LHUMAINE

N° 5 | 2025
PLURENSA (PLURilinguisme ENSeignement Apprentissage / Plurilingualism Teaching and Learning / Plurilingüismo Enseñanza Aprendizaje)

La diversité des langues en regard de l’unicité du langage

Jean-Paul BRONCKART

Édition électronique :
URL :
https://lhumaine.numerev.com/articles/revue-5/2365-la-diversite-des-langues-en-regard-de-l-unicite-du-langage
DOI : numerev_2515
Date de publication : 01/06/2025

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : BRONCKART, J.-P. (2025) La diversité des langues en regard de l’unicité du langage. *LHUMAINE*, (5). https://doi.org/10.34745/numerev_2515

Cet article présente d'abord les démarches de bi-alphabétisation et de bilittéracie mises en place par Nancy Hornberger dans une perspective politique, sociologique et didactique. Il présente ensuite un dispositif du canton de Genève visant à développer les langues et cultures originelles d'élèves de familles immigrées, en parallèle à l'enseignement de la langue française. En appui à ces pratiques didactiques, deux cadres théoriques sont ensuite sollicités : — la conception des signes et des processus organisant le langage émanant de l'œuvre saussurienne aujourd'hui reconstituée ; — le paradigme de l'interactionnisme socio-discursif centré sur les rapports entre dimensions praxéologiques et gnoséologiques du langage ainsi que sur le rôle des interactions sociales dans la constitution des signes langagiers. La troisième partie de l'article a trait aux rapports entre monolinguisme et plurilinguisme et elle met notamment en évidence la normalité du plurilinguisme ainsi que l'importance des processus à caractère translangue qui enrichissent les interactions spécifiquement langagières.

Mots-clés :
Bi-alphabétisation, Bi-littéracie, Culture d'origine, Saussure, Interactionnisme socio-discursif

---

Lors du colloque international organisé en 2023 par l'unité LHUMAIN, nous avons effectué une intervention « en contrepoint » à la conférence de Nancy Hornberger, *Recherche et intervention avec les continua de bi-littéracie*, et dans le présent article, nous proposerons quelques éléments de prolongement et d'approfondissement de ce contrepoint. Dans un premier temps, nous présenterons des aspects de la démarche de bi-alphabétisation et de bi-littéracie que Nancy Hornberger a élaborée et qu'elle a défendue dans diverses publications (cf. 2004, 2022a, 2022b), puis nous décrirons la démarche à la fois parente et différente d'*Enseignement de la langue et de la culture d'origine* qui est mise en place dans le canton de Genève et d'autres cantons suisses. Dans un deuxième temps, nous introduirons des éléments de réflexion théorique sur le statut et la distribution des aspects d'unicité et de diversité du langage, en sollicitant d'abord la teneur « réelle[1] » de l'œuvre de Saussure, telle que nous avons tenté de la reconstruire, puis en présentant des éléments de notre conception de l'activité langagière et de l'architecture de ses composants, tels que nous les avons conceptualisés dans le cadre du paradigme de l'interactionnisme socio-discursif. Dans un troisième temps, nous présenterons notre approche du statut et de l'histoire de la diversité des langues ains que celle de la spécificité *vs* généralisabilité des dimensions des propriétés des langues, puis nous évoquerons quelques approches contemporaines des processus « translangue ». Nous évoquerons pour conclure des éléments de l'orientation résolument interactionniste que s'est donnée l'unité genevoise de didactique des langues.

1. Deux exemples de démarches d'enseignement bi- ou multilingues

1.1. La démarche de bi-alphabétisation

Nancy Hornberger a élaboré et mis en œuvre une démarche de *continuum de la bi-littéracie,* qui saisit la problématique du bilinguisme dans une perspective politique, sociologique et didactique. Cette orientation requiert des démarches d'analyse et d'intervention portant sur les situations d'enseignement bilingue et elle met l'accent sur le rôle qu'y jouent les contextes sociaux, les thématiques abordées ainsi que les conditions de développement et de scolarisation des apprenants. En raison de leur orientation socio-politique, ces démarches requièrent une analyse des diverses relations de pouvoir qui sont à l'œuvre dans l'ensemble des processus impliqués de ce qui est qualifié de *bi-alphabétisation*.

Ce terme de bi-alphabétisation désigne l'ensemble des processus d'échanges verbaux qui se déploient en deux (ou plusieurs) langues dans le cadre des diverses situations de mise en œuvre de pratiques didactiques à visée développementale, cadre qui a l'originalité de mettre l'accent sur le caractère de *continuum dynamique* des éléments mobilisés dans les dispositifs d'apprentissage. Dans ses interventions pratiques et ses écrits, Hornberger a regroupé ces continua en ensembles tridimensionnels composés des éléments impliqués dans la création d'environnements d'apprentissage (les contextes), dans les processus d'identification et de reconnaissance des répertoires linguistiques mobilisés par les apprenants (les cadres), ainsi que dans les significations et identités qui y sont exprimées (les contenus).

Depuis quelques décennies, divers pays européens ont accueilli dans leur système scolaire des élèves d'origines et de langues diverses, ce qui a entrainé des aménagements des programmes et des méthodes d'enseignement des langues ayant consisté parfois en l'introduction de la démarche de bi-alphabétisation. À titre d'exemple, dans le cadre d'un programme de recherche de l'Université de Hambourg portant sur l'éducation aux langues et le multilinguisme, des aspects du *continuum de bi-alphabétisation* ont été introduits, qui visent à identifier les biographies linguistiques des apprenants et les dimensions de leurs situations concrètes d'apprentissage, et qui visent également à identifier les programmes et méthodes d'enseignement des langues susceptibles de constituer un cadre favorable au développement positif et harmonieux du multilinguisme. Des études de même type sont en cours dans d'autres pays d'Europe du Nord.

1.2. Le dispositif genevois d'*enseignement de la langue et de la culture d'origine*

La Confédération helvétique a mis en place des dispositifs de formation ayant une certaine parenté avec la démarche du *continuum de bi-alphabétisation*, et qui ont aussi des dimensions et des orientations distinctes, tenant à l'histoire du pays et à sa structure politique. La Suisse est en effet un état constitué de cantons (26 actuellement) dotés d'une importante autonomie et soucieux de conserver leurs particularités, notamment linguistiques ; en outre, de nombreux idiomes régionaux y sont en encore vigueur, dont les quatre variantes du suisse-allemand (dialecte francique rhénan) et les cinq variantes du rhéto-romanche.

Le canton de Genève est une entité géographique et politique de quelque 500 000 habitants, dont la langue officielle est le français et de laquelle le parler originel (l'arpitan, variante de franco-provencal) a aujourd'hui quasi complètement[2] disparu. Cette ville-canton a la particularité de s'être développée depuis plus de cinq siècles par des afflux successifs de réfugiés : d'abord à l'époque de la *Réforme,* l'accueil de multiples familles protestantes fuyant la France, les Pays-Bas, l'Italie ou l'Angleterre ; ensuite par des flux successifs de migrants d'origines diverses, au siècle passé, issus pour l'essentiel de nations du sud européen, et plus récemment issus d'une grande diversité de pays marqués par la pauvreté, la guerre et/ou un régime politique dictatorial. À l'heure actuelle, une cinquantaine de langues ou idiomes sont utilisés par des groupes plus ou moins importants d'habitants du canton, ce qui a conduit les autorités à instaurer des démarches d'enseignement visant à un développement conjoint de la « langue d'origine » (langue parlée par les parents) et de la « langue scolaire » qu'est le français[3]. Cette démarche s'inspire d'un dispositif d'enseignement mis en œuvre depuis trois décennies dans le canton de Zürich, qui comporte des programmes et du matériel didactique pour « *l'enseignement de la langue et de la culture d'origine* ».

Ce dispositif est mis en place dans le système scolaire officiel ou dans le cadre d'associations, et en l'année scolaire 2023-2024, il concernait les quarante langues ou variantes de langues qui suivent : albanais ; allemand ; amharique ; arabe classique ; bosnien ; chinois ; croate ; dari ; espagnol/Espagne ; espagnol/Amérique latine ; espagnol/Mexique ; farsi ; finnois ; grec ; hindi ; italien ; japonais ; kurde/kurmancî ; kurde/soranî-zazakî ; lingala ; macédonien ; mongol ; néerlandais ; pachto ; portugais/Portugal ; portugais/Brésil ; roumain ; russe ; serbe ; slovaque ; slovène ; somali ; swahili ; tamoul ; tchèque ; tchétchène ; thaï ; tigrigna ; turc ; ukrainien.

Pour équiper les enseignants-e-s, professionnel-le-s ou volontaires, de ces programmes centrés sur la langue et culture d'origine, six denses manuels destinés aux enseignants ont été élaborés[4]. Le premier présente les principes et le contexte spécifique de la démarche d'enseignement et de valorisation de la langue concernée ; cette démarche prend appui sur un examen des principes de pédagogie et de didactique orientant l'enseignement des pays d'origine, et propose des exemples concrets de planification et de mise en œuvre de cet enseignement spécifique. Le deuxième propose des pistes didactiques générales pour transmettre des techniques et stratégies d'apprentissage. À ces documents d'orientation, générale sont associés quatre manuels centrés sur les quatre objectifs de ce type de formation à savoir, dans l'ordre, promouvoir l'écrit dans la langue première, promouvoir la lecture dans la langue première, promouvoir l'oral dans la langue d'origine et enfin promouvoir la compétence interculturelle.

Les objectifs majeurs de ces dispositifs d'enseignement sont d'abord d'encourager les élèves à s'exprimer dans leur langue d'origine, de les conduire à une réelle maîtrise de cette langue et de les doter de solides connaissances sur leur pays d'origine et sa culture. Ils sont ensuite de les aider à s'intégrer dans le réseau scolaire du canton dans lequel ils habitent et de développer leur maitrise de la langue dudit canton. Ils sont enfin et en conséquence de développer leurs connaissances de la culture du pays d'accueil et de plus largement de les doter d'une sensibilité et de capacités d'ordre interculturel.

2. Deux prises d'appui théoriques

2.1. Les composants du langage dans l'œuvre de Saussure reconstituée

Au cours de son parcours scientifique, Saussure s'est donné comme objets une vingtaine de langues, antiques et contemporaines, ainsi que divers patois et dialectes, qu'il a analysés dans des perspectives diachroniques et synchroniques. Ses analyses et propositions théoriques sont donc les produits d'analyses et réflexions sur le *langage humain*, en tant qu'il se réalise en une diversité de *langues naturelles* se modifiant lentement mais sûrement au cours du temps.

2.1.1. La parole ou le discours, manifestations premières de l'activité de langage

Dès l'introduction du *Cours de linguistique générale*, il est indiqué qu'en raison de la complexité de l'organisation des dimensions du langage, la linguistique doit se centrer d'abord et essentiellement sur « la langue » :

> Il n'y a selon nous qu'une solution à toutes ces difficultés : il faut se placer de prime abord sur le terrain de la langue et la prendre pour norme de toutes les autres manifestations du langage […] la langue seule paraît être susceptible d'une définition autonome et fournit un point d'appui satisfaisant pour l'esprit. (Saussure, *Cours de linguistique générale,* p. 25)

Si l'on trouve effectivement ce type de position dans une des leçons du dernier cours de Saussure, celle-ci ne correspond nullement aux nombreuses analyses proposées dans les cours précédents et les notes manuscrites du linguiste. Dans ces documents, les

termes de *parole* et de *discours* sont régulièrement utilisés pour désigner l'acte concret de production vocale, en tant que *processus dynamiques à la source des phénomènes langagiers,* alors que le terme de *langue* désigne une *entité passive*, constituant un produit statique de l'activité de parole :

> Seulement, la linguistique, j'ose le dire, est vaste. Notamment elle comporte deux parties : l'une qui est plus près de la langue, dépôt passif, l'autre qui est plus près de la parole, force active et origine véritable des phénomènes qui s'aperçoivent ensuite peu à peu dans l'autre moitié du langage. (Saussure, *Écrits de linguistique générale,* p. 273)

Dans les *Cours I* et *II*, le terme de *discours* est utilisé aussi dans une autre acception, ayant trait aux procédés d'agencement des signes sur l'axe syntagmatique ; réorientation qui est signalée par l'emploi des syntagmes d'*ordre discursif* et de *chaîne du discours* :

> […] il y a> deux ordonnances correspondant à deux sortes de relations : d'une part il y a un ordre *discursif*, qui est celui de chaque unité , puis un autre,