

Regards croisés sur le plurilinguisme

Débat organisé par l'IRDP (19 janvier 2017)

Propos recueillis par Anne Bourgoz Froidevaux

À l'occasion de la [présentation de ses publications 2016](#), le 19 janvier 2017, l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP) a organisé un débat sur une thématique toujours plus actuelle: le plurilinguisme à l'école. Il s'agissait notamment de mettre en discussion les situations dans lesquelles on enseigne dans une langue qui n'est pas celle des élèves, qu'ils soient des élèves ayant choisi un programme bilingue, des enfants et des jeunes issus de la migration ne parlant pas la langue de l'école à



la maison ou encore, dans certains pays, des élèves de minorités linguistiques scolarisés dans une langue officielle ou majoritaire qu'ils ne parlent pas. Trois intervenants ont échangé leurs points de vue à cette occasion:

Abdeljalil Akkari, professeur à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FAPSE) de l'Université de Genève, directeur de l'Équipe de Recherche en Dimensions Internationales de l'Éducation (ERDIE);

Laurent Gajo, professeur de linguistique et directeur de l'École de langue et de civilisation françaises (ELCF) à l'Université de Genève;

Jean-François de Pietro, chercheur en didactique du français et du plurilinguisme à l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP) à Neuchâtel.

Que signifie être bilingue, plurilingue ou polyglotte? Sommes-nous tous plurilingues?

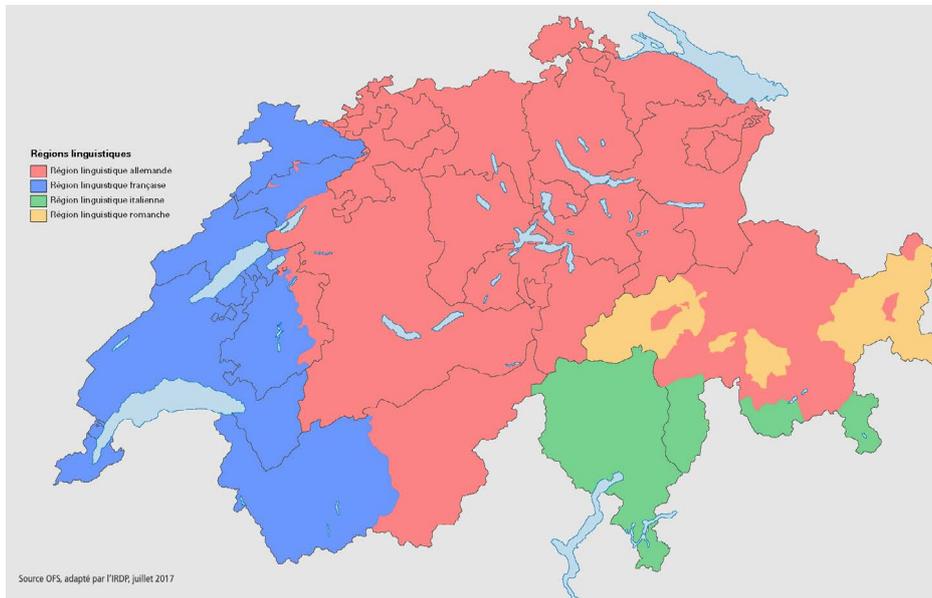
Laurent Gajo: Lorsqu'on tente de définir le bilinguisme ou le plurilinguisme, on se réfère généralement à des définitions qu'on croit partager, mais qui, en réalité, diffèrent souvent d'une personne à l'autre. Et lorsqu'on cherche des définitions plus précises et des statistiques, on rencontre de nombreux obstacles. Du point de vue de la science, il y a plusieurs définitions, certaines sont plus à la mode que d'autres, certaines sont plus solides que d'autres. L'important, pour le locuteur, est de connaître les attentes et les représentations des personnes ou domaines auxquels il a affaire, les employeurs ou la formation postobligatoire en l'occurrence. Autrement dit, même si l'école a son autonomie et défend une certaine idée du plurilinguisme, elle doit aussi préparer à un parcours de formation puis professionnel et, par conséquent, tenir compte de ce qui est attendu dans les secteurs auxquels les élèves se destinent.

Du point de vue de la recherche scientifique actuelle, il n'y a quasiment pas de monolingues, car nous sommes

tous baignés dans une certaine diversité. Mais celle-ci peut être très variable et rendue plus ou moins visible dans le discours social et éducatif. Prenons par exemple les dialectes ou les langues non standardisées, très souvent traités de manière inégale lorsque l'on parle de plurilinguisme, parfois par les personnes concernées elles-mêmes. Dans leurs *curriculum vitae*, certains Alémaniques mentionnent le suisse-allemand parmi les langues qu'ils parlent, tandis que d'autres privilégient l'allemand, l'anglais ou le français. Prenons un autre exemple, celui des bilingues français/albanais. On sait que ce n'est pas la même chose qu'être bilingue français/anglais. On pense souvent le bilinguisme et les filières bilingues à l'école en priorité avec des langues comme l'anglais, le français ou l'allemand, et comme un moyen d'aller plus vite vers ces langues.

Et lorsqu'on pose la question « combien de langues parlez-vous? », que veut-on dire par « parler »? Les compétences dans les langues sont variées et diffèrent

d'une personne à l'autre. Par exemple, si une personne lit le journal en allemand tous les jours, elle a des compétences en « réception » dans cette langue. Pourtant, l'intéressé lui-même ne les relève pas. Effectivement, parler suppose de produire, l'oral étant plus visible encore que l'écrit. De même, dans des filières bilingues ou immer-



sives, certains élèves développent très vite la compréhension mais ne sont pas très impressionnants dans la production orale pendant un, deux, trois ans ou même parfois plus longtemps. On peut avoir l'impression qu'il ne se passe pas grand-chose, mais c'est largement faux ! D'ailleurs, on ne se donne sans doute pas les moyens, dans l'évaluation, de valoriser les compétences qui sont peu ou pas apparentes. Elles existent mais ne sont forcément rendues visibles, ni par les locuteurs eux-mêmes, ni par l'école, ni par la société. Il y a là peut-être quelque chose à approfondir.

Jean-François de Pietro : En matière de définitions sur le sujet, le binôme polyglotte/plurilingue est intéressant. On se représente le polyglotte comme une personne qui maîtrise plusieurs, voire toutes les langues. Avec les changements sociaux et les effets de la mondialisation, le terme plurilingue est devenu dominant. Pour ce dernier terme, la définition de François Grosjean, qui est une référence dans le domaine, me semble pertinente. Selon lui, le bilingue/plurilingue est celui qui utilise régulièrement deux ou plusieurs langues ou dialectes dans la vie de tous les jours. Il ne dit par contre rien du niveau, c'est vraiment l'usage qui importe. Je pense important de défendre cette conception pour avoir une position socialement intéressante. Mais il faut également éviter de tomber dans le piège inverse, car cette définition recèle aussi certaines ambiguïtés, en particulier dans le contexte scolaire. En insistant trop sur l'aspect purement fonctionnel, on pourrait en effet donner l'impression que le niveau baisse, que l'école n'a plus d'exigences. Il est donc important de tenir une position

claire : l'objectif de l'école consiste toujours à mieux apprendre les langues, à mieux les parler, et non à se limiter à quelques compétences en lecture, même si, en soi, cela est déjà du plurilinguisme. Cela étant, dans le contexte dans lequel nous vivons et vu la pluralité des langues auxquelles nous sommes confrontés, nous aimerions également apprendre et parler plusieurs langues. Or il y a des limites : on ne peut pas apprendre sept ou huit langues à l'école. Nous sommes passés à trois, et cela pose déjà de nombreuses questions. Il faut donc tenir compte de ce contexte dans notre débat, il me semble. Et c'est là que la notion de plurilinguisme fonctionnel prend tout son sens.

Abdeljalil Akkari : En tant que sociologue et comparatiste, je dirais que non, nous ne sommes pas tous plurilingues. Dans mes recherches, qui m'amènent dans différents endroits du monde, je constate pour schématiser deux types de situa-

tions. Il y a celle par exemple de Neuchâtel, un territoire monolingue. Même si on y entend d'autres langues, on peut y être un citoyen normal en ne parlant que le français. Sur un marché en Afrique par contre, on ne peut pas être monolingue ; c'est l'usage, tout le monde est plurilingue, comme dans de nombreux endroits dans le monde d'ailleurs. J'ai entendu récemment un conférencier américain dire qu'en Papouasie Nouvelle-Guinée on ne peut survivre que si on parle au moins neuf langues ! Disons-le ainsi : historiquement, il y a des territoires monolingues et d'autres plurilingues dans l'usage. Et si le plurilinguisme fonctionne en Suisse, c'est grâce à la territorialité. Effectivement, avec la mondialisation, la situation se complexifie. On peut alors avoir, dans les territoires monolingues, une politique volontariste pour promouvoir l'usage des langues, ce qui entraîne d'ailleurs des questions en matière d'identité, de multiculturalisme, etc.

Jean-François de Pietro : On comprend bien ici, je crois, que c'est le point de vue qui définit le plurilinguisme. Ce n'est pas une chose en soi, immuable, mais c'est une question de définition. Et si je te suis pleinement, Abdeljalil, sur les territoires très marqués sur le plan linguistique par leur histoire, je pense qu'il est nécessaire de valoriser le plurilinguisme même dans les zones monolingues. C'est avant tout une question d'état d'esprit à développer, une ouverture. Il me paraît donc important de distinguer ici entre les individus et le territoire.

Abdeljalil Akkari : Revenons à la question « sommes-nous tous plurilingues ? ». Je pense qu'il faut distin-

guer trois plans. Le premier est individuel. Il n'y a plus de doutes aujourd'hui, cela a été démontré, le plurilinguisme est un plus. C'est mieux sur le plan cognitif, de l'apprentissage des langues, de la maîtrise de l'écrit et même pour la prévention de maladies comme Alzheimer. Il y a ensuite le plan politique. Que représente la

diversité linguistique pour l'État-nation? Souvent une menace pour la cohésion, des conflits potentiels, etc. Enfin, il y a le plan de l'école. Elle se situe un peu entre les deux, parce qu'on ne sait pas très bien que faire du plurilinguisme à l'école. Je pense même qu'elle est l'institution la moins favorable au plurilinguisme...

Dans un monde de plus en plus plurilingue, pourquoi l'école est-elle si souvent monolingue ?

Abdeljalil Akkari : Cela s'explique notamment par le fait que l'école est, en réalité, la fille de l'État-nation. Dans beaucoup d'écoles dans le monde, on commence la journée d'école par saluer le drapeau. La logique est la suivante : un drapeau, une nation, une langue.

Laurent Gajo : En France par exemple, l'école publique, obligatoire et gratuite est associée à la construction de la République française, comme à la démocratie d'ailleurs. Toutes les deux devaient reposer sur un accès à une langue commune, partagée par le plus grand nombre, et amener ainsi vers une forme de construction citoyenne et apporter une cohésion. C'est le cas dans beaucoup de pays d'Europe.

Le problème est le suivant : nous sommes habitués à associer un projet à une langue, alors qu'en réalité il est possible d'associer un projet à plusieurs langues – la Suisse en est d'ailleurs, à certains égards, un exemple. Mais on peine tout de même à faire évoluer l'équation, à penser que la cohésion n'est pas menacée par une forme de diversité organisée. Et puis je dirais que l'école tend, de manière générale, pour des raisons de démocratie notamment, vers une standardisation, une uniformisation – ni positive ni négative, mais sans doute nécessaire. Cela passe, entre autres, par la langue de scolarisation. Mais il se trouve que, dans la réalité, la diversité est toujours présente, même lorsqu'on cherche à uniformiser. J'ai en tête un ouvrage qui porte notamment sur l'école et dont le titre est : *Nous sommes tous des immigrés*¹. Il n'y est pas question de langues étrangères mais bien de la langue de l'école, le français. Tous les élèves, même s'ils sont francophones, ne sont pas égaux face au français de l'école. Donc, malgré l'uniformisation, une forme de diversité persiste, mais on soulève rarement les questions que cela pose. Au contraire, une didactique de la diversité devrait commencer avec la

langue de scolarisation. La standardisation, l'uniformisation supposent une diversité et peuvent fonctionner avec, mais nous ne sommes pas habitués à le faire.

Jean-François de Pietro : Le cas de la Suisse, du moins pour ce qui est de l'état d'esprit, n'est pas celui d'un État-nation monolingue au sens de certains autres pays. Plusieurs signes le montrent, par exemple lorsqu'on voyage en train, les annonces sont faites en plusieurs langues. J'ai voyagé récemment en Belgique : lorsqu'on est à Bruxelles, les annonces sont en français et dès qu'on passe Löwen, elles sont en flamand. Dans cette perspective, la situation en Suisse fait partie de ce qu'on peut définir comme plurilinguisme.

En ce qui concerne l'école, elle navigue souvent entre les deux : elle s'efforce de créer un état d'esprit plurilingue, et je pense qu'elle y parvient plutôt bien ; quant aux



résultats, en matière de niveau de maîtrise des langues et d'usages réels, il y a plus de difficultés...

Abdeljalil Akkari : Pour aborder autrement la question de l'école comme institution monolingue, partons du postulat suivant : beaucoup d'organisations internationales proposent le droit d'être instruit dans sa langue maternelle. Ce droit n'est pas respecté partout : un tiers des enfants dans le monde parle une langue à la maison et, tous les matins, va apprendre dans une autre

¹ Fauroux, R. & Chérifi, H. (propos recueillis par Solenn de Royer). (2003). *Nous sommes tous des immigrés*. Paris : R. Lafont.

langue à l'école – ce qui ne les empêche pas, ceci dit, d'apprendre quelque chose quand même. Prenons un exemple en Asie, le Laos : la moitié de la population ne parle pas le lao mais l'état et les enseignants sont fermés à la possibilité de parler d'autres langues à l'école, celles des minorités ethniques. Même chose en Afrique, où le multilinguisme n'est pas territorialisé. Dans une grande ville comme Kinshasa, on parle facilement deux-cents langues, qui plus est des langues qui ne sont pas toutes standardisées au même niveau. En faire des langues d'instruction poserait de vrais problèmes de type politique, linguistique, didactique, ce qui rendrait la chose très compliquée à organiser sur le plan pratique. Pour bien comprendre, revenons simplement en Suisse, à

Genève, où près de 35-40% des élèves parlent d'autres langues que le français en famille. Appliquer le droit d'être scolarisé dans sa langue maternelle supposerait d'ouvrir des programmes français/albanais ou français/serbo-croate plutôt que français/allemand ou français/anglais, avec les résistances politiques que l'on peut imaginer. La question n'est donc pas uniquement linguistique, elle a également trait à l'identité nationale, à la mobilité sociale et aux représentations sociales des langues, etc. On sait que si toutes les langues se valent qualitativement, elles ne sont pas égales sur le marché de l'emploi. Cette question est donc éminemment politique et source potentielle de conflits.

L'immersion pour faire une place aux langues à l'école... mais quelle place ?

Laurent Gajo : L'immersion se produit dans différentes situations qu'il faut distinguer. Je pense d'une part aux personnes migrantes, qui arrivent par exemple à Neuchâtel ou à Genève et qui se retrouvent en immersion totale, et, d'autre part, aux personnes qui partent en séjour linguistique par exemple. Pour les premières, on pourrait parler de « submersion » plutôt que d'immersion, car elles sont plongées dans un contexte qui parle majoritairement le français, où l'école est essentiellement francophone. Dans ce cas-là, ce n'est pas la langue ou l'école qui vient à la personne, c'est la personne qui tombe dans cette langue et dans cette société. Même s'il y a quelques aides, comme des classes d'accueil pour les élèves, il n'y a pas de véritable projet didactique plurilingue. On peut dire que cette immersion est subie. Et il y a une autre forme d'immersion qui est, elle, choisie. Une expatriation ou un séjour linguistique est voulu, se prépare. Ceux qui le font ont généralement un certain bagage – social, cognitif, etc. – et peuvent bénéficier d'un accompagnement. On parle ici parfois d'immersion « volontaire » ou de « super-immersion ». Par contre, dans les deux types de situations, l'institution ne considère généralement pas la langue de scolarisation comme une langue seconde, qui nécessiterait une approche différente. Dans un programme bilingue, en revanche, l'enseignant qui enseigne une branche dans une langue seconde ou étrangère le sait et devrait développer des stratégies particulières, une didactique spécifique, éventuellement des supports pédagogiques adaptés. Je dis « devrait » car ce n'est pas toujours le cas : on peut enseigner de manière extrêmement monolingue et ordinaire tout en le faisant dans une langue seconde, ce qui peut être intéressant pour certains élèves mais est à peu près nul d'un point de vue didactique, car il n'y a pas de valeur ajoutée.

L'immersion scolaire comporte différents avantages. Sur le plan linguistique : on passe plus de temps dans la langue, on a plus de chances de vivre des expériences dans cette langue, donc on apprend plus. C'est un aspect très intéressant et démontré par la recherche.

Cela a des bénéfices sur le plan curriculaire également, puisqu'on augmente la place des langues étrangères à l'école sans augmenter le temps affecté aux disciplines linguistiques. C'est un argument important, car on ne peut pas simplement ajouter des langues comme disciplines ou ajouter des heures dans chacune des disciplines. Par contre, on passe une trentaine d'heures à faire des choses à l'école et on peut les faire dans un certain nombre de langues différentes.

Mais l'enseignement bilingue ou l'immersion ne sont pas les seuls moyens de développer l'apprentissage des langues à l'école. L'**intercompréhension**, des formes de **didactique intégrée des langues** (voir encadrés), travailler plusieurs langues de la même famille ensemble sont aussi des manières intéressantes d'y parvenir. On peut profiter de ce qu'on apprend en allemand pour travailler différemment en anglais. Beaucoup d'élèves se demandent s'ils vont choisir l'italien ou l'espagnol : pourquoi l'école ne proposerait-elle pas un enseignement intégré italien-espagnol ? Des recherches montrent qu'on peut faire déjà des choses extrêmement performantes, peut-être pas au même niveau pour toutes les compétences mais par exemple en compréhension écrite, dans deux ou trois langues de la même famille, avec seulement dix heures d'enseignement intégré.

Intercompréhension (entre langues apparentées)

Démarche didactique relevant essentiellement des approches interlinguistiques, qui a pour caractéristique de faire travailler la compréhension dans une perspective plurilingue et intégrée, en jouant sur la proximité des langues issues d'une même source (langues romanes, langues germaniques...). La compréhension s'appuie dès lors sur les ressemblances entre mots de langues différentes, sur certaines similitudes structurelles. (Plan d'études romand, lexique du domaine *Langues*)

Au-delà de ces différents moyens à même de stimuler une compétence plurielle, on continue à développer des compétences dans chaque langue, des compétences singulières qui sont importantes à cultiver en tant que telles, car chaque langue constitue un objet à regarder en tant que tel, comme on le fait pour les mathématiques ou la physique. Il n'y a pas de raison que les langues soient uniquement un support à d'autres choses.

Abdeljalil Akkari: En ce qui concerne l'immersion, il faut également faire une autre distinction. Quand les expériences d'immersion et de bilinguisme se font dans le privé et à titre d'expérimentation, elles vont toucher une certaine catégorie sociale de la population. Dans d'autres pays du monde, par contre, le bilinguisme et

l'immersion sont des droits; c'est le cas aux États-Unis où il existe de nombreux programmes anglais/espagnol par exemple... même si ce droit est actuellement menacé.

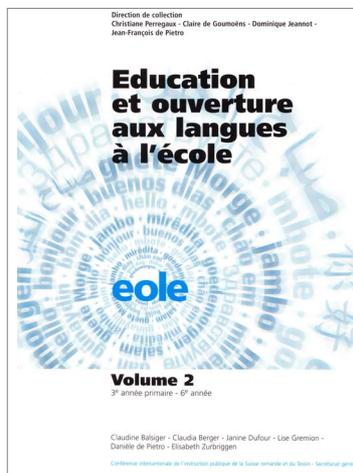
L'immersion est donc une approche intéressante à condition de se rappeler qu'elle est équitable socialement si elle n'est pas uniquement accessible dans certaines écoles bien choisies. Il faut que l'école publique s'empare de ce débat et surtout qu'elle ait le courage de dire qu'un programme bilingue français/anglais est aussi légitime qu'un programme français/albanais, en tout cas d'un point de vue cognitif, scolaire. Évidemment il faut convaincre les politiciens et l'opinion publique, c'est un autre débat.

Quelle place pour les langues de la migration / d'origine ?

Jean-François de Pietro: J'ai trouvé très intéressante l'idée d'enseigner à chaque élève dans sa langue, mais il faut tout de même préciser à ce sujet que la situation ici est différente de celle de l'Afrique. À Neuchâtel, un élève dont la langue familiale n'est pas le français vit dans un environnement très majoritairement francophone, c'est-à-dire favorable pour développer le français.

Par contre, il y a beaucoup à faire pour intégrer les langues de la migration à l'école. Un premier pas consisterait à reconnaître vraiment les langues de la migration comme élément du système scolaire au même titre que l'allemand ou l'anglais. À la suite d'un colloque organisé à Neuchâtel, la Délégation à la langue française a édité un ouvrage à ce propos². On y découvre des expériences intéressantes, en Belgique par exemple. Il y aurait de nombreuses choses à faire, comme des après-midis langues, durant lesquels les élèves travailleraient sur une langue de leur choix, comme le serbo-croate ou le portugais, par exemple.

J'aimerais mentionner également les moyens d'enseignement *Éducation et ouverture aux langues à l'école*



(EOLE)³, que nous avons réalisés en Suisse romande. Pour ouvrir les élèves au plurilinguisme et, en particulier, intégrer les langues de la migration à l'école, il faut que les enseignants soient formés à la diversité linguistique, mais aussi des outils concrets. Les moyens EOLE – également sur un site internet (www.irdp.ch/eole) – proposent des activités portant sur divers objets langagiers (perception des sons, formation du pluriel, etc.) et intégrant d'autres langues que le français, l'anglais ou l'allemand. C'est une manière de faire entrer des langues différentes, des systèmes d'écriture différents dans le contexte scolaire et, ainsi, de leur donner le statut d'objet d'étude ou d'intérêt possible, de les *légitimer*, sans toutefois qu'on vise la maîtrise de ces langues.

Didactique intégrée des langues

Didactique qui vise à coordonner l'enseignement/apprentissage des diverses langues enseignées à l'école, à tous les niveaux pertinents (formation des enseignant-e-s, plans d'études, moyens d'enseignement, pratique enseignante en classe), en mettant en lumière les parts communes des différentes didactiques de langue individuelles et en planifiant l'ordre d'apparition des contenus d'apprentissage dans les diverses langues afin d'éviter les incohérences et de créer des synergies positives. (Plan d'études romand, lexique du domaine *Langues*)

Comme Laurent Gajo, j'aimerais insister, pour terminer, sur la nécessité d'éviter de cloisonner les langues et, au contraire, d'assurer des médiations entre celles-ci. De nombreuses démarches permettent de le faire – **l'intercompréhension**, la **didactique intégrée des langues**, **l'éveil aux langues**... (voir encadrés) – c'est-à-dire de les envisager dans un ensemble commun. Je voudrais ici

² Conti, V. & De Pietro, J.-F. (éds). (2005). *L'intégration des migrants en terre francophone : aspects linguistiques et sociaux : actes du Séminaire de Neuchâtel, 4-5 décembre 2001*. Neuchâtel : CIIP, Délégation à la langue française; Le Mont-sur-Lausanne : LEP.

³ Perregaux, C., de Pietro, J.-F. (dirs) et al. (2003), *Éducation et ouverture aux langues à l'école*. Neuchâtel : Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin - Secrétariat général (SG/CIIP).

défendre le **Plan d'études romand (PER)**⁴ qui comporte un domaine *Langues* dans lequel est inclus le français, certainement le premier curriculum au monde à le faire. Cela montre qu'on avance, même si c'est petit à petit, dans le sens d'une médiation entre les langues. Un reproche que l'on pourrait faire à la Suisse porte sur l'italien. La Suisse romande a peu fait pour l'enseignement de cette langue alors qu'elle est si proche du français. Cela pourrait peut-être changer car il existe des projets pour proposer un enseignement, mais différent des enseignements habituels à l'école, intensif sur une courte période et fondé précisément sur des démarches d'intercompréhension (voir encadré)⁵.

Éveil aux langues

Démarche didactique relevant essentiellement des approches interlinguistiques, qui a pour caractéristique de faire travailler les élèves sur une grande diversité de langues, sans avoir nécessairement pour but d'enseigner ces langues, mais plutôt de développer chez eux (a) des savoirs à propos de la communication, des langues et de leur diversité, (b) des savoir-faire utiles pour l'apprentissage des langues quelles qu'elles soient, (c) des attitudes de curiosité et d'ouverture envers la diversité linguistique et culturelle (savoir-être), et leur motivation à apprendre des langues. (Plan d'études romand, lexique du domaine *Langues*)

⁴ Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2011). *Plan d'études romand*, Neuchâtel : Secrétariat général de la CIIP.

⁵ N.d.l.r. : La Suisse romande envisage de développer l'enseignement de l'italien en s'appuyant sur des démarches telles que proposées par *Italiano Subito*, un programme intensif d'introduction à l'italien.

Abdlejilil Akkari : Je ne suis pas certain que le système scolaire en Suisse romande traite mieux les langues de la migration que la manière dont les langues maternelles sont traitées à l'école en Afrique. Il suffit de visiter les locaux mis à disposition par les établissements scolaires pour les cours de langue d'origine pour s'en rendre compte. La politique des langues est pensée séparément, c'est le problème : les langues nationales et l'anglais d'un côté et les langues de la migration de l'autre. Ainsi, on ne peut pas éviter les inégalités. Le premier pas, je pense, consiste à ne plus parler de langue et de culture d'origine. Pour une personne parlant italien à Neuchâtel, cette langue est une ressource pour Neuchâtel, il faut éviter de la renvoyer à l'origine.

Pour terminer, j'aimerais revenir sur un autre enjeu important dans les programmes bilingues, qui est le choix des langues. On a fait le choix de l'allemand dans le projet PRIMA à Neuchâtel pour des raisons évidentes, on fait plutôt le choix de l'anglais à Genève et parfois de l'italien, s'il y a une demande. On pourrait imaginer proposer l'albanais, mais cela demanderait sans doute un travail de discussion car il n'est pas sûr que même les familles albanaises soient demandeuses. Mais globalement ce qu'on constate, c'est que même si certains parents font le choix d'une langue ou d'une autre, pour d'autres c'est le bilinguisme en soi qui importe, surtout dans les familles où l'on parle déjà une ou plusieurs autres langues. C'est intéressant parce qu'on peut alors penser que la famille n'étant pas forcément monolingue, nos espaces sociaux non plus, pourquoi l'école le serait ? Finalement, ce qui compte, c'est de proposer un modèle plurilingue à nos enfants, plus que le choix des langues elles-mêmes qui est politique, social et qui peut évoluer avec l'évolution de la pensée politique et une acceptation accrue du multiculturalisme.

POUR EN SAVOIR PLUS...

Plus de détails sur la Présentation des publications IRDP, le débat et les trois intervenants sur www.irdp.ch

Bibliographie sélective sur le plurilinguisme

Éducation et ouverture aux langues à l'école (EOLE)