Bilinguisme valorisé, plurilinguisme invisible ?

Faire de l'allemand un levier d'équité et de réussite pour toutes les langues des élèves

Compte rendu analytique de la conférence de Timea Kadas Pickel
Journée de formation des formateurs – 9 novembre 2026 | INSPÉ, Montigny-lès-Metz

L'essentiel de la conférence

La conférencière interroge un paradoxe : l'école encourage certaines formes de bilinguisme, notamment l'apprentissage de l'allemand dans un territoire frontalier, tout en laissant parfois dans l'ombre les nombreuses langues déjà présentes dans les familles. Ces langues, loin d'être un obstacle aux apprentissages, peuvent constituer des ressources cognitives, identitaires, relationnelles et pédagogiques. L'enjeu n'est donc pas d'opposer l'allemand aux langues familiales, mais de faire de l'enseignement de l'allemand un point d'appui pour reconnaître et mobiliser l'ensemble des répertoires linguistiques.

La matinée analyse les mécanismes de hiérarchisation des langues ; l'après-midi montre comment l'action enseignante, les textes identitaires et les partenariats avec les familles peuvent faire évoluer les pratiques et les relations au sein de l'école.

Six idées directrices

- Être plurilingue ne signifie pas maîtriser parfaitement et de façon symétrique plusieurs langues.
- La valeur sociale et scolaire d'une langue est construite historiquement et institutionnellement ; elle ne découle pas de sa complexité linguistique.
- Une même conduite plurilingue peut être perçue comme un atout ou comme une difficulté selon les langues concernées.
- Reconnaître les langues des élèves revient aussi à reconnaître leurs expériences, leurs savoirs et leur identité.
- L'enseignant dispose d'un pouvoir d'agir réel, mais situé : ses choix sont liés à son histoire, à ses ressources et au contexte de l'école.
- Les familles peuvent devenir des partenaires et des ressources de savoir, sans que l'enseignant ait à maîtriser leurs langues.

1. La matinée — comprendre la hiérarchie des langues

1.1. Dépasser le mythe du bilinguisme parfait

L'ouverture prend la forme d'une question apparemment simple : « Combien de langues parlez-vous ? ». La conférencière invite ensuite les participants à compter autrement : langues comprises mais peu parlées, langues de l'enfance ou des grands-parents, variétés régionales, langues lues mais pas nécessairement écrites ou utilisées à l'oral. Le chiffre obtenu peut changer sensiblement. Ce déplacement met au jour les critères implicites avec lesquels chacun évalue ses propres compétences.

La conception sociolinguistique du plurilinguisme ne repose pas sur une maîtrise identique et totale de chaque langue. Un répertoire peut associer des compétences partielles, différentes selon les activités, les interlocuteurs et les situations. Le « bilingue idéal » qui parlerait deux langues comme deux monolingues demeure pourtant une référence puissante ; elle conduit certaines personnes à ne pas se reconnaître comme plurilingues et certaines compétences à rester invisibles.

Ce mécanisme concerne également le regard porté sur les élèves. Lorsque l'école ne compte que les langues pleinement maîtrisées ou officiellement enseignées, elle risque de ne pas percevoir les ressources déjà disponibles dans la classe.

1.2. Des langues voisines aux statuts différents : le territoire comme révélateur

La conférencière propose l'écoute de variétés germaniques et questionne la frontière entre « langue » et « dialecte ». Les exemples du platt, du luxembourgeois et de l'allemand standard (« Hochdeutsch »), mis en relation avec les frontières nationales, montrent que des pratiques linguistiques apparentées peuvent relever de statuts institutionnels très différents. La proximité linguistique n'empêche ni les catégories distinctes ni les valeurs sociales inégales.

L'histoire linguistique de la Moselle et de l'Alsace permet de donner de l'épaisseur à ce constat. Les ruptures politiques de 1871, 1918, 1940 et 1945 ont transformé successivement la place de l'allemand, du français et des variétés régionales. Pour les familles, ces changements ont eu des conséquences durables sur les représentations, la transmission et les usages autorisés ou jugés désirables.

La référence au rapport Cerquiglini (1999), consacré aux langues de France, élargit ensuite la réflexion : le patrimoine linguistique ne se réduit pas aux seules langues territoriales historiquement reconnues. La présentation rappelle aussi la présence de langues issues des migrations et la diversité des statuts accordés aux répertoires des habitants.

1.3. Le marché linguistique : la valeur dépend du contexte

La notion de marché linguistique empruntée à Pierre Bourdieu (diapositive mentionnant Bourdieu, 1982) sert à expliquer pourquoi les mêmes ressources n'ont pas la même valeur selon les espaces sociaux. Une langue peut être très utile et valorisée dans la famille, dans une communauté, dans un commerce ou dans un pays, mais peu reconnue dans la classe française. Le capital linguistique n'est pas une qualité universelle et stable : sa reconnaissance dépend des institutions et des rapports de pouvoir.

La conférencière évoque les profits et les sanctions symboliques ainsi que la « langue légitime », que l'école contribue à instituer et à transmettre. Elle oppose deux regards scolaires possibles : le passage du français à l'allemand chez un élève peut être accueilli comme la preuve d'un bilinguisme enviable ; un passage comparable du français vers le turc, l'arabe ou une autre langue familiale peut être interprété comme un défaut de maîtrise du français. Le fait linguistique — circuler entre les langues — est comparable, mais le jugement n'est pas le même.

Ce constat ne revient pas à contester l'enseignement d'une langue commune à tous ; il invite à examiner les effets, parfois involontaires, de sa légitimation exclusive sur la valeur accordée aux autres façons de parler.

1.4. Le modèle gravitationnel et les idéologies linguistiques

Le modèle gravitationnel de Louis-Jean Calvet (1999), représenté par des cercles concentriques, organise les langues selon leurs fonctions et leurs relations de communication. La présentation distingue notamment une langue hypercentrale, des langues supercentrales, des langues centrales et des langues périphériques. Ce modèle ne classe pas les langues selon leur richesse intrinsèque ; il décrit des positions relatives dans les échanges à différentes échelles.

Les diapositives mobilisent également trois mécanismes associés aux idéologies linguistiques : l'iconisation, par laquelle des caractéristiques supposées des locuteurs sont attribuées à leur langue ; la récursivité, qui reproduit des oppositions et des classements à différents niveaux ; et l'effacement,

qui laisse hors du champ ce qui n'entre pas dans les catégories valorisées. Leurs effets sont visibles dans les discours sur les langues régionales, les langues des migrations et les langues enseignées.

1.5. Deux bilinguisismes à l'école : une opposition de représentations

La distinction centrale de la matinée oppose le « bilinguisme valorisé » et le « bilinguisme invisibilisé ». Le premier est associé aux langues scolaires de prestige, à une ouverture internationale, à des parcours enrichis et à des compétences considérées comme des atouts. Le second concerne souvent les langues familiales ou migratoires ; il peut être interprété à travers le déficit supposé, le manque de français ou la difficulté scolaire.

Ce contraste est illustré par deux élèves : celui qui parle français et allemand reçoit volontiers des commentaires positifs sur son avenir et ses capacités ; celui qui parle français et turc se voit plus facilement assigner une difficulté. La conférencière appelle à interroger ces présupposés, et non à attribuer automatiquement des avantages ou des obstacles à une langue.

1.6. Comment l'école peut-elle fabriquer ou défaire cette hiérarchie ?

La suite de la matinée fait apparaître des mécanismes d'invisibilisation dans les habitudes de classe, dans les attentes langagières et dans les paroles ordinaires. Une langue peut être considérée comme un problème, simplement tolérée, ou reconnue comme une ressource commune. Les représentations se construisent dans l'institution, la classe et les interactions quotidiennes, y compris lorsque les adultes n'entendent pas hiérarchiser les élèves.

Les photos présentent des exemples de propos que les élèves peuvent entendre et des interrogations que leurs langues suscitent. Le message est qu'il existe une marge d'action pour faire évoluer le climat de reconnaissance, sans nier les objectifs d'apprentissage du français ni ceux de l'allemand.

Un détour par le Luxembourg, où les pratiques scolaires plurilingues sont institutionnalisées, nourrit la réflexion sur les effets possibles des politiques linguistiques : la présence officielle de plusieurs langues ne garantit pas automatiquement l'équité des parcours. Les contextes, les choix d'orientation et les langues effectivement maîtrisées restent déterminants.

Avant les ateliers, la conférencière invite les participants à observer les langues présentes dans leur établissement, leur degré de visibilité et la place accordée aux familles. Ce sont des questions de diagnostic professionnel, et non un programme d'actions prescriptif.

2. L'après-midi — faire de l'allemand un levier

2.1. Langues, identités et investissement dans les apprentissages

La deuxième partie reprend les constats de la matinée pour examiner leurs conséquences sur l'engagement des élèves. Une langue remplit à la fois une fonction instrumentale — communiquer, apprendre, accéder à des ressources — et une fonction identitaire : elle participe à la construction de la personne et aux relations qu'elle entretient avec les autres.

La notion d'investissement, associée à Bonny Norton, élargit celle de motivation. Un élève peut désirer apprendre tout en se sentant peu autorisé à prendre la parole ou à se projeter dans la communauté d'apprentissage. Inversement, lorsque ses ressources et son histoire sont reconnues, il peut percevoir une place pour lui-même dans les apprentissages et investir plus fortement la langue scolaire.

La conférence évoque aussi les identités négociées, les rapports de pouvoir dans les interactions et les possibilités de reconfiguration identitaire, particulièrement marquées dans les parcours

migratoires. Les productions scolaires ne sont alors pas de simples preuves de compétence linguistique ; elles peuvent contribuer à la représentation de soi.

2.2. Les textes identitaires : donner accès à la complexité de la pensée

Les « textes identitaires », associés aux travaux de Jim Cummins et présentés à partir de projets de recherche, constituent un exemple détaillé. Ces productions peuvent être écrites, orales, visuelles ou multimodales ; elles permettent aux élèves de puiser dans l'ensemble de leurs langues et de leurs ressources pour raconter, expliquer et rendre visibles leurs expériences.

Un premier récit porte sur un adolescent originaire du Maroc, ayant grandi en Italie et arrivé récemment dans une classe française. Pouvoir élaborer initialement son texte dans la langue où il dispose du plus grand répertoire lui permet d'exprimer une pensée et des sentiments complexes, puis de retravailler leur formulation en français. La conférencière oppose cette possibilité à une production immédiatement limitée par les ressources lexicales disponibles dans la nouvelle langue.

Un autre exemple concerne un jeune arrivé seul en France, qui choisit un dictionnaire comme objet évoquant son parcours. Au-delà d'un texte apparemment simple, cet objet fait apparaître la relation à la famille, la continuité avec la langue d'origine et l'usage de celle-ci comme ressource pour apprendre le français.

L'intérêt didactique réside dans l'articulation entre reconnaissance de la personne et exigences langagières : autoriser un premier détour par d'autres langues ne signifie pas renoncer à travailler le français. Cela peut au contraire permettre d'élaborer des contenus plus riches avant leur reformulation et leur amélioration.

2.3. De la langue empêchée à la langue reconnue comme ressource

Une diapositive présente une gradation en trois états : langue tue ou empêchée, langue tolérée, langue légitimée. La différence entre tolérer et légitimer est décisive. Dans la simple tolérance, les élèves peuvent parfois utiliser une autre langue entre eux, mais ce répertoire reste extérieur à l'activité commune. Dans la légitimation pédagogique, il peut servir à expliquer une consigne, comparer des mots, reformuler, traduire, aider un camarade ou partager un savoir.

Ce changement de statut renvoie au pouvoir d'agir de l'élève : il n'est plus seulement identifié par ce qu'il doit acquérir, mais aussi par ce qu'il est déjà capable d'apporter à la situation d'apprentissage.

2.4. L'agentivité enseignante : un pouvoir d'agir situé

La notion d'agentivité enseignante constitue un axe majeur de l'après-midi. L'approche écologique présentée sur les diapositives distingue trois dimensions : le passé de l'enseignant (expériences et formation), le présent (ressources, contraintes, culture de l'établissement, relations professionnelles) et l'avenir (finalités, aspirations et possibilités qu'il se représente). Le pouvoir d'agir ne se réduit donc pas à une volonté individuelle : il dépend aussi des conditions rendues possibles par le collectif et par l'institution.

L'exemple d'un enseignant qui utilise discrètement l'allemand avec un élève sans oser en faire un appui devant toute la classe illustre ce décalage entre le geste potentiellement utile et la perception d'un interdit. La conférence conduit à questionner les normes intériorisées et les marges de

manœuvre réelles, sans prétendre qu’il suffirait de demander aux enseignants « d’oser » pour résoudre toutes les contraintes.

Dans cette perspective, les enseignants peuvent contribuer à la politique linguistique de leur classe par des gestes modestes : accueillir les biographies langagières, faire comparer des mots ou des structures, permettre une aide entre pairs, proposer des supports plurilingues et faire une place aux ressources des familles. Les formateurs ont un rôle pour donner du cadre, des exemples et des occasions de réflexion professionnelle.

2.5. Les familles : passer de la distance supposée au partenariat

Le lien avec les familles est un autre fil directeur. La conférencière rappelle que les parents ne disposent pas tous de la même familiarité avec les codes de l'école. Éviter les jugements rapides sur leur « distance » ou leur implication suppose de comprendre leurs expériences et leurs ressources.

Conseiller systématiquement l'abandon d'une langue familiale au profit du français peut fragiliser la transmission entre générations, sans fournir aux parents des moyens supplémentaires d'accompagner les apprentissages.

La reconnaissance des langues transforme aussi la place symbolique des parents : ils ne sont plus seulement convoqués pour recevoir des consignes, mais peuvent devenir détenteurs de savoirs et partenaires d'activités partagées. Les exemples présentés montrent des évolutions dans la connaissance mutuelle entre familles, enfants et enseignants.

2.6. Trois projets de recherche et leurs enseignements

Projet 1 — « Didenheim : les parents en classe »

Dans une école, les familles viennent présenter des langues et des éléments culturels à l'ensemble de la classe. Le projet ne se limite pas à une succession de fêtes ou de présentations folkloriques : il vise à modifier les positions de savoir et de reconnaissance. Les enfants découvrent des langues qu'ils entendent parfois déjà chez leurs camarades ; certains parents jusque-là peu visibles deviennent des interlocuteurs identifiés dans la vie scolaire.

Les témoignages rapportés dans la conférence soulignent l'effet des interventions sur les relations entre élèves et parents. La reconnaissance publique d'un savoir familial contribue à un changement de regard, et pas seulement à une acquisition ponctuelle de vocabulaire.

Projet 2 — « Une petite section multilingue à Mulhouse »

La diapositive présente une classe de 23 élèves, six langues recensées et une enseignante expérimentée. Les pratiques décrites portent sur l'accueil progressif des familles, la présence autorisée de parents durant l'adaptation, l'usage de quelques mots dans les langues des enfants et les lectures en plusieurs langues, parfois avec l'aide de parents.

Le récit de recherche met en évidence l'évolution possible des gestes professionnels dans une classe ordinaire : l'enseignante ne devient pas spécialiste de toutes les langues, mais aménage des situations où les enfants et les familles peuvent s'appuyer sur ce qu'ils connaissent. La conférencière en tire des observations relatives à la participation, à la confiance et au lien école-famille ; ces résultats doivent être compris dans le cadre du projet présenté.

Projet 3 — « The Reading Partnership », Nouvelle-Zélande

Le troisième exemple concerne un partenariat de lecture entre école et famille, présenté avec 70 élèves et neuf écoles sur la diapositive. Des parents et membres de la famille sont accompagnés pour soutenir la lecture à domicile avec une démarche en trois temps : « Pause, Prompt, Praise » — attendre, fournir une aide ou un indice, valoriser l'effort et la réussite. Le projet évoque notamment des élèves maoris et des environnements scolaires défavorisés.

Le principe central est de reconnaître aux familles un rôle actif et accessible, y compris lorsqu'elles ne possèdent pas les codes scolaires attendus. Il ne s'agit pas d'exiger d'elles une compétence enseignante, mais de construire des gestes concrets, compréhensibles et partagés.

2.7. Faire de l’allemand une porte ouverte

La conclusion ne place pas les langues en concurrence. L’allemand, fortement ancré dans le territoire, peut devenir un point de départ pour l’intercompréhension entre langues germaniques, les biographies et portraits langagiers, des lectures à plusieurs voix et des affichages construits avec les élèves. Les diapositives proposent également des activités où la langue de la classe et les langues familiales sont mobilisées pour apprendre, comparer et coopérer.

Ces pistes ont une caractéristique commune : elles ne supposent pas que chaque enseignant maîtrise les langues de tous les élèves. Elles invitent plutôt à les rendre visibles, à solliciter les compétences des locuteurs et à offrir aux élèves et aux familles une place de ressource et d’expertise.

3. Mise en perspective pour la formation des enseignants

Les points ci-dessous constituent une mise en perspective pédagogique issue de la conférence ; ils ne sont pas présentés comme des consignes formulées mot pour mot par l’intervenante.

Observer	**Quelles langues et variétés sont présentes dans la classe ? Lesquelles apparaissent dans les supports et les interactions ?**
Questionner	Les mêmes gestes plurilingues sont-ils accueillis de manière équivalente selon les langues en jeu ?
Valoriser	Prévoir des activités où comprendre, traduire, comparer, lire ou raconter dans une langue familiale devient utile au groupe.
Associer	Donner aux familles la possibilité de contribuer à une situation d’apprentissage préparée avec l’enseignant, sans leur assigner une représentation culturelle figée.
Accompagner	Fournir aux équipes des exemples modestes, réalistes, compatibles avec les programmes et le contexte de leur école.
Évaluer	Observer les effets sur la participation, la coopération et les productions des élèves, sans présupposer automatiquement un effet positif.

4. Trois messages de clôture

- La hiérarchie des langues est une construction sociale et scolaire, non une propriété intrinsèque des langues.
- Reconnaître les langues des élèves revient aussi à reconnaître les élèves et à élargir leurs possibilités de participation et d’apprentissage.
- L’allemand peut être un levier d’ouverture vers d’autres répertoires : l’école peut faire vivre cette ambition avec les élèves, les parents et les équipes.