



## LE PLURILINGUISME EN CONTEXTE ÉDUCATIF: REGARDS CROISÉS ENTRE SOCIOLINGUISTIQUE ET DIDACTIQUE

<sup>1</sup>Lucky Akhuomo, Ogamune  
[Akhuomo119@gmail.com](mailto:Akhuomo119@gmail.com)

<sup>1</sup>University of Benin, Nigeria

### Résumé

Cette étude explore les relations complexes entre les pratiques plurilingues et les contextes éducatifs à travers une double perspective sociolinguistique et didactique. Ancré dans une démarche autobiographique et ethnographique, le travail interroge la manière dont élèves et enseignants plurilingues mobilisent leurs répertoires linguistiques dans des classes exolingues, tout en remettant en question les idéologies monolingues dominantes au sein de l'institution scolaire. À partir d'enquêtes de terrain menées en Éthiopie et en France, l'auteure propose un cadre «socio-didactique» articulant les idéologies linguistiques à grande échelle avec les pratiques interactionnelles locales. Le concept central de «pratiques translingues» permet de penser l'usage fluide, créatif et identitaire des langues au-delà des frontières conventionnelles entre langue première et langue seconde. En mobilisant une méthodologie qualitative combinant observation participante, entretiens approfondis et analyse réflexive, la recherche met en lumière les liens entre pratiques langagières, inégalités sociales, normes institutionnelles et dynamiques de pouvoir historiques. Ce travail critique les discours normatifs sur la langue et l'apprentissage, tout en proposant des pistes pédagogiques inclusives fondées sur les compétences plurilingues des élèves. Le plurilinguisme est ainsi réaffirmé comme une ressource précieuse pour l'enseignement, l'apprentissage et l'inclusion sociale, appelant à une réforme des formations enseignantes et des politiques éducatives.

**Mots-clés:** Plurilinguisme, sociolinguistique, socio-didactique, idéologie linguistique, pratiques translingues, inclusion éducative

### 1.0 Introduction

Un texte anthropologique est d'abord traversé par tout un jeu d'intertextualité savante instaurant un rapport nécessaire à ce qui a été écrit par d'autres et renvoyant à d'autres encore. Mais pour que le texte devienne un texte anthropologique, il faut que toute cette intertextualité ait été confrontée à la parole des autres. L'anthropologie, genre métis. François Laplantine (200 : 150)  
Cet article naît d'une histoire personnelle; il naît d'une manière de voir et de percevoir ce qui

fonde notre parcours scientifique: une histoire avec le langage, avec l'autre, et avec l'apprendre. Cette histoire a directement à voir avec une parole qui fait société, les interprétations que les acteurs en font, le sens que le chercheur y voit. Parce qu'il s'agit d'éducation, les polyphonies ouvrent à un regard socio didactique, une didactique plurilingue du français monolingue, à visée inclusive, pour une pédagogie des possibles.

En outre, notre projet sociolinguistique est de contribuer à une analyse critique des interactions plurilingues qui, en problématisant les idéologies langagières (échelle macro) au sein des interactions (échelle micro), interroge les liens entre pratique sociale et pratique linguistique pour les locuteurs qui les produisent. J'aborde ces questions avec un principe complexe (Morin, 1990) : la pensée complexe veut rendre compte de liens dialogiques entre le tout et les parties, l'appréhension d'ensemble nous apprenant ce qu'il en est pour les acteurs, qui eux-mêmes nous permettent de comprendre l'ensemble. Ces processus sont dialectiques, et je pose l'hypothèse qu'il est possible d'en tirer des connaissances scientifiques socialement utiles, en particulier pour ce qui concerne les situations plurilingues : non seulement les langues (variétés, répertoires) peuvent être étudiées en ce qu'elles rendent compte de dynamiques sociales qui les transforment, mais, ce que les locuteurs en font, a une influence sur des dynamiques sociales complexes. Un contexte sociolinguistique se définit par un système complexe de liens entre les niveaux macro et micro; il s'actualise dans des traces linguistiques, diverses et imprédictibles. Une sociolinguistique critique éclairées liens par l'attention qu'elle porte aux catégories sociales que sont les langues et les idéologies linguistiques [14 : 195].

Des publications de plus en plus nombreuses se réfèrent à la sociolinguistique pour interroger des situations didactiques qui concernent les élèves plurilingues ayant le français pour langue seconde (en particulier les élèves nouvellement arrivés en France), et plus généralement à toutes les situations didactiques dans lesquelles l'hétérogénéité langagière est patente (Guerin, 2011). Cette approche est relativement récente, du moins dans la forme qu'elle prend aujourd'hui. Elle veut favoriser une meilleure prise en compte des locuteurs plurilingues, et des élèves en particulier, dans un contexte diglossique générateur de tensions, y compris dans la classe :

Sous prétexte de maintenir vivante la culture considérée jusque là comme minorée, on cantonne la langue correspondante dans des activités ethniquement marquées, alors que la langue dominante reste le véhicule des disciplines que le système

éducatif considère comme plus légitimes, à la fois parce qu'elles exigent un plus fort pouvoir d'abstraction et qu'elles ont une valeur internationale (...) [cette tendance « folklorisante »] verse facilement dans les stéréotypes, et néglige l'existence pourtant fondamentale des formes de cultures intermédiaires originales développées par les sujets. (Dabène L.1, 1994 : 118).

Ces questions sont aujourd'hui problématisées dans le cadre de la socio didactique, c'est-à-dire une didactique articulée à la variété des contextes dans leurs aspects politiques, institutionnels, socioculturels et sociolinguistiques d'une part, mais aussi à la variété et la variation langagière, linguistique et sociale, interlectale et interdialectale, d'autre part, et pour laquelle sociolinguistique et didactique du plurilinguisme sont deux champs qu'il est absolument nécessaire de convoquer concomitamment, pour l'élaboration de politiques linguistiques et éducatives cohérentes et de propositions didactiques concrètes. (Cortier et Puren L., 2008 : 77)

Mes orientations de recherche évoluent, en lien notamment avec mon affiliation à l'INSPE de l'académie de Rouen en tant que formatrice, et avec mon insertion au laboratoire DY LIS (Dynamique du Langage In Situ, EA 7474) qui « s'intéresse à l'articulation entre des pratiques langagières et les constructions sociales, discursives et identitaires des sujets à travers laquelle des dynamismes sont saisis, décrits et analysés » (site DY LIS). Mes travaux convergent au moins sur trois points récurrents dans ce cheminement: la part cruciale que prennent la variation sociolinguistique dans toutes les situations interactionnelles, la complexité de la transposition de mes recherches à la didactique, la vitalité et la difficulté d'un questionnement sur les méthodes et les démarches qui « font science » au croisement de la sociolinguistique et de la didactique. Les résultats produits sont donc situés, contextualisés. Ils ont invariablement vocation à être discutés, dépassés, transformés, voire oubliés: « Nous ne pouvons accomplir un travail sans espérer en même temps que d'autres iront plus loin que nous. En principe ce progrès se prolonge à l'infini » (Weber, 1963 [1959] : 68).

## **1.1 Objectives**

- Analyser les pratiques langagières en contextes plurilingues pour comprendre comment les élèves et enseignants mobilisent leurs répertoires linguistiques dans des situations éducatives réelles.

- Interroger les idéologies linguistiques dominantes, notamment le monolinguisme scolaire, afin de promouvoir des approches plus inclusives et critiques de l'enseignement du français.
- Articuler sociolinguistique critique et didactique du plurilinguisme, en développant une perspective socio-didactique capable de transformer les pratiques éducatives.
- Proposer des outils méthodologiques et réflexifs pour la formation des enseignants, favorisant une meilleure prise en compte de la diversité linguistique et culturelle en classe.

## 2. Revue de la littérature

En considérant le langage comme partie inhérente de pratiques sociales contextualisées, je me situe dans une perspective critique capable de révéler les intérêts qui sous-tendent les actions (Heller, 2002), les processus d'assujettissement des acteurs (Foucault, 1975; Blommaert, 2010), leurs arts de faire (Certeau, 1990 [1980]). Mes travaux traitent le plus souvent de plurilinguismes qui fonctionnent comme un effet de loupe sur l'hétérogénéité constitutive des pratiques socio langagières. Cela fait considérer la langue en tant qu'objet discursif socialement construit et hétérogène, et le contexte comme concept pertinent pour justifier d'une sociolinguistique critique qui prend le parti de s'intéresser aux acteurs ordinaires, y compris sur le terrain scolaire. Les notions de compétence linguistique et de variation sont donc envisagées en tant qu'objets hétérogènes.

Ma lecture des interactions s'inspire d'une implication que je dois en partie à des travaux menés sur un terrain plurilingue très éloigné de l'idéologie monolingue dans laquelle j'ai grandi initialement. Mes recherches sociolinguistiques portant sur le plurilinguisme à Addis-Abeba m'amènent à considérer les idéologies langagières comme des processus situés et socialement construits, qui ont à voir avec les positionnements interactionnels et les identités discursives, dont participent les compétences linguistiques. À l'interface du micro- et du macro-, les idéologies langagières émergent comme des représentations qui interagissent largement dans les pratiques langagières situées, et multiformes. J'essaie de les modaliser en termes de compétences (vs postures) interactionnelles au sein de situations plus ou moins conniventes. Les représentations contribuent à problématiser les pratiques pour un questionnement didactique.

Entre sociolinguistique et didactique, la thèse a été ma première entrée dans le monde de la classe de français plurilingue. Mon implication en tant qu'enseignante chercheuse à l'ESPE de l'université de Rouen m'a permis de poursuivre sur cette voie, afin de comprendre ce qui se joue pour les élèves dans trois contextes d'enseignement immersifs en français : les lycées français de l'étranger, les dispositifs d'inclusion pour les élèves plurilingues nouvellement arrivés en France, et les classes « ordinaires » en métropole. J'ai documenté leurs pratiques en vue de comprendre quelles stratégies langagières ils mobilisent pour réussir à l'école. Sur fond d'inégalités sociales et langagières, l'étude des pratiques langagières des élèves plurilingues contribue à questionner les principes d'inclusion et d'appropriation, par lesquels l'école se transforme.

Une problématisation du langage scolaire appréhendée par la notion d'« inégalités d'apprentissage » (Bautier et Rayou, 2009) pose les premiers jalons d'une socio didactique pour laquelle je sais nécessaire de mobiliser aussi des savoirs didactiques. Je m'appuie sur le questionnement de chercheurs qui ont œuvré dans trois domaines de recherche relativement distincts en France pour des raisons historiques et institutionnelles, mais qui sont proches au moins pour l'attention qu'ils portent aux contextes sociolinguistiques. Je parle du champ des didactiques du français, des langues, du plurilinguisme. Dans les interstices se logent les didactiques d'un français langue « seconde » ou de « scolarisation ». Une recherche socio didactique postule que les dynamiques sociolinguistiques contribuent aux processus d'enseignement/apprentissage dans les classes d'une façon qui mérite d'être mieux connue par la sociolinguistique et par la didactique, ce à quoi participe selon moi la notion de « français langue seconde ». Cette notion éclaire les pratiques des élèves dans le cadre d'une école qui aujourd'hui fait le pari de l'inclusion en ouvrant des pistes concrètes. Celles qui m'intéressent concernent l'étayage didactique. J'explore une articulation didactique possible entre le français scolaire et les répertoires pluriels que les élèves forgent dans tous leurs espaces de socialisation, et qui serait audible pour les enseignants.

Une partie plus récente de mes travaux documente et interprète les pratiques et catégorisations des enseignants eux-mêmes, ils envisagent les interactions en termes d'activité professionnelle. Je m'intéresse aux pratiques enseignantes pour ce qu'elles peuvent nous apprendre des processus didactiques à même de favoriser les apprentissages en français d'élèves apprenant dans un curriculum construit avec une perspective monolingue, et peut-être mononormative. Or les choix

éducatifs sont aussi historiquement situés, ils ont des incidences cognitives et sociales. Les dispositifs de recherche collaboratifs ouvrent des pistes particulièrement intéressantes de par le processus de conceptualisation que de telles démarches supposent. Les pistes praxéologiques que je défends se fondent sur des démarches réflexives partagées par tous les acteurs, elles veulent contribuer à une didactique du français transversale, qui concerne toutes les disciplines. Il m'importe d'en montrer l'intérêt scientifique, mais aussi les risques méthodologiques, et éthiques. Mon projet scientifique se poursuit à l'interface des savoirs savants et des savoirs pratiques, il ouvre sur des perspectives en formation. Altéritaire, il a sa part d'utopie, et de possibles.

Les méthodes que je privilégie sont empirico-inductives, elles s'appuient essentiellement sur des observations et des entretiens compréhensifs avec les enquêtés. Sur le terrain scolaire en particulier, la démarche ethnographique me permet d'articuler plusieurs niveaux d'échelle interprétative des situations. Je mobilise ponctuellement des données quantitatives et des données multimodales (vidéos) en vue de contextualiser ces problématiques. Je cherche à stabiliser peu à peu une méthode interprétative qui s'appuie sur l'intersubjectivité avec une double perspective: contribuer à favoriser l'agentivité des acteurs à qui de telles recherches peuvent bénéficier, et construire une démarche qualitative plus rigoureuse de par l'explicitation des démarches qui la définiraient, ce à quoi participe tout travail d'écriture scientifique (Weber, 1959 ; Schütz, 1987). En décrivant ces dynamiques avec une perspective sociolinguistique réflexive et politique, située (Rampton, 2006 ; Hélot, 2007 ; Blanchet, 2012), j'essaie de contribuer à une didactique du français « dans tous ses états » (Dabène M., 2005 : 15) :

S'il appartient au sociolinguistique de décrire et d'interpréter des situations complexes, la didactique quant à elle se charge de transposer ces savoirs dans le cadre scolaire, caractérisé par la nécessité de former des élèves pour réussir à l'école. [Ma perspective] est donc socio didactique dans le sens où elle montrera en quoi une analyse sociolinguistique peut éclairer un questionnement didactique, en particulier dans un contexte exolingue. [9 : 29]

L'équation intellectuelle du chercheur n'est jamais figée, elle procède de ruptures épistémologiques qui orientent son parcours, parce que le monde dans lequel il agit se transforme, et le transforme. L'introduction se poursuit donc par une biographie socio langagière et une

présentation chrono-thématique des différents projets qui constituent une expérience scientifique plurielle, historiquement située et marquée par la mobilité, entre l'observation, la recherche et l'action. L'expérience témoigne de résistances et d'aveuglements parfois, qui participent de la vitalité de tout cheminement scientifique, et sur lesquels je reviendrai autrement au fil des pages qui suivront : maîtrise d'une langue que l'on pourrait donc posséder (et dont on pourrait être déposé de ?), réflexivité par le langage (pour agir ou servir ?), résultat, norme et vérité dans les sciences (et à l'école ?)

Le héros, en anthropologie comme en sociologie ou en histoire, c'est celui dont on parle, non celui qui parle. Celui qui parle ne nous intéresse, épistémologiquement parlant, que dans la mesure où ce qu'il peut nous dire de sa posture personnelle est nécessaire à la compréhension de ce qu'il nous dit des autres. (Olivier de Sardan, 2008 : 21). De fait, l'approche contextuelle que j'adopte ici s'appuie sur une éthique de la conviction qui s'appuie sur un principe de responsabilité (Weber, 1917)<sup>3</sup>. Elle signe dès à présent mon ancrage essentiel dans une sociolinguistique interactionnelle critique, politique, qui naît d'interrogations émergeant des terrains sociaux eux-mêmes, terrains sur lesquels le langage et les liens que les individus tissent avec ce langage disent quelque chose d'un certain rapport au monde.

### **3.0 Vivre en plurilinguismes: de l'expérience à l'intuition d'un langage monde**

Mes recherches ont pris forme dans ma pratique de classe, une pratique d'enseignante de « français », qui s'est déclinée tout d'abord au Burkina Faso dans un petit collège de la capitale. Mon parcours est né cependant d'une expérience de vie plus large, à laquelle se raccrochent des choix professionnels et scientifiques. En outre, sur un territoire qui n'était pas le mien, j'entrai dans une lutte au bénéfice de mes élèves plurilingues: ils étaient engagés dans une éducation scolaire en français qui marquerait leur vie entière et je voulais que ce soit pour le meilleur, pour une réelle émancipation par l'éducation. L'histoire faisait qu'ils n'avaient d'autre choix que le français pour cela, je voulais que « notre » langue soit digne d'eux, que notre pays soit digne de leur éducation. Aujourd'hui cet élan me paraît d'une naïveté contrainte et pourtant c'est bien ainsi que je construisis une recherche doctorale qui eut le pouvoir de m'extraire du « vivre avec » mille langues qui tourbillonnent sans cesse entre chacun, en toute impunité. J'y cherchai la troisième voie, l'alternative, celle qui nous affranchirait tous des processus de distinction, de la violence des institutions, de l'ignorance des politiques éducatives. Je traquai des pépites qui

seraient invisibles d'un enseignant français, puisqu'elles jaillissaient sans qu'on les convoque dans la classe. Avec passion, puis avec persévérance et finalement avec détermination, je voulus convaincre moi et les autres – que ce plurilinguisme pouvait servir l'apprentissage du français, que cela nous faisait tous grandir, enseignants comme élèves.

Je quittai le lycée Guebre Mariam pour l'université d'Addis-Abeba, avec la sourde intuition que si la pluralité des langues offrait l'humilité en héritage, elle pouvait tout aussi bien être un redoutable facteur d'exclusion, de mépris et de désengagement : le plurilinguisme, dans tout ce qui faisait sa réalité, traversait les vies sans qu'il soit toujours possible de garantir que c'était pour le meilleur. À l'époque pourtant, je ne connaissais ni Bourdieu, ni Foucault, ni Weber. J'ignorais que nous vivions endiglossie, et je ne me doutais pas que je luttais en fait pour donner de la noblesse à un malaise grandissant... Je dus alors apprendre la nécessité de me désengager pour pouvoir traiter d'un sujet engagé. Je décidai que seul le questionnement scientifique pouvait soutenir des convictions dont la portée politique m'étonnait. Je découvris, pêle-mêle, des pensées abruptes et d'autres lumineuses. Voilà peut-être les prémices de toute l'histoire de mes recherches.

En plus, Je ne crois plus que le militantisme puisse irriguer l'essentiel d'une recherche, au risque de s'y asservir. Je ne crois plus non plus qu'il soit possible de s'en affranchir absolument. L'issue de mon parcours doctoral m'a fait traverser une sorte de mur invisible qui encerclait l'école, et dont j'avais cherché à m'émanciper. Dont je chercherai sans doute toujours à m'émanciper, même aujourd'hui. J'ai appris à me méfier de tels élans qui empêchent d'écouter, mais aussi à les assumer parce qu'ils sont – dans mon parcours – les présupposés de nombre de mes intuitions. Charge à ma recherche de les explorer, de les vérifier, de les transformer, de les épurer.

Je quittai l'Éthiopie riche du monde partagé des penseurs et des chercheurs, celui des rencontrés et aimés. Tous les regards sur le langage-monde qui nous font devenir ce que nous sommes :

Je ne peux plus écrire de manière monolingue. C'est-à-dire que ma langue, je la déporte et je la bouscule non pas dans des synthèses, mais dans des ouvertures linguistiques qui me permettent de concevoir les rapports des langues entre elles aujourd'hui sur la surface de la terre – rapports de domination, de connivence,

d'absorption, d'oppression, d'érosion, de tangente etc, comme le fait d'un immense drama, d'une immense tragédie dont ma propre langue ne peut être exempte et sauve. (Glissant, 1996 : 40)

J'arrivai en France pour enseigner autrement autre chose, à l'université de Rouen -département des sciences du langage. Le laboratoire Lidifra m'accueillit, le point final de la thèse put enfin s'écrire, ponctuation ouverte sur de nouvelles questions, l'ESPE ouvrit ces horizons.

### **3.1 Vivre en didactiques : de l'intuition à l'expérience d'une sociodidactique comme rhizome**

De Rouen, du laboratoire Lidifra-Dysola-DYLIS4 et de son histoire, de ses membres aux mille paroles qui s'entrelacent dans les méandres de sciences du langage multi référentielles, j'ai tout appris de la vie scientifique qui palpète dans un laboratoire, ce que je dois à chacun. J'ai appris une vigilance méthodologique constante, inspirée de Fabienne Leconte, ainsi qu'une réelle méfiance pour la « moraline » (Morin, 2004 : 57)<sup>5</sup>, ce que je dois à Claude Caïtucoli pour ce qui concerne le bilinguisme : ni un handicap, ni un avantage, ni même un idéal, le bilinguisme est un fait à observer dans sa complexité, à l'école comme ailleurs [6: 88]. J'ai appréhendé aussi en rhizome une didactique de la variation, une didactique plurinormaliste, généreuse et curieuse (Delamotte, 1997; Penloup, 2003 ; Delamotte et Penloup, 2000), qui m'a appris à respecter l'histoire de nos disciplines scientifiques et leur humanité. Je suis alors entrée à nouveau dans ce domaine d'une didactique du français qui se donnait les moyens de remettre en cause nombre d'axiomes idéologiques circulant trop facilement dans les classes. Une didactique et une socio didactique plurielle, en devenir. Hier avec Clara Mortamet, et toujours aujourd'hui avec Mehmet-Ali Akinci, Evelyne Delabarre, Christel Troncy, nous explorons autrement les passages qui s'ouvrent entre les rives du plurilinguisme et de la didactique.

L'ESPE offre aussi des collaborations de recherche multiformes et pluridisciplinaires, Sophie Briquet-Duhazé (CIRNEF), avec toute l'équipe Lire-écrire (IFE), bientôt avec Catherine Delarue-Breton (DYLIS/ESPE), et toujours avec les collègues formateurs qui somment les scientifiques de ne pas s'échapper trop loin du réel. Les étudiants, leurs mémoires, et surtout Malgorzata Jaskula et Deborah Cairra à travers leurs recherches doctorales, y ajoutent un souffle inspirant, essentiel. De ces détours qui forgent toute expérience de recherche, je tire un goût pour

la multiplicité des regards qui déplacent le sien sur un objet incatégorisable en l'état, un entre-deux d'un français langue première ou seconde pratique sociale, mâtiné de plurilinguisme-en-contexte-exolingue-avec-une-perspective-intégrée. Mes travaux s'orientent peu à peu vers un questionnement plus politique, ils s'inscrivent dans un paradigme pluridisciplinaire et qualitatif, un rhizome qui doit beaucoup à d'autres parce que lus, rencontrés, écoutés.

Le rhizome n'est pas fait d'unités, mais de dimensions, ou plutôt de directions mouvantes. Il n'a pas de commencement ni de fin, mais toujours un milieu, par lequel il pousse et déborde. (...) Une telle multiplicité ne varie pas ses dimensions sans changer de nature en elle-même et se métamorphoser. (Deleuze et Guattari, 1980 : 31). C'est ce que reflète partiellement chacun des projets auxquels j'ai participé depuis 2010, et ce que je souhaite continuer à expérimenter avec d'autres, aux confluent d'une sociolinguistique et d'une didactique qui, prises ensemble, se métamorphosent.

### **3.2 Présentation chrono-thématique des travaux et des projets de recherche**

Pour permettre de se référer plus aisément aux différents projets de recherche sur lesquels s'appuie ce dossier, un tableau chrono-thématique suivra leur présentation rapide (2009-2019). Il est construit selon trois principaux critères: l'intitulé et la thématique du projet, sa place dans le parcours, et son orientation scientifique. J'ai participé à plusieurs projets, à la suite d'une thèse intitulée *Apprendre en français au Lycée franco-éthiopien d'Addis-Abeba*, une étude sociolinguistique à des fins didactiques, soutenue en 2010 sous la direction de Claude Caïtucoli et de Fabienne Leconte. Ces projets ont trois orientations : a) sociolinguistique, b) didactique avec un prolongement sociolinguistique, c) sociolinguistique à visée didactique. La plupart concernent des problématiques touchant au plurilinguisme des acteurs de la classe (élèves, enseignants). L'étroite imbrication de la sociolinguistique et de la didactique (du français) ne change pas au cours du temps. Les plus impliquant concernent les projets sociolinguistiques à visée didactique. Ils problématisent un contexte éducatif (principalement scolaire) dans lequel le français est langue seconde pour une partie au moins des élèves/enfants/apprenants engagés dans la recherche. Les travaux personnels se sont développés au sein ou en marge de ces projets structurés, mais toujours inspirés d'échanges scientifiques formels et informels entre chercheurs, et souvent avec des praticiens. Ils sont aussi souvent en lien étroit avec la formation des

praticiens : celle-ci se décline parfois au sein-même des projets ou dans les formations qui s'en inspirent.

### **a) Études sociolinguistiques**

À Addis-Abeba (sociolinguistique urbaine), des travaux personnels explorent les recensements et le paysage urbain (2012-2014) après une première étude concernant des cheminots éthiopiens francophones (2009) : [2 ; 14 ; 18 ; 3 com]. Le projet MIXCLASIS (Mixité Conjugale, Langues, Socialisation, Identités Sociales, dir. Régine Delmotte, 2012-2015, financement régional) visait à étudier les interactions au sein de couples linguistiquement mixtes, en lien avec les mobilités. L'équipe était internationale, plurilingue, pluridisciplinaire. En son sein, je me suis intéressée aux interactions au sein de couples franco-éthiopiens (2013-2015) : [12 ; 20 ; 24]. Une recherche plus récente (coll. Evelyne Delabarre) concerne l'insécurité orthographique de locuteurs adultes francophones experts, à travers l'étude comparée de dictées faites lors d'un concours (2017-2019) : [31].

### **b) Études didactiques et prolongements sociolinguistiques**

Le projet Lire-écrire au CP. Évaluer l'influence des pratiques d'enseignement du lire-écrire sur les apprentissages des élèves (2012-2016, dir. Roland Goigoux, financement principal Institut français d'éducation)<sup>6</sup> avait pour ambition d'identifier les caractéristiques des pratiques pédagogiques ordinaires les plus efficaces et équitables pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture dans 131 classes de CP (plus de 2500 élèves concernés). J'ai mené une étude sur les pratiques enseignantes en classe multilingue et ai discuté de leur efficacité potentielle, en collaboration avec Marie-Odile Maire Sandoz, chargée d'études et chercheuse au Centre Alain Savary (Institut Français d'Éducation, ENS Lyon). L'objectif était de savoir si le plurilinguisme était pris en compte dans les classes, et comment: [17 ; 27 ; 32]. D'autres travaux concernent l'acculturation à l'écrit [23] (coll. Marianne Tiré, Catherine Frier) et l'usage des outils d'étayage pour l'enseignement du décodage [26] (coll. Sophie Briquet-Duhazé).

La recherche formation École apprenante au service de la parole de l'élève (dir. Evelyne Delabarre, 2016-2017, co-financement ESPE et rectorat de l'académie de Rouen) a porté sur la didactique de l'oral dans une école rurale normande. Elle a constitué la première expérience de

recherche collaborative en organisation apprenante, et a été le premier pas vers une proposition de numéro thématique pour l'ACEDLE [33].

Le projet Didacfran (dir. Sophie Briquet-Duhazé, financement Région Normandie, 2015-2019) a succédé à une première collaboration avec le rectorat sur les pratiques enseignantes (projet DEAR, dir. Marie-claude Penloup) en vue d'élaborer un site favorisant la mutualisation de ressources scientifiques et didactiques. Outre une recherche par questionnaires sur les usages que les enseignants font d'internet (220 répondants), il a surtout été l'occasion pour moi de synthétiser mon approche des élèves allophones/plurilingues à des fins didactiques, en essayant de la rendre utile et opérationnelle pour les enseignants<sup>7</sup>. Une ressource en ligne a été construite avec la collaboration de plusieurs praticiens [34], et surtout de Malgorzata Jaskula, doctorante que je co-encadre depuis 2016 avec Mehmet-Ali Akinci.

### **c) Études sociolinguistiques à des fins didactiques**

Le projet PEON (Pratiques et Enseignement de l'Orthographe en Normandie, dir. Clara Mortamet, 2012-2016, financement régional) a problématisé les pratiques d'enseignement/apprentissage de l'orthographe dans plusieurs classes de CM1, au sein d'une équipe DY LIS composée aussi de Jeanne Gonach, Mickael L'enfant, Evelyne Delabarre. J'y ai aussi étudié les conséquences d'une formation issue de notre recherche (2012-2016) : [16; 28]. J'étudie actuellement les moyens de constituer en corpus ouvert les données recueillies lors de ce projet (plateforme Ortolang). Outre les travaux issus de la thèse<sup>8</sup>, j'ai développé deux projets afin de comprendre en quoi le plurilinguisme participe de l'apprentissage en français dans une école immersive. Une étude ethnographique personnelle dans deux écoles rouennaises (Plurilanguescol, 2011-2014, sans financement) s'est avérée être une recherche exploratoire pour un projet plus complexe concernant les parcours d'appropriation d'élèves plurilingues [19; 13].

Le projet Par Langues (parcours, Langues et apprentissages en français d'élèves plurilingues, 2016-2019, financement ESPE, dir. Véronique Miguel Addisu) visait à comprendre quelles ressources potentielles chez les élèves plurilingues peuvent être concrètement appréhendées par les enseignants – et par les élèves eux-mêmes. Il concernait les pratiques d'élèves en France, avec en contrepoint celles du lycée franco-éthiopien [15]. Le premier volet était ethnographique et portait sur les élèves en UPE2A (ParLangues\_1), le second volet était collaboratif avec les

enseignants ordinaires d'un collège en éducation prioritaire (Par Langues\_2), le troisième volet alliait ces deux dimensions (ParLangues\_3). L'équipe était composée de Malgorzata Jaskula, Mehmet-Ali Akinci (DYLIS), de Laurence Schirm (inspectrice), de Marie-Odile Maire-Sandoz (IFE) et de Catherine Yon-Morsel (formatrice ESPE) : [1 com ; 2 com ; 21 ; 25 ; 30 ; 4 com; 5 com]. Les enseignants engagés dans le projet poursuivent aujourd'hui leur réflexion au sein de leurs établissements respectifs, mes propres analyses sont encore en cours.

En France, le projet ViPaJe (Vivre et Parler avec le Jeune Enfant en EAJE –financement Mairie du Havre, 2019-2021, dir. Véronique Miguel Addisu et Isabelle Maillochon) a un double questionnement (sociolinguistique et psycholinguistique) qui porte sur les pratiques langagières entre enfants de 1 à 3 ans et professionnels de la petite enfance dans trois crèches havraises formées au dispositif PARLER BAMBIN10. Outre l'équipe des professionnelles des structures de petite enfance au Havre, l'équipe des chercheurs se compose aussi de Mehmet-Ali Akinci et Oksanna Bailleul (laboratoire DYLIS ; 1 communication en juin 2019, analyses en cours).

### **3.3 Des plurilinguismes : un objet entre pratiques et idéologies**

Les idéologies langagières sont perceptibles au sein des situations interactionnelles que l'on étudie et dont on fait partie (le « terrain »). Elles désignent une association non questionnée entre une pratique langagière et les bénéfices qu'en retirent ceux qui la diffusent en tant que pratique légitime génératrice de profits (Silverstein, 1979). Ces constructions collectives sont des processus qui transforment, mais qui se transforment aussi par l'effet des mobilités, des situations de contact de langues:

Les idéologies linguistiques ne concernent ainsi pas la langue seulement, mais plutôt différentes visions des liens entre les langues et l'identité (par exemple nationale), qui s'actualisent par le biais, notamment, des modèles de socialisation prévalents, des rituels religieux, de l'école, etc. (Moore et Py, 2008:

274)

L'association entre pratiques et valeurs est considérée comme une vérité, une doxa, au sens de Bourdieu: la doxa est ce qui est admis sans discussion ni examen, ce à quoi adhère le sens commun comme une évidence (Bourdieu, 1982: 155). Pour l'auteur, ainsi que pour une

sociolinguiste de niveau 3, la doxa attribuant des valeurs réifiées à des pratiques dynamiques doit donc être combattue dans un projet politique qui relève de l'éthique scientifique du chercheur (Boutet et Heller, 2007 ; Blanchet, Calvet, Robillard, 2007). J'en interrogerai les implications à partir de la dichotomie monolingue vs plurilingue (1.2.1) puis montrerai l'intérêt d'une sociolinguistique critique de la mondialisation qui problématise la mobilité comme nouveau lieu de construction normative.

**3.3.1 Hégémonie ou pluricentrisme du français :** les processus d'individuation sont au cœur des pratiques langagières. Une sociolinguistique des phénomènes langagiers questionne la doxa des normes prescriptives, jusqu'à parfois déconstruire des catégorisations non pertinentes pour «savoir pourquoi, dans la relation au monde que peut entretenir un sujet ou un groupe, [la langue] est construite, interprétée comme, selon le cas, homogène ou inverse » (Robillard, 2008 : 35). Or, les traces des idéologies monolingues ou plurilingues sont perceptibles dans les pratiques plurilingues en particulier, qui pourtant s'en émancipent lorsqu'elles sont orientées vers le « faire ensemble » plutôt que vers le « bien dire ». De fait, plurilingue ou monolingue, tout processus devient idéologique dans la mesure où il génère des inégalités sociales consubstantielles à la définition d'un objet dont on cache la dimension sociale; les idéologies ont à voir avec l'insécurité linguistique: L'insécurité linguistique est la prise de conscience, par les locuteurs, d'une distance entre leur idiolecte (ou leur sociolecte) et une langue qu'ils reconnaissent comme légitime parce qu'elle est celle de la classe dominante, ou celle d'autres communautés où l'on parle un français « pur », non abâtardi par les interférences avec un autre idiome, ou encore celle de locuteurs fictifs détenteurs de LA norme véhiculée par l'institution scolaire. (Francard, 1993 : 13)

Une idéologie monolingue et mono normative postule que l'usage d'une seule langue est profitable à la société, elle fonde la construction des États-Nations telle que la France, elle s'accommode mal d'une approche variationniste d'une langue en usage. La langue alors se définirait par des critères linguistiques indépendants des locuteurs qui la créent. Autrement dit, une idéologie monolingue se justifie par les représentations d'une langue en tant qu'objet linguistique plutôt que social. Les pratiques des locuteurs consentants contribuent à sa position hégémonique :

Sauf exception, c'est l'hégémonie qui agit dans les changements sociolinguistiques. On entend par là le processus par lequel les locuteurs des langues dominées sont conduits à considérer comme une bonne chose, allant dans le sens de leurs intérêts matériels et/ou culturels, la prééminence accordée à un système autre que le leur. Contrairement à la domination, l'hégémonie s'accompagne d'une certaine forme de conviction et de consentement. (Marcellesi J.-C., 2003 [1986] : 166-167).

Le concept de langue hégémonique s'oppose à celui de langue polynormative, à « norme molle ou souple », à laquelle les utilisateurs reconnaissent plusieurs modalités d'existence et plusieurs variétés sans qu'il y ait entre elles hiérarchisation ou spécialisation des fonctions. Les processus d'individuation émergent d'interactions ritualisées par lesquelles une communauté « tend à systématiser ses différences, à les sacréaliser, à les considérer comme déterminantes, à en faire un élément de reconnaissance » (Marcellesi J.-C., 2003 [1986] : 169). Une représentation variationniste suppose une tolérance entre interactants ; la diversité des formes et des usages en fait sa richesse. Cette utopie ressemble fort à des pratiques plurilingues attestées ailleurs, qui s'inscrivent alors dans des enjeux localisés transformant les normes langagières en instituant différents systèmes normatifs qui s'ignorent ou se métissent au gré des mobilités. Le français des francophonies est alors envisageable comme une langue pluricentrique (Pöll, 2005), qui inclut la coexistence de plusieurs pôles normatifs liés à des désirs d'individuation.

Pourtant aucune des situations interactionnelles n'est exempte de rapports de pouvoirs inhérents à « l'économie des échanges linguistiques » (Bourdieu, 1982). Une conception mono normative de la communication privilégierait ainsi davantage la forme de l'interaction (prestige d'une compétence linguistique du « bien dire ») alors qu'une conception polylectale ou pluri normative privilégierait la charge identitaire de l'interaction (prestige d'une compétence communicative qui s'exprime par un langage « hétérogène par essence »). Le concept de glottopolitique a ouvert des pistes pour problématiser cet enchevêtrement en considérant les pratiques et catégorisations ordinaires comme des processus qui interagissent avec les politiques globales :

Le concept de glottopolitique rend compte d'un axe vertical liant le fait normatif ou antinormatif apparemment le plus insignifiant aux faits les plus saillants de politique de la langue. Il couvre aussi un terrain horizontal beaucoup plus vaste

que celui que couvre la notion de politique de la langue, car la novation glottopolitique n'est pas toujours perçue en tant que telle : toute décision modifiant les rapports sociaux est, du point de vue du linguiste, une décision glottopolitique. (Guespin et Marcellesi J.-C., 1986 : 15)

Outre les travaux sociolinguistiques rouennais et ceux de Philippe Blanchet sur la glottophobie, cet enchâssement (et les idéologies qui le sous-tendent) a été étudié par exemple à travers la catégorisation problématique du « parler jeune » (Auzanneau et Juillard, 2012). En France, aucune sociolinguistique à ma connaissance n'envisage l'idéologie monolingue comme pouvant être exempte de rapports de domination, et aucune sociolinguistique critique n'est exempte de positionnements idéologiques, fussent-ils plurilingues.

Une idéologie monolingue (prestige accordé à l'usage d'une langue, et à l'usage d'une norme en son sein) s'opposerait à une idéologie plurilingue (prestige accordé à l'usage de plusieurs langues). Au sein du monde des bilingues existe un même enchâssement : usages unilingues (focale sur plusieurs langues identifiées séparément) vs usages translingues (focale sur des ressources langagières individuelles). Il y a vingt ans, Bernard Py estimait que l'Europe privilégie une idéologie fondée sur un unilinguisme de prestige qui invisibilise la variation, mais aussi le parler bilingue. Il associait l'unilinguisme et le monolinguisme, le parler bilingue et le plurilinguisme: Sur le «marché des représentations langagières », on trouve dans les pays francophones européens une idéologie dominante centrée sur des valeurs unilingues. Elle considère que le bilinguisme ne peut que porter atteinte à l'intégrité de la langue maternelle et à l'identité culturelle du locuteur. Par opposition, l'idéologie bilingue légitime les spécificités du parler bilingue, et renonce notamment à condamner les marques transcodiques. (Py, 2004 [1991] : 130)

Les parlers bilingues peuvent traverser les frontières linguistiques sans tenir compte des normes dominantes, en particulier dans la classe. Mais il est périlleux d'interpréter ces passages, qui se font aussi parfois au sein d'une même langue. Les phénomènes d'alternance (Moore, 2006), de crossing (Rampton, 2006) ont donné lieu à de récentes propositions pour une théorisation des pratiques langagières en classe multilingue: le translanguaging (García, 2009 ; Vogel et García, 2017 ; Li Wei, 2018) :

Translanguaging is using one's idiolect, that is one's linguistic repertoire, without regard for socially and politically defined language names and labels. From the Translanguaging perspective then, we think beyond the boundaries of named languages and language varieties including the geography-, social class-, age-, or gender-based varieties. (Li Wei, 2018 : 19)16

Pour ce qui concerne mes travaux, le préfixe trans-(lingue) me paraît avoir un intérêt heuristique que le préfixe bi-(lingue) fait peu apparaître. En mobilisant la notion de passage (trans-), je cherche à étudier une entre-langue qui serait un lieu de créativité, et de reconnaissance de l'altérité radicale qui constitue toute interaction : « L'entre, n'a rien en propre, ne possède pas de statut, par conséquent passe inaperçu. En même temps, l'entre est par où tout « passe », « se passe », peut se déployer » (Jullien, 2012 : 51). En effet, les interlocuteurs peuvent tout autant se reconnaître davantage dans des dynamiques interactionnelles (la relation à l'autre, le passage) que dans des identités linguistiques (la reconnaissance du soi, la langue), y compris à l'école (cf. infra 1.3.2). Je cherche donc aujourd'hui à problématiser Les passages par le biais du suffixe trans- ; j'utilise l'expression « pratiques translingues » en tant qu'hyperonyme d'interactions exolingues qui témoignent d'une régulation des écarts plutôt que des frontières.

J'ai appréhendé ces passages en m'appuyant sur une sociolinguistique critique qui propose d'appréhender la notion de répertoire par le concept d'indexicalité dans un contexte mondialisé (Blommaert, 2010). En effet, les processus de passage contribuent à la fois aux phénomènes d'individuation et d'hégémonie. Ils sont favorisés par les mobilités.

### **3.3.2 Apports d'une sociolinguistique de la mondialisation pour étudier les situations plurilingues : répertoires segmentés et ordre d'indexicalité**

Une perspective critique des rapports de domination prend acte du fait que les locuteurs sont constamment au contact d'une infinie diversité de formes langagières, qu'elles soient ou non circonscrites à une langue, et qu'alors d'autres processus de domination sont susceptibles de s'y déployer (Blommaert, 2010). Les pratiques langagières sont étudiées par Jan Blommaert avec une perspective variationniste qui tient compte des normes et idéologies langagières en circulation. Il introduit dans sa théorisation une perspective critique (qui le rapproche des perspectives adoptées par Monica Heller) : le risque en est la constitution de répertoires

fragmentés, donnant lieu à des ressources inégales et surtout à des compétences langagières inégales. Pour lui, les mobilités croissantes favorisent des répertoires à la fois hybrides et très inégalement distribués, elles accroissent les inégalités socio-économiques.

Avec d'autres, il veut en particulier rendre compte des phénomènes de crossinglangagier (Rampton, 2006), caractéristiques d'un monde postmoderne « où les langues sont perçues comme un outil de pouvoir dans un monde globalisé en plein désarroi » (Haque, 2012: 25). C'est la raison pour laquelle Jan Blommaert propose d'étudier des répertoires langagiers hétérogènes en termes de « répertoires tronqués » (truncated multilingual repertoire) 17, qui évoluent chez les locuteurs en fonction de ce qu'ils mobilisent dans différentes situations. Le projet est d'étudier la diversité des phénomènes par une démarche à la fois ethnographique et sociologique, pour comprendre comment des pratiques locales s'articulent avec des dynamiques globales, en particulier en situation de mobilité.

#### **4. La notion de « situation exolingue » pour qualifier la classe: intérêts et limites**

Je retiens la définition fonctionnelle du bilinguisme (synonyme ici de plurilinguisme) que François Grosjean proposait à la sociolinguistique suisse en 1982 et qu'il reprend en 2015 dans une synthèse en français: Le bilinguisme est l'utilisation régulière de deux ou plusieurs langues ou dialectes dans la vie de tous les jours. Cette définition [...] englobe des bilingues très différents les uns des autres : les personnes qui parlent deux langues avec un niveau de compétence différent dans chacune d'elles, celles qui ne savent ni lire ni écrire l'une ou l'autre langue, celles qui ont une compétence de l'oral dans une langue et une compétence de l'écrit dans une autre, mais aussi, bien entendu, celles qui possèdent une très bonne maîtrise de deux (ou de plusieurs) langues. (Grosjean, 2015 :16)

##### **4.1 Distinguer situations endolingues et exolingues : une modélisation heuristique**

La communication exolingue s'établit entre individus ne disposant pas d'une L1 commune, par opposition à la communication endolingue entre individus ayant un répertoire verbal commun (Porquier, 1984). En situation exolingue, les interactants sont amenés à se focaliser à la fois sur l'objet des interactions (comprendre, faire ensemble, apprendre etc.) et à la fois sur la gestion des malentendus (notamment linguistiques), ce que l'on désigne par un principe de bifocalisation (« focalisation centrale de l'attention sur l'objet thématique de la communication; focalisation

périphérique sur l'éventuelle apparition de problèmes dans la réalisation de la coordination des activités de communication », Bange, 1992: 3). La notion a un intérêt pour qualifier les situations de classe puisque l'apprenant de L2 développe une « interlangue » (Porquier, 1984: 37) qui s'oriente vers un répertoire adapté aux situations. Lorsque ces situations concernent des interactants ayant des répertoires asymétriques, on a montré qu'elles génèrent des normes spécifiques qui influent sur les apprentissages (Gajo, Matthey, Moore & Serra, 2004).

## **5. Contribution à la recherche**

Ce travail apporte une contribution significative à la recherche en articulant de manière originale sociolinguistique critique et didactique du plurilinguisme dans le contexte éducatif francophone. Il propose une lecture située et engagée des pratiques langagières en milieu scolaire, en tenant compte des inégalités sociales, culturelles et linguistiques qui traversent les parcours des élèves plurilingues. En intégrant une approche ethnographique et réflexive, l'auteure donne voix aux acteurs de terrain (élèves, enseignants), tout en questionnant les cadres normatifs imposés par l'institution scolaire. L'innovation majeure réside dans l'introduction de la notion de pratiques translingues, pensée comme une alternative aux catégories rigides du bilinguisme ou du monolinguisme. Cette perspective permet d'envisager le langage comme un espace de passages, de négociation identitaire et de créativité sociale. Le travail met également en lumière l'importance d'une socio-didactique contextualisée, capable de soutenir la formation des enseignants face à la diversité linguistique de leurs classes.

Par ailleurs, l'ancrage dans des terrains variés (France, Éthiopie, Burkina Faso) enrichit l'analyse comparative des situations plurilingues en contexte exolingue. La recherche apporte ainsi des pistes concrètes pour repenser l'inclusion scolaire, notamment à travers des dispositifs didactiques plus ouverts aux répertoires langagiers des élèves. Enfin, l'ouvrage contribue à nourrir un débat scientifique interdisciplinaire entre sociolinguistique, anthropologie du langage, sciences de l'éducation et politiques linguistiques, en posant les bases d'une pédagogie critique et plurielle adaptée aux défis contemporains de l'éducation.

## **6. Recherches futures**

Dans la continuité de cette étude, plusieurs axes de recherche méritent d'être approfondis afin de renforcer la compréhension critique et pédagogique des dynamiques plurilingues en contexte

éducatif. Une première piste réside dans l'exploration des liens entre compétences linguistiques premières et acquisition des langues étrangères, comme le montre Ehigie (2025a) dans *Lost in Translation*. Ce travail met en évidence les obstacles posés par une faible maîtrise grammaticale en langue première (anglais) dans l'apprentissage d'autres langues comme le français ou l'espagnol. Une étude longitudinale sur la transférabilité des compétences grammaticales dans des milieux plurilingues s'avérerait donc précieuse. Par ailleurs, dans *Embodied Speech* (Ehigie, 2025b), l'auteur analyse le rôle des proverbes, prières et discours rituels en langue Èdo dans la socialisation linguistique et identitaire. Ce travail ouvre des perspectives pour développer des pédagogies ancrées culturellement, intégrant les traditions orales dans l'enseignement des langues minoritaires ou patrimoniales. Une étude comparative entre plusieurs cultures orales africaines pourrait enrichir cette démarche en valorisant les modèles éducatifs endogènes.

Dans une optique curriculaire, Ehigie (2025c), à travers *Bridging the Divide*, propose un cadre grammatical interdisciplinaire entre les départements d'anglais et de langues vivantes dans le système scolaire britannique. Adapter cette approche à des contextes francophones, en Afrique ou en Europe, permettrait d'expérimenter la cohérence métalinguistique dans l'enseignement du français comme langue seconde ou étrangère, tout en mesurant l'impact sur la performance et l'engagement des apprenants. Sur un autre plan, l'étude de Onomejoh et al. (2024), *Navigating Cultural Sensitivity in Translation*, plaide pour une prise en compte accrue des dimensions interpersonnelles et émotionnelles dans la traduction de récits sensibles. Cette sensibilité interculturelle est également abordée dans l'article de Ehigie & Braimoh (2024), *Exploring the Intersection of Pragmatics and Intercultural Communication in Moussa Konaté's La Malédiction du Lamantin*, où les auteurs montrent comment les malentendus culturels et les actes de langage doivent être traités en profondeur dans les formations plurilingues. Ces différents travaux soulignent l'importance de futures recherches qui soient contextualisées, interconnectées et transdisciplinaires, au croisement de la linguistique, de la pédagogie, de l'anthropologie culturelle et de l'éthique de la communication.

## **7. Conclusion**

Les indices de conceptualisation varient en fonction des espaces et, au sein de ces espaces, des échelles de référence qui sont en circulation. Autrement dit, un pan du répertoire peut faire sens ici et maintenant, mais être inutile demain ailleurs. Une même forme linguistique peut avoir des

valeurs différentes selon le groupe dans lequel elle est convoquée, et selon les locuteurs qui la mobilisent. Les locuteurs les plus mobiles sont aussi les plus susceptibles de développer des répertoires très hétérogènes, directement liés à la pluralité des situations de communication qu'ils investissent. Ils sont plus susceptibles que d'autres de reconnaître la nature située des significations, mais ils sont aussi plus susceptibles que d'autres de développer un répertoire hétérogène, segmenté. Or, l'accès à de telles ressources n'est pas équitable : les interlocuteurs ne les indexicalisent pas de la même manière et s'ils changent d'espace (social ou spatial), la valeur des ressources varie, les jugements peuvent varier voire s'opposer selon les situations. Les locuteurs plurilingues sont donc susceptibles de les subir s'ils n'ont pas les moyens d'identifier ces échelles de valeurs. Cela rend toute relative la « compétence » des locuteurs. Je montrerai plus bas comment la notion de compétence linguistique peut alors être problématisée comme lieu de pouvoir au sein de couples mixtes, mais aussi à l'école.

## References

- Akinci, M.-A. (2006). Du bilinguisme à la bilittéracie. Comparaison entre élèves bilingues turc-français et élèves monolingues français. *Langage et société*, 116(2), 93–110.
- Akinci, M.-A. (2012). Acquisition, bilinguisme et bilittéracie : Le cas des jeunes enfants bilingues franco-turcs en France. *Travaux de didactique du français langue étrangère*, 65/66, 71–104.
- Akinci, M.-A. (2016). Le bilinguisme des enfants turcophones issus de familles immigrées. In C. Hélot & J. Erfurt (Dir.), *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques* (pp. 473–486). Limoges : Lambert Lucas.
- Akinci, M.-A., & De Ruiter, J.-J. (2005). Enquête sur les pratiques langagières des élèves des écoles élémentaires de Lyon et de son agglomération. In C. Van den Avenne (Éd.), *Mobilités et contacts de langues* (pp. 259–275). Paris : L'Harmattan.
- Amossy, R. (2010). *La présentation de soi : Ethos et identité verbale*. Paris : PUF.
- Anadón, M., & Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive ? *Recherches Qualitatives, Hors Série*, 5, 26–37.

Appadurai, A. (2013). *Condition de l'homme global*. Paris : Payot.

Armagnague-Roucher, M., & Rigoni, I. (Coord.). (2018). *Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)*. Rapport de recherche Evascol. INS-HEA.

Armand, F. (2016). L'enseignement du français en contexte de diversité linguistique au Québec : idéologies linguistiques et exemples de pratique en salle de classe. In M. Potvin, M.-O. Magnan, & J. Larochelle-Audet (Dirs.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : Théorie et pratique* (pp. 172–182). Montréal : Fides Éducation.

Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power* (J. Thompson, éd.; G. Raymond & M. Adamson, trad.). Polity Press.

Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. University of Chicago Press.

Ehigie, D. E. (2025). *Lost in Translation: The Impact of English Grammar Deficits on Learning French and Spanish in UK Secondary Schools*. *CogNexus*, 1(2), 88–118.

Ehigie, D. E. (2025). *Embodied Speech: Language socialization and identity formation through Èdo language proverbs, prayer, and ritual discourse*. *Global Journal of Arts and Social and Management Sciences*, 3(1), 139–154.

Ehigie, D. E. (2025). *Bridging the Divide: Designing a cross-curricular grammar framework for English and MFL Departments in the United Kingdom*. *West Africa Dynamic Journal of Humanities, Social and Management Sciences, and Education*, 6(1), 54–76.

Ehigie, D. E., & Braimoh, J. (2024). Exploring the intersection of pragmatics and intercultural communication in Moussa Konaté's *La Malédiction du Lamantin*. *Letters and Languages Guide*, 3(2), 99–125.

Irvine, J. T., & Gal, S. (2000). Language ideology and linguistic differentiation. Dans P. V. Kroskrity (Éd.), *Regimes of language: Ideologies, politics, and identities* (pp. 35–84). School of American Research Press.

Lippi-Green, R. (1997). *English with an accent: Language, ideology, and discrimination in the United States*. Routledge.

Onomejoh, P., Ehigie, D. E., Igbinoia, O., & Braimoh, J. (2024). Navigating cultural sensitivity in translation: The role of interpersonal communication in translating sensitive narratives. *Translation and Society*, 6(1), 32–50.

Tada, M. (2018). Language, ethnicity, and the nation-state: On Max Weber's conception of "imagined linguistic community." *Theory and Society*, 47, 437–466.  
<https://doi.org/10.1007/s11186-018-9321-y>