

La notion de « communauté plurilingue urbaine » au crible de la littérature du domaine : un état de l'art

Cédric Bruderemann, Sorbonne Université (Paris), José Aguilar, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 (Paris) & Myriam Abouzaïd, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 (Paris)

Résumé

Cet article a pour objectif de nourrir la réflexion autour de la notion de communauté plurilingue urbaine à la lumière de publications scientifiques plurilingues en didactique des langues et des cultures/sciences de l'éducation parues entre 2006 et 2017. Pour ce faire, un corpus d'articles scientifiques a été constitué et analysé. Dans ce qui suit, nous décrivons d'abord le protocole qui a été appliqué pour créer ledit corpus. Nous proposons ensuite une analyse des données collectées. Une discussion critique autour de la manière dont les résultats mis en lumière permettent de mieux appréhender la notion de communauté plurilingue urbaine est finalement fournie.

Mots-clés : Communauté plurilingue urbaine ; état de l'art ; lexicométrie ; méthode quantitative ; politiques linguistiques ; sociolinguistique

Resumen

Se propone una reflexión en torno a la noción de comunidad plurilingüe urbana a la luz de trabajos científicos multilingües, en didáctica de las lenguas y culturas / ciencias de la educación, publicados entre 2006 y 2017. Para ello, se recopiló y analizó un corpus de artículos científicos. En primer lugar se presenta una descripción del protocolo adoptado para la constitución del corpus. Se propone después un análisis de los datos recogidos. Finalmente, se proporciona una discusión crítica de los resultados para comprender mejor la noción de comunidad plurilingüe urbana.

Palabras clave: Comunidad plurilingüe urbana; lexicometría; método cuantitativo; política lingüística; recensión bibliográfica; sociolingüística

1. Introduction

Cet article a pour objectif de nourrir la réflexion autour de la notion de « communauté plurilingue urbaine » (dorénavant « CPU ») à la lumière de publications scientifiques plurilingues en didactique des langues et des cultures/sciences de l'éducation parues entre 2006 et 2017. Pour ce faire, un corpus d'articles scientifiques a été constitué et analysé. Dans ce qui suit, nous décrivons d'abord le protocole qui a été appliqué pour créer ledit corpus. Nous proposons ensuite une analyse des données collectées. Une discussion critique autour de la manière dont les résultats mis en lumière permettent de mieux appréhender la notion de CPU est finalement fournie.

2. Présentation du corpus : choix méthodologiques et critères de constitution

Afin de constituer un corpus multilingue à même d'interroger la notion de CPU sous différents angles, traditions académiques et points de référence, nous avons tout d'abord sélectionné une base de données (ProQuest (anglais)) et deux portails de veille scientifique (Isidore (français) et Dialnet (espagnol)) faisant partie de notre répertoire linguistique commun. En vue d'extraire de ces sources de données des références en lien avec notre objet d'étude, nous les avons ensuite fouillées, au moyen de deux expressions que nous avons collectivement choisies et qui nous semblaient (arbitrairement) constituer des expressions cohérentes – même si imparfaites – pour paraphraser notre objet d'étude. Ces deux expressions – à savoir « sociolinguistique urbaine » et « communauté plurilingue » – ont également été traduites dans les deux autres langues cibles retenues dans cette étude¹, en prévision de notre fouille lexicale. La principale faiblesse d'une telle approche est qu'en utilisant des (pseudo) synonymes en lieu et place de la notion elle-même pour interroger les sources documentaires, il est raisonnable de convenir que certaines nuances spécifiques et propres à la notion seront occultées dans les analyses. En dépit de cette limite, la recherche exploratoire conduite au sein des bases de données retenues a abouti à 509 correspondances. Afin de mieux cibler notre objet d'étude, nous avons décidé de ne conserver dans ce premier tri que les articles publiés dans des revues scientifiques², dont les métadonnées incluaient par ailleurs au moins un résumé en anglais. A l'issue de ce deuxième tri, 338 références furent écartées. Concernant les 171 articles restants, en prévision de l'analyse du corpus, dans un nombre limité de cas (n = 5), nous avons traduit en anglais les mots-clés fournis en français ou en espagnol par les auteurs eux-mêmes et avons ponctuellement pris la liberté d'arrêter (n = 13) des listes de mots-clés en anglais – quand ces derniers faisaient défaut – en sélectionnant des éléments qui nous semblaient essentiels dans les résumés fournis en anglais. Ce troisième tri nous a conduits à laisser de côté 46 références supplémentaires et à rassembler, en définitive, un corpus de 125 références, que nous avons ensuite compilées dans une collection Zotero³. Parallèlement à cela, nous avons créé un document collaboratif en ligne afin d'y faire figurer des catégories d'informations potentiellement exploitables à des fins d'analyse de corpus. Vingt catégories furent collectivement définies. A partir des résumés des 125 références retenues, nous avons ainsi pu extraire, pour chaque entrée du corpus, des informations textuelles en lien avec ces catégories. Sur les 20 catégories initialement créées, sept ensembles de données furent finalement retenus dans cette étude (c'est-à-dire « année », « langue de publication », « titre de la revue », « État / pays », « langue.s étudiée.s », « mots-clés » et « abstract »), les autres n'ayant finalement pas débouché par la suite sur des éclaircissements pertinents pour nos analyses. Le corpus ainsi pré-traité a, dans un second temps, fait l'objet de plusieurs fouilles, que nous présentons dans ce qui suit.

¹ « Urban sociolinguistics » et « multilingual community », pour l'anglais, et « sociolingüística urbana » et « comunidad plurilingüe » pour l'espagnol.

² Et ayant de surcroît fait l'objet d'un processus d'évaluation en double aveugle par des pairs.

³ Accessible à l'adresse électronique suivante : <https://tinyurl.com/yy7fenz3> (dernière consultation le 11 mars 2019).

3. Analyse des métadonnées

Pour caractériser la notion de CPU, nous avons tout d'abord cherché à générer des métadonnées autour de notre corpus. Dans cette section, nous présentons les résultats des analyses conduites à l'aide d'un tableur (3.1 à 3.3) et de Voyant Tools, un outil d'analyse textuel en ligne (3.4 à 3.5).

3.1 Années de publication

Le corpus comprend des études publiées entre 2006 et 2017. Aussi arbitraire que le choix de cette période puisse paraître, notre objectif a été tant de fournir un suivi des dernières études en date portant sur la notion de CPU que de nous rapprocher de la période ayant fait suite à la parution du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (dorénavant « CECRL », Conseil de l'Europe, 2001)⁴. Nous considérons en effet le CECRL comme un jalon important de la politique linguistique européenne, à tel point que nous croyons que sa publication a eu un impact sur la façon dont la politique linguistique est envisagée en Europe et ailleurs (Ishikawa, 2014), et cela malgré les réserves que certains auteurs lui opposent (Wisniewski, 2017) et auxquelles nous adhérons⁵. La figure 1 ci-dessous montre que le nombre de travaux portant sur la notion de CPU atteint un maximum autour de l'année 2014. Un certain intérêt pour la notion semble également être observé sur la période 2011-2015, si l'on en juge d'après le nombre d'articles publiés qui lui sont consacrés au cours de cette période et qui atteignent une valeur moyenne de 17,4 publications par an.

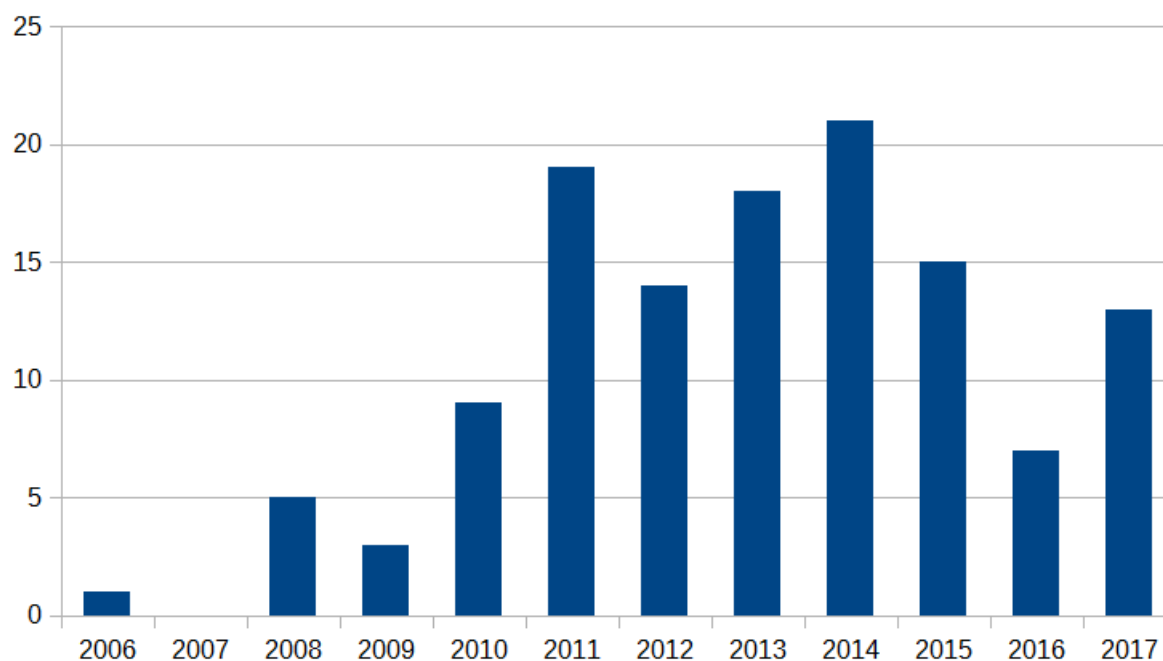


Figure 1 : Distribution des références du corpus portant sur la notion de CPU entre 2006 et 2017, par année de publication

⁴ Un « volume complémentaire » au CECRL est paru tout récemment (Conseil de l'Europe, 2018), dont l'impact doit encore être déterminé par la communauté à laquelle il est destiné.

⁵ Le « volume complémentaire » du CECRL a aussi connu un accueil critique, comme en témoignent, en France, des associations de didacticiens qui ont co-signé une tribune à son encontre (cf. <http://tinyurl.com/y5ve5vrw>, dernière consultation le 13 mars 2019), ainsi qu'une lettre ouverte (cf. <http://tinyurl.com/y23xe5dc>, dernière consultation le 13 mars 2019).

3.2 Langues de publication

L'histogramme ci-dessous illustre la façon dont les trois langues dans lesquelles les 125 références du corpus ont été écrites se répartissent, en termes quantitatifs.

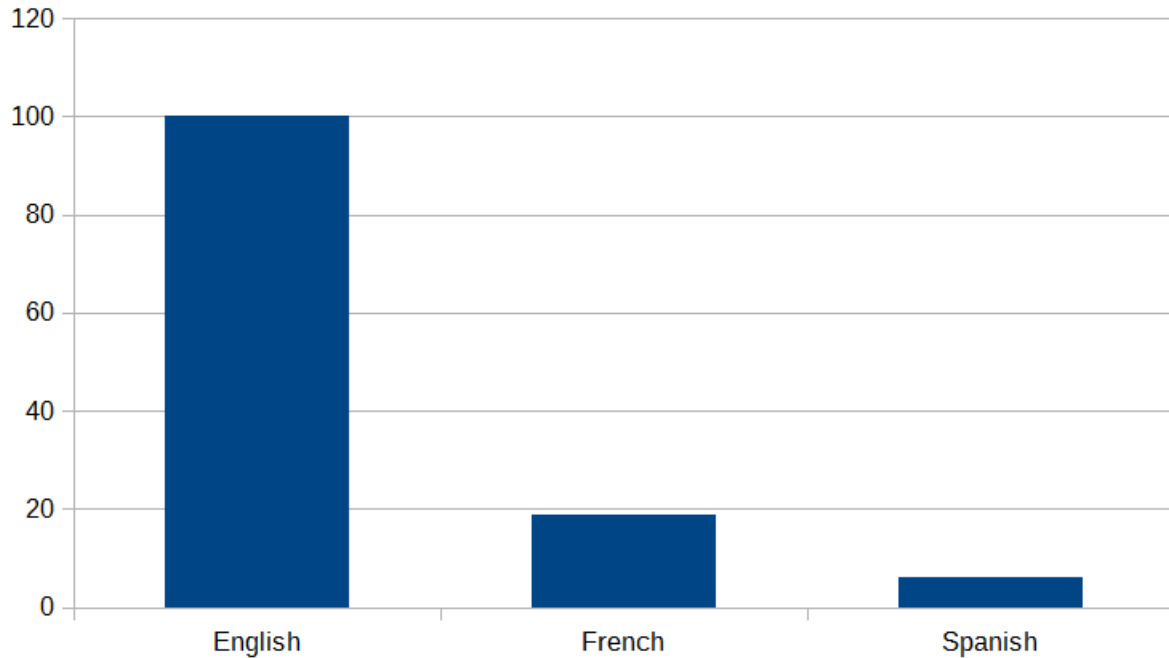


Figure 2 : Langues de publication des articles du corpus (n = 125)

Sans équivoque, l'anglais apparaît comme la langue principale de publication dans le corpus considéré, avec 100 entrées sur 125 (soit 80% des références considérées). La répartition inégale entre les langues d'écriture sollicitées dans le corpus peut être lue comme une conséquence du fait que l'anglais se positionne aujourd'hui comme une *lingua franca* par défaut dans la plupart des domaines académiques (Bitetti & Ferreras, 2016). Cependant, il se peut également que cette distribution résulte de nos habitudes de lecture, qui découlent d'ailleurs certainement – au moins pour partie – de la première conséquence susmentionnée.

3.3 Titres de publications

La figure 3 ci-dessous témoigne de la diversité des revues de notre corpus (n = 50) dans lesquelles la notion de CPU a été abordée au cours de la période considérée ; elle rend également compte de la façon dont les 125 références du corpus ont été distribuées au sein de ces supports de publication.

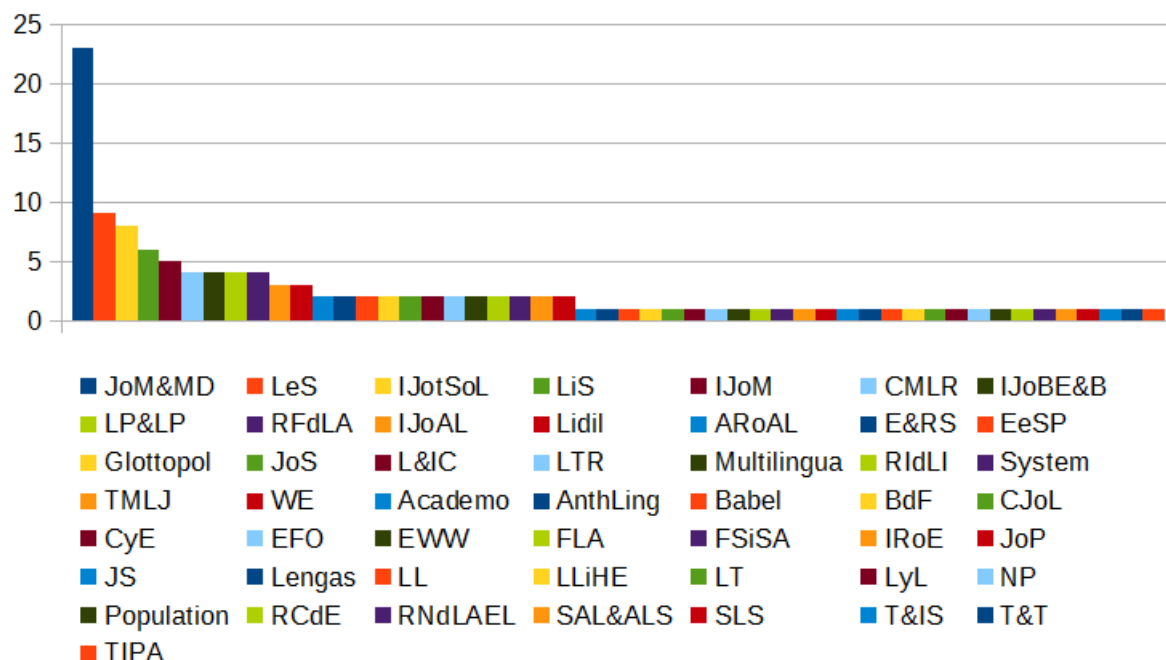


Figure 3 : Distribution des entrées du corpus au sein des supports de publication identifiés

Le *Journal of Multilingual and Multicultural Development* (« JoM&MD ») contient le plus grand nombre de références (n = 23) en lien avec la notion de CPU au cours de la période considérée. A l'inverse, 26 des 50 revues (soit 52 %) ne comprennent qu'une référence en lien avec cette notion et 23 d'entre elles comptent entre deux et quatre références s'y intéressant. Enfin, quatre revues – dont les titres semblent être thématiquement liés à notre objet d'étude (le *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, par exemple) – comptabilisent respectivement neuf (*Langage et Société*, « LeS »), huit (*International Journal of the Sociology of Language*, « IJotSoL »), six (*Language in Society*, « LiS ») et cinq (*International Journal of Multilingualism*, « IJoM ») références portant sur la notion de CPU.

3.4 Provenance géographique

Le planisphère ci-dessous détaille la distribution des régions géographiques qui ont été identifiées comme des contextes dans lesquels – parmi les 125 études du corpus – un travail de terrain en lien avec le concept de CPU a été mené.

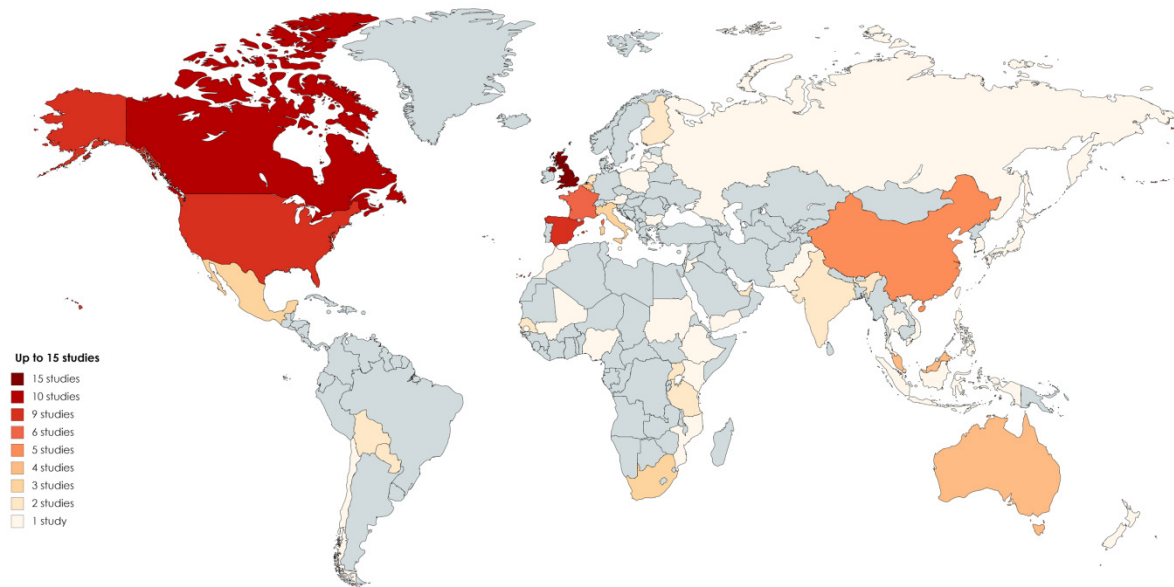


Figure 4 : Identification géographique des terrains au sein desquels des études en lien avec le concept de CPU ont été conduites (n = 125)

Dans ce travail exploratoire de géolocalisation, à l'exception de l'Antarctique, tous les continents sont représentés dans le corpus. En outre, trois grands pôles géographiques se dégagent de cette enquête, puisque cinq références au moins s'intéressent à chacune de ces zones dans le corpus : a) l'Amérique centrale et l'Amérique du Nord ; b) l'Europe occidentale ; c) l'Asie de l'Est. Le Moyen-Orient, l'Amérique du Sud et l'Afrique semblent quant à eux être plus inégalement, voire à peine, étudiés, si l'on en juge d'après le nombre de travaux qui, dans le corpus, s'intéressent à ces zones géographiques.

3.5 Langues étudiées

La figure 5 détaille les langues identifiées comme ayant fait l'objet de recherches dans notre corpus et dont les valeurs sont supérieures ou égales à deux occurrences⁶.

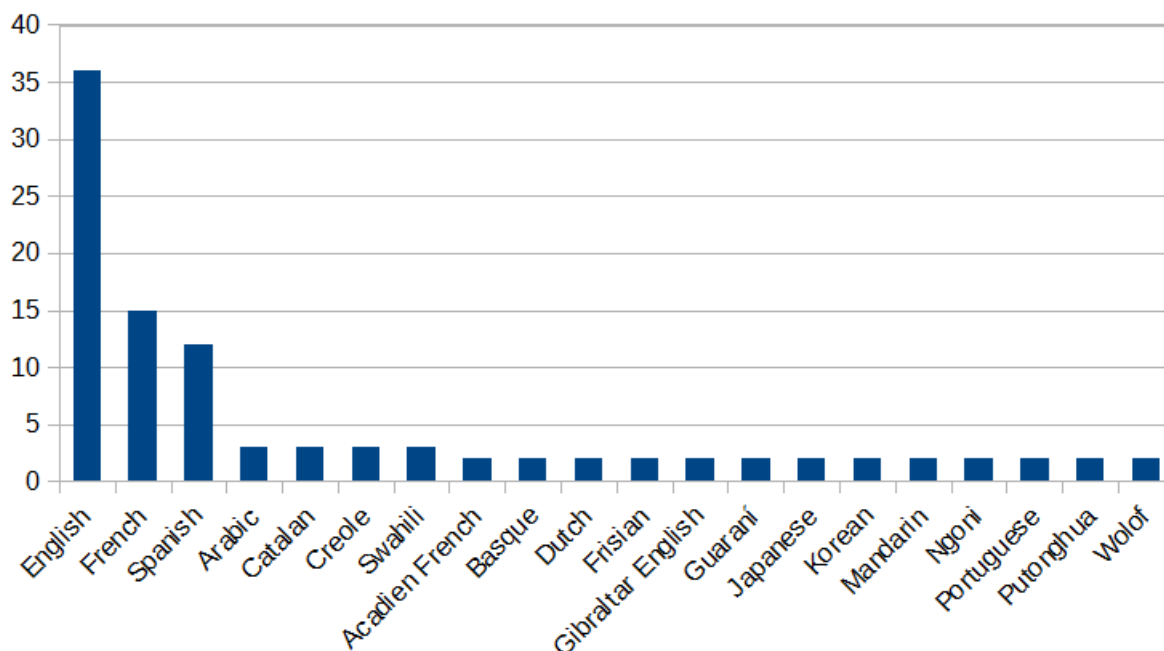


Figure 5 : Langues étudiées dans au moins deux études au sein du corpus

L'anglais, le français et l'espagnol sont les trois langues qui comptent le plus grand nombre d'occurrences ($n = 63$). Il y a plus d'articles rédigés en anglais ($n = 100$) que d'études traitant de la langue anglaise ($n = 36$), *stricto sensu*. La figure 5 ci-dessus révèle également l'émergence d'un ensemble de langues, que nous désignerons par la suite comme « langues minoritaires » (comme le « guarani », qui est parlé au Paraguay, par exemple). Une deuxième série de langues – correspondant aux « langues régionales » telles que le basque, le catalan ou le frison – se dégage. Deux aspects dignes d'intérêt semblent transparaître ici. D'une part, certains auteurs utilisent les expressions « local languages » [*langues locales*] (Conteh, 2012 ; Farr, 2011 ; Neumann et al., 2013 ; Nyst, 2015 ; Tembe et Norton, 2008 ; Toffoli, 2015) ou « small languages » [*petites langues*] (Gorter & Cenoz, 2011 ; Hancock, 2014 ; Loakes et al., 2013 ; Toffoli, 2015) pour s'y référer. D'autre part, en dehors de la zone Europe, une plus grande diversité d'expressions semble être utilisée pour désigner une réalité sociolinguistique similaire : « *aboriginal language* » [*langue aborigène*] et « *heritage languages* » [*langue d'origine*] pour évoquer les langues kanakanavu et saaroa à Taïwan (Liu, Chang, Li & Lin, 2015), « *minority languages* » [*langues minoritaires*] pour le contexte chinois (Gao & Park, 2012), « *vernacular languages* » [*langues vernaculaires*] pour faire référence aux langues des Îles Salomon (Jourdan & Angeli, 2014) et « *home languages* » [*langues nationales*] pour faire allusion aux onze langues officielles parlées en Afrique du Sud (Heugh, 2013).

L'utilisation de ces différents termes suggère, en ce qui concerne les auteurs, des (ou une absence de) positionnements idéologiques spécifiques. Certains termes ne semblent par ailleurs pas posséder de portée transnationale. « *Indigenous* » [*indigène*], par exemple, est utilisé dans les contextes

⁶ Cf. <http://tinyurl.com/y2aoss32> pour la liste complète des langues étudiées (dernière consultation le 11 mars 2019).

anglophone et hispanophone, en particulier dans des études ayant trait au continent américain. Tel est le terme notamment retenu par Esteban-Guitart *et al.* (2015) concernant le Chiapas (Mexique) ou Campbell & Grondona (2010), pour les recherches qu'ils ont menées en Bolivie.

Un autre aspect lié aux langues dites « minoritaires » [*minority languages*] concerne les créoles et les pidgins : Jourdan et Angeli (2014) rendent ainsi compte d'un pidgin utilisé comme *lingua franca* aux îles Salomon, tandis que d'autres auteurs s'intéressent au(x) rôle(s) joué(s) par les langues créoles dans des contextes éducatifs tels que la ville de Chicago (Farr, 2011), l'île Maurice (Auleear Owodally & Unjore, 2013) ou Saint-Martin (Candau, 2015). Enfin, en ce qui concerne les langues « minoritaires » [*minority languages*], certains auteurs abordent des questions de recherche telles que l'écologie des langues, les langues en danger et la vitalité des langues. C'est le cas, par exemple, de Jones (2008), qui étudie le *Jersey Norman French* [normand de Jersey] ou encore de Loakes *et al.* (2013), qui se concentrent sur le Walmajarri, une langue austronésienne en voie de disparition.

Explorer la manière dont les variétés linguistiques sont classées conduit à un troisième ensemble de langues – qui rappelle la catégorie « pluricentrique » de Clyne (1992) – car le corpus comprend des questions de recherche qui s'inscrivent dans un paradigme de variation linguistique en vertu duquel des normes locales peuvent être approchées (cf. Bavoux *et al.*, 2008). De telles études portant sur l'émergence de nouvelles normes endogènes ont, par exemple, été menées par Neumann-Holzschuh (2009), qui étudie le français acadien et louisianais, Weston (2011), qui se concentre sur l'anglais de Gibraltar ou Loakes *et al.* (2013), qui proposent des apports académiques en lien avec la norme dite « standard » d'anglais australien.

Enfin, sur les 125 références que compte le corpus, 36 se concentrent expressément sur l'enseignement-apprentissage des langues dans le primaire, le secondaire ou le supérieur. Ces références s'articulent autour de quatre thèmes principaux, présentés par ordre alphabétique dans le tableau 1 : a) attitudes, développement, maintenance et utilisation de la L1/L2/langue d'origine/X⁷ (12 références) ; b) mise en œuvre de politiques plurilingues et pluriculturelles et attitudes à leur égard (16 références) ; c) attitudes, attentes et implication des parents vis-à-vis de la participation de leurs enfants à des contextes scolaires pluriculturels et plurilingues (3 références) ; d) attitudes, croyances et adaptations des enseignants aux politiques et aux pratiques plurilingues et pluriculturelles (5 références). Ces thèmes ne sont ni exclusifs, ni propres à chacune des 36 références identifiées comme traitant spécifiquement de questions d'éducation. Ils semblent plutôt s'imbriquer et se compléter, donnant lieu à une caractérisation complexe des divers phénomènes que le plurilinguisme – compris comme une pratique humaine – peut mettre en jeu dans différentes situations sociales, qu'elles soient ou non institutionnelles. Le tableau 1 ci-dessous détaille les contextes dans lesquels ces 36 études ont été menées, ainsi que les thèmes que nous avons identifiés comme principaux dans chacune de ces études.

⁷ Nous partageons le point de vue de Dewaele (2017), selon lequel l'utilisation des abréviations 'X' ou 'LX' constituerait un moyen graphique pour gommer ou effacer toute référence éventuelle à des relations de pouvoir entretenues au plan idéologique entre les langues faisant partie du répertoire langagier d'un locuteur donné.

Référence	Contexte	Problématique
Adelin, 2013	Evaluation symétrique des compétences linguistiques en classe de maternelle, dans le contexte plurilingue de la Réunion	Mise en œuvre de politiques plurilingues et pluriculturelles et attitudes à leur égard
Afful, 2010	Construction par des étudiants universitaires ghanéens de leur identité de genre, au travers de leurs pratiques langagières	Attitudes, développement, maintenance et utilisation de la L1/L2/langue d'origine/X
Armand, Lory & Rousseau, 2013	Ateliers théâtraux plurilingues d'expression créative pour des migrants faiblement scolarisés, au sein de deux classes d'accueil de Montréal (Canada)	Mise en œuvre de politiques plurilingues et pluriculturelles et attitudes à leur égard
Auleear Owodally & Unjore, 2013	Idéologies d'usage et d'alphabétisation de musulmans mauritiens à propos du kreol écrit	Attitudes, développement, maintenance et utilisation de la L1/L2/langue d'origine/X
Burkhauser, Steele, Li, Slater, Bacon & Miller, 2016	Evaluation des compétences linguistiques, dans le cadre d'un programme d'immersion bilingue mis en œuvre dans des écoles publiques de la région de Portland (Oregon, États-Unis)	Mise en œuvre de politiques plurilingues et pluriculturelles et attitudes à leur égard
Buttaro, 2014	De l'inefficacité d'une approche monolingue centrée sur l'anglais en matière d'éducation pour des apprenants hispanophones dans les états américain de l'Arizona, de la Californie, du Colorado, du Nouveau-Mexique et du Texas	Mise en œuvre de politiques plurilingues et pluriculturelles et attitudes à leur égard
Canagarajah & Ashraf, 2013	Mise en œuvre de politiques éducatives plurilingues en Inde et au Pakistan	Mise en œuvre de politiques plurilingues et pluriculturelles et attitudes à leur égard
Chevalier, 2017	Revitalisation d'un programme d'éducation aux langues sakha (Yakut) en République de Sakha (Yakoutie, Fédération de Russie)	Mise en œuvre de politiques plurilingues et pluriculturelles et attitudes à leur égard

Référence	Contexte	Problématique
Conteh, 2012	A propos d'élèves plurilingues du primaire et de leurs familles dans une ville post-industrielle d'Angleterre	Attitudes, attentes et implication des parents vis-à-vis de la participation de leurs enfants à des contextes scolaires pluriculturels et plurilingues
De Angelis, 2012	Effets de la communication en L1/L2 dans l'environnement immédiat sur les processus d'acquisition des L1/L2 dans le contexte plurilingue du Tyrol du Sud (Italie)	Attitudes, développement, maintenance et utilisation de la L1/L2/langue d'origine/X
Durán-Martínez et al., 2016	Perceptions d'enseignants débutants et experts quant à quatre dimensions clés de l'approche EMILE dans plusieurs écoles primaires et secondaires d'Espagne	Attitudes, croyances et adaptations des enseignants aux politiques et aux pratiques plurilingues et pluriculturelles
Early & Norton, 2014	Favoriser le développement d'une compétence d'alphabétisation plurilingue dans une école secondaire rurale ougandaise	Mise en œuvre de politiques plurilingues et pluriculturelles et attitudes à leur égard
Gao & Park, 2012	Attitude de parents sino-coréens envers les langues putonghua et coréenne en Chine	Attitudes, attentes et implication des parents vis-à-vis de la participation de leurs enfants à des contextes scolaires pluriculturels et plurilingues
García & Sylvan, 2011	Favoriser le développement de compétences plurilingues d'élèves migrants primo-arrivants par la gestion de l'hétérogénéité, la collaboration, l'apprentissage centré sur l'apprenant, l'approche EMILE et la responsabilisation dans des écoles secondaires américaines	Mise en œuvre de politiques plurilingues et pluriculturelles et attitudes à leur égard

Référence	Contexte	Problématique
Garrett & Gallego Balsà, 2014	Etudiants nationaux et internationaux dans les universités de Lleida (Catalogne, Espagne) et de Cardiff (Pays de Galles, Royaume-Uni)	Attitudes, développement, maintenance et utilisation de la L1/L2/langue d'origine/X
Gorter & Cenoz, 2011	Élaboration de politiques linguistico-éducatives au Pays basque espagnol et en Frise (Pays-Bas)	Mise en œuvre de politiques plurilingues et pluriculturelles et attitudes à leur égard
Gorter, 2015	Interactions plurilingues au Pays basque (Espagne) et en Frise (Pays-Bas)	Mise en œuvre de politiques plurilingues et pluriculturelles et attitudes à leur égard
Gu & Benson, 2015	Comment les identités des enseignants sont construites de manière discursive et sous l'influence d'une structure sociale dans un programme de formation d'enseignants (Hong Kong et Chine)	Attitudes, croyances et adaptations des enseignants aux politiques et aux pratiques plurilingues et pluriculturelles
Hancock, 2014	La politique linguistique éducative comme levier pour la promotion des diverses langues écossaises	Mise en œuvre de politiques plurilingues et pluriculturelles et attitudes à leur égard
Heugh, 2013	Politiques d'éducation plurilingue en Afrique du Sud	Mise en œuvre de politiques plurilingues et pluriculturelles et attitudes à leur égard
Heugh, 2014	De la défaillance du plurilinguisme et de l'enseignement plurilingue en Australie pour les locuteurs de langues autochtones	Mise en œuvre de politiques plurilingues et pluriculturelles et attitudes à leur égard
Izquierdo, García Martínez, Garza Pulido & Aquino Zúñiga, 2016	Utilisation de l'anglais et de l'espagnol par des enseignants du secondaire au Mexique	Attitudes, croyances et adaptations des enseignants aux politiques et aux pratiques plurilingues et pluriculturelles

Référence	Contexte	Problématique
Litzenberg, 2016	Attitudes de futurs enseignants d'anglais aux États-Unis vis-à-vis de l'utilisation d'une norme d'anglais native / non-native au cours d'interactions	Attitudes, croyances et adaptations des enseignants aux politiques et aux pratiques plurilingues et pluriculturelles
López-Gopar, Núñez-Méndez, Sughrua & Clemente, 2013	La pratique du trans-apprentissage linguistique comme norme scolaire, Oaxaca (Mexique)	Attitudes, développement, maintenance et utilisation de la L1/L2/langue d'origine/X
Madariaga, Huguet & Janés, 2016	Attitudes d'étudiants migrants (avec une grande diversité linguistique) à l'égard du catalan (Catalogne, Espagne)	Attitudes, développement, maintenance et utilisation de la L1/L2/langue d'origine/X
Marshall & Laghazaoui, 2012	Pratiques orales et écrites mises en œuvre par un groupe d'étudiants diplômés au cours d'un programme d'immersion linguistique en langue française organisé par une université anglophone de Vancouver (Canada)	Mise en œuvre de politiques plurilingues et pluriculturelles et attitudes à leur égard
Milans, 2010	La construction sociale et institutionnelle de la culture à l'école à Madrid (Espagne) et Zhejiang (Chine)	Attitudes, développement, maintenance et utilisation de la L1/L2/langue d'origine/X
Ngcobo, 2014	Identité linguistique et enseignement bi- / plurilingue en Afrique du Sud	Mise en œuvre de politiques plurilingues et pluriculturelles et attitudes à leur égard
Nguyen & Hamid, 2016	Analyse qualitative des attitudes linguistiques, de l'identité et de l'utilisation de la L1 par des étudiants issus de minorités ethniques au Vietnam	Attitudes, développement, maintenance et utilisation de la L1/L2/langue d'origine/X
Oriyama, 2012	Alphabétisation d'écoliers issus de l'immigration japonaise à Sydney (Australie)	Attitudes, développement, maintenance et utilisation de la L1/L2/langue d'origine/X

Référence	Contexte	Problématique
Prasad, 2012	Les politiques linguistiques et pluriculturelles au Canada comme cadres politiques limitant les droits linguistiques et la scolarisation des enfants immigrants allophones	Mise en œuvre de politiques plurilingues et pluriculturelles et attitudes à leur égard
Pulinx & Avermaet, 2014	Interactions entre idéologies linguistiques, politiques éducatives et croyances des enseignants vis à-vis du monolinguisme en Flandre (Belgique)	Attitudes, croyances et adaptations des enseignants aux politiques et aux pratiques plurilingues et pluriculturelles
Riches & Curdt-Christiansen, 2010	Exploration des aspirations des parents, de leurs attentes, de leur soutien et de leur implication dans l'éducation de leurs enfants, dans deux communautés linguistiques et ethniques différentes de Montréal (Canada)	Attitudes, attentes et implication des parents vis-à-vis de la participation de leurs enfants à des contextes scolaires pluriculturels et plurilingues
Tembe & Norton, 2008	Réponses communautaires à la politique d'enseignement des langues dans les écoles primaires des communautés rurales et urbaines de l'est de l'Ouganda	Attitudes, développement, maintenance et utilisation de la L1/L2/langue d'origine/X
Toffoli, 2015	Profils, attitudes et préférences d'étudiants plurilingues en matière d'apprentissage des langues, Université de Strasbourg	Attitudes, développement, maintenance et utilisation de la L1/L2/langue d'origine/X
Wei, 2011	Pratiques plurilingues et multimodales d'enfants chinois d'origine britannique fréquentant diverses écoles complémentaires dans trois villes anglaises	Attitudes, développement, maintenance et utilisation de la L1/L2/langue d'origine/X

Tableau 1 : Informations thématiques relatives aux 36 études du corpus présentant des problématiques liées à la sphère éducative

4. Analyses lexicométriques

4.1 Analyse des mots-clés

Afin d'identifier les entrées les plus fréquentes du corpus, un sous-corpus de mots-clés (désormais « CM ») a été construit. Pour ce faire, les mots-clés des articles retenus ont été compilés dans un seul et même document, puis classés par ordre alphabétique. Pour tenir compte des collocations éventuelles (*language contact* [contact des langues], par exemple), les espaces entre les mots ont été supprimés, de façon à transformer les entrées les plus récurrentes en *tokens* et nous assurer de la validité de l'analyse lexicale poursuivie⁸. Enfin, une analyse lexicométrique de CM a été réalisée au moyen du logiciel KWIC. Cette analyse a mis en évidence que le CM comprenait 736 *tokens* et 561 types⁹. A cet égard, les dix *tokens* les plus récurrents dans CM sont présentés dans la Figure 6 ci-dessous¹⁰. 653 / 509

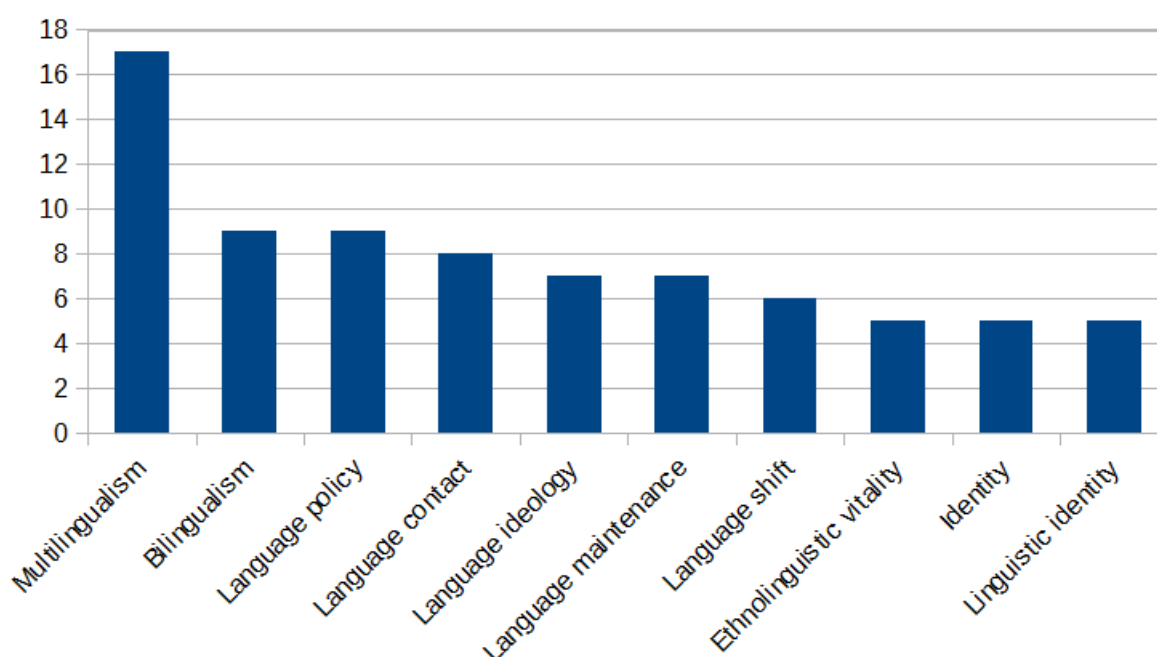


Figure 6 : Présentation des dix *tokens* les plus récurrents dans CM

4.2 Résultats

L'objectif principal de la fouille lexicométrique présentée ici est de caractériser le concept de CPU à la lumière du sens des mots-clés les plus récurrents dans CM. A cet égard, ces derniers semblent indiquer que le concept de CPU fait référence à la « vitalité ethnolinguistique » (item n° 8, figure 6) des pratiques

⁸ Lors de nos analyses, nous avons gardé la distinction entre le singulier et le pluriel, qui comptent pour deux entrées différentes, comme par exemple *Language attitude* et *Language attitudes* ou *Cultural identities* et *Cultural identity*.

⁹ L'intitulé 'token' renvoie au nombre total d'entités lexicales présentes dans un texte/corpus, indépendamment du nombre de fois où elles sont répétées ; le 'type' fait quant à lui référence au nombre d'entités lexicales distinctes au sein d'un texte/corpus donné.

¹⁰ La liste complète des mots-clés est accessible en ligne, à l'URL <https://tinyurl.com/y3azcu35> (dernière consultation le 11 mars 2019).

langagières à l'œuvre dans les milieux urbains d'aujourd'hui, qui tendent à être de plus en plus pluriculturels et plurilingues. En effet, le CM met en évidence que le champ de la « sociolinguistique urbaine » se caractérise par les spécificités suivantes :

1. En fonction des contextes urbains, une distinction quantitative semble devoir être opérée entre les pratiques langagières qui relèvent du « plurilinguisme » (item n° 1, figure 6) et celles qui s'apparentent au « bilinguisme » (item n° 2, figure 6). Les « langues en contact » (item n° 4, figure 6) en milieu urbain – qui peuvent exiger de faire appel à des répertoires linguistiques comptant deux langues ou plus – sont en effet des variables contextuelles qui, à leur tour, sont susceptibles de (i) façonner l' « identité langagière » (item n° 10, figure 6) des uns et des autres et (ii) d'influencer les pratiques langagières des citoyens (en témoignent par exemple les entrées « *language maintenance* » [*maintien de la pratique d'une langue*] et « *language shift* » [*changement de langue*], items n° 6 et 7, figure 6).
2. Parallèlement à ces préoccupations culturelles et identitaires (item n° 9, figure 6), la notion de CPU semble également comporter une forte dimension politique, se caractérisant par les efforts (« politique linguistique », item n° 3, figure 6) déployés par les gouvernements pour réguler les pratiques langagières ayant cours au sein de leurs territoires. Pour ce faire, les gouvernements semblent faire appel à des idéologies linguistiques (item n° 5, figure 6) et s'appuyer sur certains lieux institutionnels spécifiques.
3. La sphère éducative en particulier semble constituer un levier privilégié sur lequel les gouvernements s'appuient pour mettre en œuvre/asseoir leurs idéologies/politiques linguistiques : bien que ne figurant pas parmi les entrées les plus courantes dans CM, le champ sémantique en lien avec le secteur de l'éducation apparaît comme très présent dans le corpus (cf. tableau 1, par exemple), qui comprend des entrées comme « *bilingual education* » [*éducation bilingue*], « *multilingual education* » [*éducation plurilingue*], « *language education policy* » [*politique linguistico-éducative*], « *mother tongue education* » [*éducation en langue maternelle*], « *trilingual education* » [*éducation trilingue*], « *multilingual educational policies* » [*politiques éducatives plurilingues*] or « *teacher education* » [*formation des enseignants*]. Ce lien fort entre la notion de CPU, sphère éducative et politiques linguistiques suggère que les contextes sociolinguistiques sont nombreux, qu'il n'y a pas qu'un seul moyen de mettre en œuvre un programme d'éducation et, qu'en définitive, la dynamique des variations linguistiques à l'œuvre dans les milieux urbains d'aujourd'hui nécessite la mise en place de politiques linguistiques éducatives au cas par cas, afin de respecter et de s'adapter aux caractéristiques culturelles et linguistiques des contextes en question, qu'ils soient monolingues, bilingues ou plurilingues.

4.3 Analyse des résumés

Dans un second temps, les résumés du corpus furent compilés dans un deuxième sous-corpus, appelé « corpus des résumés » (CR)¹¹. Le CR comprend 21688 tokens et 3935 types. Lors de notre analyse statistique, les espaces entre les mots furent conservés. Après avoir supprimé les mots vides (*stopwords*), les entrées les plus significatives – c'est-à-dire apparaissant au moins vingt fois ou plus dans CR – étaient les suivantes :

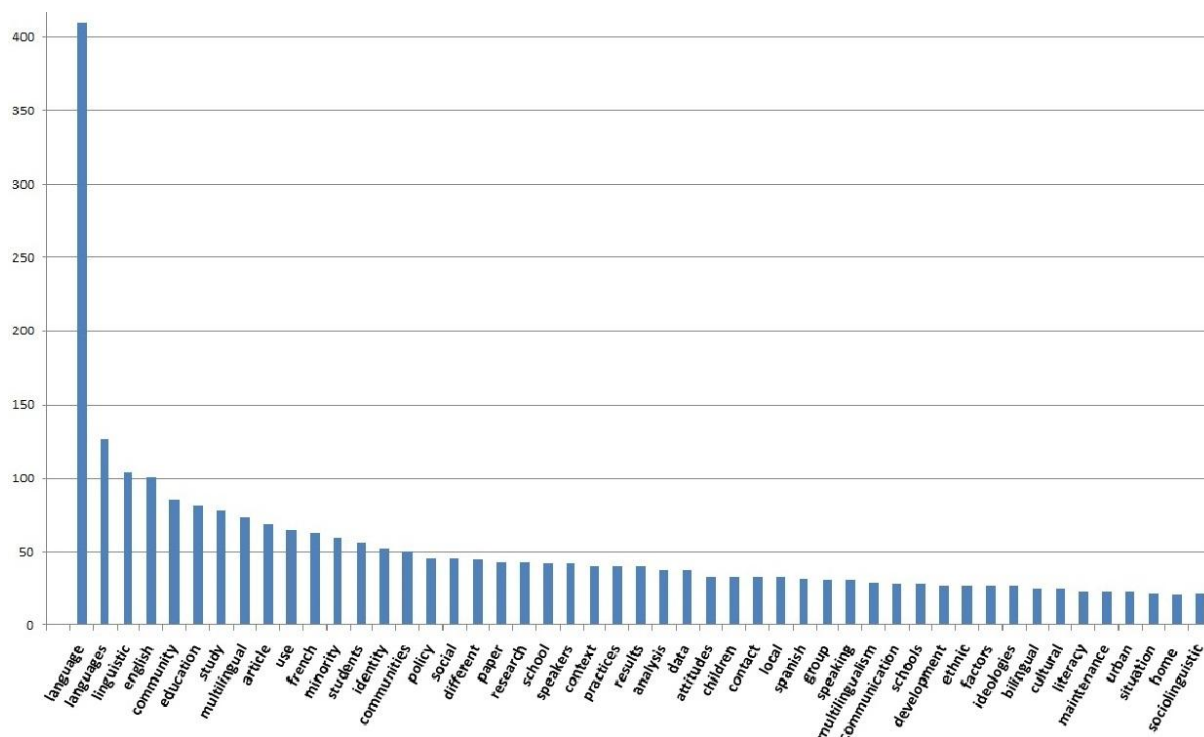


Figure 7 : Entrées les plus fréquentes dans le sous-corpus CR

4.4 Résultats

Des entrées les plus fréquentes présentes dans CR (n = 49), certaines se sont révélées inappropriées pour éclairer le concept de CPU, notamment :

1. Celles liées à la sphère de l'écriture académique, ce qui est cohérent avec la nature du corpus étudié : *study* (78), *article* (69), *paper* (43), *research* (43), *analysis* (37), *data* (37) et *results* (40).
2. Celles liées aux thématiques des résumés analysés : *language* (409), *languages* (126) et *linguistic* (104).

Les autres entrées ont mis en évidence une distinction entre les sphères privée (*identity* (52), *group* (31), *ethnic* (27)) et publique (*policy* (46), *education* (82), *ideologies* (27)), en matière de pratique langagière :

1. La notion de « vivre ensemble », en d'autres termes une/des communauté.s (86/51) avec des pratiques langagières (40) spécifiques (40) dans des contextes (39) locaux (33), dans lesquels une langue prédomine (English (101) ; French (63) ; Spanish (32)) et se trouve en contact (33)

¹¹ Accessible à l'URL suivante : <http://tinyurl.com/y2aoss32> (dernière consultation le 11 mars 2019).

avec d'autres langues. Des appréciations quantitatives permettent de mieux apprécier cette dichotomie : d'après CR, le plurilinguisme (29) urbain (23) peut renvoyer aux contextes bilingues (25) comme plurilingues (73) mais, si nous nous référons au nombre d'entrées présentes dans CR, les environnements urbains ont tendance à être davantage caractérisés par des pratiques linguistiques plurilingues que bilingues (*multilingual* (73) + *multilingualism* (29) = 102 vs. *bilingual* (25)).

2. La notion de « contact », qui désigne tant le processus de communication (28) lui-même que les choix linguistiques (« *use* » : 65) effectués par les locuteurs plurilingues (42) pour interagir avec des personnes « différentes » (45), c'est-à-dire des personnes avec qui ils ne partagent pas (ou perçues comme ne partageant pas) exactement les mêmes répertoires linguistico-culturels. Les ajustements linguistiques qui s'avèrent nécessaires dans les contextes plurilingues pour favoriser la compréhension mutuelle et la communication ont donc une incidence sur les attitudes communicatives des locuteurs (33), ainsi que sur leurs pratiques langagières (40). En outre, les contextes sociaux dans lesquels se déroulent les interactions – que ce soit à l'école (« *at school* » : 42 + 28 entrées pour « *schools* »), au sein de la communauté (« *community* » : 86 entrées + 51 entrées pour « *communities* ») ou à la maison (« *at home* » : 21) – semblent être au cœur d'une « dynamique linguistique » qui se caractérise par la latitude dont les locuteurs disposent pour tantôt s'exprimer dans ce qu'ils considèrent être « leur » langue (« *language maintenance* » : 3 entrées) et tantôt dans un code linguistique autre (« *switch* »). Les ajustements linguistiques qui deviennent nécessaires dans les contextes plurilingues pour favoriser la compréhension et la communication mutuelles affectent donc les attitudes (33) de communication des locuteurs, ainsi que leurs pratiques langagières (40).
3. La relation entre CPU et l'enseignement-apprentissage des langues. Afin d'en savoir davantage quant au sens à donner à cette association, les termes les plus fréquents du CR servent de point de départ à nos analyses. Si ces derniers mettent en évidence que les écoles (« *schools* » : 28) sont des lieux caractérisés par des rencontres régulières entre enseignants (« *teachers* » : 20) et enfants (« *children* » : 33), ils illustrent dans le même temps que, dans ce contexte de socialisation précis, les enfants deviennent des écoliers (« *students* » : 56 entrées), c'est-à-dire des « individus-apprenants » qui correspondent à des entités complexes et multiformes composées de variables sociales, émotionnelles et cognitives et dont les singularités englobent des caractéristiques aussi variées que l'identité, la personnalité ou les styles cognitifs propres à chacun (Aguilar & Brudermann, 2014). À leur tour, les écoles font émerger des situations (« *situations* » : 22) sociales (« *social* » : 46) très particulières, dans la mesure où (i) elles font entrer en ligne de compte tant la sphère « publique » (cours formels, activités, conférences, etc.) que privée (socialisation avec des amis, activités informelles, activités récréatives, pauses, etc.) des apprenants, que ce soit de manière imbriquée (dans le cadre d'un voyage scolaire, par exemple) ou alternée ; (ii) les établissements scolaires sont également amenés à organiser des activités impliquant la participation de personnes issues de divers milieux culturels (« *cultural* » : 25) et qui ont besoin de collaborer dans au moins une langue – souvent « officielle » – d'enseignement (et, la plupart du temps, sur des périodes étendues) pour atteindre les objectifs qui leur sont assignés. Ce lieu de socialisation – au sein duquel des locuteurs issus de groupes minoritaires (« *minority* » : 59) et majoritaires forment un tout – contribue ainsi à la construction d'une réalité (« *reality* » : 27) commune et favorise la cohésion sociale. Les politiques éducatives comportent donc une forte dimension sociolinguistique (« *sociolinguistic* » : 22), en ce sens qu'elles conduisent les uns et les autres à utiliser au moins un moyen de communication commun pour se faire comprendre, que ce soit à l'oral

(« *speaking* » : 31) ou à l'écrit, sous l'effet notamment de politiques favorisant le développement (« *development* » : 27) de l'alphabétisation (« *literacy* » : 23).

Un parallèle peut ainsi être établi entre les analyses issues des données du CM et du CR. Afin de les creuser davantage, une analyse des collocations présentes dans le CR a été réalisée.

4.5 La notion de CPU au prisme des collocations

Dans cette fouille lexicale, il n'était pas réaliste de nous appuyer sur des mots non espacés, compte tenu de la taille du corpus. Toutefois, afin d'explorer plus avant le concept de CPU, nous avons cherché à identifier les mots avec lesquels les entrées les plus fréquentes du CR (Figure 7) étaient les plus souvent associées, à l'aide du logiciel KWIC. Pour chaque analyse, il fut nécessaire de trier les résultats car certaines expressions n'avaient pas de sens, n'existaient pas ou n'étaient pas assez récurrentes dans le corpus pour être considérées comme significatives¹². Toutes les collocations significatives furent ensuite compilées dans un seul et même document¹³. À la fin de l'analyse, le nombre de collocations significatives associées aux entrées les plus récurrentes du CR variait entre 64 (pour l'entrée « *language(s)* ») et 1 (pour les entrées « *factors* », « *children* » ou « *ideologies* », par exemple) occurrences. Aucune collocation n'a enfin été mise en évidence pour les entrées « *situation* », « *maintenance* », « *literacy* », « *sociolinguistic* » et « *urban* » du CR.

4.6 Interprétation des données

Conformément à ce qui a été précédemment mis en avant, cette fouille lexicale indique que le concept de CPU obéit à une orientation double :

1. Celle des pratiques linguistiques choisies et mises en œuvre au sein de communautés culturelles spécifiques / dans la sphère privée (*home language*) et qui se traduisent par l'utilisation de langues dites « minoritaires » (*minority languages*), par rapport à d'autres langues dites « dominantes » (*dominant*) / « officielles » (*official language(s)*), également pratiquées sur le territoire. Ce concept de « langues minoritaires » (*minority languages*) est, lui aussi, double : il peut faire soit référence aux « langues locales » (*local*), « régionales » (*regional*) ou « d'origine » (*heritage*), lorsque les locuteurs sont des nationaux faisant dans le même temps partie d'une communauté établie depuis longtemps dans le pays en question ; soit aux « langues étrangères » (*foreign*), « secondes » (*second*) ou « migrantes » (*migrant*), lorsque les locuteurs font partie d'une « communauté de migrants » (*migrant community*) : diaspora, demandeurs d'asile, réfugiés, travailleurs étrangers, etc.) qui forment des « groupes ethniques » (*ethnic*) « minoritaires » (*minority*), parfois de « deuxième génération » (*second-generation*). Dans les deux cas, les langues parlées sont « différentes » (*different*) des « langues officielles » (*official*), « nationales » (*national*) et dominantes qui – entre autres choses – incarnent la sphère publique. En ce qui concerne le concept de CPU, les entrées « utilisation » (*use*), « groupes » (*groups*) et « linguistique » (*linguistic*) révèlent que la « vitalité linguistique » (*linguistic vitality*) qui caractérise les contextes plurilingues est une

¹² Dans cette étude, nous avons (arbitrairement) décidé de placer le seuil de « signification » à cinq occurrences ou plus, pour toute collocation donnée.

¹³ Accessible à l'URL suivant : <https://tinyurl.com/yxknugk4> (dernière consultation le 11 mars 2019). Dans ce document, les collocations précèdent ou suivent les mots-clés surlignés en jaune.

conséquence de la « diversité linguistique » (*linguistic diversity*) des différentes « communautés linguistiques » (*linguistic communities*) qui cohabitent au sein d'un même territoire. Comme ces « communautés de langue » (*language groups*) semblent avoir des utilisations « locales » (*local*) ou « communautaires » (*community*) de leur(s) langue(s) – avec des pratiques linguistiques qui ne s'étendent pas au-delà des limites de leurs communautés (linguistiques) – ces « utilisations de la langue » (*language uses*) semblent « limitées » (*limited*), si on les compare au contexte plus large la nation, dans son ensemble (c'est-à-dire la sphère publique, qui se caractérise par des utilisations « publiques » (*public use*) et des utilisations « nationales » (*national use*) d'une ou de plusieurs langues) ;

2. Une optique liée au(x) contact(s) linguistique(s) entretenu(s) par des nationaux issus de communautés linguistico-culturelles différentes au sein de zones urbaines données et, dans une plus large mesure, de pays partagés. Cette partie de la définition est donc étroitement liée aux efforts de réglementation déployés par les gouvernements pour (i) favoriser les interactions entre communautés (plus particulièrement dans des lieux représentant l'état, tels que les tribunaux, les écoles ou l'administration) et (ii) permettre à la nation – dans son ensemble – de vivre ensemble et de construire un avenir commun. Pour atteindre ces objectifs, comme nous l'avons précédemment illustré, la rédaction de programmes « d'éducation aux langues » (*language education*) semble être une nécessité dans les « contextes plurilingues » (*multilingual contexts*) et, en fonction des contextes urbains, ces politiques peuvent viser à favoriser l'émergence d'environnements « bilingue » (*bilingual*) ou « plurilingue » (*multilingual*), en particulier au sein de lieux éducatifs stratégiques tels que le secondaire [« écoles secondaires »] (*secondary schools*), les « universités » (*universities*), les « écoles de langues » (*language schools*), le primaire [« écoles primaires »] (*primary schools*), les « écoles communautaires » (*community schools*) ou les « écoles publiques » (*public school*). À son tour, le « développement du plurilinguisme » (*multilingual development*) qui découle de ces politiques ne peut que favoriser l'émergence de « communautés plurilingues » (*multilingual communities*), caractérisées par des « identités multiples / plurielles » (*multiple/plural identities*), englobant à la fois des dimensions « communautaire » (*community*), « locale » (*local*) et « urbaine » (*urban*). En définitive, dans la sphère publique, la diversité culturelle et la rencontre avec l'autre (c'est-à-dire avec des personnes issues de « groupes ethniques » (*ethnic groups*) perçus comme différents du mien) semblent être à la source de la dynamique propre au « plurilinguisme linguistique contemporain » (*contemporary language multilingualism*), en ce sens que ces échanges offrent un terrain fertile pour favoriser la communication, l'hybridation et des formes de métissage.

5. Discussion

Dans cette étude, nous avons décidé d'adopter une approche inclusive et de donner au plurilinguisme – en tant que pratique sociale et réalité humaine – une place légitime. A partir de ce positionnement, nous avons tenté de mieux cerner la dynamique plurilingue à l'œuvre (en d'autres termes, la vitalité) au sein des zones urbaines du monde entier ; nous avons désigné cette réalité sociale au moyen de l'acronyme CPU.

Nos choix induisent des limites évidentes. La première a trait à la portée qu'une période d'une décennie représente pour appréhender des objets de recherche liés à la société et à l'humain : au plan social, les lectures empiriques des faits humains prennent en effet généralement du temps, le plus souvent des années, voire des décennies (Tang, 2010 ; Raghavan, 2014) : il est difficile, dans les champs

disciplinaires se réclamant des sciences humaines et sociales (désormais “SHS”), d’être non seulement en phase mais encore de suivre le rythme des phénomènes naturels, sociaux et humains. Depuis 2006, d’importants événements humains, linguistiques et sociaux – mais non abordés dans les études retenues dans notre corpus, faute de recul nécessaire de la part des chercheurs – ont eu lieu, tels que l’indépendance du Kosovo et du Sud-Soudan (en 2008 et 2011 respectivement), l’annexion de la Crimée en 2014, le démantèlement du camp de réfugiés de Calais et la chute d’Alep, en 2016. Les recherches en cours et à venir – notamment celles en didactique des langues et des cultures – permettront sans doute de tirer des conséquences de ces événements majeurs, notamment en ce qui concerne les phénomènes liés aux échanges linguistiques et au contact des peuples.

Une deuxième limite concerne les catégories que nous avons initialement arrêtées pour l’analyse de notre corpus mais que nous n’avons finalement pas utilisées. Puisque notre objectif était de recourir à des outils permettant d’isoler des données à même d’éclairer le concept de CPU, nous nous sommes limités aux sept catégories que nous avons (arbitrairement) perçues comme pertinentes pour atteindre cet objectif (cf. §3.1 à §4.6). Parmi celles que nous n’avons pas analysées figurent en particulier les catégories « cadre théorique » et « méthodes », alors qu’en tant que disciplines empiriques, les recherches en SHS nécessitent de s’appuyer sur des méthodes et des théories. Des phénomènes similaires peuvent donc conduire à des lectures différentes, selon les points de vue choisis et les appareillages méthodologico-théoriques mobilisés par les équipes de recherche. Tout effort académique conduit par des humains (et les SHS ne font pas exception à la règle) est susceptible d’être biaisé, étant donné que les individus sont porteurs d’attitudes, de croyances, de préjugés et d’idéologies. Par conséquent, les spécialistes des SHS – ayant pour objectif principal de nourrir la compréhension autour de phénomènes faisant directement entrer en ligne de compte l’humain – peuvent incidemment, voire inconsciemment, inciter d’autres personnes à adhérer à leurs points de vue spécifiques à l’égard de ces mêmes phénomènes. Bien entendu, les présents auteurs ne font pas exception à la règle.

Quoi qu’il en soit, la méthodologie retenue dans cette étude peut être envisagée comme une façon originale d’interroger un concept de recherche qui n’est, pour sa part, certainement pas nouveau, tout du moins en ce qui concerne la didactique des langues et la sociolinguistique. La notion de CPU a en effet trait à des pratiques sociales qui existent depuis que les communautés qui utilisent des codes différents pour donner du sens aux réalités qui les entourent sont conscientes de l’existence d’autres groupes humains qui pour leur part utilisent d’autres codes de communication pour atteindre ce même objectif. À cet égard, essayer de mieux comprendre les interactions complexes qui existent entre les langues, de même que les attitudes qui sont adoptées à leur égard à travers le monde peut amener à mieux comprendre la complexité de nos sociétés humaines ou, tout du moins, à prendre un certain recul sur des aspects qui leur sont propres.

6. Conclusion

Quels que soient les contextes sociaux abordés dans les études de notre corpus, nos analyses suggèrent que la tendance politique principale propre aux environnements urbains pluriculturels est de favoriser l'inclusion sociale, de manière à promouvoir la paix et la stabilité, et que, pour atteindre cet objectif, les leviers qui sont couramment envisagés par les états sont l'éducation ou le recours à des politiques linguistiques incitant à utiliser au moins une langue dite « officielle ». En effet, quel que soit le lieu d'enseignement, l'inclusion sociale peut être abordée théoriquement ou concrètement dans les programmes, en organisant par exemple des ateliers, conférences, activités ou voyages scolaires, en ce sens que ces dispositifs sont enclins à promouvoir – au moins incidemment – le respect mutuel, la collaboration, l'échange ou l'ouverture au monde ; en d'autres termes, des objectifs qui ne peuvent être atteints que par l'utilisation d'un outil commun de cohésion – la langue –, y compris pour les participants avec des parcours de vie et des répertoires linguistiques différents de la/des langue(s) officielle(s) des pays d'accueil, voire des transit. Il est donc dans l'intérêt des gouvernements de faire en sorte que les conditions permettant la coexistence pacifique soient mises en œuvre dans la sphère publique, afin que les individus (i) ne fassent pas l'objet de discrimination en raison de leur appartenance à des groupes catégorisés comme minoritaires (ii) et qu'ils puissent poursuivre les pratiques linguistiques de leur choix dans les sphères publiques comme privées. Ce sont-là des objectifs couramment poursuivis dans les pays qui adhèrent aux valeurs démocratiques. Cependant, si la cohésion de groupe (dans son ensemble) – qui dépend fortement de la « qualité » des relations entretenues entre les différentes communautés sociales en contact au sein d'un même territoire – est de la plus haute importance pour développer des environnements sociaux inclusifs (urbains, suburbains ou ruraux), l'Histoire montre que d'autres projets politiques poursuivant des objectifs alternatifs peuvent également être mis en œuvre en contexte pluriculturels et que ces projets peuvent, à leur tour, affecter les pratiques (sociales) langagières¹⁴. Le construit social « plurilingue » est donc soumis à des formes d'idéologie potentiellement liées à des choix lexicaux, pouvant par ailleurs, en retour, rendre compte de la vitalité linguistique.

Bibliographie

Adelin, E. (2013). Évaluer en deux langues des élèves de grande section de maternelle à la réunion. Impact du contexte sociolinguistique. *Glottopol*, 22, 8–46. Consulté le 11 mars 2019, à partir du site Web http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_22/gpl22_01adelin.pdf.

Afful, J.B.A. (2010). Address Forms among University Students in Ghana: A Case of Gendered Identities? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 31(5), 443–456.

Aguilar Río, J.I., & Brudermann, C. (2014). Language learner. Dans Fäcke, C. (dir.), *Manual of Language Acquisition* (291–307). Berlin, Boston : De Gruyter Mouton.

¹⁴ En témoigne par exemple l'exemple des langues dites « augsbau », comme dans les pays qui ont été créés suite à l'éclatement de la Yougoslavie et dont les peuples ne veulent plus vivre ensemble et donc se démarquer linguistiquement les uns des autres. La langue qui était précédemment appelée le « yougoslave » répond à présent à diverses appellations – comme le serbe, le croate, le bosniaque ou le monténégrin – en fonction des locuteurs et des spécificités de l'idiome (par rapport au yougoslave, qui se posait comme une norme). Comme le montrent nos analyses, la vitalité linguistique renvoie donc également aux stratégies linguistiques mises en œuvre par les locuteurs (par exemple, alternances codiques, utilisation d'une langue dite d'origine, utilisation de la/des langue(s) officielle(s) en vigueur, non utilisation délibérée (ou forcée) d'un code, etc.) au sein de contextes sociaux plurilingues.

Armand, F., Lory, M.-P., & Rousseau, C. (2013). « Les histoires, ça montre les personnes dedans, les feelings. Pas possible si pas de théâtre. » (Tahina) Ateliers d'expression théâtrale plurilingues en classe d'accueil. *Lidil*, 48, 37–55. Consulté le 11 mars 2019, à partir du site Web <http://journals.openedition.org/lidil/3311>.

Auleear Owodally, A.M., & Unjore, S. (2013). Kreol at School: A Case Study of Mauritian Muslims' Language and Literacy Ideologies. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 34(3), 213–230.

Bavoux, C., & Prudent, L.-F. (2008). Normes endogènes et plurilinguisme : Aires francophones, aires créoles. Lyon : ENS Editions.

Bitetti, M.S.D., & Ferreras, J.A. (2016). Publish (in English) or Perish: The Effect on Citation Rate of Using Languages Other than English in Scientific Publications. *Ambio*, 46(1), 121–127.

Burkhauser, S., Steele, J.L., Li, J., Slater, R.O., Bacon, M., & Miller, T. (2016). Partner-Language Learning Trajectories in Dual-Language Immersion: Evidence from an Urban District. *Foreign Language Annals*, 49(3), 415–433.

Buttaro, L. (2014). Effective Bilingual Education Models. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, XIX(2), 29–40. Consulté le 11 mars 2019, à partir du site Web <https://www-cairn-info.ezproxy.univ-paris3.fr/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2014-2-page-29.htm>.

Campbell, L., & Grondona, V. (2010). Who Speaks What to Whom? Multilingualism and Language Choice in Misión La Paz. *Language in Society*, 39(5), 617–646.

Canagarajah, S., & Ashraf, H. (2013). Multilingualism and Education in South Asia: Resolving Policy/Practice Dilemmas. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 258–285.

Candau, O.-S. (2015). Pour une étude du parler à Saint-Martin : L'exemple des pratiques verbales de lycéens plurilingues. TIPA. Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage, 31.

Chevalier, J. F. (2017). School-based Linguistic and Cultural Revitalization as a Local Practice: Sakha Language Education in the City of Yakutsk, Russian Federation. *Nationalities Papers*, 45(4), 613–631.

Clyne, M. (1992). *Pluricentric Languages: Differing Norms in Different Nations*. Berlin: Walter de Gruyter.

Conseil de l'Europe. (2001). *Un Cadre Européen de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Strasbourg : Division des Politiques Linguistiques.

Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre Européen de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg : Division des Politiques éducatives.

Conteh, J. (2012). Families, Pupils and Teachers Learning Together in a Multilingual British City. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33(1), 101–116.

De Angelis, G. (2012). The Effect of Population Distribution on L1 and L2 Acquisition: Evidence from the Multilingual Region of South Tyrol. *International Journal of Multilingualism*, 9(4), 407–422.

Dewaele, J.-M. (2017). Why the Dichotomy 'L1 Versus LX User' is Better than 'Native Versus Non-native Speaker'. *Applied Linguistics*, Volume 39(2), 236–240.

Durán-Martínez, R., Beltrán-Llavador, F., & Martínez-Abad, F. (2016). A Contrastive Analysis between Novice and Expert teachers' Perceptions of School Bilingual programmes. *Cultura y Educación*, 28(4), 738–770.

Early, M., & Norton, B. (2014). Revisiting English as Medium of Instruction in Rural African Classrooms. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35(7), 674–691.

Esteban-Guitart, M., Viladot, M.À., & Giles, H. (2015). Perceived Institutional Support Among Young Indigenous and Mestizo Students from Chiapas (México): A Group Vitality Approach. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 36(2), 124–135.

Farr, M. (2011). Urban Plurilingualism: Language Practices, Policies, and Ideologies in Chicago. *Journal of Pragmatics*, 43(5), 1161–1172.

Gao, F., & Park, J. (2012). Korean-Chinese Parents' Language Attitudes and Additive Bilingual Education in China. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33(6), 539–552.

García, O., & Sylvan, C.E. (2011). Pedagogies and Practices in Multilingual Classrooms: Singularities in Pluralities. *The Modern Language Journal*, 95(3), 385–400.

Garrett, P., & Gallego Balsà, L. (2014). International Universities and Implications of Internationalisation for Minority Languages: Views from University Students in Catalonia and Wales. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35(4), 361–375.

Gorter, D. (2015). Multilingual Interaction and Minority Languages: Proficiency and Language Practices in Education and Society. *Language Teaching*, 48(1), 82–98.

Gorter, D., & Cenoz, J. (2011). Multilingual education for European minority languages: The Basque Country and Friesland. *International Review of Education*, 57(5), 651–666.

Gu, M., & Benson, P. (2015). The Formation of English Teacher Identities: A Cross-Cultural Investigation. *Language Teaching Research*, 19(2), 187–206.

Hancock, A. (2014). Language Education Policy in Multilingual Scotland: Opportunities, Imbalances and Debates. *Language Problems and Language Planning*, 38(2), 167–191.

Heugh, K. (2013). Multilingual Education Policy in South Africa Constrained by Theoretical and Historical Disconnections. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 215–237.

Heugh, K. (2014). Turbulence and Dilemma: Implications of Diversity and Multilingualism in Australian Education. *International Journal of Multilingualism*, 11(3), 347–363.

Ishikawa, F. (2014). Enjeux de la contextualisation du CECRL dans un pays extra-européen : Le cas de l'enseignement du FLE au Japon. Dans Derivry-Plard, M., Alao, G., Suzuki, E. & Yun-Roger, S. (dir.), *Dispositifs éducatifs en contexte mondialisé et didactique plurilingue et pluriculturelle* (149–164). Berne : Peter Lang.

Izquierdo, J., García Martínez, V., Garza Pulido, M.G., & Aquino Zúñiga, S.P. (2016). First and Target Language Use in Public Language Education for Young Learners: Longitudinal Evidence from Mexican Secondary-School Classrooms. *System*, 61, 20–30.

Jones, M.C. (2008). Identity Planning in an Obsolescent Variety: The Case of Jersey Norman French. *Anthropological Linguistics*, 50(3/4), 249–265.

Jourdan, C., & Angeli, J. (2014). Pijin and Shifting Language Ideologies in Urban Solomon Islands. *Language in Society*, 43(3), 265–285.

Litzenberg, J. (2016). Pre-Service Teacher Perspectives towards Pedagogical Uses of Non-Native and Native Speech Samples: Pedagogical Uses of Non-Native and Native Speech Samples. *International Journal of Applied Linguistics*, 26(2), 168–189.

- Liu, D. T., Chang, Y., Li, P.J., & Lin, J. (2015). Language Shift of Taiwan's Indigenous Peoples: A Case Study of Kanakanavu and Saaroa. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 36(7), 729–749.
- Loakes, D., Moses, K., Wigglesworth, G., Simpson, J., & Billington, R. (2013). Children's Language Input: A Study of a Remote Multilingual Indigenous Australian Community. *Multilingua*, 32(5), 683–711.
- López-Gopar, M.E., Núñez-Méndez, O., Sughrua, W., & Clemente, A. (2013). In Pursuit of Multilingual Practices: Ethnographic Accounts of Teaching « English » to Mexican Children. *International Journal of Multilingualism*, 10(3), 273–291.
- Marshall, S., & Laghazaoui, G. (2012). Langues, identités et francophonie chez des étudiants universitaires issus de l'immersion française à Vancouver, au Canada. *Canadian modern language review*, 68(2), 216-233.
- Madariaga, J.-M., Huguet, Á., & Janés, J. (2016). Language Attitudes in Catalan Multilingual Classrooms: Educational Implications. *Language and Intercultural Communication*, 16(2), 216–234.
- Milans, M.P. (2010). From Madrid to Zhejiang: Globalization, Educational Communities and Second Language. *Revista complutense de educación*, 21(1), 125–146. Consulté le 11 mars 2019, à partir du site Web <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED1010120125A>.
- Neumann-Holzschuh, I. (2009). Contact-Induced Structural Change in Acadian and Louisiana French: Mechanisms and Motivations. *Langage et Société*, (129), 47–68. Consulté le 11 mars 2019, à partir du site Web <https://doi-org.ezproxy.univ-paris3.fr/10.3917/ls.129.0047>.
- Ngcobo, S. (2014). The Struggle to Maintain Identity in Higher Education among Zulu-Speaking Students. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(6), 695–713.
- Nguyen, T.T.T., & Hamid, M.O. (2016). Language Attitudes, Identity and L1 Maintenance: A Qualitative Study of Vietnamese Ethnic Minority Students. *System*, 61, 87–97.
- Nyst, V. (2015). The Sign Language Situation in Mali. *Sign Language Studies*, 15(2), 126–150. Consulté le 11 mars 2019, à partir du site Web <https://www.jstor.org/stable/26190976>.
- Oriyama, K. (2012). What Role can Community Contact Play in Heritage Language Literacy Development? Japanese-English Bilingual Children in Sydney. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33(2), 167–186.
- Prasad, G. (2012). Multiple Minorities or Culturally and Linguistically Diverse (CLD) Plurilingual Learners? Re-Envisioning Allophone Immigrant Children and Their Inclusion in French-Language Schools in Ontario. *Canadian Modern Language Review*, 68(2), 190–215.
- Pulinx, R., & Avermaet, P.V. (2014). Linguistic Diversity and Education. Dynamic Interactions between Language Education Policies and Teachers' Beliefs. A Qualitative Study in Secondary Schools in Flanders (Belgium). *Revue Française de Linguistique Appliquée*, XIX(2), 9–27. Consulté le 11 mars 2019, à partir du site Web <https://www-cairn-info.ezproxy.univ-paris3.fr/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2014-2-page-9.htm>.
- Raghavan, P. (2014). It's Time to Scale the Science in the Social Sciences. *Big Data & Society*, 1(1), 1–4.
- Riches, C., & Curdt-Christiansen, X.L. (2010). A Tale of Two Montréal Communities: Parents' Perspectives on Their Children's Language and Literacy Development in a Multilingual Context. *The Canadian Modern Language Review / La Revue Canadienne Des Langues Vivantes*, 66(4), 525–555.

Tang, S. (2010). Foundational Paradigms of Social Sciences. *Philosophy of the Social Sciences*, 41(2), 211–249.

Tembe, J., & Norton, B. (2008). Promoting Local Languages in Ugandan Primary Schools: The Community as Stakeholder. *The Canadian Modern Language Review / La Revue Canadienne Des Langues Vivantes*, 65(1), 33–60.

Toffoli, D. (2015). University Students' Plurilingual Profiles in a French Frontier City. *Language Learning in Higher Education*, 5(1), 25–43.

Wei, L. (2011). Multilinguality, Multimodality, and Multicompetence: Code- and Modeswitching by Minority Ethnic Children in Complementary Schools. *The Modern Language Journal*, 95(3), 370–384.

Weston, D. (2011). Gibraltar's Position in the Dynamic Model of Postcolonial English. *English World-Wide*, 32(3), 338–367.

Wisniewski, K. (2017). Empirical Learner Language and the Levels of the Common European Framework of Reference. *Language Learning*, 67(1), 232–253.