

# **École. La langue parlée par les enfants de migrants: le regard sur l'autre**

(Escuela. El idioma hablado por los hijos de emigrantes: la mirada ajena)  
(School. The Language Spoken by Children of Migrants and the View Others Have of Them)

**Marie-Madeleine Bertucci**

Université de Cergy-Pontoise, Département de Lettres Modernes, 33 boulevard du Port,  
95011 Cergy-Pontoise cédex, France. Tlf.: (33) 01 342564 24. Fax: (33) 01 34256442.  
Courriel: Marie-Madeleine.BERTUCCI@wanadoo.fr

BIBLID [1132-3310 (2000) 9; 73-86]

## **Résumé**

Le regard porté sur l'autre est aussi un regard sur la langue qu'il parle. Dans l'institution scolaire française, les enfants de migrants sont stigmatisés du fait de leur extranéité linguistique sans que le statut de leur langue soit véritablement défini, d'où un repli communautaire, facteur d'exclusion, qui rend difficile l'intégration. À travers une analyse sociolinguistique, l'article tente de décrire et de comprendre ces processus.

**Mots-clés:** École. Langage. Migrants. Intégration. Sociolinguistique.

## **Resumen**

La mirada con que vemos a los demás es asimismo un enfoque del idioma que hablan. La institución escolar francesa estigmatiza a los hijos de emigrantes debido a su "extrañeza" lingüística. Además, el estatuto de su lengua no ha sido verdaderamente definido, lo que provoca un repliegue comunitario, factor excluyente que dificulta su integración. Mediante un análisis sociolingüístico, este artículo intenta describir y comprender estos procesos.

**Palabras clave:** Escuela. Idioma. Emigrantes. Integración. Sociolingüística.

## **Abstract**

The view one has of another is also influenced by the language the other speaks. In the French scholastic institution, children of migrants are stigmatised due to their linguistic differences. This happening without the status of their language being precisely defined thus leading to a community withdrawal which is a factor of exclusion, making integration difficult. Through a sociolinguistical analysis, the article tries to describe and understand these processes.

**Keywords:** School. Language. Migrants. Integration. Sociolinguistics.

La langue ou les langues parlées par les élèves ne font pas l'objet d'un questionnement systématique dans l'institution scolaire. Les notions de langue maternelle et seconde, ou langue 1 et langue 2, ne suscitent aucune interrogation et il semble qu'on se fie assez rapidement à une investigation superficielle qui fait des élèves dont les parents parlent une autre langue que le français, des locuteurs de langue seconde. Rien n'est moins sûr en réalité tant ces notions restent fragiles. C'est la raison pour laquelle, il est nécessaire de passer par une identification claire de la langue ou des langues parlées par les élèves. Dans cette perspective, la question de l'institution scolaire est essentielle parce que c'est elle qui définit le statut des langues, français standard et objet d'enseignement, langue maternelle, langue seconde... Dotée de normes qui la définissent une fois pour toutes, elle stabilise la réalité sociale en en figeant le fonctionnement (Fisher, 1990: 162) par ses propriétés: établissement social matérialisé dans des lieux formant paravent contre les interactions sociales (Goffman, 1988). Elle est finalisée, c'est-à-dire qu'elle a des buts avoués et possède une culture qu'elle impose à tous. Enfin, elle engendre une contre vision du monde, c'est-à-dire un point de vue qui lui est propre et qui place ses membres en dehors du monde. En d'autres termes, elle crée de l'identique, du fait de sa vocation à l'uniformisation par le poids de la tradition didactique qui vise la transmission d'un savoir commun dispensé à tous.

On comprend mieux pourquoi, par nature, l'institution scolaire ne peut que réprouber tout ce qui se heurte à ses normes et présente un caractère déviant, la langue ou les langues des élèves par exemple. Les élèves qui nous occupent, par méconnaissance des normes de l'institution ou parce qu'elle privilégie d'autres normes que les leurs, ne peuvent qu'entrer en conflit avec elle, la langue constituant un point de crispation inavoué mais bien réel.

Le malentendu de départ est amplifié par des tensions propres au système scolaire, qui révèlent ses contradictions internes. Dès l'origine, l'école a pour

mission de créer du lien social. B. Charlot définit cette vocation intégrative comme double: d'une part, *une intégration politique et idéologique à la nation représentée par l'État* (Charlot, 1992: 347) et d'autre part, une éducation morale. L'école est conçue comme *un espace d'unité et d'universalité, où la diversité, la particularité et encore plus la conflictualité ne peuvent recevoir aucune légitimité, et donc aucune place* (Id.: 349).

La différence est perçue comme un handicap socioculturel qu'il convient de compenser. Comme l'écrit B. Charlot: *cette interprétation de la différence en termes de déficits, de manques, de lacunes montre bien que la norme idéologique reste bien la similitude et l'égalité* (Id.: 355), alors qu'on peut interpréter certains conflits comme l'expression d'une volonté très forte des sujets d'affirmer leur différence et leur identité, la langue en constituant l'un des vecteurs.

Par ailleurs, les différents partenaires de l'institution souffrent de la réputation de l'établissement qui déteint sur le quartier lorsqu'il s'agit d'établissements sensibles. Cette réputation territorialise en quelque sorte l'image et les représentations des différents intervenants de l'institution scolaire en induisant une dimension obsidionale, l'espace scolaire étant compris comme une forteresse assiégée.

### **1. Démodernisation, rôles sociaux, communautés, identités**

Le malentendu est donc grand entre l'institution scolaire et la communauté qu'elle accueille du fait des représentations différentes que les uns et les autres ont de l'institution, lesquelles constituent une source d'incompréhension et témoignent de la distance culturelle existant entre les familles et l'école.

Il nous semble nécessaire dans ces conditions de reposer la question en nous plaçant dans une perspective différente et en nous appuyant sur les critères

définis par A. Touraine qui mettent au premier plan l'idée du clivage, de la séparation à travers la notion de démodernisation qu'il définit comme *la dissociation [...] de l'économie et des cultures, des échanges et des identités* (Touraine, 1997: 40).

Mettre en avant l'idée de rupture permet de mieux comprendre les problèmes identitaires et communautaires ainsi que les représentations de soi et du groupe vécues par le public qui nous intéresse.

A. Touraine évoque la notion de dissociation en montrant que celle-ci se vit aussi bien au plan de l'espace, il met en avant l'idée de décomposition des villes, qu'au plan de la subjectivité, rupture des liens qui unissent la liberté personnelle et l'efficacité collective. Le sujet vit une expérience binaire et ne trouve son unité que dans la coexistence harmonieuse des deux moitiés de l'expérience. Celle-ci réunit à la fois l'implication dans l'organisation du travail, qui rend possible la socialisation et la liberté personnelle de l'individu, ce qui n'est pas le cas des élèves qui nous occupent. Or, l'espace urbain par sa fragmentation en quartiers et en cités exclut et devient porteur de stigmates d'où la territorialisation de l'image et des représentations dont nous parlions plus haut. La ville, écrit A. Touraine, constitue *le nom concret de la société* où doivent coexister la vie privée et la vie publique et est présentée comme *un lieu de production, d'échanges et de socialisation* (Ibid.).

Le clivage est d'autant plus accentué que les réseaux économiques s'éloignent des expériences culturelles vécues. La nécessité de se définir par des critères ethniques, linguistiques, religieux ou communautaires s'impose dès lors à tous ceux qui se trouvent marginalisés par des difficultés économiques et exclus du système de production qui ne leur offre pas de possibilité d'intégration.

Or, ces critères qui ne correspondent pas à des rôles sociaux, contrairement aux idées reçues, ne permettent pas au sujet de construire son

identité sociale justement parce qu'ils sont fondés sur des appartenances culturelles.

En termes d'analyse, il devient indispensable à ce stade de redéfinir les rapports sociaux en prenant en compte les caractéristiques des communautés auxquelles nous sommes confrontés et de procéder à la remise en cause de l'institution. Il conviendrait de s'interroger à propos des notions de famille, d'école, de pouvoir politique et d'analyser ce que Touraine nomme les rapports de force sous-jacents qui les traversent: structure et organisation des relations d'autorité, des décisions politiques et des influences qui y conduisent (Touraine, 1978: 183). La famille, l'école, la communauté, les langues parlées et tout ce qu'elles induisent d'implicite... sont à envisager non seulement en tant que telles mais aussi dans leur dimension d'élimination et d'exclusion sans que celle-ci soit forcément donnée à voir. Elles doivent également être comprises comme des catégories structurantes de la pratique sociale et comme l'enjeu d'un combat pour défendre des intérêts sociaux divergents et un champ culturel, celui de la communauté notamment, dont on a parfois du mal à dégager les contours véritables.

Les rôles sociaux connaissent une évolution qui perturbe la construction de l'identité sociale. La mondialisation des échanges conduit à la modification de la société industrielle et notamment à la restructuration de l'emploi et à une augmentation de ce fait du chômage. Or, les élèves qui nous intéressent vivent dans des familles frappées de plein fouet par la crise économique à laquelle s'ajoutent les difficultés liées à l'immigration. Se définir comme citoyen ou travailleur devient dès lors difficile dans un tel contexte.

À ce stade, plusieurs questions se posent. La première relève de la définition qu'on donne de l'identité communautaire. Selon A. Touraine, *la dissociation de l'économie et des cultures conduit soit à la réduction de l'acteur à la logique de l'économie globalisée [...] soit à la reconstruction d'identités*

*non sociales, fondées sur des appartenances culturelles et non plus sur des rôles sociaux* (Touraine, 1997: 47).

La deuxième question est celle du devenir du modèle scolaire classique. L'école en tant qu'institution fondée sur une culture de la transmission des savoirs, de la norme et des valeurs sociales par le maître est contestée et ce particulièrement dans le second degré (Dubet et Martuccelli, 1996). La désorientation d'une partie du public scolaire vient de l'inadéquation des valeurs communautaires à la norme scolaire. Or cette perte des repères bien connue résulte d'un conflit culturel lié à la démodernisation qui conduit l'individu à assumer une double appartenance à l'univers économique d'une part et à celui de la communauté d'autre part, laquelle se comprend comme une appartenance identitaire. Cette crise des institutions ou *désinstitutionnalisation* (Touraine, 1997: 56) s'accompagne d'une perte des repères sociaux qui constitue ce que Touraine nomme la *désocialisation*. Celle-ci conduit l'individu à se réduire à des attitudes et à des comportements sans principe d'unité ou à chercher *une unité dans un héritage culturel, une langue, une mémoire, une religion [...]. D'où le paradoxe central de notre société: c'est au moment où l'économie se mondialise [...] que la personnalité cesse d'être projetée vers l'avenir, prend appui au contraire sur le passé ou sur un désir a-historique. Le système et l'acteur ne sont plus en réciprocité de perspectives mais en opposition directe* (Id.: 57).

Cet état conduit à une rupture due à la perte du sentiment d'unité de l'expérience vécue, d'où la sensation de déchirure du sujet et son repli sur les valeurs communautaires, repli qui place au centre la question linguistique et la relation au langage .

De pair avec la notion de communauté, il convient donc de s'interroger aussi sur la ou les langues parlées par les élèves, les notions de langue maternelle et de langue seconde ou de langue 1 / langue 2, qui restent ambiguës

dans leur définition et dans l'usage qui en est fait. Une clarification théorique de ces notions permettrait une avancée didactique.

## 2. La notion de langue

H. Besse, dans un article consacré à l'enseignement des langues et à leur apprentissage, constate *qu'il n'y a pas de définition pleinement satisfaisante du mot langue* et que les définitions proposées reposent sur une circularité. La langue est présentée comme *l'ensemble des signes vocaux propres à une même communauté* et la communauté linguistique comme *l'ensemble des personnes parlant la même langue*. Ainsi, on peut dire que *la langue est définie par la communauté et réciproquement, mais sans que ni l'une ni l'autre le soit autrement que par des expressions synonymiques ("systèmes de signes vocaux, ensemble de personnes")* (Besse, 1987: 37-55). En fait, l'ambiguïté vient du sens qu'on donne aux deux termes. Qu'est-ce qu'une communauté? Faut-il entendre par là un groupe, une classe sociale, un peuple, une nation, un état? Qu'est-ce qu'une langue? Quels sont les critères qui permettent de distinguer les langues les unes des autres? Le caractère de simplicité de ces questions conduit à considérer les concepts comme allant de soi alors que la réalité est plus complexe.

Le fait d'appartenir à la même nation, de reconnaître la légitimité du même état, d'appartenir au même peuple n'implique pas obligatoirement de parler la même langue. Les frontières d'une nation ne coïncident pas toujours avec l'aire d'usage d'une langue donnée. On peut parler plusieurs langues dans une même nation mais se contenter de dire qu'on parle telle langue dans tel État ne tient pas compte des différences qui existent entre les variétés de cette langue. H. Besse montre que dans cette perspective *ce qu'on appelle langue n'est donc qu'un ensemble de variétés langagières dont l'unité tient moins aux données strictement observables qu'à la conscience qu'en ont les locuteurs et aux*

*représentations qu'ils s'en font* (Id.: 40).

On peut aussi considérer la langue comme *l'ensemble des variétés entre lesquelles l'intercompréhension mutuelle est plus ou moins immédiate*. Il faut remarquer que cette intercompréhension est liée à des facteurs qui ne sont pas linguistiques: situation, personnes concernées par l'échange.

La communauté linguistique, dans ces conditions, ne se réduit pas à une définition purement linguistique. Ainsi, W. Labov considère qu'elle se caractérise *moins par un accord explicite quant à l'emploi des éléments du langage que par une participation conjointe à un ensemble de normes* (Labov, 1976: 187). J. A. Fishman estime qu'il s'agit *d'un ensemble dont les membres partagent au moins une variété langagière et les normes relatives à son usage approprié* (Fishman, 1972: 28), sans que cela dépende du nombre de langues ou de variétés en usage. J. J. Gumperz partage ce point de vue: *ce qui est requis, c'est qu'il y ait au moins une langue en commun et que les règles gouvernant les stratégies communicatives de base soient partagées, si bien que les locuteurs puissent décoder les significations sociales dont sont porteurs les autres modes de communication* (Gumperz et Hymes, 1972: 16).

Il est rejoint par D. Hymes qui définit la communauté linguistique comme *une communauté ayant en commun des règles relatives à la conduite et à l'interprétation de la parole et des règles relatives à l'interprétation d'au moins une variété langagière* (Id.: 54).

Il est donc posé en principe que *l'unité de base est une communauté ou un groupe plutôt qu'une langue ou un dialecte* (Id.: 36). La communauté ou le groupe se définissant par leur variété langagière, mais aussi par leur culture, c'est-à-dire *l'ensemble des connaissances, croyances, art, morale, droit, coutumes et toutes autres aptitudes ou habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société* comme l'écrit Cl. Lévi-Strauss (1958: 25). Ces approches, on le voit, confirment nos remarques précédentes sur les notions de



communauté et d'institution en mettant au premier plan la communauté et ses pratiques culturelles.

Par ailleurs, la variété langagière d'une communauté linguistique donnée n'est pas forcément pratiquée de façon identique par tous ses membres. Si tous la reconnaissent et la comprennent, tous ne la maîtrisent pas obligatoirement de la même manière. La plupart du temps, la variété reconnue comme étant la variété de référence est celle du groupe dominant, décrite par les grammaires et les dictionnaires, illustrée par les œuvres littéraires. H. Besse conclut donc sa démonstration en montrant que la définition habituelle du mot langue est souvent limitée à la variété prestigieuse, à l'exclusion des autres: *ce que grammairiens et linguistes entendent par langue -c'est-à-dire la réalité dont ils cherchent à décrire les caractéristiques phonologiques, morpho-syntaxiques, lexicales voire pragmatiques par des représentations discursives- correspond presque toujours à cette variété prestigieuse qu'ils coupent pour des raisons d'ordre épistémologique (toute science se doit de circonscrire son objet), de la culture et de la Culture<sup>1</sup> sans lesquelles elle n'existe pas (Id.: 43).*

Le cadre théorique étant posé, comment faut-il appréhender les notions de langue maternelle, langue seconde, langue étrangère.

### **3. Langue maternelle, langue seconde, langue étrangère**

Ces trois termes sont surtout utilisés dans le domaine de l'enseignement des langues. Comme le souligne H. Besse, les notions de langue seconde et de langue étrangère s'opposent à celle de langue maternelle. Les acceptions et l'extension de ces concepts sont souvent floues faute d'une définition claire. Il précise qu'il convient de distinguer: *le statut que l'État confère à une langue (dans la constitution qui le fonde, dans les lois qui le régissent et plus*

---

<sup>1</sup> H. Besse distingue la Culture dans laquelle s'incarne l'État ou la nation des cultures particulières à une région, une ville, un groupe.

*particulièrement dans ses institutions d'enseignement) et la nature de cette langue pour les apprenants et les enseignants. Simplement, parce que l'un et l'autre sont loin de toujours coïncider alors qu'on a recours à des dénominations identiques ou très voisines pour en parler (Id.: 44).*

En fait, la plupart des États reconnaissent une *langue officielle*, qui est en général, celle du groupe dominant. Certains d'entre eux s'en reconnaissent deux ou plusieurs. On est alors confronté à un bilinguisme ou à un multilinguisme officiel. On parlera de langue seconde lorsqu'une langue est officiellement reconnue, mais sans être forcément acquise par la totalité des ressortissants, là où les langues officielles sont également des langues d'enseignement, permettant l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et des différents savoirs constituant l'objet de la scolarité. On distingue un second groupe de langues, dites *régionales*, qui, sans avoir le statut de langue officielle, sont reconnues comme étant le parler de groupes plus ou moins importants, c'est le cas du basque ou du breton, en France. Suivant les situations, on les appellera *langues nationales*, c'est le cas pour les langues des différentes ethnies du Cameroun, précise H. Besse, ou *langues ethniques* (le grec et l'italien en Australie).

Une langue qui n'est pas pratiquée par les ressortissants de l'État concerné est dite étrangère, elle peut faire l'objet d'un enseignement.

L'État et l'institution scolaire posent généralement en principe que la langue officielle qui est aussi la langue d'enseignement, est la langue maternelle de la quasi-totalité des apprenants et des enseignants.

Par langue maternelle, on désigne généralement: *une langue acquise dès le plus jeune âge par simple interaction avec la mère et plus largement avec l'environnement familial, langue qui est supposée mieux maîtrisée que toute autre acquise ou apprise ultérieurement; d'où les dénominations synonymiques de langue première ou langue native (Id.: 46).*

En réalité, la langue acquise par l'enfant, n'est pas forcément une langue

au sens plein du terme, mais plutôt une variété orale de cette langue, qui relève du dialecte ou du sociolecte des parents. Ces derniers peuvent s'écarter sensiblement de la norme transmise par l'institution scolaire.

Une langue seconde ou étrangère peut être définie comme: *une langue acquise (naturellement<sup>2</sup>) ou apprise (institutionnellement) après avoir acquis au moins une langue première / maternelle et, souvent après avoir été scolarisé dans celle-ci* (Ibid.).

À la suite de Henri Besse, on définira la langue seconde comme l'enseignement / apprentissage d'une langue à laquelle les apprenants peuvent être confrontés quotidiennement, en dehors des cours spécifiques consacrés à son enseignement, parce que c'est la langue officielle de leur pays, sans être leur langue maternelle; parce que c'est une langue étrangère, qui est privilégiée pour des raisons historiques ou culturelles; parce qu'elle est la langue de certaines provinces ou celle d'un milieu social.

On entendra par langue étrangère, l'enseignement / apprentissage d'une langue dans un pays où elle n'est pas parlée, où dans des cas où les apprenants n'ont pas la possibilité de la parler en dehors de situations institutionnelles d'apprentissage ou de pratiques usuelles de perfectionnement d'une langue étrangère<sup>3</sup>.

#### **4. L'apprentissage de la langue. Le multiculturalisme**

W. Klein dans l'introduction de l'ouvrage qu'il a consacré à l'acquisition des langues étrangères, souligne que *dans une perspective psycholinguistique, l'acquisition des langues apparaît comme un processus:*

*–soumis à des lois précises,*

---

<sup>2</sup> C'est-à-dire en vivant avec ceux qui en font usage et qui ne sont pas forcément enseignants.

<sup>3</sup> H. Besse cite le cas du Cameroun où le français est dans les trois situations de langue maternelle, seconde ou étrangère, selon les apprenants.

*–déterminé dans son développement, son rythme et son état final par divers facteurs,*

*–pouvant être influencé à un certain degré par une intervention méthodique: l'enseignement. (Klein, 1989: 11)*

Il précise ensuite que l'élément central de cette conception est constitué par l'apprenant: *qui se voit dans une situation sociale donnée, -contraint de ou autorisé à- exercer sa capacité à apprendre sur les données linguistiques auxquelles il est exposé (Ibid.).*

W. Klein pose comme principe que tout enfant apprend normalement, en quelques années, sa langue, de sorte qu'une fois à l'école primaire, il est en mesure de se faire comprendre couramment. Il souligne qu'après la puberté, la maîtrise de la langue ne se développe plus guère, à l'exception de l'acquisition du lexique, qui ne cesse jamais totalement. Cet apprentissage de la première langue est doublement premier, dans le temps et par ses enjeux, puisqu'il constitue un apprentissage fondamental.

Il indique ensuite que parfois, certains individus apprennent deux langues en même temps, ou avec un décalage, ce qui conduit à parler *des premières langues et non de la première* (Id.: 13).

Après avoir tenté de montrer le lien puissant existant entre la communauté culturelle à laquelle appartient l'individu et la langue ou les langues qu'il parle, lien essentiel à la construction de l'identité, il nous semble nécessaire, pour conclure, d'aborder la dimension multiculturelle de l'éducation afin de fonder une didactique centrée sur le sujet, qui prenne en compte ses caractéristiques propres, qui en reconnaisse la valeur et le poids sans tomber pour autant dans le communautarisme contraire aux principes de l'école car agent d'exclusion.

La communication interculturelle comme le montre A. Touraine ne peut se réaliser que si le sujet s'affranchit de la communauté, s'affirme et est reconnu

comme tel par autrui et dans le cas qui nous occupe par l'institution scolaire: *Complétement, le sujet ne peut pas s'affirmer comme tel sans reconnaître l'Autre comme Sujet, et d'abord sans se libérer de la peur de l'Autre qui conduit à son exclusion* (Touraine, 1997: 210).

Dans cette perspective, l'école joue un rôle particulièrement important dans la mesure où elle doit se faire *l'école du sujet* (Id.: 329). Il s'agit donc de reconnaître l'existence d'une différence culturelle qui suscite une attente de l'élève, ce qui suppose une demande d'éducation à laquelle il convient de répondre. Autrement dit, il faut rompre avec la conception implicite de l'élève qui ignore délibérément ses origines, ses acquis et son existence antérieurs et auquel on impose sans les remettre en question les normes scolaires. Dans cette perspective, la prise en compte des difficultés scolaires revêt un aspect différent.

La réponse aux difficultés d'enseignement et d'apprentissage peut être trouvée dans une situation didactique qui s'appuie sur des situations de communication authentiques où l'élève est considéré comme un sujet et non comme un objet assimilant passivement les contenus des programmes nationaux. Plus généralement, cette démarche doit permettre d'éviter les attitudes défensives visant à renforcer l'homogénéité sociale de l'école (Id.: 339) et s'appuyer sur les réalités socioéconomiques et culturelles qui sont celles des élèves.

Enfin, il nous semble essentiel de souligner à la fois la nécessité et la difficulté d'instaurer un mode relationnel fondé sur la dimension multiculturelle compte tenu de l'ampleur de la tâche et de la complexité du système éducatif. Il s'agit cependant d'un objectif prioritaire car susceptible de créer les conditions favorables pour asseoir la réforme des programmes d'enseignement.

### Références bibliographiques

- BESSE, Henri (1987) “Les langues et leur enseignement / apprentissage”, *Revue des travaux de didactique du français langue étrangère*, 17, pp. 37-55.
- CHARLOT, Bernard (1992) *De l'éducation nationale à l'insertion professionnelle: les mutations du système scolaire* dans FERREOL, Gilbert, *Intégration et exclusion dans la société française contemporaine*, Lille, Presses universitaires de Lille.
- DUBET, François et MARTUCELLI, Danilo (1986) *À l'école*, Paris, Seuil.
- FISHER, Gustave-Nicolas (1990) *Les domaines de la psychologie sociale. Le champ du social*, Paris, Dunod.
- FISHMAN, Joshua A. (1972) *Sociolinguistics, a brief introduction*, Rowley (Mass.), Newbury House Pub.
- GOFFMAN, Erving (1988) *Les moments et leurs hommes*, Paris, Seuil/Minuit.
- GUMPERZ, John-Joseph et HYMES, Dell (1972) *Directions in Sociolinguistics: The ethnography of Communication*, New-York, Holt, Rinehart and Winston .
- KLEIN, William (1989) *L'acquisition de langue étrangère*, Paris, Colin.
- LABOV, William (1976) *Sociolinguistique*, Paris, Éditions de Minuit.
- LÉVI-STRAUSS, Claude (1958) *Anthropologie structurale*, Paris, Plon.
- TOURAINE, Alain (1978) *La voix et le regard*, Paris, Seuil.
- TOURAINE, Alain (1997) *Pourrons-nous vivre ensemble? Égaux et différents*, Paris, Fayard.