

Exclure ou Inclure : l’enjeu des langues à l’école

Marie-Anne Châteaureynaud

(Université de Bordeaux, EA 7441 *LAB-E3D*)

« Je peux parler de l’insularité, l’insularité qui est l’unité d’un enfermement et d’une ouverture. La mer nous enveloppe et elle est aussi le chemin. Or un chemin qui ouvre et ferme, ça pose problème. D’une part, il faut prendre pied et donc s’y trouver. Et d’autre part, il faut y prendre essor, et s’en aller. À la fois s’en aller et rester. C’est tout le problème de la philosophie qui consiste à prendre en charge l’environnement du monde dans lequel on est, avec ses voisinages, avec ses rapports qui se construisent toujours et qui donnent sens à ce voisinage, qui permettent de le penser, de lui donner un corps. Et d’autre part il faut l’élargir, essayer de comprendre le rapport à un autre monde que ce voisinage qui ne cesse jamais d’être là. Et plus vous vous en irez, plus le voisinage viendra avec vous. Vous êtes obligé, à ce moment-là, de penser ce rapport. L’insularité vous donne à penser¹.»

Si pour J.T Desanti l’île peut-être une métaphore de la philosophie, pour certains psychanalystes elle peut évoquer le moi profond ; enfin l’île pourrait évoquer la langue maternelle dans l’enfermement et l’ouverture, et dans le rapport au monde qu’elle instaure. Cette langue est comme une île, constitutive de l’identité : on peut s’y réfugier, on peut s’en évader, on peut aussi la concevoir comme un port d’attache qu’on quitte mais vers lequel on revient. La relation qu’on entretient avec sa propre langue peut aussi permettre de s’en approprier d’autres : connaître sa langue, la maîtriser, pouvoir la pratiquer permet aussi d’aller vers d’autres langues, et de s’ouvrir au monde.

La relation à la langue maternelle, comme les moyens de transport qui mènent aux îles, est soumise aux contraintes extérieures, sa pratique dépend de l’environnement, des conditions de vie, des locuteurs potentiels, des migrations, etc.

En outre la pratique de la langue maternelle dépend des autres langues en présence. On a pu lire : « La raison du plus fort est toujours la meilleure² ». Est-ce à dire que la loi du plus fort impacte aussi les langues et les relations qu’elles entretiennent entre elles ? C’est la question que nous allons poser et à laquelle nous tenterons de répondre. Si ce constat semble pertinent dans les sociétés humaines en général, qu’en est-il à l’échelle scolaire ? Dans un premier temps nous nous intéresserons aux liens qui

¹ J.T. Desanti, « La Corse, un territoire philosophique », propos recueillis par A. Casta, in A. Casta, *La parabole corse : rencontres avec l’identité*, en collaboration avec F. Antonmarchi, Ajaccio, ed. Albiana, 1995, p.10-11.

² J. de La Fontaine, « Le loup et l’agneau », *Les fables de La Fontaine*, Paris, 1668.

unissent langue et pouvoir. Puis nous verrons comment l’intervention de l’État peut réguler les relations entre les langues. Dans un deuxième temps nous étudierons les langues en présence en contexte scolaire, leur régulation linguistique déficiente et les pratiques enseignantes majoritaires. Après ce bilan nous évoquerons des voies pédagogiques alternatives qui visent à favoriser l’inclusion et la diversité des langues. Nous concluons enfin en plaidant pour la diversité et le respect des langues et cultures et en particulier celles des élèves.

I. Langue et Pouvoir

A. Relations naturelles

« Siempre la lengua fue compañera del imperio³. »

Antonio de Nebrija, humaniste et universitaire, en dédiant la première grammaire du castillan à la reine Isabelle la Catholique proposa en août 1492 une analyse des relations entre les langues non démentie jusqu’à ce jour – « La langue a toujours accompagné l’empire » – et il établit ainsi un lien entre pouvoir et langue. Il s’appuyait sur des exemples historiques tel que celui de l’empire romain et en déduisit ainsi la future diffusion du castillan non seulement sur les territoires conquis et reconquis de la péninsule mais aussi sur les territoires à découvrir. Ce qu’il pressentait se confirma dans les siècles suivants et les terres américaines sous domination espagnole ne tardèrent pas à être hispanisées. Le pouvoir s’associe donc à une langue qui le représente, assure son implantation et sa pérennisation. Le pouvoir octroie ainsi à sa propre langue une légitimité, assurée par un statut et une autorité sur le territoire qu’il domine. L’histoire montre régulièrement que cette implantation se fait au détriment des autres langues en présence. Pierre Bourdieu en convint également et en décrivit les modalités dans *Ce que parler veut dire* :

« Pour qu’un mode d’expression parmi d’autres (une langue dans le cas du bilinguisme, un usage de la langue dans le cas d’une société divisée en classes) s’impose comme seul légitime, il faut que le marché linguistique soit unifié et que les différents dialectes (de classe, de région ou ethnie) soient pratiquement mesurés à la langue ou à l’usage légitime. L’intégration dans une communauté linguistique qui est un produit de la domination politique sans cesse reproduit par des institutions capables d’imposer la reconnaissance universelle de la langue dominante est la

³ A. de Nebrija, « Prólogo », in *Gramática de la lengua castellana*, Salamanca, 1492.

condition de l’instauration de rapports de domination linguistique⁴. »

La langue est bien un lieu de pouvoir symbolique. Et ce pouvoir peut se révéler hégémonique. L’empire dont parlait Antonio de Nebrija est polymorphe : incarné par des troupes ou par des dividendes. Le pouvoir économique impose sa langue et sa culture sans nécessairement de faits d’armes ou d’annexions territoriales. Même sur le territoire virtuel d’Internet, les échanges mondiaux sont dominés par une même langue. Les processus de domination linguistique ont été précisément observés en particulier à partir des textes juridiques émanant des centres de pouvoir qui interviennent politiquement sur le gouvernement des langues.

B. La politique linguistique : intervention de l’État imposition et ou régulation

Ainsi au fil du temps ces interventions politiques se sont formalisées et elles sont décrites depuis la deuxième moitié du XX^e siècle par le champ disciplinaire de la sociolinguistique sous le terme de « *language planning* » ou « d’aménagement linguistique », puis de « politique linguistique ».

La « politique linguistique » représente ainsi le passage d’une forme de pouvoir à une autre, comme l’évoquait Michel Foucault avec la « biopolitique ⁵», le pouvoir prend en compte davantage la vie de la population et les pratiques linguistiques tant privées (indirectement) que publiques sont concernées. Enfin Marcellesi et Guespin choisissent « glottopolitique⁶ » pour décrire les faits de langage où l’action de la société revêt les formes du politique. Cette « glottopolitique » formalise les décisions du pouvoir pour la mise en œuvre de la diffusion, de l’implantation, de l’expansion ou parfois aujourd’hui de la sauvegarde de certaines langues.

L’Unesco (Organisation des Nations Unies pour l’Éducation, la Science et La Culture) qui se préoccupe du sort des quelques 6000 langues recensées, estime qu’environ 90% de la totalité des langues actuelles seront remplacés par l’une ou l’autre des langues dominantes avant la fin du XXI^e siècle. Cet organisme s’est donc engagé, à l’échelle mondiale, comme de nombreux autres, dans la promotion du multilinguisme et du soutien à la diversité linguistique et culturelle en publiant des textes normatifs tels

⁴ P. Bourdieu, *Ce que parler veut dire*, Fayard, 1982, rééd. coll. « Points », éd. du Seuil, 2002, p. 28.

⁵ M. Foucault, « La naissance de la médecine sociale », in *Dits et écrits*, t.2, Paris, Gallimard, 2001, p. 207-228.

⁶ L. Guespin et J.-B. Marcellesi, « Pour la glottopolitique », *Langages*, n° 83, 1986, p. 5-31.

que la déclaration universelle de 2001 sur la diversité culturelle, la convention de 2003 pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel, et enfin en 2005 avec la convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles.

À l’échelle européenne le Conseil de l’Europe tente lui aussi de préserver la diversité linguistique du continent en mettant en œuvre une politique à travers la *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires* (1992). Certains pays l’ont signée et ratifiée mais la France, qui a signé cette charte en 1999, continue de refuser la ratification (le texte ayant été rejeté par le sénat en Octobre 2015). La ratification supposerait de mettre en œuvre une politique linguistique plus active pour la promotion des langues en présence en France. Lorsque l’État n’intervient pas pour réguler la domination d’une langue sur les autres, les langues dominées ont de fortes chances d’être condamnées à la disparition ; en revanche une politique linguistique interventionniste visant à préserver un équilibre, une diversité et le droit universel de pratiquer sa langue permet de favoriser le multilinguisme (tendance exprimée et développée par l’écologie linguistique) selon H. Boyer⁷.

II. En contexte scolaire

A. Les textes et la volonté de l’État

Les glottopolitiques qui, comme on l’a vu, traitent de la question des langues dans l’espace public, et des langues en contact, interviennent également sur la transmission des langues. La transmission de la langue est la clef de voûte de toute politique linguistique. Deux types principaux de transmission existent : une transmission naturelle, d’abord intrafamiliale (langue maternelle), et une transmission « scolaire » enseignée (langue seconde). Nous nous intéresserons donc à l’intervention de l’État dans ce contexte scolaire pour tenter de percevoir quelles sont les politiques linguistiques mises en place.

L’Éducation Nationale assure la transmission de langues étrangères dans un cadre clairement défini, en revanche les langues « régionales » et les langues des minorités sont peu protégées par la législation. Divers textes proposent des arrêtés depuis 1951 où la loi dite Deixonne évoquait « l’enseignement des langues et dialectes locaux » autorisant les maîtres à « recourir aux parlers locaux (...) chaque fois qu’ils pourront en

⁷ H. Boyer, « Les politiques linguistiques », *Mots. Les langages du politique*, 94|2010, mis en ligne le 06 novembre 2012, consulté le 16 janvier 2017. [URL : <http://mots.revues.org/19891>].

tirer profit pour leur enseignement, notamment pour l’étude de la langue française ». Cette loi applicable dans un premier temps au breton, au basque, au catalan et à la langue d’oc sera modifiée par des décrets ultérieurs et s’appliquera dès lors au corse (1974), au tahitien (1981), aux langues régionales d’Alsace (1988), aux langues régionales des pays mosellans (1991), aux langues mélanésiennes (1992) et au créole (2002). Une étape importante apparaît plus tard avec la Loi d’orientation et de programme pour l’avenir de l’école de 2005⁸. Cette loi stipule qu’ « un enseignement de langues et cultures régionales peut être dispensé tout au long de la scolarité selon des modalités définies par voie de convention entre l’État et les collectivités territoriales où ces langues sont en usage ». Peu à peu l’État prend position pour une sensibilisation à la diversité linguistique et octroie des possibilités d’enseignement de diverses langues. Concernant l’enseignement des langues en général dans le premier degré, on relèvera entre autres choses dans ces textes la volonté de sensibiliser les élèves à la diversité des langues vivantes dès l’école maternelle afin de familiariser les plus jeunes à l’écoute de sonorités liées à d’autres langues en prenant appui, en particulier, sur les langues parlées autour de l’école et sur l’intérêt d’habituer très tôt (dès la maternelle) l’oreille des enfants aux différences de prononciation en leur faisant entendre d’autres langues, par le chant ou encore en leur proposant de petites interactions verbales. Le Cadre Européen Commun de Références en Langues, les nouveaux programmes prônent aussi un éveil linguistique.

Néanmoins, malgré ces dispositions de politique linguistique dans le contexte scolaire, la réalité des langues enseignées reste alarmante. Les conditions d’enseignement, la continuité pédagogique et les moyens alloués à l’enseignement de ces langues restent préoccupants. Nous allons plus en détail constater un état de domination linguistique et les conséquences néfastes qu’il entraîne sur la scolarité de nombreux élèves.

B. L’état de fait

Le concept de domination linguistique pour être assez décrit et soumis à certaines formes de régulation n’en est pas pour autant remis en cause. Ainsi dans les classes cette domination prend diverses formes.

⁸ Loi n° 2005-380, le 23 avril 2005, article L312-10. JO du 24 avril 2005(BOEN n°18, 5 mai 2005).

1. Domination et uniformisation

Plusieurs études le montrent et les chiffres disponibles les plus récents concernent 2015, selon les études de l’Union Européenne. Il semble probable que les tendances n’aient pas radicalement changé depuis. Les statistiques font état d’une forte domination de l’anglais dans l’apprentissage des langues en Europe. Cet apprentissage obligatoire dans plusieurs pays, parfois optionnel dans d’autres, laisse peu de place aux autres langues qu’elles soient officielles ou non dans l’Union Européenne, reconnues ou minoritaires. Dans plusieurs pays européens, 100% des élèves apprennent l’anglais dès l’école primaire. Si l’importance de pratiquer une langue aussi utilisée n’est pas remise en cause, en revanche sa pratique ne devrait pas limiter l’apprentissage d’autres langues. En France les langues enseignées sont peu nombreuses à l’École publique : les langues minorisées (le terme *régionales* souvent employé nous apparaît peu pertinent), les langues des migrants, ou les langues officielles de l’Union européenne comme l’italien le portugais, sont peu fréquentes. C’est ce qu’ont souligné en 2016 M. Silhouette et J.M. Hannequart⁹ :

« L’étude de l’évolution de l’enseignement des langues en France met en évidence de nombreux paradoxes. Dans un pays qui s’est souvent fait le champion de la diversité culturelle, qui s’efforce de promouvoir la francophonie contre le « tout anglais », qui est souvent décrié pour son centralisme et pour l’interventionnisme étatique qui y règne, il n’y a pas de véritable politique nationale des langues qui prendrait en compte ses besoins et régulerait l’offre d’apprentissage. Treize langues sont enseignées en France, mais seulement trois d’entre elles, l’anglais, l’espagnol et l’allemand sont proposées dans la plupart des établissements du second degré. Des langues comme le portugais ou l’arabe sont presque absentes alors qu’elles sont les langues d’origine de nombreuses familles issues de l’immigration, etc. »

Est ainsi dénoncée une uniformisation de l’offre linguistique.

Par ailleurs les conditions d’enseignement de ces langues dites minoritaires sont à l’aune du peu de cas qui leur est fait. Parmi elles, les langues dites régionales ont une place un peu marginale et souffrent d’une offre insuffisante, elles sont confrontées à des difficultés statutaires et budgétaires. Les conditions d’enseignement laissent à désirer

⁹ M. Silhouette et J.-M.Hannequart, « L’évolution de l’enseignement des langues vivantes en France : massification et uniformisation », 2016, [URL <http://theconversation.com/levolution-de-lenseignement-des-langues-vivantes-en-france-massification-et-uniformisation-2>], page consultée le 7 avril 2016.

dans de nombreux cas (horaires, créneaux, dotation) et ne permettent pas toujours aux élèves de bénéficier d’une continuité pédagogique.

2. La non prise en compte du plurilinguisme des élèves.

La réalité des classes ne semble pas accorder beaucoup de place non plus aux autres langues et en particulier à celles des élèves migrants ou non. La diversité linguistique des élèves est rarement prise en compte. En témoignent à nouveau (puisque ces travaux s’inscrivent dans une longue liste d’études) les recherches menées par M.O. Maire Sandoz et V. Miguel Addisu. Ces chercheuses ont travaillé à partir de l’enquête Goigoux¹⁰ et déclarent ainsi :

« De fait, une didactique du français intégrant les langues des élèves comme une ressource pour l’apprentissage de tous – en particulier lorsqu’il s’agit d’entrer dans l’écrit – paraît particulièrement à même de construire une dynamique d’apprentissage qui aide à poser la question avec une perspective socio-didactique. Sinon, le risque du clivage entre langue de l’école et langue(s) de la vie est réel, voire attesté dans certaines situations scolaires¹¹. »

Nombre d’enseignants ignorent quelle est la langue familiale de leurs élèves lorsque ceux-ci sont bilingues. Souvent, ils ne cherchent pas à s’appuyer sur les compétences en place dans la langue maternelle pour faire progresser les élèves dans les apprentissages de la langue de scolarisation. En découlent des difficultés d’apprentissage en général, de l’échec scolaire, un sentiment d’insécurité et de rejet. Les capacités plurilingues de ces élèves ne sont pas amenées dans ce contexte à se développer. Enfin, les enfants désignés comme EANA (Élèves Allophones Nouvellement Arrivés) bénéficient d’une prise en charge spécifique par des maîtres spécialisés dans le cadre des dispositifs (d’Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants) organisés par les Centres Académiques pour la Scolarisation des Élèves Allophones. Selon les écoles, on constate une disparité de moyens et une forme d’inégalité entre les territoires. Si les métropoles urbaines permettent des prises en charge nombreuses, en revanche dans les zones rurales les élèves allophones ont moins d’heures de français, langue de scolarisation, et une étude approfondie serait nécessaire pour vérifier si l’orientation en SEGPA après le CM2 de nombreux élèves allophones est vraiment justifiée (nous n’avons

¹⁰ R. Goigoux, *Lire et écrire, Influence des pratiques d’enseignement de la lecture sur la qualité des premiers apprentissages*, Rapport de recherche, Université de Lyon, IFE, ENS de Lyon, 2015.

¹¹ V. Miguel Addisu et M.-O. Maire Sandoz, « Apprendre à lire au CP dans une classe multilingue : le plurilinguisme des élèves comme ressource didactique ? », *Repères*, 52|2016, p. 59-76.

que des données fragmentaires qui laissent toutefois apparaître une même tendance). Pouvoir pratiquer sa langue, savoir qu’elle est reconnue, qu’on lui accorde un statut et une valeur, qu’on y associe une culture et qu’on peut la faire partager aux autres reste du domaine de l’exceptionnel dans le contexte scolaire français. C’est pourquoi des sociolinguistes emploient désormais le terme de « discriminations linguistiques » à l’instar de P. Blanchet qui les perçoit comme une manifestation de la « glottophobie. » Selon Benbassa, « une discrimination est une disparité de traitement fondée sur un critère illégitime¹². » Pour P. Blanchet :

« Les discriminations linguistiques peuvent être considérées comme des discriminations parce qu’elles sont des pratiques discriminantes d’un point de vue éthique, même si elles ne sont pas considérées comme telles d’un point de vue juridique (comme c’est le cas pour l’instant en France, où elles sont considérées comme des différenciations acceptables discriminatoires, mais pas discriminantes et donc légales¹³. »

P. Blanchet propose donc le terme de « glottophobie » qui, selon lui, restitue aux discriminations linguistiques toute leur dimension et leur gravité sociales et politiques, ainsi que leur concrétisation humaine et plus seulement linguistique. Dans son chapitre « Enseignement, insécurité linguistique et glottophobie » il dresse aussi un portrait alarmant de la situation scolaire :

« Tous s’accordent sur les obstacles que les choix didactiques traditionnels et dominants (monolingues et mononormatifs, souvent centrés sur un code linguistique réducteur et désocialisé) dressent notamment contre le développement de capacités plurilingues chez les apprenants. Ils s’accordent également sur les effets massifs d’échec dans l’apprentissage des langues et notamment, dans les sociétés francophones du français lui-même¹⁴. »

III. Des propositions pour une pédagogie de l’inclusion et pour la diversité linguistique

Si les constats précédents sont inquiétants il n’en est pas moins vrai que certains enseignants font vivre la diversité linguistique et culturelle dans leur classe, que des courants de recherche, travaillent au développement du plurilinguisme et au respect de toutes les langues, dans une perspective inclusive.

¹² E. Benbassa (dir), *Dictionnaire des racismes, de l’exclusion, et des discriminations*, Paris, Larousse, 2010, p. 19.

¹³ P. Blanchet, *Discriminations : combattre la glottophobie*, Paris, Éditions textuels, 2016, p. 25.

¹⁴ *Ibid.*

M. Candelier et son dispositif d’éveil aux langues, les propositions de M.O Maire Sandoz qui souligne l’intérêt d’une didactique du français avec une perspective plurilingue pour favoriser la réussite scolaire, constituent des exemples de ces propositions alternatives. Des recherches récentes envisagent aussi de valoriser davantage les répertoires linguistiques, de travailler à des démarches contrastives, ou encore de développer la réflexivité métalinguistique. Le plurilinguisme permet d’accéder à divers univers et l’éducation pourrait aider les élèves à connaître et maîtriser leur langue familiale, celle du territoire où ils vivent (qu’elle soit ou non nationale) celle de scolarisation, ainsi que des langues étrangères. Repenser l’interculturalité, prônée par le Conseil de l’Europe et le Cadre Européen de Références en Langues, en classe permettrait de favoriser l’inclusion. C’est ce qu’expose N. Auger en proposant des projets tels que « Comparons nos langues » et « Art du langage » pour développer harmonieusement les plurilinguismes et tirer profit de la diversité langagière ; elle ajoute que :

« Ce travail dynamise le potentiel que représentent ces langues et variations différentes en jouant un rôle de ressources à une double fin : pour faciliter l’apprentissage de la langue dominante pour les enfants possédant d’autres langues ou variations intralectales, et comme ressource linguistico-culturelle dont les enfants issus de milieu majoritaire peuvent profiter¹⁵.»

Comparons nos langues permet d’activer les transferts de compétence, et *Art du langage* favorise les pratiques artistiques en langues.

Enfin la littérature de jeunesse est également un moyen très riche de faire découvrir langues et cultures grâce des albums plurilingues, ou des œuvres et leurs traductions pour développer compétences de lecture et plurilinguisme (M.Latisha¹⁶, M.-A. Chateaufort et M. Oroz Aguerre¹⁷).

¹⁵ N. Auger, « Enseignement des langues d’origine et apprentissage du français : vers une pédagogie de l’inclusion », *Le français aujourd’hui*, 3/158, 2007, p. 76-83.

¹⁶ M. Latisha, « Albums multilingues en petite section de maternelle : dispositifs pédagogiques favorisant la médiation entre les langues parlées à la maison et la langue de scolarisation », Colloque international *Pluriculturalisme et plurilinguisme à travers les albums pour la jeunesse*, Toulouse, nov. 2016.

¹⁷ M.-A. Chateaufort et M. Oroz Aguerre, « Plurilinguismo y literatura infantil, la aventura plurilingue con una obra de Bernardo Atxaga », *Actas del IIIe congreso internacional Nebrija en lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas*, ISSN 2386-2181, Madrid, 2016.

Conclusion

Une langue est bien un lieu de pouvoir symbolique. Elle peut régner sans partage sur une communauté humaine et condamner ainsi les langues dominées à disparaître. L'intervention de l'État en matière linguistique est donc déterminante. En France si de nombreuses dispositions et textes officiels visent à réguler et à équilibrer la place de diverses langues, y compris en contexte scolaire, la réalité du terrain montre que la domination linguistique et le monolinguisme dominant produisent exclusion et échec. Pourtant des recherches proposent d'autres modèles axés sur la tolérance, l'inclusion, la prise en compte et la valorisation de toutes les langues en présence.

Pouvoir passer d'une langue l'autre comme on navigue dans un archipel, pour rejoindre les côtes et revenir ensuite sur son île, enfin pour éviter qu'insularité rime avec exclusion, espérons qu'un équilibre plus juste entre les langues, leurs cultures, les communautés humaines qui les portent puisse s'installer et en particulier au bénéfice des plus jeunes.

Bibliographie

- Auger N., « Enseignement des langues d'origine et apprentissage du français : vers une pédagogie de l'inclusion », *Le français aujourd'hui*, 3/(n° 158), p. 76-83, 2007.
- Benbassa E. (dir), *Dictionnaire des racismes, de l'exclusion, et des discriminations*, Paris, Larousse, 2010.
- Blanchet P., *Discriminations : combattre la glottophobie*, Éditions textuels, 2016.
- Bourdieu P., *Ce que parler veut dire*, Fayard, 1982, rééd. coll. « Points », éd. du Seuil, 2002.
- Boyer H., « Les politiques linguistiques », *Mots. Les langages du politique*, 94|2010, mis en ligne le 06 novembre 2012, consulté le 16 janvier 2017. [URL : <http://mots.revues.org/19891>].
- Candelier M., *L'éveil aux langues*, Louvain la Neuve, De Boeck Supérieur, 2003.
- Châteaureynaud M.A. et Oroz Aguerre M., « Plurilinguismo y literatura infantil, la aventura plurilingüe con una obra de Bernardo Atxaga », *Actas del IIIe congreso internacional Nebrija en lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas*, ISSN 2386-2181, Madrid 2016.
- Desanti J.T., « La Corse, un territoire philosophique », propos recueillis par Casta A., in Casta, A. , *La parabole corse : rencontres avec l'identité* en collaboration avec Antonmarchi F.Ajaccio, ed.Albiana, 1995, p.10-11.
- Foucault M. « La naissance de la médecine sociale », in *Dits et écrits*, t.2, Paris, Gallimard, 2001.

- Goigoux R., Jarlegan A. et Piquée C., « Évaluer l’influence des pratiques d’enseignement du lire-écrire sur les apprentissages des élèves : enjeux et choix méthodologiques », *Recherches en didactiques*, n° 19, p. 33-55, 2015.
- Guespin L. et Marcellesi J.-B., « Pour la glottopolitique », *Langages*, n° 83, 1986, p. 5-31.
- Krebs V. et Climent Ferrando V., « Le Multilinguisme numérique pour construire des sociétés inclusives », in *Netlang. Réussir le cyberspace multilingue*, C&F éditions, 2012.
- Lafontaine J. (de), « Le loup et l’agneau », *Les fables de Lafontaine*, Paris, 1668.
- Latisha M., « Albums multilingues en petite section de maternelle : dispositifs pédagogiques favorisant la médiation entre les langues parlées à la maison et la langue de scolarisation », Colloque international *Pluriculturalisme et plurilinguisme à travers les albums pour la jeunesse*, Toulouse, nov. 2016.
- Miguel Addisu V. et Maire Sandoz M.O., « Apprendre à lire au CP dans une classe multilingue : le plurilinguisme des élèves comme ressource didactique ? », *Repères*, 52|2016, p. 59-76.
- Nebrija A. (de), « Prólogo », in *Gramática de la lengua castellana*, Salamanca, 1492.
- Perregaux C., « Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune ». *Repères*, 2004, n° 29, p. 147-166. [URL : <http://reperes.revues.org/937> ; DOI : 10.4000/reperes.937].
- Silhouette M. et Hannequart J.M., « L’évolution de l’enseignement des langues vivantes en France : massification et uniformisation », 2016, [URL <http://theconversation.com/levolution-de-lenseignement-des-langues-vivantes-en-france-massification-et-uniformisation-2>], page consultée le 7 avril 2016.