



HAL
open science

Géopolitique et circulation des savoirs en sociolinguistique du multilinguisme et de l'éducation au Nord et dans le Sud global

Isabelle Léglise

► **To cite this version:**

Isabelle Léglise. Géopolitique et circulation des savoirs en sociolinguistique du multilinguisme et de l'éducation au Nord et dans le Sud global. *Revue d'histoire des sciences humaines*, 2022, pp.213 - 238. 10.4000/rhsh.7720 . hal-03906920

HAL Id: hal-03906920

<https://hal.science/hal-03906920>

Submitted on 19 Dec 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Géopolitique et circulation des savoirs en sociolinguistique du multilinguisme et de l'éducation au Nord et dans le Sud global

Geopolitics and knowledge circulation in the sociolinguistics of multilingualism and education in the North and the global South

Isabelle Léglise



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rhsh/7720>

DOI : 10.4000/rhsh.7720

ISSN : 1963-1022

Éditeur

Éditions de la Sorbonne

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2022

Pagination : 213-238

ISBN : 979-10-351-0844-1

ISSN : 1622-468X

Ce document vous est offert par Institut de recherche pour le développement (IRD)



Référence électronique

Isabelle Léglise, « Géopolitique et circulation des savoirs en sociolinguistique du multilinguisme et de l'éducation au Nord et dans le Sud global », *Revue d'histoire des sciences humaines* [En ligne], 41 | 2022, mis en ligne le 08 décembre 2022, consulté le 19 décembre 2022. URL : <http://journals.openedition.org/rhsh/7720> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rhsh.7720>



Creative Commons - Attribution 4.0 International - CC BY 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Géopolitique et circulation des savoirs en sociolinguistique du multilinguisme et de l'éducation au Nord et dans le Sud global

Isabelle Léglise

CNRS, Structure et Dynamique des Langues (SeDyL, UMR 8202 CNRS, INALCO et UMR 135 IRD)

Résumé Cet article s'intéresse à la géopolitique de la production du savoir en sociolinguistique et à deux processus identifiés dans la littérature en anglais dernièrement. Certains travaux montrent d'une part que les langues autres que l'anglais sont rendues invisibles dans les revues internationales, comme si elles n'avaient apporté qu'une contribution périphérique à la sociolinguistique. D'autres travaux, émanant de collègues issus du Sud global, appellent à décoloniser le champ du multilinguisme et de l'éducation dans lequel de nombreux concepts sont apparus récemment en Occident et se sont répandus très largement. Au regard de ces travaux, très peu connus dans les espaces francophones, l'article pointe l'absence de débat sur ces questions en sociolinguistique en France. Il suit ensuite le développement de l'un des concepts clés apparus récemment – celui de *translanguaging* – et montre les processus de reprise, circulation, réappropriation de ce concept, mais aussi d'invisibilisation d'une partie de ses origines ainsi que d'autres notions similaires antérieures. Il conclue sur l'emboîtement des mécanismes de périphérisation actuels dans la recherche.

Mots clés : géopolitique de la production du savoir, circulation des savoirs, Sud global, sociolinguistique du multilinguisme, éducation

Abstract This article looks at the geopolitics of knowledge production in sociolinguistics and at two processes identified in the English speaking literature in recent times. On the one hand, some work shows that languages other than English are rendered invisible in international journals, as if they had made only a peripheral contribution to sociolinguistics. Other works, by colleagues from the global South, call for a decolonisation of the field of multilingualism and education, in which many concepts have recently emerged in the West and become widely used. In view of this work, which is little known in the French-speaking world, the article points out the lack of debate on these issues in sociolinguistics in France. It then follows the development of one of the key concepts that has recently appeared—that of *translanguaging*—and shows the processes of recovery, circulation, and reappropriation of this concept, but also of invisibilisation of part of its origins as well as of other earlier similar notions. It concludes with a discussion of the interlocking mechanisms of peripheralisation currently used in research.

Keywords: geopolitics of knowledge, circulation of knowledge, global South, sociolinguistics of multilinguism, education

Tout comme¹ la construction des États-nations, on sait que l'établissement de disciplines scientifiques comme la linguistique ou l'anthropologie en Europe, puis en Amérique du Nord, a été concomitant à la définition de langues et de cultures perçues comme exotiques² sur des terrains ayant servi de réservoirs de « données brutes » aux théorisations occidentales³. Du ^{xvi}^e au ^{xx}^e siècle, les descriptions linguistiques et les catégories coloniales ont servi de modèles d'identité ethnoculturelles⁴ et participé à « l'invention de l'Afrique » et des langues africaines⁵. Les territoires colonisés ont ainsi été forcés d'adopter ces normes et nomenclatures occidentales. Force est de constater que même si la plupart des territoires colonisés ont gagné une forme d'indépendance politique, la décolonisation linguistique et culturelle n'est que partielle. Pris entre anciennes influences coloniales, décolonisation et globalisation, les systèmes éducatifs, l'enseignement supérieur et la recherche constituent des lieux où s'exercent des tensions multiples. De l'Afrique à l'Amérique latine, ils ont pour la plupart été conçus durant la période coloniale sur des modèles européens et mettent en œuvre des politiques linguistiques et culturelles héritées de cette époque – ce qui perpétue les idéologies coloniales et les hiérarchies de langues et de leurs variétés⁶ et continue à diffuser des formes de savoir occidentales. Pour Kwesi Kwaa Prah, tout projet de développement d'une souveraineté intellectuelle en Afrique doit échapper au poids du néocolonialisme intellectuel qui, s'appuyant sur la production de savoirs extérieurs, hérités ou continuant de provenir des grandes métropoles occidentales, dévalue les systèmes de savoirs endogènes⁷. Ces tendances sont renforcées, d'une part, en raison des langues dans lesquelles ces connaissances sont exprimées – divisant par exemple l'Afrique en au moins deux grands sous-ensembles scientifiques et politiques ayant des difficultés à communiquer entre eux, « monde francophone » et « monde anglophone » – et, d'autre part, en raison de l'intérêt des élites locales à maintenir leur position en prolongeant l'importance des cultures et savoirs coloniaux dont elles ont hérité.

Ainsi, le discours scientifique européen, et plus largement occidental, suivant ses propres normes et sa vision du monde, s'est *de facto* imposé comme « science globale », en sociologie⁸ comme dans les sciences humaines et sociales plus largement.

1 Le cœur de ce texte a été présenté lors de la conférence « Globalisations et circulations des idées, des savoirs et des normes » que j'ai coorganisée au sein de la Fédération Sciences Sociales aux Suds (2019). Je remercie les nombreux collègues avec lesquels j'ai échangé autour de ce texte rédigé en 2020 et notamment Philippe Blanchet, Josiane Boutet, Stéphane Dufoix, Luca Greco, Gilles Forlot, Florence Mourlhon Dallies, Marie-Anne Paveau, ainsi que les deux relecteurs anonymes pour leurs commentaires sur une version antérieure de ce texte, qui m'ont permis de préciser ma pensée.

2 Voir notamment l'article de Gal, Irvine, 1995.

3 En reprenant la formule de Comaroff, Comaroff, 2012.

4 Voir Errington, 2001.

5 Voir en particulier Mudimbe, 1988 ; Makoni, Pennycook, 2007.

6 Voir Migge, Léglise, 2007 sur ce point.

7 Prah, 2017.

8 Voir notamment la récente publication de Dufoix, Macé, 2019.

La tendance à considérer les travaux sur les WEIRDS (Western, Educated, Industrialized, Rich and Democratic) comme universels⁹ a maintes fois été notée, tout comme la propension à présenter des théories, notions et travaux occidentaux comme « éthiques, pan-culturels et universellement applicables »¹⁰. L'expérience locale des populations est largement absente – la construction scientifique de « l'Australie indigène », par exemple, a produit une lecture de la réalité indigène, sans le point de vue des personnes concernées, pour des non-indigènes¹¹. Le fait même de devoir positionner les savoirs autochtones par rapport au savoir scientifique occidental se fait au travers du filtre du discours produit par ce dernier¹².

Ma pratique de la recherche en sociolinguistique et mes collaborations scientifiques dans le Sud global, en Amazonie (en Guyane, au Brésil) et en Asie du Sud-Est, ainsi qu'un long dialogue avec des collègues ou représentants d'associations autochtones et créoles des Outre-mer français et avec des collègues caribéens ou africains anglophones m'ont rendue particulièrement sensible aux décentrement dans la recherche¹³. Un autre rapport au « terrain¹⁴ » et à l'expertise scientifique est nécessaire, avec la co-construction d'interprétations et un recentrement sur les perceptions et points de vue endogènes. L'*empowerment* d'acteurs et d'étudiants qui en sont issus fait également partie intrinsèque de cette démarche, tout comme le fait d'être particulièrement à l'écoute des discours et revendications scientifiques qui en découlent. Il en résulte pour moi la nécessité de considérer les théorisations alternatives tirées de ces expériences, ces « théories du Sud¹⁵ » ou « épistémologies du Sud¹⁶ » revendiquées par nos collègues et étudiants, et pourtant à la périphérie du système de production des connaissances. Elles résultent de la production de savoirs « ancrés dans les expériences de résistance de tous ces groupes sociaux qui ont systématiquement souffert de l'injustice, de l'oppression et de la destruction occasionnée par le capitalisme, le colonialisme et le patriarcat¹⁷ ». La prise de conscience des silences des épistémologies occidentales à leur égard est l'une des voies possibles¹⁸, le repérage d'interconnexions et de réappropriations en est une seconde¹⁹, l'une n'excluant pas l'autre. Afin d'apporter une contribution à ce champ, ce texte s'intéresse à la circulation de savoirs, de concepts et de normes dans la recherche

9 Voir notamment Henrich, Heine, Norenzayan, 2010.

10 Shi-xu, 2009.

11 Comme l'ont bien montré les travaux de Rigney, 2001 ou Foley, 2003 par exemple.

12 Voir les arguments de Nakata, 2007 sur ce point.

13 Voir sur ce point Léglise, 2017.

14 Plus vécu comme un compagnonnage au long cours, en ce qui me concerne, avec le développement de réseaux professionnels et amicaux qui permettent une appréhension des enjeux qui s'y déroulent, que comme un terrain d'observation.

15 Connell, 2007.

16 Santos, Nunes, Meneses, 2007.

17 Santos, 2018, 1.

18 Défendue notamment par Mignolo, 2009.

19 Proposée par exemple par Kerfoot, Hyllténstam, 2017.

en sociolinguistique, plus particulièrement dans les domaines du multilinguisme et de l'éducation. Il se demande, au-delà des productions hégémoniques de nos champs de recherche, à quel point certains travaux des collègues des Suds sont visibles ou marginalisés dans nos cercles académiques occidentaux et ce qu'il en est de la circulation des concepts. Cette réflexion épistémologique, sur une science en train de se faire, n'est pas aisée (en sciences du langage, la réflexion épistémologique en histoire des idées linguistiques se pratique généralement sur le temps long²⁰), mais elle permet de s'interroger sur sa propre place dans la chaîne de production et de circulation du savoir en général, et des concepts et théories en particulier.

Ce texte présente d'abord des repères historiques de développement de la sociolinguistique. Dans une deuxième partie, il aborde la géopolitique de la production de savoirs montrant l'étanchéité des traditions, l'invisibilisation de certains travaux et de certaines langues. Une troisième partie évoque quelques débats dans le champ de la sociolinguistique du multilinguisme et de l'éducation en contexte postcolonial. La dernière partie s'intéresse en particulier à l'un des concepts apparus dans ces domaines ces dernières années – celui de *translanguaging* et ses équivalents – et à leur circulation, réappropriation ou invisibilisation, au Nord comme au Sud.

Développements de la sociolinguistique

La sociolinguistique se consacre à l'étude des liens entre langage et société. On considère généralement que la sociolinguistique est issue de la tradition des enquêtes dialectologiques²¹ européennes du xix^e siècle. Elle emprunte à la linguistique descriptive sa capacité d'analyse du langage et de ses formes particulières, et à l'anthropologie et la sociologie des outils d'enquête sur le terrain et des théories sociales. Outre l'appareillage des sciences sociales qui sert de base commune, elle a développé un appareillage conceptuel propre.

On considère généralement que la sociolinguistique émerge aux États-Unis dans les années 1950 avec des travaux fondateurs sur le multilinguisme et le contact de langues²². Les travaux se répartissent ensuite entre départements de linguistique ou de langues, où se développe la sociolinguistique variationniste dès les années 1960²³, et départements d'anthropologie où se développent d'autres orientations théoriques en sociolinguistique, notamment l'ethnographie de la communication²⁴, la sociolinguistique

²⁰ Voir notamment Auroux, 1989.

²¹ Étude de l'utilisation de différentes formes linguistiques, au moyen d'enquêtes de terrain, permettant de délimiter l'extension des patois et des variétés dialectales en différents points des territoires.

²² Tels que Weinreich, 1953 ; Gumperz, 1958 ; Ferguson, 1959.

²³ Suivant les travaux de Labov, 1966.

²⁴ Voir Gumperz, Hymes, 1972.

interactionnelle²⁵ et la sociologie du langage²⁶. Alors que la sociolinguistique variationniste se focalise essentiellement à ses débuts sur l'étude de la covariance entre des formes linguistiques en anglais et des caractéristiques sociales (classe, sexe, âge, etc.)²⁷, les autres courants s'intéressent à la construction du sens sur des terrains lointains, comme les études fondatrices de Gumperz au Nord de l'Inde, puis en Norvège²⁸, ou se consacrent à la transmission des langues de migrants aux États-Unis²⁹.

Les années 1970 voient se développer des travaux sociolinguistiques dans différents pays³⁰. La revue *Language in Society* paraît pour la première fois en 1972 et se fait par exemple l'écho du développement de la sociolinguistique en Allemagne³¹. La conférence Sociolinguistic Symposium est créée au Royaume-Uni en 1976 et enregistre une forte participation anglophone et européenne avant de s'internationaliser plus largement. En France, bien que les travaux précurseurs d'Antoine Meillet datent du début du xx^e siècle, et ceux de son élève Marcel Cohen des années 1950³², la sociolinguistique apparaît, comme discipline des sciences du langage, dans les années 1970³³. Les grèves de mai 1968 et les guerres d'indépendance offrent un cadre politique pour l'émergence de travaux d'obédience marxiste, qu'ils s'intéressent aux rapports de domination entre français et langues régionales et à leur enseignement³⁴, aux questions de politique linguistique en Afrique³⁵, ou aux liens entre classe sociale et langage et à leurs conséquences pour l'enseignement³⁶. La revue *Langage et société* est créée en 1976. Il n'est pas possible de présenter ici en détail les différents courants, domaines et traditions de recherche en sociolinguistique dans les différents pays, mais on peut mentionner que les traditions anglophones et francophones sont relativement étanches, avec des lieux de publication, des revues et des conférences séparés, certaines figures académiques se situant parfois à leur interface³⁷.

25 Voir Gumperz, 1976.

26 Voir Fishman, 1970.

27 Qui permettent d'expliquer par exemple les différentes prononciations de R en fonction de l'origine et de la classe sociale des locuteurs.

28 Voir Gumperz, 1958 ; Blom, Gumperz, 1972.

29 Voir Fishman, 1966 ; 1965.

30 Pour quelques exemples, pays par pays, voir notamment Ball, 2009.

31 Schröder, 1974.

32 Voir notamment Cohen, 1956 ; Boutet, 2009.

33 Voir notamment les publications de Marcellesi, 1971 ; Marcellesi, Gardin, 1974 ; Boutet, Fiala, Simonin-Grumbach, 1976.

34 Comme par exemple chez Marcellesi, 1975.

35 Comme Calvet, 1974.

36 Comme François, 1976.

37 C'est le cas notamment de collègues françaises ayant travaillé dans des environnements anglophones – comme Andrée Tabouret-Keller avec Robert Le Page (voir Le Page, Tabouret-Keller, 1985), comme Christine Hélot en Irlande –, ou de collègues francophones ayant exercé des fonctions dans des organisations anglophones – comme Monica Heller (sociolinguiste canadienne ayant présidé dernièrement l'AAA, Association américaine d'anthropologie, et dirigé la revue *Journal of Sociolinguistics*). Par mes collaborations de longue date avec des collègues anglophones sur le terrain et mon insertion dans des réseaux aux Suds, je me situe sans doute également à cette interface.

Des travaux sociolinguistiques se développent rapidement sur tous les continents et identifient la nécessité d'adapter les cadres théoriques aux « contextes périphériques ». Dans le domaine des études créoles, les travaux de Rickford montrent par exemple qu'il n'est pas possible d'appliquer des cadres théoriques pensés aux États-Unis – comme la sociolinguistique variationniste et sa conception classique de classes sociales hiérarchisées – au Guyana³⁸, sous peine d'écraser les spécificités et conceptions locales de ce qu'est une société postcoloniale et de la manière dont s'organisent les groupes en son sein. Ces vingt dernières années voient d'un côté la multiplication des publications et la proposition effervescente de « nouveaux » concepts : on relève notamment une focalisation sur l'étude des contextes urbains européens confrontés à la « superdiversité³⁹ » induite par les migrations. D'un autre côté, on observe le développement important de nombreux travaux non plus réalisés sur des terrains lointains, mais menés dans des universités des Suds sur des réalités qui leur sont proches. Ces travaux – publiés dans différentes langues, mais qui ont reçu un certain écho par leur traduction en anglais – contribuent à renouveler actuellement la sociolinguistique du multilinguisme, par exemple en y incluant les voix des populations traditionnellement exclues et marginalisées⁴⁰. Des connexions entre universitaires, situés dans les périphéries de l'Europe et des États-Unis, se sont créées, comme le consortium Southern Multilingualisms and Diversities lancé en 2012 entre collègues de l'université du Western Cape en Afrique du Sud et de l'université d'Australie du Sud, puis généralisé à de nombreux autres centres de recherche. De nouvelles revues sont apparues, comme *Multilingual Margins. A journal of multilingualism from the periphery* en 2014, ou comme *Bandung. Journal of the Global South* en 2015.

Parmi les divers champs d'intérêt de la sociolinguistique, la sociolinguistique du multilinguisme et l'éducation sont deux domaines importants dans lesquels les développements de ces dernières années illustrent à la fois l'inclusion ou non des travaux du Sud global et les cheminements séparés des travaux anglophones et francophones. Les deux prochaines sections sont consacrées à ces questions.

Éléments géopolitiques de la production de savoir en sociolinguistique et dans le domaine du multilinguisme en particulier

Introduisant un numéro spécial du *Journal of Sociolinguistics* intitulé « Seeing from the South », Tommaso Milani et Michelle Lazar remarquent que, dans les ouvrages sociolinguistiques de référence publiés en anglais, quasiment aucun chapitre n'est

³⁸ Rickford, 1986.

³⁹ Voir Blommaert, Rampton, 2011.

⁴⁰ Voir Kerfoot, Hyltenstam, 2017.

rédigé par des auteurs venant des Suds, et qu'aucun ne traite de théories ou de données autres qu'européennes ou nord-américaines, à l'exception de quelques références occasionnelles⁴¹. Écrivant ce texte depuis Singapour et l'Afrique du Sud, ils montrent, d'une part, que même lorsqu'ils sont présentés dans des ouvrages ou des conférences internationales, ces auteurs sont intégrés de manière périphérique et que, d'autre part, les théoriciens postcoloniaux majeurs sont soit absents soit sous-représentés dans la recherche sociolinguistique anglophone. Des auteurs importants pour penser le postcolonialisme dans les sciences sociales – comme Boaventura de Sousa Santos, Mahmood Mamdani, Edward Saïd, Gayatri Chakravorty Spivak ou encore Chandra Talpade Mohanty – ne sont quasiment jamais mobilisés dans les travaux contemporains anglophones en sociolinguistique. Ils remarquent enfin que peu de conférences internationales sont organisées dans le Sud global. Leur organisation potentielle doit subir les critiques relatives au manque d'infrastructures au Sud et à l'empreinte carbone importante que représenterait pour les personnes venant d'Europe ou des États-Unis le fait de participer – et cela sans se soucier des coûts empêchant habituellement nos collègues des Suds de participer à des conférences en Europe ou aux États-Unis, ce qui implique pourtant *de facto* une impossibilité d'échanger. On peut toutefois nuancer ce bilan en mentionnant d'une part les récentes conférences internationales qui se sont délocalisées hors de l'Europe et des États-Unis, comme l'AILA 2014 et 2017 (Association internationale de linguistique appliquée) en Australie et au Brésil ou le Sociolinguistic Symposium 22 à Auckland, ce qui a permis la participation de nombreux collègues venant d'Asie. D'autre part, de très nombreuses conférences internationales existent et sont tenues dans différentes régions des Suds, avec une forte cohérence thématique et des implications régionales ou internationales importantes, comme les conférences dans le domaine des études créoles⁴², mais elles ne semblent pas avoir été identifiées par Milani et Lazar, soit parce qu'ils ne les jugent pas comme assez généralistes, soit parce qu'ils ne sont pas spécialistes de ce domaine particulier.

Dans sa revue critique de l'ouvrage collectif dirigé par Nicolas Coupland intitulé *Sociolinguistics. Theoretical Debates*⁴³, Erez Levon critique non seulement l'absence

⁴¹ Milani, Lazar, 2017.

⁴² C'est le cas des conférences de la SCL (Society for Caribbean Linguistics) qui permettent, tous les deux ans depuis les années 1970, d'échanger entre spécialistes de la Caraïbe insulaire et continentale – du Nord comme des Suds –, et auxquelles j'ai participé pendant une décennie. La conjonction de ces conférences avec celles d'autres associations ayant une assise plus large, comme la SPCL (Society for Pidgin and Creole Linguistics, qui regroupe l'étude de l'ensemble des langues créoles et pidgins) ou l'ACBLPE (Associação de Crioulos de Base Lexical Portuguesa e Espanhola, spécialisée sur l'étude de ces langues à base espagnole et portugaise), offre une plus grande circulation dans le domaine des études créoles. Toutefois, une séparation nette demeure avec les études francophones qui, par l'intermédiaire du Comité international des études créoles, organisent depuis 1976 des conférences sur les langues créoles à base française dans différents territoires francophones où elles sont parlées, ce qui a pour conséquence de resserrer les liens entre chercheurs de ou sur ces espaces francophones et créolophones, mais qui accentue aussi la séparation avec les autres pôles linguistiques (espagnol, portugais, anglais) de production du savoir.

⁴³ Coupland, 2016.

d'auteurs des Suds, mais il mentionne également un certain nombre de domaines et d'auteurs absents, ou effacés⁴⁴. Le titre de son article, « Situating Sociolinguistics », insiste sur la nécessité de situer géopolitiquement les travaux de recherche. Ne pas inclure le travail de sociolinguistes du Sud global, argumente-t-il, c'est perpétuer une géopolitique particulière du savoir qui privilégie les perspectives du Nord et empêche les chercheurs du Sud d'apporter des interprétations positionnées différemment à propos d'événements ou de pratiques qui les concernent⁴⁵. Au nombre des absents, on pourrait également ajouter les auteurs publiant dans d'autres langues que l'anglais et les champs qu'ils représentent, qui n'ont sans doute pas été identifiés comme pertinents. Les travaux de sociolinguistes travaillant dans le champ d'étude du langage au travail – qui s'est particulièrement développé en France – ne sont pas mentionnés dans l'ouvrage de Coupland, par exemple, et c'est sans doute également l'un des effets d'effacement de cet ouvrage et de ses relectures critiques – par ailleurs, cela montre bien l'étanchéité des traditions anglophones et francophones que j'évoquais plus haut.

Ainsi, les langues autres que l'anglais – et leurs épistémologies associées – sont rendues presque invisibles, comme si elles n'avaient apporté qu'une contribution périphérique à des champs entiers de recherche. C'est le cas notamment du domaine du multilinguisme, au sein duquel Anthony Liddicoat, alors en poste à l'université d'Australie du Sud, a étudié les pratiques de citation des chercheurs dans quatre revues⁴⁶ spécialisées⁴⁷. Ces pratiques constituent selon lui une forme de paysage linguistique conceptuel – la construction symbolique d'un espace public de l'écriture de la recherche qui montre la valeur attribuée au savoir produit dans différentes langues. Il s'avère que, bien que quelques travaux publiés dans d'autres langues soient cités dans les recherches sur le multilinguisme, les pratiques demeurent largement monolingues. Une sorte d'habitus monolingue prédomine, le monolingue étant la forme standard des pratiques académiques anglophones : entre 90 et 100 % des citations sont en anglais. Cela donne l'impression qu'il n'y a pas de connaissances ou de traditions académiques en dehors du monde anglophone – ce qui, en retour, contribue à faire perdre l'identité culturelle et la voix⁴⁸ de tout un pan de recherches apparaissant, en creux, comme n'ayant pas contribué à la compréhension de ce champ⁴⁹. Les travaux en anglais sont donc construits comme des pratiques ayant un caractère universel, alors que les autres travaux sont présentés comme particuliers, liés à des contextes et des situations spécifiques⁵⁰, ce qui construit de fait une hiérarchie entre ces travaux et

⁴⁴ Levon, 2017.

⁴⁵ Mignolo, 2002.

⁴⁶ *International Journal of Multilingual Research, International Journal of Multilingualism, Journal of Multilingual and Multicultural Development, Multilingua.*

⁴⁷ Liddicoat, 2016.

⁴⁸ Voir sur ce point Shi-xu, 2009.

⁴⁹ Point mentionné par Santos, 2007.

⁵⁰ Santos, Nunes, Meneses, 2007.

traditions. Ces différents auteurs montrent ainsi le développement d'une monoculture du savoir dans laquelle les produits académiques d'une seule tradition deviennent la seule source de savoir qui façonne notre compréhension du champ.

Ainsi, conclut Liddicoat, l'utilisation prépondérante des travaux en anglais dans le domaine du multilinguisme reflète l'état actuel des publications et leurs conditions d'accès en fonction des compétences langagières de chacun (en anglais, ce qui est évidemment plus simple pour quelqu'un ayant grandi ou ayant été scolarisé dans cette langue). Cette utilisation extensive reproduit également les inégalités linguistiques à l'intérieur du champ académique et normalise le monolinguisme universitaire. Les chercheurs dans le domaine d'étude du multi- ou du plurilinguisme ayant tendance à valoriser l'utilisation de plusieurs langues⁵¹, on aurait pu s'attendre à une utilisation diversifiée des langues et des ressources langagières, y compris dans la production écrite et dans la mobilisation de différentes ressources. Il n'en est rien. Ces observations ne sont pourtant pas récentes et semblent se perpétuer. Déjà en 1996, Suresh Canagarajah, universitaire originaire du Sri-Lanka installé aux États-Unis, décrivait la géopolitique du savoir dans ces mêmes domaines vingt ans plus tôt et dénonçait les effets d'exclusion des chercheurs du Sud que cela induisait⁵². Ces inégalités linguistiques ne sont pas spécifiques non plus à la sociolinguistique⁵³, mais elles semblent caractéristiques de la production du savoir en sciences du langage, y compris dans des domaines traditionnellement critiques comme l'analyse de discours : Shi-xu remarque ainsi, depuis l'université de Zhejiang en Chine, que les linguistes, plus que les autres, sont sujets à une globalisation accélérée menant à une quasi-hégémonie occidentale de leur champ⁵⁴.

La sociolinguistique française, de son côté, se situe dans un à-côté relativement étanche aux travaux anglophones contemporains. Très peu de collègues participent aux grandes conférences internationales se tenant en anglais comme le Sociolinguistic Symposium et peu publient dans des revues en anglais. D'autres réseaux ont été créés ces vingt dernières années, comme le Réseau français de sociolinguistique (RFS) en 2000 – devenu en 2009 le Réseau francophone de sociolinguistique – qui organise ses congrès tous les deux ans en France, à l'exception d'un congrès en Algérie et un au Canada.

Au sein des espaces francophones, des échanges scientifiques incluant des pays des Suds – la plupart du temps anciens territoires colonisés par la France – ont lieu depuis longtemps. Outre le domaine des études créoles déjà cité (voir la note 41), on peut

⁵¹ Voir notamment Canut, Duchêne, 2011.

⁵² Voir Canagarajah, 1996.

⁵³ Par exemple, Rigas Arvanitis et Yvon Chatelin ont montré il y a plus de trente ans que dans les publications du domaine de l'agriculture tropicale, les anciennes langues coloniales étaient les seules représentées : l'anglais pour 75 % des publications, suivi par le français (10 %), le portugais (7 %) et l'espagnol (5 %). Voir Arvanitis, Chatelin, 1988.

⁵⁴ Shi-xu, 2009.

citer le développement d'infrastructures locales menant à des directions de travaux et à des publications collectives comme en Algérie⁵⁵ ou en Afrique francophone⁵⁶. Toutefois, la sociolinguistique française semble ignorer les travaux et revendications issues du Sud global mentionnés plus haut, probablement parce que ces derniers sont publiés en anglais. Ainsi, les auteurs importants pour penser le postcolonialisme dans les sciences sociales – issus des Suds – ne sont pas mobilisés, alors que des champs proches comme les études littéraires francophones – traitant en particulier de littératures postcoloniales⁵⁷ – s'appuient sur des références essentielles comme Mohanty, Saïd ou Spivak et sur leurs précurseurs francophones comme Aimé Césaire ou Frantz Fanon. Bien que l'étude des relations entre langues et colonialisme ait été concomitante aux débuts de la sociolinguistique française⁵⁸, les travaux produits depuis dans le cadre des *postcolonial studies*, des *subaltern studies* ou des approches décoloniales – qu'elles soient latino-américaines ou africaines, et que ces travaux soient publiés en espagnol, en portugais ou en anglais – semblent actuellement ignorés, à l'exception de rares publications identifiant la dimension postcoloniale de leur objet⁵⁹.

Parmi l'ensemble des thèses soutenues en sciences du langage en France⁶⁰, seulement trente-trois utilisent l'adjectif *postcolonial* dans leur titre, leurs mots clés ou leur simple contenu, trois l'adjectif *subalterne* au sens de la « question subalterne »⁶¹, et deux l'adjectif *décolonial*, et ce, uniquement ces toutes dernières années. On peut également comparer ces chiffres à l'utilisation de l'expression anglaise *Global South*, à laquelle 11 000 thèses françaises font référence, mais seulement 54 en sciences du langage. Enfin, les critiques adressées aux ouvrages de référence en sociolinguistique en anglais – comme *Sociolinguistics. Theoretical Debates* de Coupland – qui n'incluent pas de contributions de collègues en poste dans des pays des Suds pourraient sans doute être adressées également à ceux produits en français récemment⁶².

55 Par exemple, le réseau LaFEF (Langue française & expressions francophones), réseau mixte algéro-français de recherche sur la langue française et les expressions francophones créé en 2011 par le ministère algérien de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et l'Ambassade de France en Algérie, qui a pris la suite de l'école doctorale algéro-française de français (EDAF) créée en 2004 et qui a permis la formation de collègues algériens. Voir à ce sujet Blanchet, Taleb-Ibrahimi, 2008.

56 Auzanneau, Bento, Leclère, 2016.

57 Voir par exemple Parisot, Ouabdelmoumen, 2013.

58 Avec une publication comme Calvet, 1974.

59 Par exemple Légise, 2017 ; Muni Toke, 2017 ; Telep, 2019.

60 Thèses référencées sur le portail theses.fr à la date du 10 décembre 2020. Ce répertoire recense la quasi-totalité des thèses françaises (soutenues et en préparation) depuis 1985.

61 Telle qu'elle a été théorisée par Antonio Gramsci et reprise par des intellectuels d'Asie du Sud et les *subaltern studies*.

62 Le récent *Dictionnaire de la sociolinguistique* dirigé par Josiane Boutet et James Costa (Boutet, Costa, 2021), qui constitue un très bel outil pour les étudiants et auquel j'ai par ailleurs contribué, compte par exemple 35 auteurs en poste en France et 6 auteurs dans d'autres pays européens ou nord-américains, mais aucun dans le reste du monde.

Débats dans le champ de l'éducation en contexte postcolonial

Le champ de l'éducation a été investi dès les débuts de la sociolinguistique dans les différentes traditions⁶³. Les sociolinguistes anglophones ont particulièrement développé ce champ au sein de l'*applied linguistics*⁶⁴ en proposant des analyses sociologiques et politiques des contextes éducatifs. Alors que l'Association internationale de linguistique appliquée (AILA) – dont les conférences sont encore un grand lieu de rencontre sociolinguistique mondiale – avait été créée en France en 1964, des divisions idéologiques sur l'« applicationnisme » ont scindé la communauté universitaire française ; sociolinguistes et didacticiens français ont créé d'autres espaces de discussion⁶⁵. Différentes approches impliquées ou critiques ont été développées en sociolinguistique ou en socio-didactique mais peu de travaux récents s'intéressent aux contextes postcoloniaux et aux dimensions politiques de l'éducation bi- ou plurilingue⁶⁶.

Les travaux sur les systèmes éducatifs dans le monde montrent que la situation actuelle, bien que prise dans des enjeux de revendications locales et de globalisation, est encore très influencée par la période coloniale, en raison de la persistance de politiques linguistiques⁶⁷, de situations linguistiques asymétriques qui en ont été héritées, et d'inégalités sociales et linguistiques⁶⁸. Les travaux critiques sur l'enseignement de l'anglais ont par exemple largement démontré à quel point le développement de ce champ est lié à la période coloniale, puis au rôle d'organisations culturelles ou gouvernementales – comme le British Council – se présentant comme apolitiques et universelles et qui ont débouché sur ce que les auteurs nomment un impérialisme linguistique⁶⁹ généralisé.

Pourtant sensible à ces questions, le domaine de l'*applied linguistics* s'est focalisé sur les systèmes éducatifs dans les pays occidentaux. Alastair Pennycook et Sinfree Makoni appellent ainsi à décoloniser ce champ sur la base d'une revue critique des travaux depuis leur perception liée, pour l'un, à sa pratique de l'enseignement et de la recherche en Australie – où les théories des Suds ont été largement développées⁷⁰ – et, pour l'autre, à son expérience des systèmes éducatifs sud-africain, ghanéen et kényan⁷¹. Lorsque des travaux concernent un pays du Sud global, argumentent-ils, ils présentent en général des cadres théoriques et méthodologiques élaborés au Nord,

63 Voir par exemple Labov, 1972 ; Marcelllesi, 1975.

64 En raison de l'interprétation négative de la « linguistique appliquée » en France, je préfère garder l'expression en anglais avec ses connotations actuelles dans le monde anglophone.

65 Voir Marquillo, Moore, 1996 ; Léglise *et al.*, 2006.

66 Comme le remarquent notamment Hélot, Erfurt, 2016.

67 Voir Bamgbose, 2000 sur ce point notamment.

68 Comme le rappellent Migge, Léglise, 2007.

69 Voir Phillipson, 1992 ; Pennycook, 1994.

70 Comme le montre Connell, 2007.

71 Pennycook, Makoni, 2020.

avant de les appliquer au Sud. Décoloniser, selon eux, ce n'est pas tant remplacer les anciennes langues coloniales par des langues locales comme médium d'enseignement (la croyance selon laquelle cela suffirait à participer à l'émancipation des populations étant illusoire et manquant les enjeux du Sud global) que modifier les cursus universitaires, d'une part, en sensibilisant les étudiants aux enjeux historiques et politiques des situations postcoloniales et, d'autre part, en les exposant à la diversité des savoirs sur le langage. Pennycook et Makoni invitent ainsi à mieux situer les travaux occidentaux et à encourager la mention d'auteurs du Sud qui transmettent une compréhension différente des langues et du multilinguisme. Les cosmovisions autochtones, par exemple, en décentrant l'espèce humaine, proposent une autre compréhension de ce qu'est le langage – en accordant une capacité d'agir à des objets non humains et à la nature. Dans un certain nombre de contextes – en Australie aborigène, en Afrique ou dans des contextes autochtones du continent américain –, à la différence de la conception occidentale commune séparant ce qui est de l'ordre de la communication animale et ce qui est de la capacité de langage vue comme proprement humaine⁷², le langage n'est pas considéré comme propre à l'espèce humaine.

Il est toutefois difficile de faire entrer les perspectives autochtones dans les curricula existants et dans les pratiques pédagogiques. Leanne Simpson a critiqué l'échec de l'indigénisation de l'université ces vingt-cinq dernières années au Canada, qui a débouché, selon elle, sur le renforcement de relations asymétriques entre savoir autochtone et savoir occidental⁷³. Par ailleurs, elle a montré les méfaits de la décontextualisation des savoirs autochtones dans une perspective pédagogique. Beaucoup d'enseignants à qui l'on demande d'inclure ces perspectives au Canada viennent eux-mêmes d'un contexte ayant jusqu'alors favorisé l'assimilation de populations minorisées par l'intermédiaire de l'enseignement. Même s'ils essaient d'être inclusifs ou d'adopter une attitude critique, ils reproduisent des formes de savoir eurocentrées et des hiérarchies de savoirs au sein même de la classe⁷⁴. De nombreuses autres initiatives existent, comme celle de l'enseignement de l'anglais au Mexique qui s'appuie sur la prise en compte de la discrimination dont les élèves autochtones sont victimes localement pour travailler les idéologies langagières en cours d'anglais, ce qui permet finalement de valoriser les langues familiales des élèves et les savoirs autochtones⁷⁵.

Parmi les nombreuses questions abordées dans le domaine de l'éducation, la non prise en compte du multilinguisme des territoires et du plurilinguisme des individus est une question récurrente et essentielle pour le *Global South*⁷⁶ – en particulier le fait que les individus plurilingues ne soient pas considérés par les systèmes éducatifs au

⁷² Benveniste, 1966.

⁷³ Simpson, 2014.

⁷⁴ Furo, 2018.

⁷⁵ López-Gopar, 2016.

⁷⁶ Voir Légglise, 2017.

regard de l'intégralité de leur répertoire plurilingue, c'est-à-dire dans leur façon d'être au monde ou dans leur intégrité, mais uniquement pris en charge en fonction de l'une ou l'autre de leurs compétences⁷⁷, selon une appréhension monolingue juxtaposant les langues. Cette appréhension monolingue n'est que le prolongement des perspectives occidentales projetées sur la diversité linguistique dans les terrains lointains à partir du ^{xvi}^e siècle⁷⁸. Abandonner cette perspective occidentale reviendrait, par exemple, pour Pennycook et Makoni, à contourner l'idée de prioriser une seule langue en excluant les autres comme médium d'enseignement. Un point spécifique concerne les évaluations et examens⁷⁹. Bassey Antia a montré que sur les 2 000 langues parlées en Afrique sub-saharienne, seulement cinq – d'anciennes langues coloniales – sont utilisées lors des examens de fin d'études secondaires, alors qu'elles sont très peu répandues dans la population et servent davantage de langues d'obstruction – selon l'expression de Mekonnen Alema Gebre Johannes⁸⁰ – que d'instruction, de l'avis même à la fois des enseignants et des étudiants⁸¹. L'auteur kényan Ngugi wa Thiong'o a justement raconté son expérience personnelle de ce phénomène⁸². Or, ces tests sont organisés sous une forme monolingue, alors que les locuteurs sont plurilingues et utilisent un mode de communication plurilingue dans la vie quotidienne. Selon Antia, cette aberration sociolinguistique a des conséquences négatives évidentes sur la performance des étudiants et constitue une forme de violence structurelle. Il propose de leur substituer des tests plurilingues permettant d'évaluer les répertoires plurilingues des individus. Pour Pennycook et Makoni, le domaine des tests est l'un des domaines essentiels nécessitant une décolonisation, en raison du rôle qu'il joue dans le maintien d'inégalités Nord-Sud, en particulier en tant que *gatekeeper* de mobilités sociales⁸³.

À ma connaissance, ces débats et propositions post- ou décoloniales sont largement absents des travaux sociolinguistiques réalisés en France sur les contextes éducatifs, hormis ceux dans les contextes ultramarins⁸⁴. Certes, certains travaux ont insisté, historiquement, sur le contexte d'émergence de l'enseignement du français langue étrangère ou du français langue seconde, ainsi que sur la pensée franco-centrée ou néocoloniale pouvant accompagner l'enseignement du français dans le monde⁸⁵. D'autres ont critiqué l'inadaptation et l'aspiration universaliste, uniformisante, de manuels pensés en France, puis largement diffusés, quitte à être ensuite déclinés

77 Voir Alby, Léglise, 2018.

78 Voir notamment Mudimbe, 1988 ; Gal, Irvine, 1995.

79 Pennycook, Makoni, 2020.

80 Johannes, 2009.

81 Antia, 2018.

82 Thiong'o, 1986.

83 Pennycook, Makoni, 2020.

84 Comme par exemple Migge, Léglise, 2007 ; Muni Toke, 2016 ; Prax-Dubois, 2019.

85 Voir par exemple Blanchet, 1998 ; Spaëth, 1998.

dans des versions locales⁸⁶. Une réponse à cette forme d'universalisme a été proposée avec la notion de contextualisation ou de didactique contextualisée⁸⁷, pour prendre en compte les diversités sociolinguistiques et socioculturelles locales ainsi que la diversité de cultures éducatives. Toutefois, comme le remarque Emmanuelle Huver, la diversité didactique semble rester « "un point aveugle" des réflexions, engendrant de fait des discours et des actions de formation très prescriptives, voire normatives quant à ce que serait "un bon enseignement de langues"⁸⁸ ». Ainsi, le constat de Pennycook et Makoni semble pouvoir s'appliquer de manière semblable à la littérature en français. Des travaux récents incitent à une prise en compte de la diversité des pratiques et traditions formatives⁸⁹, appelant les chercheurs-formateurs à se décentrer et à « des-évidencier » leur propre savoir⁹⁰. Mais nous sommes loin des critiques radicales mentionnées plus haut, issues d'auteurs se réclamant des Suds et publiant en anglais.

Émergence et circulation de concepts dans les champs du multilinguisme et de l'éducation

De nombreux termes ont été proposés ces quinze dernières années dans la littérature en anglais en sociolinguistique du multilinguisme et de l'éducation. En effet, les notions habituelles de langues, de communautés linguistiques ou d'alternance de codes (ou *codeswitching*) ne semblaient plus convenir pour décrire la réalité du comportement communicatif multilingue d'acteurs sociaux utilisant diverses ressources disponibles pour communiquer. Des termes comme *crossing*, *languaging/polylanguaging*, *super-diversity* ou encore *translanguaging* sont apparus⁹¹. Nous allons ici nous concentrer sur l'émergence et la circulation de ce dernier concept.

Le terme *translanguaging* a été rendu célèbre par deux publications, en 2009, d'Ofelia García⁹², en poste à l'université de la ville de New York, pour promouvoir une pratique du bilinguisme sans séparation fonctionnelle des langues dans la classe, comme serait le cas d'une utilisation diglossique ou d'une vision monolingue du multilinguisme. Le terme a rencontré très vite un succès très important en anglais. De nombreuses publications l'ont immédiatement adopté, notamment dans leur titre,

⁸⁶ Besse, 2011 notamment.

⁸⁷ Voir Blanchet, Asselah-Rahal, Moore, 2008

⁸⁸ Huver, 2015, 3.

⁸⁹ Castellotti, Debono, Huver, 2016.

⁹⁰ Il s'agit, pour les chercheurs-formateurs, de « penser avec les personnes concernées ce qui, en fonction de leurs histoires, parcours, projets, traversés par des enjeux, permet de situer des orientations pour leurs appropriations linguistiques et culturelles. Sur la base de ce travail et de son interprétation, le chercheur s'implique en proposant ses réflexions situées, argumentées, informées par sa propre histoire (qui suis-je pour vous proposer cela ?) et en désévidenciant, en explicitant les notions qui l'aident à penser et à "comprendre les situations". » (Castellotti, Debono, Huver, 2016, 75)

⁹¹ Pour une présentation en détail, voir notamment Légise, 2018.

⁹² En particulier ses premiers textes, García, 2009a ; 2009b.

en se référant aux travaux de García⁹³. De nombreux événements scientifiques et des ouvrages collectifs sont venus baliser un champ qui aurait ainsi pris un « tournant multilingue⁹⁴ ». La notion a été appliquée à toutes sortes de langues et situations d'enseignement, puis s'est très rapidement exportée dans la sociolinguistique anglophone en général, touchant aussi bien le champ de la traduction⁹⁵ que l'étude des pratiques quotidiennes dans la publicité, les affichages urbains, ou encore les communications en famille, au travail, dans les centres de santé, etc.⁹⁶. En parallèle, le concept a été repris par les acteurs du monde de l'éducation, dès 2014 en Suède par exemple, par les agences gouvernementales, les municipalités et les inspecteurs⁹⁷.

À ma connaissance, la première occurrence écrite du terme chez García se trouve dans la préface qu'elle a réalisée pour l'ouvrage de Makoni et Pennycook, *Desinventing and Reconstituting Languages* (2007). Elle y compare ce que les auteurs appellent des « pratiques translingues » (*translingual language practices*) au concept de *translanguaging* utilisé dans le domaine de l'enseignement bilingue anglais-gallois⁹⁸. Le terme vient du gallois *trawsieithu*, traduit par *translanguaging*, et a semble-t-il été utilisé pour la première fois à l'écrit par Cen Williams dans sa thèse de doctorat en 1994 pour évoquer une pédagogie où les étudiants suivent un cours dans une langue et répondent dans une autre⁹⁹. Dans cette préface, García cite également la formulation de Colin Baker datant de 2003¹⁰⁰, pour qui le *translanguaging* n'est pas du *code-switching*, mais plutôt « un arrangement qui normalise le bilinguisme sans séparation fonctionnelle diglossique¹⁰¹ ». Dans des publications ultérieures, García, née à Cuba et arrivée aux États-Unis à l'adolescence, présente sa dette envers des auteurs latino-américains – notamment les biologistes chiliens Humberto Maturana et Francisco Varela – dans sa compréhension du terme *languaging*¹⁰², tout comme envers le Cubain Fernando Ortiz et l'Argentin Walter Mignolo dans sa compréhension du suffixe *trans*¹⁰³ dans

93 Par exemple Creese, Blackledge, 2010 ; Wei, 2011 ; Canagarajah, 2011.

94 May, 2013.

95 Baynham, Lee, 2019.

96 Mazzaferro, 2018.

97 Voir Bagga-Gupta, Dahlberg, 2018.

98 Baker, 2003. En 2012, Gwyn Lewis, Bryn Jones et Colin Baker reviennent sur l'origine de la notion proposée par Cen Williams et son collègue Dafydd Whittall durant une formation pour des directeurs d'école. Traduit d'abord en anglais par *translinguifying*, c'est finalement *translanguaging* qui s'est imposé après une discussion entre Cen Williams et Colin Baker. Selon eux, c'est la troisième édition de l'ouvrage de Baker, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, en 2001, qui a « lancé le terme internationalement » (Lewis, Jones, Baker, 2012, 645).

99 Williams, 1994.

100 Baker, 2003.

101 García, 2007, xiii.

102 « C'est le concept de *languaging* de Maturana et Varela qui a façonné ma compréhension du *translanguaging* en tant que latino-américaine. Le *languaging* est directement lié à la théorie de l'autopoesis de Maturana et Varela selon laquelle nous ne pouvons séparer l'histoire biologique et sociale de nos actions des façons dont nous percevons le monde. » (García, Leiva, 2014, 201)

103 D'une part, avec la notion de « transculturation culturelle » proposée par Ortiz dès 1940 et, d'autre part, en raison des pouvoirs « trans-formatifs » et transcendants du *translanguaging*.

*translanguaging*¹⁰⁴. García et Wei établissent ensuite un lien avec les luttes décoloniales que le terme est censé permettre¹⁰⁵ – tout comme la notion de *bilanguaging* proposée par Mignolo¹⁰⁶ permettrait de redresser l’asymétrie des langues en dénonçant la colonialité du pouvoir et du savoir. Toutefois, ces éléments d’archéologie de la notion – que je suis allée rechercher pas à pas pour tenter de reconstituer son parcours et ses dettes intellectuelles – ne sont pas repris dans la plupart des publications sur le *translanguaging* qui, si elles citent parfois l’origine galloise du terme, font seulement référence aux auteurs publiant depuis les États-Unis ou le Royaume-Uni, et en particulier aux deux ouvrages principaux de García et de García et Wei qui se sont imposés¹⁰⁷.

Un certain nombre de critiques – émanant d’auteurs situant leurs propos dans un rapport des savoirs entre le Nord et le Sud global – sont apparues par rapport à cette notion devenue rapidement envahissante. Sangeeta Bagga-Gupta et Giulia Messina Dahlberg, qui travaillent en Suède dans un centre de recherche spécialisé dans les perspectives postcoloniales en lien avec des contextes au Sud, remarquent que ces néologismes sont proposés et diffusés par des universitaires du Nord global¹⁰⁸ ; ils sont utilisés par un nombre important de thèses ou travaux de jeunes universitaires du Sud global travaillant sous la direction des premiers, alors qu’ils ne connaissent qu’une résonance marginale dans le milieu universitaire du Sud global. Kathleen Heugh et Christopher Stroud, qui sont, depuis l’Australie et l’Afrique du Sud, à l’origine du Southern Multilingualism Consortium mentionné plus haut, insistent sur le fait que ces travaux anglophones qui clament avoir (re)découvert le multilinguisme comme étant plus que la somme de plusieurs langues comprises comme des entités monolingues se présentent – intentionnellement ou non – comme anhistoriques et déconnectés de l’expérience des populations minorisées et marginalisées du Sud global. Ils remarquent que les travaux des collègues du Sud sont peu cités ou tronqués, ce qui donne l’impression de discours parallèles. Selon eux, le problème réside dans le fait que cette nouvelle mode non seulement s’approprie et diffuse des idées qui circulaient depuis longtemps dans le Sud global – en les présentant comme nouvelles –, mais aussi présente ce multilinguisme comme phénomène particulier¹⁰⁹.

Parallèlement, on trouve également des réappropriations de la notion de *translanguaging* par des auteurs publiant depuis l’Afrique du Sud. C’est le cas notamment de Leketi Makalela, qui l’associe au concept d’*ubuntu*¹¹⁰. Il montre d’abord que l’utilisation

¹⁰⁴ García, Leiva, 2014.

¹⁰⁵ García, Wei, 2013.

¹⁰⁶ Mignolo, 2000.

¹⁰⁷ García, 2009a ; García, Wei, 2013.

¹⁰⁸ Bagga-Gupta, Dahlberg, 2018.

¹⁰⁹ Heugh, Stroud, 2019.

¹¹⁰ Ce terme, dans différentes langues bantoues, renvoie aux concepts d’humanité et au vivre-ensemble fraternel. Il a été particulièrement utilisé pour reconstruire un vivre-ensemble dans la période post-apartheid en Afrique du Sud. Makalela en donne quelques caractéristiques dans la citation présentée.

de différentes langues dans la classe par des élèves plurilingues est un avantage, social et cognitif, et que cette utilisation du *translanguaging* semble se rapprocher des valeurs de l'*ubuntu*¹¹¹. En reprenant la notion de *Sankofa* ayant cours au Ghana, il propose de s'appuyer sur les sociétés précoloniales comme modèles et comme solutions fondées sur l'expérience africaine. En prenant l'exemple de la vallée de Limpopo et des régions de Luanga et Mapungubwe aux XI^e et XII^e siècles (qui correspondent à l'actuelle Zambie), il montre que les mobilités entre différentes communautés avaient créé un continuum langagier permettant de communiquer et d'ouvrir la voie à la civilisation dans la région.

L'idée d'harmonie, de dépendance mutuelle et de coexistence est donc importante pour souligner le système de valeurs africain d'*ubuntu* comme heuristique pour les dispositions linguistiques et culturelles antérieures au colonialisme. Le système de valeurs de l'*ubuntu* est pertinent pour les discours linguistiques au travers de l'injonction « *motho ke motho ka batho* » et « *umuntu ngumuntu ngabantu* » qui signifient « un humain est un humain en raison des autres » et « je suis parce que tu es, tu es parce que nous sommes »¹¹².

C'est sur la base de cette philosophie qu'il propose de bâtir des pratiques pédagogiques plurilingues s'appuyant sur un *ubuntu translanguaging*, afin d'échapper aux biais monolingues qui continuent à dominer dans les pratiques officielles des langues en Afrique du Sud et qui créent, selon lui, des tensions entre les pratiques réelles (où l'utilisation d'une langue est incomplète sans la pratique des autres langues) et les pratiques monolingues attendues. Ses propositions ont été reprises notamment en Tanzanie et au Rwanda.

En France, la réception de la notion de *translanguaging* me paraît relativement limitée, même si, dix ans plus tard, elle semble se développer. Une recherche rapide parmi les thèses soutenues ou en cours montre que peu de thèses la citent : alors que plus de 700 thèses font référence au plurilinguisme et plus de 680 au multilinguisme, seulement 37 mentionnent le terme *translanguaging*¹¹³. Avec ma collègue Sophie Alby, impliquée dans la formation des enseignants à l'université de Guyane, nous avons eu recours à ce terme en 2013 pour dialoguer en anglais avec nos collègues dans le cadre d'une conférence en Belgique qui traitait précisément des phénomènes sur lesquels nous travaillions, consacrée aux « *translanguaging* et ressources

¹¹¹ Makalela, 2015.

¹¹² Citation originale : « The idea of harmony, mutual dependence, and co-existence is important, therefore, to emphasise the African value system of ubuntu as a heuristic for linguistic and cultural dispositions that predate colonialism. It is in this connection that the ubuntu value system is relevant to linguistic discourse through the injunction: "motho ke motho ka batho or umuntu ngumuntu ngabantu", which means "a human is a human because of others" or "I am because you are; you are because we are". » (Makalela, 2016, 188).

¹¹³ Sur 731 thèses traitant de plurilinguisme, 350 ont été réalisées en sciences du langage ; sur 683 thèses traitant du multilinguisme, 300 sont en sciences du langage.

plurilingues en salle de classe », avant d'en publier le résultat en 2018¹¹⁴. Il nous est apparu clairement que l'utilisation de ce terme permettait à nos interlocuteurs de comprendre immédiatement le type de phénomènes dont nous souhaitions traiter, à la différence de nos termes endogènes. Pour renvoyer au même phénomène observé en contexte guyanais, j'utilise habituellement l'expression « pratiques langagières hétérogènes », qui s'appuie sur la notion de « pratiques langagières » proposée il y a plus de quarante ans¹¹⁵ et relativement utilisée en sociolinguistique francophone, mais qui demeure opaque pour des sociolinguistes non francophones, car ils ne peuvent la rattacher à des cadres qui leur sont familiers. Il nous a donc fallu adopter les normes dominantes de nomination alors en circulation au sein de cet auditoire pour être audibles. Pour nous, il ne s'agissait pourtant pas d'adhérer à une idée nouvelle. Nous travaillons, depuis une vingtaine d'années, à la prise en compte du plurilinguisme des élèves dans les classes en Guyane¹¹⁶, en étudiant leur prise en compte par les enseignants¹¹⁷ et en développant une didactisation de l'alternance des langues¹¹⁸ s'appuyant sur une utilisation fluide des différentes ressources par les élèves et les enseignants en tant qu'êtres plurilingues. Les travaux sur la construction des savoirs grâce à l'utilisation de plusieurs langues dans la classe ne sont pas nouveaux dans la littérature en français, en France comme en Suisse¹¹⁹ : ils s'appuient en particulier sur une didactique du plurilinguisme¹²⁰ et sur les approches plurielles des langues et des cultures¹²¹. De la même manière, ils s'appuient sur une conception des compétences plurielles et des répertoires des individus plurilingues¹²² bien ancrée ici. Pourtant, ils sont présentés dans la littérature anglophone en sociolinguistique comme une innovation récente¹²³ – encore un exemple, et une conséquence regrettable, de l'étanchéité des traditions francophones et anglophones.

*

**

Pour conclure, on peut reprendre un constat dressé pour la sociologie. « L'économie globale du savoir », reste, selon Stéphane Dufoix et Éric Macé, « encore marquée par une prédominance linguistique, universitaire, financière, éditoriale et conceptuelle

114 Alby, Léglise, 2018.

115 Boutet, Fiala, Simonin-Grumbach, 1976.

116 Depuis nos premières publications collectives comme Alby, Léglise, 2005.

117 Voir par exemple Léglise, Puren, 2005.

118 Alby, Anciaux, Delcroix, 2011.

119 Voir par exemple Moore, 1996 ; Castellotti, Moore, 1999 ; Gajo, Mondada, 2000.

120 Voir notamment Billiez, 1998.

121 Candelier, 2008.

122 Coste, Moore, Zarate, 1997.

123 Blommaert, Backus, 2013.

occidentale – et, au sein de cette prédominance, celle de la langue anglaise, qui ne manque pas non plus d’avoir des effets internes au Nord de “périphérisation” et de “provincialisation”¹²⁴ », pour les publications en français par exemple. Ce constat fonctionne bien pour les champs du multilinguisme et de l’éducation. De nombreux travaux critiques publiés en anglais par des auteurs dont l’histoire personnelle ou professionnelle est située dans les Suds ont ouvert un espace de contestation particulièrement fertile dans ces champs depuis une dizaine d’années. Ils sont largement méconnus en France et il me semble que nous ne pouvons plus les ignorer sous peine de participer au processus de marginalisation¹²⁵ qu’ils critiquent. Cet article, qui présente un certain nombre de ces travaux, est donc une contribution à leur dé-marginalisation. Il propose plus particulièrement une contribution épistémologique à ces discussions critiques en cherchant à réaliser une archéologie des notions que nous utilisons. Ce texte n’est qu’un premier pas dans ce sens.

J’espère avoir montré, à partir de l’exemple du concept de *translanguaging* apparu récemment en sociolinguistique, les phénomènes d’émergence (dans un contexte de langues minoritaires en Europe), de reprise (pour des situations en Afrique, puis plus largement dans toutes situations), de réinterprétation à l’aune de travaux latino-américains (*linguaging* et *trans-*) et de circulation dans de larges cercles académiques ou non, au Nord comme au Sud. On a pu mesurer les interconnexions et réappropriations, mais aussi les critiques et l’effacement momentané d’idées similaires antérieures. Cet exemple montre également l’ignorance totale qu’une discipline, dans une langue donnée, peut avoir de son alter ego et des débats en son sein dans une autre langue de publication et de communication. Heugh et Stroud remarquent que les interconnectivités entre pensées du Sud et du Nord global, pourtant largement documentées¹²⁶, semblent avoir été perdues dans les débats sur le multilinguisme focalisés sur le Nord ces quinze dernières années¹²⁷. À ce sujet, on pourrait craindre que certaines idées – notamment sur l’être plurilingue –, développées au Sud depuis longtemps, aient été réappropriées par des institutions du Nord et ensuite largement diffusées en reléguant dans l’oubli leurs origines et leurs multiples réappropriations possibles. Les idées coulent, écrivait Silvia Rivera Cusicanqui, « comme des rivières, du Sud vers le Nord, et sont ensuite transformées en affluents venant contribuer à de grandes vagues de pensée¹²⁸ ». Ce faisant, ces « nouveaux canons de la pensée »¹²⁹ laissent de côté et invisibilisent bien d’autres thèmes, concepts et expériences.

124 Dufoux, Macé, 2019, 121.

125 Comme l’a bien montré Keim, 2008.

126 Santos, 2012 ; Kerfoot, Hyltenstam, 2017.

127 Heugh, Stroud, 2019.

128 Cusicanqui, 2012, 116.

129 Pennycook, Makoni, 2020.

Ces processus me semblent actuellement accélérés par les effets de slogans et d'écoles produits lorsqu'on se regroupe derrière des termes-bannières, dans un effet d'*academic branding*¹³⁰ – sorte de marketing intellectuel auquel se conforment des universitaires mis en concurrence au sein d'un *star system*, chacun à la recherche de financements et de visibilité. Aneta Pavlenko a bien remarqué comment le terme « superdiversité », qui s'est aussi imposé dans ces champs il y a une dizaine d'années, avait permis la mise en réseau de groupes et l'octroi de financements internationaux. Cela m'amène à m'interroger sur la nécessité de produire de nouveaux concepts pour des idées – qu'elles soient présentées comme *super*, *big* ou *new*¹³¹ – qui n'apparaissent nouvelles que parce que le point de vue qui les exprime n'est pas suffisamment situé ou opère un effet d'effacement de travaux antérieurs, par ailleurs déjà peu visibles dans le champ concerné.

¹³⁰ Critiqué notamment par Pavlenko, 2019.

¹³¹ Selon la belle formulation de Reyes, 2014.

Bibliographie

- Alby, S., Anciaux, F., Delcroix, A.**, 2011, « Alternances codiques et éducation dans les départements et collectivités d'outre-mer : Guadeloupe, Guyane, Saint-Martin », *Langues et Cité*, 19, p. 11.
- Alby, S., Léglise, I.**, 2005, « L'enseignement en Guyane et les langues régionales, réflexions sociolinguistiques et didactiques », *Marges linguistiques*, 10, p. 245-261.
- Alby, S., Léglise, I.**, 2018, « Multilingualism and Translanguaging as a Resource for Teaching and Learning in French Guiana », dans Van Avermaet, P. et al. (dir.), *The Multilingual Edge of Education*, Londres, Palgrave Macmillan, p. 115-137.
- Antia, B. E.**, 2018, « Multilingual Examinations. Towards a Schema of Politicization of Language in End of High School Examinations in Sub-Saharan Africa », *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24 (1), p. 138-153, DOI : 10.1080/13670050.2018.1450354 (consulté le 17 août 2022).
- Arvanitis, R., Chatelin, Y.**, 1988, « National Scientific Strategies in Tropical Soil Sciences », *Social Studies of Science*, 18 (1), p. 113-146, DOI : 10.1177/030631288018001005 (consulté le 17 août 2022).
- Auroux, S.** (dir.), 1989, *Histoire des idées linguistiques*, t. 1, *La naissance des métalangages en Orient et en Occident*, Liège, Pierre Mardaga.
- Auzanneau, M., Bento, M., Leclère, L.** (dir.), 2016, *Espaces, mobilités et éducation plurilingues. Éclairages d'Afrique ou d'ailleurs*, Paris, Éditions des Archives contemporaines.
- Bagga-Gupta, S., Dahlberg, G. M.**, 2018, « Meaning-Making or Heterogeneity in the Areas of Language and Identity? The Case of Translanguaging and Nyanlândia (Newly-Arrived) across Time and Space », *International Journal of Multilingualism*, 15 (4), p. 383-411, DOI : 10.1080/14790718.2018.1468446 (consulté le 17 août 2022).
- Baker, C.**, 2003, « Bilingualism and Transliteration in Wales. Language Planning and the Welsh National Curriculum », dans Hornberger, N. H. (dir.), *Continua of Bilingualism. An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings*, Bristol, Multilingual Matters, p. 71-90, DOI : 10.21832/9781853596568-007 (consulté le 17 août 2022).
- Ball, M. J.** (dir.), 2009, *The Routledge Handbook of Sociolinguistics Around the World*, Londres, Routledge.
- Bamgbose, A.**, 2000, *Language and Exclusion. The Consequences of Language Policies in Africa*, Münster, LIT Verlag.
- Baynham, M., Tong-King, L.**, 2019, *Translation and Translanguaging*, Londres, Routledge.
- Benveniste, É.**, 1966, « Communication animale et langage humain », *Problèmes de linguistique générale*, t. 1, 1939-1964, Paris, Gallimard, p. 56-62.
- Besse, H.**, 2011, « Six remarques autour et au-delà de la contextualisation du CECR », *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 50, p. 150-162.
- Billiez, J.** (dir.), 1998, *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*, Grenoble, CDL-LIDILEM, Université Stendhal.
- Blanchet, P.**, 1998, *Introduction à la complexité de l'enseignement du français langue étrangère*, Louvain-la-Neuve, Peeters.
- Blanchet, P., Asselah-Rahal, S., Moore, D.**, 2008, *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris, Éditions des Archives contemporaines.
- Blanchet, P., Taleb-Ibrahimi, K.** (dir.), 2008, *Cahiers de Linguistique. Revue de sociolinguistique et de sociologie de langue française*, 34 (1), *Plurilinguismes et expressions Francophones au Maghreb*.

- Blom**, J.-P., **Gumperz**, J. J., 1972, « Social Meaning in Linguistic Structure. Code-Switching in Norway », dans Gumperz, J. J., Hymes, D. (dir.), *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*, New York, Holt, Rinehart and Winston, p. 407-434.
- Blommaert**, J., **Backus**, A., 2013, « Superdiverse Repertoires and the Individual », dans Saint-Georges, I., Weber, J. J. (dir.), *Multilingualism and Multimodality. Current Challenges for Educational Studies*, Rotterdam, SensePublishers, p. 11-32.
- Blommaert**, J., **Rampton**, B., 2011, « Language and Superdiversity », *Diversities*, 13 (2), p. 1-21.
- Boutet**, J., 2009, « Marcel Cohen, l'enquête et les faits linguistiques, de 1908 à 1928 », *Langage et société*, 128, p. 31-54.
- Boutet**, J., **Costa**, J. (dir.), 2021, *Langage et société*, hors série, *Dictionnaire de la sociolinguistique*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Boutet**, J., **Fiala**, P., **Simonin-Grumbach**, J., 1976, « Sociolinguistique ou sociologie du langage ? », *Critique*, 344, p. 68-85.
- Calvet**, L.-J., 1974, *Linguistique et colonialisme*, Paris, Payot.
- Canagarajah**, S., 1996, « "Nondiscursive" Requirements in Academic Publishing, Material Resources of Periphery Scholars, and the Politics of Knowledge Production », *Written Communication*, 13 (4), p. 435-472.
- Canagarajah**, S., 2011, « Codemeshing in Academic Writing. Identifying Teachable Strategies of Translanguaging », *The Modern Language Journal*, 95 (3), p. 401-417.
- Candelier**, M., 2008, « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme. Le même et l'autre », *Les Cahiers de l'Acedle*, 5 (1), p. 65-90.
- Canut**, C., **Duchêne**, A., 2011, « Introduction. Instrumentalisations politiques et économiques des langues : le plurilinguisme en question », *Langage et société*, 136, p. 5-12.
- Castellotti**, V., **Debono**, M., **Huver**, E., 2016, « D'une didactique contextualisée à une didactique diversitaire », dans Babault, S., Bento, M., Spaeth, V. (dir.), *Tensions en didactique des langues. Entre enjeu global et enjeux locaux*, Bruxelles, Peter Lang, p. 49-76.
- Castellotti**, V., **Moore**, D. (dir.), 1999, *Cahiers du français contemporain*, 5, *Alternance de langues et construction des savoirs*.
- Cohen**, M., 1956, *Pour une sociologie du langage*, Paris, Albin Michel.
- Comaroff**, J., **Comaroff**, J. L., 2012, « Theory from the South. Or, how Euro-America is Evolving Toward Africa », *Anthropological Forum*, 22 (2), p. 113-131.
- Connell**, R. W., 2007, *Southern Theory. Social Science and the Global Dynamics of Knowledge*, Cambridge, Polity Press.
- Coste**, D., **Moore**, D., **Zarate**, G., 1997, *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe.
- Coupland**, N., 2016, *Sociolinguistics. Theoretical Debates*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Creese**, A., **Blackledge**, A., 2010, « Translanguaging in the Bilingual Classroom. A Pedagogy for Learning and Teaching? », *The Modern Language Journal*, 94 (1), p. 103-115.
- Cusicanqui**, S. R., 2012, « Ch'ixinakax Utxiwa. A Reflection on the Practices and Discourses of Decolonization », *South Atlantic Quarterly*, 111 (1), p. 95-109.
- Dufoix**, S., **Macé**, S., 2019, « Les enjeux d'une sociologie mondiale non hégémonique », *Zilsel*, 5, p. 88-121.
- Errington**, J., 2001, « Colonial Linguistics », *Annual Review of Anthropology*, 30, p. 19-39.
- Ferguson**, C. A., 1959, « Diglossia », *Word*, 15 (2), p. 325-340.

- Fishman**, J. A., 1965, « Who Speaks What Language to Whom and When? », *La Linguistique*, 1 (2), p. 67-88.
- Fishman**, J. A., 1966, *Language Loyalty in the United States. The Maintenance and Perpetuation of Non-English Mother Tongues by American Ethnic and Religious Groups*, La Haye, Mouton.
- Fishman**, J. A., 1970, *Readings in the Sociology of Language*, La Haye/Paris, Mouton.
- Foley**, D., 2003, « Indigenous Epistemology and Indigenous Standpoint Theory », *Social Alternatives*, 22 (1), p. 44-52.
- François**, F., 1976, « Classe sociale et langue de l'enfant », *La Pensée*, 190, p. 74-92.
- Furo**, A., 2018, « Decolonizing the Classroom Curriculum. Indigenous Knowledges, Colonizing Logics, and Ethical Spaces », thèse soutenue à l'université d'Ottawa.
- Gajo**, L., **Mondada**, L., 2000, *Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrants*, Fribourg, Éditions universitaires Fribourg Suisse.
- Gal**, S., **Irvine**, J. T., 1995, « The Boundaries of Languages and Disciplines. How Ideologies Construct Difference », *Social Research*, 62 (4), p. 967-1001.
- García**, O., 2007, « Foreword », dans Makoni, S., Pennycook, A. (dir.), *Disinventing and Reconstituting Languages*, Clevedon, Multilingual Matters.
- García**, O., 2009 a, *Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective*, Malden/Oxford, Wiley-Blackwell.
- García**, O., 2009b, « Education, Multilingualism and Translanguaging », dans Mohanty, A. et al. (dir.), *Multilingual Education for Social Justice. Globalising the Local*, New Delhi, Orient Blackswan, p. 140-158.
- García**, O., **Leiva**, C., 2014, « Theorizing and Enacting Translanguaging for Social Justice », dans Blackledge, A., Creese, A. (dir.), *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*, Dordrecht, Springer, p. 199-216.
- García**, O., **Wei**, L., 2013, *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*, Londres, Palgrave Macmillan.
- Gumperz**, J. J., 1958, « Dialect Differences and Social Stratification in a North Indian Village », *American Anthropologist*, 60 (4), p. 668-682.
- Gumperz**, J. J., 1976, « The Sociolinguistic Significance of Conversational Code-Switching », *Papers on Language and Context. Working Papers*, 46, p. 1-46.
- Gumperz**, J. J., **Hymes**, D. H. (dir.), 1972, *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*, New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Hélot**, C., **Erfurt**, J. (dir.), 2016, *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques*, Limoges, Éditions Lambert-Lucas.
- Henrich**, J., **Heine**, S. J., **Norenzayan**, A., 2010, « The Weirdest People in the World? », *Behavioral and Brain Sciences*, 33 (2-3), p. 61-83.
- Heugh**, K., **Stroud**, C., 2019, « Diversities, Affinities and Diasporas. A Southern Lens and Methodology for Understanding Multilingualisms », *Current Issues in Language Planning*, 20 (1), p. 1-15.
- Huver**, E., 2015, « Prendre la diversité au sérieux en didactique/didactologie des langues. Contextualisation – universalisme : des notions en face à face ? », *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 12 (1), DOI : 10.4000/rdlc.273 (consulté le 17 août 2022).
- Johannes**, M. A. G., 2009, « Implications of the Use of Mother Tongues Versus English as Languages of Instruction for Academic Achievement in Ethiopia », dans Brock-Utne, B., Skattum, I. (dir.), *Languages and Education in Africa. A Comparative and Transdisciplinary Analysis*, Oxford, Symposium Books, p. 189-199.
- Keim**, W., 2008, « Social Sciences Internationally. The Problem of Marginalisation and Its Consequences for the Discipline of Sociology », *African Sociological Review/Revue africaine de Sociologie*, 12 (2), p. 22-48.

- Kerfoot, C., Hyltenstam, K.**, 2017, « Introduction. Entanglement and Orders of Visibility », dans Kerfoot, C., Hyltenstam, K. (dir.), *Entangled Discourses. South-North Orders of Visibility*, New York, Routledge.
- Labov, W.**, 1966, *The Social Stratification of English in New York City*, Washington, DC, Center for Applied Linguistics.
- Labov, W.**, 1972, *Language in the Inner City*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- Le Page, R., Tabouret-Keller, A.**, 1985, *Acts of Identity. Creole-Based Approaches to Language and Ethnicity*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Léglise, I.**, 2017, « Multilinguisme et hétérogénéité des pratiques langagières. Nouveaux chantiers et enjeux du Global South. Multilingualism and Heterogeneity of Linguistic Practices. New Focus Areas and Issues of the Global South », *Langage et société*, 160-161, p. 251-266.
- Léglise, I.**, 2018, « Pratiques langagières plurilingues et frontières de langues », dans Greco, L., Auzanneau, M., *Dessiner les frontières*, Lyon, ENS Éditions, p. 143-169.
- Léglise, I., Canut, E., Desmet, I., Garric, N.** (dir.), 2006, *Applications et implications en sciences du langage*, Paris, L'Harmattan.
- Léglise, I., Puren, L.**, 2005, « Usages et représentations linguistiques en milieu scolaire guyanais », *Univers créoles*, 5, *École et éducation*, p. 67-90.
- Levon, E.**, 2017, « Situating Sociolinguistics. Coupland – Theoretical Debates », *Journal of Sociolinguistics*, 21 (2), p. 272-288.
- Lewis, G., Jones, B., Baker, C.**, 2012, « Translanguaging. Origins and Development from School to Street and Beyond », *Educational Research and Evaluation*, 18 (7), p. 641-654.
- Liddicoat, A. J.**, 2016, « Multilingualism Research in Anglophone Contexts as a Discursive Construction of Multilingual Practice », *Journal of Multicultural Discourses*, 11 (1), p. 9-24.
- López-Gopar, M. E.**, 2016, *Decolonizing Primary English Language Teaching*, Bristol, Multilingual Matters.
- Makalela, L.**, 2015, « Translanguaging as a Vehicle for Epistemic Access. Cases for Reading Comprehension and Multilingual Interactions », *Per Linguam*, 31 (1), p. 15-29.
- Makalela, L.**, 2016, « Ubuntu Translanguaging. An Alternative Framework for Complex Multilingual Encounters », *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 34 (3), p. 187-196.
- Makoni, S., Pennycook, A.**, 2007, *Disinventing and Reconstituting Languages*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Marcellesi, J.-B.** (dir.), 1971, *Langue française*, 9, *Linguistique et société*.
- Marcellesi, J.-B.**, 1975, « Basque, breton, catalan, corse, flamand, germanique d'Alsace, occitan. L'enseignement des "langues régionales" », *Langue française*, 25, p. 3-11.
- Marcellesi, J.-B., Gardin, B.**, 1974, *Introduction à la sociolinguistique. La linguistique sociale*, Paris, Larousse.
- Marquillo, M., Moore, M.**, 1996, « 1^{er} symposium interassociatif de linguistique appliquée », *La Lettre de l'AIRDF*, 18, p. 35-36.
- May, S.**, 2013, *The Multilingual Turn. Implications for SLA, TESOL, and Bilingual Education*, New York, Routledge.
- Mazzaferro, G.** (dir.), 2018, *Translanguaging as Everyday Practice*, Cham, Springer International Publishing.
- Migge, B., Léglise, I.**, 2007, « Language and Colonialism. Applied Linguistics in the Context of Creole Communities », dans Hellinger, M., Pauwels, A. (dir.), *Handbook of Language and Communication. Diversity and Change*, Berlin/ New York, Mouton/De Gruyter, p. 297-338.
- Mignolo, W. D.**, 2000, *Local Histories/ Global Designs. Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking*, Princeton, Princeton University Press.

- Mignolo**, W. D., 2002, « The Geopolitics of Knowledge and the Colonial Difference », *South Atlantic Quarterly*, 101 (1), p. 57-96.
- Mignolo**, W. D., 2009, « Epistemic Disobedience, Independent Thought and Decolonial Freedom », *Theory, Culture & Society*, 26 (7-8), p. 159-181.
- Milani**, T. M., **Lazar**, M. M., 2017, « Seeing from the South. Discourse, Gender and Sexuality from Southern Perspectives », *Journal of Sociolinguistics*, 21 (3), p. 307-319.
- Moore**, D., 1996, « Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 7, p. 95-121.
- Mudimbe**, V. Y., 1988, *The Invention of Africa. Gnosis, Philosophy, and the Order of Knowledge*, Bloomington, Indiana University Press.
- Muni Toke**, V., 2016, « Les politiques éducatives bilingues dans les Outre-mer : situation postcoloniale et rhétorique de l'expérimentation. Introduction [de la première partie] », dans Hélot, C., Erfurt, J. (dir.), *L'éducation bilingue en France : politiques linguistiques, modèles et pratiques*, Limoges, Lambert-Lucas.
- Muni Toke**, V., 2017, « On the Margins of the Republic. Medical Encounters in a Postcolonial Setting and the Construction of Sociolinguistic Orders of Visibility », dans Kerfoot, C., Hyltenstam, K., *Entangled Discourses*, New York, Routledge, p. 19-36.
- Nakata**, M., 2007, « The Cultural Interface », *The Australian Journal of Indigenous Education*, 36 (S1), p. 7-14.
- Parisot**, Y., **Ouabdelmoumen**, N. (dir.), 2013, *Genre et migrations postcoloniales. Lectures croisées de la norme*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Pavlenko**, A., 2019, « Superdiversity and Why It Isn't. Reflections on Terminological Innovation and Academic Branding », dans Schmenk, B., Breidbach, S., Küster, L. (dir.), *Slogonization in Language Education Discourse*, Bristol, Multilingual Matters, p. 142-168.
- Pennycook**, A., 1994, *The Cultural Politics of English as an International Language*, Londres/New York, Longman.
- Pennycook**, A., **Makoni**, S., 2020, *Innovations and Challenges in Applied Linguistics from the Global South*, Londres/New York, Routledge.
- Phillipson**, R., 1992, *Linguistic Imperialism*, Oxford, Oxford University Press.
- Prah**, K. K., 2017, « Language, Literacy and Knowledge Production in Africa », dans Street, B. V., May, S. (dir.), *Literacies and Language Education*, Cham, Springer International Publishing.
- Prax-Dubois**, P., 2019, « Décoloniser le multilinguisme à l'école française. Pour une pédagogie rhizomatique et transgressive », *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 16, p. 43-74.
- Reyes**, A., 2014, « Linguistic Anthropology in 2013. Super-New-Big », *American Anthropologist*, 116 (2), p. 366-378.
- Rickford**, J., 1986, « The Need for New Approaches to Social Class Analysis in Sociolinguistics », *Language and communication*, 6 (3), p. 215-221.
- Rigney**, L.-I., 2001, « A First Perspective of Indigenous Australian Participation in Science. Framing Indigenous Research towards Indigenous Australian Intellectual Sovereignty », *Kaurna Higher Education Journal*, 7, p. 1-13.
- Santos**, B. de S. (dir.), 2007, *Another Knowledge Is Possible. Beyond Northern Epistemologies*, Londres/New York, Verso.
- Santos**, B. de S., 2012., « Public Sphere and Epistemologies of the South », *Africa Development*, 37 (1), p. 43-67.
- Santos**, B. de S., 2018, *The End of the Cognitive Empire. The Coming of Age of Epistemologies of the South*, Durham, Duke University Press.
- Santos**, B. de S., **Nunes**, J. A., **Meneses**, M. P., 2007, « Opening Up the Canon of Knowledge and Recognition of Difference », dans Santos, B. de S. (dir.), *Another Knowledge Is Possible. Beyond Northern Epistemologies*, Londres/New York, Verso.

- Schröder**, B., 1974, « Sociolinguistics in the Federal Republic of Germany. A Review Article », *Language in Society*, 3 (1), p. 109-123.
- Shi-xu**, 2009, « Reconstructing Eastern Paradigms of Discourse Studies », *Journal of Multicultural Discourses*, 4 (1), p. 29-48.
- Simpson**, L. B., 2014, « Land as Pedagogy. Nishnaabeg Intelligence and Rebellious Transformation », *Decolonization. Indigeneity, Education & Society*, 3 (3), p. 1-25.
- Spaëth**, V., 1998, *Généalogie de la didactique du français langue étrangère. L'enjeu africain*, Paris, CIRELFA-Agence de la francophonie.
- Telep**, S., 2019, « "Whitiser, c'est parler comme un Blanc". Langage, subjectivité et postcolonialité chez des militants afrodescendants d'origine camerounaise à Paris », thèse de doctorat soutenue à l'université Paris-Cité.
- Thiong'o**, N. wa. 1986,¹. *The Politics of Language in African Literature*, Londres/Portsmouth, NH, Heinemann Educational.
- Wei**, L., 2011, « Moment Analysis and Translanguaging Space. Discursive Construction of Identities by Multilingual Chinese Youth in Britain », *Journal of Pragmatics*, 43 (5), *Multilingual structures and agencies*, p. 1222-1235.
- Weinreich**, U., 1953, *Languages in Contact. Findings and Problems*, New York, Linguistic Circle of New York.
- Williams**, C., 1994, « Arfarniad o ddulliau dysgu ac addysgu yng nghyd-destun addysg uwchradd ddwyieithog, Bangor, [An Evaluation of Teaching and Learning Methods in the Context of Bilingual Secondary Education] », thèse soutenue à l'université du pays de Galles.