

Stratégies translangagières et constructions d'identités plurielles en milieu éducatif : l'accueil des jeunes enfants dans les écoles plurilingues de Kleinblittersdorf, Matavera et Schiffflange

Sabine Ehrhart
Université du Luxembourg



Résumé : *Dans la plupart des pays, l'enseignement est conçu de manière monolingue ou au mieux, comme multilingue dans la définition du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. En effet, le CECR distingue le multilinguisme qui juxtapose la connaissance de différentes langues dans la vie d'une personne et le plurilinguisme qui tisse des liens vivants entre toutes les compétences langagières. L'objectif du plurilinguisme vise une optimisation de la communication dans les environnements ayant une approche plurielle sur le plan des cultures, des langues et des identités. Notre contribution propose une étude critique des stratégies de dépassement des limites entre les langues (García parle de translanguaging) employées dans la communication scolaire sur la base de nos observations effectuées dans les écoles de différents pays (principalement en Allemagne, aux Iles Cook et au Luxembourg). Les différentes pratiques langagières exercent tout d'abord une influence sur l'organisation de l'espace pluri-lingue de la classe, mais elles déclenchent aussi la construction de processus identitaires qui transcendent la communauté scolaire.*

Mots-clés : *l'écologie linguistique de la classe, la conscience linguistique, les stratégies de communication pluri-lingue, la didactique du plurilinguisme, la formation des enseignants en milieu pluri-lingue*

Zusammenfassung : *In meinem Beitrag möchte ich aufzeigen, wie mehrsprachige Strategien aus « natürlichen » Kontaktsituationen auch im institutionellen Rahmen angewandt werden können. Dazu werde ich von einem Kontinuummodell der Sprachkontaktsituationen ausgehen. Zur Illustration werde ich mich auf meine Erfahrungen als Feldforscherin im Südpazifik und als wissenschaftliche Begleiterin im saarländischen Modellversuch zu Frühfranzösisch in der Grundschule stützen und diese Erkenntnisse mit meinem aktuellen Berufsalltag verbinden: ich unterrichte im Lehrerausbildungsprogramm der Universität Luxemburg im Bereich der Ethnolinguistik und der Sprachökologie. Erfolgreiche mehrsprachige Schulen stellen sich der Herausforderung der Vielfalt, indem sie institutionelle und natürliche Ansätze von Sprachenlernen und Spracherwerb verknüpfen. Die*

Sprachökologie zeigt Anätze und Strategien zum Umgang mit dieser Vielfalt von Sprachen und Kulturen, die weit über den Begriff der Integration hinausgehen können.

Schlüsselwörter : *Sprachökologie des Klassenzimmers, Sprach(en)bewusstsein, Strategien der mehrsprachigen Kommunikation, Mehrsprachigkeitsdidaktik, Lehrer-ausbildung und -fortbildung in mehrsprachigen Kontexten*

Abstract : *In analyzing the diversity of language practices from examples taken from bi- and multilingual classes in Germany, the Cook Islands, and Luxembourg through the model of language ecology we are reframing the notion of language education away from the objective of mastering languages separately or synchronically, in favor of a pragmatic and communicative approach that focuses on developing the intercultural skills and translanguaging strategies necessary for pupils and students to fully participate in a multilingual society. A brief description of an oral corpus of data in a qualitative approach will document translanguaging practices (García 2009) like code-switching, receptive bilingualism and interlinguistic mediation (Cavalli 2007). By linking those practices to their psycholinguistic background (degrees of language awareness, attitudes and representations of the multilingual space and the linguistic ecology of the classroom) we can use them as indicators of identity-building processes linked to society as a whole.*

Key words : *language ecology of the classroom, language awareness, translanguaging, teaching and learning in multilingual classes, teacher education for multilingual spaces.*

1. Introduction

La méthodologie de ma recherche s'inspire de la sociolinguistique appliquée (Boyer, Calvet), de la recherche psycholinguistique et interculturelle sur les attitudes (Cichon, Perrefort), de l'observation ethnographique (Gregory, Kanner) et de l'écologie linguistique de la classe (Creese et Martin).

Mes données se basent sur des observations personnelles dans le domaine de la prise en compte de la diversité linguistique et culturelle à l'école :

- de 2000 à 2004, j'ai observé et suivi les élèves d'une classe de primaire à Kleinblittersdorf en Sarre dans le cadre d'un projet de familiarisation avec le français, la langue du voisin (Landesforschungsprojekt Früh-französisch).

- en juillet-août 2007, j'ai effectué un séjour d'études aux Iles Cook avec une bourse de la *Deutsche Forschungsgemeinschaft* pour étudier les phénomènes de contact de langues sur cet archipel du Pacifique Sud ; par ailleurs, mes observations constituent la prolongation d'un séjour que j'avais effectué dans ce pays de 1990 à 1993.
- depuis 2006, j'enseigne l'ethnolinguistique aux futurs enseignants des écoles maternelles, primaires et secondaires au sein de l'Université du Luxembourg ; ma description dans cet article se base sur l'observation d'une classe dans le Sud luxembourgeois pendant une période de cinq ans.

Au départ, l'objectif scientifique de notre recherche a été l'étude des stratégies communicatives employées par les élèves issus de familles ayant un passé migratoire. Cependant, nous nous sommes très vite rendu compte du fait que la distinction entre allochtones et autochtones n'était ni aisée ni utile pour notre propos. En effet, on observe différentes vagues historiques de migration avec des degrés d'intégration divers, des mouvements de migration et de ré-migration qui forment des réseaux, la constitution croissante de familles transnationales ayant des identités plurielles, ainsi que la revitalisation symbolique d'un passé familial migratoire lointain. Tous ces mouvements s'entrecroisent et leurs effets se mêlent dans les familles. En travaillant sur les biographies langagières, nous pouvons encore en deviner les différentes strates diachroniques qui forment aujourd'hui la réalité complexe des familles dans une perspective synchronique.

En effet, une optique holistique d'écologie linguistique qui considère toutes les langues présentes dans les communautés sans aucune hiérarchisation, a plus de chances de donner une description réaliste du potentiel communicatif et des processus de construction identitaires à la base d'une société et à un endroit précis.

Dans mon analyse, j'étudierai les stratégies suivantes : l'emploi de la traduction, le bilinguisme réceptif et l'alternance codique dans le discours scolaire. Je pars du postulat que ces stratégies sont les outils de la construction identitaire plurielle dans les milieux linguistiquement et culturellement complexes.

2. Etudes de cas

2.a Grundschule Kleinblittersdorf : l'identité régionale avec une fenêtre ouverte sur le voisin

A partir de 2000, le Ministère fédéral du Land de la Sarre en Allemagne a introduit un programme d'enseignement du français, langue du voisin, dans environ 10% de ses écoles primaires. Cette initiative se basait sur un travail qui avait été commencé des années plus tôt pour les écoles maternelles et était censée

assurer une continuité dans les apprentissages pour les élèves ayant déjà vécu une sensibilisation au français. Les enseignants de ces écoles-pilotes étaient principalement des Français originaires du département voisin, la Moselle, ainsi que quelques Allemands ayant fait de longs séjours professionnels ou des échanges scolaires en France. Ce type d'enseignement a progressé et le nombre d'écoles a augmenté au point de devenir accessible aujourd'hui à tous les petits Sarrois.

Dans le modèle sarrois que nous avons observé, il ne s'agit pas de cours par immersion, mais plutôt d'une *dose homéopathique* de leçons en langue étrangère, de l'ordre de deux heures hebdomadaires en langue française pour les élèves de 6 à 8 ans, prolongeable au cours des deux années suivantes (ces quatre années constituent l'ensemble de la durée de l'école primaire dans le système allemand). Au sein de la chaire de Sprachlehr- und Lernforschung de Rita Franceschini à l'Université de la Sarre, j'avais la tâche de coordonner l'accompagnement linguistique. Nous nous étions fixés comme objectif général d'évaluer l'efficacité de différents types d'enseignement et d'étudier les avantages d'un début précoce. D'une manière générale, les paramètres qui exercent de l'influence sur le déroulement de l'interaction dans la classe se situent au niveau de l'enseignant (sa biographie langagière, ses choix pédagogiques), de l'organisation de l'enseignement (un/e enseignant/e seul/e ou en tandem franco-allemand, le français comme matière ou comme langue véhiculaire d'enseignement), mais aussi de l'élève (ses connaissances préliminaires dans la langue cible et surtout sa volonté de les révéler et de les activer ainsi que son expérience avec l'acquisition ou l'apprentissage d'autres langues en général, son contexte familial et le choix de ses amis ou de ses activités).

Lors de nos observations à l'école primaire sarroise, nous avons remarqué l'importance de l'alternance codique pour négocier des choix identitaires par rapport à la langue, aussi bien du côté de l'enseignant que de celui de l'élève. Ainsi, la manière avec laquelle est insérée en cours de français la langue allemande qui constitue la langue maternelle ou première pour une grande partie des élèves de la classe, fournit des indices sur la construction de l'identité linguistique en général. Afin d'évaluer la compétence linguistique d'un élève pendant les premiers stades de l'apprentissage, nous ne nous focalisons pas seulement sur sa production, mais nous tenons également compte des autres compétences comme les signes de compréhension non verbaux (comme des gestes, la réaction adéquate sur un stimulus en langue étrangère, la mimique) et paraverbaux (exclamations, intonations).

Dans Ehrhart (2003:1417), nous avons fait le constat suivant: « Il y a trois grands types de comportements par rapport au choix des langues chez les enseignants : le *puriste* qui refuse tout emploi de la L1 chez ses élèves, le *modéré* qui tolère la L1 avec ou sans intégration de celle-ci dans la conversation et l'*utilisateur actif*. L'emploi actif peut être provoqué par l'utilisation de la L1

par les élèves, mais ce n'est pas toujours le cas. Nous avons observé que le choix de langue opéré par l'enseignant est lié à ses compétences linguistiques : ainsi, les trois enseignants ayant un dialecte mosellan comme deuxième L1 (avec le français) sont plus enclins à utiliser l'allemand, même sans y être entraînés par les élèves, que les deux autres enseignants pour qui le français était la seule L1 et l'allemand la langue étrangère, quoique bien maîtrisée. Dans la pratique des cours, les maîtres font appel à plusieurs stratégies suivant les besoins réels ou imaginés de la communication. Il n'est pas aisé de parler ici de *choix de langue* ou *language choice*, car l'emploi d'une langue ou de l'autre n'est pas toujours conscient. »

Nous avons également observé une augmentation de l'alternance codique à la fin du cours quand le cadre institutionnel préparait déjà la transition vers des structures d'échanges moins formelles comme la récréation ou le temps libre. La fréquence des énoncés qui alternent entre les langues est également plus élevée dans des conversations portant sur des sujets situés en-dehors du cadre scolaire. Par moments, le seuil de tolérance pour des formes mixtes peut être assez élevé chez certains enseignants. Cette interlangue ou langue de contact limité qui émerge pour un temps appartient alors uniquement à l'enseignant et aux élèves de cette classe spécifique et n'est pas tout de suite compréhensible pour un observateur venant de l'extérieur. La biographie de l'enseignant exerce une forte influence sur son attitude vis-à-vis de ces formes mixtes : refus, tolérance ou création sur initiative propre. Suite à notre observation dans la classe et après avoir regardé les enregistrements des cours que nous avons pris avec leur consentement, les enseignants nous ont dit utiliser l'alternance codique dorénavant plus consciemment et à des fins pédagogiques précises comme l'amélioration du climat d'échange dans la classe et la transmission d'informations particulièrement importantes pour le déroulement scolaire.

2.b Takitumu Preschool : l'identité flexible du navigateur polynésien

Kairangi Dashwood est enseignante à l'école maternelle du village de Matavera sur la côte Est de l'île de Rarotonga, l'île capitale (ayant un peu plus de 20 000 habitants) de l'archipel des Îles Cook. L'enseignante expérimentée a effectué des séjours de plusieurs années à l'étranger, notamment en Nouvelle-Zélande et en Nouvelle-Calédonie, et s'inspire des pratiques d'enseignement qu'elle a vues à l'œuvre dans ces pays (bilinguisme anglais-maori dans le premier et valorisation progressive des langues Kanak à l'école dans le deuxième pays) en les combinant avec l'orientation scolaire nationale de son pays. Sa vingtaine d'élèves a entre 3 et 6 ans et parlent principalement le maori en famille. Dans un premier temps, l'enseignante réserve un accueil très proche du vécu familial aux enfants qui arrivent dans sa classe, avec de larges pans de communication en maori, avant

de passer progressivement à l'anglais, la langue principale de scolarisation pour les plus grandes classes. Les parents et grands-parents sont les bienvenus dans sa classe et ils profitent fréquemment de cette possibilité. Il leur est possible de participer aux activités de la classe, ce qui ménage un espace de transition, notamment pour les plus jeunes parmi les élèves. L'apprentissage entre pairs est également encouragé. Ceci est particulièrement intéressant car certains élèves dont les parents originaires des Iles Cook ont fait de longs séjours à l'étranger, ont adopté l'anglais comme langue forte pour les interactions au sein de leur famille. Pour ces enfants de ré-migrants, l'école est le lieu où s'effectue une consolidation de la langue maorie qui est essentielle pour l'intégration dans la société des Iles Cook. En outre, l'enseignement prend en compte dans la classe les familles transnationales avec des parents ayant des origines diverses.

Dans la déclaration du Ministère de l'Éducation de 2006, *Te Reo Kuki Airani*, la langue des Iles Cook est reconnue comme la langue autochtone et sert « à exprimer les valeurs, traditions et coutumes du pays et à communiquer sur celles-ci. La langue maorie des Iles Cook est une partie intégrale de notre identité, alors que l'anglais a le statut d'une langue internationale. *Te Reo Kuki Airani* est la langue première et sera la langue parlée principalement au niveau de la petite enfance » (traduction de l'anglais par l'auteure). En partant de ce constat, l'anglais est déclaré langue seconde pour les Iles Cook avec une approche bilingue dans l'éducation qui devrait veiller à créer des situations variées dans lesquelles les deux langues sont employées. Le texte souligne que pour les années de maternelle, l'usage de la langue polynésienne est particulièrement encouragé. Ensuite, à l'école primaire, l'anglais est introduit progressivement pendant trois ans, et à la suite de cette période, pendant trois autres années, on utilise le « two pathway approach », terme régional utilisé pour décrire l'enseignement bilingue. Dans l'enseignement secondaire, la plupart des cours sont en anglais, seulement 5 à 10 % restent en maori.

Afin d'organiser la transition entre les langues, l'enseignante de maternelle travaille beaucoup par immersion en utilisant des gestes et des mimiques dans une langue et dans une autre. Assez fréquemment, elle répète son message en juxtaposant des éléments ayant le même sens, en faisant suivre l'énoncé en anglais par son équivalent en maori et vice versa. Les enfants ne se rendent pas toujours compte tout de suite qu'il s'agit de traductions, ce sens se révèle à eux pendant les activités qui rythment l'année scolaire. Dans un premier temps, des jeux et des gestes effectués en groupe assurent le passage vers la langue qui est la moins maîtrisée. Comme dans de nombreuses régions du Pacifique, nous avons fréquemment observé l'utilisation du bilinguisme réceptif dans lequel deux personnes engagées dans une même conversation parlent pour chacune d'entre elles dans leur langue forte qui ne correspond pas à celle employée par le ou la partenaire mais qui la comprend de manière passive.

Par contre, l'alternance codique est peu employée dans les échanges scolaires et ceci correspond à un choix conscient de l'enseignante qui préfère présenter aux enfants des énoncés qui peuvent s'attribuer clairement à l'une des deux langues de l'école. On peut rapprocher cette attitude balancée au fait qu'elle valorise les deux langues au même niveau. Ceci correspond également au règlement scolaire de son pays et à celui du « grand frère », la Nouvelle-Zélande/Aotearoa, qui a un rôle de phare en matière d'enseignement bilingue dans la région.

Un point fort de l'approche pédagogique observée à la Takitumu Preschool est sa flexibilité due au fait que l'école se situe en milieu rural où les familles se connaissent bien entre elles et partagent aussi les temps de loisir. L'enseignante, qui fait également partie de ce milieu, connaît le contexte familial de chaque enfant et elle adapte son comportement et ses stratégies plurilingues en fonction des besoins individuels de tout un chacun. Suivant les élèves et en fonction des moments observés, on pourrait rapprocher l'interaction dans la classe de chacun des grands modèles (transitional, maintenance, enrichment, heritage) prônés par le Wāhanga Mahi Rangarau (2004), un document originaire de la Nouvelle Zélande qui exerce en quelque sorte un effet-phare sur les autres pays insulaires anglophones du Pacifique Sud. Le modèle de transition serait l'orientation du système actuel qui se dirige vers un renforcement progressif de l'anglais. Le modèle de maintien fortifie l'identité culturelle à la base de la langue régionale menacée par l'impact d'une grande langue coloniale qui est toujours la langue première d'une grande partie de la population, alors que l'enrichissement redonne vie à une langue qui a déjà le statut de langue seconde pour la plupart de ses locuteurs. Justement, les langues maories dans les systèmes d'enseignement du Pacifique ne se classent pas facilement dans ces catégories et les textes du Ministère néozélandais proposent la formule de « heritage language model of bilingual education ». Cette approche de revitalisation dynamique se situe sur un continuum entre la maîtrise d'une L1 et d'une L2, suivant le cas précis de chaque élève. L'identité de l'enseignant et de l'élève se négocie en permanence, elle est fluctuante, en s'adaptant aux besoins spécifiques de chaque moment et des interlocuteurs impliqués dans l'échange.

2.c Spillschoul à l'école Nelly Stein de Schifflange : une identité écologique dans un espace libre

Etonnamment, la langue cachée ou du moins faible dans le système luxembourgeois, est le luxembourgeois. Le seul endroit où il a le droit officiel de séjour significatif dans le système éducatif est au cycle 1 de l'école fondamentale, ce qui correspond à l'école maternelle ou au Kindergarten dans d'autres pays. Pour les enfants entre 3 et 6 ans (parfois dès 2 ans, dans le précoce facultatif), elle est la langue d'accueil et la langue d'intégration dans une société culturellement et linguistiquement très complexe. Le Luxembourg a une tradition plusieurs fois

centenaire dans l'enseignement bi- ou plurilingue. En outre, depuis un siècle, des vagues importantes de migration en provenance de l'Italie, du Portugal, des Balkans et d'autres origines proches et lointaines, y apportent une richesse culturelle et linguistique supplémentaire. Par ailleurs, la langue luxembourgeoise peut encore être enseignée dans des classes des cycles 2 et 3 de l'école fondamentale, mais cette option n'est pas réalisée de manière catégorique.

Par la suite, les langues de scolarisation – l'allemand à partir de 6 ans, comme principale langue d'alphabétisation et progressivement aussi le français, à partir de l'âge de 8 ans – sont introduites. Au début de la scolarité des enfants, elles constituent des langues étrangères, voire des langues secondes, pour la plupart des élèves. Une petite étude sur les biographies langagières de nos étudiants nous a révélé que le statut des langues de scolarisation est susceptible de progresser : à l'adolescence ou pendant l'âge adulte, elles peuvent occuper une place plus centrale dans la vie des personnes.

Dans la classe préscolaire d'Isabelle Kayser où je suis accueillie régulièrement depuis 2006, règne un esprit de liberté, aussi bien au niveau du mouvement des enfants que dans le choix des langues, et c'est pour cette raison que ma collaboratrice Renate Leibenath et moi-même avons choisi ce lieu pour un petit projet de recherche portant sur l'écologie de la classe. Voisin de l'approche de la sensibilisation aux langues, ce projet visait à rendre visible toutes les langues des élèves de la classe, dans une attitude de respect mutuel.

En ce qui concerne la pratique de la classe au cours de ce projet, deux points relevant de l'écologie linguistique sont à souligner :

- nous avons demandé à l'enseignante d'indiquer aux élèves dans quelle langue elle s'exprimait, contrairement à une pratique des langues dans laquelle on mélange les langues et où l'on passe de l'une à l'autre sans indiquer les points de passage ; ceci est notamment un problème pour des enfants n'ayant pas de langue germanique parmi les langues d'origine.
- toutes les langues de la classe sont valorisées et peuvent être employées à certains moments et dans certaines circonstances (comme les chansons qui souhaitent « Bon appétit » ou « Joyeux anniversaire », les jeux où l'on indique certains objets dans toutes les langues des élèves). Cette règle d'écologie linguistique aide à rendre plus vivante la pratique du plurilinguisme dans la classe et elle stimule le processus d'appropriation des langues dans toutes les langues présentes dans la classe.

La sensibilisation aux langages (language awareness) permet de mieux comprendre les enjeux de la classe multi- et plurilingue. Sur cette base, l'écologie linguistique permet la mise en pratique de ces découvertes.

- Dans l'évaluation des données observées par notre équipe dans les classes utilisant l'approche de l'écologie linguistique et en les comparant avec d'autres classes de contrôle qui utilisaient des modèles de maintien des langues d'origines (cours de portugais pour des enfants ayant des liens familiaux avec le Portugal), nous avons pu constater des résultats plus satisfaisants dans les premières, et ceci aussi bien au niveau des compétences linguistiques plus développées dans toutes les langues des élèves qu'au niveau du lien social de la classe.

3. Conclusions et synthèse des comportements observés

Lors de l'arrivée d'un nouvel élève ne possédant pas la langue ou les langues scolaires, notamment dans un contexte migratoire (mais pas uniquement !), les enseignants font fréquemment appel à la traduction. Celle-ci peut se faire par des pairs, des élèves ayant passé par des stades d'approximation comparables à leur nouveau collègue (dans le sens de Vygotski) ou ayant justement une distribution complémentaire en ce qui concerne les langues fortes et les langues faibles. Il peut être utile de procéder à d'autres fonctionnements à partir d'un certain temps. Dans un contexte de migration, la seule traduction risque de maintenir la distance entre l'élève et sa classe et dans un contexte pluriel généralisé, la cohésion sociale n'est pas assurée de manière optimale. Pour franchir ce pas vers l'autre, le bilinguisme réceptif peut permettre d'augmenter la compréhension mutuelle dans des milieux scolaires plurilingues. Les approches EuroCom et leur emploi dans la didactique du plurilinguisme (Meissner, Polzin, Reissner) nous apportent des éclairages intéressants dans l'étude des parentés entre les langues et leur fonction comme clé d'accès à d'autres univers linguistiques, particulièrement entre des langues ayant de nombreux éléments en commun en contexte européen. Enfin, l'alternance codique – l'emploi de deux langues dans le même énoncé prononcé par le même locuteur – garde toujours une double image : d'un côté, elle est reconnue comme un moyen d'optimisation de la communication en milieu plurilingue (Heller, Dewaele) et d'un autre, elle garde encore des relents de l'interdiction qui la frappait dans les systèmes éducatifs forgés par une philosophie monolingue.

Au lieu de créer une grammaire figée, notre article a essayé de présenter une grille flexible des usages scolaires afin de permettre de relier les types de contact entre les langues dans la classe avec les stratégies translangagières les plus adaptées pour chaque situation.

Dès 1985, Tabouret-Keller et Le Page décrivaient les *actes d'identité* comme des forces centripètes à l'œuvre dans l'émergence de nouveaux groupes sociaux issus du contact intense entre différentes langues et cultures. Nous sommes d'avis que ce concept est également utile pour observer les pratiques discursives

dans les écoles multiculturelles et plurilingues qui ne sont pas opposées, mais qui se complètent dans leur emploi en fonction de leur environnement et écologie linguistique.

Bibliographie

Calvet, L.-J. 1999. *La guerre des langues et la politique linguistique*. Paris : L'Harmattan. (Première édition parue en 1987 chez Payot).

Cavalli, M. 2005. *Education bilingue et plurilinguisme : Le cas du Val d'Aoste*. Paris : Didier.

CECR - Division des Langues Vivantes Strasbourg - Conseil de la Coopération culturelle - Comité de l'éducation. 2001. *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*. Paris : Didier.

Cook Islands Ministry of Education. 2006. *Cook Islands early childhood curriculum*, consulté le 24 mai 2001, disponible sur URL (www.paddle.usp.ac.fj – download 8/4/2011).

Ehrhart, S. 2003. « L'alternance codique dans le cours de langue : le rôle de l'enseignant dans l'interaction avec l'élève. Synthèse à partir d'énoncés recueillis dans les écoles primaires de la Sarre » In : Anxo M. Lorenzo Suarez M.A. et al. (éds). *Proceedings / Actas. Second International Symposium on Bilingualism / Segundo Simposio Internacional sobre o Bilingüismo* : Universidade de Vigo, Galice, Espagne, p. 1411-1423.

Ehrhart, S. ; Hélot, Ch. & Le Nevez, A. (éds.), 2010. *Plurilinguisme et Formation des Enseignants : une approche critique / Plurilingualism and Teacher Education: A Critical Approach*, Frankfurt : Peter Lang.

Garcia, O. & Bartlett, L. 2007. « A speech community model of Bilingual Education: Educating Latino Newcomers ». In : *the U.S. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10, New York: Routledge, p. 1-25.

Maurer-Hetto, M.-P. & Roth-Dury, E. 2008. « La place de l'ouverture aux langues dans un enseignement primaire visant l'apprentissage d'une L2 et d'une L3 – ouverture à la diversité linguistique à l'école luxembourgeoise ». In : Candelier, M. et al. *Conscience du plurilinguisme, pratiques, représentations et interventions*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p. 167-183.

Mejía, A.-M. de. 2002. *Power, Prestige and Bilingualism – International Perspectives on Elite Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Mühlhäusler, P. 2003. *Language of environment – environment of language*, London: Battlebridge.

Myers-Scotton, C. 2002. *Contact linguistics. Bilingual encounters and Grammatical outcomes*. Oxford: Oxford University Press.

Perregaux, C. et al. (éds.). 2003. *Education et Ouverture aux langues à l'école*. Neuchâtel : CIIP.

Spolsky, B. 2004. *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wāhanga Mahi Rangarau/Research Division of the Ministry of Education. 2004. *Language Acquisition Research*, Wellington: Research and Evaluation Unit.