

Glottophobie, discrimination et insécurité linguistiques dans les classes de cinq PEM stagiaires de FLE.

Glottophobia, discrimination and linguistic insecurity in the courses of five MST trainees of FFL.

Chabou Sarra شابو سارة* chab.sarra@gmail.com	Didactique du FLE	Faculté des lettres et des langues. Université Larbi Ben M'hidi, Oum EL Bouaghi (Algérie)
Pr.Dakhia Abdelouahab دخية عبد الوهاب abdelouahab.dakhia@gmail.com	Didactique du FLE	Faculté des lettres et des langues. Université Mohamed Khider, Biskra (Algérie)
DOI: DOI: 10.46315/1714-011-003-063		

Reçue: 11/ 01/ 2021 Accepté: 28/08/ 2021 Publié : 16/ 06/ 2022

Résumé:

Une corrélation entre l'insécurité linguistique, la discrimination glottophobe et l'échec scolaire a été repérée dans les classes de cinq PEM stagiaires. En effet, grâce à une approche qualitative, un rejet explicite et une minoration volontaire des apprenants ayant des pratiques linguistiques « non-idéales », ont été prouvés. Ceci relève de la « glottophobie » et il s'ensuit l'instauration d'une insécurité linguistique puis d'un échec scolaire chez certains apprenants. Ainsi, il devient important de former les stagiaires à gérer une classe hétérogène. De fait, en prendre compte dans une formation enseignante efficiente contribuera au bon développement des compétences langagières en classe.

Mots clés : Discrimination linguistique ; Formation initiale ; PEM stagiaire ; Echec scolaire ; Insécurité linguistique.

Abstract:

This research aims to show that in FFL, there is a correlation between linguistic discrimination and the failure of the teaching-learning process. It also sheds light on the importance of training novice teachers to manage a heterogeneous class in order to develop learner's language.

The trainee uses a sociolinguistic domination of French to homogenize his teaching methods and deal with heterogeneity and disruptive behaviors. Therefore, plurality and heterogeneity in the classroom leaves room for an explicit rejection to minored language practices seen as faulty. The power and domination in this case causes a feeling of linguistic insecurity and school failure.

Keywords: Linguistic discrimination; Initial training; School failure; Novice middle school teachers.

* - Auteur correspondant: chab.sarra@gmail.com.

1- Introduction

Dans le contexte des transformations politiques et des besoins économiques et technologiques que vit l'Algérie, une nécessité grandissante a amené le secteur de l'éducation à faire appel à une adaptation améliorant l'enseignement. En effet, pour élaborer le plan d'action de mise en œuvre de la réforme du système éducatif, les travaux de Xavier Roegiers ont été retenus par le Ministère de l'Éducation Nationale. Ces travaux stipulent que « *l'approche par les compétences s'imposait, tant étaient importantes les nécessités d'évolution du système éducatif* » (Roegiers, 2006, 51). La réforme répondrait ainsi « *à plusieurs défis majeurs* » (ibid). Depuis lors, la formation professionnelle des enseignants a été balancée au premier plan. Sur cette base et sur celle de la conception de nouveaux curricula, ladite approche marque la rupture avec les conceptions et les pratiques pédagogiques antérieures.

Les enseignants de français, en Algérie, se doivent désormais d'organiser les activités de classe autour des compétences à atteindre. En français (en tant que discipline scolaire) l'apprenant est amené à explorer certains thèmes en vue de préparer des projets. Dorénavant, on donne de l'importance aux présentations orales et aux travaux de groupe. Néanmoins, cette mise en œuvre effective des grandes lignes de l'approche est soumise aux réalités du terrain. Il se trouve que les classes sont linguistiquement hétérogènes. De plus, le nombre des apprenants est conséquent.

En tant que professeur principal de l'enseignement moyen, nous sommes devenus très sensibles aux types d'interactions présentes dans les leçons de français en raison de la diversité linguistique car il n'est pas anodin que l'on y retrouve des apprenants ayant des compétences linguistiques faibles, intermédiaires et élevées. Notre intérêt porte sur l'attention supplémentaire donnée aux apprenants de haut niveau de compétence (désormais HC) par les enseignants, entre autres, stagiaires du palier moyen. Ils ont inconsciemment tendance à ignorer ceux à faible niveau de compétence (désormais FC) en réduisant leurs opportunités de s'impliquer dans les interactions. Nous avons également observé que les apprenants HC finissent par exclure les autres lors des travaux de groupe.

Lors de cette organisation didactique, la coopération et l'interaction laissent place à de la compétition. Les activités en classe louent les mérites des apprenants ayant une meilleure maîtrise de la langue. Les apprenants FC, eux, craignent de parler, de participer et parfois ils combrent leur incapacité à suivre le train de vie de la classe par des comportements disciplinaires perturbateurs.

Ces comportements sont inacceptables dans la conception de l'enseignant novice. Pour lui, la nécessité de construire et de maintenir l'ordre apparaît comme obligatoire à l'acquisition des compétences en classe. Par conséquent, lorsque la discipline fait défaut, il en résulte un ressenti très fort d'inconfort professionnel.

En tant que telle, la discipline, est perçue comme le résultat d'une forme de pouvoir que l'enseignant exercerait sur ses apprenants. Ce pouvoir de domination, à caractère hégémonique, peut être conféré par le statut sociolinguistique du français en Algérie. En effet, la classe de FLE, « *marché linguistique* » par excellence (Bourdieu, 1982, 15), n'est pas forcément le lieu où la diversité linguistico-culturelle est régie dans une perspective inclusive en vue d'un développement du plurilinguisme.

A cet effet, la survalorisation de la pratique du français « *dont le purisme est la forme la plus fréquente* » (Blanchet, 2016,36) (autrement dit, ce qui relève d'une « glottomanie » enseignante), est perçue comme de la « glottophobie »¹ par des apprenants FC. Il en vient donc à interroger l'impact d'une exclusion discriminatoire voire glottophobe sur les apprenants FC dans les classes de FLE observées des professeurs stagiaires d'enseignement moyen (PEM).

Ces formes de discrimination linguistique peuvent entraîner une exclusion ayant un impact socio-affectif représenté par le stress, la démotivation et le manque de confiance en soi. Ceci affecte grandement le rendu des apprenants de français à l'intérieur de la classe. Encore adolescents, ces derniers ressentent un malaise découlant de l'incapacité à exprimer adéquatement leurs pensées. Le besoin de faire une impression sociale positive sur les autres les pousse à affirmer leur présence autrement.

2- Méthode :

En adoptant une approche qualitative, cette étude vise à mieux comprendre l'impact du phénomène de la discrimination linguistique et à le décrire en classe de FLE en Algérie. Ce choix méthodologique se justifie par le fait que, contrairement à la recherche quantitative où l'attention

¹ La glottophobie est un néologisme introduit par Blanchet dans son ouvrage « Discriminations : combattre la glottophobie ». En effet, contrairement à la discrimination linguistique, la glottophobie porte surtout sur les personnes. Les éléments linguistiques ne sont qu'un prétexte pour les discriminer. En effet, il s'agit surtout de légitimer et de reproduire un pouvoir sur la base de la langue. Ainsi, quelqu'un pourrait se voir refuser certaines ressources, droits, au motif explicite ou plus implicite linguistique.

doit être portée sur les conditions nécessaires pour une généralisation, la recherche qualitative, « *se préoccupe davantage de dégager une interprétation qui permette de donner un sens aux données. [...] Elle s'appuie essentiellement sur l'induction [...] de même que sur des moyens qui tiennent du discours plutôt que du calcul.* » (Mongeau, 2008, 31). En effet, elle a pour objectif de comprendre des interrelations ou une dynamique particulière. Dans notre cas, la relation du phénomène en question avec l'insécurité linguistique est en première ligne.

Pendant la phase d'observation qui a duré cinq semaines, les classes de cinq professeurs stagiaires de l'enseignement moyen (PEM) ont été observées, soit un total de quinze classes. Au terme de ces observations, six apprenants FC (exprimant leur inconfort ouvertement, leur incapacité à suivre le train de la vie de classe ou que nous avons jugé avoir vécu des situations attestant d'une quelconque discrimination linguistique) ont été retenus pour les entretiens en plus de quatre enseignants.

Bien que peu nombreux, notre échantillonnage qualitatif n'a pas été sélectionné de la même manière qu'il l'aurait été fait avec un échantillon quantitatif. En effet, dans ce type d'enquête, « *l'objectif est de comprendre les situations, non pas d'estimer des valeurs dans une population d'enquête. Le nombre de sujets pourra être plus réduit, mais bien choisi (de façon raisonnée et non plus selon une méthode d'échantillonnage représentatif). Pour les entretiens ou les études exploratoires, quelques cas particulièrement illustratifs suffiront.* » (Berthier, 2016, 176).

Les entretiens semi-structurés ont été conçus pour connaître les perceptions et les représentations des participants concernant les attitudes discriminatoires à l'égard des apprenants par rapport à leur niveau de compétence linguistique. Nous nous efforçons de vérifier l'existence du phénomène et de décrire son impact sur les interactions et sur le processus d'enseignement/apprentissage en classe. C'est pourquoi, nous nous sommes focalisés sur les représentations linguistiques en mettant en exergue les relations apprenant-professeur, et apprenant-apprenant, lors de l'analyse des paroles relevées pendant les entretiens.

3- Résultats et discussion

L'ensemble des données, montre que les apprenants FC interrogés se montrent insatisfaits quant à leur pratique de la langue française. Ils se rendent compte de la distance qui existe entre « norme » et « usage » langagiers. Pour eux, le professeur de langue et l'apprenant HC incarnent la version idéalisée du locuteur puisque le professeur tend vers l'idéalisation du français. Les

professeurs stagiaires ont tendance à homogénéiser le profil des apprenants, sous-estimant ainsi les différences individuelles. Ceci implique un seul usage toléré de la langue :

Professeur 1 : « J'essaie d'interagir avec des apprenants de haut niveau pour donner du feedback et aider les autres, ainsi, ils peuvent améliorer leurs compétences linguistiques... » (Extrait d'entretien du professeur 1).

Apprenant 3 : « ... j'ai remarqué que certains enseignants ont tendance à préférer les gens avec un français « parfait », ce sont en fait eux qui font bouger la classe. » (Extrait de l'entretien l'apprenant 3).

L'analyse de ces deux extraits démontre que l'on estime que les apprenants HC sont ceux qui contribuent à la progression des apprentissages de la classe grâce à leurs compétences linguistiques et à leur manière de parler perçue comme « idéale ». C'est cette idéalisation de la langue qui a amené certains apprenants à hésiter pendant les séances de lecture et à répéter des mots qu'ils avaient pourtant prononcés correctement. D'autres apprenants semblaient faire très attention à ne pas commettre d'erreurs en répondant aux consignes orales. Parfois, leurs visages exprimaient leur frustration de ne pas pouvoir parler ou prononcer correctement.

Enseigner un français « puriste » peut favoriser la discrimination dans la classe de langue. Celle-ci est basée sur une tendance à préférer une prononciation se rapprochant le plus possible de celle d'un natif à celle qui s'en éloigne. Une telle exclusion peut grandement affecter les performances des apprenants car elle conduit à des niveaux élevés de stress. Les apprenants FC perdent, ainsi, confiance en eux et finissent par préférer ne pas faire partie de l'interaction didactique. Lorsqu'ils se sous-estiment par rapport à leurs homologues de niveau intermédiaire et HC, l'insécurité linguistique devient évidente. D'ailleurs, « *la formule ultime de l'insécurité linguistique est celle qui contraint le locuteur au silence* » (Francard, 1997 ,171). L'apprenant 5 illustre ceci parfaitement :

« Je deviens très stressé, cela me rend très nerveux... je prononce mal, j'oublie ce que j'ai à dire, ce que j'ai à faire ; je suis bloqué. Oui, il y a des cas dans lesquels vous êtes sûr de la réponse, mais vous ne la dites pas parce que la classe est très avancée. » (Extrait d'entretien avec l'apprenant 5).

Un autre apprenant a partagé une expérience similaire :

« Quand vous rencontrez des gens qui en savent beaucoup et qui parlent si bien, vous pensez : 'hmm! Ils en savent plus que moi et vous vous sentez intimidé » (extrait d'entretien avec l'apprenant 6).

Ainsi, une insécurité linguistique est constatée dans les attitudes des apprenants. Elle est basée sur l'analyse de leur propre discours épilinguistique. Dans cette étude, elle est de type formel et, donc, tient du fait que l'apprenant *« considère sa propre pratique linguistique comme non conforme aux normes ou du moins à l'idée qu'il se fait de ces normes. » (Coste, 2001 ; 12).* C'est sous cette nouvelle perspective que Francard la définit comme *« une manifestation d'une quête de légitimité linguistique, vécue par un groupe social dominé, qui a une perception aiguisée tout à la fois des formes linguistiques qui attestent sa minorisation et des formes linguistiques à acquérir pour progresser dans la hiérarchie sociale ».* (ibid)

C'est aussi lui (1993) qui a décrit la relation entre le degré de scolarité et le degré de l'IL. En effet, à l'heure actuelle, les écoles sont les principales institutions diffusant des normes sociales prestigieuses de l'usage de la langue.

Nous avons d'ailleurs remarqué que, certains professeurs stagiaires font pression sur les apprenants FC et les forcent à utiliser le français en classe sans se soucier de ce que ces derniers peuvent ressentir ou du stress qu'ils vivent en participant. Comme l'a déclaré le professeur 4 :

« Le plus important en tant qu'enseignant, c'est que vous devez pousser les apprenants à utiliser la langue. Peu importe s'ils ne veulent pas le faire, ils s'amélioreront petit à petit » (extrait d'entretien avec le professeur 4).

Cette attitude déclenche la peur des apprenants FC d'être évalués négativement par le professeur et ses camarades de classe. Nous avons remarqué qu'il n'est pas rare que ces derniers lancent des sarcasmes, des taquineries méprisantes lorsque les apprenants FC font des erreurs grammaticales en parlant ou en ne prononçant pas correctement un mot. Dans ces cas particuliers, certains d'entre eux vont soit perturber le bon déroulement de la classe soit abandonner l'école et être en échec scolaire. Cela a été observé au cours des trois tiers des visites de classe. Un apprenant en parle justement :

« Parfois, vous ressentez de la peur parce qu'ils se moquent de vous » (extrait de l'entretien avec l'apprenant 1).

Cette attitude de la part des enseignants influence grandement l'atmosphère de la classe en augmentant le niveau d'anxiété des apprenants et en rendant la participation spontanée plus

difficile. Lorsque la capacité et le désir de participer à la discussion sont présents, mais que le processus de verbalisation est inhibé, il y a timidité ou réticence. Le degré de timidité, ou l'éventail des situations qu'il affecte, varie considérablement d'un individu à un autre :

« Je deviens très anxieux, cela me rend très nerveux. La séance d'oral est devenue ma bête noire, je suis peut-être affecté car je prononce mal, j'oublie ce que j'ai à dire, ce que j'ai à faire ; je suis bloqué. Oui, il y a d'autres séances où je suis plus à l'aise...

Parfois en classe, il arrive que vous soyez sûr de choses, mais vous ne réussissez pas bien parce que les autres sont plus rapides pour exprimer leurs idées. »

(Extrait d'entretien avec l'apprenant 1.)

De nombreux apprenants pensent qu'une certaine prononciation leur permettra d'être acceptés. En se référant aux observations de classe, nous avons déduit que leurs professeurs y sont pour beaucoup. Ils ont restreint l'utilisation de la langue maternelle et ont donné une visibilité supplémentaire aux apprenants HC en négligeant et en sous-estimant les apprenants FC. Mépriser et exclure ceux qui ne sont pas considérés comme faisant partie du groupe HC est une attitude glottophobe. L'enseignement ne devrait pas être sélectif et devrait instaurer la coopération et la tolérance.

Le professeur demande de parler sur un thème, elle [le professeur] commence à s'énerver parce qu'elle n'entend pas ce qu'elle veut entendre de la manière qu'elle le souhaiterait. Elle montre toujours la personne dont elle veut entendre la réponse. (Observation de classe # 3.)

Au tableau, un apprenant FC essayait de répondre à la consigne d'une activité, chose qu'il n'a pas faite correctement. Le professeur lui a demandé de s'asseoir sans fournir de rétroaction positive ou négative. D'un autre côté, un élève de niveau intermédiaire a correctement terminé l'exercice et le professeur l'a félicité positivement. (Observation de classe # 2.)

Les observations ont aussi montré une attitude intentionnelle d'exclusion linguistique à l'intérieur de la classe. En effet, les apprenants se regroupent entre eux en fonction de leur maîtrise linguistique. Leurs professeurs leur ont permis cette liberté de choisir les groupes sans prendre en considération les conséquences que cela pourrait avoir sur les apprenants FC. Bien que cela puisse sembler être une façon très démocratique de diviser la classe, la tendance observée pendant les

cours était que les apprenants ayant les mêmes niveaux de compétence se rassemblaient et formaient des groupes pour travailler.

« Oui, c'est vrai, ils se cherchent. Ceux qui ont les meilleures capacités linguistiques s'associent les uns avec les autres, et ceux qui ont des niveaux linguistiques inférieurs sont exclus de ces groupes ». (Extrait d'entretien avec le professeur 4).

Ces situations ont pour conséquence, la démotivation des apprenants FC puisqu'ils ne participent pas activement aux activités en classe en raison de leur niveau langagier. Par ricochet, ils évitent de prendre des risques et préfèrent travailler seuls pendant les activités de classe. Ils s'isolent et ne participent plus aux interactions. Ce qui n'est pas sans conséquences sur le développement de leurs compétences communicatives individuelles.

Ainsi, il devient nécessaire de combattre l'étiquetage des apprenants en langue française en Algérie, avec des stéréotypes, des discriminations, et des inégalités fondées sur leur manière de parler ou l'incapacité de le faire correctement en situation d'apprentissage. De cette façon, notre système éducatif pourrait être remplacé par un système aimant, égalitaire et émancipateur d'écoles, d'expériences en classe et, finalement, de société. Une parenthèse s'ouvre alors sur la nécessité d'affirmer et de légitimer l'univers culturel, les connaissances et les pratiques linguistiques que les apprenants apportent en classe, ce qui inclut évidemment leur façon de parler. En effet, lorsque la langue, la culture et les expériences des apprenants sont ignorées ou exclues des interactions en classe, les apprenants partent immédiatement d'un désavantage. Tout ce qu'ils ont appris sur la vie et le monde jusqu'à présent est considéré comme non-pertinent pour l'apprentissage scolaire de cette langue. Ils finissent par abandonner l'idée de l'apprendre et l'on est donc confronté à un échec scolaire.

Les enseignants novices peuvent éviter la discrimination linguistique en utilisant la diversité comme un avantage pour enrichir le cours et enseigner efficacement. En effet, il suffit de recourir à une méthodologie interculturelle pour mieux comprendre et faire comprendre que les connaissances culturelles et sociales sont une partie intégrante de la langue. Une prononciation différente n'est pas une déficience linguistique, mais plutôt l'effet du plurilinguisme social.

La communication interculturelle peut avoir un grand rôle dans ces situations et implique différents cadres et schémas lors de l'interaction. Ainsi, dans une même classe les apprenants peuvent ne pas avoir la même perception et la même compréhension de la même situation

contextuelle. Il devient alors nécessaire de travailler ensemble pour résoudre des problèmes au-delà des frontières linguistiques et culturelles tout en étant conscient que la discrimination linguistique nourrit des attitudes qui créent d'autres formes de discriminations.

4- Conclusion

Cette recherche met en exergue la relation de cause à effet commençant par le sentiment des apprenants FC, ayant participé à l'étude, d'être exclus du fait d'une discrimination linguistique (de type glottophobe) de la part des enseignants et des camarades HC. Ces apprenants, linguistiquement défavorisés, finissent par ressentir de l'insécurité linguistique. Ceci explique, partiellement, leur échec scolaire en FLE et même l'indiscipline à laquelle est confronté le PEM stagiaire.

En effet, nous avons pu noter que les apprenants FC interrogés s'estiment faibles ou pensent ne pas avoir un français correct. Ils hésitent pour interagir et parfois même refusent de le faire. Leur auto-évaluation révèle qu'ils sont désabusés. Ceci est le signe du manque de confiance en eux-mêmes, voire le signe d'une insécurité linguistique. Elle est formelle et apparaît liée à la perception de l'«illégitimité » de leur façon de parler non-idéale. Les professeurs interrogés dans cette étude y sont pour beaucoup, car pour eux, ces apprenants, aux moyens linguistiques limités, sont une contrainte pour la réussite de leur enseignement contrairement à leurs pairs, plus doués, qui y contribuent.

A cet égard, nous avons pu sélectionner quelques situations conduisant à une discrimination linguistique. La représentation du français « idéal » fait perdurer les inégalités existantes en termes de prononciation et de compétences linguistiques de base. Pareillement, ne pas tenir compte des différences linguistiques, culturelles, de style et de conventions peut conduire à la perception que l'autre personne n'écoute pas, ne prend pas au sérieux ou n'apprécie pas le locuteur.

Ainsi, considérant la nécessité d'un changement de pratique dans les classes des stagiaires, cette étude donne une voix aux apprenants invisibles. Elle se donne pour finalité d'orienter la formation initiale des PEM stagiaires vers la déconstruction des relations de pouvoir. Elle insiste aussi sur la nécessité de ne pas installer dans les situations d'apprentissage une discrimination linguistique, un mal-être, voire une souffrance, qui se substitueraient à l'envie d'apprendre.

En ce sens, une formation initiale efficiente assignerait à la langue son rôle de moyen de communication car à mesure que les enseignants malformés amèneraient les apprenants de FLE à acquérir la compétence communicative, une vision standard de la langue en question s'installe. Cette

vision peut à la fois entraîner le maintien des inégalités existantes et ne pas tenir compte des différences identitaires et culturelles. Lorsqu'un apprenant en interaction ne prononce pas correctement, il n'y a pas de négociation et très vite il fait face au sentiment d'infériorité et à une faible estime de soi. Les enseignants doivent se remettre en question et être critiques lorsqu'ils travaillent dans le domaine de la langue et de la communication. Les différences peuvent conduire à des malentendus et il n'est pas rare qu'il en résulte une relation de dominant/ dominé.

Compte tenu des résultats de l'étude, nous suggérons tout d'abord, aux professeurs stagiaires de réfléchir à la manière dont la communication se développe en classe afin d'équilibrer le filtre affectif et de développer l'interaction langagière. Il est essentiel de souligner que c'est leur rôle de reconnaître le potentiel que de nombreux apprenants FC peuvent avoir. De plus, nous les invitons à comprendre comment l'interculturel et le social entrent dans l'interaction linguistique en se basant sur le fait que les enseignants en langues devraient promouvoir le concept de diversité linguistique dans tous les aspects de leur enseignement. Le fait est que les variétés non-standards d'une langue particulière peuvent être extrêmement différentes de la norme et contribuent de manière significative à la diversité linguistique mondiale. Un monde dans lequel tout le monde parlerait la même langue exactement de la même manière est inconcevable car la variation et la diversité sont inhérentes au langage humain.

Dans cette même optique, ce travail donne lieu à d'autres questionnements. Les résultats, qui y sont présentés, sont un état de lieu. Il ne s'agit aucunement de conclusions généralisables. En effet notre objectif et l'approche pour laquelle nous avons opté, visaient à comprendre un phénomène et à vérifier la possibilité de son existence dans les classes des stagiaires sélectionnés. Il est possible que comme dans ces classes, d'autres apprenants souffrent sans l'évoquer. Une analyse quantitative semble maintenant pertinente.

Les apprenants peuvent, donc, se sentir exclus dans le cours de FLE et il se peut qu'ils le soient. La discrimination glottophobe instaurée sous prétexte d'autorité nuit aux objectifs généraux tracés par les curricula quelles que soient les réformes appliquées. Ainsi, se poser plus de questions en ce sens dans les travaux à venir devient nécessaire. Entre autres, la corrélation entre les réformes curriculaires de l'enseignement des langues en Algérie et le changement des pratiques enseignantes semble pertinente. En d'autres termes, comment les enseignants se représentent leur métier et comment ils prennent vraiment position face aux innovations curriculaires dans leurs pratiques de classe ?

5- La bibliographie.

- Berthier, N. (1998). *Les techniques d'enquête en sciences sociales. Méthodes et exercices corrigés*. Armand Colin, Coursus : Paris.
- Blanchet, P. (2016). Discriminations : combattre la glottophobie .Textuel : Paris.
- Blanchet, P. Ledegen, G. (2016). Hommage à Thierry Bulot (1959-2016). *Langage et société*, 156(2), 9-12. <https://doi.org/10.3917/l.s.156.0009>
- Bourdieu, P. (1982). Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques. Fayard : Paris.
- Coste, D. (2001). Compétence bi/plurilingue et (in)sécurité linguistique, L'École Valdôtaine. Valle d'Aoste regione d'Europa : l'éducazione bi/plurilingue, ponte verso la cittadinanza europea, 54, S. 10-18.
- Francard, M. (1993). Trop proches pour ne pas être différents. Profils de l'insécurité linguistique dans la Communauté française de Belgique.
- Francard, M. (1997). Insécurité linguistique. Moreau M-L, *Sociolinguistique : Concepts de base*. Mardaga : Liège.
- Mongeau, P. (2008). Réaliser son mémoire et sa thèse. Côtés Jeans et Côté Tenue de soirée. Presses de l'université du Québec.
- Rogiers, X. (2006). APC dans le système éducatif algérien. *La refonte de la pédagogie en Algérie*, Bureau International de l'éducation. Unesco. Ministère de l'Éducation nationale. Algérie.