LHUMAINE

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

Investiguer et enseigner (avec) les continua de bilittératie

Nancy H. HORNBERGER

Édition électronique :
URL :
https://lhumaine.numerev.com/articles/revue-5/2364-investiguer-et-enseigner-avec-les-continua-de-bilitteratie
DOI : numerev_2514
Date de publication : 01/06/2025

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

Pour **citer cette publication** : H. HORNBERGER, N. (2025) Investiguer et enseigner (avec) les continua de bilittératie. *LHUMAINE*, (5). https://doi.org/10.34745/numerev_2514

Le cadre des continuums de la bilittératie[1] est favorise la quête de justice sociale et d'équité dans la recherche, l'enseignement, l'élaboration de programmes et de politiques dans des contextes multilingues. La bilittératie, en tant qu'interprétation et interaction autour de l'écriture dans deux langues ou plus représentant des répertoires communicatifs fluides et dynamiques, est les éléments constitutifs du cadre ; c'est dans des espaces en évolution rapide et parfois contestés, le long et à travers le continuum du contenu, du contexte, des médias et du développement, que se produisent l'utilisation et l'apprentissage de la bilittératie. Formulé à partir d'une ethnographie comparative de la politique linguistique à Philadelphie dans les années 1980, le cadre du continuum de la bilittératie a évolué et s'est adapté à un monde en mutation et à un terrain d'étude changeant au fur et à mesure qu'il a été utilisé au niveau local, national et international dans des contextes d'enseignement des langues pour les immigrants, les indigènes, la diaspora et la décolonisation, notamment en Afrique du Sud, en Suède, au Pérou et au-delà.

---

[1] Hornberger, N. H. (2022). Recherches et enseignement (avec) les continua de bilittératie. *Educational Linguistics*, 1(1), 108-133. https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/eduling-2021-0004/pdf https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/eduling-2021-0004/html - Accès libre.

Mots-clés :
Translanguaging, Pédagogie décoloniale, Suivi ethnographique, Espaces idéologiques et de mise en œuvre, Éducation aux langues indigènes

---

1. Les continua de bilittératie et leur évolution[1]

Le cadre des Continua de Bilittératie (CoBi) est un outil utile pour la recherche et l'enseignement, ainsi que pour le développement de curriculums, de programmes et de politiques dans les contextes multilingues, que ce soit dans les classes, les écoles, les institutions d'enseignement supérieur ou dans des contextes extra-scolaires. Surtout, il sert de guide dans la recherche d'une plus grande justice sociale et d'équité dans ces initiatives. Cet article examine les origines du CoBi, certaines des manières dont le cadre a été utilisé, et comment il a évolué à travers son application[2].

L’histoire commence à Philadelphie dans les années 1980, influencée également par ma décennie précédente passée dans les Andes à travailler avec les communautés quechuas, et s’étend au fil du temps à d’autres continents et lieux de revitalisation des langues autochtones, à l’éducation des langues des immigrants, réfugiés et aux langues patrimoniales, aux diasporas et aux frontières linguistiques, ainsi qu’aux contextes postcoloniaux et de décolonisation, principalement dans le Sud global et l’extrême Nord. C’est une histoire de décennies et de dialogues autour du cadre des continua et d’autres outils conceptuels intégrés ou émergents dans le domaine au fil du temps.

Dans les années 1990, l’écologie des langues et la voix en dialogue avec le CoBi ont aidé à éclairer les contraintes et les possibilités des réformes de l’éducation bilingue et de la formation des enseignants autochtones en Bolivie, au Pérou et dans l’Amazonie brésilienne. Plus tard, l’ethnographie de la politique linguistique a permis de mieux comprendre les espaces idéologiques et de mise en œuvre favorisant le multilinguisme et la bilittératie ouverts par l’immersion en langue mÄ□ori en Aotearoa/Nouvelle-Zélande, l’éducation bilingue en guarani au Paraguay et les politiques linguistiques multilingues de l’Afrique du Sud post-apartheid dans les années 2000.

Les années 2010 ont vu émerger des suivis ethnographiques et une cartographie du CoBi dans l’éducation des Sámi dans l’extrême Nord global et dans l’enseignement de l’espagnol en tant que L2 (langue seconde) dans les communautés kichwa de l’Amazonie péruvienne dans le Sud global. Durant cette décennie, des plaidoyers plus vigoureux en faveur de la bilittératie et de l’utilisation du CoBi comme outil pour une éducation plus juste et richement multilingue, multiculturelle, multilitératiée et multimodale ont émergé, notamment dans les communautés immigrantes et réfugiées en Europe, la diaspora latino aux États-Unis et l’enseignement supérieur multilingue sud-africain. Ces plaidoyers se sont intensifiés dans la décennie actuelle, marquée par des appels retentissants pour des pédagogies décoloniales et antiracistes dans le sillage de la pandémie mondiale de 2020.

2. CoBi et les communautés linguistiques minorisées de Philadelphie dans les années 1980

Le modèle des continua de bilittératie (CoBi) a été formulé dans le cadre d’une ethnographie comparative et pluriannuelle des politiques linguistiques, initiée en 1987 à Philadelphie dans deux écoles publiques et leurs communautés respectives. À travers des observations participantes, des entretiens et la collecte de documents à l’intérieur et à l’extérieur de l’école dans la communauté portoricaine de North Philadelphia et la communauté cambodgienne de West Philadelphia, mes étudiants diplômés en linguistique éducative et moi avons cherché à comprendre comment les politiques et programmes nationaux, étatiques et locaux étaient situés, interprétés et appropriés dans les attitudes et pratiques en matière de langue et de littératie, en classe et dans la communauté. Cette étude reposait, de plusieurs façons, sur l’ethnographie comparative des politiques d’éducation bilingue que j’avais réalisée au début des années 1980 dans deux communautés quechuas de Puno, au Pérou (Hornberger, 1988). Dans cette nouvelle ethnographie collaborative à Philadelphie, le cadre des continua s’est révélé

utile pour analyser les données et tirer des conclusions de notre recherche ethnographique en équipe ; en retour, la recherche en cours a contribué à l'évolution du cadre.

Une revue de la littérature sur le bilinguisme et la littératie à l'époque nous a conduits à envisager ce que nous étudiions comme de la bilittératie — que j'ai définie comme « toute instance de communication se déroulant dans deux (ou plusieurs) langues autour de l'écrit » (Hornberger, 1990 : 213 ; s'inspirant de l'événement de littératie de Heath en 1982). Cette définition met l'accent sur l'interaction et l'interprétation autour de l'écrit, en contraste avec les définitions plus restreintes de la bilittératie qui la limitent à la maîtrise de la lecture (et de l'écriture) dans deux langues (ou dans une langue seconde). L'accent mis sur les instances de bilittératie est multi-échelle, incluant non seulement des événements de communication, mais aussi des acteurs, des interactions, des pratiques, des activités, des programmes, des lieux, des situations, des sociétés et des mondes.

La littérature a révélé que des dimensions couramment perçues par les chercheurs, praticiens et décideurs comme des opposés polaires — tels que langue première versus langue seconde (L1 vs L2), individus monolingues *versus* bilingues, ou sociétés orales *versus* lettrées — apparaissent, sous l'examen de la recherche, comme des extrémités théoriques sur des continua d'usage de la langue et de la littératie qui sont en réalité fluides et dynamiques. Cela est bien connu des enseignants d'élèves bilingues et multilingues dans leur pratique quotidienne, bien que cela ait suscité des inquiétudes, notamment du fait qu'on leur a souvent dit de ne pas mélanger les langues — un dilemme que j'ai moi-même ressenti lors de mes débuts en tant qu'enseignante dans une classe bilingue de l'école P. S. 20 Anna Silver à New York.

Essentiellement, le cadre des continua de bilittératie propose et repose sur une compréhension dynamique et fluide du répertoire communicatif ainsi que des aspects multidimensionnels à prendre en compte pour créer des environnements d'apprentissage qui reconnaissent et s'appuient sur ces répertoires. Ma compréhension du répertoire communicatif remonte à la reconnaissance initiale des sociolinguistes du répertoire verbal comme « la totalité des formes linguistiques régulièrement employées dans la communauté au cours d'interactions socialement significatives » (Gumperz, 1971 : 184), et de « l'éventail de variétés de langue, des circonstances, des finalités et des significations de leur usage » par les individus et les communautés (Hymes 1980 : 106). Cette perspectives'accorde également avec les compréhensions récentes des sociolinguistes du répertoire communicatif, qui incluent explicitement la collection de ressources linguistiques, communicatives et sémiotiques que les gens mobilisent pour communiquer et fonctionner dans leurs diverses communautés, par exemple les accents, les registres de langue, les modalités, ainsi que les gestes, la posture et même les idéologies (Blommaert, 2010 ; Rymes, 2010).

Ces notions fondamentales — la bilittératie en tant qu'interprétation et interaction autour de l'écrit dans deux langues ou plus, et les continua fluides et dynamiques qui composent les répertoires communicatifs — sont les éléments constitutifs du modèle

des continua de bilittératie. J'ai regroupé les continua en ensembles tridimensionnels mettant en lumière les dimensions impliquées dans la création d'environnements d'apprentissage (contextes) qui reconnaissent et développent (médias) les répertoires linguistiques et littératiers des élèves, ainsi que les significations et identités qu'ils expriment (contenu). Les continua croisés et imbriqués du modèle représentent ainsi les multiples interrelations complexes et fluides entre le bilinguisme et la littératie, ainsi que les contextes, médias et contenus par lesquels la bilittératie se développe (Hornberger, 1989, 2003).

Notre recherche a montré comment les contextes de bilittératie pour les élèves portoricains et cambodgiens dans les années 1980 à Philadelphie étaient encadrés et limités par des politiques nationales privilégiant l'acquisition de l'anglais au détriment du maintien des langues minoritaires, par un système éducatif qui utilisait les langues minoritaires uniquement pour renforcer la maîtrise de la littératie en anglais, et par le pouvoir d'attraction « assimilateur » de l'anglais, orientant le développement bilittéraire des élèves vers cette langue (Hornberger, 1992). Concernant les médias de bilittératie, spécifiquement l'espagnol et l'anglais, les enseignants et le personnel des écoles desservant la communauté portoricaine étaient constamment confrontés à des décisions difficiles sur le placement des élèves dans des filières à dominante anglaise ou espagnole, la répartition de l'anglais et de l'espagnol dans la structure des programmes et des classes, ainsi que sur l'enseignement et l'évaluation dans les variétés standard et non standard coexistantes de l'anglais et de l'espagnol (Hornberger & Micheau, 1993). Le développement de la bilittératie dans les programmes d'éducation pour adultes pour les communautés portoricaine et cambodgienne a révélé l'insuffisance des approches basées sur les compétences en littératie, qui privilégient une littératie unique, standardisée et scolaire en L2, par rapport aux avantages des approches basées sur les pratiques culturelles (Hornberger & Hardman, 1994).

C'est la recherche de thèse dérivée d'Ellen Skilton-Sylvester sur la littératie, l'identité et la politique éducative chez les femmes et les filles cambodgiennes qui a conduit à l'expansion des neuf continua originaux du cadre CoBi pour inclure trois continua supplémentaires de contenu de bilittératie, afin de mieux rendre compte des identités et significations exprimées à travers les pratiques bilittéraires, et de l'importance des textes contextualisés, vernaculaires et minorisés pour la bilittératie des femmes et des filles (Hornberger & Skilton-Sylvester, 2000 ; Skilton-Sylvester, 1997, 2002, 2003).

Dans le cadre d'une étude menée dans les années 1980 à Philadelphie, j'ai passé une année dans deux classes de 4e année — l'une bilingue, l'autre uniquement en anglais — et j'ai été surprise de constater le succès apparent de l'enseignante de la classe uniquement en anglais avec ses élèves cambodgiens. En cherchant à comprendre ce qui se passait, j'ai analysé les données au prisme de quatre thèmes issus de la recherche en littératie — motivation, but, texte et interaction — en identifiant comment les deux enseignantes créaient (de manière similaire et différente) ce que j'ai considéré commedes contextes propices à la bilittératie. Les catégories émergentes par lesquelles j'ai analysé les similitudes et les différences entre les deux enseignantes étaient : l'attention portée et la responsabilité de chaque individu (motivation), la définition claire

des tâches et la correction ciblée incluant la reconnaissance par l'enseignante de ses propres erreurs (but), l'exposition à une variété de genres (texte), et la signalisation de la compréhension, l'analyse des caractéristiques et le raisonnement (interaction) (Hornberger 1990).

Par exemple, les deux enseignantes ont fortement motivé les enfants à bien travailler, mais l'enseignante bilingue a puisé dans son bagage linguistique et culturel commun avec les élèves pour créer un sentiment de communauté, tandis que l'enseignante uniquement anglophone, n'ayant pas cette option, a néanmoins trouvé des moyens de créer un esprit de communauté en classe pour motiver les enfants. À partir de cette observation ainsi que de mon analyse des objectifs, des textes et de l'interaction, j'ai conclu qu'en utilisant les continua de bilittératie, une explication possible au succès de l'enseignante anglophone auprès des enfants cambodgiens, bien qu'elle n'utilisât pas la langue première des élèves comme support d'instruction, pourrait résider dans l'interconnexion des continua : un environnement particulièrement riche le long d'un ou deux continua de développement compense la pauvreté d'un autre. Dans ce cas, l'absence de L1 sur le continuum L1-L2 était compensée par les multiples stratégies de l'enseignante pour créer un contexte extrêmement riche en termes de production et de réception écrites et orales (Hornberger, 1990).

La recherche a montré de plus en plus clairement que les continua sont des dimensions interdépendantes de répertoires communicatifs hautement complexes et fluides ; et c'est dans les espaces dynamiques, rapidement changeants et parfois contestés le long des continua que se produisent l'usage et l'apprentissage de la bilittératie. J'ai avancé l'idée que plus les contextes d'utilisation de la langue et de la littératie des élèves bi/multilingues leur permettent de puiser dans l'intégralité de chaque continuum, plus grandes sont leurs chances de développer et d'exprimer pleinement leurs compétences langagières et littéraciques (Hornberger, 1989).Lorsque Ellen Skilton-Sylvester et moi avons revisité les continua de bilittératie en 2000, nous avons constaté qu'il y avait un argument implicite dans l'article de 1989 selon lequel on n'a en réalité pas porté attention à tous les points du cadre, et que les éducateurs — et la société dans son ensemble — doivent agir directement pour contrebalancer cela. Nous avons exposé cette idée dans une figure représentant les douze continua selon une pondération de pouvoir possible — et fréquente — dans les systèmes éducatifs du monde entier. Nous avons explicitement fait valoir qu'il est nécessaire de contester la pondération traditionnelle du pouvoir [le long des continua] en accordant de l'attention, de l'autonomie et de l'espace aux acteurs et aux pratiques situés aux extrémités historiquement moins puissantes des continua (Figure 1, adaptée de Hornberger & Skilton-Sylvester, 2000 : 99).

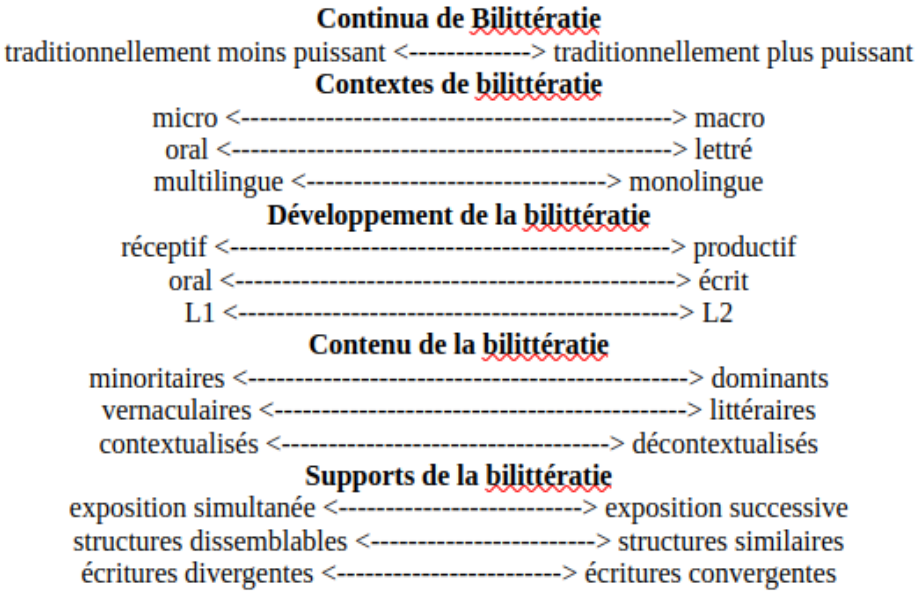


Figure 1 : Relations de pouvoir dans les continua de bilittératie (adaptée de Hornberger & Skilton-Sylvester, 2000 : 99)

La recherche ethnographique continue menée dans les écoles de Philadelphie par mes étudiants diplômés dans les années 2000 a permis d'obtenir des analyses détaillées des adaptations curriculaires et des stratégies d'enseignement culturellement contextualisées dans les classes bilingues. Parmi celles-ci, l'étude de : comment, pourquoi, dans quels buts et selon quelles variétés les enseignants peuvent ou non corriger les « erreurs » des étudiants latinx dans l'utilisation des normes bilingues orales et de littératie, tout en développant des compétences en littératie standard en espagnol et en anglais dans une classe bilingue de collège (Cahnmann, 2003) ; et l'étude de la façon dont deux enseignants de l'école primaire en éducation bilingue ont adapté de manière créative des programmes imposés et scriptés en s'appuyant sur des ressources linguistiques, culturelles et textuelles pour garantir une instruction compréhensible, intégrer les connaissances communautaires (Moll *et al.*, 1992) et favoriser le développement bilingue/bilittéraire des élèves (Schwinge, 2003).

Parallèlement, j'utilisais également le CoBi dans mon enseignement et mon encadrement en linguistique éducative à la *Graduate School of Education* de l'Université de Pennsylvanie (Penn GSE), et j'ai tenté de saisir certaines des manières dont ce cadre m'était utile à travers des vignettes explorant les dilemmes auxquels sont confrontés les éducateurs linguistiques et comment le cadre des continua pourrait influencer leur réponse, à savoir : tendances globales/locales et contextes de bilittératie, répertoires standard/non standard et supports de bilittératie, évaluation de la langue/contenu et développement de la bilittératie, et langue/culture/identité et contenu de la bilittératie (Hornberger, 2004).

Je continue d'utiliser le CoBi comme cadre principal dans mon cours sur la diversité linguistique et l'éducation, où nous explorons « la vaste gamme de questions influençant la politique éducative et la pratique en classe dans des contextes multilingues, multimodaux et multiculturels ». En nous concentrant sur des cas choisis aux États-Unis et à l'international, nous commençons par le niveau macro, en

examinant les contextes politiques et les structures des programmes, puis nous passons au niveau micro pour considérer l'enseignement et l'apprentissage en classe multilingue. Tout au long du cours, nous analysons comment les discours, les idéologies et les identités s'entrelacent dans la politique et la pratique de l'éducation multilingue. Nous concluons en portant attention aux rôles des enseignants, des chercheurs et des communautés dans la mise en œuvre des changements dans les écoles[3].

3. Voix, bilittératie et CoBi comme heuristique écologique dans l'éducation autochtone des années 1990

Au-delà de Philadelphie, des collègues et moi-même avons utilisé le CoBi comme heuristique pour la recherche, l'enseignement, la formation des enseignants et le développement des programmes et des curricula dans le cadre de l'éducation autochtone et décolonisatrice. Dans les années 1990, j'ai passé deux semaines dans le cadre d'un cours annuel de formation des enseignants autochtones dans la forêt amazonienne, organisé par la Comissão Pró-Índio de l'État d'Acre, au Brésil. Cette expérience m'a profondément marquée pour plusieurs raisons : le cadre même de la forêt amazonienne, le double rôle des enseignants autochtones en tant qu'apprenants et formateurs en devenir, la pratique réflexive et interdisciplinaire robuste du programme, la communication interlinguistique multimodale quotidienne qui permettait aux participants issus de diverses langues amazoniennes de s'engager dans leur apprentissage, ainsi que le développement par les enseignants de supports pédagogiques reflétant la culture, l'histoire et l'expression artistique autochtones locales, incluant par exemple des dessins géométriques Kashinawá (Menezes de Souza, 2005). Cette expérience m'a poussée à envisager de manière plus large la multimodalité des médias de bilittératie, telle qu'incarnée dans les pratiques quotidiennes de communication et de pédagogie des enseignants. Peut-être n'était-ce pas non plus une simple coïncidence si la métaphore écologique est devenue saillante pour moi à cette époque, après avoir passé quelques semaines intenses dans l'écologie fragile de l'Amazonie, parmi la génération actuelle de ses gardiens de longue date (Hornberger, 1998 ; voir aussi Cavalcanti & Maher, 2018 pour des mises à jour complètes sur le multilinguisme brésilien).

Cette expérience, ainsi que d'autres vécues au Pérou, en Bolivie, en Afrique du Sud et au Paraguay — tous ces pays ayant mis en œuvre de nouvelles politiques linguistiques multilingues spectaculaires au cours de ces années (voir ci-dessous) — m'ont convaincue que, dans une écologie des langues où les langues et les locuteurs autochtones ont été marginalisés pendant des siècles dans des contextes postcoloniaux, l'éducation interculturelle bilingue peut devenir un vecteur de promotion de l'égalité linguistique et des droits linguistiques, et que le modèle des continua de bilittératie peut s'avérer utile dans cette démarche, grâce à sa perspective écologique englobant des thèmes tels que l'évolution, l'environnement et la préservation des langues. Le CoBi suppose qu'une langue et sa littératie se développent en relation avec une ou plusieurs autres langues et littératies (évolution des langues), il situe le développement de la bilittératie — que ce soit au niveau individuel, en classe, dans la

communauté ou dans la société — par rapport aux contextes, aux médias et aux contenus dans et par lesquels elle se développe (environnement linguistique), et fournit une heuristique pour aborder le déséquilibre de pouvoir entre les langues et les littératies (tant pour étudier que pour contrer l'endangerment linguistique) (Hornberger, 2002, 2003).Dans les Andes boliviennes, j'ai eu l'opportunité d'observer des enfants autochtones quechuas prospérer dans des écoles mettant en œuvre une éducation interculturelle bilingue en quechua et en espagnol, plusieurs années après la réforme nationale de l'éducation de 1994 dans un pays où les locuteurs de langues autochtones représentent 63 % de la population, et où la politique actuelle proclame en effet que la Bolivie est une nation plurinationaliste (López, 2020). La réforme de 1994 visait à introduire l'éducation interculturelle bilingue à l'échelle nationale, en intégrant les trente langues autochtones de Bolivie aux côtés de l'espagnol comme matières et supports d'enseignement dans toutes les écoles, dans le cadre d'une réforme complète et multifacette incluant également la participation populaire dans la gestion scolaire et l'introduction de pédagogies constructivistes. Des modules d'enseignement et d'apprentissage ont été développés par des locuteurs natifs pour toutes les langues. Ceux en quechua et en aymara s'inspiraient de l'expérience du projet d'éducation bilingue expérimentale de Puno (PEEB) des années 1980, où j'avais réalisé ma recherche ethnographique de doctorat de deux ans (Hornberger, 1988), tandis que ceux pour le guarani s'appuyaient sur l'expérience acquise lors d'une campagne de littératie participative réussie menée en 1992-1993 (López, 1996).

Une disposition clé de la Réforme éducative bolivienne a été l'établissement d'une bibliothèque dans chaque classe de primaire à travers le pays, chacune approvisionnée d'une collection de 80 livres fournie par le ministère de l'Éducation sous les auspices de l'Unesco. Parmi ces ouvrages, figuraient six « Grands Livres » en espagnol — trois d'entre eux basés sur des traditions orales en Quechua, en Aymara et en Guarani[4]. Mesurant environ 45 cm sur 60 cm avec de gros caractères et des illustrations colorées, le Grand Livre pouvait être vu par toute la classe lorsqu'il était tenu devant eux. Lors de notre visite dans la classe de la professeure Berta un matin, qui disposait d'un coin bibliothèque avec une petite collection incluant quelques Grands Livres, elle demanda à un enfant de venir devant pour lire à voix haute pour ses camarades. Plus tard, quand la classe partit en récréation, quelques enfants, ayant remarqué mon intérêt pour les Grands Livres, vinrent avec plaisir les tenir bien haut pour une photo (note de terrain, 14 août 2000, Kayarani).

L'utilisation de ces Grands Livres écrits en espagnol mais racontant des histoires issues des traditions orales autochtones m'a particulièrement frappée, surtout en voyant la joie pétillante des enfants face à ces livres colorés. Il s'agissait peut-être ici d'un exemple de contenu bilittéraire ouvrant un espace pour que les enfants s'auto-construisent en s'appuyant sur les langues et les genres culturels d'autrui. Ici, je me suis appuyée sur l'interprétation par Holland & Lave (2001) de quatre thèmes bakhtiniens autour de la notion de voix, ce qui m'a ensuite inspirée à revisiter mes observations du PEEB de Puno au Pérou dans les années 1980, de l'inclusion du guarani dans les programmes scolaires du Paraguay dans les années 2000, et de l'enseignement en immersion en langue maorie en Aotearoa/Nouvelle-Zélande sur

plusieurs décennies. J'ai exploré comment les tensions le long des continua de bilittératie dans chaque cas pouvaient illustrer les trois autres thèmes bakhtiniens mis en lumière par Holland et Lave : l'individu en dialogue actif avec son environnement, les discours largement circulants qui animent les processus de dialogisme et d'auto-construction, et une posture active vis-à-vis des autres ainsi que des dialectes, langues, genres et formes culturelles qu'ils produisent (Hornberger, 2006).
Il ne s'agit pas simplement de l'utilisation de la langue minoritaire dans chaque cas qui anime la voix. En effet, la relation entre la voix et l'usage de la langue minoritaire est complexe, comme l'a bien exprimé Ruiz dans cette citation :

> As much as language and voice are related, it is also important to distinguish between them. I have become convinced of the need for this distinction through a consideration of instances of language planning in which the 'inclusion' of the language of a group has coincided with the exclusion of their voice… Language is general, abstract, subject to a somewhat arbitrary normalization; voice is particular and concrete. Language has a life of its own — it exists even when it is suppressed; when voice is suppressed, it is not heard — it does not exist. To deny people their language…. is, to be sure, to deny them voice; but, to allow them "their" language … is not necessarily to allow them voice. (Ruiz, 1997: 320-321)

Pourtant, même si tous les enfants autochtones ou issus de minorités linguistiques ne trouvent pas nécessairement leur voix à travers l'utilisation de leur langue maternelle ou de leur langue d'héritage comme moyen d'instruction, beaucoup y parviennent. Lorsqu'ils le font, c'est peut-être grâce aux moyens par lesquels l'usage bilittéraire de leur langue, aux côtés de la langue dominante, facilite le dialogisme, la construction de sens, l'accès à des discours plus larges et l'adoption d'une posture active — autant de dimensions de la voix. Les voix des minorités ainsi activées peuvent constituer une force puissante pour renforcer l'apprentissage des enfants eux-mêmes et favoriser la préservation et la revitalisation de leurs langues (Hornberger, 2006).

4. Espaces idéologiques et de mise en œuvre pour le CoBi : Ethnographie des politiques linguistiques en Afrique du Sud post-apartheid dans les années 2000

Les politiques linguistiques multilingues, en plein essor dans les années 1990 et 2000, ont ouvert des espaces idéologiques et de mise en œuvre dans l'écologie pour permettre à un maximum de langues, en particulier les langues menacées, d'évoluer et de prospérer plutôt que de s'éteindre. J'ai commencé à soutenir que nous, en tant qu'éducateurs, chercheurs et usagers des langues, devons remplir ces espaces idéologiques et de mise en œuvre (Hornberger, 2002 : 30 ; Hornberger, 2005, 2006, 2021). Par exemple, j'ai collaboré avec des collègues en Afrique du Sud post-apartheid

qui ont exploité ces espaces ouverts par la reconnaissance officielle de neuf langues africaines dans la nouvelle Constitution de 1993, en utilisant explicitement les continua de bilittératie (CoBi) pour structurer les pratiques pédagogiques et le développement de programmes.

Un exemple est l'école primaire Battswood au Cap, où Neville Alexander et Carole Bloch, avec d'autres membres de PRAESA (Programme pour une éducation alternative en Afrique du Sud), travaillaient à élaborer, tester et démontrer des stratégies efficaces pour l'enseignement et l'apprentissage avec une approche additive bilingue. Cette école, autrefois destinée aux « personnes de couleur » avec un double enseignement en afrikaans et en anglais, accueillait désormais, après l'apartheid, des enfants xhosas venant des townships, en quête d'une meilleure éducation que celle qu'avaient connue leurs parents sous l'apartheid. L'équipe de PRAESA incluait Carole, spécialiste de l'alphabétisation précoce, ainsi qu'une enseignante xhosa, Ntombi, qui collaborait avec l'enseignante résidente de Battswood, Erica, dans les classes de la première à la troisième année.

Cette équipe d'enseignement multilingue se percevait comme travaillant aux extrémités moins puissantes du CoBi : micro, oral et multilingue, pour défier les relations de pouvoir situées aux extrémités macro, lettrées et monolingues en anglais (Bloch, 2002 ; Bloch & Alexander, 2003 ; Bloch, Guzula, & Nkence, 2010). Ils mettaient fortement l'accent sur le développement oral et lettré du xhosa, par exemple, en utilisant des chansons et des comptines multilingues avec l'ensemble de la classe en première année, favorisant le développement oral, réceptif et en L1 ; et en troisième année, l'écriture interactive à travers des journaux de dialogue et des échanges de lettres en xhosa, favorisant un contenu vernaculaire, contextualisé et minorisé.

Les initiatives continues de PRAESA dans les décennies suivantes ont inclus le programme *Little Books for Little Hands*[5]— Histoires à travers l'Afrique pour l'alphabétisation précoce et les **Clubs de lecture du samedi** dans les townships. Un samedi, j'ai été invitée à rejoindre l'équipe dans l'un de ces clubs de lecture, auxquels Neville, Carole, Ntombi Nkence et un autre membre de PRAESA, Xolisa Guzula, participaient régulièrement.

Il y avait des récits oraux qui captivaient les enfants. Après les contes, chaque enfant choisissait un livre parmi une sélection de livres multilingues apportés par l'équipe de PRAESA et passait environ une heure à lire dans le patio ensoleillé de l'école, pendant que les membres de l'équipe PRAESA circulaient pour s'arrêter et partager un moment de lecture en tête-à-tête avec les enfants (note de terrain, 14 août 2010, Vulindlela ; Alexander et al., 2011).

Un autre espace de mise en œuvre et idéologique s'ouvrait en Afrique du Sud, en utilisant le modèle CoBi comme outil heuristique : le programme de licence bilingue en « Études contemporaines en anglais et études multilingues » sur trois ans, extrêmement novateur, développé à l'Université de Limpopo. Il s'agit du seul programme universitaire bilingue en anglais et dans une langue africaine (le sepedi) en

Afrique du Sud, fondé en 2003 par Michael Joseph et Esther Ramani en réponse directe à la politique linguistique multilingue, avec l'objectif explicite de redonner du pouvoir aux populations marginalisées. Joseph et Ramani ont fait appel à CoBi ainsi qu'au modèle en quatre quadrants de Jim Cummins (1982) pour poser les bases théoriques de la conception et de la mise en œuvre d'un programme bilingue visant à soutenir le développement académique bilittéraire des étudiants en anglais et en sepedi, l'une des neuf langues africaines officiellement reconnues dans la Constitution sud-africaine de 1993. Dans les modules enseignés en anglais, par les fondateurs Joseph et Ramani qui ne sont pas des locuteurs courants de Sepedi[6], leurs étudiants et eux-mêmes adoptaient une approche multilingue flexible ou de *translanguaging* dans laquelle les étudiants étaient encouragés à utiliser librement le Sepedi et d'autres variétés locales aux côtés de l'anglais sud-africain, d'autres variétés d'anglais et d'autres langues internationales (Hornberger, 2010 ; Joseph & Ramani, 2004, 2012).

Par exemple, dans un séminaire donné par Michael Joseph, les étudiants se préparaient à mener un projet de troisième année visant à explorer le langage privé des enfants de langue maternelle sepedi dans leurs propres communautés, en suivant des lignes directrices conceptuelles et méthodologiques vygotskiennes initialement rédigées en russe, étudiées ici en anglais avec leur enseignant, et mises en œuvre dans leurs communautés en sepedi. Les étudiants échangeaient librement en classe, passant du sepedi à l'anglais, pour déterminer lequel des six paradigmes de développement linguistique infantile présentés en cours correspondait le mieux à un court texte qu'ils venaient de lire en anglais (note de terrain, 5 août 2008). Comme l'a plus tard formulé Joseph, le programme est une manifestation des continua de bilittératie et montre comment le *translanguaging* et les pratiques de littératie transnationale permettent un type d'apprentissage qui consiste à « découvrir leur culture et les grandes idées de la littérature, chacune éclairant l'autre » (Michael Joseph, communication personnelle, 28 juillet 2009).

Les études susmentionnées ont toutes adopté une approche ethnographique au niveau local pour éclairer l'application et l'interprétation des politiques linguistiques, une approche que mes collègues, mes étudiants et moi-même avons commencé à formuler explicitement sous le nom d'**ethnographie des politiques linguistiques** dans les années 2000 (Canagarajah, 2006 ; Hornberger, 2013, 2015 ; Hornberger et al., 2018 ; McCarty, 2011). Mon étudiant David Cassels Johnson et moi avons puisé dans nos propres études sur les espaces de politiques linguistiques et éducatives multilingues : sa recherche ethnographique pour sa thèse sur les changements d'interprétation et les espaces d'application de la politique No Child Left Behind (NCLB) sous deux administrateurs successifs de district scolaire à Philadelphie ; et ma recherche ethnographique dans le programme de maîtrise PROEIB pour le développement professionnel en éducation bilingue interculturelle dans les pays andins, où j'ai exploré les discours des éducateurs autochtones sur leur construction identitaire en tant qu'indigènes, notamment à travers leurs recherches de thèse et un atelier d'ethnographie que j'ai dirigé (Hornberger, 2013, 2014b). Johnson et moi avons soutenu que l'ethnographie des politiques linguistiques offre un moyen d'éclairer l'interprétation et la mise en œuvre locale des politiques linguistiques descendantes ; de révéler

l'ingéniosité et l'initiative humaine au niveau local ; de dévoiler des voix indistinctes, des motivations cachées, des idéologies implicites, des exemples invisibles ou des conséquences imprévues des politiques linguistiques ; et de mettre en lumière l'ouverture ou la fermeture d'espaces de mise en œuvre et idéologiques (Hornberger & Johnson, 2007, 2011).

5. Sápmi et l'Amazonie : suivi ethnographique et cartographie du CoBi dans les années 2010

Dans mon travail ethnographique en Afrique du Sud, ainsi que dans des projets menés avec des doctorants sur l'éducation en langue sámi en Scandinavie avec Hanna Outakoski, l'éducation bilingue kichwa-espagnol en Amazonie péruvienne avec Frances Kvietok-Dueñas, et la revitalisation de la langue zapotèque à Oaxaca, Mexique, avec Haley De Korne, nous avons commencé à relier l'ethnographie des politiques linguistiques (LPP) à la proposition de suivi ethnographique d'Hymes en 1980 pour évaluer les programmes d'éducation bilingue aux États-Unis, en utilisant l'ethnographie plutôt que des tests sommatifs (De Korne, 2021 ; De Korne & Hornberger, 2017 ; Hornberger, 2014a ; Hornberger & Kvietok Dueñas, 2019 ; Hornberger & Outakoski, 2015). Prédisant que l'éducation bilingue serait jugée comme un échec pour des raisons politiques plutôt qu'éducatives, Hymes soulignait que « si des mesures doivent avoir un sens, l'ethnographie est essentielle » (Hymes, 1980 : 115), permettant une évaluation en termes de significations sociales, notamment pour contrer les inégalités éducatives et promouvoir la justice sociale (Hymes, 1980 ; Van der Aa & Blommaert, 2011).

À partir de 2012, j'ai entrepris un suivi ethnographique en Sápmi, à l'invitation généreuse du département d'études linguistiques de l'Université d'Umeå. Lors d'une réunion avec les responsables de la proposition de programme de formation des enseignants en langue sámi, nous avons examiné divers aspects curriculaires à prendre en compte, parmi lesquels : 1) les ressources humaines limitées et les institutions concurrentes de l'enseignement du sámi, 2) la dispersion des locuteurs et futurs enseignants sur de vastes zones géographiques en Sápmi avec des variétés linguistiques spécifiques concentrées localement, 3) la possibilité d'intégrer les étudiants apprenant la langue avec ceux qui apprennent à l'enseigner, 4) le choix des variétés de sámi à inclure (sámi du Nord, du Sud et de Lule) et 5) la faisabilité d'une pédagogie sámi commune pour toutes (Outakoski, 2013 ; Vinka et al., 2015). Malgré les défis intimidants, j'ai exprimé mon admiration pour leur persévérance et leur créativité en partageant des expériences réussies d'autres contextes autochtones dans le monde.

Un groupe de recherche de la faculté travaillant sur le projet « *Literacy in Sápmi* », dirigé par la professeure Eva Lindgren, a exploré avec moi comment le modèle CoBi pourrait les aider à analyser leurs données[7]. La collecte de données pour cette étude sur la littératie des jeunes en sámi du Nord, en anglais et dans les langues nationales respectives (suédois, norvégien et finnois), reposait sur une évaluation où les jeunes ayant étudié le sámi du Nord écrivaient des textes descriptifs et argumentatifs dans chacune des trois langues, produisant au total 6 textes par jeune, répartis en différentes

catégories d'âge (9, 12, 15 et 18 ans). Cela a conduit à la création de plus de 800 textes composés par 150 jeunes, en cinq langues. La diversité des données a permis de multiples angles d'analyse pour lesquels le modèle CoBi s'est révélé pertinent (Lindgren *et al.*, 2011, 2016 ; Outakoski, *et al*. 2019 ; Sullivan, *et al*. 2019).

Les pratiques communicatives multimodales et multilingues m'ont particulièrement marquée dans les classes de revitalisation de la langue sámi enseignéepar le *Språkcentrum* du SameTinget (« parlement sámi ») à Östersund, en Suède. Grâce aux reconnaissances législatives des droits sámi depuis les années 1980, deux enseignants nommés par le parlement sámi ont pu initier divers projets comme la production de matériels pédagogiques Jågloe, le *Mentor Program* et le *Language Barrier Project*, mettant en œuvre des ressources variées telles que des cartes de mots multilingues pour les écoles maternelles, des activités culinaires et artisanales, des visites de théâtre et de bureaux de tourisme, ainsi que des cartes de réseaux linguistiques pour les apprenants adultes de langue d'héritage.

Cependant, ce qui était le plus mémorable dans leurs récits, c'était ce qu'ils appelaient le « processus de larmes » et la douleur qu'ils traversaient avec les aînés et les adultes inscrits dans leurs cours. Ils nous ont parlé des souvenirs, de la colère et de la honte que ressentaient leurs apprenants héritiers pour avoir appris à NE PAS parler le sámi, ainsi que de la résistance qu'ils rencontraient de la part de leurs propres familles en luttant pour surmonter leur propre « police linguistique » intérieure (leurs termes) afin de PARLER — une résistance qui émanait parfois des enfants adultes des apprenants, eux-mêmes amers de ne pas avoir été élevés dans la langue sámi. Le récit des enseignants était un témoignage émouvant de la manière dont ces « locuteurs passifs » sont devenus des locuteurs actifs en formant un groupe soudé et solidaire : selon les mots des enseignants, « ils appren[aient] en groupe, ils [s'élevaient] en groupe » (note de terrain, 28 mai 2013).

J'ai travaillé avec une membre de l'équipe d'Umeå en particulier, ma collègue sámi Hanna Outakoski, alors qu'elle rédigeait sa thèse de doctorat dans laquelle elle utilisait le modèle des continua de la bilittératie comme cadre théorique global englobant l'ensemble de son travail sur : la structure linguistique du sámi du Nord par rapport au finnois ; les déclarations métapragmatiques des enseignants sur l'usage, l'enseignement et la revitalisation de la langue sámi ; et les pratiques de littératie multilingue des jeunes entre le sámi du Nord, l'anglais, le suédois, le norvégien et le finnois. Reconnaissant la logique des relations de pouvoir linguistique et le déséquilibre de pouvoir inhérent au modèle CoBi, Hanna a proposé de cartographier les continua pour toute communauté linguistique sámi du Nord spécifique afin d'identifier les domaines positifs et problématiques dans l'émergence de la littératie et de développer des mesures appropriées pour rééquilibrer ces déséquilibres de pouvoir en faveur de la revitalisation de la langue (Outakoski, 2015).

À l'autre bout du monde, dans une expérience de suivi ethnographique menée par Frances Kvietok Dueñas, doctorante en linguistique éducative, dans l'Amazonie péruvienne, CoBi a servi d'outil pour cartographier les dimensions pertinentes de la

pédagogie de l'espagnol L2 des enseignants kichwa et pour réfléchir avec eux aux moyens de faire évoluer la pédagogie, en passant de la timidité des élèves à l'expression de leur voix. À la demande du réseau scolaire CEBES (*Comunidades y Escuelas para el Bien Estar*, « Communautés et Écoles pour le Bien-être ») de l'Alto Napo (Amazonie péruvienne), qui développe depuis 2008 des relations entre la communauté et l'école afin de mettre en œuvre une éducation par et pour les peuples autochtones, Frances a passé deux mois en 2013 à travailler avec des enseignants kichwa dans six écoles, en tant qu'animatrice d'ateliers axés sur les « stratégies méthodologiques actives pour le travail en espagnol langue seconde », cherchant à aller au-delà des matériels culturellement pertinents déjà utilisés par certains des enseignants kichwa dans leurs cours de L2 espagnol. Frances et moi avons conceptualisé son rôle comme celui d'une monitrice ethnographique, incluant l'observation participante et les entretiens, ainsi que la conduite d'ateliers de développement professionnel, la modélisation de leçons en espagnol et la participation à la planification des leçons avec les enseignants.

En s'appuyant sur CoBi, Frances a modélisé et réfléchi avec les enseignants sur l'élaboration de pédagogies de la voix par des stratégies telles que : l'utilisation de genres et styles vernaculaires (contenu de la bilittératie), le développement de leçons autour de thèmes issus des contextes quotidiens d'usage du kichwa, par exemple les transactions au marché fluvial (contexte de la bilittératie), le passage de pratiques de participation centrées sur l'enseignant à des pratiques centrées sur l'élève (développement de la bilittératie) et l'encouragement d'une conscience métalinguistique critique des élèves quant à leurs usages du kichwa et de l'espagnol (médias de la bilittératie). Nous avons soutenu, en nous basant sur son expérience, que cartographier l'enseignement de la bilittératie avec les enseignants de cette manière constituait un outil pour dévoiler les tensions dans l'enseignement des langues majoritaires dans ce contexte autochtone postcolonial, pour remettre en question les constructions de la timidité des élèves et pour proposer des pédagogies visant à favoriser l'épanouissement de la voix des élèves (Hornberger & Kvietok Dueñas, 2019).

6. Plaidoyer pour les bilittératies : retour aux contextes d'immigration et aux communautés de réfugiés aux États-Unis et en Europe

Revenant aux communautés d'immigrants et de réfugiés à Philadelphie, mes étudiants et moi avons continué à nous appuyer sur le modèle des continua de bilittératie (CoBi), en plaidant pour la bilittératie comme outil pour des pédagogies antiracistes, décoloniales et de justice sociale au profit des apprenants[8] raciolinguistiquement minorisés. En comparant les espaces idéologiques ouverts par les politiques linguistiques multilingues en Afrique du Sud, en Suède et ailleurs avec ceux brutalement fermés aux États-Unis par l'adoption du *No Child Left Behind Act* (NCLB) en 2002, j'ai suggéré que, si les espaces idéologiques permettent d'ouvrir des espaces de mise en œuvre, ces derniers peuvent également servir de leviers pour rouvrir des espaces idéologiques même lorsqu'ils sont restreints par des politiques. Cette idée est devenue

encore plus urgente dans la décennie actuelle aux États-Unis, où les espaces pour le multilinguisme et l'immigration continuent de se réduire dans un contexte de racisme institutionnalisé, accentué par des réformes basées sur des normes, des restrictions et interdictions d'immigration, et la violence persistante et tragique contre les personnes et les communautés de couleur.

Holly Link et moi avons tiré parti de mon suivi ethnographique à l'Université de Limpopo et de sa recherche ethnographique dans une communauté latino en banlieue de Philadelphie, où un nombre croissant d'enfants hispanophones, en majorité d'origine mexicaine, arrivaient au cours des dernières décennies. Nous avons analysé le cas de Beatriz, une élève de première année, qui évoluait avec fluidité dans son répertoire communicatif dynamique au fil des espaces et événements de sa journée à l'école et à la maison. En examinant ses pratiques de *translanguaging* et de littératies transnationales à la lumière de CoBi, nous avons plaidé pour l'utilisation de CoBi comme ressource pédagogique afin de créer de nouveaux espaces dans nos politiques et nos écoles, même face à des politiques de plus en plus orientées vers l'anglais et des tests standardisés contraignants. Bien que la seule langue d'enseignement à l'école de Beatriz soit l'anglais, les classes devenaient des espaces multilingues alors que les enfants issus de foyers hispanophones et non hispanophones parlaient et apprenaient l'espagnol pour diverses fonctions tout au long de la journée scolaire (Link, 2016).

En utilisant la métaphore des « lentilles » pour réfléchir aux différentes dimensions des continua de bilittératie (comme les différentes lentilles qu'un optométriste place devant nos yeux pour modifier notre point de vue), nous avons examiné successivement les dimensions contextuelles de CoBi en termes de sociolinguistique de la mondialisation, le contenu en termes de littératies transnationales, les médias comme répertoire communicatif, et le développement via le *translanguaging*. Ces dimensions constituent ensemble des ressources pédagogiques permettant de concevoir des programmes, des curricula et des pratiques innovants qui reconnaissent, valorisent et s'appuient sur les répertoires communicatifs riches et variés des élèves, de leurs familles et de leurs communautés (Hornberger & Link, 2012).

Dans cette même communauté et dans le contexte actuel du régime de déportation aux États-Unis, où des millions d'enfants vivent dans des familles avec des immigrants sans papiers, une doctorante en linguistique éducative, Sarah Gallo et moi-même avons examiné de près le cas de la famille de Princess, une élève de deuxième année dont le père risquait la déportation après une interpellation pour avoir jeté un déchet, l'un des nombreux récits poignants issus de l'ethnographie de trois ans de gallo sur les pères immigrants mexicains et leurs enfants d'âge scolaire (Gallo, 2017). En analysant Princess et sa famille avec les lentilles de CoBi, nous avons révélé les conséquences non intentionnelles de la politique d'immigration sur l'éducation linguistique, les façons complexes dont les enfants contribuent aux politiques linguistiques familiales et aux décisions de migration, comment les opportunités limitées de développer un bilinguisme ou une bilittératie dynamiques dans les écoles américaines influencent les décisions familiales, et l'urgence de politiques éducatives et de pratiques pédagogiques qui ouvrent des espaces idéologiques et de mise en œuvre le long des continua de

bilittératie pour mieux préparer les enfants à réussir sur les deux côtés de la frontière (Gallo & Hornberger, 2017).

Dans les sociétés et les classes de plus en plus multilingues d'Europe, où affluent les étudiants immigrés et réfugiés, des chercheurs utilisent CoBi dans leurs recherches et leur plaidoyer pour le multilinguisme dans l'enseignement et l'élaboration de politiques. Le Cluster de recherche sur l'éducation linguistique et le multilinguisme de l'Université de Hambourg, dirigé par la professeure Ingrid Gogolin, m'a invitée à donner une conférence lors de leur réunion de travail en 2017 dans le cadre de ce projet de recherche multi-annuel (2013-2020) visant à « déterminer quels biographies linguistiques, contextes d'apprentissage, programmes d'éducation linguistique et stratégies d'apprentissage des langues favorisent ou défavorisent le développement réussi du multilinguisme. Les résultats serviront à formuler des recommandations pour la politique et la pratique éducatives ». D'autres études récentes et en cours en Europe utilisant CoBi explorent des sujets tels que le guidage multilingue dans les écoles obligatoires suédoises (Warren, 2016, 2017), la collaboration avec les parents et la multilittératie dans l'éducation de la petite enfance (Kirsch & Aleksic, 2018, 2021), la pédagogie du *translanguaging* dans une classe de super-diversité (Ticheloven et al., 2019), l'enseignement de la littératie de base aux adultes apprenant le suédois L2 (Westerholme & Marrone, 2016), et l'acquisition de la littératie et la compréhension littéraire des élèves multilingues en relation avec le canon littéraire danois (Kaasby & Hornberger, 2022).

7. Vision 2020 : le modèle CoBi en tant que pédagogie antiraciste et décoloniale, hier et aujourd'hui

Aujourd'hui, à la suite de la pandémie mondiale de Covid-19 et face à la persistance des violences contre les communautés noires et les personnes de couleur aux États-Unis et dans le monde, un engagement renouvelé se dessine pour affronter le racisme et l'oppression dans nos systèmes éducatifs. Quelques mois avant l'apparition de la pandémie, j'ai eu le plaisir inattendu de rencontrer le professeur Bassey Antia de l'Université du Cap-Occidental (UWC) et de découvrir son utilisation du modèle des continua de bilittératie, ou CoBi, comme il l'a nommé[9].

Dans un contexte marqué par des débats intenses sur la décolonialité dans l'enseignement supérieur sud-africain ces dernières années, Antia a adopté CoBi comme un outil pour mettre en œuvre une pédagogie décoloniale dans son cours *Multilingualism in Education and Society* (Le multilinguisme dans l'éducation et la société) (Antia & Dyers, 2017, 2019). Antia et sa co-enseignante et co-autrice Charlyn Dyers écrivent :

Hornberger peut être interprétée comme soutenant que les chances de réussite éducative, de production de savoir, et de médiation pédagogique sont accrues lorsque les orthodoxies de l'hégémonie coloniale sont subverties, et que des facteurs provenant de chaque extrémité du spectre du pouvoir interagissent. Il est nécessaire de remettre en question une modélisation coloniale et occidentale dominante des recettes du succès

en matière de production et de transmission du savoir : la littératie, les textes, le monolinguisme, l'écriture, les langues coloniales, les perspectives décontextualisées (c'est-à-dire occidentales), les styles abstraits, et la distinction stricte entre les différentes variétés de langues. (Antia & Dyers, 2019 : 95)

Le cours *Multilingualism in Education and Society* est une unité de troisième année dans le département de linguistique à UWC. Chaque année, environ 200 étudiants y sont inscrits, parlant l'afrikaans, l'anglais, l'isiXhosa, ou un mélange bilingue. Ils viennent de contextes ruraux et urbains ; beaucoup sont des étudiants de première génération, issus de milieux socio-économiques défavorisés et de systèmes scolaires sous-dotés, tout en conciliant travail et études.

En réfléchissant sur ce cours, Antia et Dyers ont réalisé qu'ils dévalorisaient paradoxalement le multilinguisme des étudiants dans un cours conçu pour célébrer ce même multilinguisme. Ils écrivent :

Nous réinscrivions et renforcions lamentablement les valeurs et idéologies mêmes que nous cherchions à déconstruire. (Antia & Dyers, 2019 : 94)

Conscients de cette contradiction, ils ont décidé de **désaliéner l'académie pour leurs étudiants** et de **guérir certaines blessures accumulées de la colonialité** (Antia & Dyers, 2019 : 92, citant Dominguez, 2017 : 227). Depuis 2013, ils ont élaboré de nouveaux cours, matériels pédagogiques et évaluations en s'appuyant sur CoBi, affirmant que :

Le modèle de Hornberger crée un *espace tiers* dans lequel des opposés (par exemple ceux issus des premières recherches anthropologiques) se réconcilient. Il permet une pédagogie dialogique où savoirs occidentaux et locaux se rencontrent et se médiatisent pour générer de nouveaux savoirs puissants ainsi que des diplômés plus complets et ancrés. (Antia & Dyers, 2019 : 95)

Application du modèle CoBi pour une pédagogie décoloniale

En appliquant le modèle CoBi à une pédagogie décoloniale, ils ont cherché à « saper les fondations de la colonialité » dans leur cours en :

1. **Reconnaissant les divers bagages culturels des étudiants**, ainsi que leurs pratiques d'acquisition des savoirs linguistiques, oraux/littératiés.

2. **Facilitant le traitement de l'information** entre langues africaines parlées ou non parlées à la maison, et entre modes visuels, auditifs, et autres.

3. **Veillant à ce que les significations s'appuient sur des sources locales et non locales**, tout en intégrant formulations abstraites et non abstraites.

4. **Exposant les étudiants à des apprentissages dans des variétés linguistiques informelles et standardisées**.

Depuis 2013, des ressources et évaluations multilingues ont été intégrées dans le cours. Cela inclut la révision des ressources pédagogiques anglaises en variétés formelles et informelles de l'afrikaans et de l'isiXhosa, sous forme écrite (diaporamas PowerPoint) et audio (podcasts), accessibles *via* la plateforme de gestion de l'apprentissage de l'Université. Depuis 2017, ces ressources comprennent également des évaluations multilingues.

Résultats et impact

L'analyse des essais réflexifs des étudiants sur leur expérience du cours met en évidence des thèmes inversant les blessures de longue date de la colonialité, notamment :

• **Ébranler l'anglais comme langue *de facto* incontestée pour les évaluations**, en valorisant les langues africaines.

• **Permettre l'accès aux savoirs** par des modes oraux/auditifs et non exclusivement écrits.

Vers un renouvellement des objectifs de CoBi

Antia et Dyers parlent de « redéploiement » de CoBi comme modèle théorique pour une pédagogie décoloniale. Ce redéploiement incarne un « **renouvellement des objectifs** » initiaux de CoBi : justice sociale, équité et antiracisme. Enraciné dans des contextes de recherche auprès de populations raciolinguistiquement minorisées — qu'il s'agisse d'autochtones, d'immigrés ou de réfugiés — et informé par les mouvements de justice sociale et des droits civiques, le modèle CoBi a toujours eu pour ambition de servir une pédagogie décoloniale et antiraciste.

8. Imaginer des écoles multilingues

Les **continua de la bilittéracie** (CoBi) demeurent mon schéma de référence fondamental, me permettant de prendre en compte l'ensemble des enjeux liés aux préoccupations qui ont toujours été au cœur de mes recherches : comment mieux servir les étudiants autochtones, immigrés, réfugiés et autres élèves raciolinguistiquement minorisés dans nos systèmes éducatifs ? Comment mieux soutenir la revitalisation linguistique, le bien-être, la justice sociale et l'équité pour ces groupes dans nos sociétés ?

L'histoire de l'évolution et du développement de CoBi en tant qu'outil heuristique analytique pour imaginer des écoles multilingues justes et équitables à travers le monde est aussi une histoire personnelle, retraçant mon propre parcours de recherche et d'enseignement autour des **continua de la bilittéracie** sur les trente dernières années. Il est certain que ce parcours a connu des hauts et des bas. Plus d'une fois, j'ai été sur le point d'abandonner CoBi, principalement parce que je le trouvais trop complexe, trop abstrait ou tout simplement trop difficile à enseigner comme outil

heuristique. J'ai parfois eu le sentiment d'essayer de « faire faire trop de choses » à CoBi, ou je me suis demandé si l'émergence de concepts parallèles comme les **multilittéracies** dans les années 1990 ou le *translanguaging* dans les années 2000 ne rendaient pas CoBi redondant (Cazden et al., 1996 ; García, 2007 ; Hornberger, 2022b).

Cependant, au milieu de ces doutes et questionnements, quelque chose me ramène toujours à CoBi — une question pointue d'un étudiant, une demande d'un collègue appliquant ce modèle dans un nouveau contexte, une requête pour republier la figure des rapports de pouvoir de CoBi, ou encore une invitation à rédiger un chapitre pour une encyclopédie ou un manuel, donner une conférence ou un entretien (Reyes & Hornberger, 2016). J'ai peu à peu compris que CoBi ne m'appartient plus uniquement, mais appartient à de nombreuses personnes. Pour ma part, CoBi est devenu mon schéma mental : j'y superpose continuellement de nouveaux cas et de nouvelles percées conceptuelles.

Imaginer des écoles multilingues était le titre inspirant du livre d'Ofelia García, Tove Skutnabb-Kangas & María Torres-Guzmán (2006), ainsi que du symposium international de 2004 organisé au Teachers College. Ce titre avait été adopté comme devise par les participants, qui y trouvaient de l'espoir face aux politiques éducatives oppressives des États-Unis sous le *No Child Left Behind Act*. Je continue à m'engager et à encourager mes étudiants à s'engager dans l'imagination d'écoles multilingues. Dans la mesure où les **continua de la bilittéracie** et des notions associées — comme l'écologie du langage et de la voix, les espaces idéologiques/implémentationnels, l'ethnographie des politiques linguistiques et éducatives, l'évaluation ethnographique et la cartographie de CoBi, ou encore les pédagogies antiracistes et décoloniales — contribuent à promouvoir une diversité culturelle et linguistique socialement juste et équitable à travers la recherche, les politiques et les pratiques éducatives, ils remplissent alors l'objectif pour lequel ils ont été « imaginés » dès le départ.

Bibliographie

Alexander, N., Bloch, C., Jogee, N., Guzula, X., & Mahobe, N. (2011). *Creating Literate School Communities: Vulindlela Reading Clubs*. Cape Town, South Africa: PRAESA.

Antia, B. E., & Dyers, C. (2017). Affirming the biliteracy of university students: current research on the provision of multilingual lecture resources at the University of the Western Cape. In D. M. Palfreyman & C. van der Walt (Eds.), *Academic Biliteracies: Multilingual Repertoires in Higher Education* (pp. 113-141). Bristol, UK : Multilingual Matters.

Antia, B. E., & Dyers, C. (2019). De-alienating the academy: Multilingual teaching as decolonial pedagogy. *Linguistics and Education*, 51, 91-100.

Bloch, C., & Alexander, N. (2003). A luta continua!: The relevance of the continua of biliteracy to South African multilingual schools. In N. H. Hornberger (Ed.), *Continua of Biliteracy: An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in*

Multilingual Settings (pp. 91-121). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Bloch, C., Guzula, X., & Nkence, N. (2010). Towards normalizing South African classroom life: the ongoing struggle to implement mother-tongue based bilingual education. In K. Menken & O. García (Eds.), *Negotiating Language Policies in Schools: Educators as Policymakers* (pp. 86-106). NY : Routledge.

Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. NY : Cambridge University Press.

Cahnmann, M. (2003). To correct or not to correct bilingual students' errors is a question of continua-ing reimagination. In N. H. Hornberger (Ed.), *Continua of Biliteracy: An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings* (pp. 187-204). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Canagarajah, S. (2006). Ethnographic methods in language policy. In T. Ricento (Ed.), *An Introduction to Language Policy: Theory and Method* (pp. 153-169). Malden, MA: Blackwell.

Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N., Gee, J., Kalantzis, M., Kress, G.,... Nakata, M. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60 -92.

Cummins, J. (1982). Tests, achievement and bilingual students. *NCBE Focus*, 9 (Feb.1982), 1-7.

De Korne, H. (2021). *Language Activism: Imaginaries and Strategies of Minority Language Equality*. Berlin : De Gruyter Mouton.

De Korne, H., & Hornberger, N. H. (2017). Countering unequal multilingualism through ethnographic monitoring. In M. Martin-Jones & D. Martin (Eds.), *Researching Multilingualism: Critical and Ethnographic Approaches* (pp. 247-258). New York/London: Routledge.

Dominguez, M. (2017). « Se hace puentes al andar »: Decolonial teacher education as a needed bridge to culturally sustaining and revitalizing pedagogies. In D. Paris & H. S. Alim (Eds.), *Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for justice in a changing world* (pp. 225-246). New York & London: Teachers College Press, Columbia University.

Flores, N. (2019). Translanguaging into raciolinguistic ideologies: A personal reflection on the legacy of Ofelia García. *Journal of Multilingual Education Research, 9*, 45-60.

Gallo, S. (2017). *Mi Padre: Mexican Immigrant Fathers and Their Children's Education*. New York, NY : Teachers College Press.

Gallo, S., & Hornberger, N. H. (2017). Immigration policy as family language policy:

Mexican immigrant children and families in search of biliteracy. *International Journal of Bilingualism*.

García, O. (2007). Foreword. In S. Makoni & A. Pennycook (Eds.), *Disinventing and reconstituting languages* (pp. xi-xv). Clevedon, UK : Multilingual Matters.

García, O., Skutnabb-Kangas, T., & Torres-Guzmán, M. E. (Eds.). (2006). *Imagining Multilingual Schools: Languages in Education and Glocalization*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Gumperz, J. (1971). *Language in social groups*. Stanford : Stanford University Press.

Heath, S. B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in Society*, 11(1), 49-76.

Holland, D., & Lave, J. (Eds.). (2001). *History in Person: Enduring Struggles, Contentious Practice, Intimate Identities*. Santa Fe, New Mexico : School of American Research Press.

Hornberger, N. H. (1988). *Bilingual Education and Language Maintenance: A Southern Peruvian Quechua Case*. Berlin : Mouton.

Hornberger, N. H. (1989). Continua of biliteracy. *Review of Educational Research*, 59(3), 271-296.

Hornberger, N. H. (1990). Creating successful learning contexts for bilingual literacy. *Teachers College Record*, 92(2), 212-229.

Hornberger, N. H. (1992). Biliteracy contexts, continua, and contrasts: Policy and curriculum for Cambodian and Puerto Rican students in Philadelphia. *Education and Urban Society*, 24(2), 196-211.

Hornberger, N. H. (1998). Language policy, language education, language rights : Indigenous, immigrant, and international perspectives. *Language in Society*, 27(4), 439-458.

Hornberger, N. H. (2001). Educational linguistics as a field : A view from Penn's program as it approaches its 25th anniversary. In R. L. Cooper, E. Shohamy, & J. Walters (Eds.), New Perspectives and Issues in *Educational Language Policy: A Festschrift for Bernard Dov Spolsky* (pp. 271-296). Philadelphia: John Benjamins.

Hornberger, N. H. (2002). Multilingual language policies and the continua of biliteracy: An ecological approach. *Language Policy*, 1(1), 27-51.

Hornberger, N. H. (Ed.) (2003). *Continua of Biliteracy: An Ecological Framework for Educational Policy, Research and Practice in Multilingual Settings* (Vol. BEB 41). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Hornberger, N. H. (2004). The continua of biliteracy and the bilingual educator: Educational linguistics in practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(2&3), 155-171.

Hornberger, N. H. (2005). Opening and filling up implementational and ideological spaces in heritage language education. *Modern Language Journal*, 89(4), 605-609.

Hornberger, N. H. (2006). Nichols to NCLB: Local and global perspectives on U.S. language education policy. In O. García, T. Skutnabb-Kangas, & M. Torres-Guzmán (Eds.), *Imagining Multilingual Schools: Languages in Education and Glocalization* (pp. 223-237). Clevedon, UK : Multilingual Matters.

Hornberger, N. H. (2006). Voice and biliteracy in indigenous language revitalization: Contentious educational practices in Quechua, Guarani, and Maori contexts. *Journal of Language, Identity, and Education*, 5(4), 277-292.

Hornberger, N. H. (2010). Language and education: A Limpopo lens. In N. H. Hornberger & S. L. McKay (Eds.), *Sociolinguistics and Language Education* (pp. 549-564). Bristol, UK : Multilingual Matters.

Hornberger, N. H. (2013). Negotiating methodological rich points in the ethnography of language policy. *International Journal of the Sociology of Language*, 219, 101-122.

Hornberger, N. H. (2014a). On Not Taking Language Inequality for Granted: Hymesian Traces in Ethnographic Monitoring of South Africa's Multilingual Language Policy. *Multilingua*, 33(5/6), 625-647.

Hornberger, N. H. (2014 b). "Until I became a professional, I was not, consciously, Indigenous": One intercultural bilingual educator's trajectory in Indigenous language revitalization. *Journal of Language, Identity, and Education*, 13(4), 283-299. https://doi.org/10.1080/15348458.2014.939028

Hornberger, N. H. (2015). Portraits of language activists in Indigenous language revitalization. In B. Spolsky, O. Inbar-Lourie, & M. Tannenbaum (Eds.), *Challenges for Language Education and Policy: Making Space for People* (pp. 123-134). New York: Taylor & Francis/Routledge.

Hornberger, N. H. (2021). Ideological and implementational spaces in Covid-era language policy and planning: Perspectives from Indigenous communities in the Global South. *Journal of Multilingual Theories and Practices*, 2(1), 71-97.

Hornberger, N. H. (2022a). *Educational Linguistics*. Oxford Bibliographies.

Hornberger, N. H. (2022 b). Imagining multilingualism with Ofelia: Translanguaging and the continua of biliteracy. In B. Otçu-Grillman & M. Gorjian (Eds.), *Re-making Multilingualism: A Tribute to Ofelia García*. Bristol, UK : Multilingual Matters.

Hornberger, N. H., Anzures Tapia, A., Hanks, D. H., Kvietok Dueñas, F., & Lee, S. S. (2018). Ethnography of language planning and policy. *Language Teaching*, 51(2), 152-186.

Hornberger, N. H., & Hardman, J. (1994). Literacy as cultural practice and cognitive skill: Biliteracy in a Cambodian adult ESL class and a Puerto Rican GED program. In D. Spener (Ed.), *Adult Biliteracy in the United States* (pp. 147-169). Washington D. C. : Center for Applied Linguistics.

Hornberger, N. H., & Johnson, D. C. (2007). Slicing the onion ethnographically: Layers and spaces in multilingual language education policy and practice. *TESOL Quarterly*, 41(3), 509-532.

Hornberger, N. H., & Johnson, D. C. (2011). The ethnography of language policy. In T. L. McCarty (Ed.), *Ethnography and Language Policy* (pp. 273-289). NY : Routledge.

Hornberger, N. H., & Kvietok Dueñas, F. (2019). Mapping biliteracy teaching in Indigenous contexts: From student shyness to student voice. *Anthropology and Education Quarterly*, 50(1), 6-25. doi:doi.org/10.1111/aeq.12276

Hornberger, N. H., & Link, H. (2012). Translanguaging and transnational literacies in multilingual classrooms: A biliteracy lens. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 261-278.

Hornberger, N. H., & Micheau, C. (1993). "Getting far enough to like it" : Biliteracy in the middle school. *Peabody Journal of Education*, 69(1), 30-53.

Hornberger, N. H., & Outakoski, H. (2015). Sámi time, space, and place: Exploring teachers' metapragmatic statements on Sámi language use, teaching, and revitalization in Sápmi. *Confero: Essays on Education, Philosophy and Politics*, 3(1), 1-46.

Hornberger, N. H., & Skilton-Sylvester, E. (2000). Revisiting the continua of biliteracy: International and critical perspectives. *Language and Education: An International Journal*, 14(2), 96-122.

Hymes, D. H. (1980). *Language in Education: Ethnolinguistic Essays*. Washington D. C. : Center for Applied Linguistics.

Joseph, M., & Ramani, E. (2004). *Cummins' four quadrants : A pedagogic framework for developing academic excellence in the new bilingual degree at the University of the North*. Paper presented at the international Conference of the Southern African Applied Linguistics Association (SAALA), University of Limpopo.

Joseph, M., & Ramani, E. (2012). "Glocalization": Going beyond the dichotomy of global versus local through additive multilingualism. *International Multilingual Research Journal*, 6(1), 22-34.

Kaasby, M., & Hornberger, N. H. (2022). Metaphor and biliteracy: Examining multilingual multicultural pupils' interpretation of Danish canon literature. *Journal of Language, Identity and Education*. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15348458.2022.2105220

Kirsch, C., & AleksiÄ, G. (2018). The effect of professional development on multilingual education in early years in Luxembourg. *Review of European Studies,* 10(4), 148-162. doi:doi: 10.5539/res.v10n4p148

Kirsch, C., & AleksiÄ, G. (2021). Multilingual education in early years in Luxembourg: a paradigm shift? *International Journal of Multilingualism*. doi:DOI: 10.1080/14790718.2021.1905643

Lindgren, E., Sullivan, K., Westum, A., & Outakoski, H. (2011). *Literacy in Sápmi project description* http://www.sprak.umu.se/forskning/forskningsprojekt/visa-forskningsprojekt

Lindgren, E., Westum, A., Outakoski, H., & Sullivan, K. P. H. (2016). Meaning-making across languages: a case study of three multilingual writers in Sápmi. *International Journal of Multilingualism*. doi:10.1080/14790718.2016.1155591

Link, H. K. (2016). *Doing Well in School: Repertoires of Success at the End of Elementary School.* (Ph.D.). University of Pennsylvania, Philadelphia, PA.

López, L. E. (1996). To Guaranize: A verb actively conjugated by the Bolivian Guaranis. In N. H. Hornberger (Ed.), *Indigenous Literacies in the Americas: Language Planning from the Bottom up* (pp. 321-353). Berlin : Mouton.

López, L. E. (2020). What is educación intercultural bilingüe in Latin America nowadays? Results and challenges. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1827646

McCarty, T. L. (Ed.) (2011). *Ethnography and Language Policy*. New York: Routledge.

Menezes de Souza, L. M. T. (2005). The ecology of writing among the Kashinawá: Indigenous multimodality in Brazil. In S. Canagarajah (Ed.), *Reclaiming the Local in Language Policy and Practice* (pp. 73-95). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 132-141.

Outakoski, H. (2013). Teaching an endangered language in virtual reality. In M. C. Jones & S. Ogilvie (Eds.), *Keeping Languages Alive: Documentation, Pedagogy and Revitalization* (pp. 128-139). Cambridge, UK : Cambridge University Press.

Outakoski, H. (2015). *Multilingual literacy among young learners of North Sámi: Context, complexity and writing in Sápmi.* (Ph.D.), Umeå University, Umeå, Sweden. (Umeå

Studies in Language and Literature 27)

Outakoski, H., Lindgren, E., Westum, A., & Sullivan, K. P. H. (2019). Researching writing development to support language maintenance and revitalization: Design and methodological challenges. In C. Cocq & K. P. H. Sullivan (Eds.), *Perspectives on Indigenous Writing and Literacies* (pp. 165-185). Leiden, Netherlands: Brill Publishing.

Reyes, I., & Hornberger, N. H. (2016). Conversation Currents : The Continua of Biliteracy. *Language Arts*, 93(5), 397-402.

Ruiz, R. (1997). The empowerment of language-minority students. In A. Darder, R. Torres, & H. Gutierrez (Eds.), *Latinos and Education: A Critical Reader* (pp. 319-328). New York: Routledge.

Rymes, B. (2010). Classroom discourse analysis: A focus on communicative repertoires. In N. H. Hornberger & S. L. McKay (Eds.), *Sociolinguistics and Language Education* (pp. 528-546). Bristol, UK : Multilingual Matters.

Schwinge, D. (2003). Enabling biliteracy: Using the continua of biliteracy to analyze curricular adaptations and elaborations. In N. H. Hornberger (Ed.), *Continua of Biliteracy: An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings* (pp. 248-265). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Skilton-Sylvester, E. (1997). *Inside, outside, and in-between: Identities, literacies, and educational policies in the lives of Cambodian women and girls in Philadelphia.* (Ph.D.), University of Pennsylvania, Philadelphia.

Skilton-Sylvester, E. (2002). Literate at home but not at school: A Cambodian girl's journey from playwright to struggling writer. In G. Hull & K. Schultz (Eds.), S*chool's Out: Bridging Out-of-school Literacies with Classroom Practice* (pp. 61-90). New York: Teachers College Press.

Skilton-Sylvester, E. (2003). Legal discourse and decisions, teacher policymaking and the multilingual classroom: Constraining and supporting Khmer/English biliteracy in the United States. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 6(3&4), 168-184.

Sullivan, K. P. H., Belancic, K., Lindgren, E., Outakoski, H., & Vinka, M. (2019). The global in the local: Young multilingual language learners write in North Sámi (Finland, Norway, Sweden). In A. Sherris & J. K. Peyton (Eds.), *Teaching Writing to Children in Indigenous Languages: Instructional Practices from Global Contexts* (pp. 235-253). NY : Routledge.

Ticheloven, A., Blom, E., Leseman, P., & McMonagle, S. (2019). *Translanguaging challenges in multilingual classrooms: scholar, teacher and student perspectives. International Journal of Multilingualism*. DOI: 10.1080/14790718.2019.1686002

Van der Aa, J., & Blommaert, J. (2011). Ethnographic monitoring: Hymes's unfinished

business in educational research. *Anthropology and Education Quarterly*, 42(4), 319-334.

Vinka, M., Waldmann, C., Kroik, D., & Sullivan, K. (2015). Developing a spoken corpus for South Saami language teaching and learning. In E. Lindgren & J. Enever (Eds.), *Språkdidaktik: Researching Language Teaching and Learning* (pp. 75-84). Umeå, Sweden: Umeå University Department of Language Studies.

Warren, A. R. (2016). Multilingual study guidance in the Swedish compulsory school and the development of multilingual literacies. *Nordand - Nordisk tidsskrift tor andrespr!Jksforskning,* 11(2), 115-142.

Warren, A. R. (2017). *Developing Multilingual Literacies in Sweden and Australia: Opportunities and Challenges in Mother Tongue Instruction and Multilingual Study Guidance in Sweden and Community Language Education in Australia*. (Ph.D.), Stockholm University, Stockholm, Sweden.

Westerholm, A., & Marrone, M. (2016). *Basic literacy: Teaching adults with Swedish as a second language* (English version of book published in Swedish – characterized as a literature review ed.). Stockholm, Sweden: Swedish National Agency for Education.

---

1. Avant de commencer, je tiens à remercier les nombreux chercheurs visionnaires et dévoués, collègues, étudiants et militants de la langue dont le travail a contribué à cette histoire — certains sont mentionnés dans les paragraphes qui suivent, beaucoup d'autres ne le sont pas. Je suis pleinement consciente des nombreuses épaules sur lesquelles repose mon travail. Je suis profondément redevable à chacun d'eux et ne peux les remercier tous comme il se doit.
Mes remerciements les plus chaleureux vont à Nathalie Auger et à toute l'équipe organisatrice de PLURENSA 2023 à Montpellier, en France, où j'ai présenté cette conférence plénière. Des versions antérieures de cette présentation ont été proposées lors de conférences invitées au Cluster de recherche sur l'éducation linguistique et le multilinguisme de l'Université de Hambourg, à la série de conférences TESOL de l'Université Temple à Philadelphie, au Département d'éducation linguistique et littéraire de l'Université de la Colombie-Britannique à Vancouver, au proseminaire de linguistique éducative de Penn GSE à Philadelphie, au MultiLing de l'Université d'Oslo, au IX Congreso Internacional de Psicología y Educación à Logroño, en Espagne, à l'Universidad del Valle et à l'Universidad del Quindío en Colombie, à l'Université de l'Indiana à Bloomington, et en Suède lors de la conférence Translanguaging in the Individual, at School and in Society à l'Université de Linnaeus, au séminaire SEMLA de l'Université de Stockholm (virtuel), ainsi qu'au 14e Congrès national sur la théorie et la pratique de l'enseignement et de l'apprentissage du suédois (SMDI 14) à l'Université de Malmö (virtuel). Je suis extrêmement reconnaissante pour toutes ces opportunités de partager mon travail et ai grandement bénéficié des dialogues avec les collègues et étudiants présents.

2. Merci au professeur Bassey Antia de l'Université du Western Cape pour le surnom CoBi.

3. Je suis reconnaissante aux générations d'étudiants et de collègues en linguistique éducative de Penn GSE pour les nombreuses façons dont ils ont soutenu et participé à cette recherche et pour être mon foyer académique et ma communauté depuis 35 ans (voir Hornberger, 2001 et Hornberger, 2022a pour des rétrospectives et perspectives sur la linguistique éducative, respectivement à l'occasion de son 25e anniversaire et à l'approche de son 50e).

4. Le Renard, le Puma et les autres ; La Brebis et le Renard ; La Chèvre désobéissante.

5. http://www.praesa.org.za/little-hands-project/

6. Le seSotho sa Leboa (seSotho du Nord) est couramment désigné par le nom de sa principale variété, le sepedi.

7. D'autres membres de l'équipe de recherche étaient les professeurs Kirk Sullivan et Asbjørg Westum, ainsi que la doctorante Hanna Outakoski.

8. Ici, j'utilise le terme **raciolinguistiquement minorisé** plutôt que les termes antérieurs de **minorité linguistique** ou **linguistiquement minorisé**, pour désigner les enfants/apprenants/familles/communautés diversifiés sur les plans linguistique et culturel qui ont été historiquement marginalisés aux États-Unis et dans le monde. Je fais ce choix en reconnaissance des travaux novateurs de Nelson Flores et d'autres chercheurs, qui mettent en lumière les idéologies raciolinguistiques sous-jacentes à cette marginalisation (Flores...).

9. Je remercie mon étudiante Esther Liu d'avoir initié et facilité la visite et la conférence du professeur Bassey Antia en linguistique éducative en septembre 2019, en lien avec sa participation à la Conférence annuelle de l'**International Association for the Integrational Study of Language and Communication**, intitulée : « **Integrationism and Philosophies of Language: Emerging Alternative Epistemologies in the Global North and Global South** », organisée par Sinfree Makoni à l'Université d'État de Pennsylvanie les 1er et 2 septembre 2019. Liu avait rencontré Antia lors de son stage d'été à l'UWC et souhaitait absolument nous mettre en contact.