



**HAL**  
open science

## Regard sociolinguistique sur les arts de faire d'élèves plurilingues en classe de français

Véronique Miguel Addisu

► **To cite this version:**

Véronique Miguel Addisu. Regard sociolinguistique sur les arts de faire d'élèves plurilingues en classe de français. *Le Français Aujourd'hui*, 2022, e français aujourd'hui, n° 217, " Construction identitaire et intégration ", N° 217 (2), pp.37-46. 10.3917/lfa.217.0037 . hal-04225048

**HAL Id: hal-04225048**

**<https://hal.science/hal-04225048v1>**

Submitted on 2 Jul 2024

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - ShareAlike 4.0 International License

## REGARD SOCIOLINGUISTIQUE SUR LES ARTS *DE FAIRE* D'ÉLÈVES PLURILINGUES EN CLASSE DE FRANÇAIS

[Véronique Miguel Addisu](#)

Armand Colin | « [Le français aujourd'hui](#) »

2022/2 N° 217 | pages 37 à 46

ISSN 0184-7732

ISBN 9782200934316

DOI 10.3917/lfa.217.0037

Article disponible en ligne à l'adresse :

-----  
<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2022-2-page-37.htm>  
-----

Distribution électronique Cairn.info pour Armand Colin.

© Armand Colin. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

**DIVERSITÉ DES LANGUES ET  
CONSTRUCTION IDENTITAIRE  
À L'ÉCOLE**

**Véronique MIGUEL ADDISU**

**Stéphanie GALLIGANI**

**Houria ELLOUZI**



# REGARD SOCIOLINGUISTIQUE SUR LES *ARTS DE FAIRE* D'ÉLÈVES PLURILINGUES EN CLASSE DE FRANÇAIS

Véronique MIGUEL ADDISU

Université de Rouen Normandie  
& INSPÉ Normandie Rouen  
Laboratoire DYLLIS (UR 7474)

L'école a donné au français sa fonction optimale en tant qu'outil pour une pensée complexe et décontextualisante. C'est un outil de désignation, de dénomination, d'explication, de mise en mots du monde réel par le biais d'opérations de catégorisation, de distanciation du monde, dont la mobilisation intéresse la didactique du français. Pourtant, dans la classe, la tension acquisitionnelle s'actualise dans des interactions qui mobilisent potentiellement l'ensemble des répertoires (des élèves, des enseignants) selon des modalités variables, non circonscrites à une forme scolaire monolingue et « mononormative » (Bigot et Maillard 2014). La sociolinguistique critique nous rappelle en effet que l'idéologie de la stabilité et de l'homogène linguistique est une *doxa* qui structure les sociétés monolingues, mais qui masque mal la diversité des discours didactiques et des répertoires (Boutet et Gadet 2003 ; Gadet et Guerin 2008). En traversant les murs et les langues de l'école, les élèves interprètent ces *doxa* en fonction de leur propre expérience langagière : leur identité langagière tout entière se tisse peu à peu à l'interface du didactique et du sociolinguistique (Bellonie et Guerin 2020). L'appropriation langagière « amène à une reconstruction et une reconfiguration des identités de la personne » (Bemporad 2016 : 11), elle est située et se déploie entre autres, de par le sens que les élèves attribuent à la langue de l'école au sein des stratégies qu'ils mobilisent pour l'apprendre. Lorsque des élèves apprennent à l'école en français, tout en grandissant dans un contexte plurilingue, le français est pour eux un enjeu majeur de leur construction identitaire, même lorsqu'elle n'est pas parlée en famille. Comment les élèves négocient-ils langue de l'école et langues familiales dans ce contexte ? Leurs stratégies peuvent être éclairées en termes sociolinguistiques à des fins didactiques car, entre adhésion, résistance et passivité face à l'institution, les pratiques des élèves témoignent de processus d'accommodation aux normes sociolinguistiques perçues, tout en s'inscrivant dans des interactions didactiques.

Pour rendre compte du point de vue des élèves, nous nous appuyons sur le cadre interprétatif des « arts de faire » ordinaires proposé par M. de Certeau ([1980] 1990) qui, en prenant pour objet les pratiques de l'homme « ordinaire », rend visibles des stratégies langagières tâtonnantes, voire cachées. Nous considérons les pratiques des élèves plurilingues comme un effet de loupe sur la variation sociolinguistique qu'expérimentent tous les élèves au quotidien, et synthétiserons les résultats de trois recherches ethnographiques réalisées dans des contextes scolaires contrastés sur le plan sociolinguistique. Les résultats suggèrent que les élèves plurilingues adoptent rapidement des stratégies monolingues lorsque la langue de l'école est aussi la seule langue de prestige dans la société. Mais, quels que soient les contextes sociolinguistiques, ils investissent les pratiques littéraciées à des fins stratégiques, capital symbolique de l'école et de ses acteurs (Bourdieu 1982). Leur identité d'élève/apprenant/acteur social se construit donc en investissant la langue avec une perspective variationniste ; ils composent avec l'école et la société.

## **Les pratiques langagières des élèves : un objet sociolinguistique**

### **De la langue de l'école à son actualisation dans les interactions**

À l'école française, malgré la diversité grandissante des pratiques langagières des élèves dans la classe pour apprendre, la pluralité linguistique est peu mobilisée dans les instructions et les discours officiels (Gadet et Guerin 2008). Par glissement et parce que les programmes scolaires y invitent, les évaluations scolaires font parfois de la compétence en français une addition de règles capitalisables. Les normes érigées en prescription, que l'on mythifie en les décontextualisant, rendraient la compétence mesurable. Celle-ci se déclinerait en ressources consensuelles, utiles à la société, à l'éducation, à la pérennité d'une seule langue qui rend les autres langues invisibles, voire inutiles. Pourtant de nombreuses recherches en didactique montrent que la langue en interaction dans la classe de français s'actualise dans des pratiques langagières hétérogènes, situées, coconstruites par l'enseignant et ses élèves (Bigot et Maillard 2014). Ces derniers ont, de fait, une expérience située de la variation et s'appuient sur des ressources construites aussi hors la classe, pour apprendre. Ce faisant, c'est leur identité tout entière qui se construit de façon labile et dynamique (Bemporad 2016).

Prendre « au sérieux la logique de cette pensée qui ne se pense pas » (Certeau 1990 : XLI) en termes sociolinguistiques, c'est par exemple étudier les pratiques langagières ordinaires en ce qu'elles peuvent résister ou contribuer à des dynamiques langagières plus larges, elles-mêmes inscrites dans les processus inégalitaires circulant à l'école : « [...] les usagers bricolent avec et dans l'économie culturelle dominante les innombrables et infinitésimales métamorphoses de sa loi en celle de leurs intérêts et de leurs règles propres » (*Ibid.*, XXXIX). C'est le cas en particulier des nombreux élèves

plurilingues scolarisés en français, qui grandissent en traversant les frontières séparant normes scolaires explicites ou implicites et pratiques quotidiennes pour apprendre. Ces pratiques minuscules évoluent tout au long de la scolarité, elles varient en fonction des âges et des contextes socio-scolaires, elles participent à une dynamique sociolinguistique dans laquelle s'inscrit la didactique. En effet, les ruses et braconnages sociolinguistiques peuvent être regardés comme pertinents (ou non) en termes didactiques, mais aussi comme des « arts de faire » qui ayant à avoir avec la construction de soi, même contre l'école :

On peut constater que les autorités, dont l'institution, imposent un ordre dogmatique aux pratiques individuelles, mais se heurtent toujours à des formes de non-conformisme silencieux (car réduit au silence). [...] L'ordre dominant est « joué » par un « art », c'est-à-dire déjoué, trompé et recréé autrement. (Delamotte-Legrand et Penloup 2000 : 43-44)

### **Les pratiques langagières des élèves au prisme du cadre interprétatif certalien**

Les processus d'assujettissement contribuent à l'intériorisation des postures de dominés/dominants à travers un archipel de subjectivités constituant un pouvoir qui n'a pas de lieu propre (Foucault 1975). Dans cette configuration, aujourd'hui bien étudiée par la sociolinguistique critique (Boutet 2017), M. de Certeau propose de regarder les passages, les logiques domestiques, pratiques sociales salutaires parce qu'elles transgressent la relation de domination inculquée par le système scolaire (Bourdieu 1989 : 227-228), ce que nous étudierons grâce à des données issues de trois recherches ethnographiques.

M. de Certeau décrit les pratiques ordinaires en tant que pratiques potentiellement résistantes, des *mètis*<sup>1</sup>, des ruses et tactiques des plus faibles qui se déploient du fait de leur subjectivité propre (Certeau 1990 : XLVII). Même choisies pour se conformer aux attentes, les stratégies langagières font inventer un quotidien potentiellement résistant aux idéologies dominantes. Ces pratiques « instabilisent » le savoir dominant tout en renforçant, pour un temps court, le pouvoir des plus faibles. Sans être la propriété de quiconque, la parole est donc au cœur du processus d'émancipation : insue parfois des locuteurs eux-mêmes, la parole se constitue avec la matérialité de la langue, à l'oral comme à l'écrit. Elle s'autonomise et échappe alors au contrôle. Puis, dès lors qu'elle se montre, la parole-langue est reconnue, puis contrôlée. Alors jaillit une autre parole émancipatoire, insue à son tour, qui attire cependant, et peu à peu est reconnue, connue, contrôlée, puis dépassée : à un « art tacticien de l'adaptation » succède peu à peu des « usages

1. Ce terme, d'origine grecque, désigne des ruses nées d'une intelligence pratique des situations vécues, et dans lesquelles, pour survivre, on cherche à comprendre la logique de l'autre, à construire sa propre stratégie en fonction d'elle. C'est typiquement la ruse d'Ulysse pour contrer le Cyclope.

propres à une nouvelle appartenance et à la contrainte exercée par un autre cadre sociolinguistique » (Certeau 1986 : 806). Les *arts de faire* minuscules signalent donc les traits saillants de la variation, de l'écart aux normes.

Ces pratiques relèvent de logiques domestiques, non planifiées, comme autant de savoir-faire ignorés, « avec le double sens de « méconnues » et de « méprisées », par le sujet lui-même et/ou par l'institution scolaire » (Delamotte-Legrand et Penloup 2011 : 25). Difficiles à didactiser, elles peuvent à la fois soutenir les apprentissages et être perçues (ou investies) comme résistantes à l'ordre scolaire. Nous chercherons donc maintenant à identifier ce qui, dans les pratiques des élèves, relève de ces arts de faire « certaliens », en nous appuyant sur trois séries d'entretiens sociodidactiques menés lors de recherches ethnographiques.

### **Les entretiens sociodidactiques : lieu d'émergence des stratégies langagières des élèves**

Afin de comprendre comment les élèves sont susceptibles de développer des logiques domestiques pour apprendre en français hors du regard de l'enseignant, nous synthétiserons quelques exemples de ces pratiques ordinaires d'élèves/acteurs singuliers dont l'agir constitue le « fond nocturne de l'activité sociale » (Certeau 1990 : XXXV). Les données sont issues d'entretiens sociodidactiques menés pendant trois recherches ethnographiques, dans trois contextes scolaires contrastés sur le plan sociolinguistique (Miguel Addisu 2018, 2020, 2021). Un entretien sociodidactique a lieu au sein d'un protocole ethnographique et dure une quarantaine de minutes. Il commence par un entretien sociolinguistique portant sur les biographies langagières des élèves, puis continue par des questions d'explicitation portant sur une tâche scolaire réalisée en présence du chercheur. L'analyse corrèle les deux dimensions. Deux conditions sont respectées : la biographie langagière précède des moments d'explicitation concrets de moments didactiques observés aussi par le chercheur, l'élève informe mais bénéficie aussi d'un savoir de l'adulte, qui se doit d'accepter d'étayer les apprentissages pour lesquels l'élève le sollicite le cas échéant (Miguel Addisu 2021). La démarche permet d'identifier des moments interactionnels qui demeurent invisibles aux enseignants. Elle ne préjuge pas d'une dichotomie théorique entre français de scolarisation et langues « autres », ni d'une frontière entre oral et écrit. Généralement, les premières stratégies évoquées sont attendues et renvoient à une attitude scolaire conforme et confiante dans l'institution. Puis émerge la mention de pratiques plus confidentielles, parce que potentiellement illégitimes à leurs yeux.

### **Paroles d'élèves : identités d'apprenants en construction**

Les pratiques étudiées sont le fait d'élèves pleinement investis dans les apprentissages, mais ils se déroulent dans des contextes sociolinguistiques contrastés.



1) une classe de « français langue seconde » dans un collège situé en centre-ville ; les élèves plurilingues nouvellement arrivés (12 à 15 ans) apprennent le français dans un dispositif adapté, mais ne bénéficient pas d'une attention particulière en classe ordinaire ; les enseignants valorisent le monolinguisme et les connaissances disciplinaires (quatorze entretiens, désormais FRA\_MIX\_MONO<sup>2</sup>) ;

2) une classe de Troisième dans un collège en éducation prioritaire, composée de plus de 50 % d'élèves qui sont nés en France et grandissent dans des familles plurilingues. La diversité des langues et des cultures est valorisée à travers de nombreux projets transversaux (neuf entretiens, désormais FRA\_EP\_PLURI<sup>3</sup>),

3) deux classes de CM1/CM2 (quatrième et cinquième primaire) dans deux écoles franco-américaines réputées (AEFE<sup>4</sup>), dans lesquelles tous les élèves ordinaires (nés principalement aux USA) sont plurilingues ; la diversité des langues et des cultures est l'ordinaire des classes (dix-huit entretiens, désormais USA\_FAV\_PLURI<sup>5</sup>).

Les contextes semblent exercer une influence forte sur l'usage qu'ils font de leurs langues (prestige du monolinguisme), mais les pratiques littéraciées sont particulièrement investies dans tous les milieux.

### **FRA\_MIX\_MONO : des élèves plurilingues nouvellement arrivés qui mobilisent des stratégies plurilingues « illégitimes »**

Les quatorze collégiens arrivés en France depuis un an environ intériorisent en quelques mois l'illégitimité des pratiques plurilingues et la partition oral/écrit. Ils mobilisent leur répertoire plurilingue de façon confidentielle, pour pouvoir apprendre en français. Ils font de même avec l'écrit et s'appuient sur des ressources multimodales. Dans la classe de « français langue seconde », les usages plurilingues sont fréquents mais très courts, presque cachés (quelques secondes, mais une dizaine de fois par heure, avec des langues et des élèves différents). Ils sont utilisés pour signaler les identités et, dans le même temps, illustrer une réflexion métalinguistique ou culturelle, informer ou mieux comprendre ensemble ce dont on parle. Tous déclarent cependant qu'au fur et à mesure du temps passé à l'école, la langue « autre » s'efface, ce qu'ils ne regrettent pas. Ils se déclarent le plus souvent silencieux dans une classe ordinaire, qui représente un lieu de frustration (par l'incompréhension des codes langagiers et des codes culturels en circulation) malgré leur curiosité intellectuelle. Plusieurs stratégies d'apprentissage « cachées » sont mobilisées hors de la classe pour gérer cette tension, et en premier lieu l'usage de vidéos avec des sous-titrages et la lecture documentaire ou littéraire en différentes langues. Ces élèves plurilingues nouvellement arrivés dans un contexte

2. Parlangues\_1 (2017) : Miguel Addisu 2018.

3. Parlangues\_3 (2019) : Miguel Addisu 2021.

4. Agence pour l'enseignement français à l'étranger.

5. E2PRC\_Francisco (2020) : Miguel Addisu et Beaumont 2020 ; Troncy 2021.

sociolinguistique qui valorise la réussite scolaire dans la seule langue de scolarisation s'approprient donc les principes de la variation en investissant tout d'abord leur répertoire plurilingue hors la classe en vue d'apprendre silencieusement en français dans la classe ordinaire, puis en désactivant peu à peu les ressources plurilingues non légitimées par l'école.

### **FRA\_EP\_PLURI : des élèves plurilingues ordinaires qui s'approprient la variation discursive en français avec des stratégies confidentielles**

En classe ordinaire, les neuf élèves plurilingues de Troisième ayant participé à la recherche minorent leurs connaissances des langues de la migration et, quelle que soit la fréquence de l'usage des langues familiales, ils déclarent unanimement n'utiliser que le français pour apprendre dans la classe et pour faire leurs devoirs à la maison (questionnaires et entretiens). Ils distinguent clairement l'écrit et l'oral, et pourtant travaillent en s'appuyant sur des ressources multimodales. Parmi les stratégies d'apprentissage qu'ils utilisent régulièrement, mais de façon confidentielle, sont ici encore cités les usages numériques, mais aussi les lectures solitaires, les écrits personnels jetés à la volée, les pratiques culturelles non scolaires, ainsi que les discussions avec les parents ou les pairs en lien avec une thématique du cours. Ces *arts de faire* langagiers, pourtant, ne sont pas enseignés en tant que tels, bien au contraire : l'enseignant signale les frontières que les élèves, de fait, traversent. Invisibles, voire inconscients, ces transferts sont donc particulièrement difficiles à accompagner par l'enseignant. Sept d'entre eux – les moins réflexifs pour expliciter leurs démarches d'apprentissage lors des entretiens – déclarent ressentir une insécurité linguistique forte dans leurs langues familiales, quelle que soit leur pratique.

### **USA\_FAV\_PLURI : des élèves plurilingues qui mobilisent des stratégies légitimées**

Dans les écoles franco-américaines, les élèves plurilingues (9 à 11 ans) déclarent mobiliser quotidiennement leur répertoire plurilingue pour apprendre en français, ces pratiques sont légitimes dans la classe. Bien que la plupart des enseignements soient en français (70 %), l'anglais est la langue de prestige pour tous (70 % de familles anglophones monolingues). Pourtant, 80 % des élèves se déclarent bi/plurilingues et déclarent utiliser différentes langues pour lire, écrire, échanger entre pairs. Ils construisent une posture plurilingue dans l'écart entre les familles et la classe (Miguel Addisu et Beaumont 2020). Les élèves monolingues nouvellement arrivés à l'école (anglophones ou francophones) se disent d'abord démunis, jusqu'à ce que le « handicap » monolingue s'efface au profit d'un « capital » plurilingue partagé. Tous les élèves ordinaires, en effet, déclarent mobiliser leur répertoire plurilingue pour apprendre, ils ne revendiquent ni ne cachent ces pratiques, acceptées par parents et enseignants. Cependant, la recherche

a montré que l'espagnol (première langue de la migration aux USA) est davantage minoré par les élèves.

### **Une appropriation située et dynamique des normes sociolinguistiques est-elle didactisable ?**

En France, les élèves plurilingues témoignent de la force de l'idéologie monolingue et « mononormative », ce qu'ils intériorisent peu à peu, en mobilisant les langues familiales de moins en moins souvent, jusqu'à parfois vivre une réelle insécurité linguistique avec leurs proches, et au risque de conflits identitaires. Ils investissent cependant d'autres procédés d'appropriation langagière pour l'école, en mobilisant de façon souvent confidentielle une grande diversité de ressources, dont les ressources numériques, et multi-modales. En milieu non francophone, le contexte sociolinguistique d'une école française à l'étranger est susceptible, à l'inverse, de favoriser une plus grande légitimité des pratiques plurilingues, et ce sont les élèves monolingues qui doivent, à leur tour, s'approprier des stratégies plurilingues pour apprendre en français. Que ces ressources soient considérées comme légitimes ou non par l'institution, elles ne sont enseignées dans aucun de ces contextes. Les élèves sont donc les premiers acteurs de leur inclusion et l'appropriation semble se jouer dans la gestion de l'écart qu'ils perçoivent (et co-construisent ?) entre la langue dominante à l'école et la labilité des discours qui la servent.

Dans ces trois contextes sociolinguistiquement différenciés, mais tous marqués par le prestige de la littéracie scolaire, les élèves entendus mobilisent aussi individuellement et de façon confidentielle la lecture et l'écriture. Sous ses formes non scolaires, l'écrit n'est évoqué que très tardivement dans les entretiens, presque comme un aveu de non-conformité. Nous faisons l'hypothèse que ces lectures personnelles, nombreuses et autonomes, permettent de s'approprier des genres discursifs situés, et ce, indépendamment d'ancrages disciplinaires spécifiques. Les pratiques littéraciées semblent être des lieux premiers d'appropriation altéritaire, peut-être parce que l'acculturation à l'écrit permet de prendre le pouvoir sur le monde par les mots, dans une temporalité qui n'est pas dépendante des rythmes scolaires. Et, en effet, ces pratiques n'ont peut-être de valeur pour certains élèves que parce qu'elles sont dissociées de l'école : dire le « soi » apparaît dans un écart qui se situe justement entre les résistances braconnées – et minorées par les élèves eux-mêmes – et leur adhésion à la norme scolaire, celle du plus fort.

Jusqu'où est-il nécessaire de didactiser ces pratiques sans imposer ni minorer les frontières sociolinguistiques que tout acteur social crée pour pouvoir se dire ? L'étude des « arts de faire » des élèves fait penser que la réponse dépend probablement de la manière avec laquelle l'école problématise (ou non) ces questions en termes didactiques : il nous semble que plus ces questions sont didactisées et moins les élèves dépendent des logiques de

domination, ce qui nous paraît être le projet des recherches sociodidactiques (Miguel Addisu 2021).

## Conclusion

Dans un paradigme sociolinguistique, étudier des « arts de faire » certaliens signale des traits saillants de la construction identitaire des élèves. Émergent en particulier certaines pratiques langagières tâtonnantes, voire cachées à l'école. Elles peuvent signaler des résistances face à l'institution et peuvent – ou non – contribuer à la réussite scolaire.

Les élèves plurilingues de notre corpus, par exemple, mobilisent des stratégies dont ils pensent qu'elles servent leurs intérêts et ils agissent, pour ce faire, en réaction à ce qu'ils perçoivent des normes langagières dominantes à l'école et dans la société. Les pratiques littéraciées sont investies quel que soit le contexte sociolinguistique. À l'inverse, les pratiques plurilingues sont désinvesties dans un pays monolingue, mais deviennent prestigieuses en situation plurilingue, même à l'école française. Les intérêts des élèves (et des enseignants) se déploient donc dans un entre-deux sociolinguistique, dans lequel se loge l'objet multiforme qu'est la langue, construit social pour les uns et objet d'apprentissage pour les autres.

Certaines stratégies sont légitimées par l'institution soit explicitement (relire sa leçon, refaire ses exercices, utiliser le dictionnaire, etc.) soit implicitement (faire des recherches pour étayer ses apprentissages, développer son lexique, lire, etc.). Mais d'autres sont plus inattendues, et n'ont peut-être de valeur pour certains élèves que parce qu'elles sont dissociées de l'école : lire d'autres livres, écrire des histoires pour son père, s'écouter parler, enregistrer les autres, regarder des vidéos en plusieurs langues, etc. Leurs « arts de faire » se définissent donc moins par les langues que par leur intentionnalité.

Pourtant, ces pratiques sociolinguistiques sont encore trop peu connues et trop peu didactisées<sup>6</sup>. Peut-être est-ce parce que l'idéologie scolaire de la « maîtrise de la langue », tout comme celle afférant au plurilinguisme un prestige idéal, cristallisent des frontières parfois utiles, mais qui peuvent vite devenir infranchissables, tant pour les élèves que pour les chercheurs. Les tensions didactiques se conjuguent avec des facteurs politiques que la sociolinguistique peut problématiser, mais avec laquelle la didactique doit composer.

Véronique MIGUEL ADDISU

---

6. Plusieurs recherches portant sur les pratiques langagières des élèves constatent que « le processus d'intégration et de réintégration est presque exclusivement le fait de l'élève qui, pour réussir, rester intégré ou réintégrer l'école, s'emploie à « exploiter » ce que lui propose le lycée, et qui n'a pas été forcément adapté pour favoriser cette réussite » (Guernier *et alii* 2017 : 238).

## Références bibliographiques

- BELLONIE, J. & GUERIN, E. (2020). « Des formes ordinaires et la forme scolaire ». *Le français aujourd'hui*, 208, 5-11.
- BEMPORAD, C. (2016). « Apprendre les langues : jeux de pouvoir et enjeux identitaires – Introduction ». *Langage et société*, 157, 9-17.
- BIGOT, V. & MAILLARD, N. (2014). « “Dites pas c’que j’dis, dites c’que j’écris...” Représentations et pratiques d’enseignants vis-à-vis de la variation en contexte scolaire ». *LIDIL*, 50, 81-104.
- BOURDIEU, P. (1982). *Ce que parler veut dire : L’économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.
- BOURDIEU, P. (1989). *La Noblesse d’État. Grandes écoles et esprit de corps*. Paris : Minuit.
- BOUTET, J. (2017). « La pensée critique dans la sociolinguistique en France ». *Langage et société*, 160-161, 23-42.
- BOUTET, J. & GADET, F. (2003). « Pour une approche de la variation linguistique ». *Le français aujourd'hui*, 143, 17-24.
- CERTEAU, M. de (1986). « Économies ethniques : pour une école de la diversité ». *Annales. Économies, sociétés, civilisations*, 41(4), 789-815.
- CERTEAU, M. de ([1980] 1990). *L’Invention du quotidien*. Paris : Folio.
- DELAMOTTE-LEGRAND, R. & PENLOUP, M.-C. (2000). « Le passage à l’écriture ». Dans R. Delamotte-Legrand, F. Gippet, A. Jorro & M.-C. Penloup (éds), *Passages à l’écriture : un défi pour les apprenants et les formateurs* (pp. 13-52). Paris : Presses universitaires de France.
- FOUCAULT, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard.
- GADET, F. & GUERIN, E. (2008). « Le couple oral/écrit dans une sociolinguistique à visée didactique ». *Le français aujourd'hui*, 162, 21-27.
- GUERNIER, M.-C., BARRÉ-DE MINIAC, C., BRISSAUD, C. & MOUT, T. (2017). *Ces Lycéens en difficulté avec l’écriture et avec l’école*. Grenoble : UGA Éditions.
- MIGUEL ADDISU, V. (2018). « Apprentissage du français et inclusion des élèves allophones en France : un modèle au risque des inégalités scolaires ». Dans F. Tonchon & N. Auger (éds), *Espaces éducatifs plurilingues et multiculturels en milieu scolaire pour les enfants de la migration* (pp. 81-118). Blue Mounds (USA) : Deep Education Press.
- MIGUEL ADDISU, V. (2020). « Le *translanguaging*, un levier pour l’inclusion : propositions pour une didactique inclusive du français ». Dans C. Mendonça Dias, B. Azaoui & F. Chnane-Davin (éds), *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l’école* (pp. 155-170). Limoges : Lambert-Lucas.
- MIGUEL ADDISU, V. (2021). « “Sport de riche” je l’ai changé en “sport élitiste” : pratiques et normes langagières du côté des élèves ». *Glottopol*, 35, 23-43.
- MIGUEL ADDISU, V. & BEAUMONT, S. (2020). « Recherche collaborative et dynamique d’apprenance : complémentarité et transformation des acteurs de la formation ». *Recherches en didactique des langues et des cultures, la revue de l’ACEDLE*, 17/1.
- PENLOUP, M.-C. (éd.) (2007). *Les Connaissances ignorées : Approche pluridisciplinaire de ce que savent les élèves*. Paris : INRP.
- TRONCY, C. (2021). « Les enseignants, la norme scolaire et la pluralité langagière dans deux écoles immersives à programme français en Californie. Dynamiques

des attitudes et des pratiques lors d'une recherche collaborative ». *Glottopol*, 35, 144-171.