

Textes réunis et présentés par
Christine Hélot et Jürgen Erfurt

L'éducation bilingue en France

Politiques linguistiques, modèles et pratiques

Hier: Erfurt, Jürgen
Le concept de la transculturalité:
un atout pour le débat sur l'éducation plurilingue ?
S. 592-609

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



Le concept de transculturalité : un atout pour le débat sur l'éducation plurilingue ?

Jürgen ERFURT

Résumé

Dans ce chapitre, je m'attarde sur le concept de transculturalité qui, dans de multiples contextes scientifiques, sert aujourd'hui à décrire différents aspects de l'hétérogénéité, de la pluralité et du changement culturel. L'argumentation phare de ce chapitre consiste à se demander dans quelle mesure ce concept peut être utile dans l'analyse du plurilinguisme et de l'éducation plurilingue. À la lumière de l'histoire de ce concept et de sa place dans des disciplines telles que l'anthropologie, la critique littéraire, la littérature comparée et la philosophie, force est de constater que son application reste jusqu'à présent assez hésitante dans les sciences du langage. D'autre part, il ressort clairement que dans les domaines du plurilinguisme et de l'éducation plurilingue, cette perspective de « trans- » gagne du terrain.

1. De quels phénomènes s'agit-il aujourd'hui ?

Dans la ville de Francfort-sur-le-Main vivent actuellement des personnes originaires de plus de 170 États. Depuis plusieurs années, le nombre d'enfants commençant l'école et appartenant à des familles issues de l'immigration dépasse la barre des 50 %. Dans certaines écoles primaires de la ville, 80 % des enfants viennent de familles où sont parlées d'autres langues que l'allemand. Dans ces conditions de multilinguisme, le plurilinguisme individuel est devenu une réalité très répandue, que ce soit dans la ville, à l'école, dans les familles ou les groupes de pairs. De plus, la ville de Francfort-sur-le-Main est une plaque tournante et un carrefour crucial au niveau de l'économie mondiale, des services, du secteur financier et des transports. Dans de nombreuses entreprises, d'une part, l'anglais est tout autant utilisé que l'allemand et nombreux sont les anglophones vivant à Francfort qui, dans leur vie professionnelle et personnelle n'utilisent que l'anglais. D'autre part, même pour le russe et le turc, il existe des réseaux et des services si denses qu'ils offrent la possibilité aux personnes de vivre entièrement dans ces langues. Certes, si l'on observe la politique linguistique et la participation des citoyens, les monolinguismes turcophones, russophones ou anglophones apparaissent très problématiques, surtout s'ils sont, en quelque sorte, le résultat de politiques, tant migratoires que linguistiques, inappropriées à cette situation d'hétérogénéité croissante.

À un niveau plus général, la diversité linguistique dans les villes, les écoles, les familles n'est pas à vrai dire un phénomène nouveau et, d'un point de vue historique, elle est liée à la nature des processus d'urbanisation, à l'exode rural et à l'immigration, souvent aussi aux conséquences du colonialisme intérieur et extérieur. Cependant, la nouveauté de ces processus réside dans la dynamique et la variété à l'intérieur desquelles le paysage linguistique et les pratiques culturelles ont évolué ces vingt dernières années. L'anthropologue Steven Vertovec a élaboré en 2007 le concept de *superdiversity*, qui s'applique aussi, dès 2010, à la politique

d'intégration de la ville de Francfort (v. Magistrat der Stadt Frankfurt 2010). *Superdiversity* est un terme qui sert à décrire les dimensions nouvelles de la diversité sociale, culturelle et linguistique, telles qu'elles existent depuis la fin de la guerre froide, c'est-à-dire depuis le début des années 1990. Les nouveaux mouvements migratoires, qui font également partie de « l'ordre post-1990 », de même que l'augmentation vertigineuse des flux de marchandises et de capitaux, de connections par Internet, de créations de réseaux sociaux, rendent problématiques les concepts traditionnels de description de l'organisation sociale et culturelle tels que « diaspora », « minorité », « génération » et « communauté » (v. Blommaert & Backus 2013 : 13 et suiv.).

De quoi s'agit-il donc ? Les phénomènes que Vertovec regroupe sous le terme de « superdiversité » ont une portée considérable sur l'émergence de nouvelles formes et pratiques culturelles et langagières auxquelles s'intéresse, depuis quelque temps, la recherche portant sur la transculturalité. Le concept de transculturalité est au centre de cette contribution. Il s'agit d'essayer de reconstituer l'élaboration de ce concept et d'interroger son rôle dans la description et l'analyse de phénomènes mis en avant dans un questionnement sur la superdiversité et, par la suite, sur l'éducation plurilingue. Pour ce faire, plusieurs étapes argumentatives sont nécessaires.

Tout d'abord, je commencerai par mettre la « transculturalité » en relation avec les concepts concurrents de « multiculturalité/-isme », « interculturalité/-isme » et « pluriculturalité ». En second lieu, je présenterai le concept de transculturalité comme ayant des origines multiples et étant mis en exergue au sein de disciplines différentes telles que l'anthropologie, la critique littéraire et la philosophie. Une troisième étape consistera à prendre en considération les sciences du langage afin de montrer quel est leur positionnement par rapport à l'analyse de phénomènes considérés comme relevant du transculturel. Ce qui signifie à contrario qu'il est nécessaire de se demander quels sont les autres concepts permettant de représenter les processus et phénomènes sur le plan de la diversité linguistique et du plurilinguisme. Par conséquent, je m'arrêterai sur des concepts tels que « répertoire linguistique », « compétence plurilingue et pluriculturelle » et « *translanguaging* ». Pour terminer, je mettrai en relief ce que signifie une perspective transculturelle dans un contexte d'éducation plurilingue.

2. Multi-, inter-, pluri-, trans- : approches différentes de la pluralité et de la diversité culturelle

En 1971, lorsque, pour la première fois, le Canada a mis le concept de « multiculturalisme » à l'ordre du jour, à savoir le multiculturalisme bilingue propre à cet État, une action s'est engagée afin de réduire des conflits sociétaux résultant d'inégalités culturelles. Ce scénario était similaire aux États-Unis, en Australie et en Grande-Bretagne, pour ne nommer que ces trois pays : la culture dominante des anglophones et des blancs a dû faire face à un défi lancé, d'une part, par les minorités autochtones, raciales et ethniques, et d'autre part, par les nouveaux migrants, revendiquant la reconnaissance de leur culture et leur place dans la société ; le multiculturalisme représente à cet égard un instrument très prometteur dans la gestion des conflits. Cependant, des débats d'idées se sont engagés pour remettre en question ce concept. D'ailleurs, le nationalisme québécois, qui luttait et continue à lutter pour une meilleure reconnaissance de la culture francophone au Canada, a vite émis des doutes quant au multiculturalisme canadien en lui opposant le concept d'« interculturalité ». Ces concepts – multiculturalité/-isme et interculturalité/-isme – vont

tous deux dans le sens d'une reconnaissance des différences culturelles, d'une société pluraliste et démocratique ; ils sont compris comme des instruments pouvant faire face au racisme et à la discrimination, et mettant en valeur l'égalité des chances. Leur force s'exprime dans les domaines du droit, du changement démographique et de l'économie. Par contre, les différences essentielles entre ces deux visions reposent sur la façon dont s'organisent les relations entre les différents groupes et communautés et la reconnaissance de valeurs communes. Si le discours du multiculturalisme sert l'image de la société mosaïque dans laquelle une diversité de groupes vit côte à côte, l'interculturalité, elle, propage l'idée de l'échange mutuel, du rapprochement et du dialogue dans le respect de valeurs communes (v. Bouchard 2012 ; Rocher & White 2014).

Il en va autrement des concepts commençant par *trans-* et *pluri-*. Ce que la transculturalité signifie ainsi que ce qu'elle peut apporter au thème de l'éducation plurilingue sera évoqué par la suite. Quant à la « pluriculturalité », il faut retenir qu'elle correspond à un concept clé de la politique linguistique européenne. Dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), la pluriculturalité est mise en relation avec la socialisation linguistique et culturelle des individus (v. Coste, Moore & Zarate 2009 : 20). Elle représente la dimension complémentaire du plurilinguisme dans des domaines qui dépassent le strictement langagier et se manifeste à travers des « trajectoires de vies » dans des contextes tout aussi divers que l'hétérogénéité linguistique familiale, les expériences de migration, le dépassement des frontières culturelles et l'appropriation de nouvelles pratiques culturelles. Alors que le multi- renvoie à un phénomène à la fois collectif et juxtaposé, le pluri- renvoie à une dimension individuelle et intégrée.

Les concepts de « multi- », « inter- », « pluri- » et « transculturalité » ne se suivent pas chronologiquement, mais représentent des approches différentes, parfois difficiles à délimiter, dans les domaines complexes de pluralité, de diversité et d'hétérogénéité sociale, culturelle, linguistique et politique. Bien sûr, ces concepts ont des caractéristiques communes. Cependant, ils mettent l'accent sur des aspects différents du contact des cultures, divergent sur plusieurs points et ont un statut, comme on l'a vu, très différent.

3. Formation et différenciation des regards sur le transculturel

En passant en revue l'histoire de la pensée transculturelle, on s'aperçoit que le concept de « transculturalité » a été « découvert » à plusieurs reprises dans des contextes très divers. De plus, ce concept évoque des connotations culturelles différentes selon qu'il est utilisé dans un espace germanophone, en Amérique latine ou aux États-Unis, par exemple. Depuis plusieurs années, toutefois, les discours scientifiques et un nombre important de publications mettent en relief une réciprocité dans la réflexion, marquée par les différentes genèses du concept.

3.1 Fernando Ortiz : fondements anthropologiques

La recherche actuelle sur la transculturalité s'accorde à voir l'origine du concept dans l'étude *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar* (1940), de l'anthropologue cubain Fernando Ortiz (1881-1969)¹. Dans cet ouvrage, Ortiz traite de l'importance de deux produits agraires pour l'économie cubaine, le sucre et le tabac, et de leur

1. Voir, entre autres, Buono (2011), Eibach, Opitz & Juneja (2012), Ernst & Freitag (2014), Mendivil (2012), Moser (2010), Pratt (1992).

transformation au cours des périodes coloniales, postcoloniales et de la migration. Le rôle du sucre est mis en lumière dans le contexte de la production et des formes d'existence des esclaves noirs à Cuba et en Amérique en général. En se basant sur le tabac, sa production et sa consommation, Ortiz reconstruit les multiples changements sociaux dans les modes de vie et les rapports de production à Cuba. Dans la deuxième partie du livre, il introduit le concept de « transculturación » pour critiquer et rejeter le concept d'« acculturation », très à la mode dans les années 1930, et pour décrire des processus de transition d'une culture à une autre ainsi que leurs conséquences au sein de la société ([1940] 1987 : 93). En utilisant le terme de « transculturación », il souhaite exprimer l'entière complexité des transformations sociales, et il illustre ce phénomène avec l'exemple de la production et de la consommation du tabac ; des transformations aussi bien économiques qu'institutionnelles, juridiques qu'éthiques et religieuses, artistiques, linguistiques, psychologiques que sexuelles, etc. Cette démarche exige de comprendre la société cubaine dans ses traits traditionnels, englobant les cultures amérindiennes et celles des esclaves africains, celles des puissances coloniales jusqu'à celles des migrants du monde entier qui, en arrivant dans le Nouveau Monde, font l'expérience d'un processus de « déculturation », « exculturation », « acculturation », « inculturation » (ibid.) ou de « néoculturation » ([1940] 1987 : 96), chacun de ces concepts étant des aspects de la « transculturation ».

3.2 *Vice Versa* : le concept de transculturalité dans la critique littéraire québécoise

Vice Versa est le titre d'un magazine littéraire paru de 1983 à 1996 à Montréal dont le sous-titre est « magazine transculturel ». Il est issu des « Quaderni culturali dell'Associazione di cultura popolare italo-quebecchese » (Montréal, 1980-1982)². Ce magazine en français, anglais et italien a été dirigé par les intellectuels italo-québécois Fulvio Caccia, Lamberto Tassinari, Bruno Ramirez et Antonio d'Alfonso. Plus tard, Régine Robin est venue s'ajouter au comité de rédaction. *Vice Versa* a été fondé à un moment où une polémique sur le multiculturalisme et l'interculturalité faisait rage : à la suite de la loi 101 (1977) le français a été imposé comme unique langue officielle et la francisation de la société mise à l'ordre du jour en politique ; à un moment aussi où le discours souverainiste a conduit au premier référendum sur l'indépendance du Québec (1985). Au milieu de cette situation riche en tensions, *Vice Versa* met l'accent non pas sur la multiculturalité à la canadienne, non pas sur l'interculturalité à la québécoise, mais sur la transculturalité de la voix des migrants. Il est peu probable que les rédacteurs en chef de *Vice Versa* aient repris à l'époque la discussion sur la transculturalité en Amérique latine. Comme Moser (2010 : 48) le montre et Caccia (dans Caccia *et alii* 2010 : 194) le reconnaît, ce n'est que plus tard que *Vice Versa* découvre ce lien. Pour l'équipe de *Vice Versa*, le point de référence est davantage la polarité entre le *multi-* canadien et l'*inter-* québécois, face auxquels le *trans-* italo-québécois se pose en tant que discours, autant politique qu'utopique, qui revendique dans chaque numéro son trilinguisme et ne s'aligne pas sur le monolinguisme politiquement correct. En 1985, Tassinari formule le concept clé du magazine, même si parmi les rédacteurs en chef il n'y a jamais eu de consensus³ à ce sujet :

2. Voir à cet égard Ferraro (2013).

3. Voir Tassinari (2006 : 17).

Le terme *transculturel* a une dimension politique, car ce mot implique la traversée d'une seule culture en même temps que son dépassement. L'unité qu'il sous-tend n'a pas la même résonance que celle qu'évoquent les termes *inter-culturel* ou *multi-culturel*. Ceux-ci définissent un ensemble et le circonscrivent dans un espace et un temps, alors que le transculturel ne possède pas de périmètre. C'est le passage et l'implication totale à travers et au-delà des cultures. (Tassinari 1985 : 299)

Dans un autre passage, il souligne le caractère subversif du concept de transculturalité :

Ce projet se manifestera dans sa plénitude lorsqu'il investira la sphère politique et économique. Le transculturel travaille une gestion de la société dépourvue de discrimination [...], mais il n'en demeure pas moins que le discours transculturel est au fond un discours sur le pouvoir. À la limite, il remet en question le fonctionnement de la société. [...] La transculture possède un ressort utopique qui remet en question la base traditionnelle de la société. (*ibid.* : 303-304)

3.3 Wolfgang Welsch : une conception philosophique de la transculturalité

À plusieurs égards, la structure de référence ainsi que le contenu du concept de transculturalité ne se présentent pas dans les contextes sus-mentionnés comme dans les pays germanophones, où les travaux du philosophe Wolfgang Welsch ont eu une grande influence. La première contribution de Welsch sur ce thème, „Transkulturalität – Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen“⁴, date de 1992 et est suivie d'autres publications dans lesquelles il développe ce concept. Dans l'article „Was ist eigentlich Transkulturalität?“⁵, publié en 2010, il affirme, en récapitulant la discussion précédente, qu'il a écrit cette première publication parce qu'il pensait que la notion traditionnelle de culture ne correspondait plus aux cultures et aux relations culturelles contemporaines. En effet, il critique la conception traditionnelle de la culture développée par Herder à la fin du XVIII^e siècle, qui représentait la notion de culture sous forme de « sphère », à connotation géométrique. Il associait à cette représentation de la culture un impératif d'homogénéité de l'intérieur et de stricte démarcation avec l'extérieur. Chaque culture doit, en tant que culture *d'un peuple*, clairement se différencier des cultures *des autres peuples* (v. Welsch 2010 : 40). Comme ce modèle culturel associé à l'image d'une sphère ne pouvait plus être appliqué aux cultures du XXI^e siècle, Welsch le remplaça par un modèle d'interconnexions et d'interdépendances (2010 : 39), car, de nos jours, la culture doit être comprise comme un phénomène perméable et non pas séparatiste. C'est à partir de cette constatation qu'il a élaboré son concept de transculturalité. Il différencie un niveau « macro » d'un niveau « micro ». Sur un plan « macro », les cultures sont aujourd'hui marquées par des connexions externes et un caractère hybride ainsi que par la multidimensionnalité du changement culturel. Ces caractéristiques sont dues aux processus migratoires, au développement des technologies et aux différences internes des sociétés. Sur un plan « micro », Welsch note que les individus sont fortement marqués par le transculturel et que cette transculturalité interne, s'exprimant notamment sous la forme d'identités patchwork, facilite les rapports avec la transculturalité externe. Il fait remarquer que son concept de transculturalité est basé sur des processus qu'il distingue très nettement des concepts de multi- et d'interculturalité toujours représentés sous forme de sphère. « La différence entre les deux est que le multiculturalisme se tourne vers les rapports au sein des sociétés, les

4. En français, « La transculturalité – des formes de vie après la dissolution des cultures ».

5. En français, « Que veut dire transculturalité ? ».

interculturalistes, de leur côté, se préoccupent des rapports entre les sociétés » (*ibid.* : 46). Sa vision de ces deux concepts fait de lui la cible de critiques de la part d'autres chercheurs qui lui reprochent de ne pas être à la hauteur des discussions contemporaines sur l'interculturalité (v. Antor 2006 ; Schulze-Engler 2006 plaide pour une simultanéité de la perspective inter- et transculturelle).

4. Transculturalité « *ante litteram* » dans les sciences du langage

Si les langues entrent en jeu, du moins dans tous les processus de changement culturel, de mixité, de contact et de transformation des biens culturels, voire même représentent le médium central autour duquel ces processus transculturels s'articulent, on peut s'étonner que la notion de transculturalité soit moins abordée en sciences du langage que dans d'autres domaines. Il existe à mon avis deux raisons à cela, que je résumerai par deux hypothèses. Premièrement, depuis le XIX^e siècle, le courant dominant de la linguistique, depuis les « néogrammairiens » (les *Junggrammatiker*) via le structuralisme saussurien jusqu'à la grammaire générative, dite universelle, s'est systématiquement démarqué des formes idiosyncrasiques et de la pluralité des usages linguistiques. L'ensemble des facteurs ayant un impact sur la recherche s'étend du nationalisme au fétichisme méthodologique, jusqu'à l'idéalisation de l'objet langue. Deuxièmement, et ce, à l'encontre du courant dominant, des études se sont révélées à posteriori fortement novatrices dans le sens où elles ont fait émerger des concepts qui, bien avant que la perspective de transculturalité n'apparaisse, ont permis de décrire des processus et des formes de ce type au moyen d'une terminologie propre. À cet égard, je souhaiterais présenter trois exemples.

4.1 Les études créoles de Hugo Schuchardt

Hugo Schuchardt, né en 1842 à Gotha et décédé en 1927 à Graz, est reconnu aujourd'hui comme le fondateur de la créolistique. Romaniste de formation, très prolifique – la liste de ses publications s'étend à 770 titres⁶ –, il travaille tout d'abord dans la linguistique comparée suivant la tradition de Friedrich Diez, souvent appelé fondateur de la romanistique, avant de s'intéresser à la généalogie et à la géographie linguistique. À partir de 1880, il se penche sur les langues créoles. Au cours de ses travaux, il en arrive à la conclusion que toutes les langues sont des langues mixtes et que les processus de mixité sont omniprésents. Dans *Hugo-Schuchardt-Brevier. Ein Vademecum der allgemeinen Sprachwissenschaft*⁷, édité par son non moins célèbre disciple Leo Spitzer, on peut lire :

il n'existe pas de frontières à la mixité linguistique ; elle va du maximum au minimum de la diversité linguistique [...] la mixité [...] est également présente dans une continuité spatiale. (1884, v. Spitzer 1928 : 154, ma traduction)

Et dans une autre citation extraite de la période finale de ses recherches :

la mixité s'avère une force motrice de l'évolution des langues ; elle apparaît dans chaque langue unique, dans des dialectes proches, dans des langues apparentées et même dans des langues non apparentées. (1922, v. Spitzer 1928 : 193, ma traduction)

En d'autres termes, Schuchardt, en s'opposant au courant dominant de l'époque, refuse une conception des langues comme étant pures, monoculturelles et homo-

6. Voir Wolf (1993).

7. En français, « Hugo-Schuchardt-Brevier. Un Vademecum de la linguistique générale » (2^e éd., Halle/S. 1928).

gènes ; il met en évidence des processus tels que la mixité et, plus spécialement, la créolisation, qui conduisent à la naissance de nouvelles langues. À partir des recherches de Schuchardt et de créolistique récente, on peut établir une ligne indirecte avec les protagonistes du mouvement de la créolité depuis les années 1980 en Martinique et à la Guadeloupe. *Chronique des sept misères* (1986) de P. Chamoiseau ou *Éloge de la créolité* de P. Chamoiseau, R. Confiant et J. Bernabé (1989) sont des œuvres clés dans la formation du discours sur la « créolité ». Cette notion devient un élément important de la pensée transculturelle.

4.2 Les observations de Jules Ronjat sur le bilinguisme et l'apprentissage bilingue

Le linguiste Jules Ronjat, né à Vienne en 1864 et mort à Lyon en 1925, s'est fait connaître comme défenseur actif de la culture et de la langue occitane en France. La *Grammaire istorique* [sic] *des parlers provençaux moderne* (1930-1941), en quatre tomes, est son œuvre principale. En ce qui concerne le thème qui nous occupe, Ronjat mérite d'être cité pour une autre étude : son livre *Le Développement du langage observé chez un enfant bilingue* (Ronjat 1913/2014). Né de son mariage avec une Allemande, Ilse Loeb, leur fils Louis reçut de la part de ses parents une éducation bilingue : sa mère lui parlait allemand et son père français. Ronjat observa et nota minutieusement comment Louis apprit les deux langues et comment il communiquait avec ses parents et la domestique, également germanophone. Les parents et la domestique mirent en pratique, pour la première fois, un principe qui deviendra, plus tard, un des fondements de l'apprentissage bilingue : « une personne, une langue ». Lorsqu'en 1913 les notes et les analyses de Ronjat parurent sous le titre « Le développement du langage observé chez un enfant bilingue », peu avant le début de la Grande Guerre, nombre de ses collègues influents marqués par l'idéologie nationaliste furent choqués par le fait que l'on puisse élever un enfant dans deux langues, d'autant plus que l'une d'elles était la langue de l'ennemi. Pendant la guerre, Ronjat, marié avec une Allemande, dut s'exiler en Suisse. Son ouvrage ne fut accueilli positivement que par un nombre infime de personnes dotées d'une plus grande largeur d'esprit, mais il tomba vite dans l'oubli. Son principe « une personne, une langue » que lui avait recommandé Maurice Grammont, linguiste reconnu, a fait le tour du monde en tant que principe « *one person – one language* ». Ce principe reste une référence pour l'éducation plurilingue, même si, aujourd'hui, il suscite des critiques quant à la séparation stricte des langues (v. García 2009 ; Hélot 2014). Même si le plurilinguisme représente une pratique très ancienne, l'approche de Ronjat constitue, pour la première fois, une transgression courageuse du cadre idéologique du monolinguisme, d'autant plus qu'à son époque le bilinguisme était considéré comme nocif et responsable de troubles du langage (v. Tabouret-Keller 1988).

4.3 Les travaux d'Uriel Weinreich sur le contact des langues et les langues minoritaires

Uriel Weinreich, né à Vilnius en 1926 et décédé à New York en 1967, a grandi en Lituanie dans une famille intellectuelle juive. En 1939, sa famille réussit à émigrer à New York ; c'est là qu'il fera ses études à l'université de Columbia et aura comme professeurs des émigrés européens tels que Roman Jakobson et André Martinet. Pour notre propos, les travaux de Weinreich sont intéressants à deux égards : d'une part, pour ses recherches sur le contact des langues et le plurilinguisme, de l'autre,

en tant que représentant de la « judaïstique », pour ses travaux sur la diaspora juive. Après ses études, entre 1949 et 1950, il mène des recherches de terrain relatives aux variétés réto-romanes, à l'allemand et l'italien dans le canton suisse de Grison. La thèse de doctorat qui s'ensuit en 1951, *Languages in Contact*, fait date dans la recherche sur le contact des langues et le plurilinguisme et représente un travail phare de la sociolinguistique moderne. En 1952, il obtient la chaire de yiddish à l'université de Columbia. Par la suite, il recueille des données sur la diaspora juive des survivants de l'Holocauste qu'il regroupe dans son ouvrage principal *Atlas des langues et cultures du judaïsme ashkénaze*⁸. Les nombreux documents en yiddish sur les contacts des langues et des cultures représentent un corpus éminent, servant de référence également dans le champ des études transculturelles.

Les travaux de ces trois chercheurs permettent de soutenir parfaitement la thèse formulée dans la partie introductive. Ils montrent que depuis la fin du XIX^e siècle, dans le domaine de la linguistique et à l'ombre du courant dominant, toute une série d'approches scientifiques concernant les multiples processus et phénomènes de contact, de mixité et de transformation des langues et des cultures ont émergé dans le monde de la recherche. Depuis le début des années 1990, et même avant, des travaux sur le « syncrétisme linguistique », *mixed languages*, *crossing*, *fused lects*, *Multisprech*, *métissage* (Hill & Hill 1986 ; Rampton 1995 ; Perrot 1995 ; Auer 1999 ; Erfurt 2003 ; Hinnenkamp & Meng 2005) se multiplient (pour un aperçu, v. Gadet & Varro 2006). D'autres concepts s'y ajoutent, comme on le verra dans le paragraphe suivant. Ceci explique pourquoi l'aspect novateur du concept de « transculturalité » associé à de nombreuses disciplines (anthropologie, critique littéraire, philosophie, de même que la musicologie et bien d'autres) n'a pas la même prééminence en linguistique générale et appliquée ou en sociolinguistique, où d'autres termes et expressions problématisent les phénomènes du même type.

5. Représentations des langues dans un contexte transculturel

Dans une perspective ontogénétique, les hommes apprennent les langues par le simple fait qu'ils grandissent dans un milieu linguistique et que les personnes proches des enfants communiquent avec eux. Le langage comme *conditio humana* n'est pas fixé sur une forme définie ; d'un point de vue fonctionnel, il s'avère variable. Cette variabilité existe depuis le moment où l'enfant apprend à gérer les différentes variétés auxquelles il est confronté en les imitant et en les faisant siennes (Piaget 1923 ; Vygotski [1933] 1997 ; Tomasello 2003 ; Maas 2008). Dans une perspective sociogénétique, l'accent est mis sur les exigences de la pratique sociale que chacun doit apprendre à gérer, et ceci, de manière différente que l'on soit au sein d'une petite communauté isolée ou dans des sociétés se différenciant au niveau fonctionnel. Autant au niveau sociétal qu'individuel, la pratique langagière n'est jamais homogène. La notion centrale est celle de variation, particulièrement la variation de registre⁹, qui est en corrélation avec les différents domaines de la

8. *Language and Culture Atlas of Ashkenazic Jewry* (LCAAJ). Les entretiens ont été enregistrés entre 1959 et 1972. Après la mort de Weinreich, en 1967, c'est Marvin Herzog qui a continué le travail sur l'Atlas.

9. Le concept de « registre » ne se limite pas à son ancrage dans la stylistique traditionnelle (voir les « niveaux de langage » : soutenu / littéraire, familier, populaire, vulgaire, etc.). Il a une histoire plus ancienne, qui remonte à la rhétorique antique, où il sert à établir une interrelation entre les domaines de la pratique langagière et des formes / structures de la langue. Dans cette perspective, la variation des registres s'étend (de façon simplifiée) (a) au registre intime, (b) informel / « public » et (c) formel,

pratique langagière, que l'on peut grossièrement classer ainsi : le registre intime (familial), le registre informel-public et le registre formel (Maas 2008 : 48 et suiv.). Dans des situations plurilingues, chaque registre est représenté par plusieurs ou par différentes langues apprises dans des contextes sociaux différents et en général ne remplissant pas les mêmes objectifs communicatifs¹⁰.

Le processus de l'élaboration linguistique se réalise dans l'élaboration des registres, lesquels entrent en corrélation avec une élaboration structurelle à différents niveaux (v. Maas 2008 : 46). L'élaboration du registre formel trouve sa forme maximale dans l'apprentissage de la pratique de la langue écrite, comme le montrent par exemple les textes de loi ou des formules extrêmement compactes dérivées des mathématiques. L'élaboration linguistique n'est pas un processus linéaire. Plus juste semble être l'idée de Blommaert & Backus (2013 : 16), qui parlent de *learning by degree* (en français, « apprendre graduellement »), faisant allusion aux différentes voies et modes d'apprentissage linguistique dans des cadres formels et informels et particulièrement dans une situation de superdiversité.

Cela veut dire qu'au cours d'une vie il existe de nombreux modes et moyens permettant d'élargir son répertoire langagier et d'élaborer ses registres de langue. Cependant, il ne faut pas s'imaginer que ces processus se déroulent de façon harmonieuse, positive sans conflits. Il ne faut pas croire non plus que les individus auraient toutes les cartes en main et seraient capables d'influencer ces processus à leur guise, tel que Welsch le défend dans sa conception de la transculturalité. Notamment dans un contexte migratoire, mais pas seulement, la biographie langagière de chacun est parsemée de conflits, de barrières, de blocages, de traumatismes et de ruptures, qui vont parfois jusqu'à « l'oubli d'une langue » apprise en tant que langue maternelle. La dynamique des processus d'apprentissage et d'élaboration consiste dans ce contexte en une restructuration du répertoire langagier.

La restructuration du répertoire langagier signifie que l'élaboration linguistique ne se construit pas de façon additive, comme le suggère le concept de « bilinguisme additif » face au « bilinguisme soustractif » (v. Landry & Allard 1996, et maints autres articles de ces auteurs). On parle de restructuration¹¹ du répertoire lorsque, dans des situations migratoires, de ruptures sociétales (la chute de l'URSS, par exemple, et ses conséquences linguistiques pour les citoyens des nouveaux États postsoviétiques) ou d'autres événements significatifs, les ressources langagières acquises ne suffisent plus ou que de manière limitée pour participer à la nouvelle réalité linguistique et aux nouvelles conditions d'existence. De nouveaux apprentissages de langue s'avèrent incontournables. En règle générale, la restructuration du répertoire ne se réalise pas équitablement sur tous les registres. Dans un contexte migratoire, les ressources langagières du registre intime peuvent continuer à être fonctionnelles, tandis que dans le domaine de la communication

auxquels correspondent les domaines (i) de la famille, des amis proches, (ii) « le marché », le travail et autres, et (iii) le domaine institutionnellement contrôlé de la pratique de l'écrit (v. Maas 2015). Comme une sorte de prisme, les registres reflètent ainsi l'élaboration de la pratique et du savoir linguistiques tout au long de la biographie de l'individu en relation à son environnement social. Quant à l'élaboration linguistique, la barrière la plus significative entre les registres est celle entre les registres informel et formel. Sur le plan mondial, le plus grand nombre d'individus s'approprient des compétences du registre formel dans une autre langue que celle des registres intime et informel.

10. Voir également le tableau dans Weth (dans ce volume) et son application au bilinguisme et à la bilinguisme arabe-français et occitan-français.

11. Le terme de « restructuration » apparaît pour la première fois, à ma connaissance, chez Grosjean & Py (1991), bien qu'ils l'utilisent dans un contexte légèrement différent et le limite à la restructuration de la première langue.

publique et du registre formel, elles ne le sont plus et se voient même dévalorisées. Les personnes possédant des compétences écrites disposent d'une ressource qui peut être utilisée comme passerelle afin de s'adapter aux nouvelles conditions et d'apprendre de nouvelles langues écrites. La restructuration du répertoire langagier s'étend le long d'un continuum avec, à un pôle, l'« attrition » (*language attrition* v. Herdina & Jessner 2013 ; Leeuw, Opitz & Lubínska 2013), menant parfois jusqu'à la « perte » d'une des langues jadis dominantes. L'autre pôle consiste en l'élaboration maximale du répertoire et de chacun des registres. Ce continuum est marqué par des ruptures qui orientent la pratique et l'apprentissage des langues dans différentes directions. La restructuration du répertoire linguistique ne correspond pas seulement à l'usage ou au non-usage de formes linguistiques, mais aussi – et cela rejoint l'argumentation précédente – au savoir linguistique, aux représentations sur les langues et à la connaissance et maîtrise des normes linguistiques.

La recherche sur le plurilinguisme met régulièrement en évidence un problème notionnel qui, dans le contexte qui nous occupe, est lourd de conséquences. En effet, lorsque les nations se sont construites, elles ont institué le monolinguisme et propagé l'image d'individus monolingues dont la langue maternelle était, idéalement, celle de la nation, tandis que les autres langues étaient considérées comme des langues étrangères ou comme des dialectes et patois. Depuis déjà quelques décennies, le modèle traditionnel de l'individu monolingue et les notions reposant sur cette vision sont remis en question par les phénomènes sociologiques suivants :

- La majorité des enfants dans le monde grandit dans un milieu plurilingue ; ils apprennent à pratiquer différentes langues, dans divers environnements tels que la famille, l'école, les communautés, etc.
- La migration et la mobilité sociale font que de plus en plus d'adultes sont confrontés à de nouvelles constellations linguistiques qu'ils apprennent à gérer.
- Les espaces jusqu'ici relativement homogènes se transforment en espaces de contacts multilingues, particulièrement les espaces urbains et médiatiques.
- De nombreuses sociétés, de même qu'un acteur supraétatique important, à savoir l'Union européenne, ont établi des modèles et des modes de fonctionnement basés sur le multi-, inter- et/ou pluri-, ce qui remet en question les idéologies monolingues.

Ces constatations rejoignent le concept de superdiversité, qui fait référence à ces transformations culturelles. De plus, dans le domaine de l'éducation, des idéologies linguistiques et de la didactique des langues, une dimension nouvelle émerge dans laquelle le plurilinguisme a pris une place prédominante. Un changement de perspective est en cours. Il permet de se demander dans quelle mesure les concepts et méthodes établis ignorent les changements en cours, tant dans la vie de tous les jours que dans les rapports linguistiques, et quelles nouvelles voies doivent se dessiner dans la didactique des langues afin que chacun puisse s'intégrer dans la société et puisse participer à la vie commune (v. Lüdi & Py 2009).

Lorsqu'on s'interroge sur les rapports à établir entre les nouveaux concepts et les nouvelles voies à suivre pour l'apprentissage des langues, d'une part, et l'idée de transculturalité, d'autre part, deux orientations se dessinent : le concept de « compétence plurilingue et pluriculturelle » et le concept de *translanguaging*¹².

12. Le concept de *translanguaging* dans le sens de García (2009) et autres ne se traduit pas facilement en français : en anglais, ce concept exprime, d'une part, le recours à des ressources plurilingues et, d'autre part, à la pratique du « parler plurilingue » (v. Lüdi 2011) vue comme dynamique ou processuelle.

Ces deux orientations résultent de vastes études empiriques sur le plurilinguisme à l'école et dans d'autres institutions sociales, dans un contexte anglophone et nord-américain plus encore qu'en France et dans les pays francophones ; elles mettent l'accent sur les relations entre la pratique linguistique, la politique linguistique et l'apprentissage des langues. Coste, Moore & Zarate (1997 : 12 ; 2009 : v), à partir du concept de compétence plurilingue et pluriculturelle, mettent en avant le capital culturel et langagier que chaque individu acquiert tout au long de sa vie ainsi que le répertoire individuel complexe résultant des expériences personnelles.

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur 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 l'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. (Coste, Moore & Zarate 1997 : 12)¹³

La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle s'est avérée très productive, surtout dans la mesure où elle a mis en valeur les différents moyens de développement de cette compétence dans le contexte scolaire d'apprentissage des langues, l'école ne favorisant pas toujours le développement de cette compétence. Coste, Moore & Zarate prennent également en considération l'apprentissage des langues dans d'autres contextes : la famille, le groupe de pairs, l'entreprise, les médias, les voyages, etc. ; donc dans des espaces où les individus s'impliquent dans la pluralité des langues et des cultures.

On peut ainsi observer la productivité de ce concept dans le domaine de la didactique des langues, qui, depuis des années, grâce à des processus novateurs, a contribué à remplacer l'enseignement et l'apprentissage des langues comme matière scolaire en tant que langues étrangères par d'autres formes d'enseignement et de concepts. Ce changement de perspective se manifeste à travers toute une palette d'approches, qui vont de la sensibilisation au plurilinguisme – le programme « Evlang – Éveil aux langues » en est un exemple (Candelier 2003) – à l'utilisation de capacités d'intercompréhension entre les locuteurs de différentes langues (de la même famille) et le développement d'une compétence langagière réceptive (Klein 2004 ; Escudé & Janin 2010), jusqu'à la pratique d'autres langues dans des matières dites non linguistiques (DNL, v. Steffen 2013) selon les principes *Content and language integrated learning* (CLIL) / Enseignement de matières par l'intégration d'une langue étrangère (Emile). Au niveau de la politique linguistique, le Conseil de l'Europe a, selon cette perspective, conçu le Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (Carap) (v. Candelier 2010 ; Candelier & De Pietro 2012 ; Cavalli dans ce volume).

Quant à l'apprentissage bi-/plurilingue et l'élaboration du répertoire linguistique, on peut citer des formes d'enseignement qui vont encore plus loin, comme le concept d'immersion réciproque, développé aux États-Unis sous la forme de *Two-way-immersion* ou, en Europe, sous la forme de « l'immersion réciproque » ou « double immersion » (v., pour la Suisse, Brohy 2008 ; pour les projets d'immersion réciproque à Hambourg, Gogolin & Neumann 2008 ; pour les projets à Francfort,

13. Ces propos se retrouvent de façon identique dans la version française du Cadre européen commun de référence pour les langues, 2001, p. 129.

Budach & Bardtenschlager 2008, Streb 2015 et Streb dans ce volume). Ces programmes se focalisent sur l'élaboration simultanée de deux langues de scolarisation, à l'oral et à l'écrit, sur l'apprentissage d'autres langues dites étrangères ainsi que sur une mise en valeur des ressources pluriculturelles.

Si l'on considère que la critique du modèle unilingue, modèle qui en France et dans d'autres pays dominait la pratique scolaire, a été le point de départ pour le développement du concept de compétence plurilingue et pluriculturelle – à côté des changements sociaux, démographiques et culturels découlant de la « superdiversité » –, alors le concept de *translanguaging*, développé surtout dans un espace anglophone, fait écho aux expériences d'enseignement bilingue mises en place au Pays de Galles¹⁴ dans les années 1990 et, parallèlement, dans les *dual language programs* aux États-Unis et dans d'autres pays d'Europe¹⁵. Baker (2006), García (2009), Hornberger & Link (2012), Blackledge & Creese (2014) reprennent le terme pour cette pratique et élargissent son sens dans plusieurs directions. García l'a associé à une révision critique des programmes scolaires bilingues en montrant que toute une série d'hypothèses sur lesquelles reposaient les programmes, à savoir la stricte séparation des langues selon le principe *one person – one language*, également la séparation temporelle et spatiale de chaque unité d'enseignement ainsi que les profils linguistiques des élèves, n'étaient pas toujours fonctionnelle. De plus, elle constate que l'hétérogénéité des classes bilingues est beaucoup plus étendue qu'on ne le pense et que les écoliers disposent souvent de plus de ressources linguistiques que celles faisant l'objet de l'enseignement des programmes scolaires bilingues (García 2009 : 148). L'orientation vers le *translanguaging* fait partie, comme Baker (2011) le fait remarquer, d'une nouvelle pédagogie, plus centrée sur l'élève : elle s'attache aux expériences plurilingues et aux ressources des enfants (et non de l'enseignant) ; elle établit un lien entre l'apprentissage scolaire, le développement de la personnalité et l'élaboration linguistique et tente de réussir à mettre en place des compétences académiques bilingues dans le cadre scolaire, c'est-à-dire de bilinguisme et de bilittératie. Ces dernières années, le concept de *translanguaging* a dépassé le cadre strict de l'éducation bilingue dans la mesure où les apprenants mettent en avant leur pratique linguistique dans des contextes sociaux autres que l'école. On peut voir un autre avantage à ce concept : il permet de fournir un cadre cohérent dans des cas particuliers, par exemple lorsqu'il s'agit de la pratique linguistique des sourds avec leurs différentes langues : la langue des signes, la langue écrite et la langue parlée (v. Lewis, Jones & Baker 2012b : 666, et les contributions de la quatrième partie de ce volume sur le bilinguisme des sourds).

Conclusions : transculturalité et éducation plurilingue

Dans cet aperçu portant sur l'émergence et la différenciation du concept de « transculturalité », il s'agit, d'une part, de mettre en évidence les phénomènes, données et processus qui doivent être observés sous l'angle de la transculturalité, tels que les processus de contact et de mixité dans un contexte de colonialisme et de postcolonialisme, de même dans des périodes antérieures et postérieures : la « créolisation », l'« hybridation », *crossing*, « diaspora », « ghetto », etc., que l'on

14. Voir la description par Baker (2001) dans sa 3^e édition des *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Quant à l'histoire du concept de « *translanguaging* », v. Lewis, Jones & Baker 2012a.

15. Voir, entre autres, les expériences scolaires au Val d'Aoste (Italie) se référant au français, à l'italien, au francoprovençal, à l'anglais et à d'autres variétés, dans Cavalli *et alii* (2003).

retrouve essentiellement dans des situations migratoires et dans des transformations de formes et de vécus culturels (voir à cet égard le concept de « superdiversité »). D'autre part, il est important de montrer comment ces processus et résultats donnent matière à différents discours : discours disciplinaires de l'anthropologie (voir § 3.1), de la critique littéraire (§ 3.2), de la philosophie (§ 3.3) et dans les sciences du langage (voir § 4) comme étant des disciplines qui ont « découvert » à leur tour cette perspective transculturelle.

Pour conclure, il convient de se poser la question de ce que signifie la perspective transculturelle pour l'éducation plurilingue. Tout d'abord, et *ex negativo*, la transculturalité peut être considérée comme une approche entrant en concurrence avec une vision de la société et de ses institutions, particulièrement l'éducation, basée sur la construction d'un État-nation et d'une langue nationale. Ce courant et le pouvoir qui lui est attribué consiste à marginaliser, assimiler voire même à exclure les cultures qui ne correspondent pas au modèle national. À l'opposé, la perspective transculturelle refuse en quelque sorte des formes d'« identarisation ». Comme le montrent les trajectoires de vie des « transmigrants », c'est-à-dire des élites extrêmement mobiles vivant dans plusieurs cultures et les traversant (v. Amelina 2008), ce modèle de vie dit moderne prend le pas sur les identités locales/régionales, les dévalorisent et leurs donnent une image de désuétude. Comme le multi- et l'interculturel, le transculturel n'est pas exempt de connotations sociales. Par contre, la transculturalité ne représente certes pas l'unique concept, mais, du moins un concept propice à la compréhension des changements culturels, en corrélation avec la superdiversité et constitue un potentiel pour mettre en place des stratégies pour l'action sociale.

De quel potentiel s'agit-il et quelles sont les stratégies mises en place ? Je me limiterai à l'aspect pédagogique et didactique. Baker ainsi que d'autres chercheurs (voir plus haut) mettent en évidence de nouvelles approches pédagogiques centrées sur l'élève et motivant l'action au sein de l'enseignement bilingue tout en exploitant les ressources linguistiques des enfants. Ces ressources seront encouragées parallèlement à la langue scolaire et à d'autres langues. Il n'est pas ici question d'un enchaînement additif de langues, c'est-à-dire L1 + L2 + Ln, mais d'une mobilisation de potentiels permettant le transfert de savoirs et de compétences linguistiques d'une langue au profit de son élaboration et de celle d'autres langues, ce qui était l'ambition du concept de compétence plurilingue et pluriculturelle (v. Coste, Moore & Zarate 1997/2009 ; Moore 2006 ; Candelier & Castellotti 2013). Cummins met l'accent sur une approche complémentaire lorsqu'il prend en considération les compétences de transfert (sur les types de transfert¹⁶, v. Cummins 2008 et Cummins dans ce volume). En d'autres termes, il s'agit de l'élaboration successive de ces ressources afin de comprendre, de lire, de parler et d'écrire dans plusieurs langues. À cela s'ajoute un autre potentiel qui repose sur l'extension du bi-/plurilinguisme à la bi-/plurilittératie. Cummins constate que « les programmes bilingues les plus efficaces sont ceux qui visent le bilinguisme et la bilitératie » (Cummins 2014 : 49).

16. Cummins (2008) identifie cinq types de transfert interlangue sur le plan (a) des concepts (par exemple, comprendre le principe de la photosynthèse), (b) des stratégies métacommunicatives et métalinguistiques (par exemple, usage des stratégies de visualisation et recours à des graphiques ou aux outils mnémotechniques), (c) de la pragmatique (par exemple, accepter le risque de communiquer dans une langue seconde, se servir de moyens paralinguistiques comme des gestes afin de se faire comprendre), (d) du savoir linguistique (par exemple, (re-)connaître la signification de « photo » dans le mot « photosynthèse »), (e) de la conscience phonologique (par exemple, savoir que les mots sont composés de sons distinctifs).

D'autres programmes scolaires, mis en place pour les minorités linguistiques et qui débutent en langues minoritaires d'origine pour mieux apprendre la langue scolaire dominante, mais dont l'exploitation n'est pas prolongée au-delà des premières années scolaires, ces programmes dits de « transition » sont beaucoup moins efficaces pour l'élaboration du bilinguisme et de la bilittératie. À cet égard, Cummins nous renvoie également à une autre caractéristique des programmes bilingues par rapport aux programmes monolingues qui s'appliquent spécialement aux personnes issues de groupes minoritaires. On remarque que, dans de nombreuses situations, ces groupes acquièrent de meilleures compétences en lecture et écriture de la langue seconde que les personnes dans le cadre de programmes monolingues avec un enseignement dans la deuxième langue. Il convient de prendre davantage en considération un autre potentiel qui, pour les groupes minoritaires, revêt une dimension identitaire et émancipatrice, comme cela a pu être observé chez les enfants participant aux projets d'immersion réciproque allemand-italien à Francfort. Ces projets, qui offrent des avantages non négligeables (à savoir, entre autres, la réduction de l'échec scolaire), mettent en valeur le sentiment d'estime de soi des enfants en leur donnant la possibilité de valoriser des compétences dans leur langue d'origine et en leur attribuant, dans les séances pédagogiques, le rôle d'expert (Budach 2004 ; Streb 2015). Sans vouloir mentionner une liste exhaustive des avantages, il est cependant utile de s'arrêter sur un dernier point. Comme Moore (2006), Hélot (2007), Maas (2008), Blommaert & Backus (2013) et autres le montrent, il s'avère important, d'une part, d'établir un lien fort entre l'apprentissage des langues à l'école et les expériences linguistiques acquises au sein des familles, des groupes de pairs, des communautés culturelles et sociales. D'autre part, ces auteurs insistent sur le fait que les transformations du répertoire linguistique s'étalent sur toute une vie : des changements graduels jusqu'aux ruptures dans les trajectoires de vie.

Références bibliographiques

- AMELINA Maria, „Die werden sonst denken ich bin zweite Klasse. Ein Immigrant'. Zur Mehrsprachigkeit russischsprachiger Transmigranten“, in Jürgen Erfurt und Maria Amelina (Hrsg.), *Elitenmigration und Mehrsprachigkeit*, Duisburg, Universitätsverlag Rhein-Ruhr, 2008, p. 165-188.
- ANTOR Heinz, „Multikulturalismus, Interkulturalität und Transkulturalität. Perspektiven für interdisziplinäre Forschung und Lehre“, in Heinz Antor (Hg.), *Inter- und transkulturelle Studien. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Praxis*, Heidelberg, Winter, 2006, p. 9-24.
- AUER Peter, “From Code-switching via Language Mixing to Fused Lects: Toward a Dynamic Typology of Bilingual Speech”, *International Journal of Bilingualism*, 3(4), 1999, p. 309-332.
- BAKER Colin, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon, Multilingual Matters, 2001.
- BAKER Colin, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism (4th edition)* Clevedon, Multilingual Matters, 2006.
- BAKER Colin, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism (5th edition)*, Clevedon, Multilingual Matters, 2011.
- BLACKLEDGE Adrian and CREESE Angela, *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*, Dordrecht, Springer Netherlands, 2014.

- BLOMMAERT Jan and BACKUS Ad, “Superdiverse Repertoires and the Individual”, in Ingrid de Saint Georges and Jean-Jacques Weber (dir.), *Multilingualism and Multimodality. Current Challenges for Educational Studies*, Rotterdam, Sense, 2013, p. 11-32.
- BOUCHARD Gérard, *L’Interculturalisme : un point de vue québécois*, Montréal, Boréal, 2012.
- BROHY Claudine, « Le bilinguisme en tant que projet de société : l’immersion réciproque à la frontière des langues en Suisse », dans Gabriele Budach, Jürgen Erfurt et Melanie Kunkel (dir.), *Écoles plurilingues – multilingual schools : Konzepte, Institutionen und Akteure*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2008, p. 275-289.
- BUDACH Gabriele, „Zweisprachig lernen : Ein Schlüssel zu Sprachbewusstheit und Lernerautonomie? Erfahrungen aus einem bilingualen Grundschulprojekt in Frankfurt am Main“, *Grenzgänge. Beiträge zu einer modernen Romanistik*, 22, 2004, p. 31-50.
- BUDACH Gabriele et BARDTENSCHLAGER Helen, « Est-ce que ce n’est pas trop dur ? Enjeux et expériences de l’alphabétisation bilingue dans un projet de double immersion », *Glottopol*, 11, 2008, p. 148-170.
- BUONO Angela, « Le transculturalisme : de l’origine du mot à ‘l’identité de la différence’ chez Hédi Bouraoui », *International Journal of Canadian Studies / Revue internationale d’Études canadiennes*, 43, 2011, p. 7-22.
- CACCIA Fulvio, RAMIREZ Bruno et TASSINARI Lamberto, *La Transculture et Vice versa*, Montréal, Triptyque, 2010.
- CANDELIER Michel (dir.), *L’Éveil aux langues à l’école primaire. Evlang : bilan d’une innovation européenne*, Bruxelles, de Boeck, 2003.
- CANDELIER Michel (dir.), « Le Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (Carap) – un outil pour la prise en compte de la diversité à l’école », dans Conseil de L’Europe, *Politiques et pratiques de l’enseignement de la diversité socioculturelle – Diversité et inclusion : enjeux pour la formation des enseignants*, Strasbourg, Conseil de l’Europe, 2010, p. 85-93.
- CANDELIER Michel et CASTELLOTTI Véronique, « Didactique(s) du (des) plurilinguisme(s) », dans Jacky Simonin et Sylvie Wharton (dir.), *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts*, Lyon, ENS Editions, 2013, p. 179-221.
- CANDELIER Michel et DE PIETRO Jean-François, *Le Carap – Une introduction à l’usage*, Strasbourg, 2012, disponible en ligne.
- CASTELLOTTI Véronique, « Pratiques réflexives en contexte plurilingue : le Portfolio européen des langues pour le collège », dans Muriel Moline et Marie-France Bishop (dir.), *Autobiographie et réflexivité*, Cergy-Pontoise, Université de Cergy-Pontoise, 2006, p. 69-82.
- CAVALLI Marisa, COLETTA Daniela, GAJO Laurent, MATTHEY Marinette et SERRA Cecilia, *Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d’Aoste. Introduction de Bernard Py*, Aoste, IRRE-VDA Institut Régional de Recherche Educative de la Vallée d’Aoste, 2003.
- CHAMOISEAU Patrick, *Chronique des sept misères, roman*, Paris, Gallimard, 1986.
- CHAMOISEAU Patrick, CONFIAnt Raphaël et BERNABÉ Jean, *Éloge de la créolité*, Paris, Gallimard, 1989.
- COSTE Daniel, MOORE Danièle et ZARATE Geneviève, *Compétence plurilingue et pluri-culturelle. Version révisée et enrichie d’un avant-propos et d’une bibliographie complémentaire*, Strasbourg, Conseil de l’Europe. Division des Politiques linguistiques, (1997) 2009.
- COSTE Daniel (dir.), *Les Langues au cœur de l’éducation. Principes, pratiques, propositions*, Bruxelles, Éditions Modulaires Européennes, 2013.
- CUMMINS Jim, “Teaching for Transfer: Challenging the Two Solitudes Assumption in Bilingual Education”, in Jim Cummins and Nancy H. Hornberger (dir.), *Encyclo-*

pedia of Language and Education, New York, Springer Science / Business Media LLC, 2008, p. 65-75.

- CUMMINS Jim, « L'éducation bilingue : Qu'avons-nous appris de cinquante ans de recherche ? », dans Isabelle Nocus, Jacques Vernaudo et Mirose Paia (dir.), *L'École plurilingue en Outre-mer. Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2014, p. 41-63.
- EIBACH Joachim, OPITZ-BELAKHAL Claudia und JUNEJA Monica, „Kultur, Kulturtransfer und Grenzüberschreitungen“, *Zeitenblicke. Online Journal für die Geschichtswissenschaften*, 11(1), 2012, disponible en ligne.
- ERFURT Jürgen (dir.), „*Multisprech*“: *Hybridität, Variation. Identität*, OBST-Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie Bd. 65, Duisburg, Gilles & Francke, 2003.
- ERNST Jutta und FREITAG Florian, „Einleitung. Transkulturelle Dynamiken – Entwicklungen und Perspektiven eines Konzepts“, in Jutta Ernst und Florian Freitag (Hrsg.), *Transkulturelle Dynamiken. Aktanten – Prozesse – Theorien*, Bielefeld, Transcript, 2014, p. 7-30.
- ESCODÉ Pierre et JANIN Pierre, *Le Point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*, Paris, Clé international, 2010.
- FERRARO Alessandra, « L'Italie à Montréal. L'archéologie de la transculture de 'Quaderni culturali' à 'Vice Versa' », dans Klaus-Dieter Ertler, Martin Löschnigg et Yvonne Völkl (dir.), *Europe – Canada. Transcultural Perspectives. Perspectives transculturelles*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2013, p. 191-202.
- GADET Françoise et VARRO Gabrielle, « Le 'scandale' du bilinguisme », *Langage et société*, 116 (2), 2006, p. 9-28.
- GARCÍA Ofelia, “Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st Century”, in Tove Skutnabb-Kangas, Robert Phillipson, Ajit K. Mohanty and Minati Panda (eds.), *Social Justice through Multilingual Education*, 2009, p. 140-158.
- GOGOLIN Ingrid und NEUMANN Ursula, „Bilinguale Grundschulen in Hamburg – ein erfolgreicher Schulversuch“, in Gabriele Budach, Jürgen Erfurt et Melanie Kunkel (Hrsg.), *Écoles plurilingues - multilingual schools : Konzepte, Institutionen und Akteure*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2008, p. 395-410.
- GROSJEAN François et PY Bernard, « La restructuration d'une première langue : l'intégration de variantes de contact dans la compétence de migrants bilingues », *La Linguistique*, 27, 2, 1991, p. 35-60.
- HÉLOT Christine, *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, Paris, L'Harmattan, 2007.
- HÉLOT Christine, « Apprendre plusieurs langues ou plusieurs langues pour apprendre ? Les enjeux socio-éducatifs du bilinguisme et du plurilinguisme », dans Isabelle Nocus, Jacques Vernaudo et Mirose Paia (dir.), *L'École plurilingue en Outre-mer. Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2014, p. 65-83.
- HERDINA Philip und JESSNER Ulrike, “The Implication of Language Attrition for Dynamic Systems Theory : Next Steps and Consequences”, *International Journal of Bilingualism*, 17, 6, 2013, p. 752-756.
- HILL Jane and HILL Kenneth C., *Speaking Mexicano. Dynamics of Syncretic Language in Central Mexico*, Tucson, University of Arizona Press, 1986.
- HINNENKAMP Volker und MENG Katharina (Hrsg.), *Sprachgrenzen überspringen : sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis. Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis*, Tübingen, Narr, 2005.
- HORNBERGER Nancy H. and LINK Holly, “Translanguaging in Today's Classrooms: A Bilingual Lens”, *Theory Into Practice*, 51, 2012, p. 239-247.

- KLEIN Horst G. (Hg.), *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension*, Aachen, Shaker, 2004.
- LANDRY Rodrigue et ALLARD Réal, « Vitalité ethnolinguistique : une perspective dans l'étude de la francophonie canadienne », dans Jürgen Erfurt (dir.), *De la polyphonie à la symphonie. Méthodes, théories et faits de la recherche pluridisciplinaire sur le français au Canada*, Leipzig, Leipziger Universitätsverlag, 1996, p. 61-87.
- LEEUEW Esther de, OPITZ Conny and LUBINSKA Dorota, "Dynamics of First Language Attrition across the Lifespan", *International Journal of Bilingualism*, 17, 6, 2013, p. 667-674.
- LEWIS Gwyn, JONES Bryn and BAKER Colin, "Translanguaging: Origins and Development from School to Street and Beyond", *Educational Research and Evaluation*, 18, 7, 2012a, p. 641-654.
- LEWIS Gwyn, JONES Bryn and BAKER Colin, "Translanguaging: Developing its Conceptualisation and Contextualization", *Educational Research and Evaluation*, 18, 7, 2012b, p. 655-670.
- LÜDI Georges, « Vers de nouvelles approches théoriques du langage et du plurilinguisme », *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 53, 2011, p. 47-64.
- LÜDI Georges and PY Bernard, "To Be or Not to Be ... a Plurilingual Speaker", *International Journal of Multilingualism*, 6, 2, 2009, p. 154-167.
- LÜDI Georges et PY Bernard, *Être bilingue*, Berne, Peter Lang, 4^e éd., 2013.
- LUDWIG Ralph, *Frankokaribische Literatur: eine Einführung*, Tübingen, Narr, 2008.
- MAAS Utz, *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Die schriftkulturelle Dimension*, Göttingen, V & R Unipress, 2008.
- MAAS Utz, „Was wird bei der Modellierung mit Nähe und Distanz sichtbar und was wird von ihr verstellt?“, in Helmuth Feilke et Mathilde Hennig (Hrsg.), *Zur Karriere von Nähe und Distanz*, 2015, sous presse.
- MAGISTRAT DER STADT FRANKFURT, *Vielfalt bewegt Frankfurt. Integrations- und Diversitätskonzept für Stadt, Politik und Verwaltung*, Frankfurt/M., Magistrat der Stadt Frankfurt/M., 2010.
- MEJÍA Anne-Marie de et HÉLOT Christine (dir.), *Empowering Teachers across Cultures : enfoques críticos, perspectivas cruzadas*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2011.
- MENDIVIL Julio, „Transkulturalität revidiert : Kritische Überlegungen zu einem Begriff der Kulturforschung“, in Susanne Binas-Preisendörfer und Melanie Unseld (Hrsg.), *Transkulturalität und Musikvermittlung*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2012, p. 43-61.
- MOORE Danièle, *Plurilinguismes et école*, Paris, Didier, 2006.
- MOSER Walter, « Transculturation. Métamorphoses d'un concept migrateur », dans Fulvio Caccia (dir.), *La Transculture et Vice versa*, Montréal, Tryptique, 2010, p. 33-59.
- ORTIZ Fernando, *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar. Prólogo y cronología de Julio Le Riverend. (Reimpresión de la primera edición de 1940)*, Caracas, Bibliotheca Ayacucho, 1987.
- PERROT Marie-Ève, *Aspects fondamentaux du métissage français / anglais dans le chiac de Moncton (Nouveau-Brunswick, Canada)*, thèse de doctorat Université Sorbonne Nouvelle - Paris III, Paris, 1995.
- PIAGET Jean, *Le Langage et la Pensée chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1923.
- PRATT Mary Louise, *Imperial Eyes: Travel Writings and Transculturation*, London, Routledge, 1992.
- RAMPTON Ben, *Crossing Language and Ethnicity among Adolescents*, London, Longman, 1995.
- ROCHER François et WHITE Bob, « L'interculturalisme québécois dans le contexte du multiculturalisme canadien », *Étude IRPP*, 49, nov. 2014.

- RONJAT Jules, *Le Développement du langage observé chez un enfant bilingue. Commenté et annoté par Pierre Escudé, transcription graphique d'Hervé Lieutard*, Frankfurt am Main, Peter Lang, (1913) 2014.
- SCHULZE-ENGLER Frank, „Vom 'Inter' zum 'Trans'“: Gesellschaftliche, kulturelle und literarische Übergänge“, in Heinz Antor (Hrsg.), *Inter- und transkulturelle Studien. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Praxis*, Heidelberg, Winter, 2006, p. 41-53.
- SPITZER Leo, *Hugo Schuchardt-Brevier. Ein Vademecum der allgemeinen Sprachwissenschaft*, Halle/S., Niemeyer, 1928.
- STEFFEN Gabriela, *Les Disciplines dans l'enseignement bilingue. Apprentissage intégré des savoirs disciplinaires et linguistiques*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2013.
- STREB Reseda, *[ma ke 'unbravo]: Ausbau mehrsprachiger Repertoires im Two-Way-Immersion-Kontext. Eine ethnographisch-linguistische Langzeituntersuchung in einer deutsch-italienischen Grundschulklasse*, Dissertation, Fachbereich Neuere Philologien, Goethe-Universität Frankfurt/M., 2 vols., 2015.
- TABOURET-KELLER Andrée, « Les effets nocifs du bilinguisme, cent ans d'errance », dans Euskara Biltzara (dir.), *Congreso de la lengua vasca*, San Sebastian, Vitoria-Gasteiz, Servicio central de publicaciones del Gobierno vasco, 1988, p. 157-169.
- TASSINARI Lamberto, « Le projet transculturel », dans Fulvio Caccia (dir.), *Sous le signe du Phénix. Entretiens avec quinze créateurs italo-qubécois*, Montréal, Guernica, 1985, p. 291-305.
- TASSINARI Lamberto, « Sens de la transculture », dans Anna Paola Mossetto (dir.), *Le Projet transculturel de « Vice Versa ». Actes du Séminaire international du CISQ à Rome (25 novembre 2005)*, Bologna, Pendragon, 2006, p. 17-29.
- TOMASELLO Michael, *Constructing a Language. A Usage-based Theory of Language Acquisition*, Cambridge (MA), Harvard University Press, 2003.
- VERTOVEC Steven, “Superdiversity and its Implications”, *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 2007, p. 1024-1054.
- VYGOTSKI Lev S., *Pensée et langage* (1933), Paris, La Dispute, 1997.
- WEINREICH Uriel, *Languages in Contact, Findings and Problems*, New York, Linguistic Circle of New York, 1953.
- WELSCH Wolfgang, „Transkulturalität – Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen“, *Information Philosophie*, n° 2, 1992, p. 5-20.
- WELSCH Wolfgang, „Was ist eigentlich Transkulturalität?“, in Lucyna Darowska, Thomas Lüttenberg und Claudia Machold (Hrsg.), *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität*, Bielefeld, Transcript, 2010, p. 39-66.
- WOLF Michaela, *Hugo Schuchardt Nachlaß: Schlüssel zum Nachlaß des Linguisten und Romanisten Hugo Schuchardt (1842 - 1927)*, Graz, Leykam, 1993.