

Et le choix des langues enseignées dans tout ça ?

Danielle Omer

▶ **To cite this version:**

Danielle Omer. Et le choix des langues enseignées dans tout ça ?. Christel TRONCY. Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier., PUR, pp.339-346, 2014, Des Sociétés, 978-2-7535-2913-7. hal-00951514

HAL Id: hal-00951514
https://hal.science/hal-00951514

Submitted on 24 Feb 2014

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.

Et le choix des langues enseignées dans tout ça ?

Danielle Omer, Université du Maine (Le Mans) – Projet PLURI-L

Mots clés : Politiques linguistiques et éducatives, Europe, Diversité linguistique

L'éveil aux langues : un tremplin vers la francophonie ?

Si l'on se réfère à certains de ses textes de la fin des années 90 et du début des années 2000, pour Michel Candelier, une politique éducative souhaitable concernant l'enseignement des langues aura pour finalité de contribuer notamment à l'éducation à la diversité afin de maintenir le pluralisme sociétal de nature linguistique et culturel, que les responsables Européens semblent eux aussi vouloir tout particulièrement maintenir, du moins dans leurs déclarations formelles (Candelier : 1997 : 25). Ainsi, pourra-t-on faire en sorte que « les langues et les cultures de tous les élèves » deviennent « des objets égaux en dignité à toutes les autres langues et cultures examinées » (Candelier : 2001 : 1), tout particulièrement en s'orientant vers l'éveil aux langues (désormais EAL) au niveau pré-élémentaire et élémentaire et non pas vers l'enseignement précoce d'une langue qui « conduit à la généralisation et au renforcement dans les cursus d'une langue déjà dominante » (Candelier : 1997 : 29). On comprend bien en quoi la prise en compte de la diversité des langues et des cultures en général est l'expression d'un humanisme qui cherche à contribuer, par cette voie-là aussi, à la réduction des inégalités scolaires en réévaluant positivement des langues minorées, présentes en classe et acquises comme langue de première socialisation par des élèves souvent en difficulté scolaire de ce fait.

Par contre, même s'il s'agit d'un texte grand public, qui cherche à provoquer l'adhésion et la mobilisation les plus larges et, qui, de ce fait, n'hésite pas à convoquer une panoplie d'arguments hétérogènes et fortement « consensuels », on peut néanmoins trouver surprenant que figure, associé pour l'occasion au projet humaniste, comme au projet européen, un projet de politique linguistique lié à des questions voire des revendications francophones : la France pourrait parallèlement contenir « le mouvement vers le tout-anglais », et servir « le développement du français hors de ses frontières » (Candelier : 2001 : 4). L'argument est à double tranchant et on peut se demander si ce placement d'occasion sur le terrain du politique n'encourt pas, dans ce cas précis de la politique francophone, plus de risques que de profits. En effet, si l'EAL peut aussi être considéré comme un moyen de lutte contre la suprématie de l'anglais lequel aurait pour corollaire la relance du marché de la langue française, un danger de dérive se profile concernant l'éducation à la diversité.

Dans l'histoire des politiques éducatives élaborées en France et notamment dans celles où le choix des langues est concerné, les exemples ne manquent pas où un objectif conçu à la fois comme « universaliste » et fondamental, puis exprimé explicitement dans un programme, est de fait voué à l'échec, parce qu'il entre en contradiction avec un autre qui est prioritaire dans la mise en œuvre, ceci pour des raisons de politique linguistique strictement francophone.

Pour une éducation contre l'intolérance mais seulement en français : l'exemple de l'AIU entre 1860 et 1914.

Afin d'illustrer ma remarque, je prendrai un exemple issu de la politique éducative et linguistique de *l'Alliance israélite universelle* (désormais AIU), société philanthropique française créée en 1860 par un tout petit nombre de notables et intellectuels juifs français (Kaspi : 2010 : 11-52) qui œuvrèrent avec dynamisme à la mise en place d'un réseau d'écoles élémentaires et professionnelles destiné aux communautés juives d'Orient enracinées dans les

territoires de l'(ex)-Empire ottoman, au Maroc et en Perse[1]. Selon l'AIU ce réseau[2] scolaire devait devenir un maillon fondamental pour que les juifs d'Orient acquissent l'éducation nécessaire à la conquête de leur émancipation civique, à l'instar des juifs français qui furent les premiers, en 1790, à l'obtenir en Europe (*BAIU* : janvier 1860 et janvier 1865, Rodrigue : 1989).

Voici les finalités que Jacques Bigart, secrétaire de l'AIU entre 1892 et 1934, qui « consacra plus d'un demi siècle à modeler, définir et diriger cette redoutable organisation » (Kaspi : 2010 : 92-94), assignait à ce réseau scolaire, dans l'article[3] d'ouverture du premier numéro de la *Revue des écoles de l'Alliance israélite*, périodique pédagogique qui parut entre 1901 et 1904 :

> « Dans une conférence que j'ai faite l'année dernière à l'Union scolaire, j'ai essayé d'indiquer les grandes lignes de l'action éducatrice de l'*Alliance*. Je m'étais efforcé de préciser le but véritable poursuivi par l'*Alliance* dans cette grande œuvre scolaire et professionnelle […]. J'avais montré que notre préoccupation principale était d'apporter à des populations accablées par des siècles de persécutions et d'ignorance les moyens de se relever aux yeux du monde, de reprendre conscience de leur dignité, de leur valeur morale, de leur fournir, par l'instruction et le travail manuel, le levier nécessaire à la lutte pour l'existence, et enfin de leur faciliter l'accession aux idées modernes, aux idées de progrès, de liberté, de tolérance. » (Bigart : 1901 : n°1 : 6)

Un peu plus loin dans l'article, il précise encore « le but véritable » et le restreint :

> « Si l'on devait assigner une cause unique aux misères humaines, je crois, à y bien réfléchir, que ce serait l'intolérance, et, de toutes les races, c'est la race juive qui a eu le plus à en pâtir. Si nos ancêtres ont tant souffert, si encore aujourd'hui nous rencontrons, presque partout, des sentiments peu bienveillants, l'hostilité même, c'est l'esprit d'intolérance qu'il en faut accuser. Si ces vestiges d'un état d'esprit primitif occasionnent encore tant de désastres dans des pays soi-disant éclairés et civilisés, quels méfaits ne doivent-ils pas produire dans des régions, parmi des populations fanatiques, où la vie religieuse tient tant de place, où toute la vie sociale se confond même en quelque sorte avec la vie religieuse ? Le plus grand service qu'on puisse donc rendre à une population, c'est de lui apprendre l'esprit de tolérance. » (Bigart : 1901 n°1 : 8)

Enfin, le programme d'enseignement des écoles primaires publié à l'intérieur des *Instructions générales pour les professeurs* énonce en une formule lapidaire que « Le véritable objet des écoles primaires, surtout en Orient, est moins l'instruction que l'éducation. » (1903 : 28). On comprend ainsi que le réseau scolaire de l'AIU se doit d'avoir un but éducatif encore plus prononcé que dans les écoles en Occident et l'enseignement qui y sera donné « s'adressera moins à [la] mémoire [de l'enfant] qu'à son intelligence et à son imagination. » (*Instructions* : 1903 : 29). Comment dans ces conditions, et selon l'AIU, mettre en œuvre « le but véritable » ou « le véritable objet » de ces écoles primaires ?

---

[1] Ont été retenus les noms des villes et des pays en usage durant la période analysée et utilisés dans les documents de l'époque.

[2] L'AIU comptait 183 écoles et environ 45 000 élèves en 1913, année de son apogée en nombre d'établissements (*BAIU* n° 38 : 1913 : 106).

[3] Cet article d'ouverture de la *REAIU* reprend une conférence prononcée par J. Bigart le 24 février 1900 devant les élèves des deux écoles normales de l'AIU – Ecole Normale Israélite Orientale (ENIO) - qui préparaient les futurs instituteurs et institutrices du réseau. Les élèves de l'ENIO sortaient eux-mêmes des écoles élémentaires de l'AIU et avaient été sélectionnés sur leurs bons résultats.

Pour l'AIU, il fallait concrètement « établir un lien intellectuel entre l'Orient et l'Occident » (Isidore Loeb[4] cité par Weill : 2000 : 81) car celui-ci paraissait, à cette époque et d'après les critères de la très grande majorité des Européens, sur les plans scientifique, technologique et sociétal constituer LE modèle avancé que les sociétés ou les communautés en Orient, considérées comme en retrait par rapport à ce modèle, devaient s'approprier. Le meilleur moyen, toujours selon l'AIU, pour occidentaliser les jeunes dans les communautés juives d'Orient passait par une scolarisation dans une langue occidentale afin que les enfants fussent au plus près des modèles occidentaux par le contact direct avec la langue et les livres, et ainsi, avec les modes de penser occidentaux. Malgré le fait que plusieurs langues occidentales auraient pu être éligibles selon les régions et les souhaits des communautés, seul le français a été systématiquement retenu et imposé (Kaspi : 2010 : 246-250) à une exception toutefois. La Bulgarie ayant accédé en 1878 à l'indépendance, elle imposa quelques années plus tard le bulgare comme langue d'enseignement dans toutes les écoles ; de mauvais gré, l'AIU dut accepter la bulgarisation dans ses écoles (Omer : 2009 : 153-156) tout en essayant malgré tout de rétablir le français comme langue de scolarisation dans les deux grandes classes de fin d'étude comme par exemple à l'école de garçons de Philippopolis (actuellement Plovdiv) dirigée par Moïse Cohen entre 1895 et 1904[5].

Pourquoi l'AIU a-t-elle toujours cherché coûte que coûte à imposer le français comme langue de scolarisation ? Selon elle, le français était la grande langue véhiculaire du Bassin méditerranéen et de ce fait la seule vraiment nécessaire (Leven : 1911 : 34), ce qui était en partie vrai (Cabanel : 2006). Cependant l'allemand était très présent dans les Balkans et en Turquie, l'anglais en Egypte, en Mésopotamie, l'espagnol à Tétuan et Tanger au Maroc, l'italien en Tripolitaine. Assez souvent les familles des communautés juives concernées auraient souhaité un enseignement dans une de ces langues. Des directeurs se firent eux aussi régulièrement l'écho de ces besoins, mais sans succès (Omer : 2010 : 79-82). Pour répondre à la question posée *supra*, il faut comprendre que l'AIU se constitua puis se développa au moment où les identités nationales (Thiesse : 2001), dans une Europe encore super puissante, se revendiquaient, s'exacerbaient et se mêlaient à des luttes impérialistes s'intensifiant dans la conquête acharnée de zones d'influence et de territoires en Afrique et en Asie (voir par exemple Thobie : 2008). Dans cette constellation, l'AIU, création française d'orientation républicaine, accompagna fidèlement les intérêts nationaux français, à tel point qu'en retour le Service des œuvres françaises à l'étranger (SOFE[6]) jugea bon de soutenir financièrement cette institution non seulement après la première guerre mondiale, au moment où l'AIU commença à connaître de grosses difficultés d'approvisionnement financier, mais encore sous le gouvernement de Vichy, ceci afin de ne pas laisser aller à vau-l'eau le rayonnement culturel de la France dans le Bassin méditerranéen (Rodrigue : 1989 : 19, Kaspi : 2010 : 295-330). Grâce à cet éclairage, on comprend mieux pourquoi la langue française fut toujours privilégiée comme langue de scolarisation au détriment d'autres langues occidentales considérées comme concurrentes. Par conséquent, l'occidentalisation se restreignit à une francisation par le choix de la langue comme par le choix des programmes et des examens, adossés aux modèles français. Cela impliqua que l'éducation à « l'esprit de tolérance », on se souvient, « l'objet véritable » du programme des écoles, eut tendance à devenir une éducation

[4] Rabbin et érudit, il élabora en collaboration avec les universitaires du Comité central de l'AIU les programmes de l'ENIO et des écoles primaires ; il créa un centre de documentation, assura la correspondance avec les instituteurs et forma Jacques Bigart qui fut de 1882 à 1892 son adjoint. (Kaspi : 2010 : 87-91).
[5] Voir *AAIU* X-E-68b et Omer, 2013.
[6] Deviendra après la 2e guerre la Direction des Relations Culturelles et des Œuvres Françaises à l'Etranger.

à l'esprit de tolérance dans les limites des intérêts de la politique francophone de la France de l'époque.

Cette limitation de la finalité éducative principale entraîna une deuxième contradiction notable entre des objectifs exprimés dans le programme (et dans les textes du *BAIU*, par exemple) et une incurie à les mettre en œuvre. En effet, l'AIU érigea théoriquement en principe que les enfants de ses écoles apprissent aussi comme langue étrangère « la langue du pays » ou « une langue utile dans le pays ». Cependant dans les situations concrètes d'implantation des écoles de ce réseau scolaire, soit l'enseignement de ces langues fut très négligé, comme, par exemple, le turc à Constantinople, soit il fut écarté, comme l'arabe au Maghreb (Omer : 2010 : 73-74). L'incapacité à prendre réellement en charge l'enseignement de ces langues conduisit, entre autres, à la fermeture des écoles au fur et à mesure que les territoires concernés eurent acquis leur indépendance nationale (Omer : 2010 : 90-91). On est obligé de constater que le réseau scolaire de l'AIU, en imposant le français comme seule langue de scolarisation, freina l'intégration des juifs dans la société environnante[7] et contribua par contrecoup à attiser le nationalisme juif (sionisme) - voir l'exemple de la Bulgarie[8] -, même si, bien entendu, ce dernier ne se développa pas seulement sur ce terreau (Omer : 2009 : 157-159 et 2013).

Malgré une indéniable volonté pour proposer une politique éducative ouverte, qui chercha à enseigner des principes pour apprendre à vivre en paix avec les membres d'autres confessions et d'autres cultures, les responsables des écoles de l'AIU firent preuve d'une intransigeance unilatérale incompatible avec les valeurs éducatives exprimées et défendues en proposant et en imposant le français comme seule langue de scolarisation. Les opposants au réseau scolaire de l'AIU eurent beau jeu d'accuser l'Alliance de n'être qu'« une simple mission ayant pour but la propagation de la langue française en Orient » (Lettre de Moïse Cohen[9] du 24 avril 1903).

L'éveil aux langues, le choix des langues enseignées à l'école : alternative antinomique ou enseignements complémentaires ?

L'exemple de l'AIU est particulièrement révélateur des ambiguïtés des politiques linguistiques françaises officielles ou para-officielles qui, d'hier à aujourd'hui, cherchent avant tout à diffuser la langue française à l'étranger, et, ce faisant, luttent par tous les moyens contre la prééminence des langues concurrentes. Dans ces cas, on ne peut que pointer l'incontestable contradiction qui existe entre la finalité proclamée d'une politique éducative ouverte sur la diversité linguistique et une mise en œuvre orientée plutôt vers la francophonie qui décrédibilise les intentions programmatiques de départ. Cette expérience passée permet de tirer quelques leçons et d'éviter une nouvelle équivoque préjudiciable. C'est pourquoi je pense que l'EAL aurait tout à gagner en cherchant à devenir clairement une matière scolaire autonome non pas pour servir d'outil de contention contre le développement de l'apprentissage d'une langue étrangère particulière mais pour sensibiliser, sans aucune arrière-pensée, à la diversité linguistique et culturelle. En effet, il semble souhaitable d'enseigner une langue étrangère dès l'école primaire car cela favorise un apprentissage moins coûteux sur le plan phonologique qu'un apprentissage plus tardif ainsi que la fixation de structures par

[7] Benbassa & Rodrigue (2002 : 264) considèrent une telle politique de francisation comme l'attribution d'un particularisme supplémentaire à ces communautés juives d'Orient.

[8] Voir la correspondance des directeurs des écoles de garçons à Sofia et à Philippopolis (AAIU).

[9] Voir *AAIU* X-E-68b. Moïse Cohen rapporte, dans une lettre adressée à la direction parisienne, les propos des sionistes, adversaires farouches des écoles de l'AIU et militants actifs pour des écoles où l'hébreu, langue de la liturgie, deviendrait une langue « nationale » moderne de scolarisation.

mémorisation (Gaonac'h : 2006). Aujourd'hui, on peut surtout constater qu'il reste encore beaucoup de chemin à parcourir pour que l'EAL devienne une matière inscrite dans les programmes puis que les enseignants y soient formés, puisque c'est souvent dans cet ordre qu'une nouvelle discipline s'impose.

Actuellement c'est l'anglais, langue hyper-centrale[10], qui est « choisi »[11] massivement comme langue étrangère de l'apprentissage dit précoce[12]. Son volume horaire très modeste de 54h annuelles du CP au CM2 est le plus bas comparé aux autres domaines disciplinaires[13]. C'est l'anglais encore qui est « choisi » à l'entrée de la 6e. D'après les chiffres du MEN (avril 2011), 93% des élèves « choisissent » l'anglais dans le second degré. Bien évidemment ce que Frath (2001) nomme les effets pervers de l'apprentissage massif de l'anglais doivent rester présents à l'esprit et être corrigés. Par exemple, s'il est très utile de disposer d'une langue véhiculaire commune dans un certain nombre de domaines, il est tout aussi utile de connaître une (ou deux) autre(s) langue(s) pour pouvoir acquérir du recul par rapport aux valeurs véhiculées par la langue hyper-centrale et pour pouvoir parler, dans certaines situations, la même langue que son interlocuteur. En conséquence, il est préférable d'œuvrer pour que l'apprentissage d'une deuxième langue se développe le plus tôt possible, comme par exemple dans le dispositif bilangue[14] proposé en 6e, afin que chacun soit en mesure, en France, de parler au moins deux langues en plus du français comme langue de scolarisation. Dans un autre ordre d'idée, on n'oubliera pas non plus tous les travaux et les recherches qui se sont développés sur l'apprentissage d'une L3 pour lequel l'anglais sert de langue passerelle[15].

En France, les langues européennes – hors anglais – enseignées depuis la fin du 19e siècle comme l'allemand, l'espagnol, l'italien et le russe sont celles qui actuellement sont le plus souvent proposées[16] par l'institution scolaire. Il se trouve que ce sont les langues de nos voisins à l'exception du russe. A ce titre, l'offre est justifiée tout comme l'offre du russe, grande langue slave qui peut ensuite permettre un accès par intercompréhension aux autres langues slaves. On note cependant que depuis la chute de l'URSS, le russe perd de son attraction et a été dépassé par le chinois et le portugais, tous deux choisis en LV2 à 0,25% (MEN : 2011). Pour ces deux derniers cas, les chiffres s'expliquent facilement : pour le premier, la Chine étant depuis peu la deuxième puissance mondiale, le mandarin commence à devenir très attractif ; pour le deuxième, un certain nombre de familles d'origine portugaise souhaite que leurs enfants apprennent la langue familiale. Par contre, il est étonnant de relever que l'arabe, dernière langue de la liste à être comptabilisée est « choisi » comme LV2 à seulement 0,1%. Seuls 3706 élèves ont « choisi » l'arabe en LV2 contre 9041 pour le portugais (MEN : 2011), alors qu'on pourrait croire que les motivations sont apparentées pour ces deux langues. En fait, selon Brigitte Perruca (2009), ancienne rédactrice en chef de *Le monde de l'éducation* (2001-2008), la langue arabe a été chassée des classes malgré une forte

[10] Voir Calvet (1999 :75-99) pour cette notion.

[11] Il serait plus juste d'écrire que l'anglais est massivement proposé et que le choix entre plusieurs langues étrangères reste la plupart du temps impossible du fait de la pénurie organisée de l'offre.

[12] Voir Eduscol (septembre 2011) : pour 2010-2011 dans les écoles élémentaires publiques : anglais 91,10%, allemand 7,27%, espagnol 1,47%, italien 0,70%, portugais 0,12%. Les écoles privées ont un taux encore plus fort pour l'anglais (95,40%) et aucun élève en portugais.

[13] Voir MEN (septembre 2011) : pour les niveaux CP et CE1 : français 360h, mathématiques 180h, Education physique et sportive 108h, Pratiques artistiques et histoire des arts 81h, Découverte du monde 81h. Pour les niveaux CE2, CM1 et CM2, des domaines disciplinaires nouveaux apparaissent – histoire/géographie, sciences expérimentales et techniques – dont le volume horaire est assuré grâce à une baisse du volume en français.

[14] Voir Scoffoni & Goullier (2004).

[15] Voir Hufeisen B. & Neuner G (2005), Forlot (2009).

[16] En terme de statistiques, bien entendu, ce n'est plus l'ordre alphabétique qui prime, mais plutôt celui-ci pour ce qui concerne la LV2 : espagnol 68%, allemand 16,35%, italien 5,6% et russe 0,15% (MEN : 2011).

demande. Les établissements secondaires en milieu favorisé craignent la stigmatisation, ceux en milieu défavorisé la ghettoïsation. Les pouvoirs publics freinent le développement de l'enseignement de cette langue lequel prospère, par contre, dans les mosquées et les associations. Il est fort regrettable que l'enseignement d'une langue aussi présente en France soit ainsi rejeté et relégué aux bons soins des communautés concernées. On peut encore ajouter que la situation de l'enseignement de l'arabe actuellement est représentatif de l'enseignement des autres langues de l'immigration en France[17].

Pour finir

En m'inspirant de la formule de Maurer (2011)[18], je terminerai en affirmant que l'enseignement des langues ne peut se dissoudre dans l'EAL. Si l'EAL doit jouer, à juste titre, un rôle éducatif de sensibilisation à la diversité linguistique et culturelle, il n'est pas recommandé, selon moi, qu'il supplée l'enseignement et l'apprentissage des langues particulières.

Il est également très important de laisser à chaque niveau de décision, au primaire puis à l'entrée en 6e, de réelles possibilités de choix des langues afin que la plupart des parents et des jeunes élèves aient une marge de manœuvre véritable et qu'ils ne ressentent pas de diktat. Ceci écrit, il faut concéder qu'il est difficile concrètement de proposer dans chaque école élémentaire ou même dans chaque collège l'enseignement de plusieurs langues. En France actuellement, l'anglais et l'espagnol arrivent largement en tête des choix, ce qui se justifie au niveau régional et international, car ce sont deux grandes langues véhiculaires européennes. A ce titre, on comprend aisément leur place dans ce « palmarès ». Des solutions viables doivent être activement recherchées. Enfin, le problème de l'enseignement des langues de l'immigration et notamment de l'enseignement de l'arabe, parfois langues familiales, parfois langues étrangères pour les élèves, n'est toujours pas résolu… et cela depuis les années soixante-dix, c'est-à-dire depuis la mise en place du dispositif si contesté des ELCO[19]. Sur ce point aussi, il est urgent de réagir et d'agir.

Bibliographie :

Archives de l'AIU (AAIU),
- dossier Bulgarie X-E-68b
- dossier Bulgarie XXV E 166

AIU, *Instructions générales pour les professeurs*, 1903.

— *Bulletin de l'Alliance israélite universelle* (*BAIU*), 1860-1913, en ligne <http://www.jpress.org.il/publications/Bulletin-fr.asp>

EDUSCOL, *Chiffres clés pour l'enseignement des langues à l'école*, septembre 2011, en ligne <http://www.eduscol.education.fr/pid23224-cid45682/chiffres-cles.html>

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DE LA VIE ASSOCIATIVE (MEN), *Enseignement des langues vivantes, chiffres clés*, avril 2011, en ligne <http://www.education.gouv.fr/cid55664/installation-du-comite-strategique-des-langues.html>

— *Horaires et programme des écoles élémentaires*, septembre 2011, en ligne <http://www.education.gouv.fr/cid38/horaires-et-programmes.html>

BENBASSA E. & RODRIGUE A., *Histoire des Juifs sépharades. De Tolède à Salonique*, Paris, Seuil, 2001.

[17] Pour plus d'informations voir Hélot (2007 : 114-122)

[18] Voir le titre p.17 : « 1.2. Quand l'Europe dissout l'enseignement des langues dans l'éducation plurilingue et interculturelle ».

[19] Voir Bertucci (2004).

BERTUCCI M.-M., « L'enseignement des langues et cultures d'origine : incertitudes de statut et ambiguïté des missions », *Le Français aujourd'hui*, n° 158, p. 28-38, 2007, en ligne <http://fcpe-foncin.parisfaubourg.org/IMG/pdf/Bertucci_Les_ELCO.pdf>

BIGART J., « Le professeur de l'Alliance doit être un éducateur », *Revue des écoles de l'Alliance israélite*, n°1, p. 6-17, 1901.

CABANEL P. (dir), *Une France en Méditerranée. Ecole, langue et culture françaises. XIX-XXe siècles*, Toulouse, Creaphis, 2006.

CALVET L.-J., *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, Plon, 1999.

CANDELIER M., « Et les effets sociaux dans tout ça ? », in *Didactique des langues et didactique des langues maternelles : ruptures et/ou continuités ?*, Actes du colloque ASDIFLE, 5-7 septembre 1996, Université de Toulon et du Var, Paris, ASDIFLE, p. 24-36 1997.

— « Une autre voie pour les langues à l'école primaire : faire de la diversité un instrument d'éducation », article écrit pour *Le Monde*, non publié, 2001.

FORLOT G., *L'anglais et le plurilinguisme. Pour une didactique des contacts et passerelles linguistiques*, Paris, L'Harmattan, 2009.

FRATH P., « Hégémonie de l'anglais : fantasmes et dangers », in *Les langues modernes* n°3, p. 31-38, 2001.

GAONAC'H D., *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère, le point de vue de la psycholinguistique*, Paris, Hachette-édition, 2006.

HELOT C., *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, Paris, L'Harmattan, 2007.

HUFEISEN B. & NEUNER G., *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach English*, Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe, 1ère édition allemande 2003.

— *Le concept de plurilinguisme: Apprentissage d'une langue tertiaire - L'allemand après l'anglais*. Strasbourg / Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe, Edition française 2004, en ligne <http://archive.ecml.at/documents/pub112F2004HufeisenNeuner.pdf>

KASPI A. (dir.), *Histoire de l'Alliance israélite universelle de 1860 à nos jours*, Paris, Armand Colin, 2010.

LEVEN N., *Cinquante d'histoire. L'Alliance israélite universelle. 1860-1910, tome premier*, Paris, Félix Alcan, 1911.

MAURER B., *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*, Paris, Editions des archives contemporaines, 2011.

OMER D., « Trois langues d'enseignement en compétition : bulgare, français, hébreu. Le cas de classes primaires d'une école de l'Alliance israélite universelle en Bulgarie (fin du XIXe) », in N. Arregui & C. Alberdi (coord.), *Les langues entre elles dans les usages et les contextes éducatifs en Europe (XVIe-XXe siècles), Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n°43, p. 145-161, 2009, en ligne <http://dhfles.revues.org/870>

— « L'enseignement de 'la langue du pays' dans les écoles de l'Alliance israélite universelle (1860-1913) », in K. Sanchez-Summerer (coord.), *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n°45, p. 69-93, 2010, en ligne <http://dhfles.revues.org/2431>

— « Les écoles de l'Alliance israélite universelle en Bulgarie vers 1900. Un programme éducatif plurilingue et francophone contesté par les sionistes», in D. Omer et F. Tupin (dir.), *Educations plurilingues. L'aire francophone entre héritages et innovations*, Rennes, PUR, p. 99-111, 2013.

PERUCCA B., *La langue arabe chassée des classes. Le Monde*, 13 septembre 2009, en ligne <http://plurilinguisme.europe-avenir.com/index.php?option=com_content&task=view&id=2466&Itemid=26>

RODRIGUE A., *De l'instruction à l'émancipation. Les enseignants de l'Alliance israélite universelle et les Juifs d'Orient. 1860-1939*, Paris, Calmann-Lévy, 1989.
SCOFFONI A. & GOULLIER F., *Les dispositifs bilangues. Rapport de l'inspection générale de l'Education nationale. La documentation française*, 2004, en ligne <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/044000496/0000.pdf>.
THIESSE A-M., *La création des identités nationales. Europe XVIII^{e} – XX^{e} siècle*, Paris, Seuil, 1999 (2001 pour la bibliographie mise à jour).
THOBIE J., *Les intérêts culturels français dans l'Empire ottoman finissant. L'enseignement laïque et en partenariat*. Collection Turcica, vol. 16. Paris, Peeters, 2008.
WEILL G., *Émancipation et progrès. L'Alliance universelle israélite et les droits de l'homme*. Paris, Éditions du Nadir, 2000.