

Alexandra FILHON, Carole LE HÉNAFF et Hugues PENTECOUTEAU

Introduction LES LANGUES QUI NOUS LIENT

« Toutes les fois où j'ai franchi le seuil d'un endroit insolite avec mes poèmes à faire entendre, j'ai dû affronter mes propres complexes et les *a priori* que je nourrissais sur les gens à qui j'allais m'adresser, ainsi que les raisons qui me poussaient à cela, et j'en ai retenu une leçon : ce qui nous connecte pèse plus lourd que ce que nous divise. »

Connexion. Kae Tempest.

Qu'est-ce que la diversité ?

C'est reconnaître qu'il existe des différences entre des gens, entre des cultures en considérant que cette mise en commun peut contribuer à créer soit de l'opposition soit de la complémentarité. Nous vivons dans la diversité, tout le temps, et rappeler cela est une manière de discuter l'impact que produit l'uniformisation mondiale en élaguant et en nivelant les manières de s'approprier et d'envisager le rapport au monde et les modes de vie.

Parler de diversité linguistique, c'est rappeler que le plurilinguisme n'est pas une exception, loin de là. Questionner cette diversité sous un angle éducatif, sur un territoire donné tel que la Bretagne, permet d'identifier la créativité, les tentatives et les difficultés qu'il y a à transmettre une langue qui n'est pas le français.

Cette introduction présente différentes connexions que nous avons voulues travailler dans cet ouvrage collectif. Des connexions entre nos façons d'appréhender ce qu'est la diversité. Des connexions entre auteurs venant d'univers scientifiques et professionnels variés. Des connexions entre des modèles éducatifs institutionnels ou familiaux. Ce qui lie ces connexions entre elles est cette aspiration à mettre en commun nos réflexions afin de développer ensemble un regard critique car « ce qui nous connecte pèse plus lourd que ce qui nous divise ».

UN QUESTIONNEMENT SUR LA DIVERSITÉ

Cet ouvrage s'inscrit dans une démarche initiée en 2018 dans le cadre d'un séminaire de recherche. Ce séminaire s'intitule DIVYEZH, école et famille. En breton, *div yezh* signifie littéralement « deux langues » ou « bilingue ». Ce séminaire qui porte sur l'éducation plurilingue dans des contextes minoritaires réunit des chercheurs et des chercheuses du Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique (CREAD), du Centre d'études des langues, territoires et identités culturelles – Bretagne et langues minoritaires (CELTIC-BLM), du laboratoire Espaces et Sociétés (ESO), du Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN), et de l'Unité de recherche linguistique ingénierie didactique des langues (LIDILE) ainsi que des étudiants, des parents et des professionnels de l'enseignement et de la formation.

De manière générale, ce collectif questionne la diversité linguistique dans l'éducation. Le droit à la différence n'est jamais acquis et doit parfois solliciter le législateur pour se faire entendre. En 2017, en Bretagne, un petit garçon a été malgré lui très médiatisé car ses parents ont voulu l'appeler Fañch qui est un prénom très répandu en Bretagne (c'est l'équivalent en breton du prénom « François »). Cependant, l'administration s'y est opposée au motif, selon une circulaire ministérielle du 23 juillet 2014, que le « ñ » ne fait pas partie « des lettres accompagnées d'un signe diacritique ou des ligatures connues de la langue française ». Dans cette affaire, c'est le tilde du « ñ » qui pose problème et, symboliquement, ce qu'il représente car selon le Procureur du tribunal de grande instance de Quimper, autoriser le tilde reviendrait « à rompre la volonté de notre État de droit de maintenir l'unité du pays et l'égalité sans distinction d'origine ». Considérant que cette décision ne respecte pas le Code civil, les parents ont décidé de porter l'affaire devant les tribunaux. Après deux années de procédure, la Cour de cassation autorise définitivement l'orthographe du prénom avec un « ñ ».

Les péripéties des parents de Fañch se sont reproduites, quelques années plus tard, dans d'autres familles bretonnes ayant choisi le même prénom. Au Pays basque, comme en Catalogne, des situations similaires ont fait l'objet de recours et de contestations, révélant ainsi une faible écoute de la diversité et montrant les limites de l'intégration de celle-ci dans la culture française.

Cette affaire rappelle encore et toujours que la France est un pays dont les institutions ont du mal à accepter les différences qui sont pourtant au cœur de son histoire, de sa géographie et de son développement. En reprenant l'expression que Hamid Mokkadem emploie pour décrire la situation de la Nouvelle-Calédonie, on ne peut que constater que la France est un pays métissé (Mokkadem, 2002) qui s'est construit et ne cesse de se recomposer en mêlant une pluralité de pans culturels, c'est-à-dire des histoires, des traditions et des langues issues de régions françaises mais aussi de territoires plus lointains. Ce métissage

est irrémédiablement composé de singularités. Selon le contexte, les politiques nationales menées et les acteurs, ce métissage est discuté (comme c'est le cas pour le tilde de Fañch) ou, plus rarement, valorisé lorsque par exemple une équipe black, blanc, beur remporte la coupe du monde de football en 1998. Mais cet élan, euphorique et ponctuel, reste en définitive une parenthèse enchantée revisitant à la fois une histoire coloniale et une histoire des migrations dont les stigmates sont renversés le temps de quelques matchs de football.

Les différences persistent. L'actualité nous le rappelle constamment en montrant comment elles construisent de la ségrégation à partir, par exemple et de manière non exhaustive, de la couleur de la peau, de la sonorité du nom que l'on porte, que l'on soit homme, femme, ou non binaire.

UN PLURILINGUISME INVISIBLE

Bien que la France soit officiellement le seul pays francophone monolingue, la réalité est plus complexe et se dévoile notamment au travers de ce qu'on appelle les « langues de France ». Dans ces langues de France, il y a des langues issues de l'immigration dont le nombre est trop imprécis (Filhon, 2014) pour se risquer à les dénombrer. Il y a également les langues autochtones – c'est-à-dire des langues parlées par une population issue du territoire sur lequel elle habite. Ces langues autochtones, on les appelle le plus souvent des « langues régionales » en faisant référence aux régions, circonscriptions administratives qui sont devenues des collectivités territoriales et dont le nombre évolue selon les découpages territoriaux. Aujourd'hui, la France compte 18 régions (13 en métropole ; 5 en territoires d'outremer). Les langues autochtones sont des langues dont le nombre de locuteurs diminue fortement depuis le ^{xx}^e siècle. Évoquer le maintien de ces langues est source de discussions qui s'inscrivent dans un climat empreint de méfiance et de méconnaissance, mettant systématiquement au jour des rapports de force entre des enjeux politiques nationaux et des usages minoritaires et minorés. C'est pour se préserver d'un hypothétique regain de ces langues et face à la domination croissante de l'anglais que l'article 2 de la Constitution de 1958 a été modifié en 1994 affirmant que le français est la langue de la République, ajoutant ainsi un symbole – la langue française –, aux côtés d'un emblème, d'une devise et d'un hymne. Depuis 2008, les langues régionales appartiennent au patrimoine de la France. Ce qui est une manière d'affirmer l'existence d'un paysage plurilingue invisibilisé et la volonté d'un État qui se définit comme en étant le propriétaire.

L'éducation et la transmission des langues est parfois chose difficile, car présenter de manière précise combien de langues sont parlées dans le monde est impossible si l'on accepte le fait qu'une langue n'est pas un objet mais un *continuum* qui traverse les frontières. Le comptage des langues, comme les typologies, s'affine au fil des décennies. Dans les années 1980, Michel Malherbe publie une

encyclopédie de 3 000 langues. En 1993, Louis-Jean Calvet estime entre 4 000 et 5 000 langues différentes parlées à la surface du globe. Depuis, ce chiffre n'a cessé de croître. Le site du Summer Institute of Linguistics (SIL) en comptabilise 6 703 en 2001, 6 800 en 2003 (Calvet, 2007) et 6 912 en 2006. Aujourd'hui, le SIL recense 7 117 langues. Bien entendu, ce résultat n'est pas le fruit d'une soudaine multiplication des langues mais témoigne d'une évolution des grilles d'analyse classant par exemple aujourd'hui en langues des parlers qui étaient auparavant considérés comme des dialectes. Selon les données 2020 de l'ONU, il y a 197 pays dans le monde, ce qui donne en moyenne 36 langues par pays. Certains pays comptent plus de langues (c'est le cas par exemple de l'Indonésie [710 langues], du Nigeria [524], du Brésil [228]) et d'autres beaucoup moins. Bien que ce calcul ne soit pas le reflet de la réalité, il n'est pas dénué d'intérêt car il rappelle encore que le plurilinguisme est un fait. Par ailleurs, la géographie des langues révèle une répartition inégale entre l'Europe, qui compte environ 300 langues vivantes, et le continent africain aux 2 150 langues. Malgré ce constat, en Europe comme ailleurs, ne parler qu'une seule langue apparaît comme une anomalie car les contacts linguistiques et culturels sont une réalité sociolinguistique.

LA BRETAGNE ET SES LANGUES

La France moderne s'est constituée à partir de l'agrégation au domaine royal de différents territoires regroupant ainsi une population venant de « villages aux mille parlers » (Citron, 2019). Les débuts de l'histoire de la politique linguistique en France remontent à l'ordonnance de Villers-Cotterêt de 1539, qui impose l'usage du français dans le langage juridique et, corollairement dans le langage quotidien (Perrot, 1997). Ce qui se passe à cette période en France se déroule également dans les autres États de l'Europe occidentale qui cherchent à imposer leur(s) langue(s) à la place du latin qui était jusqu'alors la langue dans laquelle était traduits les écrits officiels, ouvrant ainsi la voie à « une course de la normativité des nouvelles langues de pouvoir » (Kremnitz et Broudic, 2013).

Parmi les territoires qui font la France, il y a la Bretagne, royaume, puis duché qui sera rattaché à la couronne de France par le mariage d'Anne de Bretagne avec Charles VIII en 1491. La Bretagne devient une province française à partir de 1532. Au Moyen Âge, le duché de Bretagne est trilingue car on parle le breton, le français et le latin. Cependant, avec la promulgation de l'ordonnance de Villers-Cotterêts, la haute Bretagne adopte rapidement le français pour la rédaction des registres paroissiaux dès le milieu du *xvi*^e siècle (Broudic, 2013). En basse Bretagne, cela prendra trois quarts de siècle.

Aujourd'hui et depuis 2004, le breton et le gallo sont officiellement reconnus par le conseil régional de Bretagne, aux côtés du français, comme les langues de la Bretagne. Ce positionnement a pour conséquence de reconnaître la présence

de deux autres langues en plus de la langue française. Le gallo, « l'autre langue de Bretagne » (Sellier, 2019), occupe une place particulière du fait qu'elle représenterait moins l'identité bretonne que ne le ferait le breton (Eloy et Jagueneau, 2013). Il s'agit en cela d'une langue davantage orale et moins distinctive que le breton en tant que langue d'oïl proche du français standard par certains aspects. Pourtant, les résultats de l'enquête TMO de 2018 rendent compte d'un nombre de locuteurs du gallo (191 000) qui serait proche et légèrement plus jeune (moyenne d'âge de 60 ans pour le gallo et de 70 ans pour le breton) de celui des locuteurs de la langue bretonne (207 000).

ÉDUCATION PLURILINGUE, TRANSMISSION, DE QUOI PARLONS-NOUS ?

La notion d'éducation est polysémique. De manière succincte, nous pouvons isoler trois acceptions. Tout d'abord, l'éducation définit une conception de la société au travers des institutions sociales que sont l'école, la famille et les initiatives en matière de formation tout au long de la vie (Palezzeshi, 2011). Elle peut aussi être comprise comme une pratique didactique, au sens large d'une pratique de transmission des savoirs. L'éducation apparaît encore comme un (ou plusieurs) processus de socialisation primaires et/ou secondaires (Darmon, 2010), reliant un individu à son environnement proche, à un système de société, de culture, de valeurs (Morandi, 2000).

L'élément qui rassemble ces différentes approches est que les pratiques éducatives qui se développent dans une société sont portées non seulement par des politiques nationales plus ou moins favorables au plurilinguisme, mais également par des choix (Philip-Asdih, 1997) ou des politiques linguistiques familiales (Deprez, 1996), qui « fixe[ent] le rôle, la fonction et la place de chaque langue selon leur utilité et leur valeur pour les membres de la famille » (Haque, 2010) et s'inscrivent plus largement dans le cadre de stratégies éducatives en vue de favoriser plus ou moins l'autonomie, l'épanouissement personnel, la mobilité sociale.

Ces choix émanent principalement des parents qui positionnent et revendiquent parfois la transmission d'une culture ou d'une langue dans un environnement social donné. Dans le contexte hexagonal actuel où le français est hégémonique, comment cette pression institutionnelle est-elle gérée au sein des familles ? Comment la politique linguistique nationale est-elle acceptée, négociée ou contestée ? En effet, les idéologies langagières (Jaffe, 2008) en partie produites par les institutions et les discours métalinguistiques contribuent à accorder une certaine valeur sociale aux langues et aux locuteurs, valeur qui est diversement prise en considération par les familles selon les contextes dans lesquels elles évoluent.

La conception du terme « plurilingue » donne également lieu à une diversité de définitions qui peuvent être liées à des capacités langagières ou à la

reconnaissance du plurilinguisme comme étant un fait social. Pour ce qui est de la compétence linguistique, nous pouvons retenir la définition de Cuq : il s'agit de la « capacité d'un individu d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques », notamment à l'aide d'une « forme spécifique de compétence de communication, [dont] la principale manifestation chez l'individu consiste en l'alternance codique » (Cuq, 2003). Selon Castellotti et Moore (2011), elle repose également sur l'entremêlement de trajectoires familiales culturelles et sociales et sur l'existence d'un lien intrinsèque entre les dimensions linguistique et culturelle.

Pour la dimension sociétale, toute éducation est plurilingue (Beacco, 2005) et différents éléments permettent d'attester ces plurilinguismes (Coste, 2010). Ils sont présents du fait que la société se forme dans la diversité des variétés de langues composant le répertoire personnel des individus, que l'éducation scolaire enseigne (dans) une langue de scolarisation qui n'est pas la langue première de tous les enfants scolarisés et que leur langue première pourrait également être source d'enseignement. La société est également plurilingue car elle expose plusieurs langues, élargissant et enrichissant ainsi le répertoire initial de chacun. Rappeler cela, c'est insister sur la dimension plurielle de chaque identité, qu'elle soit individuelle ou collective.

Dans une définition de sens commun, transmettre « c'est faire passer quelque chose de quelqu'un à quelqu'un d'autre », dans un aspect apparent de l'acquisition (Labov, 1992). Le premier point de cette définition est que ce qui est transmis est bien souvent considéré comme étant descendant, passant par exemple d'une génération à une autre ou bien du maître vers l'élève. Le second aspect est que ce qui est transmis l'est à l'identique (on transmet un patrimoine, qu'il soit socio-économique ou culturel). Du point de vue de la famille, en éducation, on retrouve ici la perspective structuro-constructiviste dans une problématique de reproduction sociale (ancrée dans un milieu social) qui favorise ainsi l'héritage d'une mémoire et d'une culture, dans lequel chacun trouve les sources d'une identité transmise (Attias-Donfut, Lapierre et Segalen, 2002). À l'école, cela se traduit par le développement d'un modèle transmissif du savoir qui passe de celui qui sait vers celui qui apprend. Or, l'indétermination, la discontinuité entre les générations, le « champ des possibles » qui s'offre aux individus est le résultat de contradictions, de l'évolution des intentions, d'innovations et d'imprévus consécutifs aux expériences vécues qu'il convient de prendre en considération. Comme le propose Lahire (1995), « la métaphore de l'"héritage culturel" (ou de la "transmission culturelle") élide les immanquables distorsions, adaptations et réinterprétations que subit le "capital culturel" au cours de sa reconstruction d'une génération à l'autre, d'un adulte à un autre adulte, etc., sous l'effet, d'une part, des écarts entre les supposés "transmetteurs" et les prétendus "récepteurs" et, d'autre part, des conditions (des contextes) de cette reconstruction ».

En cela, l'intérêt porté à la transmission en tant que processus spatio-temporel au sein de la famille et à l'école nous invite à questionner ce qui se transmet concrètement entre des individus, le sens que prend cette transmission selon le contexte d'énonciation ou encore la place donnée et prise par le destinataire dans la construction de ce « message » émis et reçu. Plusieurs auteurs dans cet ouvrage se sont ainsi interrogés sur les formes que peuvent prendre les transmissions : descendantes, ascendantes, horizontales, verticales, par opposition, etc. En outre, les modèles éducatifs évoluent fortement depuis plusieurs décennies. La famille contemporaine, telle que décrite par de Singly (1996 et 2000), vise de plus en plus à libérer les individus de leur histoire pour une plus grande émancipation, tant vis-à-vis des personnes que des institutions. Il y a d'un côté une volonté de développer des liens sociaux moins contraints et, de l'autre, un assouplissement du modèle familial, qui s'imprime également dans la vie du couple. Dans cette perspective, il importe de saisir la transmission linguistique en prenant en considération le transmetteur mais aussi le récepteur et le contexte d'énonciation.

D'un point de vue sociolinguistique et didactique, si cette transmission, au-delà de l'apprentissage d'une langue minorée en contexte scolaire, vise une pratique sociale présente et à venir hors de ce cadre institutionnel, cela interroge alors également les modalités de l'appropriation sociolangagière de cette langue par l'apprenant (Adam, 2020 ; Adam et Larvol, 2019) et des pratiques éducatives pour y parvenir. Des travaux récents en didactique du plurilinguisme proposent notamment de penser une didactique de l'appropriation (Castellotti, 2017), contextualisante grâce à laquelle l'apprenant (enfant ou adulte) peut concevoir cet apprentissage dans le cadre d'un projet personnel, existentiel et sociositué. Les recherches sociodidactiques (Rispaïl et Blanchet, 2011 ; Rispaïl, 2005) mettent en évidence la reconnaissance que peuvent apporter les approches pédagogiques plurielles (Coste, 2013), au sens d'« éducation à et par la pluralité linguistique et culturelle » (Rispaïl, 2017, p. 13) tout en dévoilant également les freins idéologiques à leur mise en oeuvre (Blanchet, Clerc et Rispaïl, 2014). Cela apparaît d'autant plus central dans des situations de pluralités linguistiques inégalitaires (Bretegnier, 2016), telles qu'en Bretagne.

DES CONNEXIONS ENTRE DES AUTEURS

Le territoire qui nous intéresse ici est celui de la Bretagne, où se mêlent des langues autochtones comme le breton et le gallo et d'autres langues qui sont issues de l'immigration. Bien que le point de départ de notre réflexion porte sur les langues minoritaires, ce sont les conditions de l'éducation et de la transmission dans une langue qui n'est pas le français que nous interrogeons. L'objet commun est de réfléchir de manière croisée sur des thèmes liés au plurilinguisme, principalement dans le champ de l'éducation et de la formation, en

didactique des langues et du plurilinguisme, en sociolinguistique, en sociologie et en psychologie et sous trois angles complémentaires que sont les politiques scolaires, la famille et l'école. Les auteurs et autrices de cet ouvrage collectif sont des chercheurs et des chercheuses, des doctorants et des doctorantes, des professionnels et des professionnelles, des acteurs et des actrices du monde associatif et culturel et les contributions présentent des récits d'expériences, de pratiques ou portent sur des travaux de recherche.

DES LANGUES ET UN TERRITOIRE

La Bretagne est une région française comptant quatre départements (le Finistère, le Morbihan, les Côtes-d'Armor et l'Ille-et-Vilaine). Les limites de ce territoire administratif sont régulièrement contestées pour revendiquer une Bretagne à cinq départements, intégrant ainsi les frontières de l'ancien duché de Bretagne qui se trouvent dans le département de Loire-Atlantique. Le territoire que nous évoquons ici est celui d'une Bretagne du *xxi*^e siècle, riche d'une histoire complexe et ancrée dans un monde contemporain, comportant deux zones linguistiques : la haute Bretagne et la basse Bretagne.

La diversité linguistique de Bretagne est celle d'un pays où trois langues coexistent, le gallo, le breton et le français s'enrichissant d'autres langues issues des mouvements de population. Dans cet ouvrage, la diversité est abordée au-delà de l'usage du français en questionnant les éducations en arabe, en arménien, en jamaïcain, en tahitien, en provençal, en langue des signes et, bien entendu, en gallo et en breton. L'immigration bretonne qui est à la fois ancienne et modeste apparaît toujours comme « un vaste chantier, encore largement inachevé » (Le Coadic et Epron, 2017). On ne sait que très peu de choses des migrations vers la Bretagne qui sont principalement des migrations venant d'Afrique du Nord (Maroc, Algérie et Tunisie), d'Europe (Portugal, Allemagne, Belgique, Italie, Espagne, Turquie, Pologne et Roumanie) ou du Royaume-Uni, faisant des Britanniques la première communauté immigrée de Bretagne. Le territoire apparaît comme un lieu géographique portant une singularité. La Bretagne est une péninsule, une zone géographique à la fois rurale et maritime, à l'intérieur de laquelle les mouvements de populations dessinent une aventure humaine forgeant l'histoire de ce territoire, ses évolutions et, par conséquent, son identité. Parler de diversité linguistique, c'est encore une façon de s'intéresser au rapport à l'Autre et à la manière dont celui-ci participe implicitement de « l'auto et de l'hétéro-définition des Bretons aujourd'hui » (Etiemble et Morillon, 2017).

Il ne s'agit pas ici d'être exhaustif en termes de langues, de cultures ou de formes d'éducation (et nous ne le serons pas) mais plutôt de questionner un vocabulaire mouvant. Peut-on parler d'éducation en langue autochtone, comme nous le proposons dans cette introduction, ou d'éducation en langue régionale ? N'est-il pas préférable d'employer le terme de « langue endogène » plutôt que

celui de « langue autochtone », comme le propose Philippe Blanchet dans la première partie de l'ouvrage ? Que dit-on quand on parle des langues de France, des patois et des dialectes ? Qu'est-ce qu'une éducation en langue minoritaire ? Ne serait-il plus juste de parler de processus de minoritarisation ? Sous quel(s) angle(s) pouvons-nous analyser ces phénomènes ? Que faire de l'engagement individuel des chercheurs et des chercheuses ? Qu'est-ce que cela implique quand la réflexion s'inscrit clairement dans une démarche de revernacularisation et, plus largement, s'affirme comme étant militante ou, pour le moins, engagée ? Quand on parle de langues minoritaires, qu'en est-il de l'arabe, langue minorée qui peine à trouver sa place, en Bretagne, sans être pour autant une langue minoritaire en France et dans le monde ? Faut-il avoir un vocabulaire commun ou reconnaître la pluralité des termes employés ?

Certaines réponses sont apportées. D'autres sont esquissées permettant ainsi à la réflexion de se poursuivre.

UNE CONNEXION AU MONDE QUI NOUS ENTOURE

Cet ouvrage nous connecte également avec l'actualité internationale qui fût centrée en 2022 sur l'invasion de l'Ukraine par la Russie, le 22 février. Quelques mois après le début de cette guerre, des Ukrainiens se sont mis à apprendre ou à réapprendre la langue de leurs parents. Une minorité d'Ukrainiens ont le russe pour langue première et beaucoup d'autres, surtout dans l'Est et le Sud du pays, le parlent couramment. Cela représente à peu près 17 % de la population. Depuis la guerre de Crimée, la langue ukrainienne devient un élément central de l'unité nationale et, d'une certaine manière, un acte de résistance par rapport à l'invasion russe¹. Apprendre une langue, c'est affirmer quelque chose. C'est une potentialité. Apprendre une langue, c'est dire qui nous sommes et ce que nous aspirons à devenir. C'est une façon de parler de soi.

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM Catherine, 2019, « Scolarisation bilingue et appropriation d'une langue (minoritaire) », *Revue TDFLE*, actes n° 1, [https://doi.org/10.34745/numerev_1339].
- ADAM Catherine, 2020, *Bilinguisme scolaire. Familles, écoles, identités en Bretagne*, Berlin, Peter Lang.
- ATTIAS-DONFUT Claudine, LAPIERRE NICOE et SEGALIN Martine, 2002, *Le Nouvel esprit de famille*, Paris, Odile Jacob.
- BEACCO Jean-Claude, 2005, « Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme "manière d'être" en Europe », *Étude de référence, division des politiques linguistiques*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

1. Reportage des journalistes ukrainiens Alla Passurmandutche et Prykarpattia pour TSN 1+1, diffusé sur Arte, 2022.

- BLANCHET Philippe, CLERC Stéphanie et RISPAIL Marielle, 2014, « Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique : Pour de nouvelles perspectives sociodidactiques avec l'exemple du Maghreb », *Éla. Études de linguistique appliquée*, 175, p. 283-302.
- BRETEGNIER Aude, 2016, *Imaginaires plurilingues en situations de pluralités linguistiques inégalitaires*, habilitation à diriger les recherches en linguistique, Le Mans, université du Maine.
- BROUDIC Fañch, 2013, « Le breton », in Georg KREMnitz et Fañch BROUDIC (dir.), *Histoire sociale des langues de France*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- CALVET Louis-Jean, 2007, *La sociolinguistique*, Paris, Presses universitaires de France.
- CASTELLOTTI Véronique, 2017, *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*, Paris, Éditions Didier, coll. « Langues et didactique ».
- CASTELLOTTI Véronique et MOORE Danièle, 2011, « La compétence plurilingue et pluriculturelle. Genèses et évolutions d'une notion-concept », *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Paris, Éditions des archives contemporaines, p. 41-252, [hal-01295032].
- CITRON Suzanne, 2019 (1987), *Le mythe national. L'histoire de France revisitée*, Paris, Éditions de l'Atelier.
- COSTE Daniel, 2010, « Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 7-1.
- CUQ Jean-Pierre (dir.), 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, ASDIFLE-CLE International.
- DARMON Muriel, 2016, *La socialisation*, Paris, Armand Colin.
- DEPREZ Christine, 1996, « Une politique linguistique familiale : le rôle des femmes », *Éducation et société plurilingues*, 1, p. 35-42.
- ELOY Jean-Michel et JAGUENEAU Liliane, 2013, « Dynamique de permanence et émergence des langues d'oïl : quel sens social? », in Georg KREMnitz et Fañch BROUDIC (dir.), *Histoire sociale des langues de France*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- ETIEMBLE Angela et MORILLON Anne, 2017, « Histoire de l'immigration en Bretagne », in Ronan LE COADIC et Aurélie ÉPRON (dir.), *Bretagne, migrations et identité*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- FILHON Alexandra, 2014, « Exposé introductif : Les langues de l'immigration dans les enquêtes publiques », *DGLFLF, Les langues de l'immigration, migrer d'une langue à l'autre?*, [https://www.dailymotion.com/video/x2uh5b4], consulté le 22 février 2024.
- HAQUE Shahzaman, 2010, « Transmission des langues natives aux deuxièmes générations : le cas de la diaspora indienne en Europe nordique et occidentale », *Revue Tranel (travaux neuchâtelois de linguistique)*, 52, p. 29-50.
- JAFFE Alexandra, 2008, « Parlers et idéologies langagières », *Ethnologie française*, 38, p. 517-526.
- KREMnitz Georg et BROUDIC Fañch (dir.), 2013, *Histoire sociale des langues de France*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- LABOV William, 1992, « La transmission des changements linguistiques », *Langages*, 26^e année, n° 108, p. 16-33.
- LAHIRE Bernard, 1995, *Tableaux de familles : heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard/Le Seuil.
- LE COADIC Ronan et ÉPRON Aurélie (dir.), 2017, *Bretagne, migrations et identité*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- MOKADDEM Hamid, 2002, « Nouvelle-Calédonie, un pays métissé? », *Hermès, La Revue*, 32-33, p. 535-54.
- MORANDI Franc, 2000, *Philosophie de l'éducation*, Paris, Nathan.

- PALAZZESCHI Yves, 2011, « Histoire de la formation post-scolaire », in Philippe CARRÉ (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris, Dunod, p. 22-41.
- PERROT Marie-Clémence, 1997, « La politique linguistique pendant la Révolution française », *Mots*, 52.
- PHILIP-ASDIH Carole, 1993, « L'image de soi des enfants de couples franco-maghrébins », *Hommes et migrations*, n° 1167, p. 44-48.
- RISPAIL Marielle, 2005, *Plurilinguisme, pratiques langagières, enseignement. Pour une sociodidactique des langues*, dossier présenté en vue d'une habilitation à diriger des recherches en sciences du langage, sous la direction de Philippe Blanchet, Rennes, université Rennes 2.
- RISPAIL Marielle (dir.), 2017, *Abécédaire de sociodidactique*, Saint-Étienne, PUSE.
- RISPAIL Marielle et BLANCHET Philippe, 2011, « Principes transversaux pour une sociodidactique dite de terrain », in Philippe BLANCHET et Patrick CHARDENET (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Montréal/Paris, Agence universitaire de la francophonie/Éditions des archives contemporaines, p. 65-69.
- SELLIER Jean, 2019, *Une histoire des langues et des peuples qui les parlent*, Paris, La Découverte.
- SINGLY François de, 1996, *Le Soi, le couple et la famille*, Paris, Nathan.
- SINGLY François de, 2000, *Libres ensemble. L'individualisme dans la vie commune*, Paris, Nathan.