



**GLOTTOPOLO**

Revue de sociolinguistique en ligne  
n° 22 – juillet 2013

*Les langues des apprenants dans les  
systèmes éducatifs post-coloniaux*

Numéro dirigé par Bruno Maurer

## **SOMMAIRE**

Bruno Maurer : *Présentation.*

Evelyne Adelin : *Évaluer en deux langues des élèves de grande section de maternelle à la Réunion. Impact du contexte sociolinguistique.*

Emmanuel Bruno Jean-François et Yesha Mahadeo-Doorgakant : *Vers une prise en compte de la compétence translinguistique des apprenants dans le système éducatif mauricien.*

Sandra Colly-Durand : *Les enjeux pédagogiques et culturels d'une langue qui se constitue dans l'ombre d'un canon : le cas de la Jamaïque.*

Farida Sahli : *Les apprenants algériens et leurs langues dans le système éducatif postcolonial.*

Pépin Faye : *Les langues nationales dans le système éducatif formel au Sénégal : état des lieux et perspectives.*

Louis Martin Onguéné Essono : *Conceptualisation, construction et structuration de l'espace en L2 par des apprenants bilingues du CE2 du Cameroun : analyse écologique et propositions méthodologiques.*

Aminata Diop : *Les langues d'enseignement dans le système éducatif du Tchad.*

Muriel Nicot-Guillourel : *Apprentissage de la lecture et bilinguisme scolaire à Madagascar : quelle compréhension des textes à l'école primaire ?*

Sophie Babault : *Les manuels bilingues, outils pour un partenariat efficace entre les langues d'enseignement ?*

Gervais Salabert : *Pour une politique plurilingue au Vanuatu.*

## **Comptes rendus**

Emilie Lebreton : *L'église Isabelle, Garric Nathalie (éds), 2012, Discours d'experts et d'expertise, Peter Lang, Berne, 226 pages. ISBN 978-3-0343-1225-7.*

Fabienne Leconte : *Salaiin Marie, 2013, Décoloniser l'école ? Hawaï'i, Nouvelle Calédonie. Expériences contemporaines, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 303 pages. ISBN : 978-2-7535-2165.*

Clara Mortamet : *Boyer Henri, Penner Hedy (dirs.), 2012, Le Paraguay bilingue – El Paraguay bilingüe, L'Harmattan, collection Sociolinguistique, Paris, 275 pages. ISBN 978-2-336-00637-6.*

# **VERS UNE PRISE EN COMPTE DE LA COMPÉTENCE TRANSLINGUISTIQUE DES APPRENANTS DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF MAURICIEN**

**Emmanuel Bruno Jean-François et Yesha Mahadeo-Doorgakant**

**UCLA et Mauritius Institute of Education**

L'histoire de l'île Maurice, jeune État indépendant et postcolonial, posée sur l'Océan indien, a été marquée par des épisodes de déportation, de migration et d'installation diverses, de sorte qu'elle doit aujourd'hui son caractère très particulier au fait qu'elle est à la fois pluriethnique et plurilingue. L'île est non seulement composée de divers groupes culturels qui se côtoient et interagissent en permanence, mais son paysage linguistique est aussi extrêmement complexe, puisque les Mauriciens vivent au quotidien dans plusieurs langues – le kreol morisien, le français et l'anglais, qui se partagent la quasi-totalité des échanges, sans oublier toutefois la présence aussi, dans les espaces médiatiques, culturels et religieux, des langues orientales et asiatiques, telles que le hindi, l'ourdou, le tamoul, le marathi, pour n'en citer que quelques-unes.

Cette complexité de la situation linguistique mauricienne, qui englobe au final plus d'une douzaine de langues, a fait l'objet de nombreuses études dans des domaines aussi variés que l'histoire, la sociolinguistique, l'anthropologie sociale, les sciences de la communication, celles du langage ou de la politique, la pédagogie, etc. Nombre de ces études ont cherché à formuler un modèle de catégorisation, sinon d'interaction, suivant des paradigmes différents, des langues présentes sur le territoire, avec souvent une focalisation particulière et légitime sur les trois langues les plus pratiquées. Un nombre important d'études sociolinguistiques consacrées à la question a également permis de rendre visibles certains comportements inconscients et phénomènes de hiérarchies – aussi bien socio-économiques que socio-ethniques – liés au choix et à la pratique des langues à Maurice. Ont ainsi beaucoup été utilisés depuis Daniel Baggioni et Didier de Robillard (1990) les concepts de diglossie et de répartition fonctionnelle des langues tant dans l'espace social, que politique (Carpooran, 2003), ou encore éducatif (Carpooran, 2007). Cette même orientation sociolinguistique s'est beaucoup attachée à lire la situation du point de vue des droits, de l'égalité/inégalité, ou de la discrimination, ce qui constitue évidemment des questions fondamentales dans un pays où les langues des anciens colonisateurs représentent encore les deux principales langues de prestige du pays.

Un rapide survol de la place accordée aux langues dans le système scolaire nous amène toutefois à constater très rapidement qu'aucune langue ne figure au programme de l'enseignement primaire par exemple, pour des raisons d'abord pédagogiques. Le choix, la

place et les modalités d'enseignement des langues dans le curriculum semblent en effet principalement motivés par des préoccupations tantôt sociales, tantôt identitaires, ce qui laisse à penser que les besoins cognitifs de l'apprenant mauricien ne sont pas pris en compte suffisamment dans la politique éducative. D'une part, l'anglais et le français, les deux langues de prestige social du pays, sont les seules langues obligatoires de l'école même si elles sont à peine pratiquées (sinon pas du tout) par les enfants à leur arrivée à l'école ; d'autre part, toutes les autres langues, incluant le kreol morisien – langue familiale de 84 % des Mauriciens introduite en 2012 à l'école primaire –, ont statut de langues optionnelles, ce qui signifie qu'elles sont mutuellement exclusives sur les plages horaires, renforçant ainsi la fonction ethno-identitaire qui leur est attribuée. Or, suivant une logique pédagogique, le kreol morisien ne devrait pas être traité au même titre que les autres langues optionnelles, puisqu'il est bien la langue première des apprenants. Quant à la langue d'enseignement, elle est officiellement l'anglais, même si, *de facto*, les enseignants sont bien obligés de recourir au kreol morisien et/ou au français aussi pour assurer la compréhension par les apprenants.

Ces constats nous laissent à penser que la politique linguistique en vigueur ignore, d'une part, les arguments pédagogiques contribuant au choix d'une langue d'enseignement et s'appuie, d'autre part, sur une catégorisation des langues qui est loin de correspondre aux réalités et aux besoins cognitifs et communicationnels des apprenants, illustrant plutôt une compréhension limitée du plurilinguisme renvoyant à une juxtaposition des langues devant être développées séparément, pour ne pas dire de manière cloisonnée, alors que les apprenants, eux, font face en permanence à des situations de communication où les langues se confondent. Bien que le *Education Ordinance* de 1957 fasse mention de l'utilisation éventuelle, comme médiums d'enseignement, de langues jugées appropriées pour le public par le ministre de l'Éducation pour les trois premières années du cycle primaire<sup>1</sup>, aucune politique linguistique officielle relative à l'enseignement n'autorise clairement l'utilisation d'une pédagogie plurilingue réfléchie qui exploiterait et développerait les compétences plurilingues des apprenants. Les langues font l'objet d'un enseignement et d'une évaluation séparés ; de la même manière, l'on s'attend à des productions clairement discriminées de la part des apprenants. Si c'est là une problématique et un paradoxe soulevés par Rada Tirvassen (2012) ; ce dernier questionne par ailleurs les modèles utilisés par les chercheurs eux-mêmes pour appréhender le plurilinguisme mauricien et formuler des recommandations quant aux changements à apporter au système éducatif local. Il est évident, en effet, que certains cadres théoriques, comme la diglossie, l'alternance codique et les approches variationnistes, largement appliqués au terrain mauricien, véhiculent une vision largement structuraliste et monolithique des langues, valables sans doute à une époque donnée et dans des contextes ou pays monolingues, mais certainement limités lorsqu'il s'agit de décrire des situations linguistiques complexes comme celles de Maurice, petit État insulaire plurilingue, pris qui plus est dans les défis de la mondialisation et du développement.

La question qui nous intéresse ici est celle de la ou des langue(s) à enseigner aux enfants mauriciens, évoluant dans ce plurilinguisme, donc dotés de ce que certains chercheurs comme Danièle Moore et Véronique Castellotti ont appelé « compétence plurilingue » suivant l'idée que :

*la compétence plurilingue [...] trouve sa force heuristique et sa pertinence parce que ses contours découvrent un espace ouvert, qu'elle invite des trajectoires multiples et individuelles, qui peuvent être tracées, validées, construites, développées, et qu'enfin elle institue la notion de contact comme centrale.* (Moore et Castellotti, 2005 : 24)

<sup>1</sup> Le *Education Ordinance* mentionne que : « In the lower classes of Government and aided primary schools up to and including Standard III, any one language may be employed as the language of instruction, being a language which in the opinion of the minister is the most suitable for the public ».

Ce contact permanent entre les langues chez le locuteur plurilingue, évoqué par Moore et Castellotti, est également abordé et décrit dans les travaux de recherche anglo-saxons s'étant intéressés à la notion de *translanguaging* pour renvoyer aux productions langagières individuelles, créatives et hybrides observables chez ce même locuteur. Dans le souci de dresser une passerelle entre ce que ces concepts ont en commun, nous nous intéressons ici au 'translinguistique' en tant qu'outil théorique pouvant apporter un éclairage complémentaire aux nombreux travaux déjà réalisés sur cette question. S'interroger sur la langue des apprenants, c'est en effet s'inscrire dans la démarche d'une compréhension de leurs réalités langagières. Or, à Maurice, le recours aux modèles sociolinguistiques comme la diglossie, l'approche variationniste ou l'interlangue, mais également l'influence des approches didactiques comme le FLS/FLE, ou le *ESL/EFL*<sup>2</sup>, explique que la question des langues enseignées aux apprenants ait longtemps été posée en termes de langue maternelle vs langue seconde ou étrangère, ce qui sous-tend une vision discriminante des systèmes langagiers, alors qu'ils ne sont pas aussi étanches dans les pratiques réelles. C'est par ailleurs ce que l'on peut observer dans la démarche de nombreuses organisations ou instances ayant lutté activement pour l'introduction du kreol morisien à l'école en tant que langue maternelle (le Bureau de l'Éducation Catholique, Ledikasion Pu Travayer, etc.). Si nous ne pensons pas qu'il s'agisse là d'une mauvaise évaluation de la situation, il nous semble que de telles démarches perpétuent une vision partielle de la fonction du curriculum des langues. Nous pensons, pour notre part, que dans le cadre très complexe de la salle de classe mauricienne, où les enseignants jonglent en permanence avec plusieurs langues, la question de la/des langue(s) des enfants ne peut être posée de manière aussi cloisonnée. Ces derniers évoluent en effet dans une situation de passage permanent entre les langues que nous appellerons ici la situation translinguistique, en mettant en relation l'idée de *translanguaging* (en tant que capacité à naviguer entre les langues) et de compétence plurilingue des locuteurs.

Notre article se veut donc une interrogation sur la question des langues à enseigner spécifiquement dans le système éducatif mauricien appréhendé sous l'angle de la situation translinguistique. S'il prend pour appui aussi bien un certain nombre de travaux empiriques menés localement avec des cadres conceptuels différents, que des études effectuées ailleurs et formulant la proposition d'une compétence définie tantôt comme translinguistique, tantôt comme plurilingue, chez les apprenants, notre propos se présente comme une première réflexion théorique sur les apports des concepts de situation et de compétence translinguistiques à une meilleure compréhension du profil et des besoins des apprenants mauriciens. Il ne prétend ainsi ni suppléer aux autres études effectuées localement, ni modéliser des observations menées de manière systématique, mais tente simplement d'envisager les potentialités d'une perspective encore relativement inédite pour le terrain mauricien, mais qui nous semble complémentaire aux nombreuses hypothèses pédagogiques déjà formulées. Pour cela, nous commencerons par un survol du concept de compétence translinguistique – équivalent que nous proposons au terme anglais *translanguaging*. Par la suite, nous soulignerons les apports de ce même concept et de concepts similaires par rapport au bilinguisme, en expliquant la nécessité d'adopter des cadres conceptuels qui soient adaptés aux réalités langagières du pays, une démarche que les chercheurs francophones ont aussi engagée à travers leur étude, entre autres, de la compétence plurilingue des locuteurs. Et en proposant un état des lieux de la recherche (socio)linguistique locale, nous tenterons de démontrer en quoi, depuis quelques années, certains chercheurs adoptent des cadres conceptuels leur permettant d'échapper aux modèles de cloisonnements linguistiques, et dont un dénominateur commun pourrait être le concept de translinguistique. Enfin, nous émettrons

---

<sup>2</sup> English as Second Language / English as Foreign Language.

un certain nombre de propositions – qui nous semblent découler de cette nouvelle perspective – en direction de la politique linguistique en vigueur dans les écoles mauriciennes.

## Du concept de « translinguistique »

Le préfixe « trans » dans les discours scientifiques et universitaires actuels, renvoie généralement à des phénomènes caractérisant des situations de rencontres communautaires, marquées par la dissolution des frontières délimitant des objets et espaces jusque-là perçus comme monolithiques et discriminés. Il est, par exemple, de plus en plus préféré au préfixe « inter » dans le cas des *cultural studies*, donnant lieu au terme *transculturel* pour renvoyer à ces seules situations finalement réelles dans les contextes de mondialisation où les individus et les communautés voyagent en permanence entre diverses cultures, dont les délimitations ne sont plus perçues comme étanches. Notre idée de départ est qu'il en serait de même aujourd'hui pour les frontières linguistiques dans des espaces, comme Maurice, où les langues sont en interaction constante et où les locuteurs finissent par développer une expression, mais aussi une compétence, qui se construit dans la rencontre de toutes les langues présentes. En parlant de la situation locale, Tirvassen dira d'ailleurs que : « Quand on ne se soucie pas des frontières, quand on veut employer l'ensemble des ressources disponibles, en contexte bilingue, la notion de 'langue' ne peut rendre compte des traits structurels et pragmatiques qui surgissent dans les échanges. » (2012 : 24). C'est en partageant l'idée de cette même limite de la notion de langue que nous parlons ici de situation et de compétences translinguistiques comme pouvant mieux décrire le cas des apprenants mauriciens. Si le terme *translinguistique* est peu utilisé dans les travaux locaux, il n'est pas nouveau pour autant et remonte même à Mikhaïl Bakhtine qui, remettant en question l'opposition structuraliste et saussurienne entre langue et parole, entendait par la translinguistique,

*une science qui ne serait pas encore strictement déterminée par des disciplines précises, bien délimitées, et consacrées à ces aspects du mot qui sortent du cadre de la linguistique. [...] Ce qui compte, c'est non pas l'existence de certains idiolectes, de dialectes sociaux, etc., décelables à l'aide de critères purement linguistiques, mais l'angle dialogique sous lequel ils s'opposent ou se juxtaposent. (1970 : 238-239)*

Précisons toutefois que les concepts de situation et de compétence translinguistiques, au sens où nous les utilisons, ne sont pas à confondre avec l'influence translinguistique, concept connu dans les années 1980 sous le nom de transfert linguistique, et qui renvoie à « l'influence exercée par les langues que connaît l'apprenant sur la langue cible » (Lindqvist, 2006 : 11). Ce concept a été notamment largement utilisé dans l'étude des phénomènes linguistiques caractérisant les processus d'acquisition d'une troisième langue (L3). Il a toutefois sans doute moins servi à démontrer l'existence d'une compétence propre aux locuteurs plurilingues.

C'est en nous basant, d'une part, sur la recherche scientifique anglo-saxonne et sur le concept de *translanguaging* et, d'autre part, sur les nombreux travaux universitaires francophones traitant de la question de la compétence plurilingue, que nous proposons ici l'utilisation de l'expression française : compétence translinguistique. Utilisé comme un verbe au participe présent (avec l'emploi du *-ing*), le terme *translanguaging* – qui renvoie bien à cet acte de passage permanent entre les langues – a été adopté par de nombreux chercheurs s'intéressant aux phénomènes observables dans les situations de plurilinguisme (Williams, 1996 et 2002 ; Baker *et al.*, 2012 ; Garcia, 2009 ; Garcia *et al.*, 2011 ; Hornberger et Link, 2012 ; Creese et Blackledge, 2010 ; Canagarajah, 2011 ; Wei, 2011). Si le concept a bénéficié d'une diffusion importante dans le monde universitaire anglophone, il a également servi à développer une compréhension plus fine de certains contextes éducatifs et sociaux et inspiré

de nombreuses théories et terminologies favorisant une approche transdisciplinaire des situations linguistiques complexes. On aura ainsi parlé, entre autres, de littéracies multiples, de plurilittéracie, de littéracie transculturelle, multimodale, d'hétéroglossie, d'hétérographie, de *fused lectes* (lectes fusionnés) (voir, entre autres, Dagenais, 2012, Canagarajah, 2011 et Auckle, 2011 pour une présentation de ces concepts). Initialement dérivé de *translanguifying*, traduit du gallois *transisieithu*, le terme est d'abord forgé par Cen Williams et son collègue (Baker *et al.*, 2012) pour désigner une pratique pédagogique particulière. Pour Williams (1996 : 64), « translanguaging means that you receive information through the medium of one language (e.g. English) and use it yourself through the medium of the other language (e.g. Welsh). Before you can use that information successfully, you must have fully understood it »<sup>3</sup>. Si cette acception rappelle l'idée de Jacobson d'une utilisation simultanée de « two languages in a bilingual classroom »<sup>4</sup> (Baker *et al.*, 2012 : 4), Williams trouve pour sa part que le concept de *translanguaging* diffère de l'idée de Jacobson dans la mesure où il renvoie beaucoup plus à une compétence naturelle que possèderaient les bilingues. Il ajoute que l'activité langagière en situation translinguistique implique l'utilisation de « one language to **reinforce** the other in order to **increase** understanding and in order to **augment** the pupil's ability in both languages »<sup>5</sup> (Williams, 2002 : 40, nous soulignons), de sorte que l'accent est ici mis sur un « dual language processing » (Baker *et al.*, 2012 : 4), un processus langagier double/bidirectionnel. Selon cette définition du terme *translanguaging*, la compétence des apprenants consiste donc à écouter une leçon ou à lire un texte dans une langue donnée et à produire leurs propres travaux, énoncés et textes dans une autre langue, soit à l'oral ou à l'écrit.

Si le concept est forgé à la base pour articuler une théorie pédagogique, Williams (1996) insiste toutefois sur la dimension psycholinguistique du processus par lequel l'enfant gère, du point de vue cognitif, son utilisation des deux langues. Cette gestion a, selon lui, une influence directe non-négligeable sur les résultats éducatifs. La compétence translinguistique implique une mobilisation continue des compétences de réception – écoute et lecture – et de traitement cognitivo-langagier des énoncés reçus, ce qui affecte aussi de façon significative la manière dont l'apprenant opère ses propres productions (Williams, 1996). En effet, « translanguaging requires a deeper understanding than just translating as it moves from finding parallel words to processing and relating meaning and understanding »<sup>6</sup> (Baker *et al.*, 2012 : 4). Développé à partir de l'approche centrée sur l'apprenant – largement vulgarisée dans la majorité des classes galloises – le concept de compétence translinguistique sera d'ailleurs exploité de manière plus approfondie dans les travaux d'Ofelia Garcia, qui portent sur la situation dans les classes dites bilingues. Garcia (2009 : 140) préfère ainsi, à l'expression *bilingual languaging*, le terme *translanguaging*, qu'elle définit comme :

*the act performed by bilinguals of accessing different linguistic features or various modes of what are described as autonomous languages, in order to maximize communicative potential. It is an approach to bilingualism that is centered, not on*

<sup>3</sup> Notre traduction : « le verbe *translanguaging* implique que l'on reçoive un message au moyen d'une langue (par exemple l'anglais) et que l'on utilise à son tour ce même message au moyen d'une autre langue (par exemple le gallois). Pour utiliser cette information efficacement, il faut d'abord la comprendre. »

<sup>4</sup> Notre traduction : « deux langues dans une classe bilingue. »

<sup>5</sup> Notre traduction : « une langue pour renforcer l'autre, de manière à faire croître la compréhension et les compétences des enfants dans les deux langues. »

<sup>6</sup> Notre traduction : « la compétence translinguistique implique une activité de compréhension beaucoup plus complexe qu'une simple traduction, puisqu'au-delà d'une simple équivalence lexicale, il s'agit d'une activité de traitement, de relai sémantique et de compréhension. »

*languages as has often been the case, but on the practices of bilinguals that are readily observable in order to make sense of their multilingual worlds.*<sup>7</sup>

Pour Garcia, la compétence translinguistique se réfère donc à un ensemble de *pratiques* discursives plurilingues que les bilingues mettent en place naturellement. Celles-ci englobent les phénomènes traditionnellement désignés par les termes d'alternance ou de mélange codiques, de passage (au sens de *crossing* en anglais), de créolisation, etc.

Les recherches d'Angela Creese et Adrian Blackledge (2010) – inspirées des méthodes employées en linguistique ethnographique pour étudier des phénomènes liés au multiculturalisme dans les *Heritage Complementary Schools* au Royaume Uni – démontrent pour leur part que les apprenants bilingues, ainsi que les membres de leurs familles et leurs enseignants, manifestent ces mêmes compétences translinguistiques, définies cette fois comme des pratiques de langues flexibles leur permettant de négocier leurs identités plurilingues et multiculturelles entre l'espace familial et communautaire. Sensibles à la question de l'écologie des langues, ils postulent que la reconnaissance de la compétence translinguistique est essentielle à une bonne pédagogie bilingue, où deux langues – voire plus – sont utilisées simultanément dans les situations d'enseignement.

Pour Nancy Hornberger et Holly Link (2012), la principale différence entre la recherche ayant pour objet l'alternance codique et celle qui met en avant la compétence translinguistique, est le passage d'une définition négative associée aux concepts de transfert, d'interférence et d'emprunt à une approche positive et une valorisation des phénomènes d'enchevêtrement de traits linguistiques que l'on observe dans les pratiques de communication de locuteurs plurilingues. Le lien très fort entre la compétence translinguistique et l'acte de communication a également été souligné par Suresh Canagarajah. L'auteur explique en effet que :

*for multilinguals, languages are part of a repertoire that is accessed for their communicative purposes; languages are not discrete and separated, but form an integrated system for them; multilingual competence emerges out of local practices where multiple languages are negotiated for communication; competence doesn't consist of separate competencies for each language, but a multicompetence that functions symbiotically for the different languages in one's repertoire; and, for these reasons, proficiency for multilinguals is focused on repertoire building.*<sup>8</sup> (Canagarajah, 2011 : 11)

Ce qui émerge des différentes définitions de la compétence translinguistique, ce sont donc bien les idées de dynamisme et de fluidité langagières telles qu'on les retrouve dans les systèmes plurilingues.

<sup>7</sup> Notre traduction : « l'acte auquel les apprenants bilingues ont recours pour accéder aux différents traits linguistiques ou modalités diverses de ce que l'on appelle généralement des langues autonomes, dans le but d'optimiser leur potentiel communicatif. C'est là une approche du bilinguisme qui est centrée, non sur les langues comme cela a souvent été le cas, mais sur les pratiques réelles observables chez les locuteurs bilingues qui cherchent à faire sens de leurs mondes plurilingues. »

<sup>8</sup> Notre traduction : « pour les locuteurs plurilingues, les langues font partie d'un répertoire auquel ils ont accès pour des besoins de communication ; les langues ne sont pas pour eux des entités discrètes et séparées, mais font partie d'un système intégré ; la compétence plurilingue émerge de pratiques locales dans lesquelles les langues multiples sont négociées pour la communication ; la compétence ne renvoie pas à des compétences séparées dans les différentes langues, mais bien à une multi-compétence fonctionnant symbiotiquement pour les différentes langues chez un même individu ; et pour cette même raison, la compétence chez le locuteur plurilingue s'articule autour de la construction du répertoire. »

## Du bilinguisme à la compétence translinguistique : pour une nouvelle approche de la situation pédagogique plurilingue

L'intérêt grandissant dans le monde de la recherche pour les concepts de *translanguaging* et de compétence plurilingue s'explique, entre autres, par l'insatisfaction causée par les limites de la notion de bilinguisme – telle qu'elle a été conceptualisée et appliquée au cours du XX<sup>e</sup> siècle – qui semble ne plus convenir aux réalités du XXI<sup>e</sup> siècle (Moore et Castellotti 2005 ; Garcia, 2009 ; Garcia *et al.*, 2011 ; Creese et Blackledge, 2010 ; Canagarajah, 2011). Généralement défini et compris comme l'habileté à utiliser plus d'une langue, le bilinguisme ne suffit plus, selon de nombreux chercheurs (Cenoz et Jessner : 2000 ; Cenoz *et al.* : 2001a et b ; 2003) à rendre compte des phénomènes complexes résultant de situations plurilingues. Pour ces chercheurs, bien que « the phenomenon of bilingualism on which most of the research available has been conducted is essentially a variant of multilingualism »<sup>9</sup>, les conclusions de ces recherches ne rendent pas compte de toutes les complexités des situations plurilingues (Herdina et Jessner, 2002 : 4). En effet, le plurilinguisme est différent du bilinguisme par de nombreux aspects ; la situation d'apprentissage plurilingue est également multidimensionnelle et comprend diverses facettes. Selon Daniel Coste, Danièle Moore et Geneviève Zarate, qui reprennent à leur compte l'expression de Georges Lüdy et Bernard Py (1986 : 16) :

*Il est par conséquent nécessaire de recourir à une définition plus flexible du plurilinguisme, capable de rendre compte de la diversité des situations individuelles, qui s'échelonnent sur un ensemble multidimensionnel et évolutif de variations continues. Le plurilinguisme ne décrit pas des compétences fixées. Les individus développent des compétences dans plusieurs codes linguistiques par envie ou par nécessité. (Coste, Moore, Zarate, 2009 : 16)*

Herdina et Jessner soutiennent pour leur part, à la suite de cette idée très connue de François Grosjean à propos du bilingue comme n'étant pas la somme de deux monolingues, que pourtant « most research on bilingualism has been based on the view of the bilingual as the sum of two monolinguals in one person with two separate language competences »<sup>10</sup> (2002 : 6). Cependant, avec la mondialisation, « more and more interactions and encounters are multilingual as people, goods, services and information move with increased speed and frequency as a result of new technology in a globalized world »<sup>11</sup> (Garcia *et al.*, 2011 : 2). Or si, d'une part, les langues internationales – telles que l'anglais – gagnent du terrain, le monde, d'autre part, se transforme de plus en plus en un espace plurilingue. Tout cela fait que le concept de *bilinguisme*, tel qu'il a pu être utilisé au siècle dernier, convient de moins en moins aux situations de plurilinguisme émergentes qui ont entraîné un changement non seulement de perspective, mais aussi de discours dans les domaines tels que la linguistique, la pédagogie et la politique éducative. Selon Garcia, cela est « particularly apparent in the field of foreign/second language learning and teaching, where comprehensive, systemic approaches now prevail » (*ibid.*)<sup>12</sup>. L'on peut en effet observer qu'il y a « an increasing tendency of

<sup>9</sup> Notre traduction : « le phénomène de bilinguisme identifiable dans la plupart des recherches menées sur le sujet est une variante du plurilinguisme. »

<sup>10</sup> Notre traduction : « la plupart des recherches sur le bilinguisme est fondée sur une définition du bilingue comme étant la somme de deux monolingues chez une même personne ayant des compétences dans deux langues séparées. »

<sup>11</sup> Notre traduction : « de plus en plus d'interactions et de rencontres prennent un caractère plurilingue dès lors que les humains, les marchandises, les services et l'information voyagent à une vitesse et une fréquence grandissantes, grâce aux nouvelles technologies issues de la mondialisation. »

<sup>12</sup> Notre traduction : « particulièrement visible dans le domaine de la didactique des langues secondes/étrangères où les approches compréhensives et systémiques occupent actuellement une place importante. »

theorists and researchers to move away from a narrow focus on the individual and his/her competencies alone, moving instead towards a consideration of languages as occurring during interpersonal interaction in communicative environments»<sup>13</sup> (*ibid.*). Dans le cadre du plurilinguisme, l'accent est alors mis non plus sur l'idée de langues discriminées qu'un locuteur accumulerait, mais bien sur l'hypothèse d'un « répertoire plurilingue [complexe], c'est-à-dire d'un ensemble de ressources plurielles qui se combinent de manière déséquilibrée et évolutive » (Moore et Castellotti, 2005 : 24). C'est précisément ce répertoire langagier dans sa complexité qui constitue le nouvel objet d'étude de la recherche et qui se présente comme pouvant rendre compte de la compétence translinguistique des locuteurs plurilingues.

Certes, Josiane Hamers et Michel Blanc (1983 : 31) ont aussi souligné cette complexité du bilinguisme en précisant qu'il s'agit d'un phénomène à caractère multidimensionnel, tant psychologique, que psycholinguistique, socio-culturel, sociologique, linguistique ; aussi bien individuel, que collectif, interpersonnel, intergroupe, etc. Ils rappelaient ainsi, il y a une trentaine d'années déjà, que le bilinguisme ne correspond pas à un modèle unidimensionnel, mais que

*dans une communauté bilingue où il existe des normes de comportement bilingue, lorsque deux individus qui parlent les deux langues de leur communauté communiquent entre eux, ils ont le choix entre plusieurs comportements langagiers ; ils peuvent : soit parler dans l'une ou l'autre langue ; soit parler dans l'une et l'autre langue ; soit parler un mélange des deux langues, c'est-à-dire utiliser un code spécifique qui fait appel aux règles des deux langues simultanément.* (Hamers et Blanc, 1983 : 30-31)

Il n'empêche que le concept de bilinguisme implique presque fatalement, d'une manière ou d'une autre, la conscience de la frontière et de la délimitation entre **deux** ou plus de deux langues. S'il est en effet entendu que le bilingue n'est pas la somme de deux monolingues, il n'empêche que dans le concept de bilinguisme, les langues, elles, font souvent l'objet de définitions systémiques discriminées. Est bilingue celui qui pratiquerait (quand bien même à des degrés variables) deux langues. Face à une telle posture, les questions que l'on se pose lorsqu'on est confronté aux contextes plurilingues comme Maurice, sont les suivantes : à quel moment entre-t-on dans le bilinguisme ? Est-ce à partir du moment où le locuteur *pratique* deux langues et où il est dans la performance ? Ou alors suffit-il d'être en contact avec plus d'une langue ? Les locuteurs bilingues manifestent en effet une compétence propre qui est de nature hybride. C'est d'ailleurs cette même prise de conscience théorique qui a permis d'interroger la définition même du bilinguisme en tant que construction scientifique du XX<sup>e</sup> siècle, élaborée dans le cadre de recherches menées dans des contextes occidentaux, principalement par des chercheurs canadiens comme W. Lambert (1974) qui a mis en avant les notions de bilinguismes additif et soustractif. Lambert avait en effet avancé que les locuteurs pratiquant des langues minoritaires étaient finalement amputés de leur langue première, parce qu'ils recevaient une éducation formelle dans une autre langue, dite majoritaire, ce qui, selon lui, les mettait forcément en situation de bilinguisme soustractif dans la mesure où la langue de l'école venait remplacer leur langue propre. La position de Lambert traduit en effet ici clairement une conception binaire du bilinguisme chez l'apprenant.

C'est en cela que l'hypothèse d'une compétence plurilingue entraîne la remise en question de cette conception linéaire du bilinguisme. Il y a de cela une quinzaine d'années, Coste, Moore et Zarate postulaient en effet l'existence de cette compétence propre à « un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de

---

<sup>13</sup> Notre traduction : « un nombre grandissant de théoriciens et de chercheurs qui s'écartent d'une focalisation étroite limitée à l'individu et à ses compétences, pour adopter une approche qui s'intéresse plus aux considérations linguistiques telles qu'elles se manifestent dans les interactions interpersonnelles en situation de communication ».

plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel » (Coste, Moore et Zarate, 1997 : 12). C'est précisément ce capital langagier, translinguistique par définition, qui rend spécifique leur capacité de communication langagière :

*L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. (ibid.)*

Cette définition de la compétence plurilingue servira en effet de point de départ à une relecture critique des situations de contacts de langues. D'ailleurs l'importance de la reconnaissance d'une telle compétence dans la recherche pédagogique a été plus d'une fois soulignée (Voir Moore et Castelloti, 2005 ; Prudent, Tupin et Wharton, 2005 ; Cavalli, 2009 ; Cavalli, Coste, Crişan et van de Ven, 2009).

Il est évident alors que l'autre concept remis en cause par l'idée d'une compétence translinguistique chez ce même apprenant est celui de la langue elle-même telle que définie dans la théorie du bilinguisme. Le langage chez le bilingue y est en effet perçu comme le « compound state of brain with two separate language systems »<sup>14</sup>. Or, cette même approche se trouve être à la base de la distinction dichotomique établie entre le locuteur monolingue natif et le locuteur (bilingue) non-natif (Cook, 2010a et b). Ce qui permet à Vivian Cook (2010b) d'avancer qu'un des principaux objectifs de l'enseignement de la langue seconde dans la perspective du bilinguisme (telle que définie au XX<sup>e</sup> siècle à travers le monde) a consisté pendant longtemps à amener le locuteur non-natif à acquérir les mêmes compétences que le locuteur natif. Ce modèle à atteindre, représenté par la compétence du natif, a été utilisé dans l'enseignement des langues pour servir ultimement de mesure à la performance des apprenants. Selon Andrew Kirkpatrick (2008 : 1), le fait de mesurer la performance des apprenants plurilingues en fonction de ce modèle impose « extreme linguistic and cognitive demands on children »<sup>15</sup>. Cook (2010b) articule ainsi un ensemble d'objectifs à l'enseignement de la langue – liés notamment au développement de soi (*self-development*) – comme des moyens et stratégies visant, entre autres, à communiquer avec ceux qui pratiquent une autre langue. Ces mêmes objectifs n'imposent toutefois pas que les apprenants d'une langue seconde imitent ou prennent pour modèle absolu le locuteur natif. Cook souligne en effet que :

*Most language teachers and students believe that their goal is to be as close an approximation as possible to a native speaker of the second language. Yet, in terms of the usual definition of the native speaker as a person speaking the language they acquired from birth, this is in principle unachievable by definition; L2 learners will never become native speakers unless they can find a time-machine.<sup>16</sup>*

La recherche actuelle sur les questions de plurilinguisme adopte ainsi des discours et des cadres théoriques différents de ceux du siècle dernier, ce qui traduit un changement profond dans la manière même d'articuler les questions d'acquisition et d'apprentissage des langues. Elle est ainsi passée de l'étude d'un apprentissage déterminé et mesurable en fonction de la

<sup>14</sup> Notre traduction : « l'état composite du cerveau avec deux systèmes linguistiques séparés. »

<sup>15</sup> Notre traduction : « des exigences aussi bien linguistiques que cognitives extrêmes aux enfants. »

<sup>16</sup> Notre traduction : « La majorité des enseignants et étudiants de langue pensent que leur objectif est de se rapprocher le plus possible de la performance du locuteur natif. Et pourtant, si l'on s'en tient au fait que le locuteur natif est celui qui acquiert une langue donnée après la naissance, cette même compétence est inatteignable pour celui qui a cette même langue pour langue seconde ; les locuteurs non-natifs ne deviendront jamais des locuteurs natifs à moins de trouver une machine à remonter le temps. »

compétence du locuteur natif – c'est-à-dire d'une définition des langues comme systèmes structurés et discriminés – à une reconnaissance, voire une redéfinition, de la langue comme objet dynamique, flexible et perméable. Pour Lambert-Félix Prudent, Frédéric Tupin et Sylvie Wharton :

*Dès lors que l'on considère le plurilinguisme en tant que maîtrise individuelle de plusieurs langues à des degrés divers et que l'on se centre sur les locuteurs, les frontières (entre langues ou lectes) et les catégorisations standardisées (langue maternelle, langue d'origine) tendent à s'estomper, voire à disparaître. La question des normes plurielles (leur caractère construit et adaptatif ainsi que les stéréotypes qui les accompagnent) s'invite alors au débat. (Prudent, Tupin et Wharton, 2005 : 11-12)*

C'est donc en nous appuyant sur ces nouvelles tentatives de définition de la langue, et en tenant compte de certaines réalités plurilingues et pratiques discursives syncrétiques observables dans les contextes linguistiques comme Maurice, que nous adoptons pour notre part les concepts de situation et de compétence translinguistiques. Ceux-ci nous permettront en effet de mieux appréhender aussi bien l'environnement plurilingue des apprenants mauriciens que leur compétence de locuteur plurilingue qui, loin d'être déficitaire, parce qu'elle ne correspondrait pas à celle des locuteurs natifs pour l'anglais et le français, est au contraire un atout d'une complexité et d'une richesse que l'on ne retrouve pas chez le locuteur monolingue.

Les nombreux travaux empiriques de Rada Tirvassen (2011a, 2011b, 2012) et de Nita Rughoonundun-Chellapermal (2007) démontrent que les Mauriciens plurilingues ne pratiquent que rarement les langues de manière monolithique et complètement discriminée, mais sont dans des pratiques telles qu'ils *voyagent* entre les langues. C'est au final ce va-et-vient permanent qui finit par constituer leur véritable langue ; et c'est là aussi, il nous semble, qu'ils sont le plus efficaces dans leur communication langagière : quand ils sont libres de disposer de l'ensemble des langues en présence et à leur disposition, dans un répertoire complexe, pour s'exprimer. Évidemment, nous disons cela en émettant tout de même certaines réserves, la première étant que le plurilinguisme est une question beaucoup plus complexe et qu'il est important que les recherches se poursuivent sur le sujet dans le domaine de l'acquisition des langues et de la psycholinguistique pour que l'on y voie plus clair. Nous n'oublions pas non plus que la question de l'utilisation des langues en contexte mauricien est très complexe et que d'autres enjeux, sociolinguistiques notamment, structurent et justifient aussi, comme nous l'avons déjà mentionné, l'emploi et/ou la défense de certaines langues (enjeux sociaux, identitaires, économiques, etc.). Il est évident toutefois que les nombreuses langues en contact ont une incidence sur les pratiques et les compétences langagières spécifiques des locuteurs/ apprenants bilingues ou plurilingues et que finalement c'est cela aussi la situation translinguistique.

## **Le terrain plurilingue mauricien ou la nécessité de nouveaux cadres conceptuels**

Nous tenons à signaler que notre proposition ne s'isole pas d'un ensemble de travaux et d'études, menés depuis quelques années déjà sur le terrain mauricien, et visant à apporter une nouvelle lecture de la situation (socio)linguistique locale restée trop longtemps enfermée dans le cadre conceptuel de la diglossie ou du plurilinguisme (comme la version plurielle d'un simple bilinguisme additif). Notre démarche s'inscrit bien au contraire dans une logique de complémentarité et non d'opposition ainsi que d'exploration des ouvertures que la mise en relation de travaux issus des cadres académiques anglophone et francophone peut apporter.

Il y a de cela quelques années, Philippe Blanchet (2003) proposait une révision épistémologique de la sociolinguistique en tant que discipline, et mettait en avant notamment l'idée de « plurilinguisme ordinaire ». Ses propos sur les limites des cadres théoriques et de la méthodologie offerts par la discipline, ont influencé nombre de sociolinguistes. L'idée du plurilinguisme ordinaire venait en quelque sorte déjà souligner que la reconnaissance de pratiques translinguistiques correspondait en effet mieux aux réalités langagières des espaces plurilingues et qu'il s'agissait de concevoir des outils adaptés à ces contextes. Si Baggioni et de Robillard (1990) ont beaucoup influencé la lecture de la situation locale avec l'application des concepts de diglossie mais aussi de variétés linguistiques (ce qui a pendant longtemps donné lieu à des catégorisations tantôt sociales, tantôt variationnistes des langues), de Robillard a tout de même par la suite, en parlant cette fois du terrain réunionnais, soutenu que les délimitations linguistiques entre le créole et le français n'étaient ni tout à fait applicables, ni tout à fait pertinentes pour le contexte réunionnais<sup>17</sup>. Tirvassen (2012), en appelle pour sa part – bien qu'il utilise le terme « bilinguisme » – à une redéfinition des concepts et des outils méthodologiques utilisés pour aborder la situation mauricienne. Par ailleurs, il reprend à son compte le concept d'éducation linguistique plurielle de Castellotti pour proposer une nouvelle lecture de la complexité des situations d'échange pédagogique telles qu'elles peuvent être identifiées dans les classes mauriciennes (Tirvassen, 2011a). Il en appelle ainsi à « une autre manière de concevoir l'approche adoptée concernant le langage dans le curriculum » (*op. cit.* : 104). Or il est intéressant de souligner que Tirvassen parle ici bien de langage et non de langue(s) en faisant ressortir d'ailleurs clairement le fait que, dans le cadre mauricien « les recherches en sciences du langage se sont appuyées sur une conception du plurilinguisme perçu comme une addition de plusieurs langues opérant, chacune, comme un système aux frontières nettes » (*op. cit.* : 105). En proposant « d'approcher autrement les pratiques langagières en zone de contact de langues » (*op. cit.* : 108), il soutient que « c'est la notion de zone d'éducation plurielle qui rend le mieux compte des opérations linguistiques dans lesquelles on se trouve » (*op. cit.* : 109) puisque l'on opère à Maurice, « à partir d'une matrice communicationnelle qui ne peut se réduire à une juxtaposition de syntagmes que l'on peut arbitrairement classer dans des langues » (*op. cit.* : 110). Si nous reconnaissons pour notre part que Tirvassen a le mérite de formuler une proposition terminologique et conceptuelle qui tienne compte de la pluralité et de la fluidité des pratiques langagières mauriciennes, sa justification quant à l'utilisation de l'expression « zone d'éducation plurielle » comme concept qui « rend[rait] le mieux compte » de ces pratiques langagières n'est pas toujours convaincante. Par ailleurs, il nous semble que la compétence plurilingue et translinguistique observable chez les Mauriciens dépasse le cadre de l'espace scolaire et ne concerne pas, par conséquent, que l'éducation.

Dans une démarche comparable, qui vise à décrire le fonctionnement de ces zones de contact linguistique dans le contexte plurilingue mauricien, Tejshree Auckle (2011) s'interroge pour sa part précisément sur la nature et la forme mêmes de la production langagière. Elle propose non seulement une lecture décloisonnante du plurilinguisme mauricien en articulant les concepts de *mixed codes* et de *fusion*, mais elle interroge par la même occasion la validité, au jour d'aujourd'hui, des nombreux cadres utilisés précédemment pour appréhender et décrire les phénomènes d'alternance ou de mélange codique. Elle rappelle ainsi que :

*[e]merging typologies of CS tend to look at mixed codes and fusion as extending the pragmatic possibilities of CS. Indeed, this redefinition is felt to be much more accurate in*

<sup>17</sup> Nous remercions Rada Tirvassen d'avoir récemment attiré notre attention sur ce fait. Ses précisions sur les travaux accomplis dans le domaine, et qui nous ont inspirés en partie ici, nous ont semblé en effet très justes.

*its potential to describe the different varieties of language alteration in a multilingual community.* »<sup>18</sup> (*op. cit.* : 108)

En soulignant par ailleurs la question des environnements hétéroglossiques, l'intention explicitée ici par Auckle ne fait pas que traduire une nécessité de réviser les concepts et méthodologies généralement convoqués dans les études sur l'alternance codique, mais légitime aussi une nouvelle appréhension des productions langagières mauriciennes à travers l'adoption des concepts de *mixed codes* de J. C. P. Auer et de *fusion* de Y. Matras. Citant ce dernier, elle définit l'idée de *fusion*, qui donnera à son tour l'expression *fused lects* (lectes fusionnés), comme : « the process [...] in which systems A and B merge 'in such a way that telling them apart becomes quite difficult', resulting in 'an autonomous variety born out of the close contact between A and B' »<sup>19</sup> (*op. cit.* : 117). L'idée de l'autonomie sur laquelle insiste Auckle traduit clairement la volonté de reconnaître, dans le contexte plurilingue mauricien, des productions – émergeant à la base du mélange des codes – qui finissent par correspondre à des structures autonomes, et qui traduisent finalement la compétence translinguistique des locuteurs. Les hypothèses qu'elle émet nous apparaissent en ce sens d'une importance capitale tant pour la description que pour la compréhension de cette production plurilingue qui est à l'œuvre dans les classes.

Enfin, suivant des perspectives encore relativement inédites pour le terrain mauricien, les travaux de Shameem Oozeerally (inédit) explorent pour leur part un cadre théorique qui, lui aussi, met à mal les notions de langue et de bilinguisme, mais également les méthodes de la sociolinguistique telles qu'elles sont traditionnellement véhiculées : la théorie du chaos et celle de l'écologie linguistique. Ainsi, il explique que le « besoin de se détacher d'une conception hermétique, monolithique, monodimensionnelle et intradisciplinaire est essentiel dans la manière de vivre et de penser une nouvelle, voire une autre (alter) (socio)linguistique qui cadre avec un monde en mutation perpétuelle » (Oozeerally, inédit<sup>20</sup> : constatation, 1). En parlant de ce qu'il appelle « les nouvelles pistes théoriques » Oozeerally postule que « la théorie des systèmes dynamiques et l'écologie ouvrent des sentiers intéressants dans la manière de concevoir les sciences du langage » (*op. cit.* : 11). Si, pour le moment, ses travaux explorent beaucoup plus les potentialités théoriques du concept de chaos, sans chercher nécessairement à s'articuler autour de collectes et d'analyses systématiques de données empiriques (notamment de productions langagières de terrain) – parce que se concentrant beaucoup plus sur un cadre écolinguistique –, ils expriment eux aussi la nécessité de revoir des cadres d'analyse sociolinguistiques qui semblent ne plus correspondre à la fois aux réalités et aux besoins du terrain mauricien.

Les travaux de Tirvassen, d'Auckle et d'Oozeerally, en appellent tous évidemment à une nouvelle modélisation de la situation linguistique mauricienne qui reste la condition *sine qua non* pour une meilleure compréhension du plurilinguisme, mais qui est d'autant plus importante lorsqu'il s'agit de situation pédagogique. Prise dans les enjeux sociolinguistiques, l'évaluation de la situation plurilingue mauricienne n'a pas toujours été sensible aux questions fondamentales pour le sujet apprenant de la salle de classe. Tirvassen fait ce même constat en précisant que :

<sup>18</sup> Notre traduction : « Les typologies émergentes d'alternance codique perçoivent le mélange codique et la fusion comme des propositions élargissant les possibilités pragmatiques de l'alternance codique. En effet, cette redéfinition est ressentie comme étant plus juste dans sa capacité à décrire les différentes variétés d'alternance linguistique en contexte plurilingue. »

<sup>19</sup> Notre traduction : « le processus par lequel les systèmes A et B fusionnent 'de telle sorte qu'il devient très difficile de les identifier', dont il résulte 'une variété autonome née du contact rapproché entre A et B'. »

<sup>20</sup> Nous remercions Shameem Oozeerally d'avoir mis ce propos à notre disposition. L'article inédit devrait faire l'objet d'une publication prochaine.

*lorsque la sociolinguistique place le sujet apprenant au cœur de ses préoccupations, elle le fait à partir d'une démarche causale qui consiste à expliquer les résultats scolaires à partir de l'appartenance de l'apprenant à une catégorie sociale dont la définition dépend de la manière dont les sociétés sont stratifiées et des liens entre l'organisation sociale et le langage. [...] le sujet apprenant et les processus cognitifs qui caractérisent sa scolarisation sont exclus des préoccupations de la sociolinguistique. (Tirvassen, 2009 : 10)*

Il n'est pas surprenant alors qu'Arnaud Carpooran (2007) explore la question de la « cohabitation difficile » entre diglossie et pédagogie convergente. La question de l'introduction du kreol morisien dans les écoles mauriciennes (qui a enfin eu lieu en 2012) est elle-même prise au piège tantôt du statut diglossique de la langue, tantôt de son statut ethno-identitaire, alors qu'il s'agit de la langue maternelle d'une grande majorité d'enfants. Ces mêmes enjeux rendent du coup invisible le véritable potentiel pédagogique du kreol à l'école. Et Carpooran (2007 : 159) de proposer que :

*[s]i c'est la question de la langue d'enseignement qui est la source principale du problème en raison des inquiétudes qu'elle soulève et des **conséquences politiques** qu'on pense qu'elle pourrait entraîner, peut-être y aurait-il lieu qu'on se limite, du moins au stade actuel, à la simple proposition d'une exposition écrite en Kreol. Ce qui impliquerait que cette langue apparaisse en tant que matière d'enseignement plutôt qu'en tant que medium. Ce serait évidemment **une solution de compromis** mais elle aurait le mérite de contribuer à faire entrer cette langue, jusqu'ici honnie, par la grande porte à l'école, ce qui ne pourrait que rehausser son image, en attendant que les **conditions psychologiques et sociologiques** soient réunies pour la faire participer positivement dans une véritable pédagogie d'enseignement en tant que l'un des médiums d'enseignement. (nous soulignons)*

Il est évident alors que dans le compromis mis en avant ici, la fonction pédagogique des langues est sacrifiée au profit de leurs fonctions politique, sociale et psychologique. Adopter le point de vue de la situation translinguistique s'avèrerait par conséquent propice à favoriser une vision pédagogique des langues élargie et une stratégie didactique plus juste. En effet, si la diglossie a permis de décrire les rapports de force et la répartition fonctionnelle et inégalitaire qui existe entre les langues présentes sur le territoire mauricien, elle reste tout de même prise dans la logique de l'inégalité verticale, ignorant souvent le caractère positif des interactions linguistiques et la manière dont, précisément dans un contexte comme le nôtre, la répartition linguistique est d'abord institutionnelle et institutionnalisée (par les politiques, par la société, mais aussi par l'école) alors que les pratiques linguistiques réelles des Mauriciens sont beaucoup plus hétérogènes. Sans ignorer, par exemple, l'importance de la politique d'enseignement des langues maternelles à l'école, Prudent, Tupin et Wharton (2005 : 12) avancent toutefois qu'en contexte plurilingue,

*[l]es problèmes définitoires liés au concept de langue maternelle, l'effacement progressif des frontières linguistiques, la diversité des répertoires communicatifs des élèves, la référence à des normes plurielles intimement dépendantes des conditions d'énonciation, et le jeu des variations erratiques ne plaident pas, loin s'en faut, pour cette unique option simplificatrice.*

Parler de situation d'apprentissage translinguistique permet en effet d'aborder la question sous une perspective pédagogique plus horizontale et d'exploiter ces nombreuses transversalités à des fins didactiques. Pour éviter que les apprenants ne soient victimes de cette discrimination des langues, il s'agit en effet de les placer au centre des préoccupations scolaires, de revaloriser les perspectives psycholinguistiques, et de s'interroger à nouveau sur

l'importance de la fonction communicative et didactique jouée par les langues dans un curriculum.

Dans sa thèse de doctorat, Rughoonundun-Chellapermal (2007) s'interroge, entre autres, sur le coût et la mobilisation cognitifs lourds requis des apprenants mauriciens, lors de leurs apprentissages scolaires en général et de l'écrit en particulier, dans un système éducatif où seules sont véritablement reconnues les compétences en langues étrangères. Si elle aborde dans son travail la question des représentations des enfants et du rôle de ces derniers à la fois dans l'aspect motivationnel et les stratégies d'apprentissage, Rughoonundun-Chellapermal insiste, dans la discussion finale de son travail, sur le fait qu'à Maurice « l'apprentissage des langues étrangères pour construire les apprentissages fondamentaux que toute école a le souci de construire est un fait socio-historique que les parents ont largement internalisé » (*op.cit.* : 441). Ceci étant, elle pose la question de « la médiation à l'expérience linguistique » comme une condition importante pour le développement de la « multilinguauté » des enfants et montre comment ces derniers en arrivent à faire jouer au français le rôle de vecteur de développement proximal à l'apprentissage de la littéracie en anglais – ce qui l'amène à reconnaître à cette langue un potentiel éventuel à assurer la fonction de « médiation à l'expérience linguistique ». Nous retenons pour notre part certainement cette idée de médiation, en émettant l'hypothèse toutefois – du fait que la situation scolaire a aujourd'hui évolué pour faire une place visible et officielle au kreol – que ce n'est pas le français, mais la reconnaissance et le développement d'une compétence translinguistique, émergeant de la rencontre entre la langue maternelle des enfants et les langues de l'école, qui pourra assurer cette fonction. Creese et Blackledge (2010) adoptent eux aussi une posture similaire, en utilisant l'idée d'écologie linguistique de la salle de classe pour aborder la question de la pédagogie et des stratégies linguistiques à adopter face à des élèves dotés de compétences translinguistiques.

### **Pour une pédagogie translinguistique : constats et propositions**

Dans cette ultime partie de notre réflexion, nous voudrions rappeler simplement certains enjeux et problématiques de la salle de classe mauricienne, tels qu'ils nous apparaissent sous la perspective de la situation et de la compétence translinguistiques, dans le but aussi de formuler un certain nombre de propositions qui se veulent plus concrètes bien qu'encore à un stade embryonnaire. L'on s'attendrait effectivement à ce que l'école, dans un pays plurilingue comme Maurice, enseigne diverses langues pour diverses raisons, autant socio-identitaires qu'économiques, cognitives et pédagogiques. Et c'est là une attente que nous ne remettons pas en cause, puisqu'elle reste tout à fait légitime. La gageure dans un pays où la question reste, autant du point de vue identitaire que politique, très sensible, serait alors d'opter pour un modèle éducatif plurilingue qui n'ignore pas les nombreuses fonctions communautaires des langues mais qui reconnaisse le rôle pédagogique vital qu'elles jouent dans l'acquisition des savoirs scolaires. Puisque c'est en effet aussi du rapport des apprenants avec les langues de l'école que dépend leur rapport au savoir. Or, la question des langues enseignées et même des langues d'enseignement à Maurice a, nous semble-t-il, été posée jusqu'ici principalement dans la logique de l'addition, voire même de la juxtaposition, des langues que peu de chercheurs ont bien voulu interroger.

Ainsi, Tirvassen (2011b : 55) rappelle que la sociolinguistique « est résolument dans une ère sinon de doute du moins de transition ». Nous serions tentés de dire que l'école est, elle aussi, dans cette situation. Le changement inévitable de paradigme et de cadre conceptuel engage donc :

*des remises en question qui touchent [...] la manière dont on se constitue les objets sur lesquels portent nos observations : on n'est ni dans l'étude du système homogène, ni dans celle des variétés stabilisées et en corrélation parfaite avec des catégories sociales figées mais plutôt dans l'appréhension de pratiques sociales hétérogènes et complexes.* (Tirvassen : 2011b : 56)

En effet, le modèle plurilingue actuellement en vigueur dans le système éducatif mauricien semble faire écho au modèle multiculturel parallèlement valorisé par une politique culturelle qui favorise des logiques d'identification relativement exclusives, voire sectaires. Ainsi, autant la question du transculturel reste, de manière générale, assez marginalisée, autant les réelles pratiques de communication translinguistiques des apprenants semblent largement ignorées par l'école. Suivant nos remarques relatives à la nécessité de reconnaître les compétences plurilingues et translinguistiques des élèves comme de véritables compétences, il appartient à l'institution scolaire du pays de revoir sa politique d'enseignement des langues et de considérer des possibilités d'aménagements linguistiques au sein de son curriculum.

Pour le moment, l'école mauricienne fonctionne principalement sur le modèle de ce que Louis-Jean Calvet appelle un plurilinguisme à langue dominante minoritaire (Tirvassen, 2009 : 131). En effet, la principale langue de l'école est l'anglais, une langue dominante qui, bien qu'elle soit celle de l'administration, reste dans les faits peu utilisée dans les échanges quotidiens informels. Par ailleurs, la politique linguistique en vigueur a pour objectif d'amener l'apprenant à développer simultanément des compétences satisfaisantes en anglais et en français, et dans une troisième langue de son choix dans le cas du primaire. Ceci étant, les langues sont enseignées séparément, sans un recours officiel généralisé à une méthodologie de médiation linguistique réelle, ce qui empêche, d'une part, que l'on reconnaisse les véritables compétences translinguistiques des apprenants plurilingues et, d'autre part, que l'on tende vers l'adoption d'une pédagogie véritablement plurilingue. Il nous semble en effet frappant que malgré les nombreux avancements et éclairages de la psycholinguistique sur la question des langues et de leur acquisition, notamment dans des situations de plurilinguisme, l'institution scolaire n'ait toujours pas revu sa définition des *langues* des apprenants, les percevant encore comme des systèmes sacrés, abstraits et intouchables. Or, il est évident pour Hornberger et McKay (2012 : 28) qu'une politique linguistique

*is shaped by three main factors : language practices, the actual-related behaviour of individuals and institutions ; language management, the official and unofficial rules regarding the choice and nature of language codes ; and language ideologies [...], the understandings, beliefs and expectations that influence all choices made by language users.*<sup>21</sup>

L'enseignement cloisonné des langues à Maurice nous amène à penser qu'il y a encore un fossé à combler entre le bon discours pédagogique à propos de l'approche socioconstructiviste, de l'apprentissage par la découverte, du fait de faire entrer dans la salle de classe les réalités de l'expérience et du vécu des enfants, et les pratiques pédagogiques réellement en vigueur. Selon Moore et Castellotti (2005 : 13), la compétence plurilingue valorise au contraire

*un ensemble de ressources, en termes de parcours d'expérience et de contacts de langues, différenciellement mobilisables en contexte, dans leur diversité. Ces ressources*

---

<sup>21</sup> Notre traduction : « une politique linguistique [...] est déterminée par trois facteurs : les pratiques de langues, les comportements correspondant des individus et des institutions ; la gestion de la langue, les règles officielles et officieuses qui concernent le choix et la nature des codes langagiers ; et les idéologies linguistiques [...] les perceptions, croyances et attentes qui influencent les choix des locuteurs. »

*linguistiques et culturelles constituent des atouts potentiels pour les plurilingues, et un capital symbolique dont la gestion modèle des territoires identitaires et des positionnements sociaux et d'apprentissage, toujours dynamiques et sans cesse transformés.*

Le cadre de la translinguistique insiste en effet sur l'importance de dissoudre les frontières entre l'espace clos de la salle de classe et les réalités de l'enfant. Ce décloisonnement n'est-il pas ce que préconise Lev Vygotsky (1997) dans sa théorie de la zone de développement proximal ? L'école devrait, selon nous, d'abord aider les élèves à développer leurs compétences langagières, avant de les aider à développer des compétences discriminées dans des langues discriminées, qu'il s'agisse de l'anglais, du français, du kreol morisien, ou de n'importe quelle autre langue. Ces compétences discriminées auraient alors le statut de compétences spécifiques – plutôt que de compétences premières – que l'école faciliterait dans un second temps, c'est-à-dire une fois qu'une première aisance communicationnelle est assurée. Nous ne voulons pas dire par cela que l'école ne doit pas enseigner les langues séparément, mais nous posons simplement la question du moment où elle devrait le faire et selon quelle méthodologie. L'école ne saura toutefois être efficace dans cette tâche que si elle fait de la place aux pratiques langagières réelles des élèves. Cavalli *et al.* expliquent en effet que « *the purpose of schooling is to contribute to inclusion and cohesion by developing mastery of languages of schooling and also by taking into account what has already been acquired* »<sup>22</sup> (Cavalli, Coste, Crişan et van de Ven, 2009 : 6).

En ce sens, peut-être le système éducatif mauricien devrait-il privilégier durant les premières années de scolarité des classes de communication langagière plutôt que des classes de langues telles que traditionnellement proposées. Cela permettrait, d'une part, de donner confiance à l'apprenant dans son identité de sujet locuteur et, d'autre part, de faciliter le développement de méthodologies mieux adaptées à l'enseignement des langues dans le contexte de la classe bi/plurilingue. S'il est vrai en effet que « la notion des frontières étanches entre des systèmes est inadéquate pour rendre compte de la quasi-totalité des productions orales » (Tirvassen, 2011a : 110), il est alors précisément essentiel que l'école permette aux élèves de développer leurs compétences d'expression langagière à l'oral, avant d'exiger d'eux qu'ils ne s'expriment que dans des langues bien discriminées. Or, nous savons que les enseignants utilisent, dans les salles de classe, tous les recours langagiers à leur disposition pour assurer la transmission pédagogique. Cette pratique n'est en soi pas condamnable, puisqu'elle traduit une forme de créativité tout à fait caractéristique des contextes translinguistiques. Le paradoxe toutefois d'une telle situation est que l'on demande toujours aux apprenants de s'exprimer (en particulier à l'écrit) dans des langues bien distinctes. Ainsi la compétence translinguistique de l'apprenant plurilingue est encore perçue comme illégitime et déficitaire, donc indésirable, au moment de la production et de l'évaluation. Il faudrait toutefois, selon nous, que l'école mauricienne envisage d'opter pour ce que l'on a appelé les *dual-language classes*, qui permettraient aussi bien aux enseignants et aux apprenants d'opérer en deux langues simultanément et suivant les besoins d'expression et de compréhension pédagogiques. L'intérêt d'un tel dispositif est non seulement qu'il permettrait aux apprenants de s'exprimer plus librement, mais qu'il réduirait également les pratiques de répétition mécanique de concepts scolaires sans compréhension véritable. La valorisation de la compétence translinguistique des élèves implique donc nécessairement une réflexion relative à la méthodologie de l'enseignement, ce qui nous renvoie à l'interrogation suivante de Cavalli (2009 : 4) :

<sup>22</sup> Notre traduction : « L'objectif de l'école consiste à favoriser l'inclusion et la cohérence en développant la maîtrise des langues de l'école et en tenant compte de ce qui est déjà acquis. »

*Un enseignant de langue doit-il changer sa manière d'enseigner quand il participe à des expériences bilingues, plus ou moins étendues ? La réponse est oui et non en même temps. En effet, il conserve, de toute façon, ses domaines de compétence – la langue et ses diverses composantes – qu'il doit permettre aux apprenants d'intégrer dans leur répertoire langagier et de développer au fur et à mesure. Mais il faut qu'il prenne conscience que ses cours ne sont plus la seule source de langue et d'apprentissage pour ses élèves.*

Par ailleurs, le report des attentes de maîtrise des langues discriminées à une étape ultérieure impliquerait également, en tout cas dans les premières années, une réduction du coût cognitif demandé aux apprenants dans l'apprentissage de ces mêmes concepts scolaires dans une/des langue/s étrangères.

Évidemment, l'on pourra toujours nous répondre que le rôle de l'école consiste précisément à corriger, chez l'apprenant, ces productions hybrides et translinguistiques, qui sont des formes linguistiques *incorrectes*, pour lui transmettre le sens et le respect de la norme. À cela, nous posons pour notre part la question de la contextualisation de la norme et formulons les interrogations suivantes : quelle est la norme linguistique en contexte plurilingue (mauricien) ? Qui dicte la norme dans le système éducatif national d'un pays indépendant et postcolonial ? N'oublions pas que le terme *norme* peut avoir deux sens : il renvoie certes à l'idée de la prescription normative, mais peut aussi servir à désigner une réalité à laquelle correspond une pratique commune. Or, la norme à l'île Maurice s'inscrit précisément dans la situation translinguistique, ce qui nous amène inévitablement à nous interroger sur le moment où la nécessité pédagogique fera loi. Le rôle de l'enseignant et de l'école se limite-t-il alors uniquement à transmettre une pratique rigide, normative et abstraite des langues ou alors est-il aussi et avant tout d'accompagner les apprenants dans le développement de leur langage propre ? Il nous semble essentiel en effet que l'école se rende compte qu'elle évolue dans un contexte social donné (unique !) avec des complexités et des besoins langagiers et pédagogiques précis. Il lui appartient donc de s'en préoccuper.

### **En guise de conclusion...**

Si, comme nous avons eu l'occasion de le rappeler plus haut, les études plus ou moins récentes sur les pratiques langagières dans les contextes plurilingues ont permis d'interroger la validité même de la notion de langue et des frontières qu'elle implique, le terrain mauricien constitue incontestablement un espace d'investigation des plus intéressants pour la recherche sur le plurilinguisme. Microcosme renvoyant aux situations et phénomènes d'interactions culturelles et linguistiques ayant lieu à l'échelle globale, il se prête parfaitement aux interrogations et aux préoccupations provoquées par la mondialisation. Or, l'école constitue un des espaces les plus interpellés par les questions de plurilinguisme, puisque les langues n'y sont pas que des matières à enseigner, mais elles occupent également des fonctions fondamentales dans l'acquisition des savoirs scolaires, l'interaction sociale, et le développement cognitif des apprenants. En ce sens, la reconnaissance de la compétence translinguistique des élèves mauriciens permet d'appréhender le curriculum des langues autrement et de penser une pédagogie mieux adaptée aux contextes plurilingues. Aussi, il appartient aux pédagogues et aux psycholinguistes d'articuler une politique linguistique et éducative qui dépasse le modèle d'un enseignement de langues simplement juxtaposées pour un curriculum plus intégré, qui mettra l'accent sur le développement cognitif des apprenant et sur ses difficultés d'apprentissage et qui favorisera le développement d'une éducation plus holistique. À l'heure actuelle, face aux difficultés qu'éprouvent les enfants à s'approprier les contenus du programme scolaire, l'hypothèque de leurs pratiques communicatives réelles n'est plus une option. Beaucoup trop d'apprenants mauriciens sont confrontés à l'échec durant

le cycle primaire et il est important que l'école puisse réagir à cette situation, non plus seulement en cherchant à contenir les angoisses sociales et identitaires d'une nation multiculturelle, mais aussi en répondant aux besoins cognitifs des enfants. En reconnaissant leur compétence translinguistique comme une ressource à exploiter, elle se donnerait les moyens pédagogiques de les soutenir plus efficacement dans les divers apprentissages scolaires et dans le développement de leur plurilinguisme.

## Bibliographie

- AUCKLE T., 2011, « Code Switching, Language Mixing and Fused Lects: Emerging Trends in Multilingual Mauritius », *Language Matters*, n° 42.1, pp. 104-125.
- BAKER C., JONES B. et LEWIS G., 2012, « Translanguaging: Origins and Development from School to Street and Beyond », dans *Educational Research and Evaluation*, n° 18.7, pp. 641-654.
- BAGGIONI D. et ROBILLARD D. de, 1990, *Ile Maurice : une francophonie paradoxale*, L'Harmattan, Paris.
- BAKHTINE M., 1970 [1<sup>ère</sup> édition russe 1963], *La poésie de Dostoïevski*, Seuil, Paris.
- BLANCHET P., 2003, « Contacts, continuum, hétérogénéité, polynomie, organisation 'chaotique', pratiques sociales, interventions... quels modèles ? Pour une sociolinguistique de la complexité », dans *Cahiers de sociolinguistique*, n° 8, *Langues, contacts, complexité : perspectives théoriques en sociolinguistique*, Université de Rennes pp. 279-308.
- CANAGARAJAH S., 2011, « Translanguaging in the Classroom: Emerging Issues of Research and Pedagogy », *Applied Linguistic Review*, n° 2, L. Wei (dir.), De Gruyter Mouton, Berlin, pp. 1-27.
- CARPOORAN A., 2007, « Diglossie et pédagogie convergente à Maurice : une cohabitation difficile ? » dans *Appropriation du français et pédagogie convergente dans l'Océan Indien*, A. Carpooran (dir.), Éditions des archives contemporaines, Paris, pp. 147-161.
- CARPOORAN A., 2003, *L'Ile Maurice : des langues et des lois*, L'Harmattan, Paris.
- CAVALLI M., 2009, *La place du professeur de langue dans l'enseignement bilingue*, Ancien Institut Régional de Recherche Educative du Val d'Aoste (IRRE-VDA).
- CAVALLI M., COSTE D., CRIŞAN A., VAN de VEN P. H., 2009, *Plurilingual and Intercultural Education as a Project*, Language Policy Division, [www.coe.int/lang](http://www.coe.int/lang), consulté le 20 mars 2013.
- CENOZ J., HUFEISEN B. et JESSNER U., 2003, « Why Investigate the Multilingual Lexicon? », dans *The Multilingual Lexicon*, J. Cenoz et al. (dir.), Kluwer Academic, Dordrecht, pp. 1-9.
- CENOZ J., HUFEISEN B. et JESSNER U. (dir.), 2001a, Special Issue of *International Journal of Bilingualism and Bilingual Education*, n° 4, Third Language Acquisition in the School Context.
- CENOZ J., HUFEISEN B. et JESSNER U. (dir.), 2001b, *Looking Beyond Second Language Acquisition: Studies in Tri and Multilingualism*, Stauffenburg, Tübingen.
- CENOZ J. et JESSNER U. (dir.), 2000, *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*, Multilingual Matters, Clevedon.
- COOK V., 2010a, « Multi-competence », <http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/Writings/Papers/MCentry.htm>, consulté le 29 mai 2012.
- COOK V., 2010b, « The Goals of ELT: Reproducing Native-Speakers or Promoting Multi-Competence among Second Language Users? », <http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/Writings/Papers/EFLGoals.htm>, consulté le 29 mai 2012.

- COSTE D., MOORE D. ET ZARATE G., 1997, *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- COSTE D., MOORE D. et ZARATE G., 2009, *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes (version révisée)*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, [www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr), consulté le 20 mars 2013.
- CREESE A. et BLACKLEDGE A., 2010, « Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching? », dans *The Modern Language Journal*, n° 94, pp. 103-115.
- DAGENAIS D., 2012, « Littératies multimodales et perspectives critiques », dans *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acedle*, n° 9.2, pp. 15-46.
- FRANCESCHINI R., 2009, « The Genesis and Development of Research in Multilingualism Perspectives for Future Research », dans L. Aronin et B. Hufeisen (dirs.) *The Exploration of Multilingualism Development of Research on L3, Multilingualism and Multiple Language Acquisition*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia, pp. 27-61.
- GARCIA O., FLORES N. et CHU H., 2011, « Extending Bilingualism in U.S. Secondary Education: New Variations », dans *International Multilingual Research Journal*, n° 5.1, pp. 1-18.
- GARCIA O., 2009, « Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st Century », dans A.K. Mohanty, M. Panda, R. Phillipson et T. Skutnabb-Kangas (dir.), *Social Justice through Multilingual Education*, Multilingual matters, Bristol, pp. 140-158.
- HAMERS J. et BLANC M., 1983, *Bilinguisme et bilinguisme*, Mardaga, Bruxelles.
- HERDINA P. et JESSNER P., 2002, *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistic*, Multilingual Matters, Clevedon.
- HOFFMAN C., 2001, « Towards a Description of Trilingual Competence », dans *International Journal of Bilingualism*, n° 5.1, pp. 1-17.
- HOFFMAN C. et YTSMA J., 2003, *Trilingualism in Family School and Community (Bilingual Education and Bilingualism)*, Multilingual Matters, Clevedon.
- HORNBERGER N. et MCKAY S., 2012, *Sociolinguistics and Language Education*, Multilingual Matters, Clevedon.
- HORNBERGER N. H. et LINK H., 2012, « Translanguaging and Transnational Literacies in Multilingual Classroom: a Biliteracy Lens », dans *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, n° 15.3, pp. 261-278.
- JACOBSON R., 1990, « Allocating Two Languages as a Key Feature of a Bilingual Methodology », dans *Language Distribution Issues in Bilingual Schooling*, R. Jacobson et C. Faltis (dir.), Multilingual Matters, Clevedon, pp. 3-17.
- JACOBSON R., 1983, « Can Two Languages Be Acquired Concurrently? Recent Developments in Bilingual Methodology », dans *Dimensions: Language*, n° 82, H. B. Altman et M. McClure (dir.), University of Louisville Press, Louisville, pp. 110-131.
- JESSNER U., 2008, « Teaching Third Languages: Findings, Trends and Challenges », dans *Language Teaching*, n° 41.1, Cambridge University Press, pp. 15-56.
- KIRKPATRICK A., 2008, « Learning English and Other Language in Multilingual Settings Principles of Multilingual Performance and Proficiency », dans *Australian Review of Applied Linguistics*, n° 31.3, pp. 1-11.
- LAMBERT W., 1974, « Culture and Language as Factors in Learning and Education », dans F. E. Aboud et R. D. Meade (dir.), *Cultural Factors in Learning and Education. 5<sup>th</sup> Western Symposium on Learning*, Washington, Bellingham, pp. 91-122.

- LINDQVIST C., 2006, *L'influence translinguistique dans l'interlangue française. Étude de la production orale d'apprenants plurilingues*, Thèse de doctorat, Université de Stockholm.
- LÜDY G. et PY B., 1986 *Être bilingue*, Peter Lang, Berne.
- MOORE D. et CASTELLOTTI V. (dir.), 2005, *La compétence plurilingue : regards francophones*, Peter Lang, Fribourg/Vienne.
- OOZEERALLY, S., inédit, « Mondialisation, chaos, écologie, Maurice : vers une autre sociolinguistique ? ».
- PRUDENT L.-F., TUPIN F. et WHARTON S. (dir.), 2005, *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Peter Lang, Berne.
- RUGHOOUNUDUN-CHELLAPERMAI N., 2007, *Famille, enfant, école : Les représentations de l'école et de l'écrit d'enfants entrant dans l'écrit en langues étrangères*, Thèse de doctorat, Université de Toulouse-Le Mirail.
- TIRVASSEN R. (dir.), 2012, *L'entrée dans le bilinguisme*, L'Harmattan, Paris.
- TIRVASSEN R., 2011a, « Curriculum et besoins langagiers en zone d'éducation linguistique plurielle », dans P. Martinez, M. Miled et R. Tirvasse, *Le français dans le monde*, n° 49, *Curriculum, programmes et itinéraires en langues et cultures*, pp. 104-114.
- TIRVASSEN R., 2011b, « Pourrait-on faire sans la langue et ses frontières ? Étude de la gestion des ressources langagières à l'Ile Maurice », dans I. Pierozak, T. Bulot et P. Blanchet (dir.), *Cahiers de sociolinguistique*, n° 15, *Des questionnements assumés, des réponses plurielles et de nouveaux enjeux*, Université de Rennes, pp. 55-77.
- TIRVASSEN R., 2009, *La langue maternelle à l'école dans l'Océan Indien*, L'Harmattan, Paris.
- VYGOTSKY L., 1997, *Pensée et langage*, La Dispute/SNÉDIT, Paris.
- WEI L., 2011, « Moment Analysis and Translanguaging Space: Discursive Construction of Identities by Multilingual Chinese Youth in Britain », dans *Journal of Pragmatics*, n° 43, pp. 1222-1235.
- WILLIAMS C., 1996, « Secondary Education: Teaching in the Bilingual Situation », dans C. Williams, G. Lewis et C. Baker (dir.), *The Language Policy: Taking Stock*, CAI, Llangefni (Wales).
- WILLIAMS C., 2002, « A Language Gained: A Study of Language Immersion at 11-16 Years of Age », School of Education, Bangor, [http://www.bangor.ac.uk/addysg/publications/Ennill\\_Iaith.pdf](http://www.bangor.ac.uk/addysg/publications/Ennill_Iaith.pdf), consulté le 30 août 2012.

# GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

**Comité de rédaction** : Michaël Abecassis, Salih Akin, Sophie Babault, Claude Caitucoli, Véronique Castellotti, Régine Delamotte-Legrand, Robert Fournier, Stéphanie Galligani, Emmanuelle Huver, Normand Labrie, Foued Laroussi, Fabienne Leconte, Gudrun Ledegen, Danièle Moore, Clara Mortamet, Alioune Ndao, Isabelle Pierozak, Gisèle Prignitz, Georges-Elia Sarfati.

**Conseiller scientifique** : Jean-Baptiste Marcellesi.

**Rédacteur en chef** : Clara Mortamet.

**Comité scientifique** : Claudine Bavoux, Michel Beniamino, Jacqueline Billiez, Philippe Blanchet, Pierre Bouchard, Ahmed Boukous, Pierre Dumont, Jean-Michel Eloy, Françoise Gadet, Marie-Christine Hazaël-Massieux, Monica Heller, Caroline Juilliard, Jean-Marie Klinkenberg, Jean Le Du, Marinette Matthey, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolai, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffelec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

**Comité de lecture pour ce numéro** : Carmen Alén Garabato, Claude Caitucoli, Pierre Dumont, Jean-Marie Klinkenberg, Foued Laroussi, Fabienne Leconte, Véronique Miguel-Addisu, Mohamed Miled, Danièle Moore, Auguste Moussirou-Mouyama, Isabelle Nocus, Colette Noyau, Valérie Spaëth, Paul Taryam Ilboudo, Daniel Véronique, Sylvie Wharton.

Laboratoire Dysola – Université de Rouen  
<http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>

ISSN : 1769-7425