritaires.
2. **Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009)** — *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
→ Mentionnée en lien avec les représentations des enseignants.
3. **Chomentowski, M. (2009)** —
→ Cité(e) pour souligner que toutes les langues ne sont pas perçues à égalité dans l'espace scolaire.
4. **Blanchet, P. (2010)** — *Discriminations : Une langue, des langues*. Editions Lambert-Lucas.
→ Appui sur la notion de « tabous sociolinguistiques » et le rôle des institutions.
5. **Gumperz, J. J. (1972)** —
→ Utilisé pour suggérer l'approfondissement de la recherche par des récits biographiques et contextes d'interaction.
6. **Cummins, J. (2000)** —
→ Référencé en lien avec les enjeux identitaires et affectifs liés au plurilinguisme.
7. **Filhon, A. (2009)** —
→ Évoqué pour illustrer la perte progressive de la langue familiale dans les contextes multilingues.
8. **Goï, C. (2016)** —
→ Mentionné dans la proposition de pistes futures pour élargir l'échantillon à des enseignants issus de parcours plurilingues.
9. **Grosjean, F. (2015)** —
→ Cité comme référence possible pour affiner les définitions du bilinguisme dans les questionnaires.

10. V. Nantes (2011) —

→ Point de référence majeur pour le **modèle de questionnaire utilisé**, adapté au contexte algérien.

Sitographie

- Moore, D., & Gajo, L. (2009). *Revue française de linguistique appliquée*, 14(2), 7–14.
<https://doi.org/10.3917/rfla.142.0007>
- Plurilingues. (s.d.). *Éveil aux langues*. <http://plurilingues.e-monsite.com>



Annexe 1

Poster DULALA : « Le plurilinguisme, un atout pas un obstacle »



Annexe 2

Poster DULALA : « Le bilinguisme »

Parents, Vos langues sont une chance

Le saviez-vous ?

- 7000 LANGUES**
DANS LE MONDE
60 % de la population communique avec plusieurs langues
- 600 LANGUES**
EN FRANCE
1 enfant sur 4 grandit avec plusieurs langues*

Le bilinguisme

Que des avantages, dans toutes les langues !

Mon enfant grandit avec plusieurs langues, est-ce un problème ?

Aucun problème !

- C'est prouvé, un enfant peut apprendre facilement plusieurs langues, sans les confondre.
- Deux en même temps, l'une après l'autre, trois ou plus... tout est possible !
- Comme tous les enfants, il faut juste lui laisser développer le langage à son propre rythme.

Ma langue est-elle utile pour mon enfant ?

Bien sûr !

- Les langues des parents sont même fondamentales pour les enfants : elles les rassurent et permettent de leur transmettre une histoire familiale.
- C'est aussi grâce à ces langues que l'enfant va apprendre à parler.
- D'ailleurs, plus un jeune enfant connaît et pratique sa ou ses langue.s familiale.s, plus facilement il apprend le français ensuite !

Et à l'école, que va-t-il se passer ?

Pas d'inquiétude !

- L'important est que votre enfant sente que toutes ses langues sont bienvenues.
- Continuez à lui parler dans votre langue, montrez votre intérêt pour la langue de l'école et pour ce nouveau monde qu'il découvre.
- Une fois en confiance, il entrera facilement dans le français... et deviendra bilingue ou même plurilingue !

Être bilingue, c'est pouvoir :

C'EST PROUVE

- Communiquer plus aisément dans un monde multiculturel
- Accepter et valoriser la diversité
- Développer le sens de l'empathie et de l'écoute
- Être créatif
- S'adapter à des situations diverses
- Apprendre d'autres langues plus facilement

A condition que toutes les langues de l'enfant soient valorisées à la maison et dans la société !

Au quotidien

- EN FAMILLE**
RACONTER, CHANTER, LIRE, JOUER ...
dans la langue de votre choix
ECHANGER, RENCONTRER ...
d'autres personnes qui partagent votre langue
- DANS LES STRUCTURES ÉDUCATIVES**
crèches, écoles, centres sociaux, etc.
ECHANGER
sur les langues de la maison et de la structure
PARTAGER
des mots, des histoires, des chansons dans vos langues

du la la
d'une langue à l'autre

• bahasa • LANGUAGE • 언어 • LANG • 語言 • **du la la** • لغة • FELTENY • dil • idioma • LANGUE •

www.dulala.fr

f YouTube

* Enquête Trajectoires et Origines, INED-INSEE, 2008

10 Dix idées reçues courantes sur l'apprentissage du français chez les élèves plurilingues

1. « Le français est la seule langue légitime à l'école. »

☞ En réalité, les langues parlées à la maison (arabe dialectal, tamazight...) font partie de l'identité de l'élève et peuvent enrichir les apprentissages.

2. « Parler plusieurs langues crée de la confusion chez l'élève. »

☞ C'est l'inverse : les élèves plurilingues développent souvent une meilleure conscience linguistique et cognitive.

3. « Il faut éliminer toute autre langue pour favoriser l'apprentissage du français. »

☞ Non : la suppression des langues familières peut freiner la motivation et créer un sentiment d'exclusion.

4. « Le niveau de français est le seul indicateur de réussite. »

☞ L'élève peut comprendre les concepts sans encore maîtriser la langue d'enseignement. Il faut distinguer compétence linguistique et compétence disciplinaire.

5. « Le plurilinguisme, c'est seulement pour les langues étrangères. »

☞ Le plurilinguisme inclut aussi les langues nationales, familiales, et locales — même si elles ne sont pas enseignées officiellement.

6. « **Les erreurs sont des signes d'échec.** »

Au contraire : les erreurs sont des étapes nécessaires dans le développement d'une langue seconde (cf. interlangue – Selinker, 1972).

7. « **Tous les élèves comprennent ce qu'on dit en français.** »

Beaucoup « font semblant de comprendre » mais n'osent pas demander. Il faut vérifier la compréhension réelle.

8. « **Un élève qui parle tamazight ou arabe dialectal aura plus de mal en français.** »

Aucune langue ne « gêne » une autre. Les langues se renforcent mutuellement si on les valorise.

9. « **Le français est neutre et universel.** »

Le français est porteur d'une histoire coloniale et sociale ; le nier empêche une approche critique de l'enseignement.

10. « **On ne peut pas prendre en compte toutes les langues en classe, ce serait le chaos.** »

Prendre en compte les langues des élèves ne veut pas dire tout enseigner dans toutes les langues, mais reconnaître leur existence et leur valeur.

Annexe 4

Questionnaire 1 envoyé aux enseignants

1a. A votre connaissance, certains de vos élèves utilisent-ils une (ou d') autre(s) langue(s) que le français ? *

- oui
- non
- je ne sais pas

1b. Dans quel(s) contexte(s) ?

1c. Pouvez-vous indiquer les prénoms et quelles sont la ou les langue(s) qu'utilisent chacun de ces élèves en plus du français ?

2. Pensez-vous que vivre avec deux ou plusieurs langues est : *

- un avantage
- un inconvénient
- ça dépend

3. Pour quelle(s) raison(s) ? *

3b. Si vous le souhaitez, pourriez-vous illustrer votre réponse avec un ou des exemple(s) d'élève(s) précis :

4. Pour vous, une personne bilingue est une personne qui : *

- "connait deux langues comme si elles étaient toutes les deux maternelles" (L.Bloomfield)
- "se sert régulièrement de deux langues dans la vie de tous les jours" (F.Grosjean)

5. Dans votre classe, combien d'élèves considérez-vous comme bilingues ? *

6. Pouvez-vous indiquer leurs prénoms et quelles sont la ou les langue(s) qu'ils utilisent ?

Si vous voulez préciser ou ajouter une remarque :

7. Utilisez-vous, régulièrement ou non, d'autres langues que le français ? :

oui

non

7b. Si oui, lesquelles et dans quel(s) contexte(s) ?

8. Vous définiriez-vous comme bilingue ?

oui

non

je ne sais pas

8b. Pourriez-vous préciser pourquoi ?

9. Enseignez-vous d'autre(s) langue(s) que le français dans votre classe ?

oui

non

Laquelle ou lesquelles ?

1

10. En classe, vous arrive-t-il d'échanger avec vos élèves sur leurs langues et les différents usages qu'ils en ont (celles qu'ils utilisent, parlent, rencontrent, entendent...)?

(réponse sur une échelle de Lickert allant de 1 (jamais) à 5 souvent)

11. Avez-vous déjà entendu parler de la démarche d'Éveil aux langues ? (pour une définition de cette démarche, cliquez sur <http://plurilingues.e-monsite.com/>)

- oui
- non

11b. Si oui, dans quel(s) contexte(s) ?

11c. Et si oui, en faites-vous dans votre classe ?

- oui
- non

Précisez votre réponse :

12. Avez-vous déjà eu une formation sur l'intérêt de s'appuyer sur les langues des élèves pour les aider à maîtriser le français ?

- oui, quand j'étais étudiant ou enseignant-stagiaire
- oui, lors d'animations pédagogiques
- non • ça m'intéresserait
- ça m'intéresserait un peu
- ça ne m'intéresse pas 3

Annexe5

« Vivre avec deux ou plusieurs langues est un avantage car.... »

CULTURE & OUVERTURE	APPRENTISSAGE DES LANGUES	HABILETÉS COGNITIVES, SOCIALES & IDENTITAIRES
<ul style="list-style-type: none"> • Favorise l'ouverture interculturelle et le respect de l'altérité. • Développe la sensibilité aux différences culturelles et linguistiques. • Permet une meilleure intégration dans des environnements multiculturels. • Stimule la curiosité intellectuelle et l'intérêt pour les cultures du monde. • Renforce la tolérance et la compréhension des valeurs diverses. 	<ul style="list-style-type: none"> • Facilite l'apprentissage d'autres langues grâce aux transferts linguistiques. • Développe la conscience phonologique et la flexibilité syntaxique. • Encourage l'autonomie et les stratégies métacognitives. • Accélère l'appropriation des langues étrangères en contexte scolaire. • Crée des passerelles entre les langues déjà connues et celles à acquérir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Améliore les capacités cognitives telles que la mémoire, l'attention et la résolution de problèmes. • Renforce la confiance en soi et l'estime de soi. • Favorise une construction identitaire riche et positive. • Développe l'adaptabilité sociale et la capacité à changer de registre. • Permet une meilleure prise de conscience des fonctionnements linguistiques (métalangage).

Annexe 6

Grille d'analyse des réponses aux questions ouvertes du questionnaire

Thème identifié	Exemple de réponse (extrait)	Catégorie d'interprétation
Représentation du plurilinguisme	« Le plurilinguisme est une richesse culturelle. »	Vision positive et inclusive
Langue maternelle en classe	« Il faut éviter d'utiliser l'arabe dialectal à l'école. »	Langue familiale perçue comme obstacle
Définition du bilinguisme	« Être bilingue, c'est parler parfaitement deux langues. »	Vision maximaliste du bilinguisme
Rôle de l'enseignant	« Je ne suis pas formé pour gérer plusieurs langues. »	Sentiment de manque de formation
Utilité professionnelle du français	« Le français est essentiel pour travailler. »	Langue perçue comme outil d'ascension sociale

