



Peer Interactive Practices and the Co-construction of Plurilingualism: A Case Study in a Family Context

Dr. Boudershem Hadda¹

¹: Mohamed El Bachir Ibrahim University of Bordj Bou Arreridj - Algeria, Laboratory of Contemporary Linguistic and Literary Studies, hadda.boudershem@univ-bba.dz

Abstract:

This study explores the mechanisms of acquisition and development of plurilingual competences within spontaneous interactions between children in a family setting. Based on the analysis of a corpus recorded during play, beach outings, and family gatherings, we examine how children and adolescents (aged 7-15), with linguistic repertoires including French, spoken Arabic (dialect), and English, mobilize and negotiate their linguistic resources. The analysis, grounded in the theoretical framework of plurilingual and pluricultural competence (Coste, Moore & Zarate, 1997/2009) and an interactionist approach (Vygotsky, 1934; Lüdi & Py, 2003), reveals that these informal exchanges constitute genuine micro-learning situations. The observed phenomena—strategic code-switching, lexical borrowings, syntactic calques, and peer scaffolding—demonstrate an integrated and dynamic linguistic repertoire. The findings highlight the central role of horizontal learning and affective bonds in language socialization, calling for pedagogical recognition of these vernacular practices.

Keywords: Child plurilingualism, peer interactions, informal learning, code-switching, plurilingual and pluricultural competence, language socialization.

Received: 16 Jan 2026

Accepted: 16 Mar 2026

Published: 01 Jun 2026

Pratiques interactives entre pairs et co-construction du plurilinguisme : une étude de cas en contexte familial

Dr. Boudershem Hadda 1

1 Université Bachir Ibrahimi de BBA, Algérie, Laboratoire des études linguistiques et littéraires contemporaines, hadda.boudershem@univ-bba.dz

Résumé

Cette étude explore les mécanismes d'acquisition et de développement des compétences plurilingues au sein d'interactions entre enfants en contexte familial. À partir de l'analyse d'un corpus enregistrés lors de jeux, de séjours à la plage et de fêtes familiales, nous examinons comment des enfants et adolescents (7-15 ans), dotés de répertoires incluant le français, l'arabe dialectal et l'anglais, mobilisent et négocient leurs ressources linguistiques. L'analyse, ancrée dans le cadre théorique de la compétence plurilingue et pluriculturelle (Coste, Moore & Zarate, 1997/2009) et dans une approche interactionniste (Vygotski, 1934 ; Lüdi & Py, 2003), révèle que ces échanges informels constituent de véritables micro-situations d'apprentissage. Les phénomènes observés (alternance codique stratégique, emprunts lexicaux, calques syntaxiques et étayage entre pairs) témoignent d'un répertoire linguistique intégré et dynamique. Les résultats soulignent le rôle central de l'apprentissage horizontal et des liens affectifs dans la socialisation langagière, invitant à une reconnaissance pédagogique de ces pratiques vernaculaires.

Mots clés: Plurilinguisme enfantin, interactions entre pairs, apprentissage informel, alternance codique, compétence plurilingue et pluriculturelle, socialisation langagière.

1. Introduction

Dans un monde marqué par la mobilité et la diversité linguistique, une proportion croissante d'enfants évolue au sein d'écosystèmes langagiers pluriels (Arzamari, M, 2019). Les enfants migrants, en particulier, passent d'une langue à l'autre, entre celle du pays d'accueil et celle de leur pays d'origine construisant ainsi des identités langagières multiples et dynamiques. Ces « natifs du plurilinguisme » développent leurs compétences non seulement dans des cadres institutionnels, mais surtout au gré des interactions quotidiennes au sein de leur sphère familiale et sociale. Si la didactique des langues s'est traditionnellement focalisée sur les apprentissages formels, un courant de recherche de plus en plus important s'intéresse aux dynamiques d'acquisition informelle, offrant un champ d'observation privilégié pour comprendre la construction du plurilinguisme « vécu ». ((Moore, D., 2006) ; (Auger, N., 2020) ; (Garcia, O., & Wei, L., 2014)). Ce dernier constitue un laboratoire naturel où s'élaborent, de manière souvent insoupçonnée, des compétences métalinguistiques et pragmatiques sophistiquées.

Les interactions entre enfants migrants et leurs cousins du pays d'origine, notamment lors des vacances, constituent un espace particulièrement riche pour l'observation de ces dynamiques. Ces rencontres donnent lieu à des pratiques langagières variées – alternance codique, reformulation, médiation, jeux linguistiques – à travers lesquelles les enfants co-construisent du sens, partagent leurs connaissances et développent leurs

compétences linguistiques tout en participant à l'enrichissement mutuel des savoirs et de la culture de leurs pairs.

Dans notre recherche, nous nous intéressons au rôle central des interactions entre enfants dans la construction de la compétence plurilingue et pluriculturelle. Autant de questions qui nous préoccupent auxquelles, nous essayerons de répondre : Les interactions entre enfants peuvent-elles faciliter l'apprentissage des langues ? Peuvent-elles encourager l'ouverture aux cultures en contact? Nous les résumons comme suit : Comment les interactions entre enfants migrants et leurs cousins du pays d'origine contribuent-elles à l'apprentissage réciproque des langues et à la construction du plurilinguisme ?

Nous supposons alors que ces interactions, bien qu'informelles, constitueraient de véritables situations d'apprentissage langagier où la communication, la curiosité et la proximité affective favoriseraient la mise en œuvre de stratégies d'acquisition et de médiation linguistique.

Cette étude s'inscrit dans une perspective interactionnelle et socioconstructiviste de l'apprentissage, considérant que le langage se développe à travers les échanges sociaux ((Vygotsky, L., 1934); (Bruner, J., 1983)). Elle vise à mettre en lumière le rôle des pairs, considérés comme agents de socialisation langagière (Schieffelin, B. B., & Ochs, E, 1986), et à interroger les implications didactiques de ces apprentissages informels pour une pédagogie inclusive des langues.

2. Le plurilinguisme comme compétence dynamique

Le plurilinguisme est aujourd'hui appréhendé non comme une somme statique de compétences linguistiques distinctes, mais comme une compétence intégrée, dynamique et contextuelle. Selon la définition fondatrice de (Coste, D., Moore, D., & Zarate, G., 2009), la compétence plurilingue et pluriculturelle (CPPC) renvoie à la capacité d'un individu à mobiliser un répertoire diversifié de ressources langagières et culturelles pour communiquer et interagir dans des contextes variés. Cette approche rejoint le concept de *translanguaging* (Garcia, O., 2009), qui décrit la pratique des locuteurs de puiser sans frontières dans l'ensemble de leurs ressources sémiotiques pour donner du sens au monde.

Cette compétence se caractérise par sa nature intrinsèquement hétérogène et évolutive. Elle ne suppose pas une maîtrise équivalente ou exhaustive dans chaque langue du répertoire, mais un agencement de compétences partielles et différenciées, qui fluctuent selon les domaines d'usage (familial, scolaire, professionnel) et les trajectoires de vie. De ce fait, le plurilinguisme constitue une compétence en évolution permanente : le locuteur est constamment amené à réorganiser, étendre ou réajuster son répertoire en fonction de ses expériences, de ses besoins communicationnels et de ses interactions sociales.

Enfin, cette approche souligne le caractère fondamentalement situé du plurilinguisme. Les choix linguistiques (alternance, mélange, sélection d'un code) ne relèvent pas d'un savoir abstrait, mais d'une adaptation stratégique aux contraintes et aux affordances de la situation, ainsi qu'aux répertoires et attentes des interlocuteurs.

3. Déséquilibre, interconnexion et diversité des répertoires

Selon Coste, Moore et Zarate, trois dimensions essentielles structurent la compétence plurilingue :

- D'abord une vision holistique ou approche globale : le plurilinguisme ne se définit pas comme des compétences linguistiques isolées. Les différentes langues et les expériences culturelles interagissent pour former un répertoire global, intégré.

- Ensuite un déséquilibre fonctionnel : le locuteur plurilingue possède des niveaux très différents dans chacune de ses langues. Il ne s'agit pas d'"égalité" entre les langues, mais d'une inégalité fonctionnelle, parfois stratégique.

- Enfin, le lien et la circulation entre langues : au lieu de considérer les langues comme séparées ou compartimentées, on observe qu'entre ces langues, ils existent des liens, les médiations, et des passages. Le locuteur peut "transférer" des ressources d'une langue à l'autre, faire des calques, "médier" entre des interlocuteurs, etc.

3.1. Une approche interactionniste et écologique

Notre analyse s'ancre dans le paradigme socioconstructiviste Vygotskien, selon lequel le développement cognitif et langagier advient d'abord dans l'interaction sociale avant d'être intériorisé. La « zone proximale de développement » trouve une application directe dans les interactions entre pairs d'âges et de compétences variés, où les plus expérimentés jouent un rôle d'étayage (Bruner, J., 1983). Nous adoptons également une approche écologique (Bronfenbrenner, U., 1979) ; (Lüdi, G., & Py, B., 2003) qui considèrent les pratiques langagières comme inscrites dans un système complexe de relations sociales et affectives. La famille élargie constitue un microsystème particulièrement fertile pour observer cette co-construction.

4. Implications pédagogiques et didactiques

Le plurilinguisme engage des transformations profondes dans le champ de l'éducation. L'enseignant de la langue cible est invité à reconnaître et à valoriser l'ensemble des langues présentes dans le répertoire des apprenants- y compris les langues familiales ou minoritaires - en les considérant comme des ressources pédagogiques plutôt que comme des « interférences ».

Par ailleurs, il importe de promouvoir la médiation, entendue comme la capacité non seulement à communiquer dans une langue donnée, mais aussi à établir des passerelles entre langues et cultures. Cette compétence de médiation constitue un élément central de la compétence plurilingue et pluriculturelle.

Dans cette perspective, l'adoption d'une pédagogie plurilingue apparaît essentielle. Les activités proposées devraient favoriser l'interconnexion des langues, le transfert de savoirs, l'alternance codique et le développement d'une conscience métalinguistique.

Moore et Lompart, dans leurs travaux sur la didactique du plurilinguisme, montrent comment une telle pédagogie peut être organisée à différents niveaux - macro, méso et micro - afin d'intégrer pleinement la diversité linguistique dans les pratiques éducatives.

5. Identité et positionnement social

Une dernière caractéristique du plurilinguisme dynamique est son ancrage dans une sociologie du langage, qui met en lumière trois aspects interdépendants :

L'identité de l'acteur social : Contrairement à la figure du « monolingue multiple », le locuteur plurilingue opère des choix linguistiques signifiants et stratégiques, qui participent de la construction et de l'expression de son identité.

La dimension idéologique des langues : Les ressources linguistiques font l'objet de processus sociaux de légitimation et de délégitimation. Leur valeur perçue et leur usage sont donc intimement liés aux enjeux de pouvoir dans différents espaces sociaux.

La compétence interculturelle comme corollaire :

La communication plurilingue effective transcende la correction linguistique. Elle exige une capacité à gérer l'interculturalité, c'est-à-dire à négocier des sens et des normes entre systèmes culturels différents, forgeant ainsi la composante pluriculturelle de la compétence globale.

6. Méthodologie : une étude de cas ethnographique

(Conversations informelles entre cousins et frères/sœurs – Jeux, plage, fêtes familiales)

6.1. Présentation du corpus

Notre étude se fonde sur une étude de cas qualitative d'une famille algéro-française. Le corpus est constitué d'enregistrements audio de conversations spontanées impliquant treize enfants et adolescents cousins et frères/sœurs, âgés de 7 à 15 ans. Leurs répertoires linguistiques individuels, inégaux et dynamiques, incluent le français, l'arabe dialectal algérien (daridja) et l'anglais (appris à l'école ou via les médias). Les enregistrements, d'une durée totale d'environ 15 heures, ont été réalisés durant des périodes de vacances partagées, captant des interactions dans trois contextes naturels : les jeux, les journées à la plage et les fêtes familiales.

Pour saisir les pratiques les plus naturelles et éviter tout effet observateur (Labov, W., 1972), les enregistrements ont été effectués de manière discrète, à l'insu des enfants, lors d'interactions quotidiennes. Cette décision méthodologique, visant la plus grande authenticité des données, s'accompagne de précautions éthiques strictes : un consentement éclairé a été obtenu auprès des parents, garantissant l'anonymat total des participants (tous les noms sont des pseudonymes) et la possibilité de retrait des données. Les enregistrements portent exclusivement sur des interactions non-sensibles (loisirs, jeux). Les enfants ont été informés a posteriori du projet dans des termes adaptés à leur âge.

6.2. Méthodologie d'analyse

La démarche analytique est qualitative et interprétative, inspirée de l'analyse conversationnelle et de l'ethnographie de la communication (Gumperz, J., 1982). Après transcription fine des interactions, l'analyse a procédé en deux temps :

1. **Une analyse inductive thématique** : Segmentation des échanges par contexte (jeux, plage, fêtes) et identification des phénomènes linguistiques récurrents (alternance codique, emprunts, calques, séquences d'étayage).
2. **Une analyse des fonctions interactionnelles** : Au-delà du repérage, nous avons cherché à interpréter la valeur pragmatique et sociale des choix linguistiques : pallier un manque lexical, affirmer une identité, renforcer la solidarité du groupe, faciliter l'apprentissage d'un pair.

6.3. Analyse par thèmes

A. Thème : Les jeux

Phénomènes linguistiques observables :

1. Alternance codique intra-phrased

“On va jouer aux **kartat** (cartes) ?” (Français + Arabe dialectal algérien)

“**Give me** le ballon !” (Anglais + Français)

“Je veux manger **kesra** avec **chlita**” ; (Français+ Arabe dialectal algérien)

“Maman je veux du **water please**” “Ce gâteau est **very delicious** ! ” (Anglais + Français)

2-Emprunts lexicaux

“J'ai gagné le **level** ” → Mot anglais intégré en français.

“C'est mon tour” utilisé dans une phrase en arabe dialectal.

“La mariée porte un magnifique **karakou** ! ”→ Mot arabe dialectal intégré en français.

“Sert moi du **couscous**. ”→Mot arabe intégré en français.

“On commence le **barbecue** quand les grands arrivent. ”→ Mot anglais intégré en français.

“J'ai beaucoup aimé la **baklawa** et le **makrout**. ”→Mots arabes intégrés en français.

“On fait une **selfie** tous ensemble. ”→ Mot anglais intégré en français.

“Mamie je veux encore de la **chorba**. ”→ Mot arabe intégré en français.

3-Expressions apprises entre pairs

Formules directives :

“À toi !”, “Vas-y !”, “On recommence !”.

Vocabulaire ludique transférable : score, match, équipe, gagner, perdre, tricher.

Exemples d'apprentissage inter linguistique :

Les enfants arabophones ont appris à employer le mot “tricheur !” en français, ils ont utilisé

Le mot et les expressions : “nul ” ou “zéro à zéro”, “ça y est ! ”.

Des enfants francophones ont appris à dire : “yallah” pour dire “allez”, “ khlass” pour dire

“C'est terminé ”, “Lina rebha” pour dire “nous sommes les gagnants”,

“delti ” pour dire “c'est mon tour”,

“Siraj est le loser” pour dire “Siraj est le perdant ”.

B. Thème : Les vacances à la plage

Phénomènes observables :

1. Lexique de l'environnement

Les enfants arabophones ont appris les mots qui appartiennent au champ lexical de la plage. Ils emploient ces mots dans des phrases constituées en arabe dialectal algérien ou « Daridja » : comme plage, sand castle, sable, vagues, le coucher de soleil, comme dans des phrases équivalentes à celles qui suivent :

“La **plage** est déserte aujourd’hui.”

“Je vais construire un **sand castle** / château de sable”.

“Le **sable** est très chaud !”

“Les **vagues** sont hautes !”

“La **mer** est belle !”

“J’adore regarder le **coucher de soleil** à la plage !”

2. Expressions descriptives

Les enfants emploient les mots et les expressions apprises avec leurs cousins pour décrire la plage par exemple :

“Regarde les vagues !” “Il fait chaud / très chaud / trop chaud !”

3. Transferts linguistiques potentiels

Nous pouvons observer certains transferts linguistiques comme :

Enfants anglophones → “wave, shell, bucket, swim, splash”.

Enfants francophones → “vague, coquillage, se baigner, glisser”.

Enfants arabophones → “raml (sable), moudja (vague), bahr (mer)”.

Apprentissages possibles : Nous remarquons :

-L’utilisation de mots sensoriels (chaud, froid, doux, mouillé).

-L’acquisition de verbes d’action : courir, plonger, sauter, éclabousser / splash, par les enfants arabophones.

C-Thème : Les fêtes familiales

Phénomènes linguistiques :

-Répertoires culturels partagés

Les enfants apprennent les uns des autres plusieurs mots comme :

-Les noms de plats : couscous, tajine, cake, barbecue, chakhchoukha, rfiss, mhadjeb, dolma, chorba, chlita, methouem, baklawa, makrout, mechouek, tcharek

- Expressions rituelles : “Bonne fête !”, “Mabrouk”, “Happy birthday !”, “Saha likoum”, “salem alikoum”, “samhini”, “hamdoulillah”, “wachrakoum”, “labes”, “bonne nuit”, “merci”, “thank you”, “Bay bay”, “raki meliha ?”, “ça va”,

-Formules sociales et de politesse

Ils ont appris ensemble quelques mots ou expressions courants de politesse comme :

“Merci !” → “Shukran !” → “Thanks !” → “Saha !” → “thank you !” → “baraka allahou fik !”

Les enfants peuvent circuler entre ces variantes.

1. Expressions narratives

Ils racontent des faits comme :

“Quand tonton est arrivé...” “On a dansé / chanté / rigolé...”.

Apprentissages possibles

Ils ont utilisé des mots qui relèvent du :

- Lexique émotionnel : joyeux, content, surpris, excité.
- Ainsi que des expressions de félicitations dans plusieurs langues.

2. Phénomènes transversaux dans tout le corpus

-Alternance codique spontanée

Elle permet aux enfants : d'utiliser la langue la plus accessible selon le contexte, de combler un manque lexical, de montrer leur appartenance familiale ou culturelle.

- Emprunts

Très fréquents chez les plurilingues : level, game, beach, wave, cousin, score... yallah, khalas, raml...

- Calques

“Je fais le contrôleur.” < I'm doing the controller pendant un jeu. “On a fait une grande fête !” influencé par “we made a party !”. “Je suis fini.” < de “I'm done.”, au lieu de “J'ai terminé.” < “Je suis bon à nager.” < “I am good at swimming.”, < “انا عندي عشر سنوات” calque de “J'ai dix ans.” < “Je joue dehors chaque jour.”, calque de every day (au lieu de dire tous les jours.).

- Apprentissage horizontal entre enfants

Les enfants apprennent : les mots que l'autre utilise fréquemment, les expressions qui déclenchent une action dans le jeu, le vocabulaire des émotions exprimé par les plus âgés.

Tableau N° 1. Exemples d'expressions réellement transférables

Thème	Langue source	expression	signification
Jeux	Anglais	My turn/Your turn	A mon tour /à ton tour.
Jeux	Arabe	yallah, habibi	“Allez”, “mon ami” (affectif)
Plage	Français	château de sable	sand castle
Plage	Anglais	wave, shell	vague, coquillage
Fêtes familiales	Arabe	mabrouk	Félicitations
Fêtes familiales	Français	Bon anniversaire !	Happy birthday

7. Résultats

7.1. Le jeu : négociation et apprentissage horizontal

Le contexte ludique favorise une alternance codique intense, motivée par le manque lexical,

L'efficacité pragmatique et l'affiliation sociale.

Exemples : “Give me le ballon !”, “On va jouer aux kartat ?”

Emprunts : “level”, “score”, “selfie”

Lexique culturel : “karakou”

Les enfants enseignent et adaptent des mots, créant un sociolecte ludique commun.

L'apprentissage horizontal est manifeste : les pairs corrigent, reformulent et transmettent des

Unités lexicales et syntaxiques.

Tableau N°2. Répartition des alternances codiques par contexte

Contexte	Nombre total d'alternances codiques	Types principaux	Exemples
Jeux	75	Intra-phrastiques, inter-phrastique	« Give me le ballon. » « On va jouer aux kartat. » « C'est bnina ! »
Plage	48	Lexique environnemental, Traduction spontanée	« Sand castle » /château de sable, « Plonger/Dive », « moudja/vague »

7.2. Plage : lexique environnemental et sensoriel

Traductions spontanées : “sand castle / château de sable”

Verbes : “plonger / dive”, “splash / éclabousser”

Adjectifs sensoriels : “chaud / hot”, “froid / cold”

Tableau N°3 . Lexique partagé par contexte

Contexte	Lexique clé français	Lexique clé anglais	Lexique clé arabe dialectal
Jeux	Ballon, cartes, tricheur.	Level, score, selfie.	Yallah, khalass, nul
Plage	Château de sable, vagues, chaud/froid	Sand castle, splash, dive.	Moudja, barid, flouka, rmel.
Fêtes familiales	Félicitations,	Happy birthday, thank you	Mabrouk, Saha likoum, couscous, baklawa, tadjine

Les échanges incluent des moments d'étayage implicites, renforçant l'appropriation et la réutilisation des unités lexicales.

7.3. Fêtes familiales : socialisation et transmission culturelle

Lexique culinaire : “couscous”, “tajine”, “baklawa”

Formules de politesse : “Mabrouk”, “Saha likoum”, “Bonne fête !”

Alternance codique : affirmation identitaire et renforcement affectif.

Encadré 1 – Extraits représentatifs du corpus

Jeu :

A (7 ans) : “Give me le ballon !”

B (13 ans) : “Non, c’est mon turn maintenant !”

C (10 ans) : “Yallah, on commence !”

Plage :

A (8 ans) : “Regarde, sand castle !”

B (15 ans) : “Oui, château de sable, attention aux vagues / moudja !”

Fêtes familiales :

A (12 ans) : “Mabrouk pour ton anniversaire !”

B (11 ans) : “Merci ! Bonne fête ! Saha likoum !”

7.4. Phénomènes transversaux

1. Alternance codique multifonctionnelle
2. Emprunts et calques créatifs : “Je suis fini” (I’m done)
3. Apprentissage horizontal basé sur usage social et affectif
4. Dimension identitaire et positionnement social.

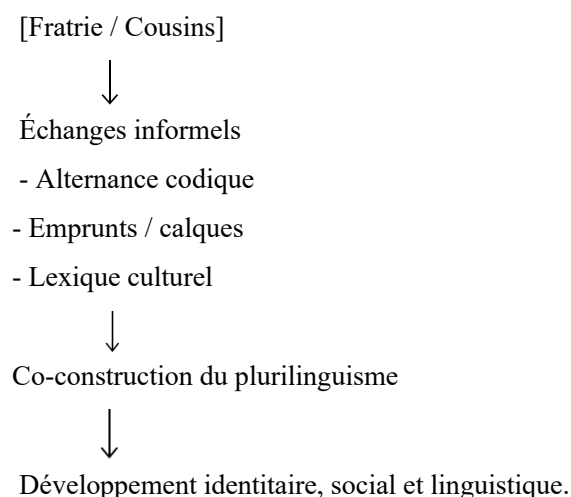
Tableau N° 4. Types d’emprunts et calques observés

Type de phénomène	Fréquence	Exemple dans le corpus	Fonction principale
Emprunts lexicaux	55	“Level”, “Selfie”, “Score”	Nommer objets/activités modernes
Calques syntaxiques	20	“Je suis fini” (I’m done)	Traduction littérale, renforcement communicationnel

Innovations sémantiques	15	“Yallah, let's go !”	Motivation, socialisation, identité.
--------------------------------	----	----------------------	--------------------------------------

7.5. Figure conceptuelle

Figure N° 1. Schéma du rôle des pairs dans la zone proximale de développement



La fratrie élargie agit comme agent d'étayage, facilitant l'apprentissage horizontal et l'appropriation de ressources linguistiques et culturelles.

8. Discussion

8.1. Des interactions informelles à la compétence plurilingue : un apprentissage horizontal riche

Nos observations confirment et illustrent concrètement le modèle de la CPPC. Le répertoire des enfants est intégré (ils piochent sans frontières), déséquilibré (ils utilisent la langue la plus précise ou accessible pour un concept) et interconnecté (les calques et transferts en sont la preuve dynamique). La surprise face à la richesse des interactions tient au fait que celles-ci font émerger une compétence stratégique et méta pragmatique souvent invisible depuis l'extérieur. Les enfants ne se contentent pas d'alterner ; ils négocient, enseignent, corrigent et créent ensemble, actualisant ainsi en permanence leur "grammaire de l'alternance" (Lüdi, G., & Py, B., 2003).

8.2. Rôle de la fratrie élargie

Les cousins et frères/sœurs constituent une communauté de pratique (Lave, J., & Wenger, E., 1991) où s'acquièrent, à travers une participation périphérique légitime, les manières de parler, de jouer et d'être ensemble. Ce groupe agit comme une zone proximale de développement élargie (Vygotsky, L., 1934), où les plus âgés ou les plus compétents dans une langue offrent un étayage naturel et contextualisé, bien plus motivant que tout exercice formel.

8.3. Implications pédagogiques

Cette recherche a démontré la richesse des interactions ordinaires comme creuset du plurilinguisme enfantin. Loin d'être un simple mélange de langues, les pratiques observées révèlent une compétence intégrée et stratégique, sans cesse remodelée dans l'interaction et ancrée dans les liens affectifs.

9. Conclusion, perspectives et recommandations pédagogiques

9.1. Recommandations pédagogiques concrètes

Pour traduire ces constats en classe, nous proposons des pistes actionnables qui légitiment et s'appuient sur les compétences existantes des élèves.

1. **Créer des « zones d'étayage plurilingue »** : Institutionnaliser des moments où le recours à l'ensemble du répertoire linguistique des élèves est encouragé pour résoudre une tâche (ex. : comprendre un document complexe, préparer une présentation). Cela valorise l'expertise des pairs sur le modèle des interactions observées.
2. **Développer des projets de « médiation familiale »** : Proposer des activités où l'enfant est amené à collecter, présenter et expliquer à la classe un élément de son répertoire vernaculaire (un mot, une expression, une pratique culinaire). Cela transforme une pratique informelle en objet d'étude légitime et renforce l'estime de soi.
3. **Utiliser des carnets lexicaux plurilingues** : Inviter les élèves à documenter leurs découvertes linguistiques faites en dehors de l'école (avec les cousins, sur internet, en voyage) et à les mettre en réseau avec le vocabulaire académique. Cet outil matérialise le continuum entre langues familiales et langues scolaires.
4. **Sensibiliser les enseignants à la grammaire des pratiques plurilingues** : Former les éducateurs à reconnaître la logique et les fonctions (palliative, identitaire, d'étayage) derrière des phénomènes comme les calques ou l'alternance, afin de changer le regard porté sur ces pratiques et d'en faire des leviers plutôt que des obstacles.

9.2. Perspectives de recherche

1. **Études longitudinales** pour tracer l'évolution de ces pratiques et leur impact sur la construction identitaire à long terme.
2. **Comparaisons interfamiliales** pour comprendre l'influence des idéologies linguistiques familiales sur ces dynamiques.
3. **Approches multimodales** pour saisir l'articulation entre ressources verbales et non verbales dans la co-construction du sens.
4. **Recherches-action collaboratives** avec les enseignants pour co-construire et évaluer des dispositifs pédagogiques s'inspirant de ces mécanismes naturels d'apprentissage.

En définitive, comprendre et valoriser ces dynamiques informelles est essentiel pour fonder une didactique des langues véritablement inclusive, qui parte des compétences réelles des apprenants et reconnaisse la pluralité comme une norme et une richesse fondamentale de nos sociétés contemporaines.

Bibliographie

- Arzamari, M. (2019). *Les natifs du plurilinguisme et l'éducation*. Paris: L'Harmattan.
- Auger, N. (2020). *Comparons nos langues*. Montréal: Presses universitaires de Montréal.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris: PUF.
- Candelier, M. (2008). *CARAP - Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Paris: Conseil de l'Europe.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Paris: Conseil de l'Europe.
- Garcia, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century : A Global Perspective*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Garcia, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging : Language, bilingualism and education*. Basingstoke UK: Palgrave Macmillan.
- Grosjean, F. (2010). *Life and reality*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Gumperz, J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris: Armand Colin.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning : Legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press. doi:<https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Lüdi, G., & Py, B. (2003). *Etre bilingue*. Berne: Peter Lang.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école. Collection Langues et apprentissage des langues*. Paris: Didier.
- Schieffelin, B. B., & Ochs, E. (1986). *Language Socialization Across Cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. (1934). *Pensée et langage*. Paris: La dispute.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact*. Mouton.