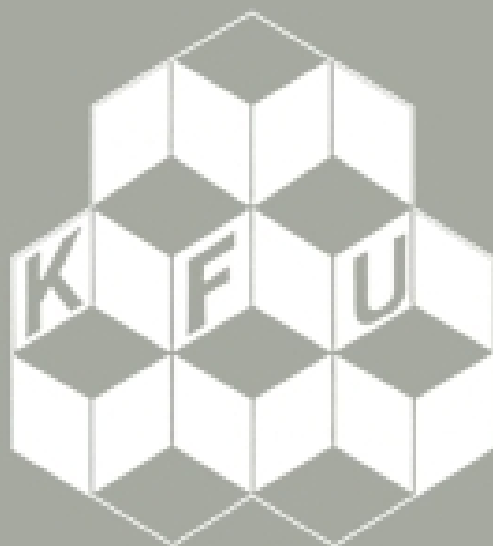


Christine Hélot/Britta Benert
Sabine Ehrhart/Andrea Young
(éds.)

Penser le bilinguisme autrement



Christine Hélot/Britta Benert
Sabine Ehrhart/Andrea Young
(éds.)

Penser le bilinguisme autrement



PETER LANG
Internationaler Verlag der Wissenschaften

Penser le bilinguisme autrement

Christine Hélot

Si les thèmes du bilinguisme, du plurilinguisme et de l'éducation bi-plurilingue semblent être de pleine actualité en France, force est de constater que les différents discours sur ces notions ne sont pas sans entretenir une certaine confusion. Par ailleurs, du point de vue de la recherche, les travaux s'intéressant plus particulièrement au bi- et plurilinguisme dans l'espace scolaire, restent peu nombreux en regard, entre autres, de ceux publiés en anglais¹. Le titre provocateur du numéro 116 de la revue *Langage et Société* (2006), « 'Le scandale' du bilinguisme », est, même si le mot scandale est écrit entre guillemets, révélateur des polémiques qui persistent autour de cette notion. Les formations universitaires encore très mono-disciplinaires (malgré quelques avancées récentes) ne sont guère propices à l'étude de ce vaste domaine de recherche, dont seul un point de vue pluri-disciplinaire peut rendre compte de la complexité. En outre, le statut problématique de la sociolinguistique (Blanchet 2007, Calvet 2007, De Robillard 2007), des sciences de l'éducation ou encore de la didactique des langues au sein de disciplines universitaires reconnues, ne facilite pas la tâche des chercheurs.

Dans l'ensemble, on remarque un éclatement des recherches qui ne proposent que très rarement une approche intégrée du plurilinguisme en France : on trouve d'une part des travaux qui traitent des langues dites « régionales » (ou « de France », Cerquiglini, 1999) relevant le plus souvent de la sociolinguistique, d'autre part des travaux sur les langues de la migration (élaborés dans le cadre d'études sur l'interculturel), et enfin des travaux sur la didactique des langues, eux-mêmes compartimentés entre recherches sur les langues dites « étrangères » et, encore à part, sur le français langue étrangère ou seconde.

On retrouve ce découpage chez Deprez (2000) qui propose de diviser le champ des études sur le bilinguisme entre bilinguisme dialectal, bilinguisme migratoire et bilinguisme scolaire. C'est sous un autre angle, et dans deux contextes complémentaires, celui de la famille et celui de l'école, que nous avons étudié le domaine du plurilinguisme en France (Hélot, 2007). Quant aux recherches sur les programmes d'éducation bilingue, nous avons montré (Hélot 2005, Hélot et De Mejia, à paraître) que la division traditionnelle entre

¹ Notons au passage qu'il existe en anglais un domaine de recherche intitulé « Educational linguistics » qui n'a pas son équivalent en France.

bilinguisme d'élite et bilinguisme de masse opère des distinctions qui demandent à être dépassées : la fluidité et la complexité des situations de contacts de langues sont telles qu'on ne peut plus avoir la même vision dichotomique des locuteurs bi-plurilingues, avec d'un côté un bilinguisme reconnu quand il s'agit de langues dominantes et de l'autre un bilinguisme ignoré ou minoré quand les langues de la migration sont concernées.

C'est la raison pour laquelle il importe d'insister sur le fait que le bilinguisme et le plurilinguisme sont avant tout liés à des phénomènes politiques et économiques : au niveau social, les représentations que les locuteurs ont des langues en contact dans les situations de plurilinguisme sont fortement influencées par la valeur économique des langues sur le marché linguistique. Au niveau individuel, les rapports que chaque individu entretient avec ses langues relèvent d'abord d'une histoire personnelle, qui est aussi marquée par l'histoire des relations entre divers états, l'histoire de la colonisation et de la décolonisation, les migrations politiques ou économiques, obligées ou choisies, etc.

Dans le contexte éducatif, le choix de langues offertes aux apprenants est le fruit de politiques linguistiques éducatives plus ou moins clairement énoncées, les langues dites « étrangères » pouvant changer de statut au fil des conflits politiques ou encore lors de la création de nouvelles institutions, telle la Communauté Européenne. Nous pensons par exemple, pour le cas de la France, à l'histoire de l'enseignement de l'allemand au cours du XX^{ème} siècle (cf. Benert dans ce volume) et au changement de statut d'une langue comme l'espagnol ces vingt dernières années.

Quant à l'enseignement bilingue dont il est question dans cet ouvrage, il est bien évidemment aussi le produit d'une histoire, histoire spécifique à chaque Etat et au rapport à la langue ou aux langues selon le cas, dans la construction de l'Etat. Ce rapport peut être au singulier (comme en France) ou au pluriel (comme en Suisse, en Irlande ou au Canada). Si l'enseignement bilingue est indéniablement lié aux langues en présence dans chaque pays et aux politiques linguistiques éducatives, ses finalités peuvent être fort différentes d'un état à l'autre, que ce soit par exemple en Irlande et en Nouvelle Zélande, où il s'agit de protéger des langues minorisées, au Canada, où l'on veut former de futurs citoyens qui parlent les deux langues officielles du pays, aux Etats-Unis, où les enfants hispanophones ont besoin de soutien dans leur scolarisation en anglais, ou encore en Suisse et en Belgique, où la territorialisation des langues n'implique pas automatiquement le bilinguisme au niveau individuel.

En France, où l'idéologie « une nation/une langue » reste si prégnante, la notion de bilinguisme est encore souvent pensée en opposition à celle de monolinguisme, alors que, comme l'ont montré de nombreux chercheurs, ces deux notions s'inscrivent dans un continuum progressif et complexe, sans limites figées, « et donc que le bilinguisme ne se caractérise pas négativement

par rapport au monolinguisme parce qu'il est une manifestation originale de compétence et de comportement communicatifs » (Lüdi et Py, 1986 :169). De plus, malgré l'intensification des échanges et la présence de nombreux locuteurs plurilingues dans toutes les couches de la société française contemporaine, le bilinguisme reste perçu comme un phénomène exceptionnel, et la société française dans son ensemble ne se voit pas comme une société multilingue (Gadet et Varro, 2006). Les représentations restent marquées par des conceptions puristes qui recherchent la « perfection » dans la maîtrise d'une langue : n'est considéré réellement bilingue que l'individu reconnu comme « parfaitement » bilingue, c'est-à-dire celui ou celle dont les compétences linguistiques ne portent la trace d'aucun contact avec une autre langue ; le bilinguisme serait ainsi l'équivalent de deux unilinguismes qui fonctionneraient de façon parallèle sans jamais se rencontrer.

C'est justement tout l'intérêt des nombreuses études dans le domaine du bilinguisme, d'avoir remis en question ces représentations et montré que les phénomènes de contacts de langues se produisent tout le temps, partout, et sous une infinité de formes, et qu'on ne peut plus envisager les langues comme des systèmes autonomes, étanches, séparés par des frontières. Grâce à ces recherches, ce sont nos rapports au langage et aux langues qui sont remis en cause et par conséquent notre conception du lien entre langue(s) et enseignement. Aussi n'est-il plus possible dans le contexte plurilingue et pluriculturel actuel de continuer à penser ce rapport au singulier.

La question de l'enseignement bilingue ou plurilingue et de ses enjeux s'inscrit au cœur de cette réflexion. Elle dépasse le cadre strict de l'enseignement des langues comme on a toujours tendance à le penser dans l'espace scolaire français. Elle concerne le rôle des langues dans l'apprentissage en général, et dans la construction des savoirs ; ceci fait entrer en jeu la question de la communication au sein de la classe, et en particulier de la relation entre la langue et la culture de l'enseignant et celles des élèves alloglottes.

La genèse de l'ouvrage

Les quatre enseignantes chercheuses à l'origine de cet ouvrage sont formatrices d'enseignants en contexte bi- ou plurilingue. Nous partageons une expérience de l'enseignement des langues (français langue étrangère, anglais, allemand) en France et dans plusieurs autres pays et un intérêt de recherche commun : l'analyse des catégories dans lesquelles sont pensées les notions de bilinguisme et de plurilinguisme. Nous avons mené nos recherches dans des champs disciplinaires différents (littérature comparée, sociolinguistique, didactique et créolistique), tout en travaillant dans un esprit d'ouverture et dans une perspective pluridisciplinaire. En 2004, afin de continuer des recherches menées

au sein d'un autre groupe pluridisciplinaire², nous avons décidé de fonder le groupe PLURIEL³ (Plurilinguisme, dialogue interculturel et enseignement des langues). Sur la base de nos différentes situations éducatives en France, en Allemagne et au Luxembourg, nous avons toutes fait le même constat : les approches de l'enseignement des langues restent largement réductrices, et l'habitus encore très monolingue de nos systèmes éducatifs nous interpelle à la fois en tant que formatrices d'enseignants et en tant que chercheuses. Nous avons élaboré nos problématiques de recherche à partir des questions suivantes :

- comment développer dans nos formations des pratiques réflexives qui préparent les futurs enseignants à faire face à la complexité croissante des tâches qui les attendent, telle que la prise en compte des besoins langagiers de leurs élèves en situation d'apprentissage plurilingue ?
- comment accroître les capacités des enseignants stagiaires à innover, par exemple en osant négocier dans leurs classes des échanges multilingues sans nécessairement connaître les langues de tous leurs élèves ?
- comment préparer les futurs enseignants à assumer des responsabilités éthiques et politiques qui les encouragent à être attentifs aux relations de pouvoir sous-jacentes à toute situation éducative et à trouver leurs propres stratégies pour transformer ces relations dans leur classe et au sein de leur établissement ?
- enfin, comment aider nos futurs collègues à se forger une identité professionnelle tout en s'épanouissant dans leur métier ? Comment travailler en formation des notions qui sont pour nous centrales à tout apprentissage, telles que celles d'altérité et d'identité ?

En 2005, nous avons décidé d'organiser une journée d'études sur le site de formation aux enseignements bilingues de l'IUFM d'Alsace à Guebwiller⁴. Nous avons retenu la problématique suivante : « Comment penser le bilinguisme autrement ? ». Notre objectif était de rassembler des chercheurs de différents pays afin de nous aider à penser l'enseignement bilingue autrement qu'en Alsace, cet « autrement » n'impliquant rien d'autre qu'une recherche d'outils théoriques pour réfléchir de façon critique aux dispositifs bilingues en place dans notre Académie. Il s'agissait également d'approfondir nos travaux en cours sur le plurilinguisme à l'école (Hélot 2007, Hélot et Young 2006, Benert 2006, Hélot et Benert 2006, Benert et Hélot à paraître, Ehrhart 2006) et de revenir sur les notions qui sont au centre de nos recherches, celles d'identité, d'altérité, de

² le groupe ÉCART, dont les travaux ont été publiés en 2006 : Hélot et al: *Écarts de langue, Écarts de culture. À l'école de l'Autre*. Frankfurt : Peter Lang

³ Voir le site : http://www.alsace.iufm.fr/web/la_reche/projets/tout_projet06.htm

⁴ CFEB : www.alsace.iufm.fr, rubrique enseignements bilingues

pouvoir, d'éthique, d'interculturel. Car, au-delà de nos savoirs professionnels, nous avons besoin de ces outils conceptuels pour rendre intelligibles nos pratiques de formateurs et celles de nos futurs collègues. Nous sommes aussi convaincues, en tant que chercheuses travaillant en collaboration avec des enseignants sur le terrain, qu'il faut placer les praticiens au cœur de nos investigations et construire de nouvelles approches qui remettent en cause les relations de pouvoir traditionnelles entre praticiens et chercheurs. Nous aimerions ainsi pouvoir encourager la transformation de l'institution éducative à partir du terrain dans une perspective montante plutôt que de subir l'imposition des choix éducatifs par le haut.

Quelques remarques sur l'enseignement bilingue en Alsace

L'enseignement bilingue en Alsace (voir Huck, 1999) s'est d'abord développé dans le secteur privé sous la pression de parents organisés dans l'association ABCM⁵, avant d'être mis en place dans les écoles publiques à la suite de plusieurs décrets publiés au Bulletin Officiel en 2001. Il est important de comprendre que ce dispositif d'enseignement bilingue ne concerne que les langues dites « régionales », soit des langues parlées dans certaines régions de France telles que le basque, le catalan, l'occitan, le corse, le breton, le gallo etc. En outre, il s'agit bien d'enseignement bilingue puisque la langue régionale sert de langue d'enseignement à raison de 50% du temps scolaire. Le modèle mis en oeuvre dans le public est dit « paritaire », la parité concernant l'égalité répartition du temps scolaire entre la langue régionale et le français. Nous avons ailleurs (Hélot, 2007) considéré ce modèle comme une forme d'immersion partielle.

La particularité du modèle d'enseignement bilingue en Alsace réside dans le choix de l'allemand comme langue régionale, alors que les langues locales parlées dans la région sont des « dialectes » alsaciens ; ce sont des langues germaniques certes, mais différentes du « hochdeutsch ». Nous ne reviendrons pas ici sur les polémiques portant sur la dénomination « allemand/langue régionale » (Bothorel, 2001), mais il est indéniable que le statut ambigu de l'allemand en Alsace est source de polémique dans le contexte éducatif. En effet, nombreux sont les enseignants ou les parents qui comprennent mal pourquoi il existe un dispositif bilingue en allemand et non en anglais, par exemple.

Au-delà de ces polémiques, et de la dimension historique de l'enseignement de l'allemand en Alsace – analysée dans ce volume par Benert – nous aimerions revenir ici sur certaines modalités de base de l'enseignement bilingue en Alsace tel qu'il est organisé dans les écoles publiques. Elles concernent la précocité, la

⁵ ABCM-Zweischprachigkeit : Association pour le bilinguisme dès la classe de maternelle, voir le site : <http://abcmzwei.free.fr/>

parité horaire, et le choix « un maître/une langue ». Le principe de la précocité n'est guère surprenant dans un système éducatif qui a mis en oeuvre un enseignement « précoce » des langues étrangères dès les années 1990 ; ce principe est basé sur l'idée que plus l'apprentissage commence tôt, plus il est efficace. Le dispositif bilingue en Alsace est donc offert dès l'entrée des enfants à l'école maternelle (à l'âge de trois ou quatre ans) et les parents sont fortement encouragés à choisir ce dispositif le plus tôt possible, l'inscription à l'âge légal de scolarisation (six ans) en classe bilingue étant considéré comme trop tardif.

Si la rigidité de ce principe de précocité se justifie d'un point de vue organisationnel – il s'agit d'avoir des classes de niveau plus ou moins homogènes en allemand – il impose des contraintes aux choix que peuvent faire les élèves et leurs parents. On pense ici aux classes d'immersion au Canada appelées « immersion tardive », destinées à des élèves de 12 ans qui choisissent à ce stade de leur scolarité de suivre un enseignement bilingue. Outre son efficacité pédagogique démontrée par de nombreuses recherches, ce dispositif présente un autre avantage : en effet, à ce stade plus tardif, il donne la possibilité à l'élève lui-même de faire le choix d'un apprentissage en deux langues et donc d'être guidé par une motivation personnelle. Il nous semble que dans les classes bilingues en Alsace, (en tout cas pour celles que nous avons visitées), les enfants, en particulier les plus jeunes, ne comprennent pas toujours pourquoi ils apprennent dans deux langues, même s'ils participent avec entrain aux activités proposées. Rappelons que ces classes ne sont pas nécessairement fréquentées par des enfants « dialectophones » (c'est-à-dire en contact avec l'alsacien) et que la plupart des parents qui choisissent l'enseignement bilingue pour leurs enfants sont francophones. Ceci dit, nous ne suggérons pas ici que l'enseignement bilingue pourrait être néfaste parce que trop précoce, mais plutôt qu'il devrait aussi être offert à un stade ultérieur de la scolarité. On nous objectera qu'il existe en Alsace, comme dans toute la France, des sections européennes au niveau secondaire, où les élèves peuvent étudier une ou deux disciplines scolaires en langue étrangère ; certes, mais ce dispositif est beaucoup plus limité que le modèle paritaire.

Rappelons qu'il s'agit dans cet ouvrage de penser le bilinguisme autrement. Pour nous, les différents modèles d'enseignement bilingue qui ont été mis en oeuvre ces quinze dernières années sont des exemples d'innovation pédagogique tout à fait intéressants non seulement du point de vue de l'enseignement des langues, mais aussi du point de vue culturel et surtout identitaire. Apprendre, non plus les langues, mais dans deux langues, vivre la moitié du temps scolaire dans une langue autre que la langue de l'école implique que les élèves dépassent quotidiennement des frontières, qu'ils sont en perpétuel mouvement d'une langue à l'autre, d'un univers culturel à un autre, et qu'il ne s'agit pas uniquement d'améliorer leurs compétences linguistiques ou d'augmenter leur capital de savoir mais bien de se construire une identité qui sera marquée par un

autre rapport aux langues. N'oublions pas comme l'écrit Rigo dans ce volume que « les motivations pour apprendre une langue ou ne pas apprendre une langue dépassent de loin des considérations linguistiques ou utilitaires » (page 34). Et donc, si nous pensons l'éducation bilingue ou plurilingue comme une formidable possibilité d'innovation pédagogique, pourquoi devrions-nous être contraints par des limites organisationnelles, par l'idée que l'on commence à trois ans pour continuer jusqu'au baccalauréat ? On sait par ailleurs qu'un certain nombre d'élèves quittent le dispositif à des moments charnières de leur scolarité, que ce soit à l'entrée au CP (6 ans) ou à l'entrée en 6^{ème} (11 ans). Pourquoi alors ne pas donner la possibilité à des élèves plus âgés de choisir eux-mêmes un enseignement bilingue (ou plurilingue) qui réponde à leurs aspirations ? N'oublions pas non plus les recherches qui ont montré que les apprenants de langues étrangères plus âgés sont plus efficaces et plus performants que les élèves plus jeunes. (Singleton 2004, Abello-Comtesse et al 2006).

En réalité, l'insistance sur ce principe de précocité traduit une vision du bilinguisme comme étant un phénomène ne pouvant se réaliser qu'en famille et dès la naissance, ainsi qu'un point de vue puriste selon lequel le bilinguisme impliquerait une compétence égale (sinon parfaite) dans les deux langues. On peut voir des traces de cette idéologie dans les deux autres principes qui régissent l'enseignement bilingue en Alsace, la parité horaire entre les deux langues et le choix « un maître/une langue ». On précisera ici que ce choix n'est pas appliqué dans toutes les régions où est dispensé un enseignement bilingue. En Corse, par exemple, on a décidé qu'un seul maître enseignerait en français et en corse (et, de plus, dispenserait aussi des cours d'anglais). En Alsace, on tient beaucoup au principe des deux maîtres, chaque langue étant ainsi associée à une personne qui joue le rôle de référent linguistique, qui offre un modèle idéal de locuteur monolingue, ce qui peut susciter chez l'élève le sentiment que le bilinguisme procède de la duplication d'une pratique langagière monolingue. Or il est avéré que les deux langues d'un individu bilingue cohabitent en une synthèse organique qui lui est propre. Comment dès lors l'élève va-t-il apprendre à gérer ses deux langues alors qu'il est scolarisé dans un dispositif qui les sépare ?

Comme nous l'avons expliqué ailleurs (Hélot, 2007), ce n'est pas, en fait, le principe « un maître/une langue » en lui-même que nous critiquons ici, mais la façon dont il est appliqué et les conséquences pour la formation des enseignants telle qu'elle est dispensée à l'heure actuelle au CFEB de Guebwiller, où l'on ne forme que les maîtres qui enseignent en allemand.

En Alsace, le principe « un maître/une langue » répond aussi à des impératifs d'ordre politique, dans le sens où il existe une forte volonté de la part des institutions éducatives nationales de développer l'enseignement de l'allemand en

France. Le dispositif bilingue est bien placé pour participer à cet effort, mais le nombre d'enseignants ayant le niveau d'allemand requis pour enseigner dans les sites bilingues reste insuffisant. Aussi, le fait que les candidats retenus et formés enseignent sur deux sites bilingues en paire avec deux enseignants qui assurent la partie en français permet de faire fonctionner un plus grand nombre de classes bilingues⁶. Mais, on peut l'imaginer, son efficacité pédagogique dépend aussi d'une étroite collaboration entre les deux enseignants concernés. Or, cette collaboration n'est pas encouragée par le fait que seuls les enseignants qui assurent la partie en allemand ont choisi de s'investir dans l'éducation bilingue, leur partenaire qui enseigne en français ayant pu être nommé sur la même classe uniquement parce que, par exemple, il a demandé un poste à mi-temps.

De plus, le principe « un maître/une langue » a eu un effet pervers sur la formation des enseignants : en effet, seuls ceux qui se destinent à enseigner en allemand suivent des formations à l'enseignement bilingue. Ceux qui assurent la partie en français ont suivi la formation régulière que suivent tous les futurs professeurs d'école : ils n'ont donc aucune notion de didactique du bilinguisme et dans l'ensemble leurs représentations de l'enseignement des langues en contexte scolaire sont plutôt négatives, en particulier en ce qui concerne l'allemand.

On voit donc se dessiner là une conception de l'enseignement bilingue basée sur une vision du bilinguisme comme étant l'addition de deux monolinguisms, comme un apprentissage ayant lieu d'un côté en allemand avec un maître qui parle allemand et de l'autre, bien séparé, un apprentissage en français ne se différenciant en rien de l'apprentissage dans les classes monolingues. Ce dispositif ne se justifie que si l'objectif de l'enseignement bilingue est d'améliorer les compétences des élèves en allemand. Or, nous pensons justement qu'il est important de comprendre les enjeux d'une éducation bilingue, et qu'il ne peut s'agir tout simplement de former des élèves à acquérir de meilleures compétences linguistiques. Être bilingue a une toute autre signification : au-delà de ses compétences linguistiques, l'individu bilingue sait négocier des cultures différentes, sait créer des ponts entre ses langues et entre leurs locuteurs, sait gérer des modes de communication variés, sait s'adapter à différentes situations, sait traduire. Bref, il a un autre rapport aux langues et à la

⁶ Précisons ici que ce sont bien les programmes français qui sont enseignés en allemand, qu'il faut avoir réussi les concours nationaux français pour être professeur des écoles, ce qui veut dire que les enseignants allemands ne peuvent pas postuler pour ces postes, à moins de réussir les concours français. Par ailleurs les conditions pratiques (salaires, horaires) de la profession en France sont moins attrayantes qu'en Allemagne. D'où le très petit nombre d'enseignants allemands qui enseignent dans ces programmes en France.

pluralité de leurs usages et c'est ce genre de compétences qu'il serait bon de faire acquérir aux élèves en contexte scolaire⁷.

Le principe « un maître/une langue » est aussi perçu en Alsace comme permettant de recréer à l'école les conditions de développement bilingue que vivrait un enfant dont les deux parents ne partagent pas la même langue maternelle et qui transmettent chacun leurs langue à l'enfant. Si cette situation de bilinguisme familial a été largement décrite dans les premières recherches sur le bilinguisme précoce (Leopold 1939-49, Fantini 1985, Saunders 1988, etc.), elle n'est pas la seule situation qui permette aux enfants de devenir bilingues. Par ailleurs, des recherches (Barron-Hauwaert, 2004) ont récemment souligné l'aspect très complexe des stratégies de communication dans les familles plurilingues, et la difficulté de respecter la stratégie « une personne/une langue » dans la vie de tous les jours. L'idée centrale de la stratégie OPOL⁸ (acronyme utilisé dans les travaux publiés en anglais), c'est qu'elle permettrait d'éviter que l'enfant ne mélange ses langues, et c'est justement cet argument qui est le plus souvent avancé en Alsace pour justifier le dispositif des deux maîtres. En effet, le mélange des langues fait peur, surtout en contexte scolaire. La prétendue confusion qui pourrait naître de l'apprentissage simultané en deux langues inquiète les enseignants comme les parents qui voient toujours le spectre du semilinguisme rôder dans les parages des situations de bi- ou de plurilinguisme. Il faut à nouveau renvoyer aux nombreux travaux de recherche sur le mélange et l'alternance de codes (Myers-Scotton 2006, Genesee et al, 2004). Pratiques courantes chez les individus bilingues qui partagent les mêmes langues, elles ne les empêchent pas de fonctionner en mode unilingue lorsqu'ils s'adressent à des interlocuteurs qui ne partagent que l'une de leurs deux langues (Grosjean, 1989, 2001).

On perçoit ici encore les conséquences de l'idéologie monolingue dominante qui donne à voir les langues comme des systèmes étanches et indépendants les uns des autres. Pourtant, l'on sait combien la fonction poétique du langage naît de la créativité linguistique, de l'invention et de la transgression des règles et que les enfants bilingues développent une sensibilité métalinguistique plus marquée que les monolingues. Soyons clairs : il ne s'agit pas ici de dire que l'on peut enseigner en deux langues indifféremment en les mélangeant à longueur de journée, mais plutôt qu'il serait préférable d'envisager les deux langues comme des compagnes plutôt que comme des ennemies. Ne peut-on pas imaginer qu'en donnant aux élèves des classes bilingues le droit de jouer avec leurs deux

⁷ Voir à ce propos les propositions didactiques mises en œuvre à partir des albums de jeunesse de Tomi Ungerer, auteur alsacien polyglotte, dans l'article de Benert et Hélot à paraître en 2008

⁸ OPOL = One Person, One Language

langues, le droit de les mélanger, ils pourraient ensuite mieux apprendre à les distinguer ?

Enfin, dernière remarque sur ce point : il ne nous semble pas logique de donner aux élèves d'une classe bilingue un modèle d'enseignant monolingue. Les élèves à qui l'on demande d'apprendre dans deux langues ont en face d'eux une personne qui prétend ne parler qu'allemand en classe, alors qu'ils savent très bien que cette même personne est française et parle français avec ses collègues, ou avec leurs parents. Il est évidemment essentiel que l'élève soit exposé le plus possible à la langue cible pour apprendre cette langue et dans cette langue, mais ce principe ne doit pas dispenser d'une réflexion sur ce que veut dire être bilingue. Aussi nous semble-t-il nécessaire d'insister sur le fait qu'un enseignement bilingue invite à poser des questions qui dépassent de loin des préoccupations d'ordre pédagogique. En Alsace en particulier, comme l'explique Benert dans ce volume, faire l'impasse sur la dimension historique des relations entre la France et l'Allemagne, tout comme ignorer l'histoire de l'enseignement de l'allemand en France, risque de laisser les enseignants démunis face à des polémiques et à des volontés politiques dont ils ne peuvent saisir tous les enjeux. Plus généralement, nous voulons insister sur le fait que si l'individu bi-plurilingue réunit au niveau individuel plusieurs langues et plusieurs cultures dans une totalité qui les intègre et les dépasse, il s'agit aussi de construire un enseignement plurilingue qui intègre plusieurs cultures éducatives. Or en Alsace, ce sont les programmes français qui sont enseignés en allemand et en français, avec des matériaux pédagogiques souvent traduits du français, la grande majorité des enseignants étant français, et seuls ceux qui assurent la partie en allemand ayant été formés à la didactique du bilinguisme. On aura compris que le contexte alsacien de l'enseignement en français et en allemand renvoie à des questions centrales quant à la nature d'une réelle éducation bilingue, de ses possibilités de fonctionnement et de ses finalités. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi d'inviter des chercheurs travaillant dans d'autres contextes éducatifs à nous accompagner dans nos réflexions.

Présentation de l'ouvrage

L'ouvrage rassemble les contributions de plusieurs collègues invités à la journée d'études tenue à Guebwiller en 2005, et il s'est enrichi de travaux d'autres chercheurs rencontrés au cours de divers congrès dans le monde, travaux qui éclairent les problématiques du groupe PLURIEL sous un jour nouveau. Nous tentons donc de proposer dans les pages qui suivent une réflexion récente sur des questions touchant au bilinguisme et au plurilinguisme dans des contextes sociologiques, politiques, géographiques, linguistiques et culturels très différents les uns des autres, puisque seront analysés des dispositifs d'enseignement

bilingue dans six pays différents : l'Allemagne, l'Australie, les Etats-Unis, la France, l'Irlande, et la Suisse. Mais les analyses ne s'inscrivent pas toutes dans un cadre national : le contexte transfrontalier France-Allemagne fait l'objet d'un chapitre (Breugnot), tandis qu'un autre (Günther-Spohr) adopte une perspective comparative entre ces deux mêmes pays.

Nous avons décidé de regrouper les contributions en trois parties, et de commencer par les chapitres qui traitent de l'enseignement bilingue dans l'espace franco-allemand, pour présenter ensuite différents modèles développés dans des pays traditionnellement reconnus comme plurilingues, la troisième partie revenant à l'espace scolaire français et à des problématiques d'ordre plus didactique. Nous avons choisi de faire précéder l'ensemble des trois parties par la contribution de Bernard Rigo qui nous propose une réflexion philosophique sur la question de l'éthique dans l'enseignement bilingue. Son point de vue de chercheur travaillant dans le contexte océanien nous ouvre des perspectives nouvelles quant à la notion d'interculturalité et à son articulation avec l'éducation bilingue. Enfin, pour clore notre volume, la contribution de Lefranc offre une relecture critique des écrits de Bakhtine destinée à nous aider à repenser la didactique des langues et à construire celle du plurilinguisme. Nous proposons donc à nos lecteurs un parcours éclairé de plusieurs perspectives disciplinaires qui vont de la philosophie à la didactique en passant par l'histoire, la sociologie, la sociolinguistique, la psychologie, et la pédagogie. Chaque auteur nous donne à voir combien, au-delà de l'extrême diversité de nos contextes éducatifs, nos questionnements respectifs sont les échos les uns des autres et combien nous pouvons nous enrichir mutuellement.

Bernard Rigo commence par une réflexion d'ordre philosophique sur le sens du mot éthique dans le contexte d'un enseignement en milieu plurilingue et pluriculturel. S'il insiste sur l'égalité de toutes les langues et la nécessaire légitimation des langues premières des élèves, l'originalité de son texte réside surtout dans sa façon de penser l'espace d'apprentissage comme une migration, et donc de voir toutes les potentialités des élèves bilingues, les négociations de l'entre-deux de leurs langues leur donnant des capacités spéciales et une mobilité intellectuelle qui les prédispose à l'ouverture sur les langues et les cultures. Il nous rappelle fort justement que l'école devrait être envisagée comme un lieu de négociation et d'affranchissement, et que si les élèves doivent migrer d'une culture à une autre, les enseignants devraient aussi parcourir un bout du chemin dans l'autre sens.

Les quatre chapitres qui composent la première partie ont comme terrain d'étude l'Alsace, la France et l'Allemagne, un espace franco-germanique marqué par deux des conflits les plus meurtriers de l'histoire du XXe siècle, l'Alsace ayant particulièrement souffert à cause de sa position géographique. C'est la raison pour laquelle Britta Benert adopte un point de vue résolument

historique et insiste sur l'importance de la prise en compte des relations franco-allemandes dans son analyse du dispositif d'enseignement bilingue en Alsace. Car sans une perspective historique sur la construction identitaire de la France et de l'Alsace en opposition à l'identité prussienne, comment comprendre la complexité inhérente à l'enseignement de l'allemand en France et à l'enseignement bilingue français/allemand en Alsace ? L'analyse du petit texte du célèbre Hansi « Dans la classe il y a deux maîtres » nous rappelle combien les discours stéréotypés sur l'autre peuvent être dangereux et que la langue et l'histoire jouent un rôle clé dans le processus de consolidation d'une nation.

Jaqueline Breugnot quant à elle, travaille sur l'espace transfrontalier et sur les échanges entre groupes scolaires français et allemands et en particulier sur les représentations des enseignants responsables de ces échanges. On aura compris que dans le cas de l'Alsace, la proximité géographique avec l'Allemagne n'est pas un gage de plus grande compréhension. Breugnot nous présente différents outils de médiation qu'elle tente de mettre en oeuvre pour construire des compétences inter-culturelles chez les enseignants. Sa réflexion se situe à la croisée de la psychologie sociale et de l'inter-culturalité. Ce qui l'intéresse, c'est de travailler au niveau individuel et émotionnel avec les futurs enseignants afin de les aider à se construire une identité professionnelle qui leur permette, entre autres, de négocier la distance culturelle entre les deux contextes scolaires.

Frank Günther-Spohr s'intéresse plus spécifiquement aux dispositifs d'enseignement bilingues et plurilingues dans les écoles secondaires en France et en Allemagne. Il pose la question très pertinente du nombre de langues qu'il est possible d'apprendre en contexte scolaire et du type d'apprentissage que l'on doit favoriser : l'apprentissage extensif de plusieurs langues ou un apprentissage plus approfondi de type EMILE avec seulement une langue étrangère. En d'autres termes, il s'agit de savoir comment concilier les objectifs d'une éducation multilingue tels qu'ils sont élaborés par les institutions internationales et européennes avec les objectifs des différents modèles bilingues en place dans les deux pays. Une analyse quantitative basée sur un grand nombre de questionnaires distribués aux enseignants et aux lycéens révèle que tant d'un côté de la frontière que de l'autre, enseignants et élèves n'ont ni les mêmes buts, ni les mêmes représentations, ni les mêmes conceptions de l'apprentissage des langues.

C'est le même constat que fait Adelheid Hu dans l'étude présentée ici, qui ne traite pas de dispositifs bilingues en eux-mêmes mais des représentations du plurilinguisme et de l'identité culturelle en lien avec les langues de la migration. Son étude de cas menée à Hambourg dans deux écoles fréquentées par des élèves issus de l'immigration révèle un écart très marqué entre les perceptions des enseignants et des élèves : alors que pour les élèves, le plurilinguisme et l'identité culturelle et linguistique sont des catégories fondamentales, les

enseignants de langues étrangères n'y attachent presque aucune importance. À la lecture de cette analyse, on est saisi par le contraste entre d'un côté, le savoir des élèves issus de l'immigration concernant les langues et les cultures, leur compréhension de la dimension affective de l'apprentissage, et de l'autre, les convictions des enseignants, principalement préoccupés de performance scolaire, privilégiant une vision des langues comme des ensembles de règles et, pour la plupart, peu au fait des recherches récentes en didactique des langues. On se dit ici que les enseignants pourraient tant apprendre de leurs élèves, s'ils savaient les écouter, si, comme le suggère Rigo, ils faisaient un pas vers ces enfants qui ont une connaissance intime du pluri-linguisme et du pluri-culturalisme, s'ils pouvaient changer de regard sur ces expériences de migration et d'appartenances multiples et en reconnaître la richesse pour l'apprentissage en contexte scolaire.

L'expérience personnelle relatée par Ofelia Garcia dans le premier chapitre de notre deuxième partie illustre justement comment, en tant que jeune enseignante dans une école de New York fréquentée par des élèves portoricains hispanophones, elle a fait le choix d'écouter ses élèves et de privilégier la communication au sein de la classe en utilisant l'espagnol, leur langue première, durant les cours d'anglais langue seconde. Cette expérience fondatrice dans le cadre d'un courant d'éducation progressive sert de point de départ à son exploration de l'enseignement bilingue aux Etats-Unis, des années soixante jusqu'à nos jours. À partir d'une analyse des changements sociolinguistiques et politiques, elle souligne la situation contradictoire des Etats-Unis qui imposent aujourd'hui l'idée de territoire national et de langue nationale, l'anglais standard, alors que 60% de la population parle une langue autre que l'anglais et que le taux d'hybridité culturelle n'a jamais été aussi élevé. Si plusieurs états ont interdit l'éducation bilingue ces dernières années, il reste à New York un modèle d'éducation bilingue dit *two way dual language immersion*, dont elle analyse la mise en oeuvre dans deux écoles, l'une en anglais et espagnol et l'autre en anglais et chinois. Elle remarque à juste titre combien, dans ces écoles, l'enseignement est centré sur les besoins des enfants, combien les situations linguistiques sont complexes du fait de la multiplicité des variétés d'espagnol ou des langues chinoises parlées par les élèves. Enfin, elle souligne le rôle du pouvoir politique central qui s'exerce à travers l'imposition d'examens standardisés en anglais, influençant de fait les pratiques éducatives et réduisant d'autant plus la prise en compte des langues premières des élèves bilingues.

On pourrait penser qu'en Suisse, pays plurilingue et pluri-culturel où plus d'un quart de la population est d'origine étrangère, l'enseignement des langues d'origine aurait trouvé sa place à l'école à côté de la ou des langues d'accueil. Mais, comme l'explique Abdeljalil Akkari, là aussi les enseignants restent attachés à la prédominance d'une langue d'enseignement, et ceci malgré les multiples expériences d'enseignement bilingue mises en oeuvre ces vingt

dernières années. D'ailleurs, dans ce pays comme en France et en Allemagne, les programmes bilingues ne concernent que des langues dominantes, et font l'impasse sur les langues de la migration dont la pratique et le maintien sont perçus comme relevant de la sphère familiale plutôt que des institutions éducatives. Akkari a raison de dire que ce sont d'extraordinaires ressources d'apprentissage qui, paradoxalement, sont gaspillées dans un pays où le multilinguisme fait partie de l'identité culturelle. Mais en Suisse comme ailleurs, pour comprendre ce paradoxe, il importe de déceler les raisons et les traces encore présentes d'une idéologie monolingue de l'enseignement des langues.

C'est avec cette notion d'idéologie linguistique que Peter Mülhäusler aborde son analyse du bilinguisme sur l'île de Norfolk et sur la côte ouest de l'Australie méridionale. Sur ces deux terrains d'étude, se posent la question de la survie de langues locales et celle du rôle de l'école dans leur maintien ou leur restauration. Ici encore, impossible de saisir les enjeux de la restauration de langues aborigènes ou du norf'lk sans prendre en compte l'histoire de la colonisation et son impact sur l'utilisation des langues. Comme dans le chapitre que Benert consacre à l'Alsace, il nous donne à lire des témoignages abondants de stéréotypes sur les langues et leur valeur morale ou esthétique. La deuxième partie du chapitre, consacrée non seulement aux recherches menées à l'Université d'Adelaïde mais à leurs applications pratiques aux niveaux éducatif et associatif, illustre l'importance du travail des chercheurs pour la préservation et la renaissance des langues en danger. En outre, ces recherches concernent des locuteurs dont le rapport aux langues diffère énormément des nôtres : elles nous rappellent combien, en Occident, le concept de langue nationale est politique et lié à la création des États-Nations.

Nous revenons en Europe, mais en restant dans le domaine des langues en danger, avec le chapitre de Tina Hickey sur les écoles d'immersion en gaélique en Irlande. L'analyse de l'histoire de ces programmes, qui sont censés garantir la survie de la langue gaélique, donne à voir la complexité des enjeux de l'enseignement bilingue, en particulier quand une langue minorisée est concernée. On comprend d'ailleurs pourquoi le modèle bien connu de l'immersion totale est celui qui a été choisi d'emblée en Irlande, et pourquoi la nouvelle République des années vingt l'avait rendu obligatoire au départ. Si, depuis, il est devenu optionnel, sa survivance est davantage due à des groupes de pression de la société civile, principalement des parents d'élèves qui, sans parler cette langue en famille, demandent à l'école de transmettre le gaélique, première langue officielle du pays. Le gaélique est donc présent comme langue d'enseignement dans deux types d'écoles, celles qui sont situées dans les régions gaélophones et celles dites « tout en gaélique » dans le reste du pays ainsi qu'en Irlande du Nord. Les problèmes sont nombreux, les politiques linguistiques éducatives semblent velléitaires en regard de la demande de nombreux parents et des très nombreuses recherches citées dans le chapitre. Si l'analyse de Hickey

répond par l'affirmative à la question posée dans le chapitre précédent par Mülhäusler, la question de savoir si l'école peut restaurer le bilinguisme, il semble clair, à partir du cas du gaélique, que seule une volonté politique forte et ambitieuse peut soutenir les langues minorisées. L'école seule ne peut pas assurer la transmission de la langue, par contre, comme l'explique Hickey, il est fort encourageant de voir la pratique du gaélique augmenter dans un nombre significatif de familles qui scolarisent leurs enfants dans les écoles d'immersion.

Les trois chapitres qui composent la dernière partie de l'ouvrage sont basés sur des recherches menées dans l'espace scolaire français. La problématique centrale qui les rassemble est d'ordre principalement didactique et pédagogique. Varro retient la notion d'*habitus* discursif pour expliquer combien, en France, les habitudes de langage entravent la reconnaissance et la valorisation du bilinguisme en particulier dans l'espace scolaire et quand il concerne les populations issues de l'immigration. Elle explique que c'est sans doute une sorte de méfiance envers les identités non-univoques qui empêche encore les enseignants de reconnaître positivement le bilinguisme de leurs élèves et elle propose la notion de « mixité » dans ses différentes dimensions, linguistique, culturelle et identitaire pour remplacer celle « d'origine » encore courante dans le secteur éducatif. Les recherches dont Varro rend compte ici, illustrent de façon criante la nécessité et l'urgence de traiter ces questions lors de la formation initiale et continue des enseignants.

En effet, face à l'objectif social d'inclusion de tous les apprenants dans la scolarité générale, il est clair que, comme l'explique Young dans le chapitre suivant, tous les enseignants de toutes les disciplines et à tous les niveaux doivent apprendre à prendre en compte la diversité sociale, ethnique, linguistique et culturelle des élèves. Pourtant la didactique des disciplines, et celle des langues en particulier, reste compartimentée et l'enseignement des langues dites étrangères est coupé de celui du français. Quant aux élèves issus de l'immigration, il s'agit avant tout de leur faire acquérir la langue de l'école le plus rapidement possible, les langues premières de ces élèves étant reléguées la plupart du temps dans des cours dispensés hors du temps scolaire. Alors qu'un vaste plan de rénovation de l'enseignement des langues a été mis en place par le Ministère de l'Éducation, et que l'enseignement bilingue est envisagé comme un des moyens les plus efficaces pour améliorer cet enseignement, il est paradoxal que le bi- et pluri-linguisme de nombreux élèves reste ignoré, et que les approches d'enseignement des langues continuent d'envisager tous les apprenants comme des monolingues.

D'où l'importance pour les enseignants de comprendre que le domaine de l'éducation bilingue ne concerne pas seulement l'apprentissage plus efficace des langues étrangères, mais des questions beaucoup plus larges : gestion des répertoires linguistiques multiples des apprenants, rôle des langues – au pluriel –

dans la communication au sein des classes, éducation au vivre ensemble au-delà des différentes appartenances culturelles, légitimité des registres variés, apprentissage visant à négocier la multiplicité des identités. On voit là clairement combien ces questions impliquent que soit repensée la formation des enseignants et l'importance de trouver, dans des curricula très centrés sur des savoirs disciplinaires, des espaces de réflexion transdisciplinaire.

L'expérience relatée par Young nous montre qu'il s'agit avant tout de travailler sur les représentations et de proposer aux enseignants stagiaires des pratiques réflexives qui développent leur sens critique et leur autonomie. N'oublions pas, que s'« il s'agit pour l'école de socialiser au pluriel et d'éduquer au futur » (Abdallah Preitcelle, 1991 : 230), il serait grand temps de poser les prémisses d'une didactique du plurilinguisme. C'est ce que tentent de faire les formateurs de l'IUFM d'Alsace qui ont participé au projet européen TESSLA décrit par Young, projet qui a permis ultérieurement de sensibiliser des formateurs de disciplines non-linguistiques à la question de l'altérité linguistique et culturelle.

Ceci dit, le passage de la didactique des langues à une didactique du plurilinguisme en contexte scolaire est loin d'être simple. Malgré les travaux de plus en plus nombreux du Conseil de l'Europe sur ces questions, l'espace scolaire français, comme le montrent ici Varro et Young, reste marqué par un habitus monolingue difficile à faire évoluer. Sans nier l'existence des approches pédagogiques qui proposent de faire de la diversité des langues et des cultures un objet de savoir (tel l'éveil aux langues, par exemple), et celle de nombreuses innovations pédagogiques menées dans le domaine de l'éducation à l'interculturel, nous avons surtout besoin aujourd'hui de penser cette didactique du plurilinguisme à partir d'une remise en question des idéologies linguistiques dominantes. En effet, tant dans le contexte scolaire que dans celui de la société en général, il est avant tout nécessaire d'imaginer d'autres rapports aux langues, d'autres rapports à la langue française, d'autres rapports aux langues des migrants, à l'anglais, aux langues de France, etc. Sans cette réflexion, les différents dispositifs d'enseignement bilingue resteront prisonniers d'un cadre idéologique monolingue et leur efficacité sera limitée.

Or, qui mieux que Bakhtine peut nous aider à comprendre la dynamique langagière telle qu'elle se révèle dans les interactions conflictuelles et/ou constructives entre une pluralité de langues, de dialectes, d'usages et de genres de discours qui marquent les productions verbales ? On sait que pour Bakhtine, tout discours qu'il soit ordinaire ou littéraire – et tout locuteur est plurilingue. La lecture critique que nous propose Lefranc de la philosophie de Bakhtine et du concept de dialogisme conclut notre ouvrage sur une série de critiques qu'il adresse aux orientations prises par la didactique « des » langues. Même si l'auteur nous provoque entre les lignes en nous proposant une contre-didactique,

(faisant certes une place à la socio-linguistique), nous le suivrons quand il aborde la dimension créative ou inventive de toute activité langagière, dimension qui nous permet justement de vivre autrement l'expérience du langage, des langues, du bi- et du plurilinguisme et, comme il le suggère, de l'apprentissage des langues.

Nous espérons que ce volume nous permettra de continuer à nourrir le dialogue avec nos collègues enseignants, étudiants et chercheurs, sans oublier d'écouter aussi ce que les élèves ont à dire sur les langues, les leurs et les autres, quand on les invite à s'exprimer sur cette question. Nous voulions notre ouvrage pluriel et ouvert : ouvert sur plusieurs pays, sur plusieurs continents, sur plusieurs disciplines, sur différentes approches et convictions. Nous espérons qu'il permettra aux lecteurs et lectrices de vivre autrement leur propre plurilinguisme et qu'il les encouragera à contribuer aux recherches futures menées dans ce domaine.

Bibliographie

- Abello-Comtesse, Christian, Chacon-Beltran, Ruben, Lopez-Jimenez, Dolorès et Torreblanca-Lopez, Mar (eds.) (2006) : *Age in L2 Acquisition and Teaching*. Berne : Peter Lang.
- Abdallah-Preitcelle, Martine (1992) : *Quelle école pour quelle intégration ?* Paris : CNDP, Hachette Education.
- Barron-Hauwaert, Suzanne (2004) : *Language Strategies for Bilingual Parents : The One-Parent One-Language Approach*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Blanchet, Philippe (2007) : Quels linguistes parlent de quoi à qui, quand, comment et pourquoi ? Pour un débat épistémologique sur l'étude des phénomènes linguistiques. Dans *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique*. n°1, disponible sur : <http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip.php?article172>
- Benert, Britta / Hélot, Christine (à paraître) : Tomi Ungerer : Homo Viator. Trois langues, trois récits pour construire une ébauche de compétence interculturelle en formation bilingue. Dans P. Clermont (ed.) : *Introduction à l'enseignement de la littérature de jeunesse – Culture(s), valeurs et didactique des œuvres*. Strasbourg : CRDP Alsace.
- Bothorel, Arlette (2001) : Nommer les langues en Alsace. Dans A. Tabouret-Keller (ed.) : *Le nom des langues 1. Les enjeux de la nomination des langues*. Louvain : Peeters, BCILL : 117-145.
- Calvet, Louis-Jean (2007) : Pour une linguistique du désordre et de la complexité. Dans *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique*. n°1, disponible sur <http://www.upicardie.fr/LESCLaP/spip.php?article170>
- Carquiglini, Bernard (1999) : *Les langues de la France, Rapport au Ministre de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie, et à la Ministre de la Culture et de la Communication*. Disponible sur : http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/langreg/rapport_carquiglini/langues-france.html

- Deprez, Christine (2000) : Le jeu des langues dans les familles bilingues d'origine étrangère. *Estudios de Sociolinguística* 1(1) : 59-74
- De Robillard, Didier (2007) : La linguistique autrement : altérité, expérimentation, réflexivité, constructivisme, multiversalité : en attendant que le Titanic ne coule pas. Dans *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique*. n°1. disponible sur <http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip.php?article171>
- Gadet, Françoise et Varro, Gabrielle (eds.) (2006) : Le « scandale » du bilinguisme. Langues en contact et plurilinguisme. *Langage et Société*. n°116. Paris : Maison des Sciences de l'Homme.
- Fantini, Alvino (1985) : *Language Acquisition of a Bilingual Child : A sociolinguistic perspective*. San Diego : College Hill Press.
- Genesee, Fred, Paradis, Johanne, Crago, Martha (2004) : *Dual Language Development and Disorders. A handbook on bilingualism and second language learning*. Baltimore, MA : Paul Brookes Publishing.
- Grosjean, François (1989) : Neurolinguists, Beware ! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language* (36) : 3-15.
- Grosjean, François (2001) : The bilingual's language modes. Dans J.L. Nicol (ed.) *Language Processing in the Bilingual* : Oxford : Blackwell.
- Hélot, Christine (2003) : Language Policy and the Ideology of Bilingual Education in France. *Language Policy* 2 (3). B. Spolsky (ed.). Dordrecht, NL : Kluwer Academic Publishers. 255-277.
- Hélot, Christine (2005) : Bridging the Gap between Prestigious Bilingualism and the Bilingualism of Minorities : Towards an Integrated Perspective of Multilingualism in the French Education Context. Dans *Multilingualism in Educational Settings*. M. Ó Laoire, (ed.). Tübingen : Stauffenburg Verlag. 15-32.
- Hélot, Christine (2007) : *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris : L'Harmattan, Collection Espaces Discursifs.
- Hélot, Christine et Benert, Britta (2006) : Comment penser la notion d'interculturel dans la formation des enseignants du premier degré en France. Analyse de trois notions : l'étranger, la rencontre, l'autre. Dans A. Akkari et al (eds.) : *Approches Interculturelles dans la formation des enseignants : Impacts, stratégies, pratiques et expériences*. Revue des HEP de Suisse Romande et du Tessin n°4. CDHEP, Neuchâtel : Suisse. 77-102.
- Hélot, Christine et De Mejia, Anne-Marie (à paraître) : *Different Spaces Different Languages: Integrated Perspectives on Bilingual Education in Majority and Minority Settings*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Hélot, Christine et Young, Andrea (2006) : Imagining Multilingual Education in France : A Language and cultural awareness project at primary level. Dans T. Skutnabb-Kangas et O. Garcia (eds.) : *Imagining Multilingual Schools*. Clevedon : Multilingual Matters. 69-90.
- Huck, Dominique (1999) : Quelle langue régionale en Alsace. Dans L. Dabène (ed.) *Les langues Régionales Enjeux sociolinguistiques et Didactiques*, *LIDIL* n°20, *LIDILEM*. Grenoble : Université Stendhal. 43-60.

- Leopold, William (1939-1949) : *Speech Development of a Bilingual Child*. Evanston (Ill.): Northwestern University Press (4 vols.).
- Lüdi, Georges et Py, Bernard (1986) : *Être bilingue*. Berne : Peter Lang.
- Milroy, Lesley et Muysken, Pieter (eds.) (1995) : *One Speaker, Two Languages. Cross-disciplinary Perspectives on Code-Switching*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Myers-Scotton, Carol (2006) : *Multiple Voices. An introduction to Bilingualism*. Malden, MA : Blackwell.
- Saunders, George. (1988) : *Bilingual Children : from Birth to Teens*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Singleton, David et Ryan, Lisa (2004) : *Language Acquisition : The Age Factor*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Young, Andrea et Hélot, Christine (2003) : Language Awareness and / or Language Learning in French Primary Schools today. *Journal of Language Awareness*. Vol 12 : 3 & 4. Edited by A. Malmqvist et I. Valfridsson, Association for Language Awareness. Clevedon : Multilingual Matters. 236-246.