



www.portal-lem.com

LINGUE D'EUROPA E DEL MEDITERRANEO

Collana coordinata da Giovanni Agresti e Henri Giordan

13

Sezione I

Diritti linguistici

diretta da Fernand de Varennes

7

Volume pubblicato con il contributo
dell'Associazione LEM-Italia e de La Renaissance Française-Italie
e con il sostegno scientifico
dell'Académie Internationale de Droit Linguistique di Montréal

Du principe au terrain

NORME JURIDIQUE, LINGUISTIQUE ET PRAXIS POLITIQUE

Sous la direction de
Giovanni Agresti
Joseph-G. Turi





Aracne editrice

Copyright © MMXVIII
Gioacchino Onorati editore S.r.l. – unipersonale

www.gioacchinoonoratieditore.it
info@gioacchinoonoratieditore.it

via Vittorio Veneto, 20
00020 Canterano (RM)
(06) 45551463

ISBN 978-88-255-1359-2

*Les droits de traduction, numérisation, reproduction
et adaptation même partielle, par n'importe quel moyen,
sont réservés pour tous les Pays.*

*Les photocopies sans l'autorisation écrite de l'Éditeur
sont absolument interdites.*

Première édition: mars 2018

A tutte le ambasciatrici e gli ambasciatori della diversità linguistica

Table des matières

Encadrements

<i>Académie Internationale de Droit Linguistique : déjà 34 ans !</i>	11
Joseph-G. Turi	
<i>International Academy of Linguistic Law: 34 years ago already!</i>	15
Joseph-G. Turi	
<i>Douze ans de rencontres. La langue française et les droits linguistiques</i>	19
Giovanni Agresti	

Norme juridique et contrainte linguistique

<i>De la vulnérabilité des langages-droits et des traditions juridiques minorisés en contexte de plurilinguisme juridique asymétrique</i>	33
François Côté	
<i>La typologie comparée de la terminologie pénale en français et en géorgien</i>	49
Ketevan Djachy	
<i>Conoscenza e diritto</i>	63
Denis Roy	

Droits linguistiques et praxis politiques : distances, proximités

<i>L'évolution de la politique linguistique turque et les droits linguistiques des Kurdes en Turquie</i>	81
Salih Akin	
<i>Buryats in China, Mongolia and Russia: Problems of Pickup and Analysis in Field Research</i>	99
Galina Dyrkheeva	
<i>Lingue e politiche della Federazione Russa</i>	109
Dimitrij Evseev, Massimo Ripani	
<i>Féminisation des titres et fonctions : discrimination ou intégration progressive ?</i>	123
Georges Farid	
<i>L'intervention du gouvernement fédéral canadien en matière de droits linguistiques dans le secteur de la santé</i>	139
Roger Farley, Roger Guillemette, François Rivest	
<i>L'interazione mediata nel contesto sanitario: un caso di Telephone Medical Interpreting</i>	157
Mariapia D'Angelo	
<i>Droits, lois et aménagement linguistique de l'Ontario. Histoire, réalités et illusions</i>	177
Amélie Hien et Ali Reguigui	
<i>Analysis of Minority Groups Directly or Indirectly Concerned with Distortion of Social and Cultural Representation of Languages in South Africa</i>	203
Nelson Mbulaheni Musehane	
<i>Les droits des langues minoritaires du nord de la Chine</i>	215
Sulaiman Palizhati	

<i>Le droit linguistique en France et au Québec : de l'intention républicaine à l'interprétation libérale ?</i>	229
Guillaume Rousseau, Éric Poirier	
<i>Droits linguistiques et de citoyenneté sportive : le cas du football</i>	247
Raymond Siebetchu	
<i>Linguistic Apartheid and the Quest for Freedom and Identity in Cameroon</i>	265
Peter Vakunta, Andrea Pakieser	

Le multilinguisme : du principe au terrain, et l'inverse

<i>Nos langues vont-elles toutes devenir des « Heritage Languages » ?</i>	281
Mathilde Anquetil, Silvia Vecchi	
<i>L'intercompréhension, une pratique respectueuse de l'environnement ?</i>	301
Dorothee Ayer	
<i>Comparing Language Laws. The South African Language Act</i>	319
Theodorus Du Plessis	
<i>Ideology versus Multilingualism in South Africa: Should National Legislation be published in All Official Languages?</i>	337
Cornelius Johannes Alexander Lourens	
<i>Una minoranza linguistica non (ancora) riconosciuta: i rom e sinti in Italia</i>	367
Valeria Piergigli	
<i>Politiche linguistiche e forme di rappresentanza istituzionale delle lingue minoritarie</i>	387
Giancarlo Rolla	
<i>Droits linguistiques et institutions européennes : où en sommes-nous ?</i>	405
Dagmar Veselá	

Le multilinguisme : de la traduction à la médiation linguistico-culturelle

<i>L'integrazione linguistica dei migranti in Austria: tra diritto e dovere</i>	421
Giancarmine Bongo	
<i>Free Online Translation Environment Tools: Applications in the Context of Current Curriculum Trends</i>	435
Mariapia D'Angelo	
<i>Contrasti e analogie nella comunicazione interculturale italo-georgiana</i>	461
Nana Lomia	
<i>L'inglese al supermercato. Usi linguistici tra norme giuridiche e strategie promozionali</i>	481
Sabrina Mazzara	
<i>Étymologie et traduction des dénominations (H)Ungaria, Hongrie, Hungary comme chose politique ?</i>	503
Josef Sivák	
<i>La langue corse dans l'édition: du Petit Nicolas à Niculinu in corsu, données objectives d'un cas littéraire traduit en langue régionale</i>	521
Michela Tonti	

Nos langues vont-elles toutes devenir des « Heritage Languages » ?

Mathilde Anquetil, Silvia Vecchi, Università di Macerata

L'analyse des programmes en Heritage Languages Education, issu des expériences pédagogiques d'intégration de la diversité dans les contextes américains, mène à réfléchir à l'impact de cette notion sur les politiques linguistiques et à la didactique du plurilinguisme en contexte européen. Le binôme langue dominante/langue patrimoniale, maternelle ou "d'origine", dont la promotion est louable en contexte anglophone, dériverait-il vers un bilinguisme obligé anglais/langue personnelle où même les langues nationales deviendraient des "langues de la maison" à cultiver dans une perspective de seule sauvegarde du patrimoine linguistique et culturel européen ? Les dénominations des langues "autres" sont sujettes à des enjeux politiques qui touchent au vécu des sujets, à leurs droits linguistiques mais aussi au projet sociétal de l'Europe multilingue. Cependant la didactique des langues "non étrangères" suggère des pistes intéressantes pour un enseignement des langues attentif aux dimensions subjectives qui y sont liées.

L'analisi dei programmi educativi che figurano sotto Heritage Languages Education, provenienti da esperienze d'integrazione della diversità nei contesti americani, porta ad esaminare l'impatto di questa nozione sulle politiche linguistiche e sulla didattica del plurilinguismo in contesto europeo. Ci chiediamo se il binomio lingua dominante/lingua patrimoniale, materna o "d'origine", la cui promozione è esemplare in contesto anglofono, risulta da un bilinguismo forzato inglese/lingua personale dove perfino le lingue nazionali diverrebbero "lingue di casa", da usare in una prospettiva di sola tutela del patrimonio linguistico e culturale europeo. Le designazioni di lingue "altre" sono soggette a sfide politiche che riguardano tanto il vissuto dei soggetti e i loro diritti linguistici quanto il progetto sociale dell'Europa multilingue. Tuttavia, la didattica delle lingue "non straniere" suggerisce piste interessanti per un insegnamento delle lingue attento alle dimensioni soggettive.

1. La notion de *Heritage Language* et sa transposition en Europe

La notion de *Heritage Language* (dorénavant *HL*) est issue du contexte canadien (Cummins 2005 ; Babae 2012) pour désigner et promouvoir les langues présentes sur le territoire en dehors des deux langues officielles, l'anglais et le français, en les incluant dans des programmes d'éducation bilingue diversifiés et respectueux des droits linguistiques. Cela concernait en particulier les langues amérindiennes et les langues des nouvelles immigrations. Cette notion a été reprise aux États-Unis dans le cadre d'une politique moins ambitieuse de maintien, le plus souvent périscolaire, d'un certain capital linguistique acquis en milieu familial. La désignation de *HLs* ne risque-t-elle pas de devenir englobante pour désigner toute langue autre que l'anglais légitimant ainsi son statut de langue hyper dominante (Calvet 2002) par rapport à la masse des parlars locaux ou ethniques auxquels on n'accorderait qu'une reconnaissance de

façade ? Tel est le sens de notre titre formulé de façon provocatrice pour lancer un débat. L'analyse du terme dans différents contextes nous amène à interroger l'impact de la circulation de cette notion dans le domaine de recherche de la didactique du plurilinguisme en Europe, où elle est parfois reprise comme cadre de reconnaissance de la diversité linguistique dans la didactologie anglophone. De fait, la notion de *HL* est-elle transposable en Europe ? La promotion de la diversité linguistique selon ce modèle favorise-t-elle un seul type de bilinguisme alternant l'anglais hyper-central et une langue identitaire locale ? En tant que didacticiennes du français langue étrangère (FLE) situant notre action dans le cadre de la promotion *plurilingue* du plurilinguisme, notre confrontation à de nouveaux programmes de « français *HL* » nous amène aussi, au-delà des aspects critiques face à la notion de *HL*, à nous décentrer pour reconnaître l'apport de ce domaine pour la didactique des langues *non étrangères* en contexte alloglotte.

1.1 *Heritage Languages* : origine, définitions et contextes d'usage

Nous rappellerons d'abord ce qu'on entend par *HL*. Initialement conçue pour promouvoir les langues minoritaires et les langues de l'immigration par rapport aux langues dominantes, l'expression est née au Canada pour désigner toute langue autre que les deux langues officielles, qui ne soit pas *foreign language* car non étrangère aux sujets présents sur le territoire en raison d'un vécu communautaire spécifique (Kelleher 2010). Elle est attestée dès 1977 lors de l'institution, de la part du Ministère de l'éducation, de l'*Ontario Heritage Languages Programs* (Scardellato 1989). Lorsque la notion passe du Canada aux États-Unis dès 1999, il s'opère une réduction catégorielle qui finit par opposer l'anglais à toutes les autres langues :

Languages of immigrant, refugee, and indigenous groups. In principle, this includes all languages, including English (native speakers have a heritage also!), but, in practice, the term is used to refer to all languages other than English. (Cummins 2005 : 586)

De l'appellatif *HL*, on passe à l'examen du locuteur d'une *HL* dans ses dimensions sociales :

The term “heritage” speaker is used to refer to a student who is raised in a home where a non-English language is spoken, who speaks or merely understands the heritage language, and who is to some degree bilingual in English and the heritage language¹.

La notion de locuteur de *HL* tente d’appréhender la fracture à laquelle ce locuteur est exposé : il est porteur d’une langue qui ne lui est pas étrangère par son vécu hors de l’école, en famille, à la maison, en ligne avec les pratiques de sa communauté indigène ou migratoire, mais ces langues sont étrangères aux institutions dominantes dont l’école où l’on enseigne dans la langue officielle (l’anglais) pour un public supposé monolingue. Les *HLs* sont « des langues autres que la langue dominante dans un contexte donné », souligne Kelleher (2010). L’école ressent cependant qu’un patrimoine existe dans ses murs auquel elle ne donne pas toute sa place ; on tente ainsi d’introduire en marge des solutions d’aménagement avec des dispositifs post-scolaires.

Un examen attentif de l’appellatif lui-même révèle des connotations problématiques :

The label “heritage” has been problematized as outdated and linked with primitivism (e.g., Baker & Jones, 1998). Indeed, “heritage” suggests a trait or asset gained through birth, such as property or DNA, when language is not fixed but rather the product of interaction. Baker and Jones (1998) also note that alternatives like ethnic and ancestral language hold similar connotations while, as Van Deusen-Scholl (2003) points out, primary and native language often reflect inaccurate assessments of language competence. (King, Enns-Kananen 2013)

Alors qu’aux États-Unis ce terme est largement utilisé, ailleurs on assiste à une multiplication de termes pour ces langues “autres” : « allochthonous language, home language, and language of origin » (Van Deusen Scholl 2003). Or, le terme de *HL* est actuellement contesté de la part des autochtones des pays d’immigration qui revendiquent les expressions *Community Languages* en Australie, *Indigenous Languages* au Canada ; tandis que les locuteurs issus des nouvelles migrations demandent qu’on attribue

¹ Nous nous inspirons de la définition de Guadalupe Valdés, spécialiste de l’espagnol comme *Heritage Language* aux États-Unis, v. <http://ucclt.ucdavis.edu/white-papers/heritage-language-instruction.pdf>, in Benmamoun, Montrul, Polinsky (2013).

simplement le nom de *International Languages* aux langues dont ils sont porteurs.

En Europe une distinction de statut oppose plutôt langues minoritaires historiques (territoriales ou dépourvues de territoire) et langues de “nouvelles minorités” suite à l’immigration :

an important distinction is made between indigenous or regional minorities (RM), whose (language) rights are often legally protected, and refugee or immigrant minorities (IM), who generally do not enjoy the same status. (Extra, Gorter 2001)².

1.2. Quel transfert de la notion de *HL* dans la politique linguistique et la didactique du plurilinguisme en Europe ?

1.2.1 *Les HLs dans quelques documents sur le plurilinguisme en Europe*

Le terme *HL* est assez rarement inséré dans les documents de politique linguistique européenne en anglais où sa traduction pose problème dans un cadre où les documents officiels ont des versions dans plusieurs langues.

Ainsi, l’agence Eurydice publie-t-elle en 2009 un rapport intitulé : *Integration Immigrant Children into Schools in Europe. Measures to foster communication with immigrant families and heritage language teaching for immigrant children*. Dans l’ouvrage en français *HL* est traduit comme « langue d’origine » et en allemand comme « *Muttersprache* » (langue maternelle). Dans le corps-même du texte en anglais on oscille entre « *mother tongue/ language of origine* ». L’ouvrage recense une liste importante de tous les dispositifs d’enseignement de cette « langue dont sont porteurs les enfants de migrants », ce qui confirme que le domaine existe bien même s’il n’est pas vraiment regroupé en Europe sous le terme de *HL*. Dans chaque langue l’usage social a favorisé un appellatif correspondant avec une relation particulière avec l’altérité linguistique. En didactique des langues la terminologie diffère selon la culture du domaine scientifique, mais aussi le contexte des politiques migratoires, l’histoire des langues nationales, ce qui fait que les termes ne se traduisent par littéralement.

² Cité dans King, Ennsner-Kananen (2013).

Pour ce qui concerne le versant des langues de minorités autochtones, on remarque un rapport de 2013 édité par la Library of European Parliament : *EU Minority Languages: in Danger* qui propose deux désignations et sigles : « Regional or Minority Languages » (RML) ou l'euphémisme « Lesser Used Languages » (LUL). On y remarque que :

Speakers of many smaller, less dominant languages may stop using their *heritage language*... Languages are linked to tradition, important for cultural identity and essential part of a community's heritage (EU Minority Languages: in danger, 2013)³.

Ce document de synthèse relève, pour quelques 60 langues régionales et minoritaires comme le basque, le sarde, le breton, le rromani, le yiddish, une situation alarmante mais aussi une longue liste d'études et d'interventions institutionnelles en termes de résolutions, normes juridiques, mesures, bonnes pratiques. *HL* n'est pas ici un appellatif institutionnel mais un terme utilisé pour valoriser l'aspect culturel à sauvegarder.

On retrouve des traces des *HLs* dans le *Portfolio Européen des Langues* (PEL) du CERCLES (2002). L'original en anglais est traduit en français par « langues patrimoniales ». Dans ce document l'utilisateur est invité, après le relevé détaillé de ses compétences en « langues étrangères et secondes », à « consigner la/les langues patrimoniales » qu'il connaît :

Les langues patrimoniales sont par exemple les langues des minorités ethniques, les langues des immigrants qui arrivent dans un nouveau pays et les langues utilisées aux fins de célébrations religieuses ou à l'occasion de festivals culturels. Cette page vous permettra de consigner la/les langues patrimoniales que vous connaissez et de décrire comment vous vous en servez. (CERCLES, 2002 : 9).

Cette forme de reconnaissance fait de ces ressources un peu folklorisées des objets à part, peu dynamiques, pour lesquelles on ne fixe ni de niveau de compétence, ni d'objectifs de maintien, d'apprentissage ou de perfectionnement. Langues minoritaires et langues d'origine sont regroupées sur cette page peu différenciée qui mêle aussi les langues liées

³ <http://www.europarl.europa.eu/EPRS/LK- EU%20endangered%20languages%20rev2.pdf>.

aux cultes religieux. Ce traitement semble assez discriminatoire⁴ par rapport à l'attention accordée aux autres langues européennes qui jouissent, par exemple, d'une traduction des descripteurs du *CECR* afin de pouvoir en (auto)certifier le degré de maîtrise dans les formulaires du Passeport de langues *PEL*.

Dans *PEL. Guide à l'attention des enseignants et formateurs d'enseignants* (Little, Perklova, 2001 : 68) les auteurs notent que :

les projets pilotes du *PEL* étaient associés à [...] l'introduction des langues étrangères dans le primaire, au besoin d'intégrer un nombre important d'enfants d'immigrés dans les filières scolaires normales, [...] aux problèmes et aux besoins langagiers spécifiques des régions transfrontalières des États nations (p. 17). [...] Le *PEL* a été conçu pour englober l'expérience globale de son titulaire à l'égard de l'apprentissage et de l'emploi des langues étrangères et, dans certains cas, des langues patrimoniales⁵.

C'est ici l'un des rares usages de l'expression « langue patrimoniale » dans un guide didactique. En effet la démarche Portfolio implique la création d'un lieu de convergence entre toutes les langues du sujet, comme acteur social. Dans ce sens, il ne devrait pas y avoir dans l'outil pédagogique (sa facture, sa mise en page, les consignes et activités...) de distinctions de valeur entre les langues étrangères, langues régionales, langues d'origine, langues d'immigration, langues de minorités, de communautés, etc. qui toutes façonnent la biographie linguistique des sujets.

L'exemple du *PEL* de la région frontalière italo-autrichienne du Haut-Adige témoigne d'un réel effort en ce sens, se présentant comme un lieu de recueil d'un répertoire linguistique pluriel correspondant au public scolaire de cette région. Rédigé en quatre langues (allemand, italien, ladin et anglais), le document propose aux enfants de relever quelles langues ils utilisent, voient ou entendent dans différents cadres d'interaction : famille, école, vacances, village, ville, avec les amis... etc. Ces langues sont représentées comme autant de ballons que l'enfant tient dans sa main. Puis on lui propose de mettre en cohérence son vécu linguistique avec la technique du « Portrait de langues » (Krumm 2008), une silhouette

⁴ Sur l'exploitation des ressources langagières des immigrés dans un aéroport international, sans véritable connaissance ni reconnaissance : cf. Duchêne, 2011.

⁵ <https://www.coe.int/fr/web/portfolio>.

où l'enfant doit placer ses langues (dans la tête, dans le cœur, sur la bouche, dans le ventre...), en exprimant les raisons de ce choix. La liste des langues proposées pour cette activité est ouverte, elle comprend l'arabe, le grec... et inclut la langue de rédaction de la fiche, qu'il s'agisse d'une langue nationale, internationale ou d'une langue minoritaire, ou encore de l'anglais comme éventuelle *lingua franca* de communication avec l'enseignant, ou comme support pour son apprentissage précoce...

On voit donc que les situations transfrontalières sont propices à la recherche d'une reconnaissance équitable et variée du plurilinguisme de fait. Cependant, la prise en compte de la diversité linguistique dans les supports didactiques a des limites, ne serait-ce que matérielles pour proposer tous les documents dans toutes les langues. Le *PEL* pour jeunes adultes des régions alpines italiennes : Haut-Adige et Vallée d'Aoste sont présentés en six langues (les quatre précédentes, le français et le franco-provençal) mais les descripteurs de compétences ne comprennent pas le franco-provençal, langue qui d'ailleurs comprend à son tour des variantes de « patois » selon les vallées. Comment reconnaître de façon paritaire toutes les langues et variantes ?

La course en avant vers la reconnaissance du local ne constituerait-elle pas, par ailleurs, une menace pour la promotion de la diversité en renforçant le binôme anglais-langue locale ? C'est le risque que mettait en évidence Calvet :

[La mondialisation] accepte volontiers l'éclatement en micro communautés linguistiques mais supporte mal les langues intermédiaires, supercentrales qui sont, localement, autant de points de résistance. L'Europe pourrait ainsi aller vers la domination de l'anglais coexistant avec une pluralité de « petites » langues comme le galicien, le catalan, le basque, le corse, l'alsacien, tandis que le français, l'allemand et l'espagnol seraient lentement ramenés à un statut de langues centrales et non plus supercentrales. [...] De ce point de vue, la défense des langues « menacées » augmenterait la domination de la langue hypercentrale, de la même façon que, dans les situations post-coloniales, c'est la division linguistique qui conforte les langues officielles comme l'anglais, le français ou le portugais. (Calvet 2005 : 213).

1.2.2 Quelle formation pour gérer pratiquement le multilinguisme de la classe ?

Les enseignants sont appelés à gérer le multilinguisme complexe des nouveaux publics scolaires ; cette approche ne peut se suffire d'un

optimisme indifférencié pour la “richesse linguistique de la classe” car leur tâche consiste à transformer ce multilinguisme en plurilinguisme. Le *Portfolio Européen Pour les Enseignants en Langues en Formation initiale* (2007) s’intègre dans le programme du CELV (2004-2007) sur le thème général « Les langues pour la cohésion sociale : l’éducation aux langues dans une Europe multilingue et multiculturelle ». On y affirme que « l’éducation aux langues peut jouer dans l’amélioration de l’intercompréhension et du respect mutuel entre citoyens en Europe » (Newby *et alii* 2007 : 2). Mais comment ? Le *PEPELF* énumère seulement des compétences à acquérir comme :

Je sais encourager les apprenants, lorsque cela est utile, à faire le lien entre la langue cible et d’autres langues qu’ils parlent ou qu’ils ont apprises. (Newby *et alii* 2007 : 45)

Ce sont des objectifs estimables mais difficilement maîtrisables car les professeurs ne sont pas polyglottes, dans la plupart des cas ; quels liens peuvent-ils créer avec l’arabe ou le chinois, langues maternelles de nombreux enfants, au-delà d’un éveil aux langues sur des graphies différentes ou sur les quelques mots d’étymologie arabe dans les langues européennes ? Jim Cummins (2005) propose des stratégies pour la reconnaissance d’une compétence en *HL* en tant que ressource d’apprentissage à l’intérieur de la « Mainstream Classroom », donc dans le périmètre scolaire ; mais, au-delà d’activités portant sur des attitudes interculturelles, les enseignements concernant les langues d’origine sont souvent « peu pensés » (Gohard 2014). Une conception angélique (Maurer 2011, Amselle 2015) de la diversité linguistique et culturelle cohabite avec des dispositifs souvent inadéquats et mal contextualisés.

Dans un contexte mondialisé de passion militante pour les langues (Giordan 2012), la formation des enseignants chevauche depuis quelques décennies l’idéal de la diversité linguistique mais une formation plus approfondie en didactique du plurilinguisme et de l’interculturalité est nécessaire pour ne pas s’en tenir à la diffusion d’une idéologie inopérante (Cognigni, Vecchi 2013).

1.3 La politique du plurilinguisme en Europe : enseigner trois langues-cultures

Doit-on rappeler la *Recommandation* 1383 de 1998 du Parlement Européen, qui remonte désormais à une vingtaine d'années ? On y indiquait bien que « §1. La diversité linguistique de l'Europe constitue un riche patrimoine culturel qu'il faut sauvegarder et protéger ». Mais les langues en elles-mêmes ne sont jamais qualifiées de « patrimoniales ». On y indique : « §2. La maîtrise des langues étrangères, outre ses dimensions culturelle et utilitaire, est un facteur décisif de compréhension entre les peuples, de tolérance entre les diverses communautés, qu'elles soient nationales ou étrangères » mais la "maîtrise" implique un véritable enseignement des langues étrangères internationales, qui comprend l'anglais en tant que langue véhiculaire de la communication internationale (§4) mais aussi « d'autres "grandes" langues européennes, telles que le français, l'allemand, l'espagnol et l'italien, [qui] arrivent loin derrière. Des langues parlées par des centaines de millions de personnes dans le monde comme le russe, le portugais, l'arabe ou le chinois (§3) [...] (§4) pour permettre à l'Europe de rester présente dans la compétition économique internationale et de sauvegarder sa diversité culturelle. »

On promet donc l'enseignement de trois langues :

§5. L'enseignement des langues vivantes dans les systèmes éducatifs des Etats membres du Conseil de l'Europe doit, par conséquent, être davantage diversifié. Il doit se traduire par l'acquisition non seulement de l'anglais, mais aussi d'autres langues européennes et mondiales par tous les citoyens européens, en parallèle avec la maîtrise de leur langue nationale et, le cas échéant, régionale.

Cette triade pose le plurilinguisme en des termes différents par rapport au binôme anglais/*Heritage Language* où le sujet est dans une position obligée de soumission à l'anglais des institutions dominantes et d'allégeance culturelle à sa communauté "autre". L'ambivalence des désignations des langues au niveau des politiques linguistiques dénote des enjeux idéologiques non résolus quant à leur statut (Pierdominici 2011). Si les

catégories offrent des pistes de conceptualisation elles balisent cependant un ordre de priorité de certaines langues au détriment d'autres⁶.

La perspective de la subjectivité linguistique permet de sortir de l'ornière pour envisager des dispositifs plurilingues en contexte politico-didactique (Lévy 2008) respectueux de la voix des sujets, tout en ouvrant à la connaissance de l'altérité. Ainsi le groupe de réflexion européen guidé par Amin Maalouf a-t-il proposé l'appellation « langue personnelle adoptive » pour caractériser la nécessaire troisième langue du plurilinguisme européen :

une langue distinctive, différente de sa langue identitaire, et différente aussi de sa langue de communication internationale. (Maalouf 2008 : 10)

Il s'agit d'un concept dont l'intérêt est de ne pas fixer le sujet dans sa contingence contextuelle ; il met en valeur une langue "autre" non pas par rapport à l'anglais, ou par rapport aux liens d'héritage obligé, mais en tant que « lieu de valorisation des vécus de mobilité ou de découverte de l'altérité ».

2. L'anglais, langue de scolarisation et langue d'étude du plurilinguisme en Europe

2.1 Les langues nationales comme *HLs* en Europe ?

Le cas du Politecnico de Milan⁷ qui avait rendu obligatoire l'usage exclusif de l'anglais pour toutes les formations en ingénierie, a alarmé l'opinion publique et les institutions italiennes (Accademia della Crusca 2013) face au danger que finissent par encourir les langues nationales en Europe, si l'on suit une logique langue dominante/*HL*. En effet, si dans les pays européens tous les masters étaient enseignés en anglais⁸ les langues

⁶ Cf. l'analyse des catégories de "grandes" et "petites" langues dans : Alao, Derivry *et al.*, 2008.

⁷ Voir le jugement de la Cour de justice administrative de Lombardie, condamnant le Politecnico di Milano pour manque de respect des droits linguistiques : <http://disvastigo.esperanto.it/index.php/approfondimenti-mainmenu-70/77-documenti/3150-tar-lombardia-sentenza-n-01348-2013-reg-prov-coll-n-01998-2012-reg-ric>.

⁸ Le problème se pose dans tous les pays d'Europe, cf. programme colloque Angers UCO (2015), <http://www.uco.fr/evenements/anglaissup/>.

nationales finiraient par devenir des langues du quotidien en dehors de l'institution universitaire, des « langues de la maison ». Il en découlerait une situation de diglossie inédite en Europe : l'anglais comme langue dominante au sein de pays non anglophones.

Pour ce qui est du territoire italien, on remarque que les langues étrangères autres que l'anglais sont progressivement reléguées au post-scolaire ; le CLIL est devenu obligatoire avec une domination massive de l'anglais sauf dans les lycées linguistiques et les sections de tourisme. Les autres “grandes” langues (français, espagnol, allemand) sont enseignées dans des cours postsecondaires optionnels liés à la préparation de certifications internationales à valeur fonctionnelle

On voit alors apparaître pour ces langues des structures parallèles pour les sujets porteurs à divers titres d'un vécu linguistique et culturel qui en font des langues *qui ne leur sont pas étrangères*, comme nous l'avons vu dans le cas des enfants issus de la migration. Pour le français, il existe désormais l'association FLAM (Français Langue Maternelle)⁹ qui propose des formations périscolaires pour les enfants porteurs du français (français et francophones) mais scolarisés dans les systèmes scolaires nationaux qui n'offrent plus le français dans leurs programmes d'enseignement des langues pour tous. Une « grande langue » qui dispose encore de circuits de diffusion internationale, notamment par le biais des établissements scolaires français à l'étranger et le réseau des Alliances Françaises, s'ouvre à des dispositifs qui ont été expérimentés pour la sauvegarde du patrimoine linguistique et culturel des enfants immigrés.

2.2 Tensions entre promotion officielle et gestion de fait du plurilinguisme

L'utilisation des catégories américaines pour l'étude du plurilinguisme européen n'aggrave-t-elle pas la perception – et à terme le destin – de ce plurilinguisme lui-même (Gohard 2012) ?

Il est permis de s'alerter en observant par exemple l'École doctorale de l'Institut du Plurilinguisme à l'Université de Fribourg (université bilingue). Les conférences des spécialistes s'y tiennent en allemand, anglais et

⁹ <http://www.associations-flam.fr/associations>.

français, suivant une politique plurilingue qui a longtemps constitué un modèle pour l'Europe, mais les doctorants sont invités à faire leurs présentations uniquement en anglais ; des intervenants francophones choisissent délibérément l'anglais pour leurs séminaire. « Le plurilinguisme, un nouveau champ ou une nouvelle idéologie ? Ou quand les discours politiquement corrects prônent la diversité » s'interroge Aline Gohard (2012). Est-il possible de faire de la recherche sur le plurilinguisme et d'en rendre compte dans une langue autre que celle du contexte analysé sans que ce passage soit explicitement problématisé ? Que devient le patrimoine de réflexion réalisé par les sujets plurilingues eux-mêmes ? Doit-on retraduire et sous quels termes des dispositifs qui sont le fruit de compromis difficiles, historiquement et socialement marqués, des réflexions sur le plurilinguisme réalisées en contexte ? Résout-on les inévitables frottements entre secteurs disciplinaires développés dans des langues différentes mais partenaires en recourant à une langue tierce présumée plus scientifique ?

Par ailleurs la gestion de la pluralité en Suisse (Gohard 2010) souffre de contradictions de fond entre les dispositions législatives – dans les termes d'un plurilinguisme de droit, reconnu dès la Constitution fédérale suisse de 1848 (art. 109) – et un plurilinguisme de fait où des langues socialement légitimées, même si elles sont étrangères au territoire, priment sur des langues nationales officielles mais socialement peu légitimées. L'exemple de l'italien est significatif : une langue juridiquement protégée mais dont l'apprentissage est de fait marginalisé alors qu'il s'agit aussi de la langue de la plus importante migration ; l'anglais par contre tend à être enseigné comme première langue étrangère au détriment du français, langue des partenaires cantonaux francophones, dans certains cantons germanophones ; enfin, la présence des dialectes germaniques non officiels dans l'espace social montre leur force de revendication comme langue identitaire en opposition au « bon allemand » appris par les Suisses romands.

2.3 La notion de *HL* est-elle pertinente pour le multilinguisme en Europe ? Les enjeux politiques

Au-delà de la question de la traduction, est-il possible de transférer la notion de HL du contexte américain au contexte européen ? Au moment où le dispositif européen du *CECR* a été traduit, on a parfois procédé à

une traduction littérale : « multilingualism » est devenu « multilinguisme », « plurilingualism » est devenu « plurilinguisme » alors qu'au moment de la traduction en anglais et en chinois du *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, ouvrage de réflexion didactique, il a fallu passer par un débat interne pour adapter les catégories au champ de la glottodidactique dans ces langues. Claire Kramersch commente le travail de « transfert » lexico-sémantique contextualisé qu'elle a dû affronter :

Ma position de francophone enseignant l'allemand et la didactique des langues aux États-Unis me conduit à rédiger ce contrepoint d'une perspective à la fois anglophone et francophone. (Kramersch 2008 : 319)

Cette attention à différencier les concepts d'un contexte territorial à un autre, d'une culture politico-didactique à une autre, questionne la circulation des idées entre l'Europe et les États-Unis dans le domaine de la didactique des langues (Zarate, Liddicoat, 2009) :

Le fait que, vu d'Europe, derrière la langue anglaise omniprésente, domine une vision américaine, plus que britannique, de la recherche en langues explique aussi en partie cette constance. De part et d'autre s'est implantée une vision instrumentale de l'enseignement des langues qui a rejeté dans l'ombre le socle identitaire et symbolique des langues. (Zarate 2009 : 32)

D'autre part, comme le note Jeffrey Bale (2010) dans son étude comparée sur les programmes de type *Heritage Language Education (HLE)* dans le monde, ces projets ne sont pas exempts d'enjeux politiques nationaux qui ne correspondent pas forcément aux intérêts et représentations des sujets. Ainsi note-t-il qu'aux États-Unis la promotion de la connaissance des langues immigrées est depuis le 11 septembre 2001 très influencée par des intérêts de sécurité nationale (*National Security Language Initiative*). On recherche donc des experts en coréen, arabe, chinois, hindi et persan... dans une connexion explicite avec la nécessité d'un levier de citoyens plurilingues pour lutter contre le terrorisme ou l'espionnage industriel et commercial. La préférence étant accordée aux professeurs de langue maternelle, la *HLE* permet par ailleurs d'économiser beaucoup de temps sur la formation initiale des enseignants. Par contre la progression du bilinguisme anglais-espagnol n'est pas toujours bien perçue dans l'espace social.

En Europe, la promotion du patrimoine linguistique européen local trouve plus facilement des ressources de mise en place grâce à l'importance croissante des institutions régionales et locales. Par contre, les langues immigrées représentent une diversité perçue comme plus menaçante (De Bot, Gorter 2005). On le voit par exemple dans le cas de l'enseignement de l'arabe en France qui reste problématique (Chiekh 2010) malgré son immense potentiel. On note cependant dans ce pays un effort pour rapprocher langues d'origine et langues étrangères dans les cursus scolaires afin que les "langues d'origine" échappent à la ghettoïsation et s'insèrent de plain-pied dans la palette de choix des enseignements de langues.

Quoi qu'il en soit, les observateurs américains remarquent que les programmes de *HLE* peuvent être considérés comme des atouts stratégiques pour "casser" la logique monolingue des systèmes éducatifs :

The use of the term heritage language in education provides a way to "crack" today's homogenous monolingual schooling, providing a space for the use of languages other than English in educating children. (García 2005: 602)

Cette stratégie peut trouver des contextes de validité en Europe lorsque s'affirme le monolinguisme ou le bilinguisme obligé anglais/langue nationale ou locale.

3. En conclusion provisoire : les apports des *HLs* dans la réflexion sur la didactique des langues non-étrangères

Dans les limites d'une analyse embryonnaire sur les *HLs* telle quelle nous l'avons envisagée pour le CMDL 2015, notre propos pourrait être utile pour tracer des perspectives de réflexion pour la recherche en didactique/didactologie des langues-cultures non étrangères aux sujets. Les catégorisations habituelles entre langues étrangères, langues maternelles, langues secondes sont interrogées par ce que recouvre la notion d'*HL* qui permet de nuancer la constellation singulière qui se dessine entre le sujet et ses langues (Weinreich 1953). Les langues deviennent, en général, pour les citoyens des paysages linguistiques

multiculturels contemporains, des «Lingue *sempre meno straniera*»¹⁰. Une didactologie consciente des enjeux des politiques linguistiques serait alors chargée de définir les passerelles possibles entre les biographies linguistiques différenciées et les institutions ancrées dans la territorialité mais orientées vers l'internationalisation.

Un apport ultérieur à la réflexion sur la didactique des langues non-étrangères vient de la didactique spécifique des *HLS* (Lo Bianco, 2008) qui considère, comme essentiels à la réussite, aussi bien le développement de compétences linguistiques effectives (une “agentivité” en langue, pas seulement un “éveil aux langues”) que deux facteurs trop souvent sous-estimés dans la didactique fonctionnelle des langues étrangères : l'organisation d'opportunités sociales de parler la langue, ainsi que le soin d'entretenir et développer un désir de la parler en liaison avec un vécu culturel, plurisensoriel, intime en langue.

Ces deux facteurs s'avèrent essentiels pour l'enseignement du français qui, en contexte alloglotte, n'est plus toujours lié à une fonctionnalité immédiate. Le didacticien doit donc résolument penser sa programmation 1) en termes d'opportunités de parler la langue par la création nécessaire de situations d'échanges (en collaboration avec les familles, en échange avec les pays d'origine, les communautés...) et 2) en termes de “désir de langue” lié à un investissement personnel et une motivation promue par une didactique sensible (sons, musiques, contes, poésie, goûts, gestes culturels, univers discursifs...) afin de faire vivre le français en le reliant à sa dimension mondiale et interculturelle. L'exemple du français comme *HL* (Ross, Jaumont 2013) à New York mène à découvrir de nouvelles configurations géopolitiques de l'emploi du français au prisme de la diversité des élèves réunis en classe : enfants de Français et Francophones expatriés volontaires, enfants de réfugiés haïtiens, en particulier, et d'immigrés économiques d'Afrique ou des Antilles francophones, descendants des communautés francophones d'Amérique (Pays Cajun, Maine, Québec)¹¹.

¹⁰ Pour reprendre le nom de la collection éditoriale créée par Danielle Lévy auprès de l'éditeur Rocco Marozzi Éditions, Neuchâtel.

¹¹ Cf. Article dans le *New York Times* (30 janvier 2014) de Kirk Semple, « A Big Advocate of French in New York's Schools: France ».

La prise en compte des programmes de *HLE* dans le cadre notionnel général des études francophones en didactique des langues, au-delà des pionniers canadiens, nous apparaît au terme de cette première approche comme potentiellement intéressante, malgré les points critiques soulevés quant aux politiques linguistiques face à la domination de l'anglais. La didactique des *HLE* met le doigt sur la nécessité de construire un raccord entre école, recherche et territoire, pour l'enseignement du plurilinguisme et du français dans notre cas. Cela rejoint un des objectifs du Dorif-Università, cherchant à promouvoir un enseignement/apprentissage des langues en coopération active entre familles, associations et institutions scolaires et territoriales, en cohérence avec le vécu en langues des élèves et des sujets impliqués, et avec les valeurs de la Francophonie.

Nous souhaiterions conclure notre exploration du secteur des *HLs* en ouvrant sur la recherche de terrain d'une jeune chercheuse québécoise, Julie Bernier-Carbonneau qui, dans le cadre d'un Master de didactique du FLE à l'Université de Fribourg (sous la dir. Aline Gohard), est en train de mener une étude sur le dispositif «*Maine French Heritage Language Program* : représentations, logiques et stratégies de divers acteurs dans le processus de "reconquête" du français dans l'État du Maine ». Nous espérons que son analyse contextualisée et approfondie sur le terrain pourra constituer un deuxième volet d'analyse sur le français dans l'*Heritage Language Education* aux prochaines Journées des Droits Linguistiques à l'Université de Teramo.

Riferimenti

- ALAO, George, ARGAUD Evelyne, DERIVRY-PLARD, Martine. 2008. *"Grandes" et "petites" langues, pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Berne: Peter Lang.
- AMSELLE, Jean-Loup, « Minorités linguistiques ou minorités de classes ? ». In ADAMI, Hervé, ANDRÉ, Virginie (éds), *De l'idéologie monolingue à la doxa plurilingue : regards pluridisciplinaires*, Berne : Peter Lang, Coll. *Transversales*, 2015.
- ANQUETIL, Mathilde, BRISCESE, Ludovica. 2014. (à paraître). « Anglais langue véhiculaire et plurilinguisme à l'université : quelle politique de formation linguistique dans les cursus en anglais ».

- BABAEI, Naghmeh. 2012. *Heritage Language Learning in Canadian Public Schools: Language Rights Challenges*, Manitoba: <http://umanitoba.ca/faculties/education/media/Babaei12.pdf> (01/02/2018).
- BAKER, Colin, JONES Sylvia Prys. 1998. *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*, Clevedon: Multilingual Matters.
- BALE, Jeffrey. 2010. « Arabic as a Heritage Language in the United States ». *International Multilingual Research Journal*, 4 : 2, pp. 125-151, http://www.academia.edu/335829/Arabic_as_a_Heritage_Language_in_the_United_States (01/02/2018).
- BALE, Jeffrey. 2010. « International Comparative Perspectives on Heritage Language Education Policy Research ». *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, pp. 42-65, Cambridge : Cambridge University Press.
- BENMAMOUN, Elabbas, MONTRUL, Silvina, POLINSKY, Maria. 2013. « Heritage Languages and their speakers: Opportunities and challenges for Linguistics ». *Theoretical Linguistics*, 39, pp. 129-181, rivista on line.
- CALVET, Louis-Jean. 2005. « Mondialisation, langues et politiques linguistiques ». *Gerflint-Chili*, 1, pp. 209-219.
- CHEIKH, Yahya. 2010. « L'enseignement de l'arabe en France. Les voies de transmission ». *Hommes et migrations*, 1288, pp. 92-103, <http://hommesmigrations.revues.org/870> (01/02/2018).
- COGNIGNI, Edith, VECCHI, Silvia. 2014. « Verso una didattica del plurilinguismo/pluriculturalismo: quali saperi per una formazione del docente di lingue? ». In AGRESTI, Giovanni, SCHIAVONE, Cristina (ed). *Plurilinguismo et monde du travail. Professions, opérateurs et acteurs de la diversité linguistique*, pp. 457-474, Roma : Aracne.
- CUMMINS, Jim. 2005. « A proposal for Action: Strategies for recognizing Heritage Language Competence as a Learning Resource within the Mainstream Classroom ». *The Modern Language Journal*, 89 (4), pp. 585-592, http://www.gwinnett.k12.ga.us/HopkinsES/Alfonso_Web/ESOL%20Modification%20Research/cummings_heritage_language.pdf (01/02/2018).
- Duchêne, Alexandre. 2011. « Néolibéralisme, inégalités sociales et plurilinguisme : l'exploitation des ressources langagières et des locuteurs ». *Langage et société*, 136, pp.81-108, Paris : Éditions de la Maison des Sciences de l'homme.
- EACEA EURYDICE. 2009. *Integration Immigrant Children into Schools in Europe, measures to foster: communication with immigrant families, Heritage language teaching for immigrant children.*, Brussels, www.eurydice.org (01/02/2018).
- EXTRA, Guus, GORTER, Durk. 2001. *The Other Languages of Europe*, Clevedon: Multilingual Matters.
- GIORDAN, Henri. 2012. « Les langues régionales ou minoritaires : une stratégies de la reconnaissance ». In AGRESTI, Giovanni, DE GIOIA, Michele (ed).

- L'enseignement des langues locales. Institutions, méthodes, idéologies*, pp. 57-70, Roma : Aracne.
- GOHARD, Aline. 2010. « Politiques de gestion de la pluralité linguistique : leurs effets sur les logiques des institutions et les logiques des individus ». In RUEGG, François, BOSCOBOINIK, Andrea (ed). *From Palerme to Penang/De Palerme à Penang, Un itinéraire dans l'anthropologie politique*, pp. 119-135, Berlin : LIT.
- GOHARD, Aline. 2012. « Le plurilinguisme, un nouveau champ ou une nouvelle idéologie? ». *Alterstice, Revue de recherche interculturelle*, 2, 1, pp. 89-102, https://www.journal.psy.ulaval.ca/ojs/index.php/ARIRI/article/view/Gohard_Alterstice2%281%29/pdf (01/02/2018).
- GOHARD, Aline. 2014. « Peut-on enseigner des langues pensées “mauvaises langues” dans le processus d'intégration socio-scolaire des élèves immigrés? D'apprentissages impensés à des pistes didactiques pensables (Français) ». *Heteroglossia*, 13, <http://riviste.unimc.it/index.php/heteroglossia/article/view/1094>, Macerata : Eum (01/02/2018).
- KELLEHER, Anne. 2010. «What is a heritage language?». *Heritage Briefs*, on line: <http://www.cal.org/heritage/pdfs/briefs/what-is-a-heritage-language-program.pdf> (01/02/2018).
- KING, A. Kendall, ENNSER-KANANEN, Johanna. 2013, « Heritage Languages and Language Policy », *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. http://onlinelibrary.wiley.com/store/10.1002/9781405198431/asset/homepages/4_Heritage_Languages_and_Language_Policy.pdf?v=1&cs=af93327864f7b9c2fc6333fa899c61de191ba4a8 (01/02/2018).
- KRAMSCH, Claire. 2008. « CONTREPOINT ». In ZARATE, Geneviève, LEVY, Danielle, KRAMSCH, Claire (ed). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, pp. 319-323, Paris: Archives Contemporaines.
- KRUMM, Hans Jurgen. 2008. « Plurilinguisme et subjectivité : 'portraits de langues', par les enfants plurilingues ». In ZARATE, Geneviève, LEVY, Danielle, KRAMSCH, Claire (ed). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, pp. 109-112, Paris : Archives Contemporaines.
- LEVY, Danielle. 2008. « Soi et les langues ». In ZARATE, Geneviève, LEVY, Danielle, KRAMSCH, Claire (ed). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, pp.69-81, Paris: Archives Contemporaines.
- LITTLE, David, RADKA, Perclová. 2001. *European Language Portfolio: guide for teachers and teacher trainers*. Strasbourg: Council of Europe.
- LO BIANCO, Joseph. 2008. «Policy activity for heritage Languages: connection with representation and citizenship». In BRINTON, M. Donna et al. (eds.), *Heritage Language Education : a new field emerging*, pp.53-70, New York : Routledge.

- MAALOUF, Amin. 2008. « Un défi salutaire : comment la multiplicité des langues pourrait consolider l'Europe ? », http://ec.europa.eu/education/policies/lang/languages_fr.html (01/02/2018).
- MARASCHIO, Nicoletta, DE MARTINO, Domenico (a cura di). 2013. *Fuori l'italiano dall'università? Inglese, internazionalizzazione, politica linguistica*. Roma: Edizioni Laterza; v. Accademia della Crusca: <http://www.accademiadellacrusca.it/en/reference-bibliographic/volumi-pubblicati-altri-editori/fuori-litaliano-dalluniversit-inglese-intern> (01/02/2018).
- MAURER, Bruno. 2011. *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*, Paris : Éditions des Archives Contemporaines.
- NEWBY, David, ALLA, Rebecca, FENNER, Anne-Brit, JONES, Barry, KOMOROWSKA, Hanna, SOGHIKYAN, Kristine. 2007. *Portfolio Européen pour les enseignants en langues en formation initiale*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- PIERDOMINICI, Nazario. 2011. *Appartenere tra lingua e cultura. Meccanismi di costruzione e di decostruzione dell'identità etnolinguistica*, Porto Sant'Elpidio : Wizarts.
- ROSS, Jane, JAUMONT, Fabrice. 2013. «French Heritage Language Vitality in the United States». *Heritage Language Journal*, 10(3), pp. 23-34, California: National Heritage Language Resource Center.
- SCARDELLATO, Gabriele. 1989. «Heritage Languages in Ontario», *Poliphony*, Toronto Ontario : Multicultural History Society of Ontario, <http://www.ourroots.ca/e/toc.aspx?id=9267> (01/02/2018).
- UC Committee on Heritage Language Guidelines. 2002. *UC Guidelines on Heritage Language Instruction*, <http://ucclt.ucdavis.edu/white-papers/heritage-language-instruction.pdf> (01/02/2018).
- VAN DEUSEN-SCHOLL, Nelleke. 2003. «Toward a Definition of Heritage Language: Socio-political and Pedagogical Considerations», *Journal of language, Identity and Education* 2 (3), pp. 211-230, New York: Routledge (On Line).
- WEINREICH, Uriel. 1974. *Lingue in contatto*, Torino : Boringhieri.
- ZARATE, Geneviève. 2009. « La circulation internationale des idées en didactique des langues dans le triangle France Europe Etats-Unis », *Le français dans le Monde, Recherche et Applications*, 46, pp. 18-32, Paris : CLE International.
- ZARATE, Geneviève, LIDDICOAT, Anthony. 2009. « La circulation internationale des idées en didactique des langues », *Le français dans le Monde, Recherches et applications*, 46, Paris : CLE-International.
- ZARATE, Geneviève, LEVY, Danielle, KRAMSCH, Claire (ed). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris: Archives Contemporaines.

LINGUE D'EUROPA E DEL MEDITERRANEO

1. Dorothea LÉVY-HILLERICH, Silvia SERENA (Hg.)
Studienbegleitender Deutschunterricht in Europa. Rückblick und Ausblick: Versuch einer Standortbestimmung
ISBN 978-88-548-2608-3, formato 17 × 24 cm, 512 pag., 30,00 euro. 2009

2. Michele DE GIOIA (éd.)
Actes du «27e Colloque international sur le lexique et la grammaire» (L'Aquila, 10–13 septembre 2008). Seconde partie
Sezione VII: Grammatica comparata
ISBN 978-88-548-3166-7, formato 17 × 24 cm, 180 pag., 11,00 euro. 2010

3. Giovanni AGRESTI, Frédéric BIENKOWSKI (textes réunis par)
Les droits linguistiques : droit à la reconnaissance, droit à la formation. Actes des Deuxièmes Journées des Droits Linguistiques (Teramo, 20–21 mai 2008)
Sezione I: Diritti linguistici
ISBN 978-88-548-3239-8, formato 17 × 24 cm, 364 pag., 22,00 euro. 2010

4. Giovanni AGRESTI, Mariapia D'ANGELO (a cura di)
Rovesciare Babele. Economia ed ecologia delle lingue regionali e minoritarie. Atti delle Terze Giornate dei Diritti Linguistici (Teramo–Faeto, 20–23 maggio 2009)
Sezione I: Diritti linguistici
ISBN 978-88-548-3901-4, formato 17 × 24 cm, 576 pag., 30,00 euro. 2010

5. Charles BARONE
Une histoire de la communication. Pour le perfectionnement du français langue étrangère
Sezione VIII: Didattica delle lingue moderne
ISBN 978-88-548-4236-6, formato 17 × 24 cm, 540 pag., 30,00 euro. 2011

6. Alessandra MOLINO
A Corpus-Based Study of Stance Adverbials in Learner Writing
Sezione V: Analisi del discorso
ISBN 978-88-548-4359-2, formato 17 × 24 cm, 160 pag., 10,00 euro. 2011
7. Giovanni AGRESTI, Michele DE GIOIA (sous la direction de)
L'enseignement des langues locales. Institutions, méthodes, idéologies. Actes des Quatrième Journées des Droits Linguistiques (Teramo, Giulianova, Rosciano, Villa Badessa, 20–23 mai 2010)
Sezione I: Diritti linguistici
ISBN 978-88-548-5092-7, formato 17 × 24 cm, 340 pag., 24,00 euro. 2012
8. Giovanni AGRESTI
Toponymes en discours. Trois recherches en Méditerranée
Sezione V: Analisi del discorso
ISBN 978-88-548-5259-4, formato 17 × 24 cm, 72 pag., 8,00 euro. 2012
9. Giovanni AGRESTI, Cristina SCHIAVONE (sous la direction de)
Plurilinguisme et monde du travail. Professions, opérateurs et acteurs de la diversité linguistique. Actes des Cinquièmes Journées des Droits Linguistiques (Teramo–Giulianova–Civitanova Marche, 19–21 mai 2011)
Sezione I: Diritti linguistici
ISBN 978-88-548-6271-5, formato 17 × 24 cm, 568 pag., 25,00 euro. 2013
10. Giovanni AGRESTI, Silvia PALLINI (sous la direction de)
Migrazioni. Tra disagio linguistico e patrimoni culturali / Les migrations. Entre malaise linguistique et patrimoines culturels (Teramo–Giulianova–Fano Adriano–Pescara, 6–8 novembre 2012)
Sezione I: Diritti linguistici
ISBN 978-88-548-8451-9, formato 17 × 24 cm, 348 pag., 24,00 euro. 2015
11. Sonia DI VITO
Les équivalents sémantiques dans l'expression verbale de la cause en français et en italien
Sezione VII: Grammatica comparata
ISBN 978-88-548-9841-7, formato 17 × 24 cm, 236 pag., 16,00 euro. 2016

12. Giovanni AGRESTI, Joseph-G. TURI (sous la direction de)

Représentations sociales des langues et politiques linguistiques.

Déterminismes, implications, regards croisés

Sezione I: Diritti linguistici

ISBN 978-88-548-9981-0, formato 17 × 24 cm, 412 pag., 26,00 euro. 2016

13. Giovanni AGRESTI, Joseph-G. TURI (sous la direction de)

Du principe au terrain. Norme juridique, linguistique et praxis politique

Sezione I: Diritti linguistici

ISBN 978-88-255-1359-2, formato 17 × 24 cm, 548 pag., 32,00 euro. 2018

Finito di stampare nel mese di marzo del 2018
dalla «System Graphic S.r.l.»
00134 Roma - via di Torre Sant'Anastasia, 61
per conto della Gioacchino Onorati editore S.r.l. - unipersonale di Canterano (RM)