



**HAL**  
open science

# Pratiques (extra)ordinaires du “ lire-écrire ” et plurilinguisme : ménager une place aux langues des élèves pourquoi ? Comment ?

Livia Goletto

## ► To cite this version:

Livia Goletto. Pratiques (extra)ordinaires du “ lire-écrire ” et plurilinguisme : ménager une place aux langues des élèves pourquoi ? Comment ?. L'école, ses enfants et ses langues, 2018. hal-01893885

**HAL Id: hal-01893885**

**<https://hal.science/hal-01893885>**

Submitted on 11 Oct 2018

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

LIVIA GOLETTO

Université du Maine, Cren/Inedum

**Pratiques (extra)ordinaires du « lire-écrire » et plurilinguisme : ménager une place aux langues des élèves pourquoi ? Comment ?**

**Résumé :**

Cette contribution propose d'explorer à travers l'action enseignante la question de l'entrée dans l'écrit et de l'apprentissage formel de la lecture dans son articulation avec la perspective d'une éducation au plurilinguisme.

Elle examine les pratiques enseignantes s'appuyant sur des objets didactiques plurilingues (albums bi/ plurilingues ou alterculturels) de praticiens de la maternelle au CP. Elle s'appuie sur les résultats d'une enquête en ligne : « des albums bi/plurilingues ou alterculturels : pour quoi faire ? » menée entre 2010 et 2011 portant sur 62 questionnaires étayée par 7 observations de classe et entretiens.

En France le plurilinguisme des élèves n'est pas une ressource déterminante dans les choix didactiques des enseignants pour l'apprentissage du lire/écrire (Addisu, Sandoz, 2016).

Les pratiques de littératie scolaires inclusives des langues patrimoniales des élèves sont donc l'exception.

Une analyse croisée des pratiques déclarées et d'observations de terrain éclairera sur le profil d'enseignants dont les pratiques peuvent être qualifiées de plurilingues et plurilittéraciées et ouvrira sur des propositions didactiques pour un enseignement explicite et plurilingue de la compréhension en lecture.

## Introduction

Dans toute société où elle est instituée, l'entrée dans la lecture est un temps fort dans le parcours d'un arpenteur de textes en devenir : elle constitue un rite de passage marquant la transmission d'un savoir ancestral.

De nombreuses études (Moore 2006, Perregaux, 1994) ont ainsi montré l'intérêt qu'il y a, en contexte officiellement multilingue, à prendre en considération la langue premièrement acquise des élèves lors de cet apprentissage culturel chargé symboliquement d'autant plus qu'il s'inscrit dans un processus de construction d'une identité plurilingue.

En France, pays officiellement monolingue depuis 1992, le français, langue de la nation, héritage historique de la révolution, continue d'apparaître dans l'imaginaire collectif comme un symbole de la cohésion sociale. Un monopole institutionnel qui s'est fait aux dépens des quelques 75 langues régionales et territoriales reconnues par le rapport Cerquiglioni<sup>1</sup> et dont l'influence sur le développement dans la pensée commune d'une conception de l'identité nationale indissociable d'un monolinguisme fantasmé est indéniable.

De fait pour l'institution scolaire il n'est pas d'acquisition réussie du français qui ne nécessite peu ou prou le renoncement à la langue d'origine d'autant plus qu'il s'agit d'une langue minorée. L'école continue ainsi d'imposer aux apprenants plurilingues, ainsi que l'écrivait déjà Dabène en 1991, la censure d'une partie de leur potentialité linguistique.

Cette ignorance passive des ressources langagières disponibles chez les élèves s'illustre très concrètement dans les classes comme le souligne une étude récente consacrée aux pratiques enseignantes du « lire-écrire » (Addisu et Sabdoz, 2016)<sup>2</sup> qui conclut que le plurilinguisme des apprenants n'est jamais un facteur pertinent dans les choix didactiques des maîtres que ce soit en termes d'albums lus, d'aménagement pédagogique ou en matière d'étude de la langue.

On peut dès lors faire l'hypothèse qu'un tel contexte participe des résultats de la France aux études PISA (2009 et 2012) qui mettent en évidence non seulement l'importance de la proportion d'élèves français de 15 ans pouvant être qualifiés de « faibles compreneurs »<sup>3</sup> (19 % environ pour chaque étude), mais aussi, la prévalence parmi ceux-ci du nombre d'élèves

---

<sup>1</sup> Par « territoire dans lequel une langue régionale ou minoritaire est pratiquée », on entend l'aire géographique dans laquelle cette langue est le mode d'expression d'un nombre de personnes. Rapport Cerquiglioni, 1999.

<sup>2</sup> Étude réalisée sur 112 classes sur lesquelles se répartissent les 2507 élèves plurilingues déclarés par les enseignants dans le cadre d'une vaste enquête nationale de l'IFÉ portant sur 132 classes autour des pratiques du « lire-écrire » menée entre 2013 et 2014.

<sup>3</sup> Environ 19% d'élèves âgés de 15 ans peinent à extraire des informations écrites, à comprendre l'implicite d'un texte, à en dégager les idées forces, à faire le lien entre un texte et une expérience personnelle

issus de la migration et donc potentiellement plurilingues<sup>4</sup> à figurer dans les niveaux de compétence les plus bas<sup>5</sup>.

M'inscrivant avec Coste (2010) dans la perspective d'une éducation au plurilinguisme qui envisage la langue de scolarisation comme pivot de toute éducation langagière et comme alternative à des pratiques normatives qui peuvent conduire à placer et maintenir dans des formes d'insécurité linguistique les élèves les plus en difficulté ou issus de l'immigration, cette contribution entend explorer, définir et catégoriser des pratiques de classes ouvertes aux langues à partir d'un objet plurilingue, l'album.

Elle débouchera sur quelques pistes didactiques pour un enseignement plurilingue explicite du sens afin que l'entrée dans l'écrit ne devienne pas l'occasion pour l'enfant allophone d'une négation identitaire, d'un effacement des langues en soi, parce qu'il est impossible de construire sur du vide, sur le manque de langue.

## **1. Cadrage théorique**

### **1.1 L'écrit au pluriel**

Je commencerai par définir l'écrit comme interface entre des univers symboliques générateurs de sens (Ricœur, 1986) et la compréhension en lecture comme le fruit d'un mouvement conscient d'exploration des significations d'un message donné (Jorro, 1999).

Moi, (apprenti)-lecteur, je viens donc à la lecture avec ce que je suis, tout ce que je suis, y compris mes langues et ma culture.

Dans la lignée des travaux portant sur les compétences plurilittéraciées (Moore, 2006) entendues comme compétences développées dans plusieurs langues et littératies<sup>6</sup> avec l'idée que c'est dans l'interrelation et en lien avec leur contexte d'émergence que ces langues et formes de littératie se développent, c'est la place des patrimoines langagiers des élèves qu'il faut repenser (Moore, 2014).

A la suite de Lörincz et De Pietro (2011), j'estime qu'il est urgent de dépasser la bienveillance pour la diversité sociale et culturelle et ce qu'elle représente d'exotisme dans

---

<sup>4</sup> Cf. l'enquête « trajectoire et origine » de l'INED et de l'INSEE portant en 2008 et 2009 sur un échantillon de 21 000 individus dont la moitié déclare qu'un de leurs parents utilisait un autre idiome que le français pour s'adresser à eux durant l'enfance. Les résultats ont également montré que les pratiques plurilingues sont majoritaires dans les familles migrantes de première et deuxième génération.

<sup>5</sup> 42 % des élèves de première génération<sup>5</sup> et 35 % des élèves de deuxième génération n'ont pas atteint la capacité à « effectuer des tâches de base en lecture telles que retrouver des informations linéaires et en dégager le sens en se référant à des connaissances extratextuelles » (extrait de : MEN-DEPP/OCDE, décembre 2010: MEN-DEPP/OCDE, décembre 2010)

<sup>6</sup> Pour une définition de la notion voir Jaffré (2004) ou Molinié et Moore (2012)

les classes, pour en faire un socle de la construction des savoirs, savoir-faire, savoir-être scolaires en aménageant des moments où l'enfant peut composer avec, s'appuyer sur, les langues de son patrimoine .

Dans la perspective de l'entrée dans l'écrit il convient donc d'interroger les moyens à mettre en œuvre pour une reconnaissance des compétences langagières littéraciées que l'enfant plurilingue développe en dehors de l'école dans d'autres langues que la langue de scolarisation de manière à trouver comment elles peuvent, dans une démarche didactique, servir à la fois le développement de compétences de lecteur compreneur et de la compétence plurilingue.

Redéfinir l'acte de lire dans une perspective plurilingue c'est alors repenser le rapport à la langue écrite et les pratiques littéraciées en tant qu'extension du répertoire langagier et culturel de l'enfant.

## **1. 2. Du sens de la lecture et de sa négociation dans un rapport au Monde pluriréférenciel**

Les contextes de socialisation de l'enfant impactent ses schèmes de représentation et prédéterminent son rapport à la littératie et au monde.

Heath (1983) a ainsi montré, en rapprochant les pratiques des communautés afro et anglo américaines, la diversité des modalités de développement de compétences de littératie bien avant la scolarisation notamment en ce qui concerne la capacité à interpréter le récit dans un rapport plus ou moins étroit au sens littéral du texte.

Entre pratiques de littératie orales et pratiques de littératie écrites, ce même écart existe.

Lorsque le récit écrit privilégie une restitution verbatim, le récit oral s'exonère d'un cadre stricte et admet une part de créativité.

Une inscription de ces pratiques dans un continuum avec les pratiques de littératie scolaires ( Moore, 2006, Goletto 2013 ) suppose un accompagnement de la construction identitaire des élèves porteurs de ces héritages qui conduit à envisager la coexistence de systèmes langagiers patrimoniaux comme point d'appui pour la construction d'une culture littéraire plurilingue commune.

Toute une série de travaux portant sur la bilittératie, américains (Bialystok, 2001, Sneddon 2008) essentiellement, mais aussi français (Nocus et al. 2008, Duverger, 2004, Goletto, 2013) dans divers contextes attestent de :

- L'absence d'obstacles cognitifs à l'apprentissage simultané de la lecture en deux langues, les bénéfices étant fonction du niveau des compétences développées dans la langue premièrement acquise et de la proximité des systèmes d'écriture.
- L'intérêt d'une fréquentation simultanée de deux codes graphiques en ce qu'elle est susceptible de favoriser une appréhension de l'écrit pour ce qu'il est, un code, en facilitant la prise de conscience d'invariants tels les espaces, la ponctuation, les repères typographique, etc.) et donc le développement de compétences métalinguistiques.
- L'intérêt de placer les écrits plurilingues au cœur d'un système de négociation sémantique susceptible de favoriser le développement en interaction de procédures à visée compréhensive.

On connaît à l'échelle nationale les difficultés des élèves à « faire du sens » avec l'écrit et les récentes conclusions de l'IFÉ révèlent celle des maîtres à mettre en place un enseignement efficace de la compréhension (Bishop, Cèbe, Piqué, 2016).

On connaît également la fragilité des élèves plurilingues issus de milieux peu favorisés dans ce domaine.

A la croisée de ces deux problématiques se pose alors la question de la place accordée aux compétences langagières de l'élève dans les pratiques de littératie scolaires.

Comment les choix didactiques des enseignants qui déclarent avoir recours dans leurs classes à des ouvrages littéraires bi/plurilingues voire interculturels nous renseignent-ils sur cet art de faire et ses motivations?

## **2. Cadre méthodologique**

La réalité plurilingue est pluriculturelle incarnée par les élèves forme le quotidien de bon nombre d'enseignants en France.

En choisissant d'aborder les pratiques littéraciées par l'outil didactique plurilingue je pose comme postulat que certains enseignants ont développés des stratégies didactiques s'appuyant sur la diversité langagière des apprenants pour favoriser la fréquentation de l'écrit.

L'album de jeunesse étant l'outil de prédilection des enseignants pour familiariser l'enfant à l'écrit (Fijalkow, 1994), il est donc, avec le livre de conte, l'outil le plus familier des enseignants et des élèves.

De fait, le choix de centrer mes analyses sur l'usage que font les enseignants d'albums écrits dans plusieurs langues (bi/plurilingue) ou faisant référence à l'*autre* ou un *ailleurs* (désormais identifiés comme « alterculturels »), vise à appréhender des pratiques de terrain

« déjà-là » susceptibles d'être qualifiées de plurilingues et plurilittéraciées, de manière à ce qu'elles constituent, dans une démarche prospective, la base de réflexion à l'élaboration de propositions didactiques pour un enseignement explicite et plurilingue du sens de l'écrit à l'école, susceptible de soutenir et développer des pratiques littératiées inclusives des langues patrimoniales.

Sans contextualisation a priori de milieux de développement potentiels des pratiques qui pourraient revêtir un caractère plurilingue, mon approche procédera d'une analyse des pratiques déclarées (28 questionnaires) d'enseignants ayant recours aux albums bi/plurilingues.

On se demandera d'une part quelles sont les motivations des enseignants qui introduisent dans leur classe ces objets littéraires écrits dans d'autres langues que le français, d'autre part si la prise en compte du plurilinguisme et du pluriculturalisme des enfants est partie intégrante de ces pratiques.

### **3. Des pratiques (extra)ordinaires ?**

#### **3.1. L'album bi/plurilingue, cet OLN (Objet Littéraire Non Identifié)<sup>7</sup>**

Les albums bi/plurilingues sont une denrée rares dans les classes françaises comme en atteste la large étude de l' IFÉ qui conclut, sur l'ensemble des 131 classes étudiées, à l'absence totale d'albums écrits dans d'autres langues que le français parmi ceux introduits par les enseignants au cours de l'année scolaire, ainsi qu'à la rareté des albums interculturels dont la proportion se limite à 1/ 10 albums lus en moyenne.

Des résultats concordant avec ceux de l'enquête « des albums bi/plurilingues ou alterculturels : pour quoi faire ? » (Goletto, 2013) diffusée à la rentrée 2010 aux 1980 écoles de l'académie de Nantes, qui s'est intéressée au traitement didactique de ces albums et qui offre un regard sur les motivations et la nature des pratiques attachées à de tels supports.

Les 62 réponses récoltées augurent à elles seules de l'étendue des pratiques sur lesquelles porte l'étude puisqu'elles représentent 0,4% <sup>8</sup>des réponses potentielles...

---

<sup>7</sup> Image poétique empruntée aux libraires de la pochothèque , fondateurs du mouvement OLN qui répertorie les écrits inclassables. Elle permet ici de rendre compte de l'étrangeté de cet objet didactique qui dérange par ce qu'il représente et face auquel les praticiens sont souvent démunis.

<sup>8</sup> Chiffre établis à partir d'une moyenne de 7 enseignants par école basé des données de l'INSEE concernant le recensement des enseignants du public en écoles primaire et maternelles pour l'année 2012.

Concernant les supports privilégiés il apparaît clairement que si 90% des praticiens utilisent avec les élèves de leur classe (ou ceux d'autres classes) des albums alterculturels, ils sont moins de 40% à voir recours aux albums plurilingues.

Plusieurs raisons à cela sont avancées :

D'abord sur un plan pratique, les enseignants évoquent leur préférence pour l'usage de plusieurs albums monolingues jugés plus authentiques, mais aussi, de manière plus pragmatique, l'absence de tels ouvrages au sein de leur école.

Sur le plan pédagogique les praticiens opposent à cette pratique le manque de temps, des compétences en langues insuffisantes et un défaut de formation à l'exploitation de tels outils, mais également la priorité à donner à la langue de scolarisation.

Enfin sur le plan des représentations, l'album bi/plurilingue tel que le définit Perregaux (2009) est perçu comme une imposture, du fait du rapprochement qui s'opèrent sous les yeux du lecteur entre des textes où les langues se côtoient, voire s'entremêlent dans un partage organisé de l'espace textuel. Pour des enseignants insuffisamment informés sur les pratiques langagières plurilingues décrites par les théoriciens tels Lüdi ou Cummins, il cristallise ainsi les craintes de l'interférence entre les langues.

Dans les rares cas où les enseignants appuient leur enseignement sur l'album bilingue c'est principalement l'anglais (langue d'enseignement) que l'on retrouve au côté du français (40% des albums environ). Les langues des apprenants apparaissent exceptionnellement sauf l'arabe (20% des albums environ) seconde langue la plus citée.

Ces choix de langues sont liés aux objectifs pédagogiques des enseignants dont les priorités vont d'abord à favoriser une certaine ouverture au monde (découverte d'autres systèmes d'écriture, d'autres modes de vie), puis, dans une moindre mesure à valoriser les langues des élèves.

L'album plurilingue ou alterculturel s'envisage donc d'abord comme un objet transitionnel permettant de faire l'expérience de l'altérité « intra-muros ». L'enseignant profite de ces « histoires d'ailleurs » ou écrites dans d'autres langues pour faire des liens avec des histoires personnelles et l'identité culturelle de certains enfants de la classe qui font dans leur milieu familial l'expérience d'autres langues et cultures.

### 3.2 Des albums bi/plurilingues pour quoi faire ?

A la suite de Perregaux (2009) qui voit dans le livre bi/plurilingue une source de connaissances du monde et de soi, j'estime que l'album bilingue peut contribuer à la construction identitaire de l'individu plurilingue en donnant à voir des langues de son répertoire en un seul et même tout. Il est une invitation au voyage entre deux rives langagières, entre deux idiomes plus ou moins proches, plus ou moins familiers, plus ou moins structurés pour le lecteur. Objet propice au rapprochement, à la comparaison, à la mise en contraste des langues, il favorise un accès multimodal à la compréhension par une prise d'appui sur l'une au l'autre langue au fil de la progression dans le texte et des compétences acquises dans chacune d'elle.

Soumise à l'exercice de comparaison la dimension structurelle du récit peut alors se dévoiler comme trait commun de codes écrits parfois forts éloignés<sup>9</sup> et mettre au jour un rapport au monde réel différent ou similaire d'une langue à l'autre, d'une culture à l'autre.

A l'école, l'album bi /plurilingue, objet transitionnel, rend possible la conservation d'un lien entre des savoirs littéraciés extrascolaires et des savoirs scolaires. Il peut devenir un espace de réassurance du lecteur en l'autorisant à exercer voire développer ses compétences plurilingues.

Pour autant, les pratiques déclarées des enseignants de l'enquête qui ont recours aux albums bi/plurilingue couplées aux observations de terrain révèlent un traitement univoque de la dimension socioculturelle de l'album.

Conscients du milieu professionnel multilingue et multiculturel dans lequel ils évoluent, ces praticiens sont sensibles à la question de l'altérité et visent, à travers un traitement de l'album comme unité sémantique, au développement chez l'élève d'une attitude d'ouverture à l'autre et d'une meilleure estime de soi.

La conception d'un plurilinguisme et d'un pluriculturalisme de type additif les conduit à privilégier l'usage de divers albums monolingues plutôt que celui d'un album bilingue.

Si ces albums sont proposés en anglais ou dans une langue du répertoire de l'enseignant (espagnol, allemand, italien) il devient un moyen d'initiation à la langue étrangère en introduisant des sonorités et un lexique nouveaux.

Dans certains cas isolés (deux seulement) où l'influence d'un certain courant de recherche est avérée<sup>10</sup>, l'album bi/plurilingue, théâtre de pratiques sociales de l'écrit influencées par

---

<sup>9</sup> Voir à ce sujet Balsiger 2014

<sup>10</sup> Ces enseignants travaillent dans des établissements où les approches plurielles de type EAL sont expérimentées par certains collègues.

le milieu au sein duquel elles se sont développées (Moore 2015), est amené à être identifié comme tel par comparaison avec d'autres supports de l'écrit. Il peut également devenir l'occasion de tisser du lien avec les familles et donne alors lieu à des temps de lecture plurilingue et des moments d'échanges interculturels entre parents et enfants ou sont évoquées la langue et les pays d'origine des familles.

Ces pratiques sont l'œuvre d'enseignants très expérimentés et sont proche du militantisme tant elles se heurtent aux réticences de certains parents et de la communauté éducative.

De fait, il apparait clairement que la présence de deux idiomes ou plus sur un même support n'est en rien corrélée avec des pratiques inclusives (Roulet, 1980) ou plurilingue des langues. L'album plurilingue ou alterculturel en classe est essentiellement envisagé comme le vecteur d'un enrichissement culturel, au sens patrimonial du terme. En diversifiant l'offre didactique il ouvre sur la possibilité pour l'élève de vivre de nouvelles expériences de lecture aux saveurs exotiques.

#### **4. De l'intérêt d'un enseignement plurilingue et explicite de la compréhension en lecture.**

Il s'agit d'exposer ici, en conclusion, de nouvelles orientations pour l'enseignement de la compréhension qui préconisent d'accorder une place substantielle à l'agir, l'attitude face au message écrit dans la construction de l'apprenti lecteur quel que soit la nature de son patrimoine langagier.

D'abord en faisant des *événements de littérature* définis par Heath (1983), des espaces où peuvent être mobilisées et explicitées des stratégies à visée compréhensive de textes reflétant la diversité linguistique et culturelle des (apprentis) lecteurs.

Les codes qui régissent le rapport au texte et conditionnent *l'être lecteur* sont ainsi donnés à voir et à comprendre via un réseau de textes et de langues qui rendent possible la coexistence de plusieurs littératies dans un même espace-classe.

Ensuite, en favorisant la découverte des spécificités de la langue écrite par rapport à la langue orale dans un contexte langagier familial, rassurant pour le lecteur en devenir.

L'enfant est alors invité à s'impliquer dans une action interprétative collaborative en mobilisant ses savoirs langagiers mais aussi sa culture littéraire dans un processus de négociation du sens d'un récit traduit dans les langues de son environnement, dont la langue de scolarisation.

La médiation didactique s'inscrit alors dans un processus de ménagement des possibles. Le lecteur, mis en action, fait part de sa propre interprétation sans que soit imposé au préalable celle de l'enseignant.

Une différenciation de cet ordre se veut une proposition et non une assignation<sup>11</sup> à la mobilisation de ressources littéraires disponibles. Elle est susceptible de limiter les processus d'insécurité linguistiques des élèves plurilingues et de favoriser le développement de stratégies de lecteurs contribuant à l'accès au sens.

Enfin, par un rapprochement des langues proposées grâce à l'observation, la comparaison l'analyse dans une démarche inspirée des approches plurielles (Candelier, 2008) on contribue au développement chez l'élève d'habiletés en langues de manière générale et dans la langue de solarisation en particulier.

L'attention de l'enfant est ainsi attirée vers les signes graphiques de manière à le conduire à une prise de conscience de la spécificité de la langue écrite à travers une exploration des dimensions lexicales, syntaxiques, inférentielles des langues.

Ces propositions sont la résultante d'une volonté de mettre en synergie des principes d'une éducation plurilingue avec une conception de la compréhension qui se situe dans la lignée de théories<sup>12</sup> centrées sur le sujet-lecteur, être historique, aléatoire, empirique qui projette un sens sur le texte empreint de symboles hérités de sa culture d'origine.

Les albums bi/plurilingues et alterculturels y ont une place centrale contribuant à faire de l'acte de lire une exploration réflexive, comparative des codes écrits à la lumière d'un plurisystème langagier et culturel permettant de comprendre comment faire sens à partir de signes graphiques.

---

<sup>11</sup> En référence au terme d' « assignation la différence » qu'emploie Cécile Goï (2015) pour expliciter le concept d'inclusion scolaire.

<sup>12</sup> Voir Dufays (2002), Jouve (2004)

## Bibliographie

Addisu, Véronique Miguel, Maire Sandoz, Marie-Odile : apprendre à lire au CP dans une classe multilingue : le plurilinguisme des élèves comme ressource didactique ? » in : Kervyn, Bernadette, Brissaud, Catherine, *Lecture et écriture : le choix des enseignants au début de l'école élémentaire*, Repères n°52, p 59-76.

Balsiger Claudine, Köhler Dominique Béatrix, Panchout-Dubois Martine, « Réfléchir à la langue de l'école en observant les langues du monde. Un pluriel vraiment pluriel: l'observation du pluriel dans une approche plurilingue » in : Garcia-Debanco Claudine, Paolacci Véronique, Boivin Marie-Claude (dir.) *L'étude de la langue : des curricula aux pratiques observées*, Repères, n°49, 2014 p 193- 207.

Bialystok, Ellen, *Bilingualism in Development: Language, Literacy and Cognition*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001.

Bialystok Ellen, Luk Gigi, Kwan Ernest, « Bilingualism, Biliteracy, and Learning to Read: Interactions Among Languages and Writing Systems », *Scientific Studies of Reading*, 9(1), Erlbaum, 2005, p. 43-61.

Bishop Marie-France, Cèbe Sylvie et Piquée Céline : « L'enseignement de la compréhension dans les classes de CP aujourd'hui : temps consacré et choix didactiques » in : Kervyn, Bernadette, Brissaud, Catherine, *Lecture et écriture : le choix des enseignants au début de l'école élémentaire*, Repères n°52, p 15-38.

Candelier, Michel, « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre », *Cahiers de l'ACEDLE*, vol.5, 2008, p. 65-90.

Cerquiglioni, Bernard, *Les Langues de France : rapport au ministre de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie et à la ministre de la culture et de la communication*, Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie, 1999.

Coste, D., « L'éducation plurilingue et pluriculturelle, un droit et un projet », *XYZep*, 2010, 37, p.II-III.

Dabène, Louise, « Quelques aspects du rôle de l'environnement familial dans un contexte multilingue », *Enfance*, 45,4, 1991, p 291-295.

Dufays, J.-L., « Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept », *Tréma*, 19, 2002, p 5-16.

Duverger, Jean, « Lire , écrire , apprendre en deux langues », *Les actes de lecture*, 85, 2004, p.47-56.

Fijalkow, Eliane et Fijalkow, Jacques, « Enseigner à lire-écrire au CP : État des lieux », *Revue Française de Pédagogie*, n°107, 1994, p. 63-79.

Goletto, Livia, « De l'intérêt d'une prise en compte des patrimoines langagiers des apprentis-lecteurs. », in : Bigot, Violaine, Vasseur, Marie-Thérèse et Bretegnier, Aude, (dir.) *Vers le plurilinguisme ? Vingt ans après*, Editions des Archives contemporaines, 2013, p.275-285.

Heath, Shirley Brice, *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*, New York, McGraw-Hill, Oxford University Press, 1983.

Jaffré, Jean-Pierre, « La littéracie : histoire d'un mot, effets d'une notion » in : Barré-De Miniac, Christine, Brissaud Catherine, Rispaill Marielle (dir.) *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, Paris, France, L'Harmattan, 2004, p. 21-41.

Jorro, Anne, *Le lecteur interprète*, Paris, P.U.F, 1999.

Jouve, V., « La lecture comme retour sur soi : de l'intérêt pédagogique des lectures subjectives », in : Rouxel, Annie, Langlade, Gérard, (dir.), *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, Presses universitaires de rennes, 2004, p.105-114.

Lőrincz, I., De Pietro, J-F., « Valoriser toutes les langues à l'école par les approches plurielles : Le projet CARAP, *Babylonia*, 1, p.49-56.

Molinié, Muriel, Moore, Danièle, « Les littératies : une notion en question (NEQ) en didactique des langues », *Les cahiers de L'Acedle*, vol 9, n°2, p 3-14.

Moore, Danièle, *Plurilinguisme et école*, Didier, Paris, 2006.

Moore, Danièle, Sabatier, Cécile, « les approches plurielles et les livres plurilingues. De nouvelles ouvertures pour l'entrée dans l'écrit en milieu multilingue et multiculturel », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 17, n°2, 2014, p32-65.

Nocus Isabelle., Guimard Philippe., Florin Agnès. « L'évaluation des dispositifs bilingues d'enseignement en Océanie francophone », in : Véronique Fillol, Jacques Vernaudo (Eds), *Vers une école plurilingue en Océanie francophone*, France, Edition L'Harmattan, 2008.

Perregaux, Christiane, *Les enfants à deux voix : des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*, Berne, Peter Lang, 1994.

Perregaux, Christiane, « Livres bilingues et altérité. Nouvelles ouvertures pour l'entrée dans l'écrit », *Figurationnen*, 1&2, p 127-139.

Ricoeur, Paul, *Du texte à l'action, Essais d'herméneutique II*, Editions du Seuil, 1986.

Sneddon, Raymonde, « Young Children Learning to Read with Dual Language Books », *English Teaching: Practice and Critique*, Vol.7, n°2, 2008, p.71-81.