Et si on faisait ce que l'on pense ? Le cas des politiques linguistiques éducatives des familles en Grèce : convictions et actions

Gina Ioannitou

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/5217>

DOI : 10.4000/rdlc.5217

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Gina Ioannitou, « Et si on faisait ce que l'on pense ? Le cas des politiques linguistiques éducatives des familles en Grèce : convictions et actions », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 2 | 2006, mis en ligne le 06 décembre 2006, consulté le 11 septembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/5217> ; DOI : 10.4000/rdlc.5217

Ce document a été généré automatiquement le 11 septembre 2019.

Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

Et si on faisait ce que l'on pense ? Le cas des politiques linguistiques éducatives des familles en Grèce : convictions et actions

Gina Ioannitou

1

La famille, cellule de base de la société, joue un rôle déterminant dans la construction de la réalité sociale concernant les langues. Nous considérons les parents comme des acteurs des politiques linguistiques, par les décisions qu'ils prennent et par l'influence qu'ils exercent sur les choix de leurs enfants, sur celui des responsables des institutions éducatives et des autres acteurs exerçant des responsabilités du pouvoir étatique. En articulant les actions des familles avec leurs convictions, nous cherchons à expliquer les politiques linguistiques, c'est-à-dire les raisons des choix de langues, la situation de l'enseignement/apprentissage des langues dans les institutions éducatives, la/les langue(s) parlée(s) dans la famille, l'identité et la culture construites et à construire dans la société contemporaine, ainsi que les problèmes éventuels que cela pose dans les circonstances actuelles.

1. Cadre théorique

1.1. Politiques linguistiques éducatives

2

La définition que J.-C. Beacco et M. Byram donnent pour les politiques linguistiques dans le *Guide* du Conseil de l'Europe est :

que la politique linguistique se définit comme une **action** volontaire, officielle ou militante, destinée à intervenir sur les langues... [les politiques linguistiques sont] aussi fondées sur des principes, qui leur donnent sens par delà les circonstances. (2003 : 21).

3

Nous examinons les facteurs qui ont un impact sur les politiques linguistiques. Pour cela, nous avons recours à Spolsky (2004) qui affirme que :

un pas utile (pour comprendre les politiques linguistiques) est de distinguer parmi les trois composantes de la politique linguistique d'une communauté linguistique : les pratiques langagières, les **convictions** linguistiques ou l'idéologie et tout effort spécifique pour modifier ou influencer ces pratiques.¹

4

En nous appuyant sur ces deux définitions, nous pouvons établir une première grille d'analyse qui sert à l'explication et la compréhension des politiques linguistiques par :

- les convictions linguistiques ;
- les actions.

5

"On oublie qu'il y a des façons de penser en commun aussi bien que des façons d'agir en commun" (Mauss). De fait, les politiques linguistiques doivent identifier ces deux aspects de la vie sociale, en se posant la question de l'identification des pensées et des actions.

6

Comment se rendre compte des opérations sociales de l'esprit² qui suppose l'agir commun ? Jusqu'à présent c'était par les actes de langage que l'on pouvait y accéder. Mais aujourd'hui, il semble indispensable de procéder à l'identification de l'agir social non seulement par les actes de langage, mais aussi par l'étude des actions. Il s'agit donc de savoir quelles sont les représentations sociales qu'un individu partage – ou doit partager – avec d'autres pour être membre d'une société donnée et s'engager dans l'activité sociale et culturelle de la dite société. Il semble que représentations et actions sont étroitement liées. Pour vérifier ce lien, il faut identifier les convictions individuelles ainsi que les actions individuelles, et les articuler dans les représentations sociales et les pratiques sociales pour y dégager le caractère individuel et collectif de chacune.

7

Les contenus mentaux – pensées, représentations – sont exprimés et transmis dans des artefacts signifiants externes, notamment le corps, la culture matérielle et le langage. La construction du sujet dans la société se réalise à travers ses pensées et ses actions dans :

- l'interaction du corps avec la nature dans ses multiples formes ;
- l'influence de l'environnement sur les perceptions et comportements ;
- les relations avec les autres et les systèmes symboliques et culturels.

8

Notre première hypothèse est **qu'il existe une interaction entre les actions des individus et leurs convictions**. D'habitude l'on distingue ces deux éléments en faisant abstraction de leurs propriétés communes et de l'interaction entre elles. Comme N. Bohr le dit de la physique, "*les particules matérielles isolées sont des abstractions, leurs propriétés n'étant définissables qu'à travers leur interaction...*" (in Capra, 1985 : 140). Si les convictions et les actions sont des particules isolées du même système qui s'appelle "*agir humain*", il faut étudier et analyser conjointement les deux pour pouvoir définir la situation ou l'objet qui nous intéresse. Autrement dit, "on fait ce qu'on pense et ce qu'on croit".

1.2. Les convictions linguistiques et les actions

9

Dans le *Guide*, l'on trouve une référence aux *"idéologies linguistiques... qui fondent les argumentations dans les débats au sujet des langues"* (2003 : 24) et déterminent les opinions que l'on se fait des langues et de leur statut. L'idéologie est sociale. Elle traverse un groupe, une société, une époque. Mais si l'on s'intéresse à l'acteur, il faut étudier ses convictions : les convictions marquent l'individualité – les convictions sont personnelles – et le social, les convictions font partie des idéologies. On peut repérer et étudier les convictions linguistiques des acteurs dans leur discours, où l'on trouve les déclarations de leur intention et des valeurs qu'ils attribuent aux langues.

10

Pour définir le concept d'action, nous avons eu recours aux théories de l'action. Nous adoptons la définition de Weber qui définit l'agir comme :

un comportement humain (peu importe qu'il s'agisse d'un acte extérieur ou intime, d'une omission ou d'une tolérance) quand et pour autant que l'agent ou les agents lui communiquent un sens subjectif. (in Joas, 1971 : 47).

11

Pour Weber (1971 : 4), *"la notion du sens veut dire ici le sens visé subjectivement en réalité par l'agent dans un cas historiquement donné"*. Au sens visé de Weber correspond pour nous l'intention. Plusieurs sociologues, comme Parsons, Husserl, Pharo, Schutz et d'autres, considèrent l'action comme un acte intentionnel.

12

L'action est donc le comportement interne ou externe d'un individu ayant une intention. Cette intention peut être communiquée au chercheur soit verbalement, soit à partir du comportement extériorisé accompli.

13

Au cœur du concept de l'action, il y a le concept de choix. Tout choix est une action, toute action n'est pas un choix. Selon la théorie phénoménologique de Husserl sur le choix, l'acteur a *"des possibilités et contre-possibilités s'opposant l'une à l'autre et trouvant leur origine dans la situation de doute"* (in Baudouin & Friedrich, 2004). Il les appelle possibilités problématiques ou questionnables. Le choix est donc *"simplement l'atteinte imaginaire d'un objet qui fournit un stimulus adéquat à la reprise de l'action extérieure"* (in Baudouin & Friedrich, 2004). Pour étudier donc l'action, il faut étudier et comprendre les choix que les familles font (action interne) et la mise en œuvre de ces choix (action externe). Parce que c'est dans l'action que les sujets matérialisent leurs pensées, leurs aspirations, c'est par **l'action qui n'est que la suite de leurs idées** que les acteurs confirment – ou essaient de confirmer – le bien fondé de leurs convictions.

14

Mais pour agir, un autre élément doit entrer en jeu : la situation. C'est seulement dans des situations concrètes que les acteurs mettent en œuvre leurs choix et qu'ils concrétisent leurs pensées. La situation n'est pas neutre, ni objective, mais subjective. Par situation, nous entendons – 'nous', en tant que personnes qui agissent et disposent d'un certain savoir sur l'agir – une relation unissant des personnes entre elles et avec des choses [...]. (Bohler, in Joas, 1992 : 170).

15

C'est dans une situation qui demande une solution que l'individu agit et qu'il mobilise son contenu émotionnel et cognitif :

- émotionnel, parce qu'il donne l'énergie ou la volonté d'agir ;
- cognitif, parce que pour agir, il faut porter un jugement sur la situation dans laquelle on se trouve. Ce jugement est déterminé par nos idées qui guident la perception de la situation.

16

Le schéma suivant montre le lien interactionnel entre les convictions, les actions et les conséquences des actions.

- 17 Nous ne maîtrisons pas les conséquences de nos choix, qui ne peuvent être établies que dans le monde des faits eux-mêmes et qui influent à nouveau sur nos idéologies et nos choix. Dans cette recherche, nous nous concentrons sur la relation entre convictions et actions, que nous considérons particulièrement importante pour l'explication de l'agir humain, sans vouloir tomber dans une conception non dialectique de la relation entre ce que l'homme fait et pense. L'individu, dans une vue plus englobante de la réalité sociale et individuelle, fait ce qu'il pense et pense ce qu'il fait.

Schéma 1 – Les niveaux de l'agir sur les politiques linguistiques

1.3. La famille

18

La cellule de la société, la famille, en assurant avant tout la socialisation de l'enfant, transmet la langue et la culture d'appartenance et garantit, de cette façon, la reproduction linguistique et culturelle. Il est donc essentiel d'étudier les pratiques et les convictions linguistiques familiales, afin de pouvoir identifier comment les parents

influencent leurs enfants et quels sont les éléments qui influent sur eux et la politique linguistique qu'ils exercent.

19

Trois buts guident cette étude. Le premier est de savoir quelle corrélation existe entre les convictions des parents et leurs actions ou pratiques. Des études sur ce lien ont été déjà faites et "*des chercheuses comme Percheron (1981) ont à raison mis en jeu, dans l'explication [des pratiques éducatives], la trajectoire sociale des parents et leur idéologie*" (Kellerahalls et Montandon, 1991 : 24).

20

Le deuxième est la mise en relation des politiques linguistiques avec le milieu social, professionnel, le niveau d'études des parents, le sexe des enfants ainsi que leur rang de naissance. Autrement dit, est-ce que toutes ces variables influencent les politiques linguistiques des familles ou est-ce que l'on peut parler de politiques linguistiques relativement uniformes dans une société donnée ? Plusieurs études ont démontré le lien qui existe entre le milieu socioculturel des parents et "*les valeurs et les buts qui les guident dans l'éducation de leurs enfants et les moyens qu'ils utilisent pour les atteindre* (Gecas, 1979 ; Hess, 1970 ; Kohn, 1959)." (Kellerahalls et Montandon, 1991 : 17). Bernstein pose que le milieu socioprofessionnel des parents peut expliquer la différence des codes et des formes de communication dans les familles de milieux sociaux différents, même si cette thèse du handicap socioculturel est à la suite contestée par Labov et d'autres sociolinguistes. D'autres études ont également démontré le lien entre la politique éducative des parents et le sexe de leurs enfants, leur rang de naissance et le nombre d'enfants dans la famille.

De même a-t-on relevé que les parents de familles nombreuses consacrent moins de temps à chacun des enfants pris séparément (Elder et Bozerman, 1963 ; Peterson et Kunz, 1975 ; Scheck et Emerick, 1976). Enfin l'expérience éducative affecte bien sûr les attitudes parentales ; les aînés profitent en général d'une attitude davantage centrée sur eux, les cadets d'une attitude moins anxieuse (Maccoby, 1980). (Kellerahalls et Montandon, 1991 : 24).

21

Le sexe de l'enfant définit les attentes des parents ainsi que leurs politiques linguistiques. Ainsi, en ce qui concerne l'apprentissage des langues étrangères, le fait d'être une fille, par exemple, semble déterminer largement le choix du français comme seconde langue étrangère en Grèce.

22

Le troisième objectif est d'identifier les composantes du processus des politiques linguistiques qui sont d'une part, les finalités que les parents fixent pour leurs enfants dans le cadre de leur éducation et d'autre part, les méthodes pédagogiques qu'ils utilisent et qui dépendent fortement du type de famille ainsi que la coordination qu'ils ont avec les autres acteurs, comme l'école et l'entourage éducatif de l'enfant. En général donc, comme le dit Cooper, nous nous intéressons à "*qui planifie, pourquoi, pour qui et comment*"³. "*Qui planifie*", ce sont les parents ; "*pourquoi*", ce sont les finalités qu'ils fixent ; "*pour qui*", ce sont leurs enfants ; "*comment*", ce sont les politiques linguistiques et éducatives qu'ils choisissent et mettent en œuvre. Ce qui nous intéresse tout particulièrement ici, c'est la manière dont les parents coordonnent le processus de leur politique linguistique familiale avec leur politique linguistique éducative, c'est-à-dire la relation de la famille avec les autres acteurs (école, institutions religieuses ou éducatives, médias et autres).

23

En nous appuyant sur l'analyse des "Stratégies éducatives des familles" de Kellerhalls et Montandon (1991), ainsi que sur les travaux actuels relatifs aux politiques linguistiques qui ont démontré le rôle déterminant de l'école pour l'avenir de l'enfant et la transmission des savoirs, des normes et des valeurs sociétaux, cette recherche s'intéresse aux choix parentaux influencés par le contexte social, les occasions et les contraintes que celui-ci offre, telles qu'elles apparaissent dans les structures réelles ou imaginaires des parents. Dans la recherche interactionniste de Bronfenbrenner (1979), le modèle proposé place l'enfant au centre d'un système où :

le premier de ces espaces est le microsystème familial – la structure la plus immédiate dans laquelle est inséré l'enfant – dans lequel les interactions des familles forment un système où chacun tient un rôle. Il en est de même dans le microsystème d'une classe d'école. (Kellerhalls et Montandon, 1991 : 28).

24

Pour mieux intégrer notre analyse dans le système social d'interactions complexes, nous devons souligner l'impact, non seulement de la médiatisation des parents avec les autres acteurs, mais aussi l'impact de l'interaction entre les parents et leurs enfants. Le modèle traditionnel – le parent agit, l'enfant réagit – ne semble pas efficace. Le parent agit selon l'image et les attentes qu'il a de son enfant et cette image et ces attentes se reflètent sur l'enfant qui, à son tour, soit les accepte soit les rejette ou les modifie.

Il a été observé que les mères orientent leur propre comportement en fonction des initiatives de leurs enfants. Cela fait partie d'un processus à travers lequel les parents, même s'ils n'ont pas toujours compris ce que l'enfant désire, font comme si, et, ce faisant, imposent un sens au comportement de l'enfant, complétant à travers leur réaction un processus qui petit à petit introduit les enfants dans un monde de significations et d'attentes partagées. (Kellerhalls et Montandon, 1991 : 27).

25

Pour l'étude de la famille moderne et sa politique linguistique, l'on doit prendre en compte ces relations qui forment la personnalité de l'enfant et qui se passent premièrement entre le 'nous' de la famille et le 'je' individuel de l'enfant et ensuite entre le 'nous' sociétal (école et autres institutions éducatives) et le 'devenir' de l'enfant.

2. Le terrain de l'enquête et sa méthodologie

26

Pour la validation de nos hypothèses, nous utilisons les deux outils les plus courants en sciences sociales : la méthode quantitative (analyse statistique) avec des questionnaires semi-ouverts donnés aux parents (traités par analyse de contenu pour les questions ouvertes) et la méthode qualitative pour les entretiens avec les familles et l'analyse de leur discours.

27

Cinq écoles publiques (avec l'autorisation du Ministère de l'Éducation) et une école privée, situées dans la région d'Athènes et pour l'une d'entre elles en province, ont participé à cette recherche. Les parents des élèves ont rempli les questionnaires. Sur 630 questionnaires donnés, 178 ont été retournés remplis. Jusqu'alors, 20 familles ont participé à des entretiens détaillés.

28

En ce qui concerne la méthodologie, un autre point doit être précisé : celui du choix des écoles et donc, des familles qui participent à la recherche. Il semble que les écoles présentent une grande diversité en ce qui concerne le milieu social ainsi que les revenus des familles y présentes. Un autre critère pris en considération est celui des nationalités représentées dans les écoles et des langues parlées.

29

Quelques résultats

30

L'examen des objectifs parentaux valide nos deux premières hypothèses : leurs convictions influencent leurs choix et leurs objectifs déterminent leurs politiques linguistiques. En effet, la totalité des familles met l'accent sur l'apprentissage des langues pour des objectifs utilitaristes tels que la profession. Dans les sociétés modernes, tous les individus indépendamment de leur origine sociale peuvent connaître une ascension sociale. Les parents transmettent les valeurs du travail à leurs enfants et leurs politiques linguistiques éducatives sont largement influencées par la réalisation des objectifs d'ascension sociale. Cette priorité se fonde sur deux convictions comme nous le montre le tableau 1 :

- ils doivent promouvoir une carrière professionnelle réussie de leur enfant ;
- et, la connaissance d'au moins une langue est utile pour la future profession de leurs enfants.

Tableau 1 – Représentations de la nécessité de l'apprentissage des langues⁴.

RS nécessité	Nb. cit.	Fréq.
oui	177	100 %
non	0	0,0 %
TOTAL CIT.	177	100 %

La différence avec la répartition de référence est très significative. $\chi^2 = 177,00$ ddl = 1, 1-p = > 99,99 %.

raison de la nécessité	Nb. cit.	Fréq.
Pour son avenir professionnel	155	87,6 %
Pour la communication lors d'un voyage ou d'une rencontre	4	2,3 %
Pour sa culture générale	17	9,6 %
Pour suivre le mode de vie contemporain (TV, ciné, musique)	1	0,6 %
TOTAL CIT.	177	100 %

La différence avec la répartition de référence est très significative. χ^2 est 493,03, ddl = 4, 1-p = > 99,99 %.

31

Ayant identifié le premier objectif des parents, nous procédons à l'identification du niveau de la connaissance langagière et du nombre de langues que les enfants doivent connaître. Les résultats ont montré que 93 % des parents croient que leur enfant doit connaître une ou deux langues à un niveau élevé. Cette conviction influe largement sur les pratiques éducatives des familles ; si les parents croient que leurs enfants doivent avoir une connaissance à un niveau élevé dans une ou deux langues, ils font des choix qui permettent de garantir à leurs enfants la réalisation de cet objectif. En lien avec la conviction qu'ils ont que l'école ne permet pas d'atteindre la compétence visée en langues (83 % trouvent l'enseignement à l'école mauvais ou moyen, contre 72 % qui trouvent l'enseignement d'une langue en dehors de l'école satisfaisant), les familles grecques paient des écoles des langues à leurs enfants pour qu'ils apprennent les mêmes langues que celles que l'école enseigne ! Les parents, non seulement choisissent l'apprentissage des langues dans les diverses institutions en dehors de l'école, mais aussi les langues concernées par cet apprentissage (voir tableau 3) ; ils exercent de cette façon une large influence sur les décisions de leurs enfants et celles des responsables étatiques.

- 32 Cette pratique est une pratique sociale répandue dans tout le pays. La presque totalité des familles, même si elles n'ont pas les moyens financiers, paient une école de langues à leurs enfants. Cette pratique est devenue une norme de la société grecque, une caractéristique identitaire des familles grecques et un moyen d'intégration pour les migrants qui, malgré des moyens financiers limités, essaient de ne pas se différencier des autres familles.

Tableau 2 – Apprentissage des langues en dehors de l'école⁵

langues dehors de l'école	Nb. cit.	Fréq.
oui	151	85,8%
non	25	14,2%
TOTAL CIT.	176	100%

La différence avec la répartition de référence est très significative $\chi^2 = 90,20$, ddl = 1, 1-p = > 99,99 %.

Tableau 3 – Choix parental⁶

choix	Nb. cit.	Fréq.
oui	112	76,7%
non	34	23,3%
TOTAL CIT.	146	100%

La différence avec la répartition de référence est très significative. $\chi^2 = 41,67$, ddl = 1, 1-p = > 99,99 %.

- 33 Nous avons ici un premier élément de validation du lien entre convictions et actions et cela d'autant plus qu'il n'y a pas de variations en fonction du revenu, du niveau d'études des parents, ou du milieu social (voir tableau 4). D'ailleurs, on constate qu'aucune variable – niveau d'études, milieu socioprofessionnel, situation financière ou géographique – n'influe sur les convictions que nous venons de mettre en relation avec les actions.

Tableau 4 croisé – Langues apprises en dehors de l'école croisées avec le milieu social⁷.

PCS INSEE_T2	milieu populaire	Cadre.Prof.Intel lectuelle.Sup.	cadres moyens	enseignant	TOTAL
langues dehors de l'école					
oui	70,0% (21)	100% (10)	86,7% (104)	88,9% (16)	84,8% (151)
non	30,0% (9)	0,0% (0)	13,3% (16)	11,1% (2)	15,2% (27)
TOTAL	100% (30)	100% (10)	100% (120)	100% (18)	100% (178)

Recodage des modalités de la question fermée 'PCS INSEE'

La dépendance est peu significative. $\chi^2 = 7,46$, ddl = 3, 1-p = 94,14 %.

34

Nous avons ainsi validé l'hypothèse selon laquelle la représentation que les parents se font de leur enfant influe sur leur politique linguistique éducative.

- 35 Nous avons constaté une dépendance entre la représentation des parents et les années d'apprentissage des langues des enfants. Nous avons aussi, en ce qui concerne leur avenir dans l'apprentissage des langues, vérifié que si les parents croient que leurs enfants n'aiment pas les langues ou ne sont pas doués pour les langues, ils n'envisagent pas une continuation de l'apprentissage des langues après le collège ou le lycée. Nous avons trouvé des dépendances très significatives (voir tableau 5) entre la représentation que les parents ont de leur enfant et le niveau actuel de l'enfant en première et deuxième langue étrangère, ainsi qu'avec les diplômes que ces enfants ont ou vont avoir dans les langues apprises.

Tableau 5 – Représentation de l'enfant croisée avec le diplôme⁸.

diplôme	oui	non	TOTAL
RS de l'enfant			
oui	71,0% (93)	34,2% (13)	61,8% (106)
non	29,0% (38)	60,5% (23)	36,0% (61)

TOTAL	100% (131)	100% (36)	100% (167)
-------	------------	-----------	------------

La dépendance est significative. $\chi^2 = 20,14$, ddl = 10, 1-p = 97,20 %.

3. Conclusion

36

Nous avons choisi de décrire dans cet article les concepts-clefs de cette recherche, sa problématique, ses outils d'analyse ainsi que quelques résultats quantitatifs qui ont permis de valider quelques premières hypothèses. Ils nous confortent dans notre conviction concernant l'intérêt d'études portant sur l'articulation conviction - action et sur le rôle de l'acteur individu dans les politiques linguistiques.

BIBLIOGRAPHIE

Baudouin, J.-M. & Friedrich, J. (éds) (2004). *Théorie de l'action et éducation*. De Boeck Université, coll. Raisons éducatives.

Beacco, J.-C. & Byram, M. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Capra, N. (1985). *La physique atomique et la description de la nature*. Paris : Sand.

Joas, H. (1992). *La créativité de l'agir*. Paris : Cerf.

Kellerhalls, J. & Montandon, C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles*. Suisse : Delachaux et Niestlé.

Pharo, P. (1983). *Le sens de l'action et la compréhension d'autrui*. Paris: L'Harmattan.

Spolsky, B. (2004). *Language policy*. England: Cambridge.

Weber, M. (1971). *Économie et société*. Paris : Plon.

NOTES

1. "... a useful step is to distinguish between the three components of the language policy of a speech community: its language practices... its language beliefs or ideology... and any specific efforts to modify or influence that practice" (Spolsky, 2004: 5).

2. Par esprit, nous nous référons aux actes mentaux que nous considérons comme faisant un avec le corps (le dualisme corps-esprit est utilisé pour des raisons de catégorisation uniquement). C'est ainsi que quand nous parlons "d'esprit", "d'actes mentaux" ou "d'idées", nous nous référons à leur fonction, comme elle a été définie par Pharo :
la spécificité de l'esprit humain réside en effet dans sa fonction réfléchissante qui le rend en

principe capable non seulement de changer d'état... mais aussi d'analyser et de modifier les rapports qu'il établit entre ses idées et le monde. (1983 : 211).

3. "Who plans, what for, for whom and how." (in Spolsky, 2004 : 14).

4. Selon les réponses obtenues aux questions : "Est-ce que les langues sont indispensables ? Si oui, pour quelle raison ?".

5. Selon les réponses obtenues aux questions : "Est-ce qu'il apprend des langues en dehors de l'école ? Si oui, avez-vous choisi avec lui les langues ?".

6. Selon les réponses obtenues à la question : "Croyez-vous que votre enfant aime ou est doué pour les langues ?".

7. Selon les réponses obtenues à la question : "Est-ce que votre enfant apprend des langues en dehors de l'école ?".

8. Selon les réponses obtenues à la question : "Est-ce que votre enfant a passé déjà, ou va passer bientôt des examens pour obtenir un diplôme ?".

RÉSUMÉS

La famille, les parents sont considérés dans cette recherche comme des acteurs des politiques linguistiques, par les décisions qu'ils prennent et par l'influence qu'ils exercent sur leurs enfants, les institutions éducatives et les autres acteurs exerçant des responsabilités du pouvoir étatique. Toute action – au sens de comportement reposant sur une intention – qui intervient sur le statut et la forme de(s) langue(s) relève du domaine des politiques linguistiques : c'est en ce sens que l'on peut décrire ces comportements familiaux comme constituant "des politiques linguistiques". Notre hypothèse principale est qu'il existe une corrélation entre l'action des individus – les choix et leur mise en œuvre – et leurs convictions, leurs valeurs et leurs objectifs. Pour la valider, nous aurons recours à la description des facteurs ayant un impact sur l'action et sur les représentations des familles. En les articulant, nous chercherons à expliciter leurs politiques linguistiques éducatives.

The family, the parents are considered in this research, as enactors of language policy because of the decisions they take and the influence they have on their children, on the educational institutions and on the other actors appointed by the Government. Action is considered as the behavior resulting from an intention which influences the status and the form of the language(s). It is in this way that we can describe the family's behaviors as constituents of language policy. Our thesis is that there is a correlation between the individual's action – including both choice and implementation – and their beliefs, their values and their goals. In order to confirm this hypothesis, we resort to the description of the factors which have an impact in action as well as in the beliefs of families. In articulating them we will try to explicate their language education policy.

INDEX

Keywords : language education policy, theories of action, family

Mots-clés : politiques linguistiques éducatives, théories de l'action, convictions, famille

AUTEUR

GINA IOANNITOU

Gina Ioannitou est ATER (attachée temporaire à l'enseignement et à la recherche) à l'Université du Maine. Doctorante en didactologie des langues et des cultures à la Sorbonne Nouvelle – Paris 3 sous la direction de J.-C. Beacco. Équipe d'accueil en didactologie des langues et des cultures (ERADLEC), EA 2288, Université de la Sorbonne Nouvelle.

Courriel : gina.va[at]wanadoo.fr

Adresse : 12 avenue Jean Moulin, 75014 Paris, France.