

Travaux du 19ème CIL | 19th ICL papers

Congrès International des Linguistes, Genève 20-27 Juillet 2013
International Congress of Linguists, Geneva 20-27 July 2013



Nathalie AUGER

Université Paul-Valéry Montpellier 3, France
nathalie.auger@univ-montp3.fr

*Vers une prise en compte du plurilinguisme /
plurinormalisme à l'Ecole française ?*

oral presentation in session 8: Sociolinguistics and multi-
lingualism (Edgar SCHNEIDER)

Published and distributed by: Département de Linguistique de l'Université de
Genève, Rue de Candolle 2, CH-1205 Genève, Switzerland
Editor: Département de Linguistique de l'Université de Genève, Switzerland
ISBN: 123-4-907630-37-2

Nathalie Auger

nathalie.auger@univ-montp3.fr

Praxiling, UMR CNRS 5267

Vers une prise en compte du plurilinguisme / plurinormalisme à l'Ecole française ?

Résumé

« La linguistique socialement responsable s'inquiète de la formation des personnes désavantagées ». Les premières enquêtes sociolinguistiques sur les élèves étrangers nouvellement arrivés en France (Porcher, 1984; Dabène, 1989) révélaient que ces derniers étaient largement perçus dans leur possibilité à développer une compétence linguistique en français (le pays d'accueil) en fonction de la/ des langues parlées en famille. Ainsi, le marché linguistique (Bourdieu, 1982) était défavorable aux langues des pays anciennement colonisés par la France (Maghreb, Afrique noire) /ou dont le niveau économique n'est pas très élevé. Ce stéréotype invalidait les possibilités de reconnaissance de compétence bi-/pluri-linge pour ces populations. Nous définissons donc le stéréotype après les psychosociologues comme le figement d'une représentation et/ou d'une pratique (Abric, 1994). Ce stéréotypage est récurrent sur notre terrain de recherche. Depuis un peu plus de 10 ans, différentes enquêtes ethnographiques ont permis la récolte du corpus comprenant les discours des différents acteurs partenaires de la scolarisation des élèves migrants à différents niveaux : les établissements (premier et second degrés) qui les accueillent, les CASNAV (Centre d'accueil et de scolarisation pour les enfants nouvellement arrivés et du voyage) dans les différents quartiers de grandes villes françaises. Dans nos corpus, le locuteur bi-/plurilingue est réduit à une personne ayant une maîtrise native totale de deux ou plusieurs langues. Les langues sont perçues comme distinctes, parfaitement équilibrées, deux tuyaux qui ne se rencontrent jamais (Gajo 2001, Dabène 1994, Heller 2002). . On cherche donc à observer (Heller 2002 : 10) « [...] quels intérêts sous-tendent les actions, ces types de représentations et de discours [...] ». Car comprendre quelles constructions sociales génèrent des pratiques et des représentations des langues qui mettent en exergue une relation dominant/dominé à l'Ecole française permet de formuler des propositions en faveur d'une reconnaissance du plurilinguisme et du plurinormalisme qui peut permettre de définir une autre relation entre les langues et les normes langagières que celle générant de la domination.

En effet, le bi-plurilinguisme n'est pas une addition de monolinguismes (Cummins, 2000), mais une « compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène » (Coste, Moore et Zarate, 1997/2009, p. 12). Nous proposons donc d'agir en faveur de la reconnaissance et de la mobilisation des ressources langagières des élèves à l'École.

1. Le français, une langue très demandée, une langue dite de “qualité” prise sociolinguistiquement entre prilinguisme et plurinormalisme

1.1. Un espace francophone plurilingue

La langue française est aujourd'hui la quatrième langue la plus parlée dans le monde, avec un nombre de locuteurs estimé à 230 millions de personnes en 2014. En 2050, 715 millions de locuteurs seront francophones dont 85 % seront africains, sans que les compétences développées en français ne suffisent à l'insertion économique et sociale de ces populations (2,5 millions d'illettrés en France dont 61 % chez les migrants allophones, et 10% de la population francophone¹).

Par ailleurs, les populations migrantes non francophones en France² ou au Canada³ sont encore trop souvent en échec professionnel, du fait de leur difficulté à développer des compétences en français. De plus, l'allophonie ne concerne pas que les migrants, mais également les enfants de migrants nés sur le territoire français. Jusqu'à un élève français sur deux dans les grandes villes en France parle à la maison une autre langue que le français. Dans ces cas, le français enseigné en tant que « langue seconde » est une demande urgente pour ces publics, auxquels peu de travaux répondent encore (Auger, 2014).

Le français est également une langue très demandée dans de nouveaux secteurs, par de nouvelles populations. Ainsi, en France, le nombre d'étudiants étrangers est en augmentation importante (2,2 % en 2013). Le français est la seconde langue la plus apprise au monde. Elle a également un succès florissant à l'étranger, par exemple dans les programmes d'immersion pour anglophones au Canada (plus de 300 000 élèves⁴).

Ces différents contextes qui font partie de nos recherches depuis maintenant 15 ans relèvent d'une même problématique : pour ces différents publics, quelles réflexions et outils didactiques, dont le dénominateur commun est le besoin urgent de développer des compétences en français, peuvent leur être proposés, face aux représentations de l'échec inéluctable. .

1.2. Le français, une langue dite de “qualité” niant plurilinguisme et plurinormalisme

Le français, peut-être plus que les autres langues, est paré d'un indice de « qualité » (Eloy, 1995; Cortier, 2014), qui met en exergue les liens qui se sont tissés entre les qualités de la langue et celles supposées de l'homme. La recherche d'une langue de qualité s'est donc effectuée par différents processus de grammaticalisation et de normalisation au fil des siècles. Ainsi, historiquement, la France, s'est fondée en tant qu'État-Nation sur un monolinguisme (Calvet, 1987; Cerquiglini, 1999) et a donc longtemps ignoré, voire refusé de prendre en compte la présence des autres langues, des autres normes, les jugeant comme un danger pour l'unité du pays. Cette idée s'est également développée dans les pays francophones comme en Afrique ou au Canada francophone.

Par conséquent, on comprend pourquoi plus de 75 langues sont utilisées en France, mais que moins d'une dizaine sont enseignées à l'École (*Cahiers pédagogiques*, 2004).

¹ Source : Agence nationale contre l'illettrisme.

² Sénat.fr 2014.

³ Source : Statistique Canada.

⁴ Source : Statistique Canada.

Cette idéologie monolingue ne permet pas non plus une prise en compte des différentes normes du français nécessaires aux différentes situations de communication de la vie sociale (professionnelle, scolaire) et, plus généralement, de l'utilisation de normes déjà maîtrisées par les locuteurs (souvent à l'oral), qui pourraient pourtant les aider à développer des norm (écrites) comme dans Vargas 1991, Gadet 1992, 2003, Hélot 2007, Ehrhart & al. 2010.

En effet, les linguistes, les didacticiens ou encore les cognitivistes sont de plus en plus nombreux à adhérer au constat que le monolinguisme n'est peut-être qu'un cas particulier du plurilinguisme et que, finalement, celui qui passe d'un registre à l'autre dans la même langue pratiquerait aussi un genre de plurilinguisme. Ainsi, le plurilinguisme apparaît moins comme un objet d'étude en soi, ou comme une pratique spécifique, que comme un appel à une réflexion plus attentive sur la variation dans le langage en général, et sur les implications pédagogiques de cette variation (Marcellesi, 1985; Py, 2006), qui permettraient aux locuteurs de développer, à partir de leurs compétences de communication interpersonnelles (BICS, basic interpersonal communicative skills) des compétences langagières scolaires (CALP, cognitive academic proficiency) nécessaires à l'accomplissement professionnel et à la construction des connaissances scolaires (Cummins 1979).

Il semble donc primordial d'inscrire cette éflexion sur un continuum entre français langue maternelle, seconde et étrangère afin de répondre aux besoins des différents publics d'apprenants : les apprenants allophones scolarisés en français qui peuvent avoir des difficultés avec la langue de l'école qu'ils ne parlent pas chez eux (cas du français langue étrangère, donc des locuteurs hors de France également), tout comme les francophones natifs dont les pratiques linguistiques sont éloignées des attendus du français de l'école.

Pour résoudre ces questions, il s'agit de les reconnaître du point de vue linguistique, social et éducatif, de les décrire et de les didactiser (Coste (dir.) 2013, Dufays 2000), car « [...] la didactique n'est pas un ensemble de techniques coupées de l'univers social, de l'existence réelle des sujets parlants » (Chiss & Boizon-Fradet 2007 : 55).

Si la variation, phénomène banal et inhérent à l'activité langagière, s'impose finalement comme le nœud de la problématique, cette notion se heurte encore souvent à la conception normée de la langue et aux représentations de cette dernière, dont la langue scolaire serait la référence. Pourtant, « la variation dans les productions attestées, qui se traduit par une grande diversité, [est] coextensive de la langue, [...] elle ne constitue pas un phénomène "en plus" [...]. Le constat de diversité impose de considérer les productions langagières dans leur contexte historique et social, hors duquel beaucoup d'attitudes de locuteurs ne se comprennent pas (ainsi, la norme, produit de l'idéologie, a des effets ordinaires quotidiens) ». Ainsi, l'objectif recherché est que l'enseignement du français adopte une approche linguistique de sa didactique qui soit soucieuse des dynamiques langagières existant entre le français de l'école et les autres langues, les autres normes du répertoire des apprenants. En pratique, il s'agit donc de s'appuyer sur le patrimoine linguistique, le *déjà-là* (Perregaux, 2002) que l'élève a acquis par son expérience familiale et sociale pour l'aider à développer la langue scolaire.

Depuis 10 ans, nous avons donc proposé et/ou expérimenté qualitativement à l'école en France des propositions didactiques prenant en compte le plurilinguisme des apprenants et le plurinormalisme de la langue française.

Nier les langues déjà connues du locuteur pour des raisons idéologiques empêche un développement rapide des compétences en français (insécurité linguistique, manque de repérage dans le fonctionnement et les processus d'appropriation dans la langue cible).

La sociologie, de son côté, a bien explicité, dans ses évolutions, les enjeux liés au capital social, culturel, à la reproduction sociale (Bourdieu, 1992; Lahire, 1995) dont les pratiques langagières deviennent un enjeu de domination. Cet état de fait ouvre, selon les

sociologues, à la nécessité de prendre en compte la complexité et la pluralité du sujet parlant incitant à valider notre hypothèse de prise en compte du plurilinguisme des apprenants pour développer les compétences en français dans ses dimensions plurinormées.

Les recherches révèlent que les langues et les variations sont un enjeu majeur pour la réussite scolaire, la construction et l'insertion sociale dans la société des futurs citoyens. L'absence de prise en compte du plurilinguisme/ plurinormalisme peut parfois contribuer à générer de la violence verbale (Auger & Romain, 2015) à l'Ecole, comme nous avons pu le montrer dans nos études, alors que cette prise en compte peut contribuer au développement des compétences plurilingues et pluriculturelles des élèves⁵ et à la maîtrise du français.

1.3. Etat de l'art sur la prise en compte du plurilinguisme pour l'enseignement du français à l'école

L'accueil des expériences langagières des apprenants (autres langues, autres normes), utilisées ensuite comme appui et ressources, favorise les apprentissages (Porquier 1994; Cenoz & al. 2001; Trévisiol 2006). Cummins (1976; 1979; 2000a) et Lambert (1974), développant leurs travaux sur l'interdépendance des langues et le bi-/ pluringuisme additif, l'ont démontré depuis les années 1970. Tout locuteur, tout apprenant a cette capacité d'activer des transferts linguistiques d'une langue à l'autre, d'une variation à l'autre (Cenoz, 1997). Aux Etats-Unis et en Grande-Bretagne, les chercheurs parlent de *translanguaging* (Garcia & Wei, 2014), ces pratiques langagières d'une langue à l'autre que les apprenants et les enseignants peuvent utiliser comme une ressource d'apprentissage.

Ce que Candelier (2008) dénomme aussi en Europe par *approches plurielles* (*Eveil aux langues*, Intercompréhension entre langues parentes, les approches interculturelles, la didactique intégrée des langues) ont pu être éprouvé qualitativement en France, en Europe et au Canada, et ont pu montrer leur efficacité en termes de développement des compétences linguistiques, langagières et métalangagières (après Bialystok, 1991). Ainsi, le travail sur les langues parentes (Blanche-Benveniste & Valli, 1997) autour d'EuRom 4 (1997), EuroCom⁶, du projet Galatea (Dabène & Degache (Eds.)1996), Euromania (Escudé 2008, Escudé & Janin 2010), les recherches sur « language awareness » et son développement sous la forme de l'éveil aux langues (Candelier 2003) en Europe, d'ÉLODIL (Armand & al. 2007) au Canada ou d'ÉOLE (Perregaux & al 2003) en Suisse s'inscrivent dans ces présupposés

Les études sur les ENA (Auger depuis 2002), relayées institutionnellement en France par le Ministère de l'Education nationale et au niveau européen via le Conseil de l'Europe et la Commission européenne, explicitent la difficulté à atteindre le développement de compétences en français liées à des pratiques de classe qui ne prennent pas toujours en compte les dimensions spécifiques de la communication exolingue et leurs effets. Le manque de formation des enseignants sur la situation sociolinguistique de France, la circulation des discours sur les autres langues/ normes, dont celle de l'immigration, dans l'espace public, le milieu scolaire, les familles aboutit au fait que les enseignants utilisent donc assez peu les langues des élèves comme une ressource pour développer le français de l'école. Cette difficulté à utiliser les ressources en L1 a tenté d'être dépassée par la mise en œuvre d'activités qui tissent le lien entre les langues (DVD *Comparons nos langues* (Auger 2005) récompensé par le label européen d'innovation en matière d'enseignement des langues de la Commission européenne).

⁵ « manner of teaching, not necessarily restricted to language teaching, which aims to raise awareness of each individual's language repertoire [...]» (Language Policy Division (2007), *Guide for the development of language education policies in Europe - from linguistic diversity to plurilingual education*. Main Version. Council of Europe. Strasbourg, 116

⁶ *EuroCom*, comme *EuRom 4* 1997, augmentée de sa version *EuRom 5* en 2010), sont des méthodes destinées à l'apprentissage simultané par l'intercompréhension de langues apparentées (romanes) : catalan, espagnol, français, italien, portugais par des étudiants.

Proposer des activités de mise en perspective des langues des élèves (appries dans et hors de l'école) avec le français permet de faire réfléchir enseignants et élèves aux concepts clés de la sociolinguistique, aux phénomènes de bilinguisme/plurilinguisme, de relation entre français langue étrangère, langue seconde, langue maternelle en relation avec d'autres paradigmes telles les notions de majorité/minorité, d'identité, de culture, de variation ont été problématisées.

L'état des réflexions et des analyses qualitatives, sur une quinzaine d'années, conclut sur l'importance d'un continuum à conceptualiser entre FLM/FLE et FLS (Auger, 2009). Les démarches interlinguistiques, en reconnaissant les dimensions plurilingues et pluriculturelles des élèves (Auger, 2009; Auger & al 2006; Auger & Louis, 2009; Auger, Béal & Demougin 2012; Auger, Dervin & Suomela-Salmi, 2009), en problématisant la variation au sein même de la langue pour entrer dans la langue majeure de scolarisation de l'Ecole et en partant des pratiques des élèves permettent de dépasser ce clivage entre les didactiques du français langue maternelle, étrangère et seconde.

Nos enquêtes révèlent que les publics enseignants sont en demande concernant les questions de plurilinguisme et de variations par rapport à la langue d'enseignement⁷.

Nos recherches se réfèrent à la centration sur l'apprenant et à ses processus d'apprentissage tout en favorisant la pédagogie actionnelle (CECR, 2001). Le partage de l'expérience entre enseignants et enseignés renforce le sentiment de sécurité linguistique et peut développer l'*empowerment* et la coopération (Cummins, sous presse), encourageant aussi le développement de l'inclusion et du *vivre ensemble*. La mise en œuvre de tâches-problèmes où l'obstacle (Astolfi, 1993), l'erreur, est un moteur favorise le développement de compétences métalangagières, la décentration, l'ouverture aux langues et, plus largement, à l'altérité (Byrnes, 2006). Les propositions didactiques déjà testées qualitativement dans nos études permettent la co-construction des connaissances et des compétences à la fois dans l'imitation et dans la création, liant les aspects linguistiques, sociaux et littéraires tout en respectant les programmes scolaires.

Que le français visé soit une langue étrangère, seconde ou première pour l'apprenant, son traitement sera à la fois vertical et horizontal : vertical, dans le sens où il est plongé dans un bain de langue spécifique : les pratiques langagières scolaires. Cette définition verticale « répond à un acte volontaire, didactique et/ou sociopolitique, extérieur à la pratique de classe mais observable à travers elle » (Gajo, 2001) ; horizontal car « les acteurs d'une classe, bien que tous associés à certains moments à un même projet relevant d'un domaine social particulier (l'école), traversent une multitude de domaines aux profils sociolinguistiques très variables. Cette expérience extrascolaire des langues ne manque pas de structurer les activités scolaires, qu'elle contamine en quelque sorte par capillarité » (*ibid.* : 171).

L'enseignant du français langue seconde ou langue étrangère n'est plus le seul concerné par la diversité linguistique de sa classe et le multilinguisme de la société. Le projet européen *Maledive*⁸ (2011-2014) du Centre européen des langues vivantes du Conseil de l'Europe sur la question de « la langue majoritaire face à la diversité linguistique », au sein duquel je suis l'une des quatre chercheurs, analyse différents contextes en Europe et propose des recommandations pour la formation des professeurs de français (ou des langues majoritaires des différents pays en Europe) basé sur la reconnaissance du plurilinguisme individuel et sociétal, qui peut être conceptualisé pour aider à développer les compétences du français scolaire. C'est également l'objet du Fonds Social Européen (Commission européenne

⁷ Nous recevons environ 5 demandes par an depuis 2005 émanant de l'Education nationale pour la formation continue des professeurs des écoles et des enseignants de français du second degré ayant ou non des élèves allophones dans leurs classes. La demande de formation est toujours axée sur les questions de plurilinguismes et plurinormalisme.

⁸ maledive.ecml.at/Home/tabid/3598/language/en-GB/Default.aspx

/ Mairie de Perpignan) en 2013 pour une étude sur la scolarisation des enfants gitans de Perpignan « Enfants gitans à l'école et en famille : d'une analyse des dynamiques langagières en famille aux pratiques de classe ». Le but du projet est d'améliorer l'apprentissage scolaire dans le contexte de plurilinguisme et d'oralité multiséculaire de la population gitane. Une approche couplée d'études des pratiques langagières en famille et à l'école permet de mieux cerner l'entrée en littéracie en français, qui est un des piliers fondamentaux de l'école⁹.

1.4. Etat de l'art sur la prise en compte du plurinormalisme de la langue pour la maîtrise du français

Les sociolinguistiques français (Marcellesi¹⁰, Blanchet 2010), à la suite de l'introduction des travaux de Labov (1976) en France dans les années 1970, ont pu décrire le plurinormalisme de la langue française en termes de variations langagières selon des contextes d'utilisation. Certains chercheurs formulent alors des propositions didactiques à partir de ce constat de la variation intralinguistique. Ces travaux sont regroupés dans les années 1980 sous le terme de sociolinguistique scolaire (Romian & Treignier, 1985). « Dans la dernière phase de ces travaux sur l'élaboration d'une *didactique plurinormaliste* » (Vargas, 1996), le groupe « Varia », de l'Institut National Recherche Pédagogique, proposait en effet de partir des pratiques des enfants, de leurs représentations, qu'il fallait « faire émerger afin de pouvoir progressivement les modifier-structurer » pour aller vers la langue académique de l'école (Vargas, 1991). Le premier axe de réflexion est le travail de la variation entre les spécificités de l'oral et de l'écrit en français. La lecture des jalons théoriques explicite que l'écrit n'est pas supérieur à l'oral, mais obéit à des ordres différents, comme le rappelle Gadet¹¹: « L'écrit a un déroulement matériel inscrit dans la temporalité. À la linéarité temporelle de l'oral s'oppose le mode de linéarité de l'écrit, à la fois temporel et spatial, il permet ainsi ratures et corrections sur l'espace de la feuille, alors que, corriger à l'oral, c'est ajouter des segments, donc allonger l'énoncé sans pouvoir effacer ce qui précède. On est alors conduit, plutôt que de parler d'oral et d'écrit en général, à prendre en considération les différents genres discursifs pour chacun des deux ordres : il apparaît en effet qu'il y a davantage de rapports formels entre, par exemple, récit oral et récit écrit, qu'entre oral narratif et oral conversationnel, ou entre écrit épistolaire et écrit juridique. Ainsi, les récits, oraux ou écrits, se caractérisent par la monotonie des structures, les séquences relevant de quelques schémas assez simples reliés par des joncteurs ; au contraire, la conversation ordinaire se caractérise par une grande diversité de formes, et des imbrications contrairement à l'idée reçue de pauvreté syntaxique du discours quotidien (...) ».

Ces recherches sont d'une actualité criante, car peu mis en œuvre si ce n'est durant une brève période, dans le programme de français de 2002 où il est question d'observation réfléchie de la langue (ORL). Dans certaines régions comme en Corse, où la polynomie de la langue est reconnue, des études intéressantes sont menées mais paradoxalement peu connues en France, car parfois conduites par des chercheurs américains (Jaffe, 2003a).

Conclusion : effets et risques d'un enseignement du français qui ne prend pas en compte les contextes sociolinguistiques d'apprentissage

Grâce à une perspective sociolinguistique, l'enseignement du français à l'école peut être renouvelée en même temps qu'elle lutte contre l'exclusion sociale et scolaire. Ce projet

⁹ <http://www.praxiling.fr/seminaire-enfants-en-famille-et-a-l-ecole-d-une-analyse-des.html>

¹⁰ « La sociolinguistique française », *Entretien avec Jean-Baptiste Marcellesi* réalisé en collaboration avec T. Bulot et P. Blanchet (U. Rennes 2) disponible sur le site CanalU et le site de l'UOH.

¹¹ http://dialogue.education.fr/D0033/actfran_gadet.pdf

réconciliant acquisition et didactique participe d'un changement de paradigme en proposant une didactique du français cohérente pour le 21^e siècle, prenant en compte le plurilinguisme et le plurinormalisme inhérents aux contextes sociolinguistiques.

Taking into account sociolinguistics multilingualism and French plurinormalism in French school?

Executive Summary

"Socially responsible linguistics is concerned with the education of disadvantaged people." The first sociolinguistic studies on foreign pupils newly arrived in France (Porcher 1984 Dabène 1989) showed that they were widely perceived according to their ability to develop language skills in French (the host country), as well as according to the languages they spoke within their family. The language market (Bourdieu, 1982) was thus unfavorable to the languages of the countries formerly colonized by France (Maghreb, Black Africa) and/or when the economic level is not very high. This stereotype invalidates the possibilities of bi-plurilingualism recognition for these populations. We define stereotypes, alongside psychologists, as a fixed representation and/or practice (Abric, 1994). This stereotype is recurring in our studies. For the last 10 years, we have collected ethnographic data, which includes discourses produced by various actors involved in the education of migrant students at different levels: schools (primary and secondary) that host the CASNAV (Center Home and school enrollment for newly arrived children and travel) in the various neighborhoods of major French cities. In our corpus, the bi- / multilingual speaker is always reduced to a person with a total native proficiency in two or more languages. Languages are seen as separate, perfectly balanced, two paths that never cross (Gajo 2001 Dabène 1994 Heller 2002). The study challenges is to account for the social construction that exists behind speech. So we want to observe (Heller, 2002: 10) "[...] the interests behind actions, representations and discourses [...]." Being able to understand what social constructions generate practices and representations of language that highlight a dominant / dominated relationship in French schools can allow the formulation of proposals for the recognition of multilingualism and plurinormalism. It thus can help define another relationship between languages and language standards than power struggle.

Actually, the bi-multilingualism is not an addition of monolingualisms (Cummins, 2000), but a "plural, complex or even heterogeneous competence" (Coste, Moore and Zarate, 1997/2009, p. 12). We therefore propose to act in favor of the recognition of migrant languages at school.

1. French, a language in high demand, said of "high value" sociolinguistically, stuck between plurilingualism and plurinormalism

1.1. A plurilingual Francophone context

French is now the fourth most spoken language in the world, with an estimated 230 million speakers in 2014. In 2050, however, 770 million French speakers will be lacking sufficient French language skills in order to be economically and socially integrated into their country of residence (2.5 million illiterate people in France, 61 % among allophones migrants, and 10% among the French population¹²).

¹² Source : Agence nationale contre l'illettrisme.

Furthermore, non-francophone migrants in France¹³ or Canada¹⁴ often fail professionally, due to their difficulty in developing skills in the French language. Allophony does not concern only new immigrant populations. In major cities in France, half of the students speak a language that is not French at home. In these cases, French is taught as a "second language"; this has created an urgent demand, one that has yet to be responded adequately (Auger 2014).

French is also a language in high demand in new sectors, drawing new populations of learners. In France, the number of foreign students is significant (2.2 % in 2013). French also has thriving success abroad, for example in immersion programs for Anglophones in Canada, where more than 300 000 pupils are enrolled (in programs that run from k to 12¹⁵).

These different contexts, that have been part of our research for the last 15 years, reveal the same overriding challenge: what ideas and teaching tools can be offered to meet the urgent need of these populations when it comes to developing language skills in French?

1.2. French, a language said to be of “high quality” denying plurilingualism and plurinormalism

French, perhaps more than other languages, is characterized as a language of “high value” (Eloy 1995, Cortier 2014). The representation of a “language of high value” was therefore carried out by different processes of language grammaticalization and standardization throughout the centuries. Historically, France, as a state-based nation constructed around the political model of monolingualism (Calvet 1987, Cerquiglini 1999), has long ignored or refused to take into account the presence of other languages, other standards, considering them as a danger to the unity of the country. This idea of “high value” has been also carried over to Francophone countries in Africa, or in Canada.

The underlying model of monolingualism goes a long way in explaining why more than 75 languages are used in France, but why less than a dozen are taught in schools (*Cahiers pédagogiques* 2004). This monolingual ideology does not take into account the fact that different standards of French are required in different. This ideology, moreover, does not recognize that the use of standards already mastered by speakers (often oral skills) could help learners attain academic standards, especially regarding written skills (Vargas 1991, Gadet 1992, 2003, Hélot 2007, Eharht & al 2010).

Nowadays, more and more linguists, educators, or cognitive science researchers support that monolingualism might only be a special case of plurilingualism. In fact, speakers being able to change from one register to another in the same language is, in itself, a kind of plurilingualism. Plurilingualism therefore appears less as an object of study in itself, or as a specific practice, and more as necessity for thoughtful reflection on language variations in general, and on the pedagogical implications of these variations (Marcellesi 1985, Py 2006). Such a sociolinguistic perspective would allow speakers to develop their language competencies, especially their academic language proficiency (CALP, cognitive academic proficiency) (Cummins, 1979). If we are to adequately meet the needs of different groups of learners, it therefore seems important to reflect upon a continuum ranging from French as a first language and French as second or foreign language. Students who speak a different language at home, enrolled in a school where French is the language of instruction, may have difficulty learning French. It may be equally difficult for native French learners who are familiar with different French standards or practices to achieve what is expected at school.

To address these issues, it is pertinent to take them into consideration from a linguistic, a social, and an educational point of view; we should also try to describe them and use them

¹³ Sénat.fr 2014.

¹⁴ Source : Statistique Canada.

¹⁵ Source : Statistique Canada.

in teaching programs. After all, "[...] teaching is not a set of techniques extracted from the social background of the students (Chiss & Boyzon-Fradet 1997 : 55)."

Language variation is part of language activity and is the central point that guides our understanding of language learning. " [V]ariation [is] inherent to language [...] and does not constitute a phenomenon" separate from language "[...]. Sociolinguistic researchers are increasingly considering language production within its historical, social and material context (Heller 2007). This needs to be reflected in how we consider language teaching. In other words, we need to adopt a didactic approach that is mindful of the language dynamic, one that relies on the linguistic heritage that students have acquired through their family and social experiences.

Over the last 10 years, much qualitative research in France and Canada has emerged, leading to new educational proposals that take into account plurilingualism and plurinormalism amongst French learners¹⁶. Denying the languages already known by students for ideological reasons prevents fast development of language skills in French. Sociology, meanwhile, has explained these situations (Bourdieu 1982, Lahire 1995, Morin 1990) and has shown power relations and issues related to social capital, cultural capital, and social reproduction (Lorcerie 2002). Sociologists thus point out the need for taking into account the complexity (Morin 2000) and plurality (Lahire 1998) of the subject. This further validates our hypothesis on the importance of plurilingualism in the learners' development of French skills regarding plurinormalism. Research shows that family languages and variations are a major issue for schools. We also noticed in our work that the lack of inclusion of plurilingualism/plurinormalism can even generate verbal abuse at school (Auger & Romain 2015). On the contrary, paying attention to plurilingualism and plurinormalism may contribute to the development of plurilingual and multicultural skills. It may also help students learn French.

1.3. A Review on the Inclusion of plurilingualism perspectives for Teaching French in French schools

Using the experiences of language learners in other languages and standards to support further language learning is an interesting tool for developing competencies in French (Porquier 1994, Cenoz & al. 2001, Trévisiol 2006). Since the 1970s, Cummins (1976, 1979, 2000a) and Lambert (1974) have contributed to this area, demonstrating the interdependence between L2 and L1 skills. Every speaker and every learner has the ability to activate language transfers from one language to another, and from a variation to another one within the same language (Cenoz 1997). American and British researchers speak of *translanguaging* (Garcia & Wei 2014), describing these language practices from one language to the other. They also support that learners and teachers can use this linguistic knowledge as a resource for language learning.

What Candelier (2008) has also named pluralistic approaches (language awareness, intercultural approaches, integrated language learning) has been tested qualitatively in France, Europe and Canada, and has shown its effectiveness in terms of the development of linguistic and metalinguistic skills (Byalistok 1991). Working on similar languages (Blanche-

¹⁶ « manner of teaching, not necessarily restricted to language teaching, which aims to raise awareness of each individual's language repertoire [...]. » (Language Policy Division (2007), *Guide for the development of language education policies in Europe - from linguistic diversity to plurilingual education*. Main Version. Council of Europe. Strasbourg, 116

Benveniste & Valli 1997), for instance EUROM 4 EuroCom (1997)¹⁷, or the Galatea project (Dabène & Degache 1996), Euromania (Escudé 2008, Escudé & Janin 2010), or research on “language awareness” and its development in the form of language awareness (Candelier 2003) in Europe, Canada (ÉLODiL, Armand & al. 2007) or Switzerland (ÉOLE, Perregaux & al. 2003)¹⁸ are part of these assumptions. The area. Studies on NAC (developed in France by the Ministry of Education and at the European level through the Council of Europe and the European Commission) clearly show that there are difficulties in achieving positive representations of plurilingualism amongst teachers and learners.. To encourage the use of L1 resources, various activities were created. These activities could potentially make connections between languages, support the learning of French (DVD “compare our languages” (Auger 2005)¹⁹, rewarded with a European label of innovation in language education), and facilitate the work on language representations at school. The results of a 12-year study show that it would be relevant to reflect upon a continuum between French as second language, as a mother tongue and as a foreign language (Auger 2009d). Interlinguistic approaches recognize that students are plurilingual and multicultural. They also acknowledge that students know many variations of the language of schooling.

Our surveys show that teachers²⁰ are engaged in issues of plurilingualism and variations in the language of instruction.

We suggest to focus on learners and their learning process, while promoting action-learning. Inclusion is part of the process, thanks to the fact teachers and students can share their language experiences. It increases the feeling of linguistic security in the classroom. They can promote empowerment and cooperation through using plurilingualism and plurinormalism as a resource. The implementation of task errors is part of the process of learning and are a good way to encourage the development of linguistic skills, decentration, openness to languages and, more broadly, openness to otherness. The didactic proposals already tested qualitatively allow the co-construction of knowledge and skills, thanks to imitation and creation processes, linking the linguistic, social and literary aspects of language.

Whether French is a foreign, second or first language, language teaching is both vertical and horizontal: it is vertical because students are immersed in a specific language. This vertical definition “responds to a voluntary act, learning and / or socio-political, external to the classroom practice but observable through it”; horizontal because “the actors of a class, although all associated at times to the same project in a particular social environment (school) cross a multitude of areas with widely varying socio-linguistic profiles. This school experience of language should does structure school activities”(Ibid .., p. 171).

Teachers of French as a second language are not the only ones who are affected by linguistic diversity. The European Maledive Project²¹, (Council of Europe-ECML) on “majority languages and linguistic diversity”, in which I am one of the four researchers, analyzes different contexts in Europe and makes recommendations to the Council of Europe for training teacher educators of French as a majority language as well as other majority languages in Europe.. It has also been the object of the ESF (European Social Fund, European Commission / Mayor of Perpignan) for a study on the education of Gypsy children in the city

¹⁷ *EuroCom, comme EuRom 4* (1997, augmentée de sa version EuRom 5 en 2010), sont des méthodes destinées à l’apprentissage simultané par l’intercompréhension de langues apparentées (romanes) : catalan, espagnol, français, italien, portugais par des étudiants.

¹⁸ *ÉOLE : éducation et ouverture aux langues à l’école*. cf. www.ciip.ch, rubriques Activités Politique des langues EOLE.

¹⁹ <http://marille.ecml.at/Classroomvideos/tabid/2915/language/en-GB/Default.aspx>

²⁰ For instance, we get about 5 requests per year since 2005 from the National Education for continuous training of school teachers (first and second degree). The demand for training is each time focused on the issues of plurilingualism and plurinormalisme.

²¹ maledive.ecml.at/Home/tabid/3598/language/en-GB/Default.aspx

of Perpignan: "Gypsy Children in school and family: an analysis of the language dynamic in families to classroom practices". The project's goal was to improve pupils' learning in the context of plurilingualism. We studied families and schools, which allowed us to understand and identify the best ways to develop literacy in French, one of the fundamental objectives of schools²².

1.4. A Literature Review on the Consideration of Plurinormalism in French schools

The French researchers in sociolinguistics (Marcellesi²³, Blanchet 2010), after the introduction of Labov's work in France in the 1970s, were able to describe the aspects of French plurinormalism in terms of language variations. Some researchers then formulated educational proposals based on these observations. These studies came up in the 1980s and are known under the term educational sociolinguistics or sociolinguistics for schooling (Romian & Treignier 1985). The group called "varia", who work for National Institute for Educational Research, suggested teaching while taking into account students' practices and representations of language plurinormalism (Vargas 1996). This would in turn allow the "emergence of the representations and the different norms the students deal with to modified them in terms of language structure regarding the norm of the language of schooling (Vargas 1991)". One of these authors' main concerns is the variation between the differences in oral and written French. Readings of explicit theoretical foundations show that writing is not superior to oral skills, but follows a different organization. As Françoise Gadet²⁴ (1991) reminds us: "the written sentence has a clear sense of temporality. The temporal linearity of the oral word directly opposes the linearity mode in writing, both temporal and spatial : it allows deletions and corrections. However, correcting the oral discourse means adding segments to extend the statement, without being able to delete what came before.

We are then led to take into account the different discourse types related to oral and written language. It seems that there is a more formal relationship between, for example, the oral and written narration than between the oral narrative and conversational speech. As a result, stories, oral or written, are characterized by the monotony of structures; sequences within a few simple patterns are connected by trunks. On the contrary, ordinary conversation is characterized by a wide variety of shapes and overlaps. It is as sophisticated as written language".

In areas like Corsica, where norms are polynomic, interesting studies are conducted. But paradoxically, these studies are not known by many scholars in France, sometimes because they contradict other American studies (Jaffe 2003a)²⁵.

Conclusion. Effects and Risks of French Teaching Methods that do not Take into Account Socio-linguistic Learning Contexts

A sociolinguistic perspective can participate to a shift in Teaching French at school. It can also help fighting social exclusion in France. Our approach, which tries to reconcile acquisition and didactic studies, is part of a paradigm change, capable of providing a more coherent teaching perspective for French in the 21st century. It takes into account plurilingualism and plurinormalism, which come from studies in sociolinguistics²⁶.

²² <http://www.praxiling.fr/seminaire-enfants-en-famille-et-a-l-ecole-d-une-analyse-des.html>

²³ « La sociolinguistique française », *Entretien avec Jean-Baptiste Marcellesi* réalisé en collaboration avec T. Bulot et P. Blanchet (U. Rennes 2) disponible sur le site CanalU et le site de l'UOH.

²⁴ http://dialogue.education.fr/D0033/actfran_gadet.pdf

²⁶ « manner of teaching, not necessarily restricted to language teaching, which aims to raise awareness of each individual's language repertoire [...] » (Language Policy Division (2007), *Guide for the development of language education policies in Europe - from linguistic diversity to plurilingual education*. Main Version. Council of Europe. Strasbourg, 116.

Bibliographie

- Abric J-C. 1994, Les représentations sociales : aspects théoriques, *Les représentations sociales* (Abric dir.), Paris : PUF, pp. 11-36.
- Adjemian, C., 1976, « On the nature of interlanguage system », *Language Learning* 26 (2), 297-320.
- Astolfi, J-P., Placer les élèves en "situation-problème" ?, *Probio-revue*, Laval, vol. 16, no 4, décembre 1993
- Auger N. (2014) , « Exploring the use of migrant languages to support learning in mainstream classrooms in France », *Managing diversity in education* D. Little and P. Van Avermaet (dirs), Multilingual Matters, 15p.
- Auger, N., « Langue(s) de scolarisation, langue(s) seconde(s) et langue(s) étrangère(s) : quelles articulations ? » *ELA. Études de linguistique appliquée*, 2014/2 (n° 174), pp 165-173.
- Auger N. (2010), *Elèves Nouvellement Arrivés en France. Réalités et perspectives en classe*, préface de J-L. Chiss, Paris, Editions des Archives Contemporaines, 155p.
- Auger N., 2009, Habilitation à diriger des recherches à l'Université Paris 3-Sorbonne Nouvelle: *Ecole, langues et représentations : sociolinguistique/ didactique de la variation*.
- Auger N. (2008d), « D'une méthodologie ethnographique à la transformation des pratiques de classe : le cas des élèves migrants en France », *Ecoles plurilingues – multilingual schools : Konzepte, Institutionen und Akteure*, G. Budach, J. Erfurt & M. Kunkel (dirs), Berlin, Peter Lang, Sprache, Mehrsprachigkeit und sozialer Wandel, pp. 235-249.
- Auger N., (2005), *Comparons nos langues*. Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés, Editions CNDP, collection Ressources Formation Multimédia, fabrication : CRDP Languedoc-Roussillon/ CDDP du Gard, DVD (26 min.) et guide pédagogique, 15 pages.
- Auger N, Romain, C. (sous presse), *Violence verbale et Ecole*, coll. « Enfance et langages », L'Harmattan.
- Bautier, E., 2002, *La langue des cités est-elle fréquentable ?*, éd. Lien social.
- Beacco, J-C., 2000b, « Pour une didactique critique », *Les Cahiers FORELL, Questions d'épistémologie en didactique du français langue maternelle, langue seconde, langue étrangère*, M. Marquillo Larruy (Ed.), Poitiers, Maison des Sciences de l'Homme et de la Société, pp. 39-43.
- Bertucci, M-M. & Corblin, C. (dirs.), 2004, *Quel français à l'école ? Les programmes de français face à la diversité linguistique*, Paris, l'Harmattan, coll. Savoir et formation.
- Bertucci, M-M. & Corblin, C. (dirs.), 2007, *Enseigner les langues d'origine*, numéro de la revue *Le Français Aujourd'hui*, septembre 2007, n° 158, Paris, A. Colin.
- Bialystok, E., 1991. « Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency », In E. Bialystok (Ed) *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge : Cambridge University Press : 113-140.
- Bialystok, E., 1987, « Influences of bilingualism on metalinguistic development », *Second Language Research* 3, pp. 154-166.
- Bialystok, E., 1988, « Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness », *Developmental Psychology* n°24, 560-567.
- Billiez, J., Candelier, M., Costa-Galligani, S., Lambert, P., Sabatier, C. & Trimaille, C., 2003, « Contacts de langues à l'école : disjonctions et tentative de raccordement », *Contacts de langues. Modèles, typologies, interventions*, Billiez, J. & Rispaïl, M. (dirs.), Paris, L'Harmattan, pp. 301-315.
- Blanche-Benveniste, C. & Valli, A. (Eds.), 1997, *L'intercompréhension : le cas des langues romanes, Le français dans le monde* (numéro spécial), janvier 1997.
- Blanchet P., 2010, « Polynomie et plurinormalisme : exemples d'autogestions glottopolitiques de langues minoritaires, le corse, le provençal... », *Institut Royal de la Culture Amazighe*, Rabat, Morocco.
- Blanchet, P. & Arditty, J., 2008, « La 'mauvaise langue' des 'ghettos linguistiques' : la glottophobie française, une xénophobie qui s'ignore », *Revue scientifique TERRA*, en ligne, <http://www.reseauterra.eu/article748.html>.

- Bourdieu, P., 1982, *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.
- Boutet, J., 1994, *Construire le sens*, Neuchâtel, Peter Lang.
- Boyer, H. (dir.), 1997, *Plurilinguisme : « contact » ou « conflit » de langues ?* Paris, L'Harmattan.
- Cahiers pédagogiques*, 2004, N°423 - 75 « Langues en France, et à l'école ? », Scéren.
- Bucheton D., Chabane JC, 2002, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*, PUF.
- Byrnes, H., 2006, *Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotski*, A&C Black.
- Candelier, M., 2008, « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme », *Les Cahiers de l'Acedle*, volume 5, numéro 1, 2008 *Recherches en didactique des langues* – p. 65-90.
- Candelier, M. (Ed.), 2003, *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles, De Boeck.
- Calvet, L-J. 1987, *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Hachette.
- CECR, 2001, Paris : Didier.
- Cenoz, J., 1997, « Appropriation des langues en situation de contact. L'acquisition de la troisième langue : bilinguisme et plurilinguisme au pays basque » revue *AILE*, p. 159-175.
- Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, U., 2001, (Eds) *Cross-linguistic Influence in L3 Acquisition : Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Cerquiglini, B., 1999, *Les langues de la France*. Rapport au Ministre de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie et à la Ministre de la Culture et de la Communication.
- Charlot, C., Bautier E., et Rochex, Y., 1992, *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, Armand Colin.
- Chiss, J-L. (dir.), 2008, *Immigration, Ecole et didactique du français*, Paris, Didier, coll. Langues et didactique.
- Chiss, J-L., 2001, « La coupure langue/littérature et la discipline français », in A. Boissinot et alii (dirs.), *Littérature et sciences humaines*. Cergy-Pontoise, Les Belles Lettres, pp. 149-160
- Chiss, J.L & Boyzon-Fradet, D., 1997, *Enseigner le français dans des classes hétérogènes*, Paris, Nathan
- pédagogie, p. 97.
- Cortier, C. 2014, « Les qualités de la langue française d'après les grammairiens contemporains de Fénelon », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [En ligne], 30 | 2003, mis en ligne le 14 février 2012, consulté le 27 novembre 2014. URL : <http://dhfles.revues.org/1561>.
- Coste, Moore et Zarate 1997/2009, *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Conseil de l'Europe.
- Coste D. (dir.) et Auger, Cavalli et al. (coord.), 2013, *Les langues au cœur de l'éducation : principes, pratiques, propositions*, Cortil-Wodon (Belgique) Editions Modulaires Européenne, 320 p.
- Cummins, J. (in press). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. 2nd edition. Anderson J.M., 1991. *Immigrant women speak of chronic illness : the social construction of the devalued self*. *Journal of Advanced Nursing*. 16. p. 710-717.
- Cummins, J., 1976, « The influence of bilingualism on cognitive growth : A synthesis of research findings and explanatory hypotheses », *Working Papers on Bilingualism*, 9, The Ontario Institute for Studies in Education, pp. 1-43
- Cummins, J., 1979, « Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters ». *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-129
- Cummins, J., 2000a, *Language, Power and Pedagogy, Bilingual Children in the Crossfire*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Dabène, L. (dir.), 1989, *Les langues et cultures des populations migrantes : un défi à l'école française*. LIDIL, n° 2. Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, pp. 17-50.
- Dabène, L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette, coll. Références.

- Dabène, L. & Degache, C. (Eds.), 1996, *Comprendre les langues voisines, numéro de la revue Etudes de Linguistique Appliquée* n°104, Paris, Didier-Erudition.
- Dufays, J-L., 2000, « Didactique du français et réflexion épistémologique : où en sommes-nous ? Que voulons-nous ? », M. Marquillo Larruy (dir.), *Questions d'épistémologie en didactique du français langue maternelle, langue seconde, langue étrangère, Les Cahiers FORELL*, Poitiers, MSH, pp. 309-318.
- Ehrhart, S., Hélot, C. et Le Nevez, A. (eds.), 2010: *Plurilinguisme et Formation des enseignants : une approche critique/ Plurilingualism and Teacher Education: A critical approach*. Frankfurt : Peter Lang.
- ÉLODIL : *éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique*. cf. elodil.com, Armand, F., Dagenais, D., Walsh, N. & Maraillet, E., 2007, « L'Éveil aux langues et la co-construction de connaissances sur la diversité linguistique », *Revue Canadienne de linguistique appliquée*, vol. 10, n° 2, pp. 197-219.
- ÉOLE : *éducation et ouverture aux langues à l'école*. cf. www.ciip.ch, rubriques Activités Politique des langues EOLE. Perregaux, C., Goumoëns C., Jeannot D. & de Pietro J-P., 2003, *Education et ouverture aux langues à l'école*, Neuchâtel, SG/CIIP.
- Éloy, J.-M., 1995, *La qualité de la langue ? Le cas du français*, Paris, Champion Gadet, F. & Varro, G., 2006. « Le scandale du bilinguisme. Langues en contact et plurilinguismes », *Langage et société* n° 116, Paris, Maison des sciences de l'homme, pp. 9-28.
- Escudé, P., 2008, *J'apprends par les langues : Manuel européen Euro-Mania - Fichier de l'élève 8-11 ans*, Editura Humanitas, Sceren.
- Escudé, P., Janin, P., 2010, *Le point sur l'intercompréhension: clé du plurilinguisme*, Paris : Clé.
- Gadet, F., 1992. *Le français populaire*, Paris, PUF ; Gadet, F., 2003, *La variation sociale en français*, Paris, Ophrys.
- Gajo, L., 2001, *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Paris, Didier.
- Garcia O., Wei, L., 2014, *Translanguaging, Language, Bilingualism and Education*, Palgrave.
- Garcia-Debanc, C., 1991, *Habilitation à Diriger des Recherches en Sciences du langage à l'Université Toulouse-Le Mirail : « Statut des sciences du langage dans la constitution d'une discipline en émergence : la didactique du français*
- Heller, M., 1996, « L'École et la construction de la norme en milieu bilingue », *AILE*, pp. 71-93.
- Heller, M., 2002, *Éléments d'une sociolinguistique critique*, Paris, Didier.
- Hélot, C., 2007 : *Du bilinguisme en Famille au plurilinguisme à l'école*. Paris : l'Harmattan, (Collection Espaces Discursifs).
- Jaffe, A., 2003a. Misrecognition Unmasked? "Polynomic" language, expert statuses and orthographic practices in Corsican schools. *Pragmatics* 13(3/4): 515-538.
- Labov, W., 1976, *Sociolinguistique*, Paris, Minuit. , Labov, W., 1978, *Le parler ordinaire : la langue dans les ghettos noirs des Etats-Unis*, 2 volumes, Paris, Minuit.
- Lahire, B., 1995 *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard/Seuil.
- Lahire, B., 1998, *L'homme pluriel*, Paris, Nathan.
- Lambert, W., 1974, "Culture and language as factors in learning and education". In F.E.Abour, & R.D. Meade (Eds.), *Cultural factors in learning and education* (pp. 91-122). Bellingham, WA: Fifth Western Washington Symposium on Learning.
- Lorcerie, F., 2002, *L'école et le défi ethnique : Education et intégration*, INRP, ESF.
- Lüdi, G. & Py, B., 1986, *Être bilingue*, Berne, Peter Lang.
- Marcellesi, Ch., 1985, « Un champ théorique de référence : la linguistique sociale », *Repères*, n°67, pp. 9-14.
- Morin, E., 2000, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil.
- Morin, E., 1990, *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Le Seuil.
- Moore, D., 2004. (dir.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*, Paris, Didier-Crédif.
- Moore, D. (2006), *Plurilinguismes et école*, Paris, Didier, coll. Langues et apprentissage des langues.

- Perregaux, C., 2002, « (Auto)biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues », *Bulletin suisse de linguistique appliquée, Institut de linguistique*, n° 76, 2002, 81-94, Université de Neuchâtel.
- Plane, S., 2000, *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*. : 22, Les outils d'enseignement du Français
- Porcher, L. (dir.), 1984, *L'enseignement aux enfants migrants ?*, Paris, Didier, coll. Crédif essais.
- Porquier, R., 1994, « Communication exolingue et contextes d'appropriation : le continuum acquisition/apprentissage », *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée* 59, 159-169
- Py, B., 2006, « Cavalli, Marissa, 2005, Education bilingue et plurilinguisme, le cas du val d'Aoste », *Bulletin Suisse de linguistique appliquée*, n°83/1, 2006, Neuchâtel, Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel, pp. 169-171.
- Roman, H. Treignier J. (dir.), 1985, *Pour une pédagogie de la variation langagière*, *Repères*, 67, octobre INRP.
- Selinker L. 1972, « Interlanguage », *International Review of Applied Linguistics* X-3, 209-231.
- Trévisiol, P., 2006, « Influence translinguistique et alternance codique en français L3. Rôles des L1 et L2 dans la production orale d'apprenants japonais. Acquisition et Interaction en Langue Etrangère 24, 13-43.
- Vargas, C., 1996, « Grammaire et didactique, plurinormalisme du français ». *Repères*, 14, 83-104.
- Vargas, C., 1991, « Normes sociolinguistiques, didactique du français et politique de la langue », *Cahiers de linguistique sociale, sociolinguistique et didactique*, R. Delamotte-Legrand (dir.), n°19-20, CNRS, Presses universitaires de Rouen, pp. 9-20