

DIVERSITE LINGUISTIQUE ET NOUVELLES MINORITES EN EUROPE

*Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en
Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*

Etude de référence

Ingrid GOGOLIN
Universität Hamburg

Division des politiques linguistiques
Direction de l'éducation scolaire, extra-scolaire
et de l'enseignement supérieur
DG IV
Conseil de l'Europe, Strasbourg
2002

Les vues exprimées dans la présente publication sont celles de l'auteur ; elles ne reflètent pas nécessairement celles du Conseil de l'Europe.

Toute correspondance relative à cette publication ainsi que toute demande de reproduction ou de traduction de tout ou d'une partie du document doivent être adressées au Directeur de l'éducation scolaire, extra-scolaire et de l'enseignement supérieur du Conseil de l'Europe (F-67075 Strasbourg Cedex).

La reproduction d'extraits est autorisée, sauf à des fins commerciales, à condition que la source soit mentionnée.

SOMMAIRE

Préface	5
Introduction	7
Plusieurs centaines de langues en Europe	7
La vitalité des langues des minorités immigrantes	12
Education linguistique pour l'avenir	17
Références.....	21

Préface

Ce texte qui est publié dans une série, coordonnée par la *Division des politiques linguistiques*, présente à l'évidence sa pertinence propre, puisqu'il aborde certains aspects déterminants de l'organisation des enseignements de langues, de leurs fondements sociolinguistiques, des idéologies linguistiques à l'œuvre sur ces problèmes relatifs aux langues en Europe. Il entre cependant dans un projet plus large, en tant qu'il constitue un élément d'un ensemble éditorial centré sur le *Guide pour les politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*.

Ce *Guide* est document descriptif et programmatique tout à la fois, qui a pour objet de mettre en évidence la complexité des questions d'enseignement des langues, souvent abordées de manière simpliste. Il se propose de décrire les démarches et les outils conceptuels permettant d'analyser les contextes éducatifs en ce qui concerne les langues et d'organiser ces formations en fonction des principes du Conseil de l'Europe.

Ce document doit être présenté en plusieurs versions. Mais la « version intégrale » elle-même aborde, dans un cadre limité, nombre de questions complexes : il a semblé utile de l'illustrer par des études de cas, des synthèses ou des études sectorielles, qui traitent, de manière plus monographique, de questions à peine esquissées dans ce texte. Ces *Etudes de référence*, originales, remettent le *Guide* en perspective, pour en rendre perceptibles les ancrages théoriques, les sources d'information, les domaines de recherche ou les thématiques qui le nourrissent.

La *Division des langues vivantes* devenue *Division des politiques linguistiques* manifeste par cet ensemble de documents cette nouvelle phase de son action. Celle-ci s'inscrit dans le droit fil des précédentes : la *Division* a diffusé, à travers les *Niveaux seuils* des années 70, une méthodologie d'enseignement des langues davantage tournées vers la communication et la mobilité intra européenne. Elle a ensuite élaboré, sur fond de culture éducative partagée, *Le Cadre européen commun de référence pour les langues* (version définitive, 2001), document visant non plus à définir la forme des contenus d'enseignement pour les langues, mais la forme même des programmes d'enseignement de celles-ci. Proposant des niveaux de références explicites pour identifier des degrés de compétence en langue, le *Cadre* autorise une gestion diversifiée des formations, de nature à créer des espaces pour davantage de langues à l'École et dans la formation tout au long de la vie. Cette orientation vers une reconnaissance de la valeur intrinsèque du plurilinguisme a conduit parallèlement à la mise au point d'un instrument permettant à chacun de prendre conscience de son répertoire de langues et de le décrire : le *Portfolio européen des langues*, dont les versions élaborées par les Etats membres se multiplient et qui a été au centre de l'Année européenne des langues (2001).

Identifié dans de nombreuses *Recommandations* du Conseil de l'Europe comme principe et comme finalité des politiques linguistiques éducatives, le plurilinguisme doit être valorisé au niveau de l'individu et pris en charge collectivement par les Institutions éducatives. Articulant le didactique et l'éducatif au politique, le *Guide* et les *Etudes de référence* qui le déclinent ont pour fonction d'explicitier ce principe politique et d'en décrire les formes concrètes de mise en place.

Ce texte d'Ingrid Gogolin discute les problèmes soulevés par la présence en Europe de minorités parfois appelées 'migrantes' ou 'immigrées'. Quel que soit le cas, elles comprennent des jeunes avec un vaste et complexe répertoire de langues. Leur plurilinguisme n'est pas suffisamment reconnu et leur potentiel pour apprendre les langues peut être étouffé par l'organisation de l'apprentissage des langues qui tient surtout compte des monolingues. Pourtant ces jeunes sont un modèle de plurilinguisme. De plus, la vitalité de leurs langues, la force de leur présence dans des sociétés qui ne les ont pas encore complètement reconnus sont assurées. Dans la dernière partie, Gogolin propose d'exploiter cette situation et d'assurer que le plurilinguisme soit encouragé.

Cet aspect spécifique de la problématique des politiques linguistiques éducatives en Europe invite à réexaminer la perspective d'ensemble déployée dans le *Guide*. Il n'en reste pas moins que cette étude participe au projet fondateur de la *Division des Politiques linguistiques* : créer par la réflexion et l'échange d'expériences et d'expertises, les consensus nécessaires pour que les sociétés d'Europe, fortes de leurs différences et irriguées par des courants transculturels modelant des *nations mondialisées* ne s'enferment pas dans la recherche de la ou des langues « parfaites » à valoriser (aux dépens d'autres). Elles devraient plutôt reconnaître la pluralité des langues de l'Europe et le plurilinguisme, potentiel ou effectif, de tous ceux qui vivent dans cet espace comme condition de la créativité collective et du développement, composante de la citoyenneté démocratique à travers la tolérance linguistique et, donc, comme valeur fondatrice de leur action dans le domaine des langues et de leurs enseignements.

Jean-Claude Beacco et Michael Byram

Introduction

Nombreux sont ceux en Europe, profanes ou experts dans le domaine de l'éducation linguistique qui croient en l'équation langue et nation. Pour eux la diversité linguistique signifie la diversité de langues nationales en Europe ou la coexistence de territoires linguistiques dans un Etat nation (tel que la Belgique ou la Suisse). Elle peut également signifier pour eux, des minorités nationales à l'intérieur d'Etats nations (comme la minorité galloise en Grande-Bretagne, les Sorabes en Allemagne ou les minorités germanophones en Belgique et au Danemark). En fait, ces connotations ne décrivent pas la diversité linguistique contemporaine en Europe, car elles excluent les grands groupes d'immigrants, les nouvelles minorités qui contribuent à des changements énormes dans « les sphères linguistiques publiques » de nos sociétés. Le premier chapitre de ce document illustrera la diversité linguistique contemporaine en Europe. Dans le second chapitre sera abordé le rôle des langues pour les nouvelles minorités elles-mêmes, en s'intéressant plus particulièrement à la question de savoir ce que signifie le fait de vivre avec plus d'une langue pour l'acquisition du langage et l'apprentissage d'une langue par les enfants. Le troisième chapitre présentera un modèle pour la construction d'une politique d'éducation linguistique ayant pour but de respecter et d'encourager la diversité linguistique contemporaine – en raison de sa richesse à la fois pour le développement de l'homme, le bien-être social et la croissance économique en Europe.

Plusieurs centaines de langues en Europe

Quelles sont les langues existant en tant que langues vivantes en Europe, parlées quotidiennement par de grandes communautés et quel est leur nombre ? – Cette question restera encore longtemps sans réponse. A la différence d'autres régions du monde, notamment les Etats d'Australasie ou les Etats africains, les Etats nations d'Europe se considèrent comme monolingues ou au mieux, bi, tri ou quadrilingues, si leur zone est divisée en territoires ayant des langues principales différentes. C'est la raison pour laquelle, il n'y a presque pas de données fiables dans les statistiques officielles sur la diversité linguistique en Europe: l'image de populations nationales relativement homogènes rend la question de savoir combien de langues et quelles sont les langues utilisées véritablement utilisées dans un pays inutile. Dans certaines statistiques, à côté des langues nationales, sont prises en compte les langues appelées « moins utilisées »: langues de minorités nationales ou régionales, qui sont en fait pour la plupart des citoyens d'un Etat nation particulier installés de longue date. Ils utilisent souvent leur langue en plus de la langue nationale. Si nous prenons en compte ces minorités, nous relevons en gros 60 à 70 langues en Europe. Le nombre de personnes en Europe considèrent cette situation comme complexe et compliquée.

Si nous considérons les pays non-européens, nous obtenons une image différente de ce que signifie « la diversité linguistique ». L'Inde en est un bon exemple:

«Avec une population d'environ 1000 millions de personnes, qui représentent ensemble quatre familles de langues, par ex. l'indo-aryen et le dravidien, l'austro-asiatique et le sango-tibétain, 1652 langues avec 10 systèmes d'écritures principaux, 18 langues reconnues par la constitution (« scheduled languages ») et 418 langues répertoriées, l'Inde est certainement une des premières nations multilingues dans le monde aujourd'hui. [...] Tous les Etats et territoires de l'Union de l'Inde sont multilingues, en dépit d'une dominance dans chacun des Etats ou territoires de ceux parlant les langues reconnues par la constitution (« scheduled languages »). En fait la situation linguistique est extrêmement dynamique avec l'évolution de nouvelles langues servant de lingua franca dans plusieurs domaines» (Choudhry 2001: 391; voir aussi d'autres contributions dans le volume « The Other Languages of Europe »).

En raison de la tradition multilingue en Inde – comme dans de nombreux autres pays dans le monde –, un certain nombre d'approches méthodologiques a été établi pour déterminer les minorités linguistiques d'une part et pour compter les langues et les personnes qui les parlent d'autre part. Ceci n'a rien d'une tâche facile en raison de la fluidité des frontières entre langues et de l'impossibilité de définir des critères objectifs permettant de distinguer clairement entre « langues » et « variations » – par ex entre les dialectes régionaux ou la variante qui est parlée par les membres d'une classe sociale. En fait, toutes les langues sont des amalgames: compositions de moyens d'expression, utilisés par un groupe ou à l'intérieur de régions, dans lesquelles peuvent toujours être retrouvées les traces d'autres moyens d'expression. Qu'une langue soit considérée comme une « langue » propre ou comme un pur « dialecte » dépend souvent plus de décisions politiques que de critères linguistiques. Les récentes « explosions » de langues dans les pays d'Europe orientale: par exemple « le tchécoslovaque » en « tchèque » et « slovaque », le « serbo-croate » en « serbe » et « croate » en sont la preuve manifeste. Tant qu'il s'agissait de renforcer l'unité nationale de l'ancien pays, les langues étaient considérées comme ne faisant qu'« une ». Maintenant que les pays se sont partagés, les mêmes langues sont considérées comme «deux » – et chacune doit maintenant servir en tant que preuve d'identité et d'unité nationale pour « son propre » pays.

En fait, le rapport de la situation linguistique en Inde illustre beaucoup plus la diversité linguistique contemporaine en Europe que la plupart des portraits qui sont faits sur la situation en Europe. Je voudrais expliquer ceci en prenant l'exemple d'une école (voir Gogolin et Neumann 1997 pour une description détaillée). Il s'agit d'une école allemande ordinaire totalement normale: une école primaire d'environ 200 enfants. L'école est située dans la ville de Hambourg et peut être considérée comme exemplaire pour d'autres écoles de zones urbaines en Europe aujourd'hui.

Dans cette école, presque 50% des enfants ont une origine monolingue et un passeport allemand ; ils viennent de familles ayant de longues lignées ancestrales en Allemagne. L'autre moitié représente plus de 15 nationalités ayant environ 20 langues natives différentes. Certains enfants parlent plus de deux langues, par exemple parce que leurs parents ont des origines linguistiques différentes.

Pour tous les enfants de cette école, le plurilinguisme forme une part importante et intégrale de leur expérience quotidienne. La langue allemande joue le rôle de *lingua franca* pour tous dans l'école et est sans aucun doute la langue la plus fréquemment parlée. Il ne s'agit néanmoins en aucun cas de la seule langue. A côté de l'allemand, il est courant pour les enfants d'utiliser activement plusieurs autres langues: au cours des jeux, certains enfants comptent en turc, d'autres se saluent ou se remercient en italien, d'autres connaissent des phrases amusantes d'exercice de diction en portugais ou des « comptines » polonaises, et les enfants jurent couramment dans plusieurs langues. La diversité des langues et l'expérience culturelle est un aspect important de la vie quotidienne pour tous les enfants de l'école, indépendamment du fait qu'ils soient eux-mêmes mono- ou plurilingues. Que l'école y prête attention ou non, la diversité des langues et des origines culturelles est un élément commun dans la socialisation de tous ses enfants. Ceci s'applique non seulement à l'école qui fait l'objet de notre étude ou à d'autres écoles exceptionnelles mais aussi à toutes les sociétés qui incluent des immigrants et d'autres minorités – ce qui signifie en fait à toutes les sociétés européennes.

Dans le microcosme de l'école qui fait l'objet de notre étude, se reflète la réalité culturelle et linguistique des Etats nations européens d'aujourd'hui – ou du moins, la réalité de leurs zones urbaines (où vit une part en croissance rapide de la population européenne). Des éléments importants de la composition linguistique de zones urbaines d'Europe peuvent être décrits par l'exemple de notre école à Hambourg. La situation linguistique ici est composée de langues ayant plus ou moins de légitimité¹, de statut bas ou élevé, de groupes grands ou petits d'utilisateurs et d'autres aspects de différence (cf. aussi Extra et Görter, 2001).

Au niveau le plus élevé de la hiérarchie, se situe l'allemand, la langue dominante et la plus légitime de l'école. C'est à la fois la langue la plus privilégiée et la plus fréquemment utilisée. L'allemand est utilisé par tous – avec plus ou moins de compétence. Il est accepté par tous car il fonctionne dans presque toutes les situations de communication. Et c'est la langue principale d'éducation et d'apprentissage de la lecture.

L'anglais se trouve en deuxième position dans la hiérarchie. Tout d'abord, l'anglais est important car c'est la langue parlée à la maison de certains enfants. Ceci est du en grande partie au fait que les enfants ou (un de) leurs parents sont immigrants: certains sont réfugiés d'Etats africains ou d'Australasie, d'autres sont immigrants de Grande-Bretagne ou d'Amérique du Nord. Ainsi, l'anglais pour toute une série de raisons représente une langue importante dans les écoles de Hambourg. Son importance augmente car l'anglais est la langue de prédilection de la pop culture à laquelle les enfants sont confrontés tous les jours

¹ Selon Bourdieu (1991), « la légitimité » se réfère au statut le plus puissant d'une langue. La légitimité dépend, parmi d'autres facteurs, du statut légal (par ex langue nationale) et du rôle et de sa fonction dans les institutions officielles, telles que le système judiciaire et le système éducatif.

dans les médias. De plus, l'anglais n'est pas seulement une langue importante et fréquemment utilisée mais aussi une langue légitime en raison de son acceptation officielle en tant que langue du système éducatif. L'anglais – au sens strict: une variante de plus – est enseigné en tant que première « langue étrangère » à tous les enfants des écoles primaires de Hambourg à partir de la troisième année, et dans la plupart des cas tout au long de leur scolarité.

Le turc représente une autre langue importante. C'est la langue parlée à la maison du groupe d'élèves figurant en deuxième rang au point de vue nombre après les germanophones. En termes de pouvoir et de légitimité, la langue turque a un statut ambigu. Parmi les enfants eux-mêmes, le turc a un prestige relativement élevé ; Auer et Dirim (2000) parlent d'un « prestige caché ». Comme le montre la recherche, le turc en Allemagne est souvent utilisé non seulement par des membres de sa propre communauté mais aussi par des personnes n'ayant pas d'origine turque. En particulier dans les grandes villes, il fonctionne comme la langue vulgaire d'un groupe pair pour les enfants et les adolescents. La recherche dans d'autres domaines en Europe a montré des résultats similaires. Certaines langues de minorité d'immigrants fonctionnent comme des langues de solidarité, d'identification à un groupe pour les jeunes : à la fois pour ceux ayant des origines parmi la minorité ou les immigrants et pour ceux dépourvus d'une telle expérience (voir par exemple Rampton 1995 ; Hewitt 1990 ; Francheschini 1998).

Tous ces aspects font référence à des couches informelles de la sphère publique ; ils contribuent à la vitalité du turc en Allemagne, mais ne servent pas à encourager sa légitimité. Le turc a obtenu toutefois ce que nous pourrions appeler un statut semi-légitime dans le système éducatif allemand, de la même façon que d'autres langues de minorité immigrante l'ont obtenu en Allemagne et dans d'autres systèmes scolaires européens. Ces langues sont enseignées dans de nombreux domaines dans le cadre de ce qui est appelé l'enseignement de la langue maternelle aux immigrants. Jusqu'à présent, seuls les enfants ayant une origine appropriée – en Allemagne, ceci signifie ceux détenant un passeport étranger – peuvent bénéficier de cette opportunité. Néanmoins, le turc et d'autres langues de minorité immigrante en devenant langues d'éducation, se rapprochent du statut de la légitimité, même si pour le moment, elles ont encore un statut peu élevé.

Ainsi, le statut ambigu du turc en Allemagne est attribué à son importance d'une part – c'est la langue parlée à la maison du plus grand groupe d'immigrés en Allemagne –, et au mépris d'autre part – c'est la langue du groupe d'immigrants qui est souvent perçu comme le prototype « d'étrangers » en Allemagne, caractérisés par un faible statut socio-économique et recevant peu de respect. D'autres langues de minorité immigrante dans les pays européens ont comme le turc en Allemagne, le même statut ambigu: elles sont parlées par de larges groupes ayant d'intenses échanges entre eux et elles ont reçu une certaine reconnaissance officielle, en étant enseignées par exemple dans le système scolaire public ou privé. Malgré tout, ces langues sont estimées comme de moindre importance ou de statut moins élevé en fonction du statut de ceux qui les parlent.

En dehors des langues déjà mentionnées, nous trouvons un autre type de langues parmi les enfants de notre école de Hambourg. Ce sont encore des langues d'immigrants, mais celles-ci sont celles qui ont le moins de pouvoir. Les groupes parlant ces langues sont relativement petits et sont souvent considérés avec mépris. Il peut s'agir de minorités dans leur ancien pays d'origine, tels que les Kurdes de Turquie ou d'Iran. Il peut également s'agir de personnes non désirées, par exemple les réfugiés ou les immigrants illégaux. Leurs langues ne sont pas du tout respectées ni encouragées. Ceux qui les parlent ont rarement la possibilité de pouvoir écrire leur propre langue natale, utilisant ainsi presque uniquement la forme orale de la langue en question. De plus, il n'existe pratiquement pas de presse d'information dans ces langues réduisant ainsi les possibilités de communication dans ces langues et les limitant principalement à des échanges directs au sein de la communauté minoritaire.

En fonction de l'évolution de leur scolarité, les enfants des écoles de Hambourg ainsi que dans tous les autres pays européens seront confrontés à une diversité linguistique encore plus grande que celle signalée jusqu'à présent. Ils rencontreront d'autres langues: celles considérées comme langues étrangères, fonctionnant en tant qu'élément régulier de l'école secondaire aujourd'hui. Environ deux tiers de la population scolaire en Allemagne apprennent plus d'une langue étrangère au cours de leur scolarité. Et nous avons la chance d'arriver à la fin maintenant de la complexité culturelle et linguistique de notre exemple, Hambourg n'appartenant pas à une zone de fort dialecte en Allemagne. Ainsi, l'allemand parlé à Hambourg est assez homogène, avec des variantes assez proches de l'allemand standard, ce qui signifie que les enfants n'ont pas à affronter la différence entre le « dialecte » et la « norme » fréquente dans d'autres régions.

Hambourg est un exemple ordinaire de la réalité culturelle et linguistique en Europe aujourd'hui. Une étude, menée dans cinq villes européennes, répertoria environ 150 langues parlées par les écoliers de Hambourg – en dehors de l'allemand (Büchel et al. 2001). Pour Londres, plus de 350 langues furent identifiées comme importantes parmi les écoliers. Ces chiffres prouvent que la réalité linguistique en Europe est de la plus grande complexité. Tous les héritages culturels, les langues et leurs variantes mentionnées existent au même moment dans un même lieu. Il existe en fait une situation hiérarchique en terme de langues officiellement légitimes et de leur valeur sur le « marché linguistique » (encore une fois dans le sens donné par Bourdieu, 1991). Mais, nous devons considérer que dans les sociétés modernes européennes, il existe probablement plus d'un marché linguistique. Les langues de statut peu élevé – comme le turc en Allemagne – ont en même temps un statut élevé pour certains groupes qui les parlent, et sont très importantes notamment dans les situations de tous les jours. Il n'est pas nécessaire de franchir de véritables frontières pour passer d'un marché linguistique (pensez à une quelconque rue dans la ville de Hambourg, où l'allemand est *la* langue de statut et de respect élevé) à un autre (pensez à une épicerie dans la même rue appartenant à une personne d'origine immigrée qui vend ses produits principalement à des membres de sa propre communauté linguistique. Dans ce magasin, le langage de la minorité aura

certainement plus de valeur que l'allemand – dont la meilleure preuve en est le fait que les membres des autres minorités ou les membres de la majorité germanophone ont appris à saluer, remercier et autres phrases de petite conversation dans la langue de la minorité).

Ces héritages culturels, langues et variantes constituent la partie linguistique et culturelle d'une « sphère publique multiple » (Fraser 1994) en Europe. Le multilinguisme et la diversité culturelle ne sont pas limités à la coexistence de différentes cultures nationales et langues, langues de certains groupes ou de domaines fonctionnels. Il s'agit d'un processus continu de franchissement de frontières entre toutes ces dimensions – et de beaucoup plus encore.

La vitalité des langues des minorités immigrantes

On croit souvent que la diversité linguistique basée sur l'existence des langues de minorités immigrantes en Europe disparaîtra à plus ou moins long-terme. Cette hypothèse se base sur le fait que l'on attend des immigrants qu'ils s'adaptent à leur nouveau lieu de résidence également dans le sens où ils abandonnent la langue dont ils ont hérité et qu'ils « se convertissent » à la langue de la majorité. Les professeurs notamment jugent mal le comportement linguistique des élèves de la minorité immigrante. Quand ils notent que les enfants parlent couramment la langue de la majorité – «Vous ne doutez même pas qu'ils sont des étrangers» – ils concluent que c'est là le signe d'une intégration réussie, comprise comme le processus du passage de la langue minoritaire à la langue majoritaire.

Les recherches prouvent que la situation est en fait beaucoup plus compliquée et complexe. L'observation du développement linguistique chez les communautés d'immigrants montre que la langue de la majorité acquiert effectivement de l'importance pour eux et est utilisée fréquemment, mais en même temps et sans contradiction, la langue héritée ne perd pas sa signification pour eux. En effet, les fonctions et les pratiques de l'utilisation de la langue changent dans les situations minoritaires et de plus les langues minoritaires sont susceptibles de changements dans lesquels on peut noter les traces de la langue majoritaire environnante. Ces évolutions sont parfois nommées perte de langage, mais elles n'indiquent en fait rien d'autre qu'un changement dans la langue, un phénomène qui arrive à toutes les langues de façon constante, mais dans des situations minoritaires de façon plus manifeste et plus importante.

Des études telles que l'enquête sur la langue parlée à la maison mentionnée ci-dessus démontrent en termes quantitatifs la justesse de l'affirmation de la vitalité des langues des minorités immigrantes en Europe. En termes qualitatifs, les faits peuvent s'expliquer par les manifestations spécifiques des récents processus de migration en Europe. Les raisons les plus importantes pour lesquelles les migrants restent fidèles à la langue dont ils ont hérité, même s'ils s'adaptent à la langue de la majorité, sont imputables à l'augmentation du phénomène de « transmigration » (cf. Pries 1997). Ce terme indique qu'un nombre croissant de migrants probablement la majorité d'entre eux – tendent à conserver leur processus de migration ouvert dans le sens où ils maintiennent des liens avec leur

(pays) d'origine. Nombre de migrants se cramponnent à l'idée de « remigration » (retourner dans leur pays) sans jamais réaliser ce rêve souvent non évoqué (Byram, 1990). Ils établissent des contacts forts et durables au sein de leur propre communauté, amis ou connaissances dans le pays d'origine ou dans le pays d'immigration, ou membres de la communauté ayant eux-mêmes émigré vers d'autres contrées du monde. Cultiver des contacts à l'intérieur de sa propre communauté ne fait habituellement pas obstacle au développement de relations avec des membres de la majorité ou avec d'autres minorités du pays d'immigration. Aucun fait ne vient prouver l'hypothèse que des contacts intenses au sein de la communauté minoritaire signifie un désir de se démarquer du nouvel environnement ou une réticence à s'intégrer. Ceci indique seulement l'existence et l'importance croissante d'« espaces sociaux transnationaux » de formes de cohésion sociale traversant les frontières détachées d'une certaine zone. L'accélération de ces évolutions s'amplifie avec les nouvelles possibilités offertes par la technique notamment dans le domaine des transports et des médias. Aujourd'hui, ce n'est plus une entreprise longue, extrêmement aventureuse et chère de voyager d'un pays à l'autre, et il n'est même plus nécessaire de voyager pour communiquer fréquemment avec des amis et des connaissances à l'étranger.

En raison de ces évolutions, le fait que les minorités immigrantes conservent d'une part la langue dont elles ont hérité et leur pratique culturelle et que d'autre part elles s'intègrent dans leur voisinage parfois à un point où leurs façons de s'exprimer peuvent à peine se distinguer de celles des membres de la majorité établis depuis longtemps n'est ni contradictoire ni source de conflit. Au contraire, ces stratégies sont les plus appropriées aux conditions de vie dans les sociétés modernes et pluralistes caractérisées par l'internationalisation et la mobilité. Les langues d'origine sont les moyens de communication privilégiés dans « les espaces sociaux transnationaux », bien qu'elles puissent évoluer en fonction des langues environnantes. « Les sphères publiques multilingues » seront donc durables dans les sociétés européennes.

Ces observations sont de la plus grande importance pour l'éducation et l'apprentissage des langues. Ceci sera expliqué par une brève digression sur la théorie de l'acquisition du langage et la recherche.

Sans tenir compte de nombreuses différences de points de vue, il existe un consensus sur le principe suivant de l'acquisition initiale du langage: tous les enfants – à l'exception de ceux ayant des problèmes de santé – sont nés avec les meilleures conditions physiques préalables possibles pour l'acquisition du langage. Cependant, pour le processus d'acquisition lui-même, il est absolument nécessaire pour l'enfant d'interagir et de communiquer avec les personnes et les objets autour de lui. L'acquisition du langage signifie non seulement le développement d'unités linguistiques dans un sens étroit mais aussi se familiariser avec toutes les traditions d'expression les accompagnant: expressions du visage, langage des gestes et du corps ; connotations d'expressions etc. Dans la toute petite enfance, l'environnement le plus proche – la famille – est de la plus grande importance pour le développement de compétences communicatives. Plus ces compétences grandissent, plus l'enfant

acquiert une autonomie par rapport à sa famille proche ; l'élargissement de son environnement lui permet une expérience linguistique supplémentaire qui à son tour contribue à augmenter la mobilité et l'indépendance de l'enfant.

Ainsi, l'acquisition du langage est un produit de l'interaction entre les conditions physiques et sociales. Si les enfants grandissent monolingues, le processus d'acquisition se déroule dans une situation plus ou moins homogène. Il est très probable que l'enfant fasse l'expérience d'une gamme de diversité: d'autres dialectes ou des variantes sociales de la langue de la famille, des différences de modes d'expression, de situations ou de styles de vie. Mais comparé à des enfants grandissant bi- ou plurilingues, le spectre des différences d'expérience est relativement étroit. Pour cette raison, l'enfant monolingue peut relativement facilement bénéficier de l'ensemble de son environnement pour accroître ses compétences linguistiques.²

D'un autre côté, la plupart des enfants des familles d'immigrants qui grandissent dans le pays d'immigration n'ont pas facilement accès à toutes les ressources de communication dans leur environnement. La langue dans leur environnement le plus proche diffère largement de celle de l'environnement plus large. Comme la recherche nous l'indique, la langue héritée domine la communication dans les familles d'immigrants dans de nombreux domaines. Même si la langue de la minorité n'est pas l'outil de communication dominant, son importance notamment dans l'interaction avec de jeunes enfants est très élevée, en raison de son utilisation spécialement fréquente à des fins de socialisation: pour exprimer la chaleur et la sécurité, l'affection et la tendresse ainsi que les gronderies et les remontrances. En raison des différences entre la langue de la famille et celle de l'environnement plus large, les enfants bilingues n'ont pas un accès facile à toutes les ressources linguistiques autour d'eux lorsqu'ils deviennent indépendants et mobiles. Ils doivent faire des efforts considérables pour conquérir leur environnement plus large afin de progresser eux-mêmes dans le développement du langage.

On croit souvent et en fait c'était une opinion largement répandue dans la théorie et la recherche au 19^{ème} siècle et dans une partie du 20^{ème} siècle, que cet état de difficultés et d'efforts provoquait des effets négatifs sur le développement du langage. Cette opinion est souvent étayée par des exemples de vécu personnel, comme l'observation que la prononciation des enfants bilingues est différente de celles des monolingues ou qu'ils élaborent des formes grammaticales ou un ordre de mots étranges. En fait, cette opinion a été réfutée depuis longtemps. En réalité, les différences d'expression ou de compréhension n'indiquent rien d'autre que des processus d'acquisition totalement différents qui aboutissent inévitablement à des résultats différents. Il est particulièrement pertinent dans

² Il nous faut admettre que les démarcations entre une enfance «monolingue» et «bi- ou plurilingue» sont fluides. Par exemple: si un enfant «monolingue» grandit dans une région de fort dialecte, son processus principal d'acquisition du langage est proche d'un contexte bilingue; si une famille d'immigrés s'abstient d'utiliser soit la langue dont elle a hérité ou la langue de la majorité dans ses premières interactions avec l'enfant, le développement de son langage se rapproche du monolinguisme.

notre contexte de noter que la langue ou les langues qui influencent la toute première phase d'acquisition fonctionnent comme un filtre pour tout futur apprentissage de la langue ; elles ont des effets sur la perception ainsi que sur la production de paroles. Ceci peut être facilement illustré sous l'angle de la prononciation. Un nouveau-né est physiquement capable d'articuler tout son humain possible. Peu à peu, il perd cette capacité ; elle s'adapte au stock concret de sons dans l'environnement du bébé. La partie décisive de cette évolution se déroule au cours de la première année. Ceci ne signifie pas que la capacité de produire ou d'imiter des sons d'autres langues se perd totalement – mais elle est clairement réduite.³ C'est la raison pour laquelle nombre de personnes ne perdent jamais leur «accent étranger» lorsqu'ils apprennent à un âge plus avancé une nouvelle langue.

La théorie et la recherche sur l'acquisition du langage indiquent de manière définitive que la propriété linguistique d'un enfant bilingue diffère dans ces deux langues de celle d'un enfant élevé de façon monolingue dans une de ces langues. La recherche dans le développement cognitif donne des indications solides appuyant l'hypothèse que le bilinguisme dans la petite enfance est tout à fait bénéfique pour le développement de l'ensemble du langage et également pour le développement cognitif. Ceci est attribué au fait même que les enfants ne peuvent pas explorer leur environnement linguistique sans effort. Ils sont confrontés en permanence à des challenges spécifiques tels que les suivants : ils doivent distinguer entre leurs langues et développer des critères de différenciation ; ils doivent déterminer quelle est la langue appropriée à telle personne ou telle situation ; ils doivent apprendre à changer de codes au bon moment, à traduire ou interpréter, et plus souvent que les monolingues, ils sont amenés à surmonter les difficultés de compréhension. Les capacités nécessaires pour résoudre de tels problèmes sont appelées «compétences métalinguistiques», moyens de réception et d'expression qui ne sont pas strictement liés à un langage spécifique mais au langage en tant que tel.

Les enfants bilingues doivent résoudre de tels problèmes plus tôt et de façon plus intensive que les monolingues ; à strictement parler, ces derniers ne commencent pas à être confrontés à de tels défis avant leur entrée en maternelle ou à l'école, c'est-à-dire au début de l'éducation explicite de la langue. La psychologie cognitive soutient que le développement précoce de compétences métalinguistiques donne une longueur d'avance pour le développement du langage et le développement cognitif.

En raison de ces circonstances, les enfants bilingues entrent à la maternelle ou à l'école avec en principe des conditions préalables très prometteuses qui sont clairement différentes des résultats d'une enfance monolingue. Les différences audibles et visibles n'indiquent pas que les enfants bilingues se situent derrière les monolingues ou que leur développement soit en danger. Elles signifient seulement qu'elles se rapportent à des circonstances linguistiques différentes

³ Je devrais ajouter que les facteurs linguistiques dans un sens étroit ne sont pas les seuls à jouer un rôle dans ces processus. D'autres aspects, notamment un talent et un environnement musical contribuent à la « souplesse » des possibilités d'articulation d'un enfant.

dans la petite enfance.⁴ Très souvent, les différences avec un monolingue qui sont évidentes dans le comportement et la pratique d'un enfant bilingue incite à l'interprétation que l'enfant court le risque de 'semi-linguisme' ou même de 'double-semi-linguisme', si les deux langues sont concernées. La notion de semi-linguisme se base sur l'hypothèse qu'un processus d'acquisition bilingue de langue conduit à une propriété linguistique qui peut être décrite comme un 'double monolinguisme'. En fait, ceci n'est pas le cas. Au contraire, le bilinguisme en tant que résultat d'une éducation avec deux (ou même plus) de langues conduit à une compétence langagière intégrée, une composition avec – dans la plupart des cas – des éléments distribués de façon inégale, servant dans l'ensemble de réserve à la pratique de communication (List 1995). Métaphoriquement, le résultat d'une enfance bilingue est le bilinguisme comme langue maternelle.

Mais il existe bien un risque pour le développement ultérieur du langage d'un enfant bilingue, qui peut être involontairement causé par les principes et les méthodes d'éducation en langues à l'école. Si le bilinguisme n'est pas accepté en tant que « langue maternelle », s'il est ignoré en tant que facteur de développement ultérieur du langage dans l'enseignement de la langue de la majorité, ceci peut avoir de sérieux problèmes pour l'expansion de la compétence dans cette langue. Si, d'un autre côté, les enfants n'ont pas l'occasion de lire et d'écrire également dans la langue de leur famille, ils ne seront pas capables de développer parfaitement cette langue. Différents projets de recherche en sont la preuve: plus on tient compte de leurs conditions linguistiques spécifiques et notamment si on leur apprend à lire et écrire dans leurs deux langues de façon constante et coordonnée, plus les enfants bilingues se développent mieux, à la fois en ce qui concerne la maîtrise de la langue et les autres matières scolaires (Greene 1998).

Ainsi les systèmes éducatifs jouent un rôle décisif dans l'opportunité offerte aux sociétés européennes de profiter de la diversité linguistique et culturelle. Des dispositions peuvent être prises pour de faibles gains pour tous ceux concernés, dans le cas où le bi- ou plurilinguisme individuel est ignoré ou même méprisé à l'école, ou pour le plus ample bénéfice possible, s'il est encore développé explicitement par l'éducation linguistique et ainsi transformé en une source de richesse pour la communauté dans son ensemble.⁵

⁴ Pour être tout à fait complète, j'indique qu'outre les facteurs linguistiques, la situation socio-économique en particulier et le « capital culturel » d'une famille, influencent de façon considérable le développement linguistique d'un enfant (voir par ex. Lantolf 2000).

⁵ C'est une idée bien établie qu'une véritable éducation et formation en langues ne peut être obtenue que par l'apprentissage d'une langue seulement mais dépend de l'attention détaillée portée à différentes langues et à la diversité linguistique en tant que telle ; cf. Humboldt 1907.

Education linguistique pour l'avenir

En fait, la pluralité linguistique et culturelle dans la société est en pratique ambivalente. D'une part, elle crée des complications à la fois objectives et subjectives pour la communication et la vie de tous les jours. D'autre part, elle est la preuve ultime de la créativité, capacité et potentialité humaine, une source de joie et de beauté. Et elle est inévitable

Une politique linguistique européenne s'intéressant à l'éducation et l'alphabétisation devra élaborer et mettre en place des stratégies permettant un équilibre entre les aspects positifs et négatifs du plurilinguisme et de la pluralité culturelle. En tant que condition préalable au développement d'une telle politique, nous devons être conscients que les perceptions négatives de la diversité sont dans une large mesure le résultat de stratégies utilisées dans le processus historique de construction de la nation elle-même. C'est uniquement ce processus au cours des 18^{ème} et 19^{ème} siècles qui a conduit à des auto-conceptions monolingues: à la conviction que vivre dans des situations de pluralité culturelle et linguistique était difficile, qu'apprendre des langues étrangères était compliqué, qu'un bi- ou plurilinguisme trop précoce dans l'enfance pouvait être dangereux à la fois pour le développement linguistique et cognitif de l'individu et d'autres croyances similaires (cf. Gogolin 1994; Hobsbawm 1991). La stratégie historique pour développer la notion d'homogénéité nationale a en fait totalement réussi à créer un climat négatif, un rejet individuel ou une ambivalence envers le plurilinguisme et l'apprentissage des langues. Il est vrai que la réussite de ce processus fut moindre dans l'établissement d'une «réalité» stable et homogène, comme le prouve les événements récents, lorsque les frontières entre les nations changent ou deviennent dysfonctionnelles en tant que moyen de réguler des vies, en raison de la demande de mobilité et des possibilités techniques permettant une communication illimitée.

Ainsi, le point de départ à la fois crucial et le plus prometteur d'une nouvelle politique de langues en Europe sera de promouvoir une auto-conception linguistique différente de celle d'aujourd'hui: non pas un 'comportement monolingue', mais un 'comportement plurilingue' parmi les individus et institutions européennes (cf. La Déclaration d'Oegstgeest 2001). Finalement, ceci signifie non seulement observer et reconnaître qu'il existe déjà une sphère linguistique publique multiple mais également accepter et promouvoir sa légitimité.

La réalité linguistique qui nous entoure peut être prise comme point de départ pour des concepts d'éducation linguistique qui visent au développement d'une 'alphabétisation hétéroglossique' d'une capacité à traiter la complexité et diversité linguistique de la manière la plus compétente qui soit (voir également Kramsch 2001). Le diagramme suivant indique les domaines et stratégies nécessaires à l'innovation (cf. Gogolin 1994):

EDUCATION LINGUISTIQUE INTERCULTURELLE – une proposition pour l’innovation de l’éducation linguistique en général –	
NECESSITE D’INNOVATION	STRATEGIES POSSIBLES OU NECESSAIRES
<p><u>Réforme des canons traditionnels de l’éducation linguistique</u> En fonction des critères: (1) Potentialité linguistique et besoins parmi la population donnée d’une région (2) intégration de toutes les langues existant sur un territoire dans le critère des langues officiellement acceptées et enseignées – c’est à dire les langues scolaires légitimes</p>	<p>(1) pour les enfants qui grandissent avec deux langues ou plus: garantir à tous les enfants un droit positif à l’accès à l’écriture et à la lecture dans la langue familiale qui diffère de la(les) langue(s) officielle(s) du territoire. Le droit de décider de la participation de leur enfant à cette offre ne devrait appartenir qu’aux parents. Un exemple brillant en est le modèle suédois de politique d’éducation linguistique pour immigrants. (2) Pour tous les enfants, qu’ils grandissent de façon mono- ou bi- ou multilingue: extension générale de l’enseignement et de l’apprentissage d’une langue étrangère à l’école (a) horizontalement par l’introduction de davantage de langues différentes dans les options proposées par les écoles à leurs enfants ; (b) verticalement par l’intégration de l’éducation d’une langue étrangère dans le programme à partir du premier et jusqu’au dernier jour de la scolarité.</p>
<p><u>Les langues en tant que moyen d’instruction</u> Abandon du principe d’une organisation monolingue des systèmes scolaires</p>	<p>Extension progressive de l’enseignement à une ou plusieurs langues étrangères, comme ceci est pratiqué avec succès dans les écoles modèles « d’élites » (par ex « les écoles européennes (Europaschulen)»; celles appelées écoles bilingues ou écoles internationales ; écoles pour minorités autochtones)</p>
<p><u>Education et apprentissage dans des conditions de multilinguisme</u> (1) Reconnaissance et acceptation du fait que le plurilinguisme est une condition générale pour toute éducation des (langues) dans les sociétés européennes linguistiquement pluralistes (2) Introduction d’une « alphabétisation hétéro-glossique » en tant qu’objectif général d’éducation</p>	<p>(1) Révision des programmes traditionnels de toutes les matières scolaires en raison de leur présupposition implicite du monolinguisme en tant que « normal » parmi les individus et les sociétés. Remplacer ceci par la notion que le multilinguisme dans une classe (une société) est une normalité. Accorder la plus grande attention au fait que la langue spécifique de l’école – la ‘langue de l’éducation et de la formation’ – n’est pas une condition naturelle que les enfants apportent à l’école mais qu’elle doit être enseignée explicitement et sérieusement dans toutes les matières. (2) Introduction d’une nouvelle matière dans le programme avec pour tâche explicite d’apprendre « la communication dans des conditions de multilinguisme », c’est à dire des compétences métalinguistiques telles que sensibilité au langage, capacité de traduire ou d’interpréter en interactions multilingues ou compétence de communiquer convenablement en dépit d’une maîtrise limitée d’une langue.</p>

D'après cette conception, la pratique vitale multilingue quotidienne est en elle-même une source de richesse pour l'éducation linguistique. Afin de protéger et de sauvegarder cette richesse, ou même pour l'agrandir avec un investissement minimum, *ceux qui le souhaitent* devraient se voir offrir la possibilité de participer à des cours dans leurs langues familiales si celles-ci sont différentes de la langue nationale ou régionale de la région respective. Dans ces cas l'enseignement de la langue à l'école n'est pas la seule source de développement de la langue ; mais il est de la responsabilité exclusive de l'école de donner accès à l'écriture et à la lecture qui sont impératives pour un développement accompli de la langue.⁶ Alors que ceci est conçu pour répondre aux besoins particuliers des enfants bi- ou plurilingues, la perspective universelle implique l'offre d'une large gamme de langues différentes au cours de la scolarité de tous les enfants et jeunes gens. Les langues ayant une importance significative dans une école ou région spécifique devraient être considérées comme langues susceptibles d'être apprises par tous les enfants. Il est évident et prouvé par la recherche que les chances d'un apprentissage réussi d'une langue augmentent avec les occasions permettant une véritable communication dans une langue spécifique. C'est pourquoi ne pas prendre en considération les langues de la minorité dans un programme de langues semble être un gaspillage d'opportunités et de richesses. Ceci ne remet pas en question les autres raisonnements des politiques d'éducation linguistique. Sans aucun doute, une des langues offertes à tous les enfants devrait être l'anglais – si ce n'est pas en tant que langue nationale, alors du moins en tant que langue de travail internationale.

Afin d'apprendre à maîtriser une sphère publique linguistiquement multiple, les langues étrangères devraient être introduites très tôt au cours de la scolarité en tant que langues de travail, en tant que langues dans lesquelles les enfants apprennent une matière. C'est une pratique bien connue et couronnée de succès dans les écoles modèles réservées aux élites et donc souvent considérée comme un effet de l'origine socio-économique des élèves, mais il n'existe pas de faits prouvés par la recherche soutenant ce point de vue. Au contraire, les expériences d'introduction précoce de langues étrangères à travers l'apprentissage du contenu dans les écoles « moyennes » sont très prometteuses (cf. Vollmer 1998).

Dans une large mesure, la tâche de maîtrise d'une situation linguistiquement complexe dépend de la sensibilité au langage et de compétences métalinguistiques. Jusqu'à présent, l'apprentissage d'une langue étrangère a abouti, dans ce domaine, à de très maigres résultats dans la mesure où les compétences requises ne sont pas du tout un accessoire quasi-automatique pour parler une langue étrangère. C'est pourquoi, l'ajout d'un nouveau domaine au programme est suggéré: l'enseignement qui traite explicitement de la complexité linguistique et culturelle en tant que telle – indépendamment du fait que la langue soit apprise ou parlée. L'approche la plus prometteuse en matière de contenu et de méthode pour ce domaine de l'enseignement serait la comparaison des langues, des variantes ou modes d'expression (voir Wandruszka 1979).

⁶ Ceci s'applique du moins aux langues standards écrites – en fait la plupart des langues d'aujourd'hui.

La diversité linguistique actuelle en Europe est une source de richesse dont la légitimité devrait être activement promue (voir la Charte européenne pour les langues régionales ou minoritaires 1992). Ceci devrait être accompagné par des recherches méthodologiquement complexes en linguistique et éducation sur les façons de maîtriser au mieux des conditions d'existence linguistiquement complexes. De telles conditions sont déjà admirablement maîtrisées par beaucoup de ceux qui sont dans l'obligation de le faire – à savoir les immigrants, qui non seulement dans ce domaine peuvent être considérés comme des prototypes pour de l'individu qui réussit dans les futures sociétés complexes modernes. Il est important de prendre en considération et d'apprécier les exemples pratiques qui contribuent au développement d'un avenir démocratique, juste et paisible de l'Europe.

Références

- Auer, P. and Dirim, I., 2000, Das versteckte Prestige des Türkischen. In Gogolin, I. and Nauck, B. (eds.) *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung*. Opladen: Leske und Budrich, pp 97 - 112.
- Bourdieu, P. 1991, *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press. [see also: 1990: *Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Wien: Braumüller]
- Büchel, H., Bühler-Otten, S., Fürstenau, S., and Gogolin, I. 2001, *The Home Language Survey. Language Diversity in Hamburg*. Research-Report (in preparation)
- Byram, M. 1990, Return to the home country: the necessary dream' in ethnic identity. In Byram, M. and Leman, J. (eds.) 1990, *Bicultural and Trilingual Education: The Foyer Model in Brussels*. Clevedon: Multilingual Matters. pp 77-94.
- Choudhry, A. 2001, Linguistic minorities in India. In Extra, G. and Gorter, D. (eds.) *The Other Languages of Europe*. Clevedon: Multilingual Matters: pp. 391 – 406.
- Declaration of Oegstgeest (the Netherlands), 2001, Moving away from a monolingual habitus. In Extra, G. and Gorter, D. (eds.): *The Other Languages of Europe*. Clevedon: Multilingual Matters, Appendix.
- Charte européenne des langues régionales ou minoritaire, 1992 STE n°: 148. <http://conventions.coe.int/Treaty/FR/Cadreprincipal.htm>
- Extra, G. and Gorter, D., 2001, Regional and immigrant minority languages. In Extra, G. and Gorter, D. (eds.), *The Other Languages of Europe*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 1 – 41
- Extra, G. and Verhoeven, L. (eds.) 1993, *Immigrant Languages in Europe*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Franceschini, R. 1998, *Italiano di contatto. Habilitationsprojekt, gefördert vom Schweizerischen Nationalfonds*. Draft Version. Basel: Universität Basel.
- Fraser, N. 1994, Rethinking the public sphere. A contribution to the critique of actually existing democracy. In Robbins, B. (ed.) *The Phantom Public Sphere*. Minnesota: University of Minnesota Press. pp 1 – 32
- Gogolin, I., 1994, *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann-Verlag.

- Gogolin, I. and Neumann, U. (eds.) 1997, *Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit*. Münster: Waxmann-Verlag.
- Greene, J. 1998, *A Meta-analysis of the Effectiveness of Bilingual Education*. Claremont, CA: Thomas Rivera Policy Institute.
- Hewitt, R. 1986, *White Talk Black Talk. Interracial Friendship amongst Adolescents*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hobsbawm, E. J. 1990, *Nations and Nationalism since 1780*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Humboldt, W. von, 1907, Ueber die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues. In Leitzmann, A. (Hrsg.), *Wilhelm von Humboldt, Gesammelte Schriften, Sechster Band*. Berlin: Behr's Verlag.
- Kramsch, C., 2001, The multilingual subject. In de Florio-Hansen, I. and Hu, A. (eds.) *Mehrsprachigkeit und Identitätsentwicklung*. Tübingen: Stauffenburg-Verlag.
- Kroon, S. and Vallen, T., 1994, Das nationale Selbstverständnis im Unterricht der Nationalsprache. Der Fall der Niederlande. In Gogolin, I. (ed.) *Das nationale Selbstverständnis der Bildung*. Münster: Waxmann-Verlag, pp. 151 – 182.
- Lantolf, J. (ed.) 2000, *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- List, G. 1995, Zwei Sprachen und ein Gehirn. Befunde aus der Neuropsychologie und Überlegungen zum Zweitspracherwerb. In *Praxis Deutsch*. Sondernummer, pp 27 – 35.
- Pries, L. (ed.) 1997, Transnationale Migration. *Soziale Welt*, Sonderband 12.
- Rampton, B. 1995, *Crossing. Language and Ethnicity among Adolescents*. London & New York: Longman.
- Vollmer, H. J. 1998, Fremdsprachendidaktik im Aufbruch. Zwischen Selbstverständnis und Fremdverstehen. In Gogolin, I. Meyer, M.A. and Krüger-Potratz, M. (eds.) *Pluralität und Bildung*. Opladen: Leske und Budrich, pp. 213 – 234.
- Wandruszka, M. 1979, *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: Piper.