

# **Bilinguisme des migrants, bilinguisme des élites, analyse d'un écart en milieu scolaire**

**Christine Hélot**

**IUFM Alsace, Strasbourg**

**Groupe de recherche sur le plurilinguisme européen**

**Université Marc Bloch, EA 3405**

*chelot@noos.fr*

*Cet article propose tout d'abord, une analyse des représentations du bilinguisme en terme d'écart: écart entre le bilinguisme des élites, soutenu par l'école, choisi par les parents, reconnu socialement, et le bilinguisme des migrants, ignoré, subi, encore perçu comme source de difficultés ou handicap pour l'apprentissage. Cette analyse est destinée à faire mieux comprendre le caractère inégalitaire des bilinguismes en milieu scolaire.*

*Dans une deuxième partie, seront présentés différents travaux de recherche qui permettent d'aller au delà des dichotomies descriptives et de penser ensemble les diverses formes de bilinguisme, tels la notion de compétence plurilingue (Coste, 2001) et le modèle des continua de bilitéracie de Hornberger (2003). Ce modèle propose une réflexion critique sur les relations de pouvoir qui influencent les politiques linguistiques éducatives ainsi que les pratiques qui touchent à l'éducation bilingue. Trois exemples de projets concernant les langues des migrants à l'école serviront à montrer comment des enseignants ont trouvé leurs propres solutions pour construire de nouvelles relations entre les langues, légitimer les langues de la migration, et transformer le bilinguisme des élèves issus de la migration en une ressource d'apprentissage pour tous.*

## **INTRODUCTION**

C'est en visitant des classes que m'est apparue la problématique de ce que j'ai appelé dans des travaux précédents le bilinguisme "ignoré" des enfants de migrants ou issus de l'immigration (Hélot, 1997). La place des langues autres qu'étrangères et régionales dans le système éducatif

français, langues que l'on appelle encore "langue d'origine"<sup>1</sup> (alors que dans d'autres pays elles sont *patrimoniales* ou *heritage* ou *home* ou encore *mother tongue*) m'a interpellée, ainsi que leur dénomination et les dispositions spéciales de leur enseignement qui ne prévoit aucune articulation avec les autres langues et encore moins la langue de scolarisation, le français. Plus récemment, les nouveaux programmes pour l'école primaire (MEN, 2002) restent encore largement silencieux sur les langues de l'immigration même si quelques efforts ont été faits envers l'arabe qui fait désormais partie des langues pouvant être enseignées dès l'école primaire- offre qui reste en réalité très rare (0, 06% des élèves en 2002/2003, RERS, 2003)<sup>2</sup>. Dans ce nouveau curriculum apparaissent aussi pour la première fois, des termes faisant référence au bilinguisme, au plurilinguisme et à la diglossie, termes que nous avons essayé d'analyser d'un point de vue idéologique dans un article récent (Hélot, 2003) afin de montrer combien ces textes sont encore marqués par une vision fortement monolingue de l'enseignement des langues. En effet, l'élève implicitement visé est un monolingue à qui l'on offre dès le plus jeune âge un choix de langues étrangères principalement européennes alors que dans la rubrique très courte réservée aux enfants dont le français n'est pas la langue maternelle, le bilinguisme semble concerner des élèves issus de l'immigration dont la situation linguistique est présentée de façon très ambiguë. Ces textes risquent donc de renforcer les représentations encore tenaces en milieu éducatif, entre un bilinguisme fortement valorisé pour les uns et pour certaines langues et un bilinguisme source de problèmes pour les autres et "leurs" langues, comme si, comme l'écrit Cummins (2000), "*Bilingualism was good for the rich and bad for the poor*".

C'est donc cet écart dans les représentations du terme bilingue que j'aimerais analyser, afin de mieux comprendre le caractère inégalitaire des bilinguismes en milieu scolaire. Dans une première partie je définirai les termes de bilinguisme d'élite et bilinguisme de migrants et j'expliquerai les raisons de cette vision dichotomique. Dans une deuxième partie je me baserai sur des travaux plus récents en particulier concernant les notions de compétence bilingue et plurilingue et sur le modèle des continua de Hornberger (2003), pour essayer de penser ensemble le bilinguisme d'élite et celui des migrants. Dans la dernière partie, je donnerai trois exemples de projet ou réalisation d'enseignants qui, sur le terrain, ont su trouver leur propres solutions à la gestion du plurilinguisme dans leur école afin de transformer les relations de pouvoir entre les langues et de valoriser les langues et cultures issues de l'immigration.

## **LE BILINGUISME DES ELITES ET LE BILINGUISME DES MIGRANTS**

### **Le bilinguisme des élites**

Il a toujours existé. Bien avant que les chercheurs ne s'intéressent au bilinguisme, les élites l'ont pratiqué que ce soit avec les gouvernantes françaises employées par les aristocrates dans

la Russie tzariste (Gilliard, 1921) ou à Vienne ou avec les nurses anglaises, en France et ailleurs. C'est aussi aujourd'hui celui de nombre d'enfants de familles mixtes, ou de familles de diplomates, tels ceux qui fréquentent les écoles internationales.

### *Un exemple en contexte scolaire en Alsace*

A l'école internationale de Strasbourg, implantée dans l'Ecole Robert Schumann et l'école du Conseil des XV, le collège de l'Esplanade et le lycée des Pontonniers, se côtoient les élèves des "sections internationales" (organisées en deux niveaux - national et spécial - selon les compétences des enfants dans la langue de la famille) et les élèves des filières non internationales. Les langues concernées sont l'anglais, l'allemand, l'espagnol et l'italien, donc quatre langues européennes. L'entrée dans ces sections internationales se fait par test dans la langue autre que le français et l'enseignement au niveau secondaire consiste en 5 à 6 heures supplémentaires en langue cible (histoire, langue et littérature) par rapport au programme des autres élèves. A noter la terminologie : ces classes ne s'appellent pas "bilingues" mais "internationales" ce qui leur donne peut-être encore plus de prestige.

L'enseignement en section internationale est donc "en plus" du programme régulier et c'est "un plus", qui soutient la langue parlée à la maison, permet aux enfants de développer la littéracie dans leurs deux langues, prépare aux examens de fin de scolarité secondaire des pays concernés parallèlement au baccalauréat français, et ouvre les portes des universités européennes. De plus, l'école offre des cours de Français langue étrangère (FLE) pour les élèves nouvellement arrivés, et dispose d'un enseignant de FLE pour chaque niveau (primaire, collège et lycée). Ce dispositif a pour objectif de développer chez les élèves des compétences et des savoirs dans leurs deux langues et leurs deux cultures, auxquelles s'ajoutent d'ailleurs également une ou deux autres langues vivantes étrangères (LVE). Puisque ce choix éducatif existe, les parents des classes moyennes ne s'y trompent pas et y voient des chances supplémentaires de succès pour leurs enfants, des qualifications supplémentaires pour entrer dans les grandes écoles etc.

Le succès des sections internationales, est d'ailleurs invoqué dans les textes concernant l'éducation bilingue en langue régionale (MEN, 2001) pour justifier le bien fondé de l'éducation bilingue paritaire telle qu'elle se pratique en Alsace par exemple (13heures d'enseignement en français et 13 heures en allemand), ceci sans préciser ni prendre en compte que les conditions socio-économiques des enfants qui fréquentent les sections internationales sont extrêmement favorables dans la grande majorité des cas. Le même principe (un supplément d'heures d'enseignement) prévaut d'ailleurs dans nombre d'autres filières qui se sont développées ces dernières années dans l'enseignement des LVEs, filières bilingue, trilingue, européenne méditerranéenne etc., pour lesquelles les enfants sont évalués (à partir de leurs notes en mathématique et en français). Ces filières sont bien évidemment perçues par

les parents, les élèves et les enseignants comme des filières d'excellence. La diversification des modèles d'enseignement des langues étrangères a ainsi permis à une forme de sélection de se développer au sein de l'école et du collège unique et ces opportunités de promotion n'ont pas échappé aux parents. Or il est intéressant de noter que le Ministère n'ayant pas voulu créer des écoles qui ne seraient que internationales et donc élitistes de fait, a décidé d'intégrer des sections dans les écoles régulières. Mais cette précaution n' a pas empêché de créer un écart entre les élèves qui accèdent à ces classes et ceux qui en restent exclus, soit en raison d'un niveau jugé insuffisant soit de par leur milieu social et culturel. Car à l'intérieur du même établissement, ces "choix" créent une distance entre les enfants qui suivent une scolarité "normale" (les monolingues), et ceux qui fréquentent ces sections et filières (les bilingues).

Un contexte éducatif comme celui de l'école internationale favorise ce que Lambert (1974) appelle une forme "additive" de bilinguisme: les deux langues et les deux cultures se complètent, s'enrichissent et apportent des éléments positifs et complémentaires au développement de l'enfant, la communauté et la famille attribuent des valeurs positives aux deux langues, et l'enfant a un outil supplémentaire de pensée. De plus, la L2 ne menace pas la L1 et Lambert a montré que c'est ce type de contexte socio-culturel (communautés dominantes) qui permet d'expliquer les avantages cognitifs liés au développement bilingue.

### **Le bilinguisme des migrants**

En quoi se distingue-t-il du bilinguisme des élites? Une précision terminologique: j'ai choisi le terme "migrants" comme l'entendent Lüdi et Py (1986), même si d'autres chercheurs francophones (Deprez, 1994) utilisent le terme bilinguisme de masse. Par bilinguisme des migrants, j'entends celui qui concerne en général les minorités ethnolinguistiques dont le niveau socio-économique est différent de celui des élites internationales, et dont les deux langues n'ont pas le même statut: sont en contact en général une langue dominante, celle du pays d'accueil et une langue autre, celle d'un ex-pays colonisé, donc dominée, ou associée au fait migratoire, à l'immigration économique ou politique etc. Pour l'enfant bilingue qui vit dans ce contexte, les deux langues ont tendance à être en situation de concurrence plutôt que dans une relation de complémentarité parce que l'une est plus prestigieuse socialement et économiquement que l'autre.

C'est ce que Lambert (1974) a nommé bilinguisme "soustractif", contexte dans lequel la langue la plus prestigieuse va avoir tendance à s'imposer et à remplacer la langue première qui va soit se détériorer, soit se restreindre au milieu familial, soit même disparaître totalement. Lambert insiste d'ailleurs sur le fait que ce n'est pas tant le statut absolu de chaque langue qui va déterminer l'évolution de la bilingualité mais plutôt le rapport entre les statuts respectifs des deux langues en présence chez le bilingue.

Aujourd'hui, on sait combien le rapport des locuteurs à leurs langues est influencé par les représentations associées à ces langues et à leur place dans une société. L'enfant perçoit très tôt ces différences d'attitude et de représentation. Ce rapport aux langues chez le bilingue est capital: les enfants des élites ont rarement honte de leur langue, bien au contraire puisque leur connaissance de plusieurs langues est valorisée dans la famille, à l'école et dans la société. Par contre un enfant issu de l'immigration peut avoir honte de la langue de ses parents qui est associée à un contexte perçu négativement dans son entourage. Du reste il peut aussi, à force d'exclusion, être conduit à la revendiquer pour affirmer son identité.

De plus le rapport qu'aura l'enfant bilingue en milieu favorisé entre sa langue 1 et sa langue 2, n'est pas le même que dans le cas des enfants de migrants. En ce qui concerne ces derniers, Lüdi et Py (1986) suggèrent des termes plus neutres tels que langue d'origine et langue d'accueil. Il me semble que l'on peut aussi envisager la question en termes de langue de la famille et langue de l'école.

Swain et Cummins (1979) cités par Hamers et Blanc (1983) ont confirmé les hypothèses de Lambert. Ils écrivent: *"les résultats positifs sont généralement associés à ceux d'élèves provenant d'une communauté majoritaire et dominante alors que les résultats négatifs se retrouvent toujours chez les enfants de minorités pour lesquels la langue seconde tente de remplacer la langue maternelle"* (p.102).

### **L'écart entre les deux types de bilinguisme**

Or les politiques linguistiques éducatives en France, telles qu'elles transparaissent dans les nouveaux programmes pour l'école primaire (MEN, 2002) ou dans les dispositifs d'éducation bilingue, ont tendance à renforcer les représentations positives envers les langues dominantes et les représentations négatives envers ceux qui parlent des langues dominées. Dit-on par exemple que l'arabe est plus parlé dans le monde que le français?

Cet écart entre représentations positives et représentations négatives envers différentes langues permet de comprendre l'écart entre le bilinguisme des élites qui revendiquent auprès de l'institution scolaire une éducation bilingue pour leurs enfants (telle que l'éducation bilingue paritaire français /allemand en Alsace par exemple), et le bilinguisme de nombre de locuteurs "minoritaires" qui est encore envisagé comme un problème, voire une menace. En ce qui concerne les enfants de migrants de deuxième ou troisième génération, la transmission au sein de la famille d'une langue autre que le français sera plus ou moins valorisée selon le statut de la langue en question. En fait le bilinguisme des populations migrantes est encore souvent perçu dans le contexte scolaire comme un handicap à l'acquisition de la langue nationale. Et l'objectif des classes CLIN (classes d'initiation pour enfants non francophones) est bien l'acquisition la plus rapide possible du français.

Le bilinguisme serait un atout pour certains, mais un handicap pour d'autres. D'un côté il existe une forte pression sociale pour que l'école fasse de nos enfants de futurs citoyens multilingues mais, d'un autre côté, nous ne savons que faire des enfants multilingues présents dans nos classes. Et les représentations négatives du bilinguisme lorsqu'il concerne les enfants issus de l'immigration sont tenaces, comme si le bilinguisme des minorités représentait une sorte de transgression du monolinguisme symbolique de l'intégration à la nation française.

Loin de moi ici l'idée de blâmer les enseignants car c'est bien l'institution scolaire qui dans un contexte, met en place des dispositifs (parfois même importants) pour un type d'éducation bilingue que les parents choisissent pour leurs enfants monolingues et qui, dans un autre contexte, ne soutient pas le bilinguisme familial. En effet, les enfants issus de l'immigration ou nouvellement arrivés subissent le bilinguisme et n'ont pas de choix: c'est ce que l'on appelle aux USA l'éducation bilingue "submersive" où l'enfant reçoit une éducation dans une L2 dominante le plus rapidement possible. Et comme le fait remarquer Lietti (1994), le bilinguisme choisi des élites devient un privilège alors que celui des migrants est envisagé comme un accident, une transition.

Ainsi, alors que le bilinguisme des élites trouve une place dans l'école, où il est valorisé, le bilinguisme des migrants reste associé à la sphère familiale, et non légitimé par l'école, c'est-à-dire ignoré. Ceci entraîne un autre type d'écart pour l'individu bilingue: pour les élites, l'école va soutenir le développement des compétences écrites aussi bien qu'orales dans les deux langues alors que dans le cas des migrants, les compétences écrites et orales ne seront développées que dans la langue dominante et dans la plupart des cas, la langue de la maison en restera à l'oral. Cette distinction est importante car elle souligne le rôle de l'école pour l'accès à l'écrit. Le non accès à l'écrit dans la langue dominée pour les enfants de migrants renforce le déséquilibre entre leurs deux langues au profit de la langue dominante. Et ceci a des implications d'une part pour la langue, dont l'emploi sera lié à des contextes plus restreints aux niveaux cognitif et communicatif, et d'autre part, pour la transmission de ces langues de génération en génération.

De nos jours encore, la transmission familiale des langues de l'immigration est faible et elle a fortement diminué avec les générations. L'arabe, le portugais, l'espagnol, l'italien, toutes ces langues reculent d'une génération à l'autre pour être supplantées par le français. A mesure que leur séjour se prolonge, les immigrés tendent à basculer vers l'usage du français en famille et la part de la francophonie monolingue ne cesse de progresser depuis 100 ans (INSEE, 2002).

Pourquoi dans certains cas, celui des élites et des langues dominantes, l'institution scolaire soutient-elle cette transmission et aide à l'acquisition de la bilitéracie alors que les langues et les cultures des migrants continuent d'être ressenties comme une menace ? Y aurait-il une résistance au contact avec certaines langues, les langues de certains "autres" que l'on préfère

tenir à l'écart? Ainsi, si j'ai d'abord posé ma problématique en terme d'écart, c'était afin de mieux décrire le caractère inégalitaire du bilinguisme dans notre société et dans le contexte scolaire. Dans une deuxième partie j'aimerais présenter brièvement quelques travaux de recherche qui pourraient aider les enseignants à réduire cet écart et à penser ensemble le bilinguisme des élites et celui des minorités.

## **COMMENT PENSER ENSEMBLE LE BILINGUISME DES ELITES ET LE BILINGUISME DES MIGRANTS**

### **Comprendre ce que veut dire être bilingue**

La représentation du monolinguisme comme norme pose un problème majeur à l'étude du bilinguisme. En effet, pendant longtemps la plupart des études menées dans ce domaine comparaient les bilingues aux monolingues, mesuraient les compétences des bilingues à l'aune des compétences de locuteurs monolingues, comme si l'individu bilingue était la somme de deux monolingues et souvent même, de deux monolingues "parfaits". La question récurrente posée aux parents d'enfants bilingues "*alors votre enfant est un bilingue parfait?*" n'est jamais posée en ces termes aux locuteurs monolingues.

Certes, définir qui est bilingue et qui ne l'est pas est une tâche impossible : si l'on cherche dans l'abondante littérature sur la question publiée depuis les années 60, on s'aperçoit qu'il y a autant de définitions que de chercheurs, et que ces définitions vont d'un point de vue maximaliste (parler deux langues comme un locuteur natif) à un point de vue minimaliste (être capable de dire ou de comprendre quelques phrases en LE) incluant toute la gamme de possibilités qui se situent entre ces deux pôles. Or, on peut être capable de parler deux langues mais n'en utiliser qu'une, on peut parler régulièrement deux ou plusieurs langues mais dans certaines la compétence sera plus limitée, on peut utiliser une langue dans la vie de tous les jours et lire et écrire dans une autre etc. L'extrême variété des situations ne rend pas la description facile. Mais il est clair que la plupart des individus bilingues utilisent leurs deux langues dans des domaines différents. Il est donc plus intéressant de savoir ce que le bilingue fait avec ses deux langues, ce qui veut dire que le bilinguisme est alors envisagé d'un point de vue fonctionnel. On étudie quelle langue le bilingue utilise dans quel contexte, avec quel interlocuteur, pourquoi, quand, où, etc. Et si le répertoire communicatif du bilingue consiste bien en deux codes linguistiques différents, ce répertoire ne peut pas être considéré comme la somme de deux langues, il est plutôt la combinaison de ces deux langues et de leur interaction.

### **Comprendre la notion de compétence bilingue**

De nombreux chercheurs insistent aujourd'hui sur ce point: la compétence bilingue est une compétence très spécifique et différente de la compétence monolingue (Grosjean, 1985,



1994 ; Romaine 1989 ; Cook 1997). C'est Grosjean (1985) qui le premier a souligné le fait que l'individu bilingue n'est pas la somme de deux (ou plus) individus monolingues mais plutôt un locuteur spécifique totalement compétent qui a développé une compétence communicative qui est égale à celle des monolingues mais de nature différente. Et cette compétence de communication spécifique des bilingues inclut non seulement la connaissance de deux langues mais la capacité de passer de l'une à l'autre et la connaissance des effets produits par l'alternance, tout comme le monolingue passe d'un registre à l'autre suivant ses interlocuteurs et les situations de communication. On trouve d'ailleurs dans le parler bilingue les marques des interactions entre les deux langues, que l'on appelle alternance de code, mélange de code, transfert ou interférence. Or ce sont justement ces spécificités du parler bilingue qui sont perçues de façon négative par les locuteurs monolingues.

Lors d'une visite de classe primaire, j'ai vu une enseignante qui ne comprenait pas comment un enfant turc en CM2 (10 ans) pouvait encore placer l'adjectif toujours devant le nom en français. Or si l'on sait que la règle de la place de l'adjectif en turc est la même qu'en anglais et que l'adjectif est toujours placé avant le nom, on peut mieux comprendre cette "erreur" chez l'élève, erreur qui ne vient pas de la mauvaise volonté de l'enfant ni d'une interférence négative du turc dans l'acquisition du français, mais bien la trace de sa connaissance d'un autre code linguistique. Ce type de transfert disparaît en général au bout d'un certain temps, surtout si l'enfant n'est pas pénalisé. Il est d'ailleurs très fréquent et persiste assez longtemps chez les enfants bilingues français anglais tels que ceux observés pour mon travail de thèse (Helot, 1988). Ainsi l'exemple suivant:

- Enfant: "*une rouge voiture*"
- Mère: "*tu veux dire la voiture rouge de X?*",
- Enfant: "*mais non, tu comprends rien, la rouge voiture de Y!*".

Ceci dit, la spécificité de la compétence bilingue ne veut pas dire qu'il n'existe qu'une forme de bilinguisme. Les deux exemples cités ci-dessus sont tirés de contextes différents (scolaire et familial) et concernent deux couples de langues dans deux pays différents (le turc et le français et le français et l'anglais) dont le rapport de statut l'une par rapport à l'autre n'est pas le même.

### **Comprendre la notion de statut**

De nombreux adjectifs peuvent qualifier le mot langue: maternelle, première, seconde, étrangère, vivante (1, 2 ou 3) morte, régionale, patrimoniale, de travail, pivot, autochtone ou non, territoriale ou non, vernaculaire, véhiculaire, de grande communication, minoritaire, majoritaire, officielle, nationale, indigène etc. Ces termes reflètent des choix idéologiques. En



France par exemple, on hésite à adopter celui de "langues minoritaires" puisque la constitution de la République ne reconnaît pas l'existence de minorité au sein de la nation.

L'institution scolaire classe aussi les langues: les langues autres que le français sont étiquetées ou catégorisées en LVE, langues régionales (LR) et langues d'origine (LO), terme qui catégorise les locuteurs selon leurs origines et, d'une certaine façon, les exclut de l'espace républicain<sup>3</sup>. Cette dénomination établit des distances entre les langues, et crée une hiérarchie. La place centrale et première revient au français, langue de l'école et langue de la République dont la priorité est toujours défendue, que ce soit dans la Constitution ou dans les programmes scolaires. C'est la langue par laquelle passe l'intégration (ou l'assimilation). Viennent ensuite les langues européennes nécessaires à la construction de l'Europe et aux relations avec nos voisins, puis, les langues régionales parce qu'elles font partie de notre patrimoine et représentent une richesse culturelle propre à la France surtout depuis qu'elles ne sont plus une menace pour l'unité de la nation, puisqu'elles sont très peu transmises aujourd'hui. Restent les nombreuses autres langues parlées en France, sur lesquelles les nouveaux programmes pour le primaire restent dans l'ensemble silencieux, ou encore ambigus et contradictoires.

Or d'un point de vue strictement linguistique, il est important de rappeler aux enseignants que toutes les langues sont égales. Ce sont les locuteurs et les états qui les investissent d'un pouvoir symbolique plus ou moins grand. Et le statut des langues dépend du contexte ou du milieu où elles entrent en contact avec d'autres langues. Ainsi le statut d'une même langue peut varier tel par exemple celui de l'espagnol langue étrangère en France et langue seconde aux USA, statut beaucoup plus positif dans le premier cas que dans le second. Il faudrait donc insister également sur la relativité du statut des langues selon le contexte politique et historique et social et sur le fait que la perception de ces jugements de valeur a des effets qui peuvent aussi varier au niveau individuel. Ainsi, les locuteurs bilingues n'envisageront pas leur bilinguisme de la même façon selon qu'une de leurs langues ou les deux sont valorisées ou non. Par exemple, comme le font remarquer Lüdi et Py (1986), *"le bilingue français/alsacien évaluera différemment la nature de ses deux langues à Paris, Strasbourg ou Bâle"* (p.17).

### **De la notion de compétence bilingue à la notion de compétence plurilingue (Coste, 2001)**

Les récents travaux du Conseil de l'Europe sur l'enseignement des langues utilisent le terme de "répertoire" langagier, répertoire qu'il s'agit de développer et dans lequel toutes les capacités linguistiques de l'apprenant trouvent leur place. C'est donc une "compétence plurilingue" qu'il faut développer, compétence qui n'est pas la maîtrise d'une, de deux, ou de trois langues, mais plutôt la construction d'une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent.

La notion de compétence plurilingue est ainsi définie dans le Cadre européen commun de référence (2000):

*On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné (p.105).*

Ainsi que l'explique Coste (2001),

*Ce n'est pas la juxtaposition [...]. qui va caractériser la compétence plurilingue, mais une intégration ou, à tout le moins, une mise en relation entre ses différentes composantes. Ce n'est pas non plus l'homologie entre les compétences qui va caractériser la compétence plurilingue, mais une différenciation entre des composantes distinctes d'une compétence unique. D'où la nécessité de penser cette compétence plurilingue comme étant à certains égards une compétence déséquilibrée (le répertoire étant composé de variétés inégalement développées et maîtrisées), mais intégrant différentes capacités (p.4).*

La notion de compétence plurilingue me semble particulièrement utile parce qu'elle reconnaît à la fois une maîtrise différente dans chacune des langues du locuteur, ainsi qu'un profil de compétences différent d'une langue à l'autre et des connaissances culturelles qui ne correspondent pas forcément à des compétences linguistiques. Ainsi un locuteur peut avoir à un moment donné, une maîtrise plus grande dans la langue de scolarisation que dans la langue parlée dans son environnement familial, une connaissance de la culture d'une communauté dont il/elle ne parle pas la langue, une connaissance seulement orale d'une langue et écrite et orale d'une autre langue. Cette compétence, qui peut sembler déséquilibrée, est tout à fait normale: elle correspond au vécu du locuteur, à ses expériences d'apprentissage, aux différentes variétés auxquelles il/elle a été exposé(e) etc. Elle est aussi évolutive:

*Suivant la trajectoire professionnelle de l'acteur social considéré, son histoire familiale, ses voyages, ses lectures et ses loisirs, des modifications sensibles viennent affecter sa biographie linguistique et culturelle, modifier les formes de déséquilibre de son plurilinguisme, rendre plus complexe son expérience de la pluralité des cultures. Ce qui implique aucunement une instabilité, une incertitude, un 'déséquilibre' de l'acteur considéré, mais contribue plutôt dans la plupart des cas, à une meilleure prise de*

*conscience identitaire. (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, 2000, p. 105).*

La compétence plurilingue a donc une dimension dynamique qui permet de mobiliser un répertoire et de le reconfigurer selon ses expériences personnelles, de mettre de côté certaines langues à un moment donné puis de vouloir les réapprendre dans un autre contexte. On peut imaginer par exemple, un enfant qui à l'école primaire refuse de parler la langue de la maison et qui dans le secondaire choisit cette langue comme LV2 ou LV3.

La compétence plurilingue se manifeste dans des parcours ou des trajectoires et s'inscrit en permanence dans une évolution. L'usage ou la connaissance des différentes langues ou variétés de langues qui entrent dans le répertoire d'un locuteur plurilingue va évoluer selon le parcours de vie de celui-ci. Et comme le fait remarquer Coste (2001), "*lorsque l'on parle de compétence plurilingue (et non plus de compétence de communication), on en vient à passer d'une réflexion centrée sur le bilinguisme à une discussion axée sur le plurilinguisme*" (p.5).

Et dès lors que l'on a pris conscience que l'on évolue dans un contexte plurilingue, il est important d'insister sur le fait que l'apprentissage et l'enseignement des langues ne permettent pas à une personne de maîtriser totalement toutes les langues avec lesquelles elle est en contact, mais permet d'acquérir plusieurs compétences partielles. "*L'identité plurilingue suppose que l'on admette de ne jamais maîtriser complètement une langue. La connaissance d'une langue est partielle, seules certaines parties - plus ou moins importantes - de la langue rencontrée au hasard de la vie sont maîtrisées*", écrit Cogolin (1999, p. 58).

La notion de compétence plurilingue est donc particulièrement pertinente pour reconnaître les langues acquises en milieu familial ou en dehors du contexte scolaire, pour leur donner une légitimité quel que soit leur statut en regard des langues enseignées à l'école, et pour permettre aux apprenants et aux enseignants de modifier leurs représentations vis à vis des connaissances linguistiques et culturelles acquises en contexte non institutionnel. Elle permet ainsi de réduire l'écart entre langues de statut minoré et langues valorisées par le système scolaire et de ne plus envisager le bilinguisme comme un handicap dans certains cas, mais comme un avantage, quelle que soit la langue ou la variété de langue, quel que soit le contexte de son acquisition, quel que soit le niveau de compétence selon les domaines d'usage concernés etc.

### **Comment ne plus penser le bilinguisme en termes de dichotomies?**

J'aimerais citer brièvement quelques exemples de travaux sur le bilinguisme qui permettent de dépasser une vision du bilinguisme en terme de dichotomies, en particulier la dichotomie bilinguisme d'élite et bilinguisme de masse.

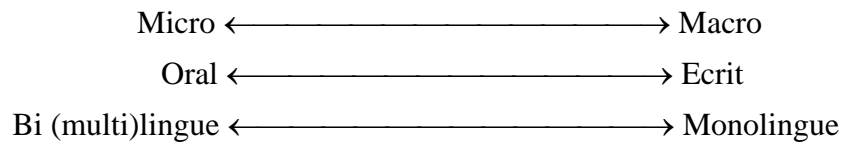
Deprez (1994) par exemple, dans ses travaux sur le bilinguisme en milieu familial dans la région parisienne, a choisi d'étudier le bilinguisme des enfants sans distinguer à priori les langues entre elles, selon leur statut ou le statut de leurs locuteurs. Les résultats de ses questionnaires ont permis de répertorier plus de 70 langues qui ont été mises sur le même plan dans son étude, que ce soit l'arabe, l'anglais, le turc, le bambara ou le finnois. Elle a ensuite demandé aux enfants d'auto-évaluer leurs capacités de compréhension et de production dans la langue déclarée maternelle de chacun de leurs parents. Elle écrit:

*Ces résultats, dans leur ensemble invalident l'idée fort répandue selon laquelle le bilinguisme des enfants est un bilinguisme passif et donc probablement transitoire à long terme. Les chiffres, toutes langues confondues, montrent au contraire, que les trois quarts des enfants interrogés ont des compétences affirmées non seulement pour comprendre mais aussi pour parler une autre langue que le français (p. 46).*

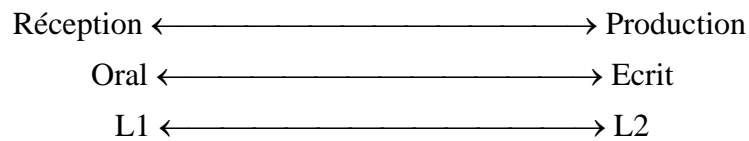
Lüdi et Py (1986) expliquent comment s'est fait jour une nouvelle façon de penser dont la notion centrale est celle de gradation continue. Selon cette perspective, écrivent-ils, il s'agit de dépasser l'utilisation des critères typologiques pour décrire le bilinguisme en termes de dichotomies, pour envisager "*des variations continues, des axes qui s'assemblent en un système de coordonnées pluri-dimensionnel où chaque individu bilingue peut être situé*" (p. 26).

C'est cette idée de "continuum" que développe et élabore Hornberger dans son ouvrage récent "Continua of Biliteracy" (2003). Elle propose un modèle théorique pour comprendre la "bilitéracie", qu'elle définit comme "*any and all instances in which communication occurs in two or more languages in or around writing*" (p. 340), modèle dans lequel elle utilise la notion de continuum pour décrire ce qu'elle appelle les "contextes", le "développement", les "contenus" et les "media" de la bilitéracie. Ce modèle lui permet d'une part de prendre en compte la complexité des facteurs qui entrent en jeu lorsque l'on aborde la question du bilinguisme et d'autre part, de comprendre que tous ces facteurs sont en relation les uns avec les autres. La notion de continuum met en valeur le fait que les différents points sur un même axe même s'ils peuvent être identifiés, ne sont pas statiques ou discrets, qu'il y a une infinité de points sur le continuum, que chaque point est inévitablement et inextricablement lié aux autres points et que tous ces points ont plus de traits communs que de différences entre eux. Aussi est-il important de considérer non seulement les points différents mais les points similaires le long de tout continuum. Le modèle des continua permet également de mettre en valeur les relations qui entrent en jeu dans les politiques éducatives et les pratiques qui touchent à la bilitéracie. Hornberger (2003, p.39) les présente en termes de "relations de pouvoir" qu'elle résume dans le tableau suivant:

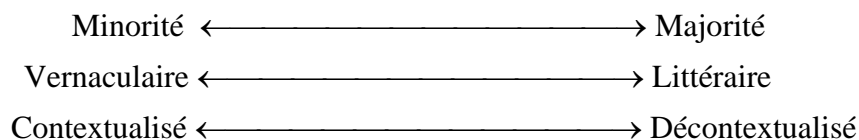
## Contexte de la bilitéracie



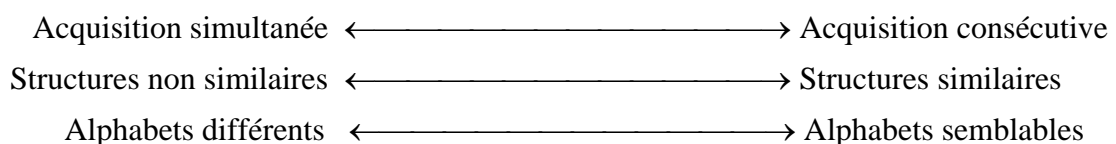
## Développement de la bilitéracie



## Contenus de la bilitéracie



## Media de la bilitéracie



Hornberger explique que, si l'on considère les deux extrémités du modèle, les systèmes scolaires ont tendance à privilégier la partie droite du continua par rapport à celle de gauche traditionnellement associée à moins de pouvoir. Par exemple le développement de l'écrit est considéré comme plus important que le développement de l'oral, la langue littéraire est considérée comme supérieure à la langue vernaculaire, le bilinguisme consécutif est soutenu à l'école alors que le bilinguisme simultané n'est pas toujours reconnu, etc. Et, de plus, le modèle permet de comprendre comment certaines pratiques, variétés de langues, contextes et stratégies d'enseignement ont été des moyens non seulement pour développer des formes de pouvoir mais aussi pour les préserver. Ce que propose Hornberger à travers ce modèle, c'est de contester l'équilibre traditionnel du pouvoir qui penche pour un côté du continuum en portant notre attention sur les pratiques, les acteurs, et les contextes qui restent

traditionnellement du côté du continuum dénué de pouvoir. Mais il ne s'agit pas pour cette auteure, ni pour Street (1996) qu'elle cite, de savoir comment certains peuvent accéder au pouvoir, ou comment il est possible de résister aux structures du pouvoir existant, mais plutôt de savoir comment transformer ce pouvoir. Comme moyen de transformer le pouvoir existant, Street (1996) propose une réflexion critique qui:

*porte son attention sur la réalité des relations de pouvoir que nous vivons quotidiennement et qui nous aide à reconnaître que nous sommes tous impliqués à la fois dans le contrôle et la résistance, plutôt que de penser que les relations de pouvoir sont ailleurs; cette conception envisage donc le pouvoir comme présent en chacun de nous et dans nos relations personnelles et sociales immédiates ainsi que dans les structures institutionnelles (notre traduction, Hornberger, 2003, p. 39).*

Hornberger ne propose donc pas de réifier le pouvoir mais plutôt de montrer comment les privilèges peuvent être transformés par le biais d'une réflexion critique des différents acteurs, enseignants, chercheurs, responsables des politiques éducatives et membres de la communauté, et comment nos propres pratiques de la bilinguïté exercent et maintiennent ou non le pouvoir. Et elle insiste:

*Ceci est particulièrement important pour les enseignants de langues qui travaillent avec des élèves venant de milieux linguistiques divers. Une réflexion critique sur le langage et le pouvoir dans et hors de la classe peut aider les nouveaux locuteurs, lecteurs et écrivains d'une langue à voir que les valeurs associées aux langues et à leurs variétés ne sont pas absolues, mais socialement et culturellement construites. Les classes peuvent ainsi devenir des endroits où une des diverses pratiques linguistiques peuvent être valorisées et entendues (p. 40).*

## **DES EXEMPLES D'INITIATIVES D'ENSEIGNANTS SUR LE TERRAIN**

Malgré l'importance donnée à l'enseignement des langues dominantes dans les textes officiels, et l'obligation de mettre en oeuvre les politiques linguistiques éducatives décrétées par le ministère, certains enseignants tentent de trouver leurs propres solutions face à l'inégalité de traitement des différentes langues en présence dans leur école, et remettent en question ces relations de pouvoir.

### *L'école du Hohberg à Strasbourg*

Ainsi l'école du Hohberg à Strasbourg a essayé de trouver un moyen pour donner une place égale à toutes les langues enseignées dans l'école, qu'elles soient étrangères, régionales ou d'origine, en réservant à leur enseignement le même créneau horaire le matin. Cette égalité de traitement dans l'emploi du temps a pour avantage de conférer aux langues une égalité symbolique. Malheureusement, elle a aussi un effet pervers : de fait, elle place les langues en

compétition les unes avec les autres, et elle n'empêche pas la demande forte pour l'anglais de la part des parents, demande à laquelle l'école ne peut pas répondre. Cet exemple illustre combien la valeur économique des langues pèse dans les choix des parents et elle montre que la diversification de l'offre des langues dès le primaire, ne peut guère faire reculer l'hégémonie de l'anglais. Les efforts des enseignants dans cette école montrent qu'ils sont bien conscients de la valeur symbolique des langues minoritaires dans la construction identitaire d'un grand nombre de leurs élèves et de l'importance d'accorder une valeur égale à toutes les langues dans l'école ; dans ce sens ils essaient de remettre en question les relations de pouvoir entre les langues qui sont le reflet des relations d'inégalité de leurs locuteurs dans la société. Leur tentative montre aussi un désir de construire une approche inclusive des langues, puisque toutes les langues sont offertes à tous les élèves, c'est à dire que les langues minoritaires ne sont pas réservées aux enfants issus de l'immigration, même si dans la réalité, ce ne sont que des enfants turcs par exemple, qui suivent les cours de turc. Néanmoins cette disposition évite que les enfants qui suivent les cours de langue dits d'origine ne sortent de leur classe alors que leurs pairs continuent les activités régulières de la classe.

### *Le projet d'éveil aux langues et aux cultures à Didenheim*

Le projet de l'école de Didenheim près de Mulhouse est différent. Il concerne le modèle de l'éveil aux langues (et aux cultures) et illustre comment même dans une petite école rurale, de nombreux enfants viennent de familles où sont parlées de nombreuses langues autres que le français. En effet, grâce à la collaboration des parents, les enseignantes ont pu mettre en place un projet d'éducation aux langues et aux cultures sur trois ans, projet qui a permis aux enfants d'entrer en contact avec 18 langues différentes y compris la langue des signes. Ces langues n'ont pas été choisies au hasard mais étaient les langues parlées par certains des enfants de l'école, ce qui a permis de mettre en valeur leur bilinguisme et celui de leurs parents, de le transformer en une richesse à partager avec tous les élèves c'est-à-dire de créer une réciprocité entre le savoir de ces élèves et celui de leur pairs. Le projet a également permis à toutes les langues (et cultures qui leur sont associées) quel que soit leur statut, d'être mises sur un pied d'égalité. Ainsi cette richesse linguistique et culturelle insoupçonnée avant le projet, a été révélée et est devenue objet d'apprentissage dans un objectif d'ouverture à l'autre et d'éducation à la tolérance (Hélot & Young, 2002, 2003). Mais pour le mettre en place, les enseignantes ont dû trouver les moyens de sortir du cadre imposé par le curriculum national pour l'enseignement des langues dans le primaire: le projet a donc concerné les trois premières classes (CP, CE1 et CE2), et non celles où a lieu un enseignement de LVE afin de ne pas concurrencer celui-ci.

De plus, au lieu de considérer les langues uniquement en tant que disciplines scolaires, elles les ont envisagées en tant que pratiques sociales dans l'environnement des élèves et de leur famille. Et c'est en impliquant les parents dans la co-construction de savoirs sur le langage, les langues et les cultures, qu'elles ont donné un certain pouvoir à des personnes qui auparavant



étaient restées très éloignées de l'école. Elles n'ont pas hésité non plus, à se mettre dans la situation d'apprenantes, c'est-à-dire au même niveau que leurs élèves, et se sont formées à la diversité linguistique et culturelle auprès des parents bilingues / biculturels de certains de leurs élèves.

Le projet de Didenheim illustre bien mon point de vue et ma conception du bilinguisme : le bilinguisme des enfants de migrants ou issus de l'immigration est réel, il existe bel et bien, il peut être reconnu par l'école et même légitimé grâce à un modèle d'éducation linguistique de type "éveil aux langues". Au lieu de rester virtuel comme dans de nombreuses classes, il s'est actualisé pour, comme les nouveaux programmes le recommandent, "en tirer le meilleur parti" (MEN, 2002, p. 90).

### *La formation PGCE à l'Université de Birmingham*

Un autre exemple de valorisation du bilinguisme d'élèves parlant des langues minoritaires est celui de l'Université de Birmingham au Royaume Uni (CILT, 2002). Le contexte éducatif était différent de celui de Didenheim puisque le projet impliquait des élèves de niveau secondaire et de futurs enseignants en formation à l'université. L'originalité du projet mérite d'être reconnue: il s'agissait d'inviter un groupe d'élèves de 14/15 ans parlant une langue minoritaire à la maison (Arabe, Urdu, Coréen, Albanais, Punjabi etc.), à venir présenter diverses activités dans leur langue aux étudiants préparant le PGCE. L'objectif premier était d'encourager ces élèves à changer leur regard sur leurs connaissances linguistiques et culturelles et à les envisager comme une ressource, à tirer une certaine fierté de leur identité biculturelle et leurs compétences linguistiques, ceci tout en mettant de futurs enseignants en situation d'apprenants débutants. L'évaluation du projet qui n'a duré qu'une journée a montré que les élèves avaient développé des attitudes plus positives envers leur bilinguisme, et qu'ils avaient compris que leur savoir avait une certaine valeur puisqu'il permettait à de futurs enseignants de prendre conscience de la difficulté de l'apprentissage d'une langue étrangère. La question de l'impact de ces changements de représentation sur les attitudes des élèves envers leur scolarisation sera mesuré ultérieurement. Dans ce cas, le bilinguisme des élèves a été envisagé comme un savoir investi d'une valeur éducative, et leur a permis d'assumer un rôle d'"enseignants" auprès d'adultes en formation.

## **CONCLUSION**

Si j'ai essayé d'analyser la notion de bilinguisme en terme d'écart c'est principalement parce que dans ce champ d'étude l'écart est synonyme d'inégalité. A la source de cette inégalité, se trouve un écart entre diverses façons de concevoir le bilinguisme que les nouveaux programmes ont peine à définir, et un écart entre langues dominées et langues dominantes.

Ces différents écarts posent la question du rôle de l'école et de la façon dont celle-ci devrait opérer une médiation entre les langues et les cultures. En niant les richesses linguistiques et culturelles que peuvent apporter certains enfants à l'école, on prive les autres enfants d'une éducation à l'altérité, à la tolérance, à l'ouverture à d'autres modes de vie et de pensée. Car d'un côté, l'école maintient à l'écart les langues des migrants et ralentit leur intégration, et de l'autre, elle promeut les langues dominantes et donne des chances supplémentaires à ceux qu'elle considère comme plus "performants". Or l'école devrait placer les enfants dans un rapport d'échange ou de réciprocité où chacun doit apprendre la langue de l'autre; elle devrait permettre à tous de s'enrichir des différences afin de mieux pouvoir les dépasser et de comprendre que c'est au delà des différences que l'on peut apprendre à vivre ensemble. Comme le dit si bien Edgar Morin (2000): "*Il est approprié de concevoir une unité qui assure la diversité, une diversité qui s'inscrit dans une unité. ... Les cultures doivent apprendre les unes des autres, et l'orgueilleuse culture occidentale, qui s'est posée en culture enseignante, doit devenir aussi une culture apprenante. Comprendre c'est aussi sans cesse apprendre et réapprendre*" (p.1).

Bien sûr l'école est écartelée entre des fonctions multiples. Elle doit à la fois prendre en compte les différences et garantir une culture commune. Mais il est temps pour l'école d'apprendre à accepter le métissage de la société comme norme et non comme exception ; l'école ne peut pas enseigner dans toutes les langues partout, mais son public a changé et de nouvelles attitudes doivent se développer face à cette réalité du plurilinguisme. Intégration ne devrait plus être synonyme de soustraction mais d'addition.

Cette question de l'intégration est aussi un défi pour les chercheurs : les travaux sur le bilinguisme des enfants issus de différents milieux, dans différents contextes et parlant différentes langues ainsi que ceux de la didactique des langues peuvent s'enrichir les uns des autres. Ils pourraient aussi contribuer à la prise de conscience de la richesse qu' a apportée l'immigration à la société française. Et je reprendrai pour conclure l'image du pont utilisée par Byram (2002): les enfants bilingues et biculturels, quel que soit le milieu dans lequel ils grandissent, sont ceux qui construisent des ponts entre les différentes langues et les cultures qu'elles véhiculent, ceux qui facilitent la compréhension qui permet d'opérer les médiations dont nous avons tous besoin pour vivre ensemble en paix.

## NOTES

---

<sup>1</sup> Les langues d'origine sont les langues parlées par une partie de la population qui sont reconnues par le Ministère de l'Éducation Nationale qui a signé des accords durant les années 70 avec huit pays: l'Algérie, l'Espagne, l'Italie, le Maroc, le Portugal, la Tunisie, la Turquie et la Yougoslavie. L'enseignement de ces langues est assuré par des enseignants nommés et rémunérés par leur pays. Il peut être intégré dans l'emploi du temps scolaire ou différé. Dans les deux cas, il marginalise les enfants concernés en les regroupant selon leurs origines. En 2001, il a concerné environ 86700 élèves (Le Monde, 1/6/01).

<sup>2</sup> Les chiffres pour l'anglais sont de 78,4%, l'allemand 16,6%, l'espagnol 2,2%, l'italien 1,4%, le portugais 0,2% autres 0,3% et les langues régionales 0,9%.

<sup>3</sup> Le récent rapport de la Commission Stasi sur la laïcité qui vient d'être publié (Le Monde, 12/12/03) pointe les discriminations induites par l'enseignement des langues et cultures d'origine aux enfants issus de l'immigration:

*Ce dispositif va souvent à l'encontre de l'intégration des jeunes issus de l'immigration, de la promotion de la langue française, de la valorisation de l'enseignement de l'arabe, du turc et d'autres langues. La commission recommande la suppression progressive des ELCO au fur et à mesure de leur remplacement par un enseignement de langues vivantes de droit commun.... L'éducation nationale doit réfléchir aux moyens de promouvoir cet enseignement à l'école, en valorisant notamment ces cours de langue" (p. 23).*

Il est légitime de se demander pourquoi la question de l'enseignement des langues et cultures d'origine n'a pas été résolue lors des importants travaux qui ont conduit à l'introduction des langues étrangères et régionales dans les nouveaux programmes de l'école primaire en 2002.

## REFERENCES

- Byram, M. (2002). *Rendre le familier étrange et l'étrange familier. Nous comprendre nous-mêmes et les autres*. Conférence publique, IUFM Alsace, 23/4/02, non publiée.
- Cogolin, I. (1999). *La diversité linguistique en faveur de la citoyenneté démocratique en Europe. Actes*. Strasbourg: Editions du Conseil d e l'Europe.
- Conseil de l'Europe. (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Evaluer. Division des Langues Vivantes*. Strasbourg: Didier.
- Cook, V. (1997). The consequences of bilingualism for cognitive processing. In A.M.B. De Groot, & J.F. Kroll (eds.), *Tutorials in Bilingualism*. Mahwah,(NJ): Laurence Erlbaum.
- Coste, D. (2001). *La notion de compétence plurilingue. Actes du séminaire: L'enseignement des langues vivantes, perspectives*. Paris: Ministère de la Jeunesse de l'Education et de la Recherche, DES. [<http://www.eduscol.education.fr/DOO33/langviv-act10.htm>]
- Cummins J. (2000). *Language Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Deprez, C. (1994). *Les enfants bilingues: Langues et familles*. Paris: Didier
- Gilliard, P. (1921). *Le tragique destin de Nicolas II et de sa famille*. Paris: Payot.
- Grosjean, F. (1985). The Bilingual as competent but specific speaker hearer. *Journal of Multilingual and Multicultural development*, 6 (6), 467-477.
- Grosjean, F. (1994). *Individual bilingualism. The Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford (UK): Pergamon.
- Hamers, J.F. & Blanc, M. (1983). *Bilinguisme et Bilingualité*. Bruxelles: Mardaga.
- Hélot, C. & Young, A. (2002). Bilingualism and Language Education in French Primary Schools: Why and how should migrant languages be valued? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5 (2), 96-112.
- Hélot, C. & Young, A. (2003). Education à la diversité linguistique et culturelle: le rôle des parents dans un projet d'éveil aux langues en cycle 2. In D.L. Simon & C. Sabatier (eds), *le Plurilinguisme en construction dans le système éducatif. Contextes. Dispositifs. Acteurs. LIDIL, Hors Série. (pp. 187-200)*.
- Hélot, C. ( 1988). *Infant Bilingualism: a Sociolinguistic and Linguistic Study*. PhD thesis. Trinity College, Dublin, Irlande. (Non publiée)
- Hélot, C. (1997). Les dimensions sociales et affectives du bilinguisme précoce: Quelles incidences pour l'enseignement des langues à l'école? *Les Cahiers du CIRID*, (6).
- Hélot, C. (2003). Language Policy and the Ideology of Bilingual Education in France. *Language Policy*, 2 (3), 255-277.
- Hornberger, N. (2003). *Continua of Biliteracy: An ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual Settings*. Clevedon (UK): Multilingual Matters.
- INSEE. (Février 2002). Langues régionales langues étrangères: de l'héritage à la pratique. *INSEE Première n°830*, rubrique condition de vie-société [[www.insee.fr](http://www.insee.fr)].
- Lambert, W.E. (1974). Culture and Language as Factors in Learning and education. In F.E. Aboud & R.D. Meade. (eds). *Cultural Factors in learning and Education*. Bellingham, Washington: 5<sup>th</sup> Western Washington Symposium on Learning.

- Lietti, A. (1994). *Pour une éducation bilingue*. Paris: Payot.
- Lüdi, G. & Py, B. (1986). *Être Bilingue*. Berne: Peter Lang.
- MEN. (2001). Modalités de mise en œuvre de l'enseignement bilingue à parité horaire. Circulaire n° 2001-167 du 5-9-2001 *Bulletin Officiel* n° 33 du 13-09-2001. Paris : MEN.
- MEN. (2002). *Qu'apprend-on à l'école élémentaire. Les nouveaux Programmes*. Paris: CNDP.
- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : UNESCO.  
[[www.education.gouv.fr/magazine/2000/7](http://www.education.gouv.fr/magazine/2000/7)]
- Pagliari, H. (2002). Community Languages in Northern Ireland. *Community Language Bulletin*, 4-5.
- RERS. (2003). *Repères, Références, Statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. Paris: Ministère Jeunesse Education Recherche.
- Romaine, S. (1989). *Bilingualism*. Oxford (UK): Basil Blackwell.
- Street, B.V. (1996). Literacy and Power? *Open Letter*, 6 (2), 7-16.
- Swain, M. & Cummins, J. (1979). Bilingualism, cognitive functioning and education. *Language teaching and Linguistic Abstracts*, 4-18.