LHUMAINE

N° 5 | 2025
PLURENSA (PLURilinguisme ENSeignement Apprentissage / Plurilingualism Teaching and Learning / Plurilingüismo Enseñanza Aprendizaje)

Un apport clé de l’enseignement des langues minoritaires à l’éducation : les enjeux cognitifs de l’alternance des langues

Marisa CAVALLI

Édition électronique :
URL :
https://lhumaine.numerev.com/articles/revue-5/2348-un-apport-cle-de-l-enseignement-des-langues-minoritaires-a-l-education-les-enjeux-cognitifs-de-l-alternance-des-langues
DOI : numerev_2500
Date de publication : 01/06/2025

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : CAVALLI, M. (2025) Un apport clé de l’enseignement des langues minoritaires à l’éducation : les enjeux cognitifs de l’alternance des langues. *LHUMAINE*, (5). https://doi.org/10.34745/numerev_2500

Les politiques linguistiques pour les langues minoritaires adoptent des modèles didactiques différents selon le type de société envisagé dans chaque contexte. Le modèle de l'immersion — dont la Communauté autonome basque en Espagne propose l'application la plus réussie et la plus démocratique — demeure le modèle privilégié pour nombre de minorités linguistiques dans la francophonie canadienne et hexagonale. Le Val d'Aoste en Italie a inauguré un autre type de modèle fondé sur l'alternance des langues, intégrant le fonctionnement psychologique et langagier des personnes bilingues, une vision holistique des langues et du répertoire linguistique et culturel des locuteurs bilingues, ainsi qu'une optique plurilingue intégrée. La didactique des langues et des cultures aurait intérêt à orienter ses recherches en vue d'une meilleure prise en compte langagière des disciplines scolaires.

Mots-clés :
Immersion, Politiques linguistiques, Enseignements bilingues, Construction plurilingue des connaissances disciplinaires

---

1. Avant-propos

Qu'il soit permis — avant d'aborder le thème de ce texte en réponse à celui de Jasone Cenoz — de remercier les organisateurs pour la formule choisie en vue du colloque PLURENSA. L'alternance systématique des langues (anglais et français) a représenté une occasion peu banale de dialogue entre deux mondes qui n'ont pas vraiment de grandes occasions de se rencontrer, d'échanger et de discuter : la recherche d'expression anglophone et la recherche d'expression francophone, les deux « -phonies » à entendre au sens large. Ces deux mondes académiques s'ignorent souvent (deux mondes clos), s'opposent parfois (*we vs they)* et, si la connaissance d'une langue (généralement l'anglais) le permet, ils collaborent. Mais cette dernière possibilité peut recéler en soi un danger : les concepts en langue anglaise, langue dominante, peuvent devenir à leur tour dominants sans qu'une analyse critique les ait validés. Une comparaison continue des épistémologies qui sont à la base des travaux des divers mondes académiques − qu'ils s'expriment en français, en anglais et/ou dans d'autres langues — devrait faciliter un véritable dialogue critique qui ne peut que bénéficier à la recherche. Mais cela ne peut se réaliser que sur un plan d'égalité grâce à la connaissance réciproque des œuvres de réflexion par le truchement de la traduction et la prise en compte des travaux venant d'horizons culturels différents. C'est la condition pour que le champ des politiques linguistiques — générales et éducatives — et celui des

didactiques des langues et des cultures arrivent à se constituer en véritables champs scientifiques légitimés par l'accumulation de savoirs (Lahire 2023), enrichis par les apports des diverses traditions académiques et culturelles.

Ce que ce genre de rencontres comme PLURENSA — dont on espère qu'elles se poursuivront à l'avenir — peut rendre possible, ce ne serait alors rien moins que la sortie d'une situation de traditions académiques qui se croient dominantes, d'autres qui ne se veulent pas dominées et d'autres encore qui, par conformisme, se plient à la domination du plus fort, généralement celui qui s'exprime dans la soi-disant *lingua franca* (l'anglais) qui n'en est pas, en réalité, une. L'espoir serait que le dialogue souhaité s'installe de façon durable.

Qu'enfin, à titre personnel, soit ici dit le grand plaisir d'interagir avec Jasone Cenoz, que je connaissais par certains de ses écrits (par exemple, Cenoz & Genesee, 1998 au titre prémonitoire ou le plus récent Cenoz & Gorter, 2017), textes inspirants pour la recherche de solutions pour le contexte minoritaire dans lequel je vis et j'ai travaillé, le Val d'Aoste en Italie.

Prenant appui sur l'exemple de la politique linguistique basque et des apports théoriques de Jasone Cenoz sur le *translanguaging* contenus dans son texte, il sera question ici de l'apport à la didactique des langues et des cultures en général que peuvent offrir les expériences des politiques linguistiques ayant pour objet les langues régionales et minoritaires et les conséquentes options didactiques et méthodologiques. Le Val d'Aoste servira de terme de comparaison ou de contrepoids de façon à mettre en lumière les convergences et les apories entre les modèles d'éducation bi-/plurilingue choisis par les décideurs concernant les politiques linguistiques.

La réflexion et la recherche systématique autour des langues minoritaires dans l'éducation et leur contribution aux enseignements bi-/plurilingues ont déjà une assez longue tradition puisqu'elles remontent au milieu du siècle passé, juste à l'issue du deuxième conflit mondial. Au Val d'Aoste, si l'enseignement *des* deux langues officielles (italien et français) a débuté tout de suite après 1948, la réflexion et l'expérimentation éducative sur l'enseignement *en* français des autres disciplines scolaires ont démarré au cours des années 1970, alors que la généralisation de cet enseignement au niveau de l'école maternelle ne s'est réalisée qu'en 1983, touchant successivement les divers niveaux scolaires.

2. Les apports des langues minoritaires à la didactique des langues et des cultures

Tout enseignement dépend de l'initiative politique du décideur. Dans le cas de l'enseignement **de/en** langues minoritaires, les choix découlent de politiques linguistiques générales (relatives au niveau sociétal et surtout au type de société qui est envisagé) et éducatives (quant à l'apport pédagogique et didactique du système éducatif au projet global). Il est évident que les options éducatives sont, en général, fortement conditionnées par les décisions politiques.

L'enseignement des langues minoritaires — ou régionales et minoritaires selon l'optique européenne du Conseil de l'Europe ; ou minor(is)ées selon certains sociolinguistes (Blanchet, 2000 : 131)[1] ; plus généralement les langues en danger (UNESCO, s.d. ; Costa, 2021 ; Pascaud, 2021) — revêt une grande importance non seulement pour la sauvegarde de ces langues, mais, plus généralement, pour la didactique des langues et des cultures. Et cela malgré (ou surtout ?) parce que ces langues présentent une spécificité : elles se réfèrent à un projet de sauvegarde, de maintien ou carrément de revitalisation de langues dont la particularité est d'être dans un rapport de minor(is)ation[2] face à une langue majoritaire d'État, plus puissante et surplombante. Les minorités représentent ainsi — et depuis au moins la moitié du siècle dernier — des laboratoires expérimentaux pour des didactiques plurielles, concernant donc plus d'une langue, mais touchant aussi — d'une façon ou d'une autre — les autres disciplines. Quel que soit le modèle didactique choisi, les enseignants, en effet, ont à gérer l'enseignement **de** deux langues, voire plus et, dans les modèles dénommés « forts » (Baker & Prys Jones)[3], à utiliser ces langues dans l'enseignement **des** autres disciplines. Les élèves deviennent ainsi locuteurs pour le moins bilingues, sinon trilingues (avec l'enseignement des langues étrangères), voire plus[4].

Cenoz & Gorter (2023 : 4) distinguent les langues uniques et les langues qui sont majoritaires dans d'autres pays[5]. Le basque est une langue unique. Le Val d'Aoste a fait le choix de privilégier une langue du répertoire plurilingue de la région : le français, majoritaire dans des pays au-delà de ses frontières, que ce soit en Europe ou dans le monde. La variété vernaculaire parlée localement (le francoprovençal, dorénavant FPV), appartenant aux parlers gallo-romans, a été laissée à la porte de l'école. Quand le Val d'Aoste a fait reconnaître, dans son statut spécial de loi constitutionnelle de l'État (1948), par le gouvernement italien, plus tardivement (1993), l'existence aussi d'une petite minorité *walser* (Vallée du Lys), il a fait le choix — symétrique par rapport au français et au FPV — d'adopter à l'école la variété internationale (l'allemand) plutôt que les deux variétés vernaculaires (*tisch* et *töitschu*). Cette distinction est importante puisque le choix de défendre une langue unique est extraordinairement plus complexe que celui d'adopter comme langue minoritaire une grande langue internationale. Il suffit de penser, par exemple, à la question de la standardisation de la langue qui est loin d'être une entreprise banale (Fishman, 2010). Ou à celle, plus pratique, des manuels scolaires : les marchés francophones et germanophones sont, sans commune mesure, plus larges que celui de l'enseignement du FPV ou du *tisch* et du *töitschu*, pour lesquels tout est à préparer localement malgré l'engagement fort de l'administration régionale pour le maintien de ces langues par des mesures complémentaires.

Les situations de minor(is)ation donnent souvent lieu à des militantismes en faveur des droits linguistiques (Haarman, 1990) et la vitalité sociolinguistique de ces langues se mesure en partie aussi à cette aune (Giles *et al.*, 1977) et au volontarsimedes politiques linguistiques. Il peut s'agir de langues encore dans l'état vernaculaire sans standardisation (comme c'était le cas du basque avant sa reconnaissance comme

langue co-officielle) ou bien en voie de standardisation : elles constituent ainsi des exemples *in fieri* — dans ces phases-là — du processus suivi par les « grandes langues » majoritaires et standardisées (Fishman, 2010).

Souvent, les contextes dans lesquels sont parlées des langues minoritaires recourent à la scolarisation comme moyen principal, sinon unique, de sauvegarde de la langue. Comme déjà rappelé ici par Jasone Cenoz, les limites de cette mesure de politique linguistique ont été bien mises en avant (Fishman 1991/1997, 2001a et 2001b). L'école peut, en effet, permettre d'acquérir des compétences dans la langue minoritaire, mais ce n'est pas son rôle de garantir son usage au niveau social. D'autres politiques linguistiques plus globales, intéressant l'ensemble de la société, sont nécessaires.

2.1. La didactique des langues minoritaires et les modèles d'enseignements bilingues

Les contextes minoritaires choisissent des modèles très différents : le plus connu est celui québécois de l'immersion française pour la minorité anglophone (Lebrun, 1988 : 32)[6] qui, à son tour, se décline en divers modèles graduant l'immersion dans la langue française — c'est-à-dire l'usage exclusif d'une langue seconde pour les élèves en vue de l'apprentissage — avec des pourcentages différents des deux langues enseignées (français et anglais) selon les années (Rebuffot, 1993).

Ce modèle très connu est accompagné d'une quantité de recherches (entre autres, Peal & Lambert, 1962 ; Lambert & Tucker, 1972 ; Mackey, 1977 ; Swain & Lapkin, 1982 ; Day & Shapson, 1996 ; Cummins & Swain, 2014) ayant souvent pour but de tranquilliser les familles quant à l'atteinte des objectifs d'acquisition de la langue anglaise et des contenus disciplinaires (orientation défensive *a priori* de l'évaluation). L'immersion est ainsi considérée comme LE modèle par excellence, adopté dans beaucoup de situations minoritaires et fortement soutenu en Europe par certains auteurs (Petit, 2005 ; Huck & Geiger-Jaillet, 2020 ; Geiger-Jaillet & Schlemminger, 2024).

Ce modèle entre parmi les formes fortes de l'enseignement bilingue selon le classement établi par Baker & Prys-Jones (1991)[7]. On ne peut pas nier que l'immersion a fortement inspiré les professionnels chargés de mettre en œuvre des politiques linguistiques pour des langues minoritaires. C'est cette expérience canadienne qui a permis à l'éducation bilingue de sortir de son *ghetto* scientifique durant la période « négative » qui a duré plus d'un siècle (1840 – 1940) où toute recherche exprimait un jugement plus que sévère sur l'enseignement bilingue et sa supposée nocivité (Tabouret Keller, 2010).

Pourtant ce modèle ne fait plus l'unanimité à l'heure actuelle : des critiques s'élèvent provenant d'éminents scientifiques (notamment Cummins, 2008 : 65)[8] concernant le principe monolingue qui constitue le soubassement autant de l'enseignement des langues secondes et étrangères par l'exclusion de la L1 imposée par la méthode directe que de l'immersion (fondée sur une séparation nette entre les langues) pour ce qui est

de l'éducation bilingue. Celle que Cummins (*ibid.*) appelle « *this "two solitudes" assumption* » n'a aucun fondement théorique solide. Cette séparation nette peut, en effet, priver les élèves du recours à leurs ressources principales, celles de leur répertoire initial en L1, à certains moments importants du processus d'apprentissage : par exemple, pour pouvoir s'appuyer sur les connaissances préalables et expérientielles encodées en L1. Deuxièmement, le principe de l'interdépendance des langues (Cummins, 1981) peut rassurer quant à la possibilité de transferts d'une langue à l'autre des acquisitions qui ne concernent pas les éléments de surface, mais les compétences cognitives de haut niveau (cf. la métaphore très connue de l'iceberg).

Le choix basque peut faire penser à un choix d'immersion presque totale dans la langue minoritaire dans le modèle qui est le plus choisi par les familles : une seule langue est enseignée et utilisée dans tous les enseignements (le basque) à côté de deux autres enseignements (uniquement) linguistiques (l'espagnol, langue du Pays et, l'anglais, langue étrangère). Si les élèves sont bascophones en famille, ils sont sans doute plus favorisés que les élèves non bascophones qui risquent fort d'être plutôt en situation de « submersion » et dans une forme de bilinguisme « faible ». Comme cela serait le cas au Val d'Aoste pour les enfants issus de la migration si des actions de soutien de la langue familiale n'étaient pas entreprises.

D'autres modèles sont en vigueur à l'heure actuelle où une pluralité de langues est présente dans les classes étant donné aussi les énormes changements sociétaux dus aux immigrations. Ainsi distingue-t-on les modèles qui se fondent sur la séparation des langues (immersion, *dual language*…) et ceux qui se fondent sur l'alternance des langues. Les premiers adoptent une vision monolingue, les seconds une vision plurilingue des enseignements bi-/plurilingues.

Par ailleurs, des développements en psycholinguistique semblent fournir des arguments en soutien de modèles plus souples, fondés sur le fonctionnement du cerveau de la personne bilingue et sur ses pratiques discursives bi-/plurilingues (Grosjean, 1982 ; 2007 ; 2012 ; 2022 ; Grosjean & Li, 2013). Une personne « bilingue » n'est, en effet, plus pensée comme la somme de deux locuteurs monolingues, mais comme quelqu'un ayant des fonctionnements cognitifs particuliers et des pratiques discursives spécifiques, qui en font un locuteur très différent de la personne monolingue.

La didactique des langues aussi est sortie de l'imposition unilingue de certaines méthodes communicatives pour s'ouvrir à des didactiques intégrées ou convergentes où tous les enseignements linguistiques (y compris familiaux) s'appuient les uns sur les autres et se renforcent. (Cavalli, 2005 ; Castellotti, 2001).

Le Conseil de l'Europe invite à adopter des conceptions plus globales des langues et à créer des rapports, des liens, des passerelles entre elles (Beacco *et al*. 2016). Des publications récentes (Candelier & Manno, 2023) et moins récentes (Cavalli (dir), 1998) proposent des méthodologies pour une didactique intégrée des langues (DIL) qui harmonisent les progressions des langues enseignées à l'école.

Malgré tout cela, dans les représentations sociales, le modèle du locuteur « parfaitement bilingue », cet idéal d'une maitrise complète et absolue de deux langues, persiste en tant que « mythe » du bilinguisme.

Pour le système éducatif du Val d'Aoste, le choix politique initial du décideur a été dicté par le souci très compréhensible et louable de ne pas créer différentes sortes de fractures sociales : dans la société, parmi les familles, dans le corps enseignant, parmi les établissements, parmi les élèves. C'est pour cette raison que les enseignements immersifs uniquement dans l'une ou l'autre langue ou la création d'écoles spécialisées seulement dans l'une d'entre elles ont été écartés.

Il a été donc décidé que tous les élèves, indépendamment des langues parlées en famille[9], fréquentent l'école bi-/plurilingue depuis l'école maternelle et que tous les enseignants dispensent leurs enseignements disciplinaires dans les deux langues officielles de la Région (italien et français). À une époque où le modèle par excellence était l'immersion[10], ce choix politique a conditionné et façonné un modèle complètement différent, introduisant l'alternance des langues[11]. Par conséquent, la réflexion et la recherche didactiques ont porté sur la contribution que l'alternance des langues peut offrir à la construction des connaissances disciplinaires et sur les conditions permettant que cela se produise. La didactique a dû être conçue à partir du choix politique particulier qui a été fait au Val d'Aoste et non pas suivant un modèle constitué et légitimé par la recherche.

Ce modèle, impliquant un emploi décloisonné des langues, s'applique désormais le plus souvent à des formes plurilingues d'enseignement de disciplines en langues secondes ou étrangères (CLIL/EMILE) qui sont en train de se répandre un peu partout et dont les formes les plus avancées (Coyle & Meyer 2021 ; Coyle *et al*., 2023 ; CELV 2016-2019 : projet Plurilitteracies) mettent au centre des réflexions plutôt sur les processus d'apprentissages disciplinaires (*deep learning*) que sur le seul apprentissage d'une langue seconde ou étrangère.

2.2. Le travail en isolement des minorités linguistiques

Les minorités linguistiques constituent des contextes spécifiques avec leurs propres histoires et particularités historiques, culturelles, politiques, économiques et sociétales qui ne les rendent jamais complètement comparables. Mais toutes savent — mieux que d'autres contextes et depuis plus longtemps — ce que deux ou plusieurs langues peuvent créer comme problèmes et comme opportunités dans les classes de langues et de disciplines autres. Elles sont tout le temps en train de réfléchir à comment mieux enseigner ces langues et à comment motiver leurs élèves à l'apprentissage bilingue des disciplines. Souvent et malheureusement, chaque minorité réfléchit dans son propre coin pour découvrir — au hasard de rencontres fortuites, et pas très fréquentes par le passé — que certains problèmes ou dilemmes sont les mêmes partout et que chaque minorité trouve dans les différents contextes des solutions semblables et adaptables

dans le sien propre.

Pendant un certain temps, donc, les contextes d'enseignements bilingues ont travaillé de façon séparée et dans une sorte d'isolement. Ce qui semblait surtout intéresser les sociolinguistes était essentiellement les événements historiques qui avaient mené à la reconnaissance de ces minorités, les mesures globales de politique linguistique mises en œuvre et le rôle qui y avait l'école.

Du point de vue didactique, c'était le modèle scolaire choisi pour la sauvegarde de la langue minoritaire par l'école qui suscitait le plus d'intérêt. Certes, chaque minorité lisait la littérature scientifique canadienne sur l'immersion, qui, étant la plus disponible et la plus visible, s'est constituée en référence obligée : nombre de recherches et d'évaluations y mettaient en valeur les apports positifs (ou tout au moins neutres) de l'utilisation d'une langue minoritaire dans l'enseignement.

Ainsi chaque minorité a-t-elle travaillé dans son propre coin, à des périodes historiques différentes et dans des climats pédagogiques nationaux divers. Cependant et étonnamment, toute minorité linguistique éprouve les mêmes soucis : ne pas nuire au développement linguistique des élèves et assurer une aussi bonne éducation et instruction dans les langues et les disciplines que dans une situation monolingue[12]. Et chacune arrive aux mêmes conclusions scientifiques que les autres. Parfois, certaines minorités s'adressent aux mêmes experts internationaux. C'est le cas pour certaines orientations socio-interactionnistes qui se sont développées autour de l'équipe genevoise de Jean-Paul Bronckart (1985 et 1996) qui, par exemple, a proposé l'élaboration de séquences didactiques portant sur une approche discursivo-textuelle (Pasquier & Coste, 1992, pour le Val d'Aoste).

Une séquence de ce genre a été élaborée avec les mêmes références suisses en vue d'une recherche évaluative sur les compétences en basque (cf. Idiaizabal & Larrigan, 1997).

2.3. La minorité basque : l'excellence de sa politique linguistique

Pour en venir à la minorité de la communauté autonome basque, elle a toujours représenté un modèle à suivre et cela pour diverses raisons.

Après la fin de la dictature à la mort de Franco en 1975, les minorités linguistiques espagnoles, opprimées sous le régime franquiste, ont eu un élan formidable et elles ont réussi, profitant également des évolutions de la sociolinguistique et de la sociodidactique (Dabène & Rispail, 2008 ; Cortier, 2009 ; Rispail, 2023)[13], à mettre sur pied des politiques linguistiques très outillées : des documents étatiques illustrant et argumentant de façon explicite les mesures de politique linguistique sont disponibles. Ce qui n'est pas toujours le cas pour d'autres minorités.

D'immenses efforts ont été déployés pour la formation linguistique et didactique des

enseignants à la langue basque : construction de structures bien équipées pour cette formation, détachement des enseignants pour des périodes intensives (pluriannuelles) de formation (du fait de la complexité de la langue basque) et élaboration de manuels et de matériels didactiques.

Un autre point d'importance : l'attention à la pratique de cette langue dans le quotidien. En effet, ce n'est pas seulement l'institution scolaire qui a la charge et la responsabilité de la politique linguistique.

L'exposé de Jasone Cenoz et son texte publié ici montrent combien le décideur basque tient à vérifier l'efficacité des mesures de politiques linguistiques mises en œuvre par des évaluations qui ne concernent pas que l'École et les compétences des élèves, mais bien la société basque dans son ensemble. Évaluations qui permettent d'ajuster les mesures de politique linguistique générale en questionnant leur impact social sur les pratiques des locuteurs de basque.

C'est un fait notable, car d'autres minorités linguistiques, tout en profitant des conditions juridiques, économiques, politiques idéales pour une sauvegarde de la langue minoritaire, se méfient des recherches sociolinguistiques et de toute forme de mesure de l'efficacité de la politique linguistique qui ne se limitent pas à l'évaluation des compétences linguistiques des apprenants.

Une politique linguistique globale d'une lucidité non commune caractérise le Pays basque : le décideur n'a pas seulement confié à l'école la basquisation de la région, mais elle a fait des efforts dans les médias (par exemple, la création d'épisodes d'un *soap opera* en basque très suivi par le grand public), dans les activités de promotion de la langue basque par des événements culturels et dans l'emploi du basque sur le marché du travail.

Un succès indéniable de la politique linguistique scolaire est l'incroyable prédominance du modèle avec la langue minoritaire dominante (modèle D) dans le champ éducatif et dans les choix parentaux. Les données des recherches présentées par Cenoz dans l'article qui précède montrent que 79,4 % des élèves et des familles optent pour le modèle à forte prépondérance du basque contre les autres modèles où la langue espagnole peut être utilisée, soit la moitié du temps d'enseignement en basque et espagnol (modèle B) qui ressemble un peu au choix fait par le VDAou le modèle A où l'espagnol est la seule langue de scolarisation sauf dans les classes de langue basque et de langue étrangère.

Ces données constituent un signal très fort du consensus sociétal qui s'est créé autour des politiques linguistiques en faveur de la sauvegarde du basque, soit que ce consensus ait été déjà très présent dans une population ayant expérimenté l'interdiction de parler sa langue sous la dictature de Franco soit qu'il ait été créé par des mesures de politiques linguistiques complémentaires particulièrement efficaces au niveau de la société.

2.4. Un doute : immersion ou submersion ? et pour qui ?

Au Pays basque, l'évaluation des compétences des élèves est aussi prise en compte — et de façon subtile — en faisant une utile distinction entre locuteurs du basque L1 (à la maison donc) et locuteurs de basque L2 (parlant à la maison d'autres langues que le basque. Je m'appuie ici sur le texte de Martinez de Luna Pérez de Arriba *et al*. (2023). Le lecteur ne sait pas si des différences didactiques compensatoires ont été pensées pour les locuteurs du basque L2 qui doivent construire la L2 sans pouvoir mobiliser leurs connaissances de leur L1 (espagnol et/ou langue d'origine). Si ce n'est pas le cas, il faudrait se demander si cette situation particulière n'est pas envisageable comme un cas de « submersion », surtout dans le cas des élèves locuteurs d'une langue familiale : en effet, cette dernière n'étant pas prise en compte risque d'être remplacée par la langue majoritaire qui est la seule à être visée par l'enseignement (Baker & Prys Jones, 1991). Le cas de l'espagnol est quelque peu différent, car il est présent et valorisé dans la société.

Fait plus singulier encore, à une question posée sur la quantité de temps consacrée au basque en classe (tableau 7.2. p. 149), les élèves locuteurs du basque L1 affirment que 70 % du temps scolaire se passe en basque et 29 % globalement dans des formes d'alternance entre basque et espagnol : plus en basque qu'en espagnol (19 %), équitablement dans les deux langues (7 %), plus en espagnol (2 %), toujours en espagnol (1 %). Pour les élèves locuteurs du basque L2, les proportions sont gardées, mais avec des variations : 58 % toujours en basque ; 32 % en alternance : plus en basque qu'en espagnol (20 %), équitablement dans les deux langues (10 %), toujours en espagnol (2 %) ; dans d'autres langues (1 %).

Ces données sont intéressantes, car elles donnent à voir que dans le modèle immersif s'introduisent des moments d'alternance codique qu'il serait intéressant aussi bien d'étudier au moyen de recherches ciblées que de traiter didactiquement. Ce serait là, en effet, un indice du fait que l'immersion en basque ne se présente pas de façon aussi absolue et contraignante qu'on peut le penser et que l'ensemble du répertoire des élèves (locuteurs du basque L1 ou L2) exploitent en classe leur répertoire. Ce qui semble sain et naturel. Pour le basque qui est une langue minoritaire et, en plus, unique, il importe de s'interroger sur la façon de gérer positivement pour tous les élèves ces moments-là, sans qu'ils représentent un retour à l'utilisation massive de la langue majoritaire. La question du *quantum* de temps alloué aux langues à l'école n'est pas anodine, elle est même fondamentale et se pose pour toutes les minorités linguistiques (et pour tout enseignement linguistique).

Les résultats de la recherche conduite par Martinez de Luna Pérez de Arriba *et al*., 2023 sont décidément plus positifs pour les locuteurs du basque L1 à la maison. Ils confirment ainsi les réflexions de Fishman (1991 et 2001) sur l'importance incontournable de la transmission intergénérationnelle et corroborent les limites d'une politique linguistique uniquement scolaire. Cette dernière, en effet, fournit des compétences linguistiques, qui sont importantes, mais qui demeurent plus limitées que les compétences acquises à travers l'apprentissage familial de la langue.

Mise à part l'idée de la submersion qui est une forme faible de bilinguisme (*bilinguisme soustractif*) (Baker & Prys-Jones, 1998), il est possible de se demander si la politique du seul basque est vraiment tenable avec des apprenants pour lesquels cette langue est une L2, voire une LE, son enseignement ne pouvant pas s'appuyer plus fortement sur la langue d'origine. L'étiolement de cette dernière aurait comme conséquence d'affaiblir encore plus l'apprentissage de la langue de scolarisation et de nuire à la carrière scolaire de ces élèves, surtout dans les disciplines autres que les langues.

D'ailleurs, si les minorités linguistiques ne prennent pas en compte didactiquement la pluralité des langues dans les classes multilingues actuelles, le risque est fort que la défense de leur langue devienne encore plus ardue et complexe. Pourtant, heureusement, des exemples existent d'une grande ouverture aux langues de la classe dans une situation minoritaire en Irlande (Little & Kirwan, 2019). Mais l'argumentaire proposé indique que cela ne peut se réaliser sans un décloisonnement des répertoires langagiers pluriels des élèves et leur emploi en classe en parallèle avec d'autres conditions : le *leadership* transformateur du chef d'établissement et le soutien de ce dernier à la créativité des enseignants (Corson, 1999/2008).

D'un autre côté, il est impossible de ne pas partager, comme le proposent Cenoz & Groter (2023), que des *breathing spaces* pour les langues minoritaires soient prévus de façon à compenser la domination de la langue majoritaire à l'extérieur de l'école.

2.5. Alternance des langues ou *translanguaging* ?

Cenoz & Gorter (2022) ont pris une position tout à fait nette à propos de la notion de *translanguaging* si largement répandue aux États-Unis par un groupe de chercheurs qui s'est formé autour d'Ophélia García et qui a rédigé le texte d'un *Manifesto*, sorte de pamphlet en faveur, entre autres, du *translanguaging* (García *et al.*, 2021)[14]. On ne peut qu'être tout à fait favorable aux considérations de Cenoz & Gorter (2022 : 18) quant à la désignation du *pedagogical translanguaging* dont ils assument une définition assez proche de cellede Williams (1994) qui a forgé le terme en gallois « trawsieithu » (pour indiquer des pratiques didactiques où le document source est dans une langue et le document cible dans une autre) :

> *We understand pedagogical translanguaging as including the alternation of languages in both the input and the output, but it also goes beyond the original approach of translanguaging because it includes other practices that use elements from the whole linguistic repertoire. These practices are related to the development of metalinguistic awareness by analysing and reflecting on languages […]. Pedagogical translanguaging applies exclusively to educational contexts and has a pedagogical purpose in that it mediates learning when multilingual resources are used* […] (p. 18).

Cenoz & Gorter (2022) explicitent également le champ d'application et l'étendue qu'ils assignent au *pedagogical translanguaging* :

> *Regarding its scope, pedagogical translanguaging is focused on the school context and learning languages and content; so in this sense, it is not as broad as the concept of translanguaging used by García and Li (2014. p. 2) or Vogel and Garcia (2017). However, pedagogical translanguaging is broad in the sense that it applies to a wider population and not only to bilingual students in contexts where spontaneous translanguaging is very common. Pedagogical translanguaging is also broad because it is not limited to two languages but extends to three or more languages. Pedagogical translanguaging is concerned with the planning, application and extension of multilingual pedagogical strategies and practices based on the student's whole linguistic repertoire. It can be designed at the phonetic, lexical, morphosyntactic, pragmatic and discourse levels and can be implemented in language classes and content classes including oral and written activities* […] (p. 19).

Leur inquiétude quant à la possibilité que le temps alloué aux langues minoritaires ne soit contraint et restreint par l'usage d'autres langues, souvent la langue majoritaire, est tout aussi parfaitement partageable. Au Val d'Aoste, ce danger, constant aussi, a été résolu, au moins au plan conceptuel, par l'idée de « contrat didactique à propos des langues » en vue de leur utilisation équitable (selon les lois) : c'est la planification des enseignants qui devrait leur permettre de calibrer ce temps alloué à chaque langue par les normes législatives, en programmant des espaces consacrés à une seule langue, en alternance avec des espaces consacrés exclusivement à l'autre langue et des espaces plurilingues où ce sont les élèves qui font leur choix de langues et où un mélange des langues est également possible. Étant bien entendu que toute difficulté linguistique doit toujours permettre un recours rapide à une autre langue et un retour tout aussi rapide à la langue censée être utilisée. L'hypothèse sous-jacente est que, par exemple, l'alternance de langue lors de l'absence d'un terme lexical peut néanmoins constituer non seulement un relais pour la communication (Moore, 1996), mais également « une séquence potentiellement acquisitionnelle » (De Pietro *et al.,* 1989). Par ailleurs, à la différence des zélateurs initiaux du *translanguaging,* une bonne appropriation linguistique doit permettre aux apprenants de bien séparer les codes appris dans une communication monolingue dans l'une ou l'autre langue ou de les employer de façon mélangée avec des interlocuteurs bilingues selon les situations de communication.

3. Bi-/plurilinguisme et les disciplines scolaires : des acquis au-delà des langues

Il est assez étonnant de constater que bien souvent les enseignements bilingues ne s'occupent des disciplines scolaires autres que pour rassurer société et parents au sujet d'une acquisition équivalente de leurs contenus dans la langue 2. Souvent, les disciplines autres ne sont vues que comme des terrains de conquête par les langues étrangères ou minoritaires, des occasions pour une pratique plus étendue des langues sans prendre en compte d'autres acquis potentiels pour les disciplines.

Au Val d'Aoste, il a été exigé — et requis même par les syndicats d'enseignants — que des évaluations récurrentes permettent de vérifier, comme ailleurs la « non-nuisance »

de l'enseignement bilingue. Toutefois, le groupe interinstitutionnel constitué pour l'évaluation de l'éducation bi-/plurilingue avait l'ambition d'aller au-delà de la simple vérification de l'acquisition des contenus disciplinaires. Une question de recherche concernait l'effet de l'apprentissage de concepts disciplinaires dans une langue seconde et dans la langue majoritaire — souvent la langue commune du plus grand nombre des enfants. En soumettant à un public de fin de collège des tâches disciplinaires dans leur phase d'apprentissage actuel (en non pas dans la zone d'apprentissage proximal des concepts) dans les deux langues de scolarisation, les chercheurs (Assuied & Ragot 1999 ; 2000) se sont aperçus que la grande majorité des apprenants et surtout ceux qui ont plus de mal que d'autres à passer de la phase concrète à celle de l'abstraction, réussissent mieux leur tâche quand la consigne est en français. Cette langue, qui est dans le meilleur des cas une langue seconde, tout en étant minoritaire, pour la majorité des élèves, est ressentie comme plus éloignée de leur première langue, l'italien, ce qui induit chez eux une lecture très attentive et beaucoup plus scrupuleuse et analytique que s'il s'agissait de l'italien. Ce type de lecture est celui qui est nécessaire pour réussir une tâche à l'état de développement actuel.

Ce constat contre-intuitif nécessiterait d'autres évaluations dans tous les ordres et niveaux scolaires pour en vérifier la réplication ou les changements, surtout en ce moment où des élèves allophones sont présents dans les classes.

La constance et la continuité ne sont pas du ressort de l'administration du Val d'Aoste. En effet, autant cette évaluation concernait de façon spécifique l'apprentissage des contenus disciplinaires en deux langues et donc essayait de mettre en lumière les effets de l'emploi de l'une ou de l'autre langue sur cet apprentissage, les évaluations qui ont suivi et qui sont encore actuelles ne concernent que les langues. L'italien et l'anglais (et les mathématiques en italien) à travers des tests nationaux où le Val d'Aoste confirme ce que tant de recherches ont mis en relief : le bilinguisme scolaire ne nuit pas à l'italien puisque — en général et malgré des variations internes aux différentes types d'institutions scolaires — les élèves valdotains obtiennent des résultats meilleurs que ceux du niveau national et macro-régional (régions du Nord Italie) ; il ne nuit pas non plus à l'anglais, car là aussi leurs résultats sont meilleurs qu'au niveau national. Quant au français il est évalué par des tests régionaux qui se réfèrent aux niveaux du CECR[15]. Comme mis en évidence dans les recherches sur l'immersion canadienne, les compétences en réception dépassent celles en production. Il est intéressant et curieux de noter que le français, considéré comme une langue minoritaire, est évalué à l'aune des descripteurs utilisés pour les langues étrangères (CECR) et que le niveau à atteindre pour l'obtention de la certification en langue française à la fin des études secondaires supérieures est B2, score exigé pour l'anglais au niveau national. Ces apories de certains choix politiques valdôtains et certaines de leurs contradictions internes mériteraient d'être explorés plus avant, mais ce n'est pas ici la bonne place.

La pratique didactique de l'alternance des langues dans l'apprentissage des disciplines scolaires mériterait une plus grande attention. Des scientifiques danois ont mis en relief les effets de distanciation épistémologique (*epistemologic decentring*)[16] dans leurs

recherches au niveau des apprentissages universitaires (Bojsen *et al*., 2023 : 270). C'est un effet que nous avons pu relever dans nos recherches-actions en classe : souvent avec le français on a recours à des matériels, livres de textes ou encore des formateurs francophones (français, suisses, belges…). Or nous nous sommes aperçus qu'il y a de subtiles différences épistémologiques dans l'enseignement des diverses disciplines. Ce qui peut souvent être vu comme une sorte d'obstacle. Nous avons vérifié en revanche que ces différences peuvent être très utiles et pour les élèves et pour les enseignants en ce qu'elles enrichissent leur vision et leurs pratiques disciplinaires. Si mieux approfondies et bien exploitées, ces différences finissent par constituer un enrichissement disciplinaire (à ce propos cf. Cavalli, 2005).

4. Conclusions toujours provisoires

La question qui serait à poser pour l'alternance de langue c'est moins de savoir si la présence de deux langues en classe et leur emploi alterné sont légitimes ou non, bons ou mauvais ou encore meilleurs ou pires qu'une séparation nette des langues pour la double appropriation linguistique ainsi que pour la construction des concepts disciplinaires. Il s'agirait plutôt de se demander quelles seraient les conditions pour alterner les langues dans la construction conceptuelle qui ferait en sorte que leur jeu réciproque profite aussi bien à l'appropriation des concepts disciplinaires qu'à l'appropriation proprement linguistique.

C'est là que résident les défis les plus stimulants pour l'avenir non seulement pour les élèves et leurs enseignants, mais pour le futur des langues et des connaissances.

Le *translanguaging*[17], sorte de mot-slogan qui s'est diffusé à une rapidité formidable, n'est absolument pas la solution, bien qu'il ait balayé, chez certains auteurs en Europe, plus de 70 ans de réflexions dans ce domaine. Il a remplacé l'alternance codique/des langues que les scientifiques européens avaient parfaitement étudiée et dont ils avaient mis en valeur les fonctions tant au niveau communicatif dans les classes multilingues (Moore, 1996) qu'au niveau cognitif (Coste & Pasquier, 1992 ; Coste 2000, 1997 et 1994 ; Lüdi & Py 2002/1986 ; Lüdi, 2021 ; Py, 1997 a et b ; 2003 ; Gajo, 2007 ; Gajo & Grobet 2008 et 2011 ; Gajo & Serra, 1999, 2000a et 2000b ; Gajo *et al.* 2015).

Ce n'est certes pas une question uniquement terminologique. Le *translanguaging*, qui s'est enraciné dans le cadre des études sur la décolonisation, entraine, pour ses zélateurs, certains soubassements principiels qui paraissent nuisibles (ou simplement inutiles) à la didactique des langues et surtout aux besoins des apprenants les plus vulnérables. En effet, la lutte contre le concept de code ou de langue codée ainsi que la question des *named languages* que la linguistique européenne, blanche et colonialiste aurait inventés et imposés au monde entier et dont la disparition est souhaitée ne paraissent pas d'une grande utilité pour une amélioration de l'enseignement des langues. Beaucoup plus dangereuse pour les élèves les plus vulnérables est aussi l'idée que la langue académique — considérée comme une invention de la même linguistique européenne honnie — ne serait pas à enseigner.

Cenoz & Gorter (2022) ont des positions bien tranchées sur le rapport au *translanguaging* et à la langue académique. Concernant cette dernière, ils ne semblent pas avoir de problèmes à en admettre l'existence et souligner la nécessité d'y travailler. C'est sur ce dernier aspect qui semble fondamental pour l'éducation aux langues et aux disciplines scolaires autres qu'il s'agirait d'engager la recherche à l'avenir. La question fondamentale à poser est comment faire des langues (minoritaires, mais majoritaires aussi, d'origine, étrangères et classiques aussi : en un mot de tout le répertoire plurilingue des élèves) un outil de décentration épistémologique pour les disciplines scolaires, y compris par l'analyse du langage académique et par son enseignement.

Au cours de ce colloque scientifique, intimidant par la notoriété planétaire de certains intervenants, qu'il soit permis enfin de faire l'éloge du monde de la pratique qui porte sur ses épaules tout le poids de nos changements sociétaux. Les réflexions théoriques ne peuvent plus se faire sans une coopération étroite entre le monde de la pratique et celui de la recherche, notamment sur les questions fondamentales des enseignements bi-/plurilingues des disciplines scolaires et de l'éducation aux et par les langues et les cultures. Le monde de la pratique qui est le plus proche de l'humain et de son infinie complexité et que ce colloque entendait mettre au centre de nos réflexions mérite le soutien de la recherche à travers un effort conjugué, coopératif et solidaire de ces deux mondes.

BIBLIOGRAPHIE

Assuied, R. & Ragot, A-M. (1999). *Évaluation des compétences cognitives des élèves en situation d'apprentissage bilingue – Classes de troisième année de l'école moyenne – Rapport synthétique*, a.s. 1998-1999. Aoste - Assessorat de l'Éducation et de la Culture.

Assuied, R. & Ragot, A-M. (2000). *Évaluation des compétences cognitives des élèves en situation d'apprentissage bilingue – Classes de troisième année de l'école moyenne – Rapport terminal*, a.s. 1998-1999. Aoste - Assessorat de l'Éducation et de la Culture.

Baker, C. & Prys Jones, S. (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Multilingual Matters.

Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F. & Panthier, J. (2016). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Division des politiques linguistiques. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Blanchet, Ph. (2012). La contextualisation entre sociolinguistique et sociodidactique : Enjeux théoriques et méthodologiques. Researchgate. https://www.researchgate.net/publication/280789453_La_contextualisation_entre_sociolinguistique_et_sociodidactique_enjeux_theoriques_et_methodologiques

Blanchet, Ph. (2000). *La linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique*. Presses universitaires de Rennes.

Blanchet, Ph. (2021). Éducation plurilingue, IN J. Boutet et J. Costa (dir.) *Dictionnaire de la sociolinguistique*. *Langage et société* 2021/HS1 (Hors-série). Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 123-127.

Bronckart, J.-P. (1985). *Le fonctionnement des discours – Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Delachaux et Niestlé.

Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours – Pour un interactionisme socio-discursif*. Delachaux et Niestlé.

Bojsen, H., Daryai-Hansen, P., Holmen, A., & Risager, K. (A c. Di). (2023). *Translanguaging and Epistemological Decentring in Higher Education and Research*. Multilingual Matters.

Candelier, M. & Manno, G.(dir.) (2023). *La didactique intégrée des langues - Apprendre une langue avec d'autres langues ?* ADEB. http://www.adeb-asso.org/publications/brochure-didactique-integree-des-langues/

Castellotti, V. (2001). *La Langue maternelle en classe de langue étrangère*. CLE International.

Cavalli, M. (2005). *Éducation bilingue et plurilinguisme – Le cas du Val d'Aoste*. Collection LAL, CREDIF, Didier.

Cavalli, M., (dir) (1998). *Pensare e parlare in più lingue – Esperienze di insegnamento e di formazione in Valle d'Aosta*, Aosta, IRRSAE-Valle d'Aosta.

Cavalli, M. & Egli Cuénat, M. *(sous presse). Translanguaging* – effet de mondialisation ou de domination ? *Recherches en didactique des langues et des cultures* n° 22.

CELV (2016-2019). *Plurilitteracies*. Graz : Conseil de l'Europe. https://pluriliteracies.ecml.at/

Cenoz, J. (2008). *Teaching through Basque achievements and challenges*. Multilingual Matters.

Cenoz, J., & Genesee, F. (1998). *Beyond bilingualism multilingualism and multilingual education*. Multilingual Matters Ltd.

Cenoz, J., & Gorter, D. (2022). *Enhancing bilingual resources in third language acquisition: Towards pedagogical translanguaging*. Educational Linguistics, 1(2), 338–357. https://doi.org/10.1515/eduling-2022-0009

Cenoz, J., & Gorter, D. (A c. Di). (2023). *The Minority Language as a Second Language: Challenges and Achievements* (1st edition). Routledge.

Cenoz, J. and Gorter, D. (2023). Second language acquisition and minority languages. IN

J. Cenoz, & D. Gorter (A c. Di). (2023). *The Minority Language as a Second Language: Challenges and Achievements* (1st edition). Routledge. 1-15.

Cenoz, J., & Gorter, D. (2022). *Pedagogical Translanguaging*. Cambridge University Press.

Conseil de l'Europe (1992). *Charte Européenne des langues régionales et minoritaires*, Strasbourg : Conseil de l'Europe. https://rm.coe.int/168007c07e

Cortier, C. (2009). Propositions sociodidactiques face à la diversité des contextes. Vers une didactique convergente des langues collatérales et de proximité : éducation bi/plurilingue et projets interlinguistique. *Synergies Italie* n° 5. 109-118. https://gerflint.fr/Base/Italie5/cortier.pdf

Corson, D. (2008). *Language Policy in Schools – A Resource for Teachers and Administrators*. Routledge (1st edition 1999).

Coste, D. & Pasquier, A. (1992). Principes et Méthodologie, in *Langues et savoirs – Due lingue per sapere*, *Matériaux pour un apprentissage bilingue à l'école primaire*, Supplément à *L'École Valdôtaine* 14.

Coyle, D., & Meyer, O. (2021). Beyond CLIL: Pluriliteracies Teaching for Deeper Learning. Cambridge University Press.

Coyle, D., Meyer, O., & Staschen-Dielmann, S. (A c. Di). (2023). A Deeper Learning Companion for CLIL: Putting Pluriliteracies into Practice. Cambridge University Press.

Costa, J. (2021). Langues en danger. *Langage et société*, n° 174, 201–204. https://doi.org/10.3917/ls.hs01.0202

Coste, D. (2000). Immersion, enseignement bilingue et construction des connaissances. IN J. Duverger (éd.), Actualité de l'enseignement bilingue, *Le français dans le monde* – Numéro spécial, Hachette, 86-94.

Coste, D. (1997). Alternances didactiques. *Études de linguistique appliquée.* 108, 393-400.

Coste, D. (1994). Conceptualisation et alternance des langues, in D. Coletta, E. Nicco & R. Tadiello (a cura di). *Pensare in due lingue*, Atti del convegno regionale, 16-17 settembre 1993, Aoste, IRRSAE-Val d'Aoste.

Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students, in California State Department of Education (ed.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework, Evaluation, Dissemination and Assessment*, Center California State University, Los Angeles, CA, 3-49.

Cummins, J. (2008). Teaching for Transfer: Challenging the Two Solitudes Assumption in Bilingual Education. In J. Cummins and N. H. Hornberger (eds), *Encyclopedia of Language and Education*,

2nd Edition, Volume 5: *Bilingual Education*, 65–75. https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_116

Cummins, J., & Swain, M. (2014). *Bilingualism in Education: Aspects of theory, research and practice*. Routledge.

Dabène, M., & Rispail, M. (2008). La sociodidactique: Naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France. *La Lettre de l'AIRDF*, 10-13. Persée https://www.persee.fr.

Day, E. M., & Shapson, S. (1996). *Studies in Immersion Education*. Multilingual Matters.

De Pietro, J.-F., Matthey, M. & Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue, IN D. Weil & H. Fugier (éds) : *Actes du troisième colloque régional de linguistique,* Strasbourg, Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur, 99-124.

Dolz-Mestre, J., & Schneuwly, B. (1997). Curriculum et progression : la production de textes écrits et oraux [Chapitre d'actes]. In *Défendre et transformer l'école pour tous. Défendre et transformer l'école pour tous*, Marseille. IUFM de l'Académie d'Aix-Marseille.

Dolz, J., & Pasquier, A. (1993). « Argumenter ... Pour convaincre » : Initiation aux textes argumentatifs : Séquence didactique 6P. Département de l'instruction publique, Enseignement primaire, Service du français.

Dolz J. et Pasquier, A. (1994). Enseignement de l'argumentation et retour sur le texte. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle* n° 10, 1994. Écrire, réécrire, sous la direction de Jacques David et André Séguy, 163-179. DOI : https://doi.org/10.3406/reper.1994.2135

Dolz, J., & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels publics*. Paris, France: ESF.

Fishman, J. (1997). *Reversing language shift*. Multilingual Matters (1st edition 1991).

Fishman, J. (2001 a). Why is so Hard to Save a Threatened Language?, in J. Fishman (ed.). *Can threatened languages be saved?*. Multilingual Matters. 1-22.

Fishman, J. (2001 b). From Theory to Practice (and Vice Versa): Review, Reconsideration and Reiteration, in J. Fishman (ed.). *Can threatened languages be saved?*. Multilingual Matters, 451-483.

Fishman, P. J. A. (2010). *European Vernacular Literacy: A Sociolinguistic and Historical*

Introduction (1st edition). Multilingual Matters.

Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Harvard University Press.

Grosjean, F. (2007). *Studying Bilinguals*. Oxford University Press.

Grosjean, F. (2012). Bilingual: Life and Reality (Reprint edition). Harvard University Press.

Grosjean, F. (2015). Parler plusieurs langues : Le monde des bilingues. Albin Michel.

Grosjean, F. (2021). *Life as a Bilingual: Knowing and Using Two or More Languages*. Cambridge University Press.

Grosjean, F. (2022). *The Mysteries of Bilingualism: Unresolved Issues* (1st edition). Wiley-Blackwell.

Grosjean, F., & Li, P. (2013). *The Psycholinguistics of Bilingualism* (1st edition). Wiley-Blackwell.

Gajo, L. (2006). Types de savoirs dans l'enseignement bilingue : problématicité, opacité, densité. Éducation et sociétés plurilingues, 20, 75-87.

Gajo, L. (2007). Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation. *Tréma*, 28 | 2007, 37-48.

Gajo, L. & Grobet, A. (2008). Interagir en langue étrangère dans le cadre de disciplines scolaires : intégration et saturation des savoirs disciplinaires et linguistiques dans l'élaboration des définitions in Filliettaz, L. & Schubauer-Leoni, M.-L. (éds), *Processus interactionnels et situations éducatives*, Bruxelles : De Boeck, coll. Raisons éducatives.

Gajo, L. & Grobet, A. (2011). Saturation des savoirs et variété des enseignements bilingues. *Cahiers de ILSL* 30, 71-94.

Gajo, L., Grobet, A. & Steffen, G. (2015). Saisir le niveau méso-interactionnel dans l'interaction didactique : autour des notions de saturation et de méso-alternance, Bulletin suisse de linguistique appliquée, 2015, n° 101, 27-49. http://archive-ouverte.unige.ch/unige:82616

Gajo, L. & Serra, C. (1998). *De l'alternance des langues à un concept global de l'enseignement des disciplines (a.s. 1997/98)*, Aoste, Assessorat de l'éducation et de la culture.

Gajo, L. & Serra, C. (1999a). *De l'alternance des langues à un concept global de l'enseignement des disciplines - Observations effectuées en mars/avril 1999*, Aoste, Assessorat de l'éducation et de la culture.

Gajo, L.& C. Serra, C. (1999b). L'enseignement par immersion : quel profit pour les disciplines ? *Babylonia* 4/1999, 61-65.

Gajo L. & Serra, C. (2000a). Enseignement bilingue et apprentissage des mathématiques. *Études de linguistique appliquée* 120, 497-508.

Gajo, L. & Serra, C. (2000b). Enseignement bilingue, didactique des langues et des disciplines : une expérience valdôtaine, in P. Martinez & S. Pekarek (éds), *Didactique et contact de langues, Notions en question 2*, Hatier.

García, O., Flores, N., Seltzer, K., Wei, L., Otheguy, R., & Rosa, J. (2021). Rejecting abyssal thinking in the language and education of racialized bilinguals: A manifesto. Critical Inquiry in Language Studies, 18(3), 203-228. https://doi.org/10.1080/15427587.2021.1935957

García, O. & Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. London: Palgrave Macmillan.

Cenoz, Jasone & Gorter, Durk. Pedagogical Translanguaging (Elements in Language Teaching) (English Edition) (p. 51). Cambridge University Press. Edizione del Kindle.

Geiger-Jaillet, A., & Schlemminger, G. (2024). *Plurilinguisme scolaire en Alsace : Pratiques plurilingues dans les écoles élémentaires ABCM-Zweisprachigkeit (vol. 1) : cadre général*. EDBH.

Giles, H., Bourhis, R. Y. & Taylor D.M. (1977). Towards a theory of language in ethnic group relations, in H. Giles (ed.). *Language. Ethnicity and Intergroup Relations*. Londres: Academic Press.

Huck, D. / Geiger-Jaillet, A. (2020). Quelle « langue régionale » enseigne-t-on à l'école en Alsace,

l'allemand et/ou l'alsacien ? », Les Cahiers du GEPE, 12. Récupéré du site de la revue. http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=3634 [accès : 07.10.2021].

Haarmann, H. (1990). Language planning in the light of a general theory of language. *International Journal of the Sociology of Language* 86, 103-126.

Idiazabal, I. et Larringan, L.M. (1997). Transfert de maîtrises discursives dans un programme d'enseignement bilingue basque-espagnol. URL : http://journals.openedition.org/aile/1319 ; DOI : https://doi.org/10.4000/aile.1319

Lahire, B. (2023). *Les structures fondamentales des sociétés humaines*. La Découverte.

Lambert, W. E., & Tucker, G. R. (1972). *Bilingual education of children; the St. Lambert experiment*. Newbury House Publishers.

Lebrun, M. (1988). L'immersion, une formule pédagogique à repréciser. Québec français, (70), 32-33.

Little, D., & Kirwan, D. (2019). *Engaging with Linguistic Diversity: A Study of Educational Inclusion in an Irish Primary School.* (Stroud, K. Heugh, & P. V. Avermaet ed.; 1st edition). Bloomsbury Academic.

Lüdi, G. (2021). Promoting Plurilingualism and Plurilingual education – A European Perspective. IN E. Piccardo, A. Germain-Rutherford & G. Lawrence. *Routledge Handbook of Plurilingual Language Education*. Taylor & Francis Group. 29-45.

Lüdi, G. & Py, B. (2002). *Être bilingue*. Berne : Peter Lang (1re édition 1986).

Mackey, W. F. (1977). *Bilinguisme Et Contact Des Langues* (1re edition). Klincksieck.

Moore, D. (1996). Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école. *Acquisition et interaction en langue étrangère* (AILE) 7, 95-121.

Martinez de Luna Pérez de Arriba, I., Iñarra Arregi, M. & Suberbiola Unanue, P. (2023). Language proficiency and language use in basque as a first or second language. IN Cenoz, J., & Gorter, D. (A c. Di). (2023). *The Minority Language as a Second Language: Challenges and Achievements* (1st edition). Routledge. 134-158.

Pascaud, A. (2021). Langues minoritaires, langues minorées, langues minorisées ou langues en situation minoritaire ? Essai de définitions et de mises en situation. IN Viaut, Alain. *Catégories référentes des langues minoritaires en Europe*, Maison des sciences de l'homme d'Aquitaine.

Peal, E. & Lambert, W. E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence, *Psychological Monographs*, 76, 1-23.

Petit, J. (2005). *L'immersion, une révolution*. Jerome Do Bentzinger.

Py, B. (1997a). Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues. *Études de linguistique appliquée*, 108, 495-503.

Py, B. (1997b). Éducation bilingue et alternance des langues : la négociation du code en contexte scolaire. *L'école valdôtaine* 36, 53-57.

Py, B (2003). Introduction. in M. Cavalli et D. Coletta (dir.), *Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste – Rapport final*, Aoste IRRE-VDA, 15-33.

Rispail, M. (2023). Le regard sociodidactique. *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 21-3 | 2023, mis en ligne le 01 octobre 2023, consulté le 07 avril 2024. URL : http://journals.openedition.org/rdlc/12860 ; DOI : https://doi.org/10.4000/rdlc.12860

Tabouret-Keller, A. (2011). *Le bilinguisme en procès, cent ans d'errance (1840-1940).* Lambert-Lucas.

UNESCO (s.d). *Atlas des Langues en danger dans le monde Atlas des langues en danger dans le monde*— éd. Moseley, Ch., UNESCO Bibliothèque Numérique. (s. d.). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189451

Rebuffot, J. (1993). *Le point sur l'immersion au Canada*. CEC.

SREV (Structure Régionale pour L'évaluation) (2023). *MEMENTO STATISTICO della scuola valdostana 2023*. N. 19 - Ottobre 2023

Swain, M., & Lapkin, S. (1982). *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*. Multilingual Matters.

Vogel, S. & Garcia, O. (2017). Translanguaging. In G. Noblit & L. Moll (eds.), *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford: Oxford University Press.

Cenoz, Jasone & Gorter, Durk. Pedagogical Translanguaging (Elements in Language Teaching) (English Edition) (p. 57). Cambridge University Press. Edizione del Kindle.

Williams, C. (1994*). Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyd-destun Addysg Uwchradd Ddwyieithog* [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education]. Unpublished doctoral thesis, University of Wales, Bangor.

---

[1] « La *minoration* est qualitative, elle joue sur le *statut*. La minorisation est quantitative, elle joue sur les *pratiques*. L'addition de ces deux processus liés conduit le groupe ethno-socioculturel minoré et minorisé à la situation de groupe (de langue) *minoritaire*. »

[2] Cf. note 1.

[3] Baker & Prys Jones (1998) définissent les « formes fortes » du bilinguisme scolaire comme celles qui ne visent pas à terme le remplacement de la langue 1 (minoritaire) des apprenants et prônent le bilinguisme « langue première minoritaire + langue seconde majoritaire ».

[4] Par exemple, au Trentin Haut Adige en Italie où, dans certains endroits, on étudie quatre langues (allemand, italien, ladin et anglais) ou bien dans les vallées romanches de la Suisse où l'on peut apprendre le français, l'allemand, l'italien et le romanche ou encore au Luxembourg où on enseigne le luxembourgeois, l'allemand, le français et l'anglais.

[5] « *Unique minority languages are spoken in one or more than one state, but they are not the dominant language of any state. […] Basque is spoken in two states, Spain and France, but has a minority status in both countries.* »

[6] « Il s'agit d'un régime pédagogique dans lequel on enseigne les matières scolaires dans la langue seconde. Ce régime est pédagogique et linguistique, mais non social. Les petits anglophones du Québec, par exemple, restent entre eux et ne fréquentent pas la communauté francophone. » Définition donnée dans une interview par Gilles Bibeau, professeur à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Montréal et spécialiste de didactique des langues.

[7] Pour d'autres types de classements en vigueur au niveau international, cf. Cavalli, 2005.

[8] « *Two related assumptions regarding medium of instruction dominate second language teaching and bilingual education programs. Both of these assumptions reflect what Howatt (1984) terms "the monolingual principle". In the case of second and foreign language teaching it is assumed that instruction should be carried out, as far as possible, exclusively in the target language without recourse to students' first language (L1). In the case of bilingual and second language immersion programs, it has become axiomatic that the two languages should be kept rigidly separate*. »

[9] La situation dialectale italienne, malgré la diminution progressive des locuteurs des dialectes, est beaucoup plus riche et vivante que dans d'autres États.

[10] Les premières réflexions et expérimentations au Val d'Aoste eurent lieu vers le milieu des années 1970. L'institutionnalisation ne se réalisa qu'en 1983 à commencer par l'école maternelle. Pour plus de d'informations cf. Cavalli, 2005.

[11] Je maintiens ce terme et ne le remplace nullement par celui de *translanguaging.* Pour un argumentaire détaillé de ce choix, cf. Cavalli & Egli Cuénat (*sous presse*).

[12] Les évaluations internationales ne tiennent pas compte de la langue dans laquelle les élèves sont évalués ou bien donnent des indications différentes selon les pays sur comment évaluer les performances dans les systèmes bilingues. Soulignons toutefois que, depuis ses débuts, l'enseignement bilingue a toujours dû se justifier par rapport au pouvoir public et aux parents concernant sa « non-nuisance » / son « innocuité ».

[13] Il s'agit d'« un courant […] fondé sur un cadre sociolinguistique d'abord en France, puis rapidement dans les espaces francophones, hispanophones et lusophones : ce courant s'appuie prioritairement sur la pluralité des pratiques et représentations sociolinguistiques, en incluant des variétés linguistiques et des pratiques culturelles dites minoritaires ; le tout de façon située, en considérant la classe et l'école (ou lieux équivalents) comme des espaces sociolinguistiques en continuité avec un contexte sociolinguistique plus large. Les travaux en sociodidactique ont été particulièrement consacrés à la place des langues minoritaires et des variétés considérées comme "populaires" à l'école » (Blanchet, 2021 : 123).

[14] Cf. Cavalli & Egli Cuénat (sous presse) pour une argumentation plus complète.

[15] Pour des données détaillées, sur plusieurs années et pour les différents niveaux, cf. le site de la Struttura regionale per la Valutazione del sistema scolastico della Valle d'Aosta (SREV), https://www.regione.vda.it/istruzione/SREV/default_i.aspx

[16] "*Epistemological decentring is characterized by a decolonization of knowledge within a politically and economically multipolar world, leading not to an orientalist gaze on an exotic Other across geographical borders (a process that many language textbooks still engage in as they present and explain the target culture to language learners), but to a reflexive ethnography on self and other. To 'epistemologically decenter' the teaching of foreign languages means, then, to defamiliarize the very way we acquire, create and use knowledge, both about the world and ourselves, by making borders of all kinds into places of observation and understanding of our increasingly socially and culturally global lives*." (270).

[17] Cette réflexion exclut le *pedagogical translanguaging* tel que défini par Cenoz & Gorter (2022), qui est tout autre chose, mais elle se réfère surtout aux conceptions de García *et al*. 2021.