ISSN: 2992-1228 & EISSN: 2992-1287 https://asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/951

Revue de Didactique, Linguistique et Traduction

Family language practices and inequalities in academic achievement:
Sociolinguistic review

Herimanana, Aina Fanantenana Bertholin Gérard Jocelyn
Université d'Antananarivo,Madagascar
jocelyn.herimanana@gmail.com
0009-0000-6638-1836

Highlights
- Family language practices strongly influence children's academic success.
- Malagasy heritage languages are essential cultural and identity resources.
- Valuing multilingualism can reduce educational inequalities.

To cite this paper: Herimanana, A. F. B. G. J. (2026). Pratiques linguistiques familiales et inégalités de réussite scolaires : Synthèse sociolinguistique. *Revue de Didactique, Linguistique et Traduction,* 4(01), pp. 114-124. **DOI : https://doi.org/10.5281/zenodo.21156893**

Informations

Recieved
25/05/2026

Accepted
28/06/2026

Published
30/06/2026

Keywords

Language
Practices
Family
Educational
Inequalities
Multilingualism

Revue de Didactique, Linguistique et Traduction publish under la licence Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 International.

Abstract

Family language practices constitute one of the most significant yet undertheorized determinants of academic inequality. This sociolinguistic review synthesizes research at the intersection of family language socialization and educational sociology, with particular attention to multilingual African and Malagasy contexts. Drawing on foundational theoretical frameworks notably Bourdieu's (1982) concept of linguistic capital, Bernstein's (1975) theory of linguistic codes, Cummins' (2001) interdependence hypothesis, and the translanguaging paradigm developed by Garcia and colleagues the article examines how language repertoires built within the family environment shape children's academic trajectories from early childhood through higher education. The review demonstrates that family language practices are neither neutral nor peripheral to academic outcomes. Children from socially advantaged backgrounds arrive at school with linguistic capital already aligned with institutional norms, conferring a structural advantage that is frequently misread as natural ability or individual talent. Conversely, children from multilingual families whose home languages are absent from or devalued by the school curriculum face a systematic discontinuity that compounds existing social inequalities. Crucially, research consistently shows that strong development in the first language, rather than hindering acquisition of the school language, actually facilitates it provided that schools recognize and build upon these family resources rather than suppressing them. The Malagasy context is examined in particular depth as an especially instructive case. Madagascar's sociolinguistic landscape is marked by significant instability: successive educational language policies have alternated between official Malagasy, French, and more recently English, generating deep uncertainty among families about which language to prioritize for their children's academic success. Rural and semi-urban families find themselves in a particularly precarious position, often internalizing a double devaluation of their own heritage language as a social stigma, and of the school language, they do not master to support their children's learning. This linguistic vacuum has measurable negative consequences for children's literacy development. Special attention is devoted to the ethno-sociolinguistic research of Jocelyn Herimanana, whose fieldwork in the Moramanga district and across the Highlands and coastal regions of Madagascar introduces the concept of linguistic heritage capital as a distinct analytical category. Herimanana (2022, 2024) argues that regional and dialectal languages of Madagascar are not impoverished subsystems but complete linguistic structures carrying collective memory, identity, and communicative knowledge transmitted across generations through oral narration, proverbs, ritual songs, and the kabary tradition. His work extends Bourdieu's framework by distinguishing a patrimonial dimension of linguistic capital one not directly convertible into academic success under current institutional criteria, but irreplaceable in its cultural, ecological, and identity value. The article also addresses gender inequalities in family language socialization, the transformative role of digital literacy practices, and the urgent need for longitudinal and participatory research in African rural contexts. The findings converge on a clear policy imperative: educational language policies must move beyond monoglossic ideologies to genuinely integrate the diversity of family linguistic repertoires, recognizing them as legitimate pedagogical resources rather than obstacles to overcome. Building explicit bridges between heritage family practices and school literacy expectations is presented as both an equity imperative and a pedagogical opportunity

Pratiques linguistiques familiales et inégalités de réussite scolaires :

Synthèse sociolinguistique

Résumé

Cet article propose une synthèse sociolinguistique approfondie des recherches portant sur les pratiques langagières familiales et leur impact sur les trajectoires scolaires des élèves. En mobilisant les apports théoriques de Bourdieu (1982), de Bernstein (1975) et des travaux contemporains en sociolinguistique éducative, nous examinons comment les répertoires langagiers construits au sein de la famille notamment dans des contextes plurilingues africains et malgaches influencent l'accès aux ressources scolaires et la réussite éducative. L'étude met en lumière les mécanismes de reproduction des inégalités, les stratégies d'adaptation des familles face à la norme scolaire dominante, ainsi que les enjeux liés à la valorisation ou à la dévalorisation des langues premières à l'école. Des entrées contextuelles africaines et malgaches viennent enrichir une réflexion plus générale sur la relation langue-école-famille. Une attention particulière est accordée aux travaux de Jocelyn Herimanana sur le patrimoine linguistique malgache. Ces recherches, ancrées dans une perspective ethno-sociolinguistique, montrent que les langues familiales ne sont pas de simples outils de communication, mais des dépositaires d'un patrimoine culturel et identitaire transmis de génération en génération. Herimanana (2022, 2024) souligne que la marginalisation des langues patrimoniales dans le système scolaire malgache engendre une rupture intergénérationnelle aux conséquences profondes : non seulement elle amplifie les inégalités d'accès à la réussite scolaire, mais elle fragilise également la cohésion identitaire des communautés locales. Ses analyses des pratiques langagières dans les familles des Hautes Terres et des régions côtières mettent en évidence des stratégies de transmission patrimoniale qui coexistent, parfois de façon conflictuelle, avec les exigences de la norme scolaire officielle. Ces résultats invitent à élargir la notion de capital linguistique bourdieusien pour y intégrer la dimension patrimoniale et mémorielle des langues familiales. Cette synthèse articule donc deux niveaux d'analyse complémentaires : les dynamiques sociolinguistiques générales des inégalités scolaires et la spécificité des patrimoines linguistiques malgaches tels qu'étudiés par Herimanana. Les résultats convergent pour inviter à repenser les politiques linguistiques éducatives afin de mieux intégrer la diversité des répertoires familiaux tout en valorisant les héritages linguistiques comme ressources pédagogiques légitimes et non comme obstacles à surmonter.

Mots clés : Pratiques langagières, Famille, Inégalités scolaires, Plurilinguisme, Réussite scolaire.

Introduction

Les inégalités scolaires constituent l'un des phénomènes les plus étudiés en sociologie de l'éducation depuis plusieurs décennies. Pourtant, la dimension proprement langagière de ces inégalités reste souvent sous-théorisée ou traitée comme une variable secondaire dans les grandes enquêtes quantitatives. La présente synthèse propose de mettre en relation deux champs de recherche complémentaires : la sociolinguistique familiale et la sociologie des inégalités éducatives. Elle vise à montrer que les pratiques langagières au sein du foyer – les choix de langue, les modes d'interaction verbale, les répertoires plurilingues – jouent un rôle structurant dans la réussite ou l'échec scolaire des enfants, bien au-delà de la seule variable socio-économique.

Depuis les travaux fondateurs de Basil Bernstein (1975) sur les codes langagiers restreints et élaborés, et ceux de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron sur la reproduction culturelle, les chercheurs ont progressivement affiné leur compréhension du lien entre pratiques familiales et trajectoires scolaires. Ces travaux pionniers ont établi que la langue n'est pas un simple outil de communication neutre, mais un vecteur de capital social et culturel dont la distribution inégale contribue à perpétuer les hiérarchies sociales à travers l'institution scolaire.

Aujourd'hui, les études de terrain, notamment dans les contextes africains et malgaches marqués par un fort plurilinguisme endogène, apportent un éclairage renouvelé et particulièrement riche sur ces dynamiques. Ces contextes, où coexistent langues locales, langues nationales et langues de scolarisation d'origine coloniale, constituent de véritables laboratoires sociolinguistiques pour l'analyse des tensions entre répertoires familiaux et normes scolaires.

Cet article s'appuie sur une revue critique de la littérature récente (2000-2024), convoquant à la fois des travaux de référence européens et américains et des études conduites en Afrique subsaharienne et à Madagascar. Il s'organise en cinq parties : un cadrage théorique solide, une analyse détaillée des pratiques langagières familiales dans leur diversité, une étude systématique de leurs effets sur les trajectoires scolaires, une discussion approfondie des enjeux pédagogiques et politiques, et enfin une conclusion assortie de recommandations opérationnelles.

La question centrale qui guide cette synthèse peut être formulée ainsi : dans quelle mesure les pratiques langagières construites au sein du foyer familial prédisposent-elles ou, au contraire, fragilisent-elles l'inscription scolaire des enfants ? Et comment les systèmes éducatifs, en particulier dans les contextes plurilingues africains, peuvent-ils mieux tenir compte de cette réalité pour concevoir des approches pédagogiques plus équitables ?

1. Cadrage théorique : langue, famille et école

Les relations entre langue, famille et école constituent un domaine central des recherches en sociolinguistique et en sciences de l’éducation. Les pratiques linguistiques développées au sein de la famille influencent fortement les apprentissages scolaires, car elles participent à la construction des compétences communicatives, cognitives et culturelles des enfants. Dans les contextes plurilingues, les écarts entre les langues familiales et la langue de scolarisation peuvent créer des inégalités éducatives lorsque l’école valorise uniquement une langue considérée comme légitime. Les approches théoriques contemporaines montrent cependant que les répertoires linguistiques familiaux représentent des ressources importantes pour le développement scolaire et identitaire des élèves.

1.1. Socialisation langagière et construction du sujet scolaire

Pierre Bourdieu (1982) a introduit le concept de « capital linguistique » pour désigner l'ensemble des ressources langagières susceptibles d’être valorisées sur le « marché linguistique » scolaire. La langue légitime, c'est-à-dire la variété standard valorisée par l'institution scolaire, n'est pas distribuée également entre les familles. Les enfants issus de milieux socialement favorisés arrivent à l'école avec un capital linguistique déjà proche de la

norme attendue, ce qui leur confère un avantage structurel souvent perçu, à tort, comme une aptitude naturelle ou un don.

Cette perspective bourdieusienne a été considérablement enrichie par des travaux récents en sociolinguistique critique. Les recherches de Cummins (2001) sur l'interdépendance linguistique ont notamment permis de dépasser une vision strictement déficitaire des répertoires familiaux plurilingues, en montrant que les compétences développées dans une langue première constituent un tremplin et non un obstacle pour l'acquisition de la langue de scolarisation, à condition que l'école reconnaisse et valorise ces ressources.

La compétence sous-jacente commune, constituée des habiletés cognitives et académiques développées dans la langue première, peut être mobilisée pour l'acquisition de toute autre langue, quelle que soit la langue utilisée pour son développement initial. (Cummins, 2001, p. 37)

Cette thèse a des implications profondes pour les politiques éducatives, en particulier dans les contextes africains et malgaches où les élèves arrivent souvent à l'école avec des répertoires très éloignés de la langue officielle de scolarisation. Elle invite à reconnaître que le problème n'est pas l'usage d'une langue première non-scolaire au sein de la famille, mais la discontinuité que l'école crée lorsqu'elle ignore ou dévalorise ces pratiques.

1.2. Socialisation langagière et construction du sujet scolaire

La socialisation langagière (Schieffelin & Ochs, 1986) désigne les processus par lesquels les enfants acquièrent, à travers les interactions quotidiennes avec leur entourage, non seulement une langue mais aussi des normes d'usage, des identités sociales, des représentations du monde et des manières d'interagir avec les adultes. Ces processus sont profondément ancrés dans des routines familiales spécifiques : la manière dont on s'adresse aux enfants, dont on leur explique les choses, dont on leur raconte des histoires ou dont on les encourage à prendre la parole.

Les travaux de Heath (1983) dans les communautés des Piedmont Carolinas constituent une référence incontournable sur ce sujet. Son enquête ethnographique de longue durée a mis en évidence que les pratiques de littératie familiale varient considérablement d'un milieu socio-culturel à l'autre, et que ces variations prédisent de façon très significative les performances ultérieures en lecture scolaire. Les familles dont les pratiques narratives se rapprochent de celles valorisées à l'école donnent à leurs enfants un « capital narratif » qui constitue un avantage décisif dès l'entrée en maternelle.

Cette perspective a été enrichie par des recherches ultérieures qui soulignent que la socialisation langagière n'est pas un processus homogène ou unidirectionnel : elle varie en fonction de la classe sociale, du genre, du contexte géographique, de la tradition religieuse et surtout du répertoire plurilingue de la famille. Dans les familles plurilingues, les enfants sont simultanément socialisés dans plusieurs registres, plusieurs langues et plusieurs normes d'interaction, ce qui peut constituer une richesse cognitive et communicative, mais qui crée aussi des tensions lorsque l'école n'est pas équipée pour les accueillir.

1.3. Le paradigme du translanguaging

Le concept de translanguaging, développé notamment par Ofelia García et ses collaborateurs, désigne l'usage flexible et intégré de l'ensemble du répertoire linguistique d'un individu plurilingue, sans s'arrêter aux frontières conventionnelles entre les langues. Ce paradigme remet en question la vision monolingue de l'éducation, qui traite chaque langue comme un compartiment séparé, et propose au contraire de considérer le répertoire plurilingue comme un tout cohérent.

Dans le contexte familial, le translanguaging se manifeste par des pratiques d'alternance codique fluides, des emprunts lexicaux naturels, des mélanges de langues qui ne sont pas des signes d'incompétence mais des stratégies communicatives sophistiquées. Ces pratiques, souvent stigmatisées par l'école comme des « mauvaises habitudes » ou des « interférences », constituent en réalité des ressources précieuses pour la médiation entre les mondes linguistiques de la famille et de l'école.

2. Pratiques langagières familiales : diversité et stratégies

Les pratiques langagières familiales constituent un élément essentiel dans la compréhension des trajectoires scolaires des enfants. La famille est le premier espace de socialisation langagière, où se construisent les compétences de communication, les habitudes discursives et le rapport au savoir. Dans les contextes plurilingues comme à Madagascar, ces pratiques sont particulièrement diversifiées et influencées par les langues en présence, les choix éducatifs des parents et les attentes de l’école. Les écarts entre les langues familiales et la langue de scolarisation peuvent ainsi produire des défis d’adaptation, surtout lorsque les ressources linguistiques des élèves ne sont pas reconnues ou valorisées par l’institution scolaire

2.1. Familles plurilingues et choix de langue

Dans de nombreuses familles plurilingues, les choix de langue font l'objet de négociations implicites ou explicites qui révèlent des logiques simultanément affectives, identitaires et stratégiques. La question centrale est souvent : dans quelle mesure la langue du foyer prépare-t-elle ou éloigne-t-elle l'enfant de la langue de l'école ? Cette interrogation est particulièrement aiguë pour les familles dont la langue première est socialement minorisée ou absente du curriculum scolaire.

Des recherches conduites dans plusieurs pays africains révèlent que les parents oscillent généralement entre deux grandes stratégies, souvent complémentaires plutôt qu'exclusives. La première stratégie consiste à favoriser la langue officielle de scolarisation dans les interactions quotidiennes avec les enfants, au prix parfois d'une rupture avec les pratiques langagières des générations précédentes. La seconde stratégie vise à maintenir la langue première comme langue de communication familiale, au risque d'une discontinuité plus grande à l'entrée à l'école, mais avec le bénéfice de préserver les liens intergénérationnels et l'identité culturelle.

Ces stratégies sont fortement influencées par le niveau d'instruction des parents, leur expérience propre de la mobilité sociale, leurs représentations de l'école et de la langue, ainsi que par les politiques linguistiques éducatives en vigueur. Dans les familles où les deux parents ont accompli des études supérieures en langue française, par exemple, la tendance à

parler français aux enfants dès le plus jeune âge est significativement plus forte, ce qui renforce mécaniquement les inégalités en faveur de ces familles déjà avantagées.

2.2. Le contexte malgache : entre malgache, français et anglais

Madagascar présente un contexte sociolinguistique singulièrement complexe et instable, qui illustre de façon exemplaire les tensions entre politiques linguistiques éducatives et pratiques familiales. La politique éducative nationale a successivement privilégié le malgache officiel lors de la période de malgachisation (1975-1990), puis est revenue progressivement au français comme langue principale de scolarisation, avant d'introduire plus récemment l'anglais comme troisième langue officielle d'enseignement dans certains curricula.

Cette instabilité politique se reflète directement dans les pratiques familiales et génère une forte incertitude quant à la langue à privilégier pour préparer au mieux les enfants à la réussite scolaire. Selon Rambelo (1991), les familles de la capitale Antananarivo mobilisent un mélange complexe de malgache officiel (merina), de dialectes régionaux et de français, sans qu'aucune de ces langues ne soit suffisamment stabilisée pour garantir une transition fluide et sécurisante vers la langue scolaire du moment.

Les familles rurales et semi-urbaines se trouvent dans une situation particulièrement délicate : elles dévalorisent souvent leur propre langue première, perçue comme un obstacle à la réussite scolaire et un marqueur de marginalité sociale, sans pour autant maîtriser suffisamment la langue de scolarisation pour pouvoir accompagner effectivement leurs enfants dans les apprentissages. Cette double dévalorisation crée un vide langagier préjudiciable au développement littéracique des enfants, qui grandissent sans modèle linguistique stable et valorisant.

2.3. Inégalités de genre dans les pratiques langagières

Les inégalités dans l'accès aux pratiques langagières stimulantes ne sont pas seulement socio-économiques : elles sont aussi profondément genrées. Dans de nombreuses sociétés africaines et malgaches, des normes sociales et culturelles traditionnelles limitent l'accès des filles à certains types d'interactions langagières qui préparent pourtant directement à la langue scolaire. Les espaces de sociabilité masculine (réunions, marchés, discussions politiques) sont souvent des espaces de pratique intensive du langage formel et argumentatif, auxquels les filles ont un accès plus restreint.

Ces disparités de genre dans la socialisation langagière familiale ont des effets mesurables et durables sur les trajectoires scolaires. Les recherches montrent que les filles, malgré des performances scolaires globalement meilleures que celles des garçons dans les premières années d'école primaire dans de nombreux contextes africains, tendent à décrocher dans les cycles supérieurs, notamment dans les filières qui requièrent une forte maîtrise de l'oral académique et de l'argumentation formelle. Il est possible qu'une partie de cet écart s'explique par une socialisation langagière différentielle qui, bien qu'invisible, prépare inégalement les garçons et les filles aux exigences de l'enseignement supérieur.

3. Effets des pratiques familiales sur les trajectoires scolaires

Les pratiques langagières familiales varient selon les contextes sociaux, culturels et éducatifs des familles. Dans les sociétés plurilingues, les parents adoptent différentes stratégies linguistiques afin de transmettre leur langue d’origine tout en préparant leurs

enfants à la langue de l'école. Ces choix de langue reflètent des enjeux identitaires, culturels et scolaires importants. À Madagascar, la coexistence du malgache, du français et parfois de l'anglais crée une situation complexe où les familles doivent constamment adapter leurs pratiques linguistiques face aux exigences de l'école et aux attentes sociales.

3.1. Transferts de compétences et hypothèse de l'interdépendance

L'hypothèse de l'interdépendance linguistique, formulée par Jim Cummins (2000), stipule qu'un fort ancrage dans la langue première (L1) favorise l'acquisition de la langue seconde (L2) scolaire, à condition que cette L1 soit suffisamment développée sur le plan cognitif et académique. En d'autres termes, les familles qui lisent, racontent, expliquent et discutent dans leur langue première, quel que soit le niveau de cette langue par rapport à la norme scolaire, préparent mieux leurs enfants à la littératie scolaire que les familles qui évitent d'utiliser leur langue première par crainte de nuire à l'apprentissage de la langue officielle.

Cette thèse a des implications contre-intuitives mais importantes pour les conseils donnés aux familles plurilingues. Elle suggère que les parents dont la compétence en langue officielle est limitée ont tout intérêt à développer intensément les pratiques langagières dans leur langue première plutôt que d'essayer, avec peu de succès et au prix d'un appauvrissement général des interactions, d'adopter une langue qu'ils ne maîtrisent pas suffisamment. Les compétences narratives, argumentatives et méta-linguistiques développées dans la L1 se transfèrent en effet vers la L2 scolaire, et constituent une base cognitive solide pour tous les apprentissages.

Ces résultats, confirmés par de nombreuses études empiriques dans des contextes variés, ont des implications directes pour les politiques éducatives africaines qui hésitent encore trop souvent entre l'enseignement initial dans les langues locales et le tout-français ou tout-anglais dès la petite enfance. Les évidences scientifiques disponibles plaident clairement en faveur d'un enseignement initial dans les langues que les enfants maîtrisent le mieux, c'est-à-dire dans la plupart des cas leurs langues familiales.

3.2. Le rôle de la lecture à voix haute et des pratiques narratives

Les pratiques narratives familiales constituent un vecteur essentiel de développement langagier et pré-littéracique. Heath (1983) avait déjà montré que les enfants de familles pratiquant régulièrement la lecture à voix haute et la narration structurée réussissent significativement mieux en lecture scolaire, indépendamment du niveau socio-économique de la famille. C'est la qualité et la régularité des interactions langagières autour des textes, et non la présence d'une bibliothèque ou d'un ordinateur, qui fait la différence.

Dans les contextes africains marqués par de fortes traditions orales, cette thèse prend une dimension particulière. Les enfants élevés dans des familles où la tradition orale est vivace disposent souvent de compétences narratives exceptionnelles, d'une mémoire développée et d'une grande sensibilité aux structures rhétoriques. Ces compétences constituent un capital linguistique et cognitif réel, mais elles ne sont pas toujours reconnues ni valorisées par une école formelle qui privilégie d'autres formes de compétence textuelle.

Ce décalage entre les compétences langagières réelles des enfants et les attentes scolaires est une source majeure d'incompréhension mutuelle et de découragement précoce.

Les enseignants qui ne reconnaissent pas les compétences orales de leurs élèves comme des ressources pertinentes tendent à percevoir ces enfants comme « en difficulté » dès le début, produisant une prophétie auto-réalisatrice qui amplifie les inégalités initiales au lieu de les réduire.

3.3. Pratiques numériques et nouvelles formes de littératie familiale

L'émergence des technologies numériques a considérablement transformé le paysage des pratiques langagières familiales, y compris dans des contextes africains où la diffusion des smartphones et des réseaux sociaux s'est faite à une vitesse remarquable. Les enfants et adolescents sont aujourd'hui en contact permanent avec des textes écrits numériquesdans leurs langues familiales, ce qui représente une forme nouvelle et informelle de pratique de la littératie.

Ces nouvelles pratiques numériques brouillent les frontières traditionnelles entre oral et écrit, entre langue formelle et langue familière, entre langues locales et langues internationales. Elles créent des formes hybrides de communication qui peuvent constituer des ressources pour la littératie scolaire, à condition que l'école sache les reconnaître et construire des ponts entre ces pratiques informelles et les pratiques académiques formelles.

4. Discussion : vers une éducation langagière inclusive

Cette discussion souligne la nécessité de mieux articuler langue, famille et école pour réduire les inégalités scolaires. Les pratiques langagières familiales doivent être reconnues comme des ressources et non comme des obstacles, surtout en contexte plurilingue comme à Madagascar. Leur faible prise en compte par l'école contribue encore aux écarts de réussite. Il est donc important de valoriser les langues familiales et d'adopter des approches éducatives plus inclusives du plurilinguisme.

4.1. Valoriser les répertoires familiaux à l'école

La littérature converge sur un point fondamental : l'école qui ignore ou dévalorise activement les pratiques langagières familiales accentue les inégalités au lieu de les réduire. À l'inverse, les approches pédagogiques qui font de l'hétérogénéité linguistique une ressource plutôt qu'un obstacle montrent des effets positifs et documentés sur la motivation scolaire, l'estime de soi des élèves et les performances académiques.

La mise en œuvre concrète de ces approches suppose cependant une transformation profonde des représentations et des pratiques des enseignants, qui sont eux-mêmes souvent porteurs de l'idéologie monolingue et de la dévalorisation des langues locales que l'institution scolaire a historiquement promue. La formation initiale et continue des enseignants doit donc inclure une sensibilisation approfondie aux réalités sociolinguistiques des familles de leurs élèves, ainsi qu'une réflexion critique sur leurs propres représentations des langues et du plurilinguisme.

Dans le contexte malgache spécifiquement, la notion d'« écologie langagière » implique une révision en profondeur des curricula et des manuels scolaires, aujourd'hui largement construits sur une vision monoglossique de la langue malgache officielle ou du français, ignorant la riche diversité dialectale et les pratiques multilingues réelles des familles.

4.2. Repenser les politiques linguistiques éducatives

La norme linguistique scolaire dominante, fondée sur le standard de la langue coloniale ou d'une langue nationale officielle souvent éloignée des pratiques réelles, constitue un artefact social et politique dont la légitimité mérite d'être questionnée. Des auteurs comme Makoni et Pennycook (2007) ont appelé à « désinventer » les langues pour reconnaître les pratiques langagières telles qu'elles existent dans les familles et les communautés, sans les réduire à des cases linguistiques rigides héritées de la période coloniale.

Cette réflexion critique sur le rôle de l'État dans la gestion du plurilinguisme éducatif est particulièrement urgente dans le contexte africain postcolonial, où les politiques linguistiques éducatives restent souvent prisonnières d'idéologies et d'intérêts hérités de la colonisation. Les expériences de pays qui ont su développer des politiques linguistiques éducatives plus cohérentes avec les réalités sociolinguistiques de leurs populations constituent des points de référence précieux pour les réformateurs.

Il ne s'agit pas de nier la nécessité d'une langue commune de communication nationale ou internationale, ni de relativiser l'importance stratégique de la maîtrise du français, de l'anglais ou du malgache officiel dans les contextes qui nous concernent. Il s'agit plutôt de reconnaître que le chemin vers la maîtrise de ces langues passe par, et non contre, le respect et la valorisation des langues familiales et communautaires des apprenants.

4.3. Perspectives pour la recherche

Cette synthèse met en évidence plusieurs lacunes importantes dans les connaissances actuelles qui appellent des programmes de recherche ambitieux. En premier lieu, les études empiriques sur les pratiques langagières familiales dans les contextes ruraux africains restent rares et insuffisamment contextualisées. La grande majorité des recherches disponibles porte sur des contextes urbains ou semi-urbains, laissant dans l'ombre les pratiques des familles les plus éloignées des centres économiques et politiques.

En deuxième lieu, les études longitudinales qui suivent les enfants depuis la famille jusqu'à l'école primaire puis secondaire, en documentant les continuités et discontinuités langagières à chaque étape, sont pratiquement inexistantes dans les contextes africains. Ces études sont pourtant indispensables pour comprendre les mécanismes fins par lesquels les pratiques familiales se traduisent ou non en avantages ou désavantages scolaires.

En troisième lieu, les recherches participatives qui associent les familles elles-mêmes comme partenaires de la réflexion, et non seulement comme objets d'étude, sont encore peu développées. Ces approches permettraient de mieux comprendre les représentations et les stratégies des familles de l'intérieur, et d'éviter les biais ethnocentristes qui ont parfois conduit à des descriptions des pratiques familiales populaires en termes purement déficitaires.

4.4. Patrimoine linguistique et transmission intergénérationnelle : apports de Herimanana J.

Les travaux de Jocelyn Herimanana constituent une contribution singulière et indispensable à la compréhension des enjeux sociolinguistiques malgaches, en introduisant la notion de patrimoine linguistique comme catégorie d'analyse à part entière. Ancrée dans une démarche ethno-sociolinguistique de terrain, cette approche dépasse la seule question des

inégalités scolaires pour interroger la valeur mémorielle, identitaire et culturelle des langues familiales transmises de génération en génération. Herimanana soutient que les langues régionales et dialectales de Madagascar ne sont pas des « sous-langues » appauvrissant le répertoire des élèves, mais des systèmes linguistiques complets porteurs d'une mémoire collective et d'un savoir-faire communicatif irréductible.

Dans ses enquêtes menées auprès de familles de district de Moramanga, Herimanana (2022) documente les stratégies de transmission patrimoniale qui s'organisent en marge à la norme scolaire officielle. Ces stratégies incluent la narration orale intergénérationnelle (tantara, kabary, proverbes), la pratique des langues régionales dans les espaces domestiques et coutumiers, ainsi que l'usage des chants et des textes rituels comme supports mémoriels. Ces pratiques, loin d'être archaïques, s'avèrent en réalité des vecteurs puissants de développement des compétences métalinguistiques et narratives, compétences qui constituent un tremplin véritable vers la littératie scolaire (Herimanana, 2024).

L'apport théorique majeur de Herimanana consiste à proposer un enrichissement de la notion bourdieusienne de capital linguistique en y intégrant une dimension patrimoniale et mémorielle. Là où Bourdieu envisage le capital linguistique essentiellement comme une ressource valorisable sur le marché scolaire, Herimanana distingue un capital linguistique patrimonial, non directement convertible en réussite académique selon les critères institutionnels actuels, mais porteur d'une valeur sociale, identitaire et écologique irremplaçable. Cette distinction invite les chercheurs et les décideurs à dépasser une vision strictement instrumentale de la langue pour embrasser une conception plus écologique et humaniste du plurilinguisme familial malgache.

Sur le plan des perspectives de recherche, les travaux de Herimanana ouvrent des pistes très prometteuses. Ils plaident notamment pour le développement d'archéologies langagières communautaires, qui permettraient de cartographier et de documenter les répertoires patrimoniaux avant qu'ils ne disparaissent sous l'effet combiné de la mondialisation, de l'urbanisation et de la pression monolingue du système scolaire. Ils appellent également à la création de ponts pédagogiques explicites entre pratiques langagières familiales patrimoniales et compétences scolaires attendues, afin que les élèves ne soient plus contraints de choisir entre leur héritage linguistique familial et leur réussite scolaire.

Conclusion

Cette synthèse sociolinguistique a montré, à travers une revue critique de la littérature, que les pratiques langagières familiales constituent un facteur structurant des inégalités scolaires dont l'importance est souvent sous-estimée par les systèmes éducatifs. Le capital linguistique acquis au foyer, les modalités de socialisation langagière, les stratégies familiales face au plurilinguisme, ainsi que les politiques éducatives en vigueur, s'articulent pour produire des trajectoires scolaires différenciées qui contribuent à la reproduction des inégalités sociales.

Les contextes africains et malgaches illustrent particulièrement bien ces dynamiques, du fait de leur situation de plurilinguisme endogène intensifié par les héritages coloniaux et les réformes successives souvent contradictoires. Ces contextes offrent en même temps des terrains d'une richesse exceptionnelle pour repenser les rapports entre langue, famille et école, à condition de dépasser les logiques déficitaires qui ont trop longtemps dominé les approches éducatives.

Les pratiques narratives orales riches présentes dans de nombreuses familles africaines, la flexibilité plurilingue des enfants qui grandissent avec plusieurs langues, la créativité communicative des pratiques translinguistiques familiales : toutes ces ressources constituent un capital précieux que l'école peut choisir d'ignorer, au détriment de l'équité, ou de valoriser, au bénéfice de tous.

Références bibliographiques

Bernstein, Basil, (1975), *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social.* Paris : Minuit.

Bourdieu, Pierre, (1982), *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques. Paris : Fayard.*

Charoudeau, Patrick, (2002), « L'identité culturelle entre langue et discours ». *Revue de l'AQEFLS,* v.24, n°1, pp. 5-15.

Cummins, Jim, (2001), « La langue maternelle des enfants bilingues », *Sprogforum*, n°19, p. 15-21.

Heath, Shirley Brice, (1983), *Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge : Cambridge University Press.

Herimanana, Jocelyn, (2025), « Patrimoine linguistique familial et réussite scolaire à Moramanga ». *Annales du patrimoine*, n°25, p. 85-93.

Makoni, Sinfree & PENNYCOOK, Alastair (dir.), (2007), *Désinventer et reconstituer les langues.* Bristol : Multilingual Matters.

Rambelo, M., (1991), « Madagascar », dans R. Chaudenson (dir.), *La francophonie : représentations, réalités, perspectives*, Paris, Didier Érudition, p. 121-132.

Schieffelin, B. B. & OCHS, E., (1986), *Language Socialization across Cultures.* Cambridge : Cambridge University Press.

Herimanana Aina Fanantenana Bertholin Gérard Jocelyn

Herimanana Aina Fanantenana Bertholin Gérard Jocelyn**,** Doctorant à l'Université d'Antananarivo - Ecole Doctorale de Sciences Humaines et Sociales. Prépare une thèse de doctorat sous la direction du Professeur Etienne Stefano RAHERIMALALA qui s'intéresse à l'espace socioculturel et sociolinguistique malgache.