

Textes réunis et présentés par
Christine Hélot et Jürgen Erfurt

L'éducation bilingue en France

Politiques linguistiques, modèles et pratiques

Hier:
Erfurt, Jürgen /Hélot, Christine:
Introduction
Pourquoi un ouvrage sur l'éducation bilingue en France?
S. 29-42

*Ouvrage publié avec le concours
de l'Université Franco-Allemande,
de l'Université de Strasbourg (ESPE)
et de Goethe Universität Frankfurt-sur-le-Main*



Introduction

Pourquoi un ouvrage sur l'éducation bilingue en France ?

Jürgen ERFURT et Christine HÉLOT

1. Contexte et objectif de l'ouvrage aujourd'hui

Composé de trente-cinq chapitres organisés en six parties dotées chacune de son introduction, notre ouvrage explore des espaces marqués par une très grande diversité linguistique et des pratiques langagières longtemps ignorées par l'institution scolaire. Il a pour objectif la description et l'analyse des dispositifs d'enseignement bilingue qui se sont développés en France depuis les années 1980-1990, dispositifs qui répondent à une forte demande sociale : remédier à un enseignement des langues étrangères perçu comme peu efficace et légitimer au sein de l'Éducation nationale l'enseignement de langues minorées et minorisées. Au-delà d'une approche descriptive de ces modalités d'enseignement bilingue, les différents chapitres tentent de déconstruire leur histoire, d'explicitier les concepts sous-jacents, d'analyser les politiques linguistiques mises en œuvre et de saisir au travers de leurs dénominations les statuts inégaux des langues dans l'espace scolaire.

On comprendra au fil de la lecture combien l'éducation bilingue en France est le produit d'une histoire coloniale, d'une part, d'une histoire linguistique marquée par un monolinguisme d'État, d'autre part, sans oublier le rôle central (et autoritaire) du ministère de l'Éducation nationale, qui veille avant tout à l'enseignement de la langue nationale, si ce n'est à sa protection. L'ouvrage vise aussi à mettre en lumière les blocages institutionnels, le manque de volonté politique, les obstacles récurrents face aux demandes de reconnaissance des langues minorées et minorisées en France et à la prise en compte de la réalité du multilinguisme de la société française au sein d'une école qui privilégie avant tout la « maîtrise » de la langue française (au singulier).

Comme le montrent les travaux rassemblés ici, les recherches sur ces problématiques ne manquent pas, les expérimentations pédagogiques sont nombreuses, l'engagement des chercheurs, didacticiens, pédagogues et parents est réel. Mais l'école française reste largement monolingue, même si de nombreuses langues y sont enseignées quelques heures par semaine, de façon notoirement inefficace. Il est vrai que les dispositifs d'enseignement bilingue ont creusé quelques brèches dans certains espaces scolaires, mais la plupart des langues concernées ont si peu de reconnaissance, et leurs locuteurs si peu de pouvoir, que le danger (imaginé) qu'elles pourraient représenter pour la langue nationale est inexistant. Dans le cas des langues dites « étrangères », et en particulier de l'anglais, l'enseignement de disciplines scolaires dans ces langues est une forme d'éducation bilingue, certes *a minima*, mais ces dispositifs bilingues avaient le mérite d'exister. Or, ils viennent d'être supprimés au niveau du collège pour ne pouvoir être mis en œuvre qu'au lycée, c'est-à-dire hors du cadre de la scolarisation obligatoire.

Ce n'est peut-être pas un hasard si tous ces dispositifs bilingues, dont le principe est de donner un statut de langue d'enseignement à une langue autre conjointement

avec le français, sont finalement peu visibles, leur fonctionnement mal compris, et la terminologie qui leur est appliquée si confuse¹ qu'on ne peut les regrouper sous une même appellation, celle d'enseignement bilingue. L'école française peine à penser le bilinguisme hors de l'enseignement traditionnel des langues ; les textes officiels donnent très peu de visibilité au terme *bilingue* et refuse encore de reconnaître les pratiques multilingues de nombre d'élèves dans les classes. Or, de nos jours, comme nous l'avons écrit ailleurs (Hélot & O'Laoire 2011), toutes les classes sont multilingues du fait que de nombreux enfants possèdent un répertoire langagier plurilingue, sont bi-ou plurilingues ; il serait donc temps que l'école française reconnaisse les pratiques bilingues développées en contexte familial et qu'elle soutienne les approches pédagogiques qui proposent de les intégrer dans les apprentissages scolaires.

En 2008, nous avons dirigé la publication d'un ouvrage en français intitulé *Penser le bilinguisme autrement* (Hélot, Benert, Ehrhart & Young) et d'un ouvrage multilingue, *Écoles plurilingues – Multilingual Schools : Konzepte, Institutionen und Akteure. Internationale Perspektiven* (Budach, Erfurt & Kunkel). Les deux ouvrages rassemblaient un ensemble de travaux de recherche menés en Europe et en Amérique du Nord sur des problématiques d'enseignement bi-/plurilingue selon une perspective comparative. Aujourd'hui, notre volume se veut beaucoup plus exhaustif et se concentre principalement sur un seul espace géopolitique, la France métropolitaine et son Outre-mer. Nous avons demandé à plus d'une cinquantaine de chercheur-e-s travaillant sur ces espaces de problématiser les principaux enjeux de l'éducation bilingue dans leurs contextes, d'analyser les modèles et les pratiques qui ont été mis en place, ainsi que les contraintes ou les blocages institutionnels à l'œuvre dans le cas de certaines langues et de leurs locuteurs.

Nous dirons d'emblée que la problématique de l'éducation bilingue en France est une question éminemment politique qui demande qu'en soient explicitées les dimensions idéologiques, historiques et sociologiques, que soient analysées les politiques linguistiques telles qu'elles se déclinent dans le champ éducatif, c'est-à-dire que soit appréhendée la complexité terminologique des divers dispositifs bilingues en lien avec les différentes dénominations des langues concernées. Ainsi, on comprendra pourquoi les langues « régionales » ont droit, dans l'éducation publique, à un modèle bilingue dit paritaire, alors que, dans le privé, le modèle immersif donne une place beaucoup plus grande à ces langues si longtemps interdites à l'école ; on comprendra aussi pourquoi les langues « étrangères » et « orientales » se voient assigner un modèle beaucoup plus limité, ce qui n'empêche toutefois pas l'anglais de dominer largement dans les sections dites internationales et de langues européennes. On constatera également que certaines langues, comme l'allemand en Alsace ou l'anglais à l'île Saint-Martin par exemple, deviennent régionales dans certains espaces, mais étrangères dans d'autres, et donc rendent possible un enseignement bilingue dans un cas, mais pas dans l'autre. Le « nom des langues » (Tabouret-Keller 1997) joue donc un rôle central dans cette palette de modèles d'enseignement bilingue difficile à appréhender dans son ensemble. Ces choix terminologiques sont le fruit de politiques linguistiques éducatives qui renforcent les inégalités de statut social des langues et en particulier les inégalités de

1. Nous donnerons comme exemple la confusion qu'a créée le terme « classe bilangue », distinct de « bilingue ». Un dispositif bilangue implique l'enseignement extensif de deux langues vivantes autres que le français dès la 6^e (au lieu d'une seule précédemment). Ce dispositif date de 2002 et peut dans certains cas permettre de décloisonner l'enseignement des langues (Behrouz & Eichelbrenner 2008).

traitement imposées aux langues de la migration, aux langues locales en Outre-mer et, pendant longtemps, à la langue des signes française, dans une institution scolaire toujours assimilatrice.

La problématique de l'éducation bilingue nous intéresse parce qu'elle questionne nos relations à la langue française, langue d'enseignement de l'Éducation nationale reconnue dans le Code de l'Éducation². Or une éducation bilingue implique de partager l'espace éducatif avec une autre langue (et une éducation multilingue avec plusieurs autres langues), elle entraîne une cohabitation de plusieurs langues pour enseigner les savoirs scolaires et une reconfiguration de l'expérience langagière des apprenants. L'éducation bilingue concerne le domaine de l'écologie des langues au sein des espaces éducatifs. Dans ces espaces, l'enseignement traditionnel des langues n'a pas vraiment remis en question l'idéologie dominante du monolinguisme, alors que, comme vont le montrer les différents chapitres de cet ouvrage, les enjeux politiques, sociaux et éducatifs d'une éducation bilingue nous obligent à formuler différemment nos problématiques de recherche sur l'apprentissage des langues, à repenser la notion même de langue et celle de langue d'instruction, et à inventer de nouvelles modalités pédagogiques pour inclure plusieurs langues dans la construction des savoirs.

Dans le contexte du XXI^e siècle, marqué par des phénomènes de mobilité, de migration, de diversification des modes de vie, de contacts de langues et de cultures, de pratiques translangues et transculturelles, sans oublier les inégalités sociales croissantes (que l'école contribue à reproduire), ce n'est pas tant l'enseignement des langues et cultures qui demande à être repensé, mais avant tout nos rapports aux langues et cultures autres, aux langues qui nous entourent, aux langues que les enfants parlent dans leur famille, aux langues qui disparaissent, aux langues utilisant d'autres modalités d'expression (les langues des signes), ou aux langues encore interdites dans les cours d'école. En somme, des langues qui, dans le passé, étaient considérées comme des langues « étrangères » et qui, aujourd'hui, font partie de notre environnement proche en tant que langues de nos voisins, amis, familles, collègues, etc.

Ces langues parlées par les enfants qui entrent à l'école de nos jours se sont beaucoup diversifiées, créant de nouveaux besoins d'éducation langagière, tout comme les nouvelles technologies ont entraîné des rapports différents aux savoirs et également aux pratiques linguistiques. Ces bouleversements imposent de nouvelles priorités éducatives, au centre desquelles figure l'apprentissage de la pluralité, de la différence, de l'altérité. Or ce sont précisément ces objectifs que les chercheurs dans le domaine de l'éducation bilingue placent au centre de leur réflexion. C'est l'idée que défendent les chercheurs de l'Association pour le développement de l'enseignement bi-/plurilingue (ADEB³, Coste *et alii* 2009), par exemple, quand ils écrivent que seule une éducation langagière inclusive et ouverte sur la pluralité peut répondre aux besoins des enfants du XXI^e siècle. De même, García (2009) aux États-Unis, Cummins (2011) au Canada ou Stanwick (2016) en Angleterre considèrent que l'éducation bilingue doit tendre vers une plus grande inclusion sociale et mener à une légitimation des pratiques linguistiques et culturelles des élèves. Nous partageons les convictions de ces chercheurs pour qui l'éducation bilingue devrait être accessible à tous les apprenants parce que c'est le seul mode d'éducation vraiment équitable.

2. www.droit-finances.commentcamarche.net.

3. www.adeb.asso.fr.

La problématique de l'éducation bilingue nous intéresse donc d'un point de vue éthique. Transformer nos rapports aux langues dans les espaces éducatifs implique d'envisager les apprenants comme des acteurs sociaux qui utilisent le langage et leur(s) langue(s) pour acquérir des savoirs et donner du sens à leurs expériences d'apprentissage. Par conséquent, le principe suivant s'impose à l'école : le respect envers le répertoire des locuteurs monolingues ou bi-/plurilingues et une éducation langagière visant avant tout l'enrichissement de ce répertoire pluriel, plutôt qu'une focalisation sur la « maîtrise » d'une seule langue et l'apprentissage d'une langue « étrangère ». Ceci veut dire qu'au sein d'une classe les élèves devraient avoir la possibilité d'apprendre dans deux ou plusieurs langues, avoir le droit d'utiliser leurs langues et leurs variétés de langue afin d'acquérir de nouveaux savoirs, et être motivés pour l'apprentissage d'autres langues. Cela implique aussi que, dans le cas des langues régionales, les parents puissent voir ces langues soutenues par une institution scolaire qui a largement contribué à leur disparition. La question des droits linguistiques (Coste *et alii* 2009 ; Skutnabb-Kangas *et alii* 1994 ; May 2001 ; Extra & Yağmur 2004 ; etc.) et celle de la « Charte européenne des langues régionales ou minoritaires » du Conseil de l'Europe⁴ (1992), signée en 1999 et qui n'est toujours pas ratifiée en France malgré diverses promesses électorales, reviendra comme un leitmotiv dans plus d'un chapitre du volume.

À côté de la question des droits linguistiques se pose une autre question, qui va peser sur les modalités des différents dispositifs d'enseignement bilingue : celle de l'inégalité des langues et du traitement différencié des locuteurs plurilingues. Ainsi, Cummins (2000) exprime ces différences en termes de « bilinguisme des pauvres » et « bilinguisme des riches » et Tabouret-Keller (1990 : 20) insiste sur le rôle de l'école dans la reproduction de ces inégalités :

L'école se trouve devant une tâche considérable : celle de mettre à profit des situations de contact entre les enfants de milieux divers. Ni les maîtres ni les enfants ne manquent de créativité, mais ils ont à faire face à de graves difficultés dont la principale est sans aucun doute l'inégalité sociale dont le bilinguisme, dans une école foncièrement unilingue, vient généralement aggraver les conséquences.

Il est clair que dans les diverses contributions ici rassemblées, ce sont avant tout les locuteurs qui se trouvent au cœur des questionnements des chercheurs. C'est la raison pour laquelle, même si les titres des différentes parties portent sur les langues – langues de l'Outre-mer, langues dites régionales, langue des signes française, langues de la migration et langues dominantes – nous avons fait le choix d'inclure des langues qui ne figurent pas dans les dispositifs bilingues, tels que par exemple le flamand, le turc, les langues africaines, et les langues de Mayotte, où l'école ignore le plurilinguisme de la majorité des élèves. Nous considérons qu'au-delà des langues exclues de l'espace scolaire et des dispositifs d'enseignement bilingue, ce sont des personnes dont les pratiques linguistiques sont stigmatisées, des enfants que l'école rend silencieux, des élèves dont le bi-/plurilinguisme est invisibilisé en classe, des parents qui n'ont pas de soutien pour transmettre une langue minorisée ou minorée, ou des enfants sourds à qui l'on offre encore trop rarement la possibilité d'apprendre la et en langue des signes. Ces inégalités seront interrogées au fil des chapitres à travers des recherches sur les politiques linguistiques éducatives, sur les représentations des locuteurs envers leurs pratiques linguistiques et sur les diverses expérimentations pédagogiques.

4. www.coe.int.

2. Bref rappel historique

L'éducation bilingue n'est pas un phénomène récent. Mackey (1978) et Lewis (1977, 1981), entre autres, retracent l'histoire du bilinguisme de l'Antiquité à la Renaissance et jusqu'au monde moderne. Pour la période qui précède le xx^e siècle, on citera l'exemple de la politique de la monarchie austro-hongroise qui, suite à la révolution de 1848, dut mettre sur un pied d'égalité les nombreux peuples de son Empire et leur reconnaître des droits linguistiques, culturels et économiques (Reiter 2003 ; Budach, Erfurt & Kunkel 2008a). Suite aux Constitutions de 1849 et 1867, une loi stipula que les enfants pouvaient étudier à la fois dans leur langue et dans une deuxième langue de l'Empire et deux types d'écoles nouvelles apparurent : des écoles bilingues et des écoles dites « *utraquistes* ». Ces écoles offraient soit une partie des matières scolaires dans une langue et l'autre partie dans l'autre langue, soit l'enseignement d'une matière successivement dans les différentes langues (Reiter 2003).

Le début du xx^e siècle va voir émerger de nouvelles recherches sur le bilinguisme individuel. Linguistes et psychologues allemands, français et suisses commencent à s'intéresser à la notion de *Kindersprache* ('langage du jeune enfant', Stern & Stern 1907) et à « l'enfant bilingue » (Ronjat [1913] 2014), ou encore à la « polyglossie » (Epstein [1912]). Epstein, psychologue plurilingue en yiddish, français, hébreu et russe, considéra d'ailleurs la polyglossie comme « une plaie sociale » ([1912] : 210) et ses travaux nourrirent le discours sur la nocivité du bilinguisme. Ronjat, par contre, par le biais de l'observation du bilinguisme franco-allemand de son fils, ouvrit la porte à l'éducation bilingue. Son principe « une personne – une langue » a longtemps influencé (et influence encore) les dispositifs d'enseignement bilingue.

Ensuite, à partir de la deuxième moitié du xx^e siècle, un ensemble considérable de travaux fondateurs dans le domaine du bilinguisme et des contacts de langues va voir le jour, dont la grande majorité sera publiée en anglais. Menés à l'époque, d'une part, de la psychologie sociale (Peal & Lambert 1962, voir la rétrospective dans Lambert & Tucker 1972), d'autre part, de la linguistique structurale, les ouvrages de Weinreich (1953), Haugen (1953), Fishman (1965) et Mackey (1967), par exemple, ont proposé des analyses de diverses situations de contact de langues qui ont contribué au développement des études sociolinguistiques. Depuis leur publication, de nombreux autres ouvrages, toujours principalement en anglais, offrent une large perspective d'approches de l'étude du bilinguisme en général (Grosjean 1982 ; Baetens Beardsmore 1982 ; Edwards 1994 ; Romaine 1989 ; etc.). Exception notable dans ce paysage éditorial anglophone, le livre de Hamers & Blanc, publié en français en 1983⁵.

Dans le domaine plus spécifique de l'éducation bilingue, on doit citer le grand sociolinguiste américain Joshua Fishman, dont l'ouvrage publié en 1976, *Bilingual Education: An International Sociological Perspective*, est toujours un ouvrage de référence. Puis ce sera Colin Baker, chercheur au Pays de Galles qui, en 1988, publiera un premier livre intitulé *Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education* pour ensuite, en 1993, nous offrir un autre ouvrage de référence sur l'enseignement bilingue dans le monde : intitulé *Foundations of Bilingual Education*

5. Il sera traduit en anglais sous le titre *Bilinguality and Bilingualism* et publié en 1989 chez Cambridge University Press.

and Bilingualism, l'ouvrage en était à sa cinquième réédition en 2011⁶. À la même époque sont créées les éditions Multilingual Matters⁷, qui vont soutenir la publication d'un nombre croissant d'ouvrages et de revues spécialisées sur le bi-/multilinguisme et l'éducation bilingue.

Ce foisonnement de travaux dans le contexte anglophone est dû à la création, dans les années 1970, d'un nombre croissant de programmes bilingues au Canada et aux États-Unis, programmes qui vont contribuer à créer un champ de recherche pluridisciplinaire extrêmement dynamique consacré à l'éducation bilingue. Ceci ne veut pas dire qu'à la même époque la problématique du bilinguisme soit absente des recherches menées en Europe. On citera par exemple Titone (1972) en Italie, l'ouvrage en français des chercheurs suisses Lüdi & Py (1986), ceux en allemand de Elwert (1960) et de Wandruszka (1979), et les travaux de Tabouret-Keller, qui fait figure de pionnière en France. Au début des années 1990, de nombreux chercheurs français s'intéressent aux langues minorées (entre autres Billiez 1989, 2000 ; Dabène 1994 ; Vermès & Boutet 1987). Ces travaux appartiennent à une tradition de recherche plus généralement européenne qui s'intéresse davantage à la problématique de l'enseignement des langues. Ils vont contribuer à développer le champ (tout aussi foisonnant) de la didactique des langues et, plus récemment, celui de la didactique du plurilinguisme. Un rapide coup d'œil sur la bibliographie du site internet du Centre international d'études pédagogiques⁸ (CIEP 2010), intitulée « Bilinguisme et enseignement bilingue », confirme nos observations : très peu d'ouvrages en français concernent la thématique de l'enseignement bilingue en France et sont cités principalement des travaux publiés en Suisse et en Belgique.

Ceci dit, plus récemment, les chercheurs de l'ADEB (Candelier 2003 ; Candelier & De Pietro 2012 ; Castellotti, Coste & Duverger 2008 ; Duverger *et alii* 2011) ont contribué à développer une riche réflexion sur l'éducation langagière en France. Dans leur dernier ouvrage en date (Coste *et alii* 2013) sont soulignés plusieurs points qui seront développés dans le présent ouvrage : le fait que le multilinguisme s'impose comme une évidence aujourd'hui en France et donc que l'éducation langagière doit être inclusive et ouverte sur la pluralité. Le rôle de l'école dans la hiérarchisation, la sélection, le refus ou encore la légitimation des langues est souligné et, pour ce qui concerne plus spécifiquement l'enseignement bi-/plurilingue, la dimension inégalitaire et élitiste de certains dispositifs réservés à des publics limités est pointée, tout comme la problématique du plurilinguisme négligé de nombreux élèves. Centrés sur « les langues au cœur de l'éducation » (Coste *et alii* 2013), ces travaux s'inscrivent dans une didactique du plurilinguisme qui se focalise sur les langues et qui vise à un décroisement de leur enseignement ainsi qu'à un refus de leur mise en compétition au sein des programmes scolaires. L'enseignement bilingue est traité au sein de cet ensemble comme une des modalités possibles d'éducation au plurilinguisme, mais, en tant que problématique spécifique, des travaux plus approfondis demandaient à être regroupés dans un ensemble cohérent, entre autres pour analyser le rôle de l'idéologie monolingue dans la façon dont les langues, le bilinguisme et l'éducation bilingue ont été historiquement construits dans la sphère éducative française.

6. Il publiera également en 1998, avec Prys Jones, *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*, ouvrage de 800 pages qui recense des milliers de travaux (Multilingual Matters).

7. www.multilingual-matters.com.

8. www.ciep.fr. Le CIEP, situé à Sèvres, est l'opérateur public pour la coopération en éducation et formation du ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Des avancées théoriques intéressantes sont proposées dans l'ouvrage de García (2009)⁹. Cet ouvrage (en anglais) de 500 pages, en plus d'offrir une vue d'ensemble de l'enseignement bilingue dans le monde, remet en question une vision monoglossique du fonctionnement langagier et propose de nouvelles approches théoriques, ancrées dans une perspective hétéroglossique et dynamique du bilinguisme. Les analyses tant philosophiques que géopolitiques, sociohistoriques et sociolinguistiques illustrent la dimension transdisciplinaire du domaine et questionnent les représentations traditionnelles des langues et des cultures comme systèmes autonomes et indépendants les uns des autres. García insiste entre autres sur la nécessité de comprendre la fluidité des pratiques linguistiques et culturelles dans un monde globalisé et sur la façon dont ces dernières se sont adaptées à des modes de communication nouveaux, multiples et multilingues. Elle défend l'idée que seules de nouvelles conceptualisations de l'éducation bi-/plurilingue peuvent répondre à la complexité linguistique du monde actuel¹⁰.

Tous ces travaux ont inspiré nos propres recherches dans nos deux espaces éducatifs. Ils nous ont fait prendre conscience de la richesse des travaux publiés dans nos langues concernant la didactique des langues et du plurilinguisme et de la nécessité au sein de cet ensemble de rassembler ceux traitant spécifiquement de l'éducation bilingue (et plurilingue) en France. En effet, il est clair, à la lecture des différents chapitres de l'ouvrage, que l'éducation bilingue remet en question l'idéologie de l'État-nation, les frontières entre les langues, ainsi que les inégalités de traitement des langues et de leurs locuteurs à l'école. C'est en prenant en compte toutes ces dimensions que notre ouvrage vise à développer, au sein d'une sociolinguistique scolaire, le domaine de recherche spécifique du bilinguisme, de l'éducation bilingue et de l'enseignement bi-/plurilingue, à en délimiter les contours théoriques et à dégager des approches empiriques adaptées.

3. Éducation bilingue vs enseignement bilingue

Nous avons donné à notre ouvrage le titre d'« éducation bilingue », que nous avons préféré à celui d'« enseignement bilingue ». À notre avis, le terme « éducation » est plus large et englobe à la fois les dimensions familiales, individuelles et sociales du bilinguisme, alors que le terme « enseignement » est plus restreint et évoque les situations scolaires. Cette distinction existe également en allemand avec les termes correspondants *zweisprachige Erziehung* et *zweisprachiger Unterricht*. Si, en anglais, on peut opérer la même distinction entre *bilingual education* et *bilingual teaching*, c'est le premier terme qui est le plus couramment utilisé. En français, le choix terminologique du terme *éducation* est dû à notre positionnement épistémologique de sociolinguistes : nos recherches se focalisent avant tout sur les locuteurs et/ou les apprenants et leurs expériences langagières. Notre vision de leurs pratiques bi-/plurilingues ne prend pas uniquement en compte les situations d'apprentissage et d'enseignement scolaires, mais également leur vécu langagier et pluriculturel en contexte familial, et hors scolaire.

9. En 2007, García avait déjà publié avec Baker un ouvrage intitulé *Bilingual education. An introductory reader*, chez Multilingual Matters.

10. Cependant, en tant que chercheur-e-s française et allemand, nous ne pouvions que remarquer le peu de travaux cités concernant nos deux espaces éducatifs. Cette remarque n'est en rien une critique de l'ouvrage, elle illustre la difficile divulgation de travaux publiés dans nos langues et, sans aucun doute, la dispersion des travaux sur l'éducation bilingue dans différentes disciplines, qui rendent difficile une vue d'ensemble de ce domaine de recherche.

Nous partons donc d'une conception holistique du bilinguisme qui met en valeur la dimension identitaire que les locuteurs développent dans leurs rapports aux langues de leur répertoire. Dans ce sens, « éducation bilingue » n'est pas synonyme d'apprentissage d'une langue et d'une culture secondes ou de la simple addition d'une langue supplémentaire au répertoire¹¹ : une éducation bilingue vise des objectifs plus larges que le développement de compétences linguistiques dans une deuxième langue, elle entraîne une reconfiguration du répertoire qui a des implications identitaires pour l'apprenant, elle permet de comprendre ses expériences langagières préalables, de négocier différentes cultures, les siennes et celles de l'école, et de donner du sens à des situations d'apprentissage multiples.

Enfin, d'un point de vue pédagogique, si un « enseignement » bilingue permet d'apprendre par le biais de deux langues, et donc de penser dans deux langues pour s'approprier des savoirs, une « éducation » bilingue transforme une institution scolaire en un espace où le bilinguisme et les pratiques bilingues sous toutes leurs manifestations sont non seulement légitimées, mais normalisées. Une éducation bilingue part du principe que les pratiques langagières des élèves sont légitimes, quelles que soient les langues de leur répertoire, et qu'elles constituent un socle sur lequel vont se construire à l'école des compétences et des registres plus élaborés.

Si tous les chercheurs s'accordent pour définir l'enseignement bilingue comme un dispositif où deux langues sont mobilisées pour transmettre et acquérir des savoirs scolaires, Cazden & Snow (1990) nous rappellent que le terme est une étiquette simplificatrice pour décrire un phénomène très complexe et encore trop souvent mal compris. En effet, de nombreuses questions se posent dès qu'une ou plusieurs langues autres que la langue nationale deviennent langue d'enseignement. Les travaux sur l'enseignement bilingue ont montré que toutes sortes de configurations sont possibles, mais que les choix de mise en œuvre dépendent avant tout des finalités des différents programmes, qui ne seront pas les mêmes selon le contexte : revitalisation d'une langue minorisée comme en Irlande, au Pays de Galles ou en Nouvelle-Zélande, apprentissage du et en français au Canada, ou programmes de maintien transitoires pour les migrants aux États-Unis par exemple. Nous ne reviendrons pas ici sur les nombreux modèles existants et renverrons les lectrices et lecteurs vers l'ouvrage de Baker (1993/2011).

C'est encore dans les travaux de García (2009) que l'on trouvera des avancées théoriques majeures sur la conceptualisation de l'éducation bilingue, avec, au centre de sa réflexion, la notion de *translanguaging*. Cette notion est basée sur l'idée que les locuteurs sont des acteurs sociaux – les chercheurs anglophones utilisent désormais le verbe *to language* – et que les locuteurs bi-/plurilingues utilisent toutes les ressources de leur répertoire pour s'exprimer sans nécessairement séparer leurs langues puisqu'elles font partie d'un même système linguistique au niveau du cerveau. Les locuteurs bi-/plurilingues ont donc leur propre mode de fonctionnement langagier et leurs propres moyens d'expression de leur identité. C'est en reconnaissant ces fonctionnements plurilingues et en les légitimant en classe que l'on peut transformer profondément les pratiques pédagogiques en situation d'enseignement bilingue et multilingue. La notion de *translanguaging* donne au bilinguisme une dimension dynamique et créative et permet de dépasser une représentation du

11. Ceci ne veut pas dire qu'un programme d'enseignement de langue seconde ou étrangère ne pourrait pas mener à une forme de bilinguisme. La distinction entre les deux approches n'est pas toujours très claire. Nous avons fait le choix dans cet ouvrage de considérer l'enseignement de contenus disciplinaires dans une langue autre que la langue dominante comme une forme d'enseignement bilingue.

bilinguisme fonctionnant comme deux monolinguisms parallèles¹². Sur la base de ses observations d'apprenants bilingues en classe, García nous rappelle dans tous ses travaux que les pratiques hétéroglossiques sont caractéristiques des individus bilingues, qui expriment leur identité à travers ces phénomènes d'hybridité linguistique. De nombreux autres chercheurs contribuent aujourd'hui à une discussion scientifique très animée sur la notion de *translanguaging* (Blackledge & Creese 2014 ; Hornberger & Link 2012 ; Erfurt dans ce volume) et on ne compte plus le nombre de colloques dédiés à cette thématique.

L'intérêt de cette nouvelle conceptualisation de l'éducation bilingue dans laquelle les pratiques translangues ne sont plus bannies réside aussi dans la remise en question de termes devenus problématiques pour analyser les situations de communication bi- ou multilingues. Ainsi, les termes *langue maternelle*, *langue 1* et *langue 2*, ou encore *locuteur natif* ne sont plus adaptés au vécu langagier des enfants qui, par exemple, grandissent avec deux langues et en acquièrent une ou plusieurs autres à l'école ou ailleurs, à celui des personnes qui travaillent dans une ou plusieurs langues additionnelles, à celui des individus qui migrent et sont parfois coupés de leur environnement linguistique habituel, etc. Les pratiques linguistiques actuelles reflètent des phénomènes de mobilité qui influent sur les répertoires linguistiques des locuteurs et sur leurs représentations envers les langues. C'est la raison pour laquelle, lorsque l'on parle d'éducation bilingue ou d'une langue polycentrique comme l'anglais, le terme *langue étrangère* ne fait plus sens.

Nous avons mentionné ci-dessus l'ouvrage de Tabouret-Keller (1997) sur le nom des langues. Nous avons nous-mêmes beaucoup hésité à choisir les catégorisations que nous avons retenues pour structurer cet ouvrage, car nous sommes bien conscients que les représentations envers les langues sont aussi forgées par le biais de la terminologie utilisée par les chercheurs. Les langues ultramarines, par exemple, sont très diverses et parlées dans des espaces très hétérogènes ; les langues régionales ont certes une histoire commune, mais chacune a des spécificités dans sa relation à la langue française ; quant aux « langues de la migration », l'expression pose réellement problème si l'on admet que toutes les langues migrent avec leurs locuteurs (toutes les langues sont donc des langues de migration dans un espace ou un autre).

Enfin, si nous avons voulu réaliser un ouvrage spécifiquement consacré à l'éducation bilingue en France, nous sommes bien conscients que l'enseignement bilingue concerne souvent des situations de plurilinguisme plutôt que de strict bilinguisme et que la pédagogie bilingue ne peut répondre totalement aux défis que posent actuellement les classes multilingues. En effet, l'enseignement bilingue peut tout autant invisibiliser les répertoires pluriels des élèves si ceux-ci ne sont pas intégrés dans les langues utilisées en classe. Quand les répertoires linguistiques des élèves sont très hétérogènes au sein d'une même classe, l'enseignement bilingue demande à être reconceptualisé en termes d'éducation plurilingue et les pratiques pédagogiques à être repensées pour inclure plusieurs langues. Ceci dit, en utilisant le terme *bilingue*, de nombreux chercheurs (par exemple Baker 1993 et Maas 2008)

12. La notion de compétence plurilingue au centre des travaux de chercheurs en didactique du plurilinguisme et des documents publiés par le Conseil de l'Europe exprime la même idée : le locuteur plurilingue dispose d'un repertoire de différentes langues et variétés qui sont des ressources multiples lui permettant de s'adapter à l'environnement social de communication et de répondre à ses besoins d'expression (voir Coste, Moore & Zarate 1997/2009). La notion de « *translanguaging* » va plus loin dans le sens où elle se focalise sur les pratiques translangues des locuteurs plurilingues et les valorise dans les espaces scolaires comme ressources d'apprentissage.

expliquent qu'ils incluent également la dimension plurilingue de façon implicite dans leur réflexion ; c'est la raison pour laquelle nous avons choisi la graphie « bi-/plurilingue » dans cet ouvrage. Ce glissement terminologique est certes sujet à débat, et il est abordé dans certains des chapitres dont les auteurs ont fait le choix de dépasser la seule dimension bilingue des apprentissages pour y intégrer une vision plus large de la pluralité linguistique.

Conclusion

Les chapitres qui suivent feront apparaître la complexité de la problématique du bilinguisme et du plurilinguisme et la portée de ses enjeux, qui dépassent largement le cadre scolaire. Nombreux encore sont les obstacles institutionnels qui pavent le chemin des locuteurs militant pour le droit à leurs langues dans l'espace scolaire, des chercheurs qui luttent pour la revitalisation des langues minorisées et longtemps interdites à l'école, des didacticiens qui tentent d'élaborer une didactique du plurilinguisme et des pédagogues qui cherchent à innover et à créer au sein de l'école française monolingue des espaces d'apprentissage multilingue.

Nous avons tenté d'aborder cette complexité dans un grand nombre d'espaces, de prendre en compte le plus grand nombre possible de langues et de laisser aux auteur-e-s le choix de leurs approches scientifiques. Nous sommes bien conscients que certaines langues ne figurent pas dans l'ouvrage (le portugais et le polonais, par exemple), que certains espaces ne sont pas explorés, tels que l'enseignement bi-/plurilingue à l'université (champ de recherche encore inexploré et donnant lieu à de fortes polémiques concernant la place de l'anglais) ou encore la question du bi-/plurilinguisme dans les structures de petite enfance. Nous avons cherché à construire un nouveau champ de recherche consacré à l'éducation bi-/plurilingue, non pas en opposition à celui de la didactique des langues, mais en complémentarité, pour en dégager de nouvelles théories et démarches empiriques. Nous avons soulevé de nombreuses questions qui restent sans réponse, mais qui, nous l'espérons, seront reprises par d'autres chercheurs.

Nous nous posons par exemple la question suivante : la France a-t-elle appris la leçon du rapport Cerquiglini (1999) sur la dynamique sociale des langues au XXI^e siècle ? Comme dans le reste du monde, la plupart des locuteurs en France sont plurilingues : leur plurilinguisme n'est-il pas légitime quand 75 langues sont reconnues par l'ancien directeur d'une institution telle que la Direction générale à la langue française et aux langues de France¹³ (DGLFLF) ? De plus, on dispose aujourd'hui d'une description sociolinguistique de l'ensemble de ces langues dans l'ouvrage dirigé par Kremnitz (2013) ; le champ est donc ouvert pour lutter contre la marginalisation des langues minorées et minorisées et repenser leur enseignement au sein de l'institution scolaire. Pourquoi, dans notre système éducatif, tant de réticence à accepter des formes d'hospitalité linguistique qui ne risquent guère de mettre en danger la langue nationale ?

Comme le montrent les nombreuses recherches présentées ici, si les pratiques hétéroglossiques des élèves plurilingues peinent encore à être reconnues en tant que ressources d'apprentissage en classe, de nombreuses expérimentations pédagogiques pavent le chemin du futur. C'est en pensant à ce chemin du futur que nous avons décidé d'inclure une sixième partie. Elle compte sept chapitres consacrés à des thématiques plus larges qui, d'une part, dépassent l'espace éducatif français et,

13. www.ladocumentationfrancaise.fr.

d'autre part, lui donnent un éclairage différent selon les perspectives disciplinaires des divers auteurs : les champs de l'éducation, des politiques linguistiques, de l'anthropologie, de la littérature comparée, de la plurilittérature et de la formation des enseignants sont convoqués pour mettre en lumière la dimension critique d'une éducation langagière appropriée aux besoins des élèves du XXI^e siècle, c'est-à-dire une éducation bi-/plurilingue qui, avant tout, remet en question les inégalités criantes du système éducatif. En effet, notre école se soucie-t-elle sérieusement du très grand nombre d'élèves qui rencontrent des difficultés langagières dans les classes tout simplement parce que leurs répertoires – monolingues ou bi-/plurilingues – sont ignorés, dévalorisés, évalués de façon négative ? Pourquoi continue-t-elle d'ignorer les recherches sur le fonctionnement langagier, sur le lien entre langue(s) et identité(s), sur les rapports de pouvoir entre les langues et sur les possibilités de l'éducation bi-/plurilingue ? On évoquera très brièvement la question de la formation des enseignants : quelle place donne-t-on dans les derniers programmes de formation à la sociolinguistique et à la didactique du plurilinguisme ? Quels espaces peuvent être investis au sein des didactiques disciplinaires (du français, de l'anglais ou de l'allemand) pour aborder des notions centrales et transversales à tous les enseignements comme celles de repertoire langagier, de plurilinguisme de littérature et plurilittérature, de différence et d'altérité ?

Enfin, combien de temps encore l'institution scolaire restera-t-elle sourde aux arguments de ces chercheurs qui ont montré de façon convaincante les limites d'une politique éducative assimilationniste ? Comment peut-elle encore soutenir des modèles d'éducation bilingue qui favorisent des enfants déjà bilingues alors que d'autres continuent de voir leur plurilinguisme stigmatisé à l'école ? On ne compte plus le nombre de modèles, stratégies ou programmes qui ont été proposés en faveur d'une reconnaissance du multilinguisme sociétal et d'une éducation plurilingue adaptée. Notre ouvrage vient s'ajouter à cette longue liste de travaux qui montrent très clairement qu'une éducation langagière plurielle, c'est-à-dire une éducation bi-/plurilingue, est la seule alternative possible à envisager au XXI^e siècle. Pourquoi ? Parce qu'elle répond à des critères de justice sociale, parce qu'on sait qu'elle apporte des bénéfices cognitifs à tous les élèves, et parce que, comme le montrent les chapitres de cet ouvrage, elle a déjà fait ses preuves dans de nombreux contextes. Nous espérons que ces pédagogies du possible inspireront de nouveaux acteurs du système éducatif français et qu'elles encourageront de jeunes chercheurs à aller dans les classes bilingues et plurilingues analyser les pratiques novatrices des enseignants qui refusent de marginaliser les langues de leurs élèves.

Références bibliographiques

- BAETENS BEARDSMORE Hugo, *Bilingualism: Basic Principles*, Clevedon, Multilingual Matters, 1982.
- BAETENS BEARDSMORE Hugo, *European Models of Bilingual Education*, Clevedon, Multilingual Matters, 1993.
- BAKER Colin, *Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education*, Clevedon, Multilingual Matters, 1988.
- BAKER Colin, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon, Multilingual Matters, 1993.
- BAKER Colin, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism (5th edition)*, Clevedon, Multilingual Matters, 2011.

- BEHROUZ Thérèse et EICHENBRENNER Joël, « La situation pédagogique en classes bilingues », 2008, www.slideplayer.fr.
- BHATIA Tej K. and RITCHIE William C., *The Handbook of Bilingualism*, Malden (MA) and Oxford, Blackwell, 2004, 2nd ed. 2012.
- BILLIEZ Jacqueline, « Le double apprentissage du français et de l'arabe au cours préparatoire », *Lidil*, 2, 1989, p. 17-50.
- BILLIEZ Jacqueline, « Un bilinguisme minoré : quel soutien institutionnel pour sa vitalité ? », dans Pierre Martinez et Simona Pekarek Doehler (dir.), *Notions en questions n° 4 : La notion de contact de langues en didactique*, ENS Saint-Cloud et Université de Bâle, ENS Éditions, 2000, p. 21-40.
- BLACKLEDGE Adrian and CREESE Angela, *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*, Dordrecht, Springer Netherlands, 2014.
- BUDACH Gabriele, ERFURT Jürgen et KUNKEL Melanie (dir.), *Écoles plurilingues – multilingual schools : Konzepte, Institutionen und Akteure. Internationale Perspektiven*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2008.
- BUDACH Gabriele, ERFURT Jürgen und KUNKEL Melanie, „Zweisprachig lehren und lernen. Begehung eines Forschungs- und Praxisfelds“, in Gabriele Budach, Jürgen Erfurt et Melanie Kunkel (dir.), 2008, p. 7-51.
- CANDELIER Michel (dir.), *L'Éveil aux langues à l'école primaire. EVLANG : bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles, de Boeck, 2003.
- CANDELIER Michel et DE PIETRO Jean-François, *Le CARAP – Une introduction à l'usage*, Strasbourg, 2012, disponible en ligne.
- CASTELLOTTI Véronique, COSTE Daniel et DUVERGER Jean, *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*, Paris, ADEB, 2008.
- CAZDEN Courtney B. and SNOW Catherine (eds.) *English Plus: Issues in Bilingual Education*, London, Sage, 1990.
- CERQUIGLINI Bernard, « Les langues de la France », Rapport au Ministre de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, et à la Ministre de la Culture et de la Communication, avril 1999, disponible en ligne.
- CONSEIL DE L'EUROPE, Charte européenne des langues régionales ou minoritaires, Strasbourg 1992, www.coe.int.
- COSTE Daniel et alii, *L'Éducation plurilingue et interculturelle comme droit*, Strasbourg, Division des Politiques Linguistiques, Conseil de l'Europe, 2009, disponible en ligne.
- COSTE Daniel et alii, *Les Langues au cœur de l'éducation. Principes, pratiques, propositions*, Bruxelles, Éditions Modulaires Européennes, 2013.
- COSTE Daniel, MOORE Danièle et ZARATE Geneviève, *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Version révisée et enrichie d'un avant-propos et d'une bibliographie complémentaire*, Strasbourg, Conseil de l'Europe. Division des politiques linguistiques, (1997) 2009, www.coe.int.
- CUMMINS Jim, *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Clevedon, Multilingual Matters, 2000.
- CUMMINS Jim, *Education for Empowerment in a Diverse Society*, 2nd ed., Toronto, Ontario Institute for Studies in Education, California Association for Bilingual Education, 2011.
- DABÈNE Louise, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. Les situations plurilingues*, Paris, Hachette, 1994.
- DUVERGER Jean, BEACCO Jean-Claude, CAUSA Mariela, CAVALLI Marisa, DEMARTY-WARSEE Jacqueline, GAJO Laurent et VIGNER Gérard, *Enseignement bilingue : le professeur de discipline non linguistiques. Statut, Fonctions, Pratiques pédagogiques*, Paris, ADEB, 2011.

- EDWARDS John, *Multilingualism*, London, Routledge, 1994.
- ELWERT W. Theodor, *Das zweisprachige Individuum. Ein Selbstzeugnis*, Mainz u. Wiesbaden, Verlag der Akademie der Wissenschaften und der Literatur in Mainz u. Steiner Verlag Wiesbaden, 1960.
- EPSTEIN Izhac, *La pensée et la polyglossie. Essai psychologique et didactique*, Paris, Payot, s.d. [1912].
- EXTRA Gus and YAGMUR Kutlay, "Language Rights Perspectives", in Gus Extra et Kutlay Yagmur (eds.), *Urban Multilingualism in Europe: Immigrant Minority Languages at Home and School*, Clevedon, Multilingual Matters, 2004, p. 73-91.
- FISHMAN Joshua, "Who Speaks What Language to Whom and When", *La Linguistique*, 2, 1965, p. 67-88.
- FISHMAN Joshua, *Bilingual Education. An International Sociological Perspective*, Rowley (MA), Newbury House, 1976.
- GARCÍA Ofelia and BAKER Colin, *Bilingual Education. An Introductory Reader*, Clevedon, Multilingual Matters, 2007.
- GARCÍA Ofelia, *Bilingual Education in the 21st Century: a Global Perspective* [With contribution by Hugo Baetens Beardsmore], Malden (MA) and Oxford, Wiley and Blackwell, 2009.
- GROSJEAN François, *Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism*, Cambridge (MA), Harvard University Press, 1982.
- HAMERS Josiane et BLANC Michel, *Bilinguisme et Bilingualité*, Bruxelles, Mardaga, 1983.
- HAMERS Josiane et BLANC Michel, *Bilinguality and Bilingualism*, Cambridge, Cambridge University Press, 1989.
- HAUGEN Einar, *The Norwegian Language in America: A Study in Bilingual Behavior*, Bloomington, University of Indiana Press, 1953.
- HÉLOT Christine, BENERT Britta, EHRHARDT Sabine et YOUNG Andrea (dir.), *Penser le bilinguisme autrement*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2008.
- HÉLOT Christine and O'LAOIRE Muiris (eds.), *Language Policy for the Multilingual Classroom. Pedagogy of the Possible*, Bristol, Multilingual Matters, 2011.
- HORNBERGER Nancy H. and LINK Holly, "Translanguaging in Today's Classrooms: A Bilingual Lens", *Theory Into Practice*, 51, 2012, p. 239-247.
- KREMnitz Georg (dir.), *Histoire sociale des langues de France*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2013.
- LAMBERT Wallace E. and TUCKER G. Richard, *The Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment*, Rowley (MA), Newbury House, 1972.
- LEWIS E. G., "Bilingualism and Bilingual Education from the Ancient World to the Renaissance", in Joshua FISHMAN (ed.), *Bilingual Education. An International Sociological Perspective*, Rowley (MA), Newbury House, 1977, p. 150-200.
- LEWIS E. G., *Bilingualism and Bilingual Education*, Oxford, Pergamon, 1981.
- LÜDI Georges et PY Bernard, *Être bilingue*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 1986, [4^e éd. 2013].
- MAAS Utz, *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Die schriftkulturelle Dimension*, Göttingen, V & R Unipress, 2008.
- MACKAY William F., *Bilingualism as a World Problem / Le bilinguisme, phénomène mondial*, Montréal, Harvest House, 1967.
- MACKAY William F., "The Importation of Bilingual Education Models", in James ALATIS (ed.), *Georgetown University Roundtable: International Dimensions of Education*, Washington (DC), Georgetown University Press, 1978, p. 18-48.
- MARTIN-JONES Marilyn, BLACKLEDGE Adrian and CREESE Angela (dir.), *The Routledge Handbook of Multilingualism*, London and New York, Routledge, 2012.

- MAY Stephen, *Language and Minority Rights: Ethnicity, Nationalism and the Politics of Language*, London, Longman, 2001.
- NOCUS Isabelle, GUIMARD Pierre et VERNAUDON Jacques, « Effets de dispositifs pédagogiques qui valorisent les langues locales sur les dimensions cognitives et conatives au CP et CE1 : Étude comparée en Polynésie française et en Nouvelle-Calédonie », *Revue française d'éducation comparée*, 8, 2012, p. 164-183.
- PEAL Elizabeth and LAMBERT Wallace, "The Relationship of Bilingualism to Intelligence", *Psychological Monographs*, 76, 546, 1962, p. 1-27.
- REITER Ilse, „Nationalitäten-, Minderheiten-, Volksgruppenrecht. Zur Rechtsstellung der autochthonen Ethnien in Österreich von 1848 bis in die Gegenwart“, in Rosita RINDELER-SCHJERVE und Peter H. NELDE (Hrsg.), *Der Beitrag Österreichs zu einer europäischen Kultur der Differenz. Sprachliche Minderheiten und Migration unter die Lupe genommen*, St. Augustin, Asgard Verlag, 2003, p. 11-76.
- ROMAINE Suzanne, *Bilingualism*, Oxford, Basil Blackwell, 1989.
- RONJAT Jules, *Le Développement du langage observé chez un enfant bilingue. Commenté et annoté par Pierre Escudé, transcription graphique d'Hervé Lieutard*, Frankfurt am Main, Peter Lang, (1913) 2014.
- SKUTNABB-KANGAS Tove, PHILLIPSON Robert and RANNUT Mart, *Linguistic Human Rights: Overcoming Linguistic Discrimination*, Berlin, Walter de Gruyter, 1994.
- STANWICK Ruth, 2016, "Deaf Children's Bimodal Bilingualism and Education", *Language Teaching*, 49, 1, 2016, p. 1-34.
- STERN Clara und STERN William, *Die Kindersprache. Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung*, Leipzig, Barth, 1907.
- TABOURET-KELLER Andrée, « Le bilinguisme : pourquoi la mauvaise réputation ? », *Migrants-Formation*, 83, 1990, p. 18-23.
- TABOURET-KELLER Andrée (éd.), *Le Nom des langues I. Les enjeux de la nomination des langues*, Louvain-la-Neuve, Peeters, 1997.
- TITONE Renzo, *Le Bilinguisme précoce*, Bruxelles, Charles Dessart, 1972.
- VERMÈS Geneviève et BOUTET Josiane, *France, pays multilingue*, Paris, L'Harmattan, 1987.
- WANDRUSZKA Mario, *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*, München, Piper, 1979.
- WEINREICH Uriel, *Languages in Contact, Findings and Problems*, New York, Linguistic Circle of New York, 1953.
- WRIGHT Wayne E., BOUN Sovicheth and GARCÍA Ofelia, *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education*, Malden (MA), Wiley-Blackwell, 2015.