

# EDUCACIÓN, HUMANIDADES Y SOCIEDAD EN TRANSFORMACIÓN

Miradas interdisciplinarias



Fabrizio Manuel Sirignano  
Nadia Carlomagno  
Miquel Gonzàlvez Blasco

*(Eds.)*

**Dykinson ebook**



**EDUCACIÓN, HUMANIDADES  
Y  
SOCIEDAD EN TRANSFORMACIÓN.  
Miradas interdisciplinarias**

Fabrizio Manuel Sirignano  
Nadia Carlomagno  
Miquel Gonzàlvez Blasco  
(Eds.)

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial  
Para mayor información, véase [www.dykinson.com/quienes\\_somos](http://www.dykinson.com/quienes_somos)



*Este ebook se encuentra registrado bajo licencia Creative Commons.  
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)  
Para más información, consulte la web:  
<https://creativecommons.org/share-your-work/ccllicenses/>*

© Copyright by  
Los autores  
Madrid, 2026

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid  
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69  
e-mail: [info@dykinson.com](mailto:info@dykinson.com)  
<http://www.dykinson.es>  
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 979-13-7047-101-9  
DOI: <https://doi.org/10.14679/4718>

Preimpresión por:  
Besing Servicios Gráficos S.L.  
e-mail: [besingsg@gmail.com](mailto:besingsg@gmail.com)

## Tabla de contenido

<i>Prólogo. Pedagogías y didácticas en la sociedad compleja. Reflexiones, experiencias, modelos.....</i>	<i>10</i>
<i>Capítulo 1. ¿Qué formación requiere el profesorado regular para la inclusión en las aulas ordinarias del alumnado escolarizado en unidades especiales? .....</i>	<i>14</i>
<i>Javier Abellán Rubio &amp; Pilar Arnaiz Sánchez</i>	
<i>Capítulo 2. El juego sabio, correcto y magnífico de la enseñanza de la arquitectura .....</i>	<i>26</i>
<i>Gonzalo Nicolás Accardi Barrientos</i>	
<i>Capítulo 3. Rúbrica para la evaluación de habilidades socioemocionales en Educación Infantil y Primaria en contextos de juego: diseño y confiabilidad .....</i>	<i>37</i>
<i>Marina Alférez Pastor</i>	
<i>Capítulo 4. Estrategias de innovación docente: gamificación y ABJ para fortalecer competencias socioemocionales en las primeras etapas escolares.....</i>	<i>48</i>
<i>Marina Alférez Pastor</i>	
<i>Capítulo 5. Capital sexual, agencia y vida: una lectura de la sexualización digital durante la adolescencia .....</i>	<i>59</i>
<i>Kristel Anciones Anguita</i>	
<i>Capítulo 6. Diferencias de género en la actividad física y el deporte en adolescentes gitanos de Alicante.....</i>	<i>70</i>
<i>Bruno Bernabeu Vilaplana, José Antonio Carbonell Martínez &amp; M.ª Alejandra Ávalos-Ramos</i>	
<i>Capítulo 7. Unidad de programación «La música de lo cotidiano»: análisis teórico para una educación competencial, inclusiva y contextualizada .....</i>	<i>82</i>
<i>Juan Carlos Bonill-López &amp; María Amaya Epelde-Larrañaga</i>	
<i>Capítulo 8. Innovar los escenarios de formación con la metodología del Teatro Invisible.....</i>	<i>94</i>
<i>Maria Buccolo &amp; Michele Merolla</i>	
<i>Capítulo 9. Prácticas educativas inclusivas en la enseñanza del inglés a alumnado sordo: la realidad bilingüe del Colegio Gaudem.....</i>	<i>105</i>
<i>Sandra Cazalla Ramón, Ariadna Monjo-Oliver &amp; Lluís Barceló-Coblijn</i>	
<i>Capítulo 10. Català com a llengua adicional i expressió escrita: una anàlisi d'errors en el nivell B1.....</i>	<i>116</i>
<i>Elga Cremades</i>	
<i>Capítulo 11. Hedging through time and language: a corpus study of English and French film subtitles .....</i>	<i>129</i>
<i>Néstor de Armas Guerra</i>	
<i>Capítulo 12. Écologie du langage et didactique du français langue étrangère : vers une pédagogie éthique, durable et engagée.....</i>	<i>139</i>
<i>Ana Paula, De Oliveira</i>	

<i>Capítulo 13. De los discursos a los códigos: percepciones profesionales sobre la inclusión social en salud mental.....</i>	<i>148</i>
Irene del Brío-Alonso, María-Victoria Martín-Cilleros & María-Cruz Sánchez-Gómez	
<i>Capítulo 14. El ritual primitivo en cine colombiano de principios del siglo veintiuno .....</i>	<i>158</i>
Rosario del Olmo Sánchez	
<i>Capítulo 15. Interacción motriz y aprendizaje en el ciclo superior de Educación Primaria: revisión sistematizada de la literatura .....</i>	<i>168</i>
Ana María Espada Follana & Gabriel Díaz Cobos	
<i>Capítulo 16. Inteligencia artificial en educación superior: Explorando las percepciones y usos de la herramienta ChatGPT en el alumnado universitario.....</i>	<i>177</i>
María del Carmen García-Mendoza	
<i>Capítulo 17. Diseño de infografías interactivas con Genially como herramienta de innovación docente para analizar problemas psicosociales en el Grado en Psicología.....</i>	<i>189</i>
María del Carmen García-Mendoza & María-Isabel Mendoza-Sierra	
<i>Capítulo 18. Identidad emocional docente y ansiedad hacia la enseñanza de las matemáticas.....</i>	<i>202</i>
José García Suárez	
<i>Capítulo 19. Registerial Features of Nineteenth-Century Cooking Recipes: A Corpus-Based Study.....</i>	<i>215</i>
Rocío Gragera Retuerto	
<i>Capítulo 20. Inferring Stress-Timed Rhythm from Written Songs: A Phonetic–Phonological Study of Elton John .....</i>	<i>228</i>
Rocío Gragera Retuerto	
<i>Capítulo 21. Aprender a través del arte y los museos para visibilizar narrativas silenciadas en enseñanza de la historia de Educación Primaria .....</i>	<i>241</i>
María José Guillén Ayala & Juan Ramón Moreno Vera	
<i>Capítulo 22. Fundamentos éticos, críticos y pedagógicos para la implementación de la inteligencia artificial generativa en la formación del profesorado .....</i>	<i>252</i>
Susana Jiménez Sánchez, César Poyatos Dorado & Fabián Rojas Ramírez	
<i>Capítulo 23. El equilibrio docente en la Formación Profesional: implicaciones prácticas desde una revisión sistemática .....</i>	<i>264</i>
Apostolos Kaltsas	
<i>Capítulo 24. Il Magno Vitei (1597) de Ludovico Arrivabene: la supremacía china en un poema épico del siglo XVI .....</i>	<i>276</i>
Clarissa María Leone	
<i>Capítulo 25. Voces del alumnado de centros de educación especial: preferencias académicas, formativas y profesionales.....</i>	<i>286</i>
Sandra Lorente-Avilés, Salvador Alcaraz, Carmen M <sup>a</sup> Caballero & Pilar Arnaiz-Sánchez	
<i>Capítulo 26. Materiales auténticos para trabajar la competencia intercultural del aprendiente chino de ELE en la clase de Español Audiovisual .....</i>	<i>299</i>
Juan Carlos Manzanares Triquet & Guillem Castañar Rubio	

<i>Capítulo 27. La competencia intercultural en la clase de ELE: una revisión desde los marcos referenciales.....</i>	311
<i>Juan Carlos Manzanares Triquet &amp; Guillem Castañar Rubio</i>	
<i>Capítulo 28. Literatura de propaganda i comunitat beguina: una aproximació a la Lliçó de Narbona d'Arnau de Vilanova.....</i>	324
<i>Robert March Tortajada</i>	
<i>Capítulo 29. Aprendizaje significativo y educación musical en la etapa de secundaria: estrategias pedagógicas para la conciencia cultural y social .....</i>	332
<i>Beatriz L. Martín Lobato, Sara González Gutiérrez &amp; Javier F. Merchán Sánchez-Jara</i>	
<i>Capítulo 30. ¿Cómo evaluar los hábitos de actividad física de los escolares desde la Educación Física? Una guía práctica para el profesorado.....</i>	344
<i>Juan Manuel Mata-Molina, Sara Díaz-Hidalgo &amp; Santiago Guijarro-Romero</i>	
<i>Capítulo 31. La riqueza léxica y fraseológica venezolana como reto para la competencia comunicativa intercultural: el Diccionario de venezolanismos.....</i>	356
<i>Luisa A. Messina Fajardo, Ruth Castillo Ochoa, Ricardo Connett, Ana Gabriella Di Lodovico &amp; Trinis A. Messina Fajardo</i>	
<i>Capítulo 32. La educación del alumnado sordo en España desde la equidad lingüística: entre el reconocimiento legal y la práctica educativa .....</i>	369
<i>Ariadna Monjo-Oliver, Sandra Cazalla Ramón &amp; Lluís Barceló-Coblign</i>	
<i>Capítulo 33. Un enfoque multidimensional para la innovación docente en Psicología de la Personalidad: Proyecto PERSINNOVA .....</i>	378
<i>Casandra Isabel Montoro Aguilar &amp; Oscar Cervilla Saez</i>	
<i>Capítulo 34. La guerra de Indochina-Vietnam y las culturas políticas que generó a través del cine.....</i>	389
<i>Sara Moreno Tejada, Pedro Antonio Amores Bonilla &amp; Jorge Pertusa Valero</i>	
<i>Capítulo 35. Propuesta de un corpus de hipotextos literarios a novela gráfica.....</i>	401
<i>María Moya García</i>	
<i>Capítulo 36. Hacia una teoría de las geografías curriculares: integración de los ODS en las enseñanzas de la Geografía.....</i>	412
<i>Ulises Najarro-Martín</i>	
<i>Capítulo 37. Pronouns and political identity on social media: a comparative study of Friedrich Merz's and Keir Starmer's online discourse.....</i>	424
<i>Laura Padrón Brito</i>	
<i>Capítulo 38. Vínculos afectivos y construcción del yo: un análisis con modelado de ecuaciones estructurales sobre apego e identidad .....</i>	433
<i>Vanesa Pastor-Cerezo &amp; Alejandro Iborra Cuéllar</i>	
<i>Capítulo 39. El enfoque STEAM en Educación Inicial: fomentando la igualdad, la creatividad y el pensamiento crítico .....</i>	444
<i>Erika Margarita Pazmiño Cárdenas &amp; Ivonne Anabel Pazmiño Cárdenas</i>	
<i>Capítulo 40. Inclusión social adolescente en contextos de encierro: desafíos de la didáctica de la lengua para mediar aprendizajes en educación obligatoria.....</i>	453
<i>Alberto Picón-Martínez</i>	

<i>Capítulo 41. «Compuncti, lacrimas fundendo». Discurso y emociones de guerra santa en la batalla de Cerami (1063) según Godofredo Malaterra.....</i>	466
Juan José Pizarroso Serrano	
<i>Capítulo 42. La valorizzazione del patrimonio culturale attraverso lo studio delle comunità straniere di una città. Il caso di Trieste.....</i>	478
Tiziana Pojani	
<i>Capítulo 43. Didáctica de la dialectología rural: el COSER para el aprendizaje basado en datos.....</i>	487
Marta Puente González	
<i>Capítulo 44. La lúdica como estrategia para potenciar el lenguaje y la comunicación en el síndrome de Down.....</i>	498
Juana L. Ramos & Marcos M. Ibarra	
<i>Capítulo 45. Hibridez organizacional en el sector salud: tensiones de autoridad en el caso uruguayo.....</i>	507
Ana Mariela Rodríguez Facal	
<i>Capítulo 46. Modelo Tecno-didáctico para el fortalecimiento de Competencia Digital Docente: el papel de la Inteligencia Artificial en la Formación Docente.....</i>	518
Jorge Luis Rodríguez Zúñiga, Mireia Usart Rodríguez, Emiro de la Hoz Franco & Alba Rut Pinto	
<i>Capítulo 47. El concepto de situaciones de aprendizaje en los debates parlamentarios.....</i>	528
Juan Patricio Sánchez-Claros	
<i>Capítulo 48. Aprender Historia del Arte a través de la cultura material y las tecnologías digitales.....</i>	540
Neus Serra Vives, Sofia Villatoro Moral & Miquel Àngel Capellà Galmés	
<i>Capítulo 49. Perspectivas docentes en contextos rurales: desafíos formativos en una universidad mexicana.....</i>	550
Karla María Siordia Portela, Gabriel Navarro Villarreal & Ramona Imelda García López	
<i>Capítulo 50. Trieste e l'Italia medievale: la riorganizzazione culturale, la scuola, l'apprendimento nel XIII secolo. Analisi delle fonti come costruzione della conoscenza.....</i>	562
Claudio Stornello	
<i>Capítulo 51. Docencia en tiempos de IA. Innovación pedagógica y desafíos en la Educación Superior.....</i>	573
Rebeca Suárez-Álvarez	
<i>Capítulo 52. Diseño de un instrumento para el análisis de las actividades STEAM presentes en los libros de texto en Educación Primaria.....</i>	585
Agustina María Torres Prioris	
<i>Capítulo 53. Repensando la dislexia: uniendo perspectivas cognitivas, emocionales y neuronales.....</i>	598
Maria Vilanova Cifre	
<i>Capítulo 54. El Galeón de Manila y el monopolio comercial de las Islas Filipinas desde siglo XVI.....</i>	609
Yang Yang	

*Capítulo 55. Riesgos legales de la gobernanza digital en la era de la IA:  
preocupaciones sobre la digitalización del poder..... 620*  
Yang Yang

## Capítulo 12. Écologie du langage et didactique du français langue étrangère : vers une pédagogie éthique, durable et engagée

Ana Paula, De Oliveira

<https://orcid.org/0000-0002-4028-1797>

*Universidad de Salamanca*

<https://doi.org/10.14679/4729>

**Résumé :** Dans un contexte mondial marqué par l’instabilité écologique, les recompositions migratoires et l’accentuation des inégalités sociales, la didactique des langues ne peut plus se penser comme un domaine neutre, uniquement tourné vers l’efficacité communicative car les langues sont aujourd’hui au cœur des conflits symboliques, des rapports de pouvoir et des récits qui structurent notre rapport au monde. Enseigner une langue étrangère revient ainsi à intervenir dans un espace discursif où se jouent des enjeux politiques, éthiques et environnementaux majeurs. Comme le souligne Norman Fairclough (1992), « le langage est une forme de pratique sociale » : il ne reflète pas simplement la réalité, il contribue à la produire.

Dans cette perspective, la classe de français langue étrangère apparaît comme un lieu privilégié pour développer une conscience critique des discours et des pratiques langagières. Elle devient un espace où les apprenants peuvent interroger les récits dominants, confronter des points de vue et élaborer des formes alternatives de compréhension du monde. Cette évolution appelle une redéfinition profonde des finalités de l’enseignement du FLE, désormais orienté vers la formation de sujets capables d’agir de manière responsable dans des environnements sociaux et écologiques complexes.

**Mots-clés :** Didactique du FLE, écologie du langage, pédagogie éthique, durable, engagée

**Abstract:** In a global context marked by ecological instability, migratory reconfigurations, and the growing intensification of social inequalities, language didactics can no longer be conceived as a neutral field focused solely on communicative efficiency, since languages are now at the heart of symbolic conflicts, power relations, and the narratives that shape our relationship to the world. Teaching a foreign language thus means intervening in a discursive space where major political, ethical, and environmental issues are at stake. As Norman Fairclough (1992) points out, “language is a form of social practice”: it does not merely reflect reality, but actively contributes to its construction.

From this perspective, the French as a Foreign Language (FLE) classroom emerges as a privileged space for fostering critical awareness of discourses and linguistic practices. It becomes a site where learners can question dominant narratives, confront different viewpoints, and develop alternative ways of understanding the world. This shift calls for a profound redefinition of the aims of FLE teaching, now oriented toward the formation of subjects capable of acting responsibly within complex social and ecological environments.

**Keywords:** French as a Foreign Language (FLE) didactics, language ecology, ethical, sustainable, engaged pedagogy

## **1. L'ÉCOLOGIE DU LANGAGE COMME CADRE ÉPISTÉMOLOGIQUE**

L'écologie du langage, concept introduit par Einar Haugen au début des années 1970, offre un cadre théorique particulièrement fécond pour penser cette transformation. Haugen (1972) définissait l'écologie du langage comme « l'étude des interactions entre une langue donnée et son environnement ». Cette approche rompt avec une conception structuraliste de la langue comme système clos et autonome, pour l'inscrire dans un réseau dynamique de relations sociales, culturelles et matérielles. Les prolongements contemporains de cette pensée ont largement enrichi ce champ. Peter Mühlhäusler (2001) insiste sur le fait que les langues participent activement à la construction de nos rapports à la nature, en véhiculant des catégories, des métaphores et des hiérarchies de valeurs. Dans une perspective discursive renouvelée, Paveau (2021) montre que les pratiques langagières contribuent à façonner nos cadres éthiques et nos manières d'habiter le monde, en rendant certaines relations au vivant plus visibles, plus discutables ou, au contraire, plus difficiles à penser. L'écologie linguistique critique s'attache ainsi à analyser les récits, les catégorisations et les régimes de discours qui peuvent soit légitimer des logiques d'exploitation, soit ouvrir la voie à des formes de coexistence plus soutenables.

Appliquée à la didactique du FLE, cette perspective conduit à envisager la langue non seulement comme objet d'apprentissage, mais comme médiation centrale entre les individus et leur environnement. Enseigner le français, c'est aussi enseigner des manières de dire, de penser et d'agir, qui peuvent soit renforcer des logiques de domination et de consommation, soit ouvrir des voies vers plus de justice et de durabilité.

Considérer la classe de langue comme un micro-écosystème permet donc de penser l'enseignement dans toute sa complexité car cet écosystème est constitué de relations multiples : relations entre les apprenants, relations entre les langues en présence, relations entre les discours, les supports pédagogiques et les outils technologiques. Il est également traversé par des dimensions affectives et cognitives, qui influencent profondément les processus d'apprentissage.

Cette conception rejoint les travaux de la didactique critique, qui insistent sur le caractère situé, normatif et idéologiquement marqué de toute pratique éducative. Comme le souligne Biesta (2019), l'éducation ne saurait être réduite à une simple transmission de compétences, mais engage nécessairement des choix de valeurs, susceptibles soit de renforcer les logiques dominantes, soit d'ouvrir des espaces de subjectivation et de responsabilité.

Dans la classe de FLE, cette tension se manifeste notamment dans le choix des corpus, des thématiques abordées et des modalités d'interaction proposées. Une didactique écolinguistique invite ainsi à privilégier des pratiques pédagogiques fondées sur la réflexivité, la coopération et le respect de la diversité. Elle valorise les répertoires plurilingues des apprenants, considérés comme des ressources plutôt que comme des interférences. Cette approche s'inscrit dans la continuité des travaux de García (2019), pour qui les apprentissages linguistiques reposent sur la mobilisation intégrée et dynamique de l'ensemble des ressources langagières de l'apprenant, indépendamment des frontières entre langues.

Soulignons que l'écologie du langage appliquée à l'enseignement du FLE implique également une réflexion critique sur l'usage du numérique. Dans de nombreux contextes institutionnels, l'innovation pédagogique est souvent assimilée à l'introduction de nouveaux outils technologiques. Or, comme le rappelle Evgeny Morozov (2014), le solutionnisme technologique tend à masquer les dimensions politiques et sociales des problèmes éducatifs.

Une pédagogie écolinguistique ne rejette pas le numérique, mais en propose un usage raisonné, fondé sur des critères de pertinence, de durabilité et de sens. Cette sobriété numérique rejoint les réflexions de Dominique Bourg (2018) et de Serge Latouche (2007) sur la nécessité de repenser nos modes de production et de consommation, y compris dans le champ éducatif. Il s'agit moins de multiplier les dispositifs que de créer des environnements d'apprentissage cohérents, favorisant l'attention, la profondeur et la qualité des interactions.

Dans le cadre de la classe de FLE, cela peut se traduire par la réutilisation de corpus existants, le travail sur des documents authentiques accessibles, ou encore la limitation des plateformes énergivores au profit d'échanges en présence ou de productions collaboratives simples. Cette approche s'inscrit dans une pédagogie du ralentissement, qui s'oppose à la logique d'accélération analysée par Hartmut Rosa (2010).

## **2. ÉTUDE EXPLORATOIRE EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE**

Afin de mettre à l'épreuve ces principes, une étude exploratoire a été menée dans un contexte universitaire espagnol auprès d'étudiants de niveau B2 en français langue étrangère. Le dispositif pédagogique visait à articuler apprentissage linguistique et réflexion critique autour de thématiques écologiques et sociales. Les activités proposées reposaient sur l'analyse de discours médiatiques, des débats argumentés et des projets collaboratifs de sensibilisation.

En effet, l'analyse qualitative des productions écrites, des interactions orales et des supports créés met en évidence plusieurs transformations significatives. Les apprenants développent une conscience accrue des enjeux écologiques liés aux usages langagiers, notamment à travers l'analyse des métaphores et des implicites idéologiques présents dans les discours médiatiques.

Par ailleurs, la valorisation des répertoires plurilingues favorise un climat d'inclusion et de reconnaissance mutuelle. Les étudiants expriment le sentiment que leurs expériences linguistiques et culturelles constituent une richesse pour le groupe, ce qui renforce leur engagement dans les activités proposées. Enfin, l'articulation entre parole et action, à travers la conception de micro-projets, contribue à une forme d'engagement éthique où la langue étrangère devient un outil de transformation sociale.

L'intégration d'une écologie du langage dans la didactique du français langue étrangère ne peut se limiter à des initiatives pédagogiques isolées. Elle interroge de manière plus large les cadres institutionnels dans lesquels s'inscrivent les pratiques d'enseignement, notamment en ce qui concerne l'évaluation, la formation des enseignants et les orientations des politiques linguistiques. L'un des principaux obstacles à une pédagogie écolinguistique réside dans la tension entre les logiques de standardisation, très présentes dans les systèmes éducatifs contemporains, et les principes de diversité, de lenteur et de contextualisation portés par l'écologie du langage.

Les dispositifs d'évaluation en langues étrangères privilégient encore majoritairement des critères de performance mesurables, fondés sur des référentiels normatifs et des tâches standardisées. Or, comme le montre Mottier-Lopez (2024), une évaluation située et continue favorise davantage la régulation des apprentissages en prenant en compte les trajectoires, les rétroactions et les voix des élèves, plutôt que de se limiter à des jugements sommatifs. Une didactique écolinguistique invite dès lors à repenser l'évaluation non comme un simple instrument de classement, mais comme un outil de régulation, de reconnaissance et de développement. Il s'agirait d'intégrer davantage des formes d'évaluation qualitative, réflexive et formative, permettant de prendre en compte

l'engagement des apprenants, leur capacité à analyser des discours complexes et à mobiliser la langue dans des situations socialement signifiantes. Cette transformation suppose également une évolution de la formation des enseignants. Former à l'écologie du langage implique de développer des compétences épistémologiques et éthiques, au-delà des seuls savoir-faire méthodologiques. Les enseignants doivent être accompagnés dans une réflexion critique sur leurs choix pédagogiques, leurs usages du numérique et leur rapport aux normes linguistiques. Comme le souligne Meirieu (2020), enseigner consiste toujours à assumer des choix porteurs de valeurs, qui engagent une certaine conception de l'émancipation, du savoir et du vivre-ensemble. Une formation initiale et continue ancrée dans l'écologie linguistique permettrait ainsi de rendre explicites ces arbitrages et de doter les enseignants d'outils pour agir de manière responsable dans des contextes contraints.

Enfin, les politiques linguistiques jouent un rôle déterminant dans la possibilité de déployer une pédagogie écolinguistique. Les injonctions à l'efficacité, à l'employabilité et à la compétitivité tendent à réduire l'enseignement des langues à une logique utilitariste. Or, comme le souligne François Grin (2019), les choix linguistiques institutionnels relèvent toujours de rapports de valeurs, de priorités sociales et de conceptions du bien commun. Intégrer l'écologie du langage dans les orientations institutionnelles revient à reconnaître les langues comme des biens communs, porteurs de diversité, de mémoire et de relations et non comme de simples compétences marchandes.

### **3. DE L'ÉCOLOGIE DU LANGAGE À UNE ÉTHIQUE DES DISCOURS**

Pour consolider une didactique du FLE inspirée par l'écologie du langage, il importe de préciser ce que l'on entend par "écologie" et de distinguer cette notion d'une simple sensibilisation thématique aux enjeux environnementaux. L'écologie du langage ne consiste pas seulement à parler "d'écologie" en classe ; elle implique une transformation des cadres d'interprétation du langage lui-même. Haugen, dans son texte fondateur, insistait sur le fait que l'environnement d'une langue n'est pas uniquement naturel, mais avant tout social : « l'environnement d'une langue est la société qui l'utilise comme un de ses codes » (Haugen, 1972). Ce déplacement est décisif, car il permet d'articuler enjeux environnementaux, justice sociale et pratiques langagières au sein d'un même espace théorique.

Une telle articulation se trouve renforcée par les développements de l'écologie linguistique critique. Stibbe propose d'examiner les "histoires" qui structurent nos manières de vivre, et rappelle que les récits dominants ne sont pas neutres : « les histoires que nous vivons déterminent la manière dont nous traitons les autres et le monde vivant » (Stibbe, 2015). Dans une classe de FLE, travailler l'écologie du langage revient ainsi à rendre visibles des récits implicites qui naturalisent la croissance infinie, la consommation ou la hiérarchisation des langues et des cultures. Il ne s'agit pas d'imposer une vision militante, mais de former à une lecture critique des discours, en donnant aux apprenants des outils pour repérer les mécanismes de cadrage, d'euphémisation, de métaphorisation et de légitimation.

À ce titre, l'analyse du discours constitue un allié méthodologique et épistémologique. Fairclough rappelle que l'analyse critique du discours vise à comprendre les liens entre discours et structures sociales, en considérant le langage comme pratique : « le discours contribue à la constitution de toutes les dimensions de la structure sociale qui le contraignent et le déterminent » (Fairclough, 1992). Une didactique écolinguistique du FLE peut donc s'appuyer sur des corpus médiatiques et institutionnels non pour "faire de

l'actualité", mais pour entraîner les apprenants à reconnaître la matérialité idéologique des textes.

Le détour par la métaphore est particulièrement pertinent, car il met en évidence la manière dont des formulations apparemment descriptives orientent l'interprétation et l'action. Comme le souligne Rabatel (2021), les choix métaphoriques participent pleinement à la construction des points de vue et engagent des manières spécifiques de comprendre les situations, d'y réagir et d'y agir. Dans les discours de la transition écologique, les métaphores de la guerre (*lutte, combat, front, ennemi*), de la course (*accélérer, rattraper, dépasser*) ou de la gestion (*piloter, optimiser, rationaliser*) ne relèvent donc pas de simples ornements rhétoriques ; elles configurent des représentations des responsabilités, des temporalités et des solutions possibles. En classe de FLE, ces éléments deviennent des objets linguistiques particulièrement riches, dans la mesure où ils mobilisent le lexique, les collocations, la modalisation, l'argumentation et les implicites, tout en ouvrant un espace de réflexion critique.

Enfin, cette perspective gagne à être articulée à une éthique de la responsabilité. Hans Jonas, dans un cadre philosophique certes plus large que la didactique, formule une exigence qui résonne fortement avec l'idée de durabilité : « agis de façon que les effets de ton action soient compatibles avec la permanence d'une vie authentiquement humaine sur terre » (Jonas, 1979). Sans transposer mécaniquement cette maxime au champ pédagogique, elle invite à considérer que les choix didactiques — corpus, dispositifs, outils numériques, modes d'évaluation — ont des effets, parfois discrets mais réels, sur les représentations et les pratiques. L'écologie du langage devient alors une manière de penser les conséquences discursives de l'enseignement.

#### **4. DE LA DIDACTIQUE DU PLURILINGUISME À L'ÉDUCATION AU DÉVELOPPEMENT DURABLE**

L'écologie du langage appliquée à la didactique du FLE s'inscrit dans un dialogue fécond avec la didactique du plurilinguisme et l'éducation au développement durable. Ces trois champs partagent une préoccupation commune pour la diversité, la justice et la durabilité, tant sur le plan linguistique que social et environnemental.

La didactique du plurilinguisme, telle qu'elle est développée notamment par le Conseil de l'Europe, repose sur l'idée que les compétences linguistiques d'un individu constituent un répertoire plurilingue et pluriculturel intégré, dynamique et évolutif. Cette conception rejoint pleinement l'écologie du langage, en ce qu'elle valorise les interactions entre les langues et refuse une vision hiérarchisée et cloisonnée des compétences. Comme le souligne Piccardo (2019), le plurilinguisme correspond à une mobilisation flexible et située de ressources linguistiques et culturelles hétérogènes, plutôt qu'à l'accumulation de compétences monolingues distinctes.

L'éducation au développement durable, quant à elle, met l'accent sur la formation de citoyens capables de penser les interdépendances entre dimensions écologiques, sociales et économiques. Intégrer cette perspective dans la classe de FLE permet de donner une profondeur éthique aux apprentissages linguistiques, en les reliant à des enjeux concrets et contemporains. Comme le souligne Blanchet (2019), les langues ne peuvent être pensées indépendamment des rapports sociaux, des idéologies et des contextes écologiques dans lesquels elles s'inscrivent, et leur enseignement engage nécessairement une réflexion sur ces interdépendances. La classe de langue apparaît alors comme un espace privilégié pour exercer cette pensée relationnelle.

L'articulation de ces approches contribue à une pédagogie de la cohérence, où les contenus, les méthodes et les finalités éducatives s'inscrivent dans une vision globale de l'apprentissage. Elle permet également de dépasser une approche thématique superficielle de l'écologie, pour inscrire les enjeux environnementaux au cœur même des pratiques langagières et discursives.

L'analyse des corpus met en évidence des transformations intéressantes dans la manière dont les apprenants construisent la responsabilité écologique et sociale. Un premier phénomène récurrent concerne l'agentivité. Dans les discours médiatiques, la transition écologique est fréquemment présentée comme un processus sans agent clair : "il faut réduire", "il convient d'agir", "des mesures sont nécessaires". La nominalisation et l'usage de tournures impersonnelles déplacent la responsabilité et atténuent les conflits. Lorsque les apprenants apprennent à repérer ces procédés, ils développent une capacité à reformuler en réintroduisant des agents, ou au contraire à analyser l'effet politique de leur effacement. Cette prise de conscience rejoint une intuition de l'analyse critique du discours qui est celle de rendre visibles les agents et les intérêts, là où le discours naturalise les faits.

Un second phénomène porte sur la modalisation et l'éthique. Dans les premières productions, on observe souvent des formulations générales, prescriptives, parfois moralisantes, qui reproduisent les discours injonctifs : "il faut arrêter de consommer", "on doit recycler". Progressivement, certains apprenants déplacent leur positionnement vers des formulations plus situées, plus réflexives : reconnaissance des contraintes matérielles, des inégalités d'accès, et des responsabilités différenciées. On voit apparaître des marqueurs de prudence ("il me semble", "on peut envisager"), des concessions, et une tentative d'articuler l'idéal et le réel. Ce mouvement est didactiquement précieux : il signale une entrée dans l'argumentation nuancée, mais aussi une attention plus fine à la justice sociale.

Cette dimension rejoint la notion de justice linguistique et de reconnaissance. Dans les échanges autour du plurilinguisme, plusieurs apprenants expriment une revalorisation de leurs répertoires, et une critique des hiérarchies implicites entre langues "légitimes" et langues minorées. Ici, les apports de la sociolinguistique critique sont essentiels. Bourdieu rappelait que la "langue légitime" n'est pas un fait naturel, mais un produit social, et que « la compétence linguistique est toujours une compétence sociale » (Bourdieu, 1982). Faire entrer ce type de réflexion en classe de FLE permet de déconstruire des représentations intériorisées, de comprendre que l'insécurité linguistique n'est pas uniquement individuelle et d'inscrire l'apprentissage dans une perspective plus inclusive.

Un troisième phénomène, enfin, concerne le rapport aux supports et à la matérialité. La sobriété n'a pas été abordée seulement comme un contenu, mais aussi comme une pratique : réutilisation de corpus, limitation du « tout-numérique », choix de formats légers, réflexion sur la circulation des productions. Cette dimension favorise une cohérence entre discours et actes, ce qui semble contribuer à l'émergence d'un engagement plus authentique. À ce propos, Meirieu (2018) rappelle que toute pédagogie engage une responsabilité éthique et politique, dans la mesure où elle façonne des manières d'agir, de coopérer et d'habiter le monde. Autrement dit, la manière dont on enseigne véhicule déjà une vision du monde. Lorsque les dispositifs pédagogiques incarnent, même modestement, une logique de sobriété et de coopération, ils deviennent performatifs.

## 5. DISCUSSION ÉLARGIE : RALENTISSEMENT, CARE ET ÉCOLOGIE DU NUMÉRIQUE

Les résultats invitent à penser l'écologie du langage comme une pédagogie du ralentissement. Rosa a montré que l'accélération n'est pas seulement une augmentation de vitesse, mais une transformation du rapport au monde, susceptible de produire aliénation et perte de sens. L'école et l'université, soumises à des logiques d'efficacité, peuvent reproduire cette accélération dans l'accumulation de contenus et d'évaluations. Une approche écolinguistique, au contraire, valorise le temps long de l'appropriation et de la discussion. Le ralentissement n'est pas ici un choix accessoire, mais une condition d'une pensée critique, car analyser un discours, interpréter une métaphore ou nuancer une position éthique exige du temps.

Cette pédagogie du ralentissement s'articule à une éthique du *care*. Tronto (2009) définit le *care* comme une activité visant à « maintenir, continuer et réparer notre monde » afin que nous puissions y vivre « aussi bien que possible ». Sans importer mécaniquement ce cadre, il offre un vocabulaire utile pour penser une classe de FLE qui prend soin des langues, des apprenants et des interactions. Une classe attentive au *care* valorise l'écoute, la coopération, la reconnaissance des vulnérabilités et refuse la réduction des sujets à leurs performances. Dans une logique écolinguistique, le *care* s'étend aussi au monde non humain, ou plus précisément aux conditions d'habitabilité du monde commun.

L'écologie du numérique constitue ici un point de tension majeur. D'un côté, le numérique facilite l'accès aux corpus et la circulation des productions, ce qui peut renforcer l'autonomie et la créativité. De l'autre, l'injonction à "tout numériser" peut produire une surconsommation d'outils, une fragmentation attentionnelle et une hausse de l'empreinte environnementale, tout en déplaçant la responsabilité vers les individus. Une approche éthique exige donc d'éviter deux écueils : la célébration naïve de la technologie et la culpabilisation individualisante. Il s'agit plutôt d'installer une réflexivité sur les usages, en cohérence avec la logique de l'écologie du langage : interroger les infrastructures, les modèles économiques et les formes de captation de l'attention.

Cette réflexion rejoint, de manière indirecte mais utile, les analyses contemporaines sur les effets des environnements numériques sur l'attention et les processus de subjectivation. Sans s'adosser à un seul auteur, on peut retenir l'idée, formulée notamment par Alombert (2021), qu'une pédagogie durable suppose de préserver l'attention comme une ressource cognitive et relationnelle fragile, condition d'un apprentissage profond et émancipateur. Dans ce cadre, la sobriété numérique ne signifie pas un « moins de numérique » en soi, mais un numérique orienté vers le sens, fondé sur des choix d'outils simples, durables et interopérables, limitant la dispersion attentionnelle et favorisant la continuité des expériences d'apprentissage.

## 6. CONCLUSION

Envisager la didactique du français langue étrangère à la lumière de l'écologie du langage conduit à une redéfinition profonde de l'acte d'enseigner. Il ne s'agit plus seulement de transmettre une langue, mais de former des sujets capables de comprendre les discours qui façonnent le monde et d'y prendre part de manière responsable. Dans un contexte de crises multiples, la classe de FLE peut devenir un lieu de résistance face aux logiques de standardisation et de marchandisation, mais aussi un espace de soin, de reconnaissance et de transformation.

Cette approche, encore marginale, appelle des évolutions institutionnelles et un engagement collectif des acteurs de l'éducation. Elle ouvre toutefois des perspectives

prometteuses pour une pédagogie du FLE plus consciente, plus juste et plus durable, à la hauteur des enjeux contemporains. En plaçant l'écologie du langage au cœur des pratiques didactiques, l'enseignement des langues contribue pleinement à la construction d'un avenir commun fondé sur le respect du vivant, la diversité et la responsabilité partagée.

Les résultats de cette étude exploratoire ont suggéré que l'intégration de l'écologie du langage dans l'enseignement du FLE favorise le développement de compétences transversales essentielles pour faire face aux défis contemporains. Il ne s'agit pas seulement de compétences linguistiques, mais de capacités à analyser des discours complexes, à coopérer dans des contextes pluriels et à agir de manière responsable.

Cette orientation rejoint les réflexions de Joan Tronto (2009) sur l'éthique du *care*, qui met l'accent sur la responsabilité, l'attention et la réciprocité. En ce sens, enseigner le FLE dans une perspective écolinguistique revient à prendre soin des langues, des apprenants et des mondes qu'ils habitent. Loin d'une vision utilitariste de l'éducation, cette approche défend une conception humaniste et critique de l'enseignement des langues.

Repenser la didactique du français langue étrangère à la lumière de l'écologie du langage conduit à concevoir l'enseignement comme un acte à la fois pédagogique, politique et éthique. Dans un monde traversé par des crises multiples, la classe de langue peut devenir un laboratoire de pensée critique et de transformation, où apprendre une langue, c'est aussi apprendre à habiter le monde autrement.

L'écologie du langage, appliquée à la didactique du français langue étrangère, propose une refondation des finalités : apprendre une langue, ce n'est pas seulement apprendre à communiquer, c'est apprendre à habiter le monde discursivement, avec lucidité et responsabilité. En mettant au centre l'analyse critique des discours, la valorisation du plurilinguisme, la sobriété dans les ressources et une éthique du *care*, la classe de FLE devient un espace où la langue étrangère est à la fois objet, outil et milieu de transformation.

Ce cadre ne prétend pas offrir une recette universelle. Il ouvre plutôt un horizon : celui d'une pédagogie durable, inclusive et attentive aux conséquences de ses choix. À l'heure où les crises écologiques et sociales révèlent les fragilités du monde commun, une didactique écolinguistique du FLE peut contribuer à former des citoyens capables de comprendre les récits dominants, de les questionner et d'imaginer d'autres manières de dire — et donc d'autres manières de faire.

## **BIBLIOGRAPHIE**

- Alombert, A. (2021). *Penser l'éducation à l'époque du numérique*. Presses universitaires de France.
- Biesta, G. (2019). *Teaching for the possibility of hope*. Routledge.
- Blanchet, P. (2019). *Discriminations : combattre la glottophobie*. Textuel.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.
- Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et réflexivité*. Raisons d'agir.
- Bourg, D. (2018). *Une nouvelle Terre*. Desclée de Brouwer.
- Fill, A., & Mühlhäusler, P. (Eds.). (2001). *The Ecolinguistics Reader: Language, Ecology and Environment*. Continuum.
- García, O., & Wei, L. (2014/2018). *Translanguaging: Language, bilingualism and education* (2nd ed.). Palgrave Macmillan.
- Grin, F. (2019). *L'économie des langues*. Presses universitaires de France.

- Haugen, E. (1972). The ecology of language. In A. S. Dil (Ed.), *The Ecology of Language* (pp. 325–339). Stanford University Press.
- Latouche, S. (2007). *La décroissance : Prendre le temps de vivre* (Éd.). Éditions Fayard, Paris.
- Meirieu, P. (2020). *Ce que l'école peut encore pour la démocratie*. Autrement.
- Meirieu, P. (2018). *Le devoir de résister*. ESF Sciences humaines.
- Morozov, E. (2014). *Pour tout résoudre, cliquez ici : L'aberration du solutionnisme technologique*. FYP Éditions.
- Mottier-Lopez, L. (2024). *L'évaluation des apprentissages en classe : enjeux contemporains pour une évaluation formative et continue*. Presses Universitaires Septentrion.
- Mühlhäusler, P. (2003). *Language of Environment, Environment of Language*. Battlebridge.
- Paveau, M.-A. (2021). *Linguistique et éthique du discours*. Presses universitaires de Lorraine.
- Piccardo, E. (2019). *Plurilingualism and education: Challenges and opportunities*. Cambridge University Press.
- Rabatel, A. (2021). *La confrontation des points de vue dans les discours*. Presses universitaires de Limoges.
- Rosa, H. (2010). *Accélération. Une critique sociale du temps*. La Découverte.
- Tronto, J. C. (1993/2009). *Un monde vulnérable : Pour une politique du care* (H. Maury, Trad.). La Découverte. (Ouvrage original publié en 1993).