

Propositions sociodidactiques face à la diversité des contextes.  
Vers une didactique convergente des langues collatérales et de  
proximité : éducation bi/plurilingue et projets interlinguistiques

Claude Cortier

UMR ICAR 5191, Université de Lyon, France



Synergies Italie n° 5 - 2009 pp. 109-118

**Resumé :** *Cet article présente le projet et la mise en œuvre de travaux et démarches sociodidactiques prenant en compte la dimension socioculturelle, sociolinguistique des contextes locaux/régionaux, visant le développement conjoint d'une didactique intégrée des langues, de l'éveil aux langues et d'activités interlinguistiques et d'intercompréhension, développés dans le cadre du projet « Langues minoritaires, langues collatérales et éducation bi/plurilingue » EBP-ICI<sup>1</sup> du 4<sup>e</sup> programme à moyen terme du CELV<sup>2</sup>.*

**Mots-clés :** *Politique linguistique de l'UE, langues minoritaires, éveil aux langues, intercompréhension, didactique intégrée des langues*

**Riassunto :** *Questo articolo presenta il progetto e la messa in opera dei lavori e delle pratiche sociodidattiche che, tenendo conto della dimensione socioculturale e sociolinguistica dei contesti locali/regionali, mirano allo sviluppo congiunto di una didattica integrata delle lingue, della consapevolezza linguistica e di attività interlinguistiche e di intercomprensione, sviluppate all'interno del progetto « Langues minoritaires, langues collatérales et éducation bi/plurilingue » EBP-ICI del 4<sup>o</sup> programma a medio termine del Centre Européen pour les langues vivantes - CELV.*

**Parole chiave :** *Politica linguistica dell'UE, lingue minoritarie, consapevolezza linguistica, intercomprensione, didattica integrata delle lingue*

**Abstract:** *This paper describes the joint development of an integrated didactics of languages and of interlinguistic and intercomprehension activities which are included in the project « Langues minoritaires, langues collatérales et éducation bi/plurilingue » EBP-ICI of the fourth medio-term programme of the Centre Européen pour les langues vivantes - CELV and which consider in the application of the socio-cultural and sociolinguistic dimension of local/regional contexts.*

**Key words:** *European language policy, minority languages, language awareness, intercomprehension between languages, integrated methods for language learning*

## 1. Une approche sociodidactique face aux situations minoritaires et aux enjeux du plurilinguisme

Si le multilinguisme - entendu comme juxtaposition de langues dans un espace social et humain - est désormais un état de fait, le plurilinguisme - entendu comme capacités des individus - est devenu un défi contemporain. Mais le développement du ou plutôt *des* plurilinguismes ne peut se concevoir dans la limite des grandes langues internationales, il doit nécessairement reconnaître les langues régionales ou minoritaires, les variétés de langue et la variation dans ses diverses formes, qu'il s'agisse des grandes langues elles-mêmes dans des formes et des expressions culturelles mondialement reconnues (cf. variétés de l'anglais ou de l'espagnol américain) des langues régionales ou minoritaires. Par l'expression « langues régionales ou minoritaires », on entendra ici « les langues: pratiquées traditionnellement sur un territoire d'un Etat par des ressortissants de cet Etat qui constituent un groupe numériquement inférieur au reste de la population de l'Etat; différentes de la (des) langue(s) officielle(s) de cet Etat » (*Charte Européenne des langues minoritaires*, Strasbourg, 1992). Nous avons en 2007 dans le cadre d'un symposium au Colloque de l'AIRDF<sup>3</sup> défini notre approche sociodidactique comme une didactique articulée aux contextes, ou à même de s'articuler à la variété des contextes dans leurs aspects politiques, institutionnels, socioculturels et sociolinguistiques d'une part, mais aussi à la variation langagière, linguistique et sociale, aux variétés interlectales et interdialectales, d'autre part, et pour laquelle nous disions que « sociolinguistique scolaire et didactique du plurilinguisme sont deux champs qu'il est absolument nécessaire de convoquer de façon concomitante ». Or dans la plupart des grands pays ou Etats-nations, la langue nationale est représentée non seulement comme dominante mais aussi comme parfaitement unifiée, elle est enseignée de façon monolithique, uniciste, avec de plus ou moins fortes distances, suivant les cas, de la variation et des variétés qui lui sont proches ou collatérales (Eloy, 2004).

La « sociolinguistique scolaire » telle que développée précédemment notamment au sein de l'INRP (Marcellesi, 1976, 1983, 1986 ; Treignier, 1985 ; Treignier, Romian, 1985, 1989; Marcellesi, Treignier, 1990 ; Vargas, 1987) s'est intéressée progressivement aux rapports entre le langage et l'école, entre le langage et le milieu familial, aux pratiques langagières des sujets apprenants, aux problèmes de l'identité culturelle et linguistique, en intégrant langues régionales, étrangères et langues de l'immigration dans une perspective unifiée de langues « minorées » (Marcellesi, 1983 : 200).

Les travaux de l'INRP du groupe Varia (1985-1990) ont eu le mérite de ne pas isoler les spécificités régionales et l'enseignement de langue régionale des autres variétés caractéristiques du contexte socioculturel. Ils ont mis au jour l'ampleur des problèmes posés par les enfants dont les langues ou les pratiques langagières familiales sont minorées, remettant en cause de fait, les pratiques pédagogiques fondées sur une représentation uniciste de la langue, qu'elles soient traditionnelles, ou issues de la linguistique formelle, structurale ou générative. Ils ont mis en évidence aussi, comment dans les langues minorées l'absence de « pesanteurs normatives » importantes (cas du français) doit être

conçue comme une chance pour la pédagogie et non comme un handicap et comment il importait, dans le cas de la didactique du français, de développer des pratiques ayant pour objectif l'apprentissage d'une norme resituée au sein des autres normes, soit une didactique plurinormaliste, approche développée particulièrement par Claude Vargès (1987).

Ces travaux insistent parallèlement sur la nécessité de fonder l'enseignement sur des modèles rendant compte de la diversité :

Il est à remarquer que dans le domaine du lexique et de la syntaxe la diversité est considérée comme une 'richesse'. Qu'est-ce qui interdit (sinon une certaine cécité) de procéder de même pour la morphologie et la phonétique des langues régionales et minoritaires ? [...] On comprend dès lors que ce qui est vrai pour les 'langues régionales' est également vrai pour le français, même s'il s'agit là de variétés sociales autant que de variétés géographiques. (Marcellesi, J.B., 1983 : 201)

Dans la suite des travaux de l'INRP, la question du rapport à la Norme semble s'effacer devant les préoccupations d'ordre métalinguistique (travaux du groupe META). Etape nécessaire, car comme le souligne Charmeux dans son article « Maîtrise du français et familiarisation avec d'autres langues » la maîtrise de la variation langagière passe elle-même par des savoirs d'ordre métalinguistique sur les caractéristiques et le fonctionnement des langues (Charmeux, 1992 : 155).

Il nous semble aujourd'hui qu'une sociodidactique du plurilinguisme peut intégrer « varia » et « méta » en s'appuyant notamment sur les outils développés dans le cadre de l'Eveil aux langues et de l'intercompréhension en systématisant les réflexions à partir de l'enseignement de la langue minoritaire car, dans les contextes dits sensibles (Prudent, Tupin, Wharton, 2005), ce qui fonde le caractère socio-didactique de la démarche c'est bien le fait minoritaire : « le fait minoritaire - comme le soulignait Marcellesi (2003) - forge de nouveaux types de rapport à l'école, aux savoirs, à la norme » le statut même des langues en présence dans l'espace social et scolaire induit un rapport différent à la langue et à son enseignement.

Nous avons été confrontée et sensibilisée à cette différence dans le cadre d'une recherche nationale sur l'école primaire<sup>4</sup> où nous avons constaté, de la part des enseignants, des attitudes d'ouverture et de tolérance linguistique et une volonté marquée de lutter contre les phénomènes de ségrégation sociale à l'intérieur de l'école, de la part des maîtres bilingues français/langue régionale, et de là, porté notre intérêt sur ces situations. Ces attitudes de lutte contre les ségrégations sociales se trouvent également chez les enseignants des zones d'éducation prioritaire, mais nous avons pu constater chez la plupart de ceux-ci une attitude extrêmement normative voire ségrégative en regard du français et des répertoires langagiers des élèves (cf. Cortier, 2007 ; Clerc, Cortier, 2007).

## 2. L'exemple corse

C'est à partir de l'exemple corse et de l'adoption pour le développement de la langue corse d'un modèle polynomique et d'une éducation bilingue s'appuyant

sur ce modèle que se sont élaborées nos premiers travaux (Cortier, Di Meglio, 2004, 2005, 2007, 2008), dont les résultats et perspectives ont paru pouvoir être étendus ensuite à d'autres régions ou contextes que l'on peut considérer comme similaires en France. Nous avons également constaté que, dans le cas du territoire français, la carte des zones de forte mobilité migratoire (en dehors des grandes métropoles urbaines très attractives) coïncidait pour partie avec celle des régions où se développe de façon marquée l'enseignement des langues régionales : à l'est, variétés de langues germaniques, alsacien et francique; au sud, corse, variétés de langue d'Oc et catalan, sans parler des créoles antillais, réunionnais et de la mosaïque guyanaise pour les départements d'Outre-Mer. On pouvait donc légitimement interroger dans ces régions, les différents contextes d'enseignement sur leur ouverture au plurilinguisme et pluriculturalisme et examiner les choix curriculaires qui s'y posent: langue vivante et/ou langue régionale? Quelle LV1, LV2, LV3? (Cortier, Di Meglio, 2005).

Le concept de langue polynomique a été proposé pour la première fois en 1983 au XVII<sup>e</sup> congrès des romanistes à Aix-en-Provence par Marcellesi : « langues dont l'unité est abstraite et résulte d'un mouvement dialectique et non de la simple ossification d'une norme unique, et dont l'existence est fondée sur la décision massive de ceux qui la parlent de lui donner un nom particulier et de la déclarer autonome des autres langues reconnues » (Marcellesi, 1983). Il s'est avéré particulièrement opératoire, y compris dans l'école lorsqu'il s'agit d'ouvrir la voie à une confrontation de différences entre variétés régionales ou plus lointaines, lorsque l'expression du maître venant d'une autre région est différente de celle des enfants ou de leur famille (Jaffe, 2005) ou, autre exemple, lorsque dans une séance trilingue corse/italien/français, le maître tolère une variante transposée du corse dans une expression en italien.

Comme le soulignait Marcellesi (1990), le modèle d'une langue polynomique est « un ensemble de pratiques langagières dont le mouvement échappe à l'encadrement normatif et aux hiérarchisations internes ». S'il a droit de cité dans l'école, il peut avoir pour effet :

- la non-hiérarchisation des systèmes et partant l'absence de standard réellement dominant [...];
- l'intertolérance plus ou moins complète entre variétés, accompagnée d'une possibilité d'utilisation effective dans les interactions ;
- le développement des pratiques interlectales, qu'elles soient ou non délibérées ou même à finalités normativisantes. Les idiolectes d'auteurs ou de professionnels de la parole, entre autres, ont dans ce cadre droit à l'intertolérance comme les autres variétés.

C'est cette vision des langues comme un processus dont les langues régionales sont porteuses (cf. *Programmes de langues régionales*, 2003<sup>5</sup>), ce « jeu dans les langues », dont parlait Marcellesi (1990, *Idem*) qu'il nous semble utile de développer au sein des classes et lors de séances ou commentaires épi- ou métalinguistiques.

La conception de la langue comme un processus appelle au contraire à avoir une vision jamais totale mais toujours plus ajustée des mouvements non plus dialectologiques mais dialectiques. On peut aussi avancer dans cette perspective l'image technique du jeu d'un mécanisme. Certaines langues du fait du corsetage normatif laissent peu de jeu au locuteur. D'autres sont plus souples. D'autres enfin ont un jeu considérable. C'est le cas des langues polynomiques (Marcellesi, 1990, *Idem*).

Les recherches réalisées en Corse ont pu montrer que le dispositif mis en place dans l'enseignement public en Corse, à savoir d'une part, la création de sites bilingues (où la totalité des classes sont bilingues) plutôt que de filières bilingues, système qui permet d'éviter la sélection sociale (Cortier, 2007), et d'autre part le principe d'un maître pour deux langues, soit un enseignant bilingue allié à une didactique spécifique adaptée à la situation plurilingue de la Corse, permettait de développer une dynamique spécifique pour le maître et pour les élèves. Au lieu d'un modèle de juxtaposition et d'accumulation des connaissances dans les deux langues, les équipes pédagogiques s'efforcent de construire la complémentarité entre les différentes composantes d'un parcours, rendue possible par une alternance réglée des deux langues, pensée comme stratégie d'enseignement et de construction des savoirs.

Les stratégies développées permettent en outre une construction des compétences métalinguistiques propre à faciliter la compréhension du phénomène linguistique dans sa globalité et à appréhender l'apprentissage et l'acquisition de langues étrangères avec sérénité. La langue corse est utilisée comme tremplin vers les langues étrangères proches et plus particulièrement vers l'italien à l'école primaire, tandis que des parcours romans ou méditerranéens sont mis en place au collège.

L'ouverture de nos travaux à d'autres régions de France où se développe une éducation bilingue (Provence et régions de langue occitane en général, Catalogne et Bretagne) nous a permis de retrouver des orientations similaires dans l'organisation didactique et dans les valeurs et principes, sans pour autant que la réflexion soit aussi toujours avancée et les principes structurés et systématisés : l'occitan est une langue centrale dans l'espace roman, le catalan permet une ouverture sur le monde ibérique proche mais aussi vers l'occitan et l'italien. Le breton quant à lui peut permettre dans une certaine mesure de travailler des points qui seront réinvestis dans l'acquisition de l'anglais (cf. Moal, 2005).

Cependant chaque situation sociolinguistique entraîne naturellement des différences en termes d'approches et de conclusions : la situation de la langue corse n'est pas celle de la langue catalane, la situation de la langue catalane n'est pas la même à Perpignan ou au Perthus, en zone frontalière, ou a fortiori à Girona ou Figueres en Catalogne Sud. Ces divers contextes entraînent ainsi à leur tour des séries d'attitudes et de représentations qu'il faut analyser de manière comparative et contextualisée. Nous avons également dû constater les limites de ces pratiques restreintes à un petit groupe d'enseignant(e)s dynamiques et innovants.

C'est pourquoi nous avons été amenés à concevoir avec des équipes du Val d'Aoste, de Catalogne et d'Ecosse un projet plus vaste d'ouverture au bi/plurilinguisme à partir de l'enseignement bilingue et/ou des langues minoritaires, de type recherche action/formation, visant à développer chez les enseignants les compétences nécessaires pour analyser la variété de l'environnement linguistique de leurs territoires et à faire de ces langues à partir de l'école, des outils d'intégration européenne linguistique et sociale, sur un double continuum linguistique et sociolinguistique, ouvert d'un côté vers le pôle local et ses variétés, d'un autre côté vers le pôle de contact frontalier/interrégional/international, permettant de faire émerger dans la classe les phénomènes de conscience linguistique, de représentation des langues (valorisation/dévalorisation) et de travailler les dimensions interlinguistiques et métalinguistiques. Ce projet a été retenu pour le 4<sup>e</sup> programme à moyen terme du Centre européen des langues vivantes de Graz (Conseil de l'Europe, 2008-2011)

### **3. Le projet EBP-ICI : « Langues minoritaires, langues collatérales. Education bi/plurilingue, intercompréhension et compétences interlinguistiques »<sup>6</sup>**

La notion de « langues collatérales » (Eloy, 2001) nous a semblé particulièrement adaptée aux cas étudiés et aux langues minoritaires qui ont un rapport de proximité linguistique avec la langue dominante de l'Etat où elles sont parlées : c'est notamment le cas de l'éco-sais avec l'anglais, du catalan avec le français et l'espagnol, de l'occitan et du corse avec le français, et c'est aussi le cas du français et du francoprovençal au Val d'Aoste avec l'italien. Ces langues sont présentes dans le quotidien des élèves : elles peuvent à ce titre être parlées dans l'environnement familial ou familier de l'élève, mais elles peuvent également avoir une influence sur la variété de français parlée par ces élèves, variété souvent stigmatisée par l'école, notamment quand elles sont en contact avec des langues de l'immigration ou les langues des jeunes.

Il ne s'agit donc pas d'une approche centrée sur des situations minoritaires en opposition ou conflit avec une/des langues ou variétés dominantes mais d'une approche ouverte sur le plurilinguisme à partir de l'enseignement des langues régionales ou langues fortement présentes dans le contexte régional ou local, considérées comme ouverture et tremplin vers les langues de proximité (territoriale ou linguistique) ou vers les langues minorées.

C'est pourquoi une approche de type complexe (au sens d'Edgar Morin) est nécessaire pour appréhender la diversité de ces contextes et l'hétérogénéité des comportements sociaux et langagiers. En effet, comme le souligne Blanchet (2008), « au lieu d'atomiser ces phénomènes en éléments constitutifs à analyser de façon microscopique selon une rationalité mécaniste, elle [l'approche complexe] tente de comprendre les dynamiques plurielles et éventuellement contradictoires de processus globaux en y intégrant les acteurs sociaux comme moteurs et finalités » (Blanchet, 2008 : 10).

Notre projet est un projet didactique qui vise à faire connaître, reconnaître, prendre en compte, didactiser dans le milieu scolaire et éducatif et au cœur

de la classe les langues et variétés de langue présentes dans le contexte local/régional, les répertoires et pratiques langagières et le type d'interactions auxquelles elles peuvent donner lieu, tout en intégrant cependant la dimension patrimoniale. A ces matériaux élaborés seront intégrés ceux des langues voisines ou étrangères grâce aux réseaux d'échanges d'enseignants et aux documents créés dans les autres régions.

Pour ce faire, c'est-à-dire avant de passer à la phase d'élaboration de supports didactiques, une première partie du projet sera consacrée au recueil de données sur le terrain, en terme de pratiques scolaires et d'environnement langagiers, notamment par le biais d'enquêtes et d'exploration des paysages linguistiques (Dagenais et al., 2008) et sonores (Lhote, 1995) conduites par les élèves eux-mêmes selon un protocole commun aux équipes.

Il s'agira donc plus spécifiquement dans un premier temps de :

- repérer, observer, modéliser les «bonnes pratiques» existantes ou suscitées grâce aux équipes d'enseignants mises en place au fil des années dans les régions partenaires ;
- mettre en réseau par le biais d'un site Internet les écoles et établissements scolaires adhérents au projet pour échanger pratiques, données langagières, textes et supports didactiques ;
- concevoir puis expérimenter dans les classes et écoles concernées des dispositifs didactiques intégrés favorisant une éducation plurilingue et pluriculturelle (notamment par des approches de type «éveil aux langues et cultures»), une sensibilisation à la variation (observation et identification dans les pratiques langagières) et à l'évolution des langues, le développement d'une compétence plurilingue par des activités d'enseignement plurilingue (activités interlinguistiques, intercompréhension).

Lors d'une réunion tenue à Lyon en novembre 2008, les enseignants présents ont pu confronter des projets et pratiques provenant du Val d'Aoste, de Provence, du Roussillon (Perpignan) et de Corse présentant divers types de projets ou activités qui vont être ensuite échangés ou expérimentés au sein du réseau (<http://ebp-ici.ecml.at/>).

Si une approche en terme sociodidactique s'avère pertinente sur ces terrains, elle implique aussi un rôle central pour les enseignants, comme nous avons pu le constater dans nos travaux sur le terrain corse. Ils sont médiateurs entre les acteurs en présence dans l'équipe pédagogique, mais aussi entre les chercheurs et les élèves et leur entourage. Leur engagement, leurs valeurs et leurs principes valorisent les pratiques et activités développées, rassurent enseignants, parents et institution. Ils sont également médiateurs sociaux et didactiques lorsqu'ils font entrer les langues et variétés minorisées dans la classe, c'est pourquoi il importe de les valoriser dans ces pratiques et de constituer des réseaux et des outils didactiques pour les aider à faire de ces langues et variétés des tremplins vers d'autres configurations plurilingues.

L'association de la didactique et de la sociolinguistique semble alors donner tout son sens à des enseignements bi/plurilingues qui se veulent à la fois garant de la transmission de langues prises dans la diversité de leurs

expressions contemporaines, en même temps que supports de réflexion varia/métalinguistique et d'apprentissage.

## Notes

<sup>1</sup> Equipe composée de Marisa Cavalli, IRRE-VDA, Val d'Aoste, Italie ; Matthew Fitt, Itchy Co, Ecosse, Royaume-Uni, Angels Campa, Universidad autonoma, Barcelone, Espagne, James Costa, INRP et Claude Cortier, coordinatrice.

<sup>2</sup> Centre européen pour les langues vivantes, CELV/ECML, Nikolaiplatz 4 A-8020 Graz, Autriche, [www.ecml.at](http://www.ecml.at)

<sup>3</sup> 10<sup>e</sup> Colloque de l'Association Internationale de recherche en didactique du français, Le socioculturel en question, Université Lille 3, 13-15 Septembre 2007.

<sup>4</sup> Recherche Ecole primaire dans le cadre de la *Charte pour bâtir l'école du 21<sup>e</sup> siècle*, <http://inrp.fr/primaire>, Cortier, Claude, « La *Charte pour bâtir l'école du 21<sup>e</sup> siècle* : un espace d'intéressement pour la construction de nouveaux savoirs en éducation ? ». *Recherche et Formation*, n. 58, INRP, 2008.

<sup>5</sup> In : Bulletin officiel de l'Education nationale, 2003, Hors série du 11-6-2003.

<sup>6</sup> [Http://ebp-ici.ecml.at](http://ebp-ici.ecml.at)

## Bibliographie

Blanchet, P., Moore, D., Asselah-Rahal, S., 2008. *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, AUF : Editions des archives contemporaines.

Charmeux, E., 1992. « Maîtrise du français et familiarisation avec d'autres langues » *Repères*, n. 6, p.155-172.

Chiorboli, J., (éd.), 1991, *Corti 90, Actes du colloque international des langues polynomiques*, Corse : PULA, nn. 3/4 (consultable en ligne sur <http://www.interromania.com/>).

Cortier, C., Di Meglio, A., 2004a. « Le dépassement du conflit diglossique en Corse : implications pédagogiques et didactiques chez les maîtres bilingues de l'école primaire ». *Repères*, n. 29, *Le français et les langues régionales et étrangères : quelles interactions ?* Paris, INRP, p.185-206.

Cortier, C., Di Meglio, A., 2004b. « L'enseignement bilingue français-langue régionale en Corse. Scolarisation des enfants migrants et rapport à l'autre ». *Éducation et Sociétés plurilingues*, n. 17, p. 75-87.

Cortier, C., Di Meglio, A., 2005. *Modalités de scolarisation des enfants migrants, rapport à l'autre et construction du plurilinguisme dans les contextes d'enseignement bilingue français et langues régionales*. In : Van den Avenne, C., (éd.), *Mobilités et contacts de langues*. Paris : L'Harmattan.

Cortier C., Di Meglio, A., 2007. *Pédagogie interactive, gestion plurilingue et rapport à la norme dans les écoles bilingues français-corse*. In : Auzaneau, M. *La mise en œuvre des langues dans l'interaction*. Paris : L'Harmattan, p. 198-216.

Cortier, C., 2007. *L'école et son quartier dans les discours scolaires : enjeux des représentations et pouvoirs de discrimination*. In : Bulot, T., Lounici, A., *Ségrégation spatio-linguistique. Dynamiques socio-langagières et habitat populaire*, Adfalona, DKA. Alger.

Cortier, C., Di Meglio, A., 2008. *Quelle didactique en France pour les langues minoritaires? Réflexions à partir de l'exemple corse*. In : Argaud, Derivry et al. (éds.): *Grandes et petites langues. Pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Frankfurt et al. : Peter Lang, p. 215-227.

Clerc S., Cortier C., 2008. *De l'analyse des pratiques langagières et des représentations des langues chez des élèves plurilingues à leur prise en compte dans l'espace scolaire*. In : Candelier, M. Ioannitou, G., Omer, D. Vasseur, M.T. (éds.), *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations, interventions*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p.151-166.

Dagenais, D., Moore, D., Sabatier, C., Lamarre, P. Armand, F., 2008. *Linguistic landscape and language awareness*. In: Schohamy, E., *Linguistic Landscape: Expanding the Scene*, Schohamy E. Gorter D. (éds).

Eloy, J.M., 2004. *Des langues collatérales. Problèmes sociolinguistiques et glottopolitiques de la proximité linguistique*. Paris : L'Harmattan.

Jaffe, A., 2005. « La polynomie dans une école bilingue corse : bilans et défis ». *Marges linguistiques*, n.10, p. 282-300.

Lhote, E., 1995. *Enseigner l'oral en interaction -Percevoir -Ecouter -comprendre*. Paris : Hachette.

Marcellesi, C., 1976. *Langue française, Aspects socioculturels de l'enseignement du français*, n. 32, Paris : Larousse.

Marcellesi, C., 1983. *Repères. Ils sont différents*, n° 61, Paris, INRP.

Marcellesi, C., 1986, *Cahiers de Linguistique Sociale. L'École ici... là bas*, n. 8, Université de Rouen.

Marcellesi, C., Treigner, J., 1990. « Éléments pour une didactique des langues polynomiques : l'expérience de l'enseignement plurinormaliste du français ». *CORTI 90 Langues polynomiques*, consulté en ligne en septembre 2008 <http://www.interromania.com>

Marcellesi, J.B., 1983. « 'Langues régionales' et pédagogie ou comment assumer le concept de langue polynomique ? », *Recherches actuelles sur l'enseignement du français*, 2<sup>e</sup> colloque international de didactique, Pédagogie du français, décembre 1983, p. 200-202.

Moal, S., 2005, « Grande-Bretagne et Petite Bretagne, ou comment l'anglais peut contribuer à une meilleure maîtrise de la langue bretonne chez les élèves bilingues breton-français ». Communication à la « 4<sup>e</sup> conférence internationale sur l'acquisition d'une 3<sup>e</sup> langue et le plurilinguisme », Fribourg-Bienne, 8-10 septembre 2005.

Prudent, L. F., Tupin, F. et Wharton S., 2005. *Du plurilinguisme à l'école - Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*. Berne : Peter Lang.

Treigner, J., Romian, H., 1985. « Ils parlent autrement. Pour une pédagogie de la variation langagière ». *Repères*, n. 67, Paris, INRP.

Treigner, J., 1985. « I parlent bien français, les Arabes ». *Repères*, n. 67, p. 33-50.

Treigner, J., 1988. « Tiens on parle comme ça, normes évaluatrices d'enseignants d'école maternelle », *Cahiers de Linguistique Sociale* n° 14, *Ce que veut dire parler*, Université de Rouen, p. 73-84.

Treigner, J., 1989 a. *Didactique du français et recherche action*, Paris, INRP, Collection rapports de recherches, n. 2.

Treigner, J., 1989 b. « Vers un traitement didactique de la variation langagière ». *Didactique du français et recherche action*, Paris, INRP, Collection rapports de recherches, n. 2, p. 39-79.

Vargas, C., 1987. *Langage et norme(s) à l'école primaire. Analyse sociolinguistique des textes officiels de la Révolution à nos jours*, thèse d'état ronéotée, Aix-en-Provence, Université de Provence, 4 tomes.