

# ACCUEILLIR LA VARIATION EN CLASSE: L'EXEMPLE DES PRATIQUES LANGAGIERES DES ENFANTS DU VOYAGE

Pupils who identify themselves as “voyageurs” (travelers) have language practices that are often stigmatized in a French school ideologically monolingual and monovarietal. After presenting salient linguistic elements, we'll analyze the sociolinguistic and didactic issues involved in school interactions between traveler pupils and teachers. As a case study, we will analyze a sequence of 3 conjugation sessions in a CM2 class.

● Isabelle Jouannigot  
| Université  
Montpellier



Enseignante auprès des publics allophones et voyageurs dans les classes élémentaires depuis une quinzaine

d'année, l'autrice conduit actuellement une recherche doctorale (dir. N. Auger) dont l'objet est la description des pratiques langagières des enfants du voyage et les enjeux didactiques associés.

## Introduction

L'histoire de la scolarisation des enfants voyageurs est une longue série de catégorisations administratives (Dufournet Coestier 2019)<sup>1</sup>, teintées des mêmes stéréotypes séculaires que les termes législatifs assignant leurs parents. Après avoir été « nomades » puis « sans domicile fixe », ces élèves sont désormais désignés par le sigle EFIV, Enfants issus de Familles itinérantes et du Voyage (MEN 2012). La circulaire du 2 octobre 2012 utilise la seule notion de mobilité pour identifier leurs « Besoins Educatifs Particuliers » mais les documents-ressources mentionnent des éléments culturels, notamment un « rapport spécifique à l'écrit » et des difficultés d'apprentissage dans le domaine de la maîtrise de la langue (Armagnague-Roucher & al. 2019).

Le répertoire langagier des élèves voyageurs utilise des marqueurs d'appartenances plurielles. Dans les échanges quotidiens, ces élèves parlent le « voyageur » ou la « gitane ». Loin d'être un « langage

pauvre » (Enseignant 2), c'est une pratique efficiente, aux caractéristiques affirmées par les locuteurs et remarquées par les enseignants.

Comment existe cette variation voyageuse dans l'enceinte de la classe, espace de transmission d'une norme du français ? Comment faire des pratiques familiales, ici les pratiques voyageuses, des compétences fondant des apprentissages scolaires ?

Afin de saisir les enjeux didactiques, nous analyserons une séquence de conjugaison qui s'est déroulée dans une classe de CM2 de la région Rhône-Alpes, accueillant des élèves se présentant comme voyageurs. Les données ont été collectées sur une année scolaire selon une méthode ethnographique (observation participante et entretiens semi-directifs de l'enseignante et de 6 élèves se disant locuteurs du voyageur). Ces éléments seront précédés d'une description linguistique et sociolinguistique de ces pratiques qui permettra de contextualiser les échanges.

<sup>1</sup> Dès 1909, ils sont le cas 4, l'« instable », dans la circulaire définissant les modalités d'accueil des enfants « arriérés ».

## Des pratiques langagières voyageuses

« Tsiganes » dans les écrits scientifiques, « Rrom » pour les instances européennes, « Gens du Voyage » pour l'état français, « Gitans » dans les échanges quotidiens, les personnes interrogées préfèrent user de l'autonyme générique « Voyageur », et nous en ferons de même<sup>2</sup>.

Les élèves de cette étude ont des identités linguistiques variées : calo castillan, yé-niche, manouche ou sinti-piémontais. Ces « fused-lects » (Auer 1999) s'appuient sur une structure morpho-syntaxique commune avec des langues majoritaires européennes et une part plus ou moins importante de lexique romani. Les élèves, qui se disent voyageurs, ont en commun des pratiques langagières qu'ils présentent comme une variation du français. Or ce « parler voyageur » n'existe pas pour les linguistes et n'a aucune reconnaissance institutionnelle.

La brève description linguistique présentée dans cet article est extraite d'une recherche doctorale qui s'appuie sur un corpus de productions orales collectées auprès de 18 locuteurs entendus en entretien selon un protocole de production lexicale et de structures narratives<sup>3</sup>, ainsi que des observations d'interactions recueillies selon une méthodologie de type qualitative entre 2019 et 2023.

### Éléments de description linguistique

L'aspect lexical est un élément ostensiblement identificateur. La manipulation des inserts lexicaux issus des langues « tsiganes » est consciemment utilisée par les locuteurs pour marquer une appartenance. Mais le corpus montre également une part importante de recouvrements lexicaux partiels pouvant faire advenir des « mal-entendus » (Auger 2005b).

Dylan<sup>4</sup> (5 ans) : « le matin moi je guette les mickeys »

Dépassées en situation de production orale, ils peuvent être des embûches pour les élèves dans la compréhension des écrits.

Sur le plan morpho-syntaxique, la plupart des points affirmés par les interactants comme spécifiquement voyageurs sont, dans leur majorité, communs au français populaire tel qu'il a été décrit

## Ce « parler voyageur » n'existe pourtant pas pour les linguistes et n'a aucune reconnaissance institutionnelle.

notamment par F. Gadet (1997). Pour la catégorie verbale, on peut entendre l'utilisation de bases « trop » régulières (« rendu »), ou un emploi systématisé de l'auxiliaire avoir. Certains éléments sont plus originaux. Ainsi la flexion verbale orale du pluriel est en [ō] et le pronom personnel 3e personne du pluriel peut se dire « eusse »<sup>5</sup>.

Bonnie (10 ans) : « je sais pas ça qu'i faissent eusse là-bas »

La combinaison de tous ces éléments dans un énoncé signe l'appartenance à la communauté linguistique voyageuse.

### Éléments sociolinguistiques

Qu'elles soient « langue-monde » (Glissant 2011), ou « argot voyageur » (Williams 2016), les pratiques langagières dites tsiganes portent des stigmates allant des plus romantiques à la marque d'une extranéité essentialisante et du handicap linguistique. Dans l'enceinte scolaire, ces mêmes stéréotypes s'attachent à la variation voyageuse du français et marquent les discours enseignants :

Enseignant 2 : « Si au moins c'était une vraie langue »

Enseignante 1 : « y a une pauvreté de langage quand même / »

Ils apparaissent également dans l'insécurité linguistique exprimée par les élèves : Elim (11 ans) : « je sais pas très bien parler / alo:rs »

Les pratiques langagières voyageuses sont variations et créations continues, parfois au sein d'un même énoncé, rappelant les pratiques interlectales des aires créolophones (Prudent 1981). Les éléments décrits supra ne sont pas produits systématiquement. C'est leur occurrence, aléatoire, en combinaison, qui construit la norme endogène, qualifiée de « voyageur » ou « notre parler » par ses locuteurs, sans hiérarchie des variations produites. Intercompréhensibles avec les autres variations du français, elles n'ont fait l'objet d'aucune description<sup>6</sup> et n'ont pas d'inscription territoriale ou de patrimoine culturel reconnu.

- 2 Le terme « gitan » est également régulièrement usité dans les échanges en classe, ou dans les entretiens, mais lorsqu'ils sont questionnés sur leur préférence, tous les élèves ont désigné l'autonyme voyageur.
- 3 Suite à l'entretien semi-directif, les locuteurs, aux profils variés, ont été invités à décrire le même imagier. Ils ont également produit de courts récits construits à partir de courtes suites d'images.
- 4 Toutes les personnes citées ont été renommées pour respecter leur anonymat.
- 5 Ces traits aux langues d'oïl sont également présents dans les français d'Amérique (Montpetit 2019)
- 6 Une description vient de paraître au moment de la rédaction de cet article (Nahon 2023)



**Figure 1**  
Des élèves pluriculturels

## Des voyageurs dans la classe

Élèves locuteurs et enseignante affirment entendre l'existence d'une communauté linguistique voyageuse (fig. 1). Les discours épilinguistiques collectés divergent cependant sur les éléments identificateurs. L'enseignante mentionne le manque de lexique et les marques diastriques (les « erreurs »). Les élèves soulignent les variations lexicales et prosodiques mais ignorent les éléments de variation morpho-syntaxiques.

### Une présence remarquée mais « sans qualité » pour les apprentissages

Si l'enseignante se raconte bienveillante envers les pratiques langagières familiales des élèves, aucun document pédagogique consulté ne considère leur présence. La seule mention, inscrite par l'équipe pédagogique de l'école observée en axe 1 de son projet d'école<sup>7</sup>, leur dénie toute qualité (Auger 2022): « Compenser le déficit en langage oral induit par l'appartenance au milieu socio-culturel ». Les notes de terrain montrent que les pratiques voyageuses sont plus particulièrement mentionnées comme des freins aux apprentissages par les enseignants de cette école. Ce jugement normatif est relayé, lors des entretiens, par les parents voyageurs dans un phénomène d'auto-dénigrement.

**Impensés didactiques, les éléments structurels des pratiques langagières voyageuses, « simples erreurs » dans les scénarii didactiques, deviennent des points de négociation symbolique.**

### La classe, lieu de rencontre de normes

Impensés didactiques, les éléments structurels des pratiques langagières voyageuses, « simples erreurs » dans les scénarii didactiques, deviennent des points de négociation symbolique. Sans reconnaissance, la variation voyageuse se heurte à la « surnorme » scolaire.

Keira (10 ans): « Mais vers nous on dit comme ça ! »

Ainsi s'affirme le sentiment d'une appartenance linguistique face à cette dé-

valorisation. L'enseignante ressent cette attache identitaire comme un manque d'intérêt pour les apprentissages scolaires, pour l'écrit en général, qui mène le plus souvent à l'absence de progression des élèves.

Enseignante (entretien 1, 19/09/23) « i z'en démordent pas quoi »

Comment les élèves peuvent-ils s'approprier les nouvelles formes langagières attendues dans ce contexte sociolinguistique scolaire ?

### Une séquence de conjugaison en classe de CM2

La séquence analysée se compose de 3 séances d'environ une heure chacune. Quatre interventions autour du thème de la diversité langagière ont été faites en amont. Dans cette classe plurielle (11 langues déclarées par les 19 élèves), le choix est fait d'isoler pour l'analyse les interactions faisant intervenir des locuteurs déclarés du voyageur, entendus pré-ablement en entretiens semi-directifs.

### Des principes didactiques scientifiquement documentés

A l'opposé de la conception monolingue et monovariétale de la langue historiquement construite en France au nom d'une unité nationale politique, les recherches en didactique des langues aboutissent à un consensus scientifique: la reconnaissance du répertoire langagier de l'élève favorise les apprentissages langagiers (Auger 2013). Malgré leurs divergences théoriques, les études menées en Europe (De Pietro 2003; Candelier 2008) et dans le monde anglo-saxon (Cummins 2008; García & Lin 2017; Wei 2011; Hawkins 1992), montrent l'intérêt d'une construction de compétences métalangagières qui s'ancre sur l'ensemble du répertoire des élèves, sans cloisonnement ni concurrence. Depuis les années 1980, de nombreuses recherches se développent dans le monde francophone pour la reconnaissance des variations du français dans la sphère scolaire (Vargas 2004; Boutet 2002; Billiez & Trimaille 2001; Bellonie & Guerin 2020). Des expérimentations pédagogiques s'appuient sur d'autres pratiques langagières présentes sur le territoire national: une « pédagogie de la variation » (Prudent & al. 2005) pour les créoles, ou l'enseignement polynomique des langues « régionales » et/ou collatérales (Forlot & al. 2020). L'impact positif

<sup>7</sup> Projet d'école 2018-2022. Dans ce document obligatoire, chaque école doit définir en axe 1 l'objectif prioritaire du projet pédagogique pluriannuel à décliner dans tous les projets menés dans l'établissement.

de la contextualisation socio-didactique (Blanchet 2016) sur les apprentissages scolaires est donc largement documenté.

### Les données didactiques

En poste depuis 5 ans dans cette école, l'enseignante de la classe observée est sensibilisée à la pluralité langagière malgré l'absence de cette thématique dans sa formation professionnelle initiale ou continue. Elle a plusieurs fois assisté à la séance de découverte des langues de la classe, inspirée de la « fleur des langues » (Armand et al. 2006), incluse dans le protocole d'accueil de l'enseignante UPE2A<sup>8</sup> intervenant dans cette école. Pourtant, « dans la façon dont i parlent ou la façon dont i zécrivent/j'ai pas eu l'impression que je pouvais m'en servir/ ou peut-être que j'y pense pas assez » (entretien enseignante 1, 19/09/22).

Le « passé composé » et les « verbes pronominaux » sont les deux points de travail demandés par l'enseignante. « Mémoriser » les différents temps s'inscrit dans la partie « orthographe grammaticale » des programmes nationaux (MEN 2020 : 24) et s'accompagne de l'item « connaître les régularité des marques du temps et des personnes » (idem). La connaissance des flexions verbales de la norme « grammaticalisée » est donc supposée acquise à l'oral par tous les élèves de cycle 3. La conjugaison y est présentée comme une norme unique, indissociable de la norme écrite, devant s'exercer sur des « cas prototypiques » (MEN 2020 : 3). Elle n'est donc pas prescrite comme une compétence communicationnelle à travailler dans toutes ses variations (Vargas 2009). La compétence métalinguistique relative à la connaissance des flexions verbales est uniquement mentionnée dans le chapitre relatif aux « langues vivantes étrangères » (MEN 2020 : 4).

Une réflexion didactique conjointe aboutit à une séquence plurielle qui postule que « toutes les variétés linguistiques, qu'elles soient reconnues [...] ou qu'elles soient simplement partie du répertoire langagier des élèves [...] contribuent ou sont susceptibles de contribuer [...] à la construction de leurs connaissances et expériences d'apprentissage » (Coste et al. 2009). S'éloignant de la commande initiale, les séances abordent plusieurs aspects des compétences relatives à « la conjugaison ».

Séance 1	Entendre et écrire la conjugaison normée au présent de l'indicatif
Séance 2	Systématiser l'emploi des pronoms personnels, y compris dans les formes pronominales
Séance 3	Dire le passé, le présent, le futur : pourquoi, comment et pour qui

### Un scénario didactique co-construit

La séquence vise la mobilisation de toutes les ressources langagières présentes dans la classe, y compris le voyageur. Les séances débutent par la constitution d'un répertoire d'exemples produits par les élèves au cours d'un jeu de mime (fig. 2). Dans une démarche comparatiste<sup>9</sup> pluriculturelle, les élèves exercent ensuite leur expertise et manipulent les compétences métalinguistiques visées. Ils disposent des supports d'aides adaptés à la pluralité langagière<sup>10</sup>. La deuxième partie des séances se consacre à l'orthographe grammaticale, en l'inscrivant dans la même démarche comparatiste. Les « trucs » sont élaborés avec les élèves, en utilisant les supports fournis et en y inscrivant leurs propres répertoires langagiers (pour déjouer une homophonie ou construire la « valeur des temps » par exemple). La séquence veut créer un espace translangagier (García & Lin 2017) permettant l'acquisition de nouvelles compétences se fondant sur l'interdépendance des langues (Cummins 2008).

### Des principes pluriels, une mise en œuvre mononormative

Alors que le scénario prévoyait une alternance, l'enseignante de la classe a eu un rôle prépondérant continu dans le dialogue pédagogique. Et les interactions ont rapidement été rattrapées par les habitudes normatives.

### L'accueil de la variation en pratique

Dans les échanges observés, l'ensemble du répertoire langagier des élèves est accueilli avec bienveillance. Mais les productions spontanées des élèves, quand elles sont non conformes à la norme scolaire, ne font pas l'objet de reprises pédagogiquement constructives, y compris dans les moments de sollicitation plurielle scénarisés. Ainsi, les propositions identifiées voyageuses ne sont pas

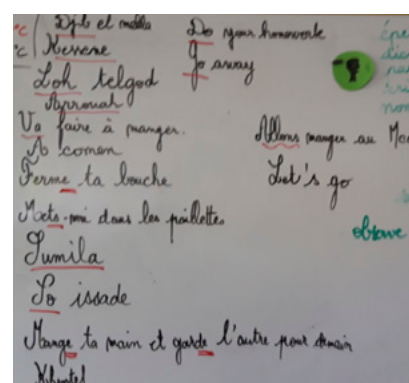


Figure 2  
Un tableau pluriel

- 8 Unité Pédagogique pour Elèves Allophones nouvellement Arrivés.
- 9 Démarche largement inspirée de « Comparons nos langues » (Auger 2005a).
- 10 Notamment des outils de FLE tels que « la maison d'être » ou des supports d'aide écrits basés sur les régularités orthographiques

# Malgré des traits linguistiques caractéristiques d'une variation reconnue par tous les interactants, le répertoire langagier des élèves voyageurs demeure hors-norme, « sans qualité ».

notées au tableau : l'enseignante procède systématiquement à une « correction » de la structure verbale avant de l'inscrire. Les séances avaient été conçues explicitement, avec des arguments scientifiques étayés, comme devant être exclusivement « orales » dans le premier temps de la séance. Or, l'enseignante a imposé, dès son deuxième tour de parole, de « réciter les terminaisons ».

« Seulement dire c'est un peu facile/ vous êtes en CM2 non ».

Le scénario prévoyait également entre deux séances, une ritualisation du jeu de mime afin de faire « entendre » la norme scolaire aux élèves au quotidien. Mais ce fut chaque fois la même justification : « non je n'ai pas eu le temps. En fait, il fallait que j'avance ». L'écrit et la maîtrise de ses règles orthographiques demeurent donc pour l'enseignante le seul véritable objectif, écrasant l'exercice fondateur d'imprégnation orale, prérequis indispensable.

La conception uninormative « du » français et de son enseignement peut même provoquer une « surdité » pédagogique (Boutet 2002) :

Enseignante 1 (entretien, 19/09/2022) : « ben alors par rapport à la conjugaison aux différences de conjugaison dont tu m'avais parlé j'ai pas noté de : des : des : ons là » [pourtant présents dans les interactions observées ce jour-là dans la classe, y compris dans des productions s'adressant directement à l'enseignante]

Cette ignorance, empêchant un travail contextualisé, est confortée par la « surdité » des locuteurs : aucun n'a cité cette particularité comme une spécificité attachée à la communauté linguistique voyageuse.

## Des élèves voyageurs sans appui solide

L'élève voyageuse la plus en difficulté rejette les aides proposées, les qualifiant de non valides « pour elle ». Elle reven-

dique haut et fort la norme voyageuse dans les échanges, sans toutefois être capable de la caractériser en entretien. Elle conclut invariablement les situations de négociation symbolique autour de ses productions hors-norme scolaire par un « de toute façon c'est pareil, on se comprend ». Son insécurité linguistique se traduit aussi par une sollicitation très importante de l'enseignante pour valider la moindre de ses réponses.

En ignorant symboliquement les pratiques familiales des élèves, l'enseignante les perçoit comme des obstacles dans les apprentissages sans jamais pourtant en faire un point de travail spécifique. La séquence prévoyait de proposer l'utilisation de la flexion verbale orale en [ô] pour construire la marque orthographique du pluriel en -ent. Cette piste, énoncée par l'enquêtrice lors de la première séance, n'a pas été reprise par l'enseignante. Malgré les principes pluriels du scénario didactique proposé, l'interdépendance des langues et des variations n'est pas reconstruite dans la mise en œuvre.

## Conclusions et perspectives

Malgré des traits linguistiques caractéristiques d'une variation reconnue par tous les interactants, le répertoire langagier des élèves voyageurs demeure hors-norme, « sans qualité ». Des éléments impactants ne sont pas entendus par les enseignants. Les éléments perçus ne sont pas considérés mais corrigés. La variation voyageuse est niée pédagogiquement provoquant parfois un rejet symétrique des enseignements uniquement pensés dans la norme scolaire.

Si la sensibilité pluriculturelle de l'enseignante lui permet dans les séances observées, une tolérance symbolique de la variation, la pédagogie uninormative continue de s'imposer. L'élaboration du scénario a dû être pensée dans une focale d'orthographe grammaticale im-

posée par l'enseignante, au détriment d'autres pistes de travail jugées moins essentielles (lexique ou phonologie). Dans cette séquence, les outils de remédiations et d'accueil de la variation sont bien accueillis mais peu ou pas réinvestis et les moments de comparaison ne sont jamais remis en œuvre. Le dialogue didactique demeure mononormatif.

Ce sont les enjeux sociolinguistiques non explicites des pratiques langagières voyageuses dans l'enceinte scolaire qui en font une variation particulière. La correction systématique appliquée aux énoncés voyageurs, en comparaison avec la reconnaissance accordée aux « vraies » langues, hiérarchise les statuts des locuteurs et la qualité de leurs pratiques langagières. Les uns sont des experts, les autres sont corrigés par l'experte « du » français, l'enseignante.

Entre silence et cris (Boudreau 2019), les pratiques langagières des élèves voyageurs sont présentes dans la classe. La relation conflictuelle, déséquilibrée (Picard & Marc 2015), se dépasse lors de moments de « considération didactique » de courte durée. Démarches et outils pluriels ne sont pas investis, et les pratiques langagières des élèves demeurent sur le seuil de la classe. Pour dépasser la simple sensibilité et reconnaître la pluralité comme le fondement des apprentissages langagiers, une formation professionnelle, initiale et continue apparaît encore une fois indispensable.

## Bibliographie

- Armagnague-Roucher, M. et al. (2019). *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. Défenseur des droits. <https://www.defenseurdesdroits.fr/fr/mots-cles/evascal>
- Armand, F., et al. (2006). *Module La Fleur des langues*. ELODIL [https://carap.ecml.at/Portals/11/NTForums\\_Attach/Awaken20\\_la\\_fleur\\_des\\_langues.pdf](https://carap.ecml.at/Portals/11/NTForums_Attach/Awaken20_la_fleur_des_langues.pdf)

- Auer, P.** (1999). « From Codeswitching via Language Mixing to Fused Lects: Toward a Dynamic Typology of Bilingual Speech ». *International Journal of Bilingualism* 3 (4) : 309-32.
- Auger, N.** (2005a). *Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés*, Editions CNDP, collection Ressources Formation Multimédia, fabrication : CRDP Languedoc-Roussillon/ CDDP du Gard, DVD (26 min.) et guide pédagogique.
- (2005b). Des malentendus constructifs en didactique des langues-cultures. In : G. Laroux & A. Séoud (éd.), *Le malentendu*. Sousse : Presses Internationales de la Faculté de Lettres de Sousse, pp. 285-92.
- (2013). Vers une prise en compte du plurilinguisme-plurinormalisme à l'école française. *Travaux du 19e ICL*. Genève : Département de Linguistique de l'Université de Genève.
- (2022). Les langues des familles, des langues d'assez bonne « qualité » pour l'école?. *Glottopol*. Revue de sociolinguistique en ligne, n° 38 (octobre).
- Bellonie, J-D & Guérin E. (éds)** (2020). Les pratiques langagières « ordinaires » des élèves. *Le Français aujourd'hui n° 208 (1/2020)*. Paris : Armand Colin.
- Billiez, J. & Trimaille C.** (2001). Plurilinguisme, variations, insertion scolaire et sociale. *Langage et société* 98 (4) : 105-27.
- Blanchet, P.** (2016). Contextualisations didactiques et didactologiques : questions en débat. *Contextes et didactiques. Revue semestrielle en sciences de l'éducation*, n° 7 (juillet) : 8-14.
- Boudreau, A.** (2019). L'identité assignée : du lieu et ses manifestations discursives. *Minorités linguistiques et société / Linguistic Minorities and Society*, n. 12 : 17.
- Boutet, J.** (2002). « « I PARLENT PAS COMME NOUS » Pratiques langagières des élèves et pratiques langagières scolaires. <https://docplayer.fr/202938795-I-parlent-pas-comme-nous-pratiques-langagieres-des-eleves-et-pratiques-langagieres-scolaires.html>
- Candelier, M.** (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle* 2008 (5) : 65-90
- Coste, D., et al.** (2009). L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.
- Cummins, J.** (2008). BICS and CALP : Empirical and theoretical status of the distinction. In : Hornberger, N.H. (eds) *Encyclopedia of Language and Education*. Springer, Boston, MA. : 487-499.
- De Pietro, J-F.** (2003). La diversité au fondement des activités réflexives. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle* 28 (1) : 161-85.
- Dufournet Coestier, V.** (2019). Les enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs. Perspective diachronique sur une terminologie évolutive. *Etudes Tsiganes* 65-66 (1-2) : 22-37.
- Forlot, G. & Ouvrard, L. (Eds.)** 2020. *Variation linguistique et enseignement des langues : Le cas des langues moins enseignées*. Paris : Presses de l'Inalco. doi:10.4000/books.pressesinalco.39822
- Gadet, F.** (1997). *Le français populaire*. 2. éd. corrigée. *Que sais-je ?* 1172. Paris : Presses Univ. de France.
- García, O. & Lin A.** (2017). Translanguaging in Bilingual Education. In : O. García et al. (Eds.), *Bilingual and Multilingual Education (Encyclopedia of Language and Education)*. Cham, Springer : 117-30.
- Glissant, É.** (2011). *Tout-monde : roman*. Collection Folio 2744. Paris : Gallimard.
- Hawkins, E.** (1992). La réflexion sur le langage comme « matière-pont » dans le programme scolaire. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle* 6 (1) : 41-56.
- MEN.** (2012). *Circulaire n° 2012-142 du 2-10-2012 Scolarisation et scolarité des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs*. Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. <https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234232C.htm>
- (2020). *Programme 2020 du cycle 3. En vigueur à la rentrée 2020*. Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. <https://eduscol.education.fr/document/50990/download>
- Montpetit, C.** (2019). Cajun ou cadien?. *Le Devoir*, 18 mai 2019. <https://www.ledevoir.com/monde/ameriques/554671/cajun-ou-cadien>
- Nahon, P.** (2023). Les parlers des 'Gens du voyage' francophones : état des lieux et éléments de description. In : D. Corbella et al., *Perspectives de recherche en linguistique et philologie romanes. Volume 1*. Bibliothèque de linguistique romane. Strasbourg : SLR, Société de linguistique romane, pp. 941-52.
- Picard, D. & Marc, E.** (2015). *Les conflits relationnels*. Troisième édition mise à jour. Paris : Presses universitaires de France.
- Prudent, L-F.** (1981). Diglossie et interlecte. *Langages* 15 (61) : 13-38.
- Prudent, L-F. et al. (éd.)** (2005). *Du plurilinguisme à l'école : vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*. Transversales, v. 12. Bern, New York : Peter Lang.
- Vargas, C., (éd.)** (2004). *Langue et études de la langue : approches linguistiques et didactiques : actes du colloque international de Marseille, 4-6 juin 2003, IUFM d'Aix-Marseille*. Langues et écritures. Aix-en-Provence : Publications de l'université de Provence.
- (2009). Peut-on inventer une grammaire pour la réussite scolaire? *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 39 (juin) : 17-39.
- Wei, L.** (2011). Moment Analysis and Translanguaging Space : Discursive Construction of Identities by Multilingual Chinese Youth in Britain. *Journal of Pragmatics, Multilingual structures and agencies*, 43 (5) : 1222-35.
- Williams, P.** « Nous, on n'en parle pas » : *Les vivants et les morts chez les Manouches*. Ethnologie de la France. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Williams, P.** 2014. « Nous, on n'en parle pas » : *Les vivants et les morts chez les Manouches*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme. doi:10.4000/books.editionsmsmh.4862