



**HAL**  
open science

## **Le français à l'école : indices d'accrochage d'élèves " allophones " devenus " ordinaires "**

Véronique Miguel Addisu

### ► **To cite this version:**

Véronique Miguel Addisu. Le français à l'école : indices d'accrochage d'élèves " allophones " devenus " ordinaires ". Repères : Recherches en didactique du français langue maternelle, 2016, <10.4000/reperes.1024>. <hal-02310492>

**HAL Id: hal-02310492**

**<https://hal.science/hal-02310492v1>**

Submitted on 21 May 2024

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.



Distributed under a Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0 - Attribution - Non-commercial use - No Derivative Works - International License

---

## Le français à l'école : indices d'accrochage d'élèves « allophones » devenus « ordinaires »

*Studying French at school: indications of drop-ping out among “allophone” pupils who are be-coming “the norm”*

Véronique Miguel Addisu

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/reperes/1024>

DOI : [10.4000/reperes.1024](https://doi.org/10.4000/reperes.1024)

ISSN : 2800-6194

### Éditeur

ENS Éditions

### Édition imprimée

Date de publication : 30 août 2016

Pagination : 79-96

ISBN : 978-2-84788-825-6

ISSN : 2826-097X

Ce document vous est offert par Université de Caen Normandie



### Référence électronique

Véronique Miguel Addisu, « Le français à l'école : indices d'accrochage d'élèves « allophones » devenus « ordinaires » », *Repères* [En ligne], 53 | 2016, mis en ligne le 30 août 2016, consulté le 17 mai 2024.

URL : <http://journals.openedition.org/reperes/1024> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/reperes.1024>

---



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

# ***Le français à l'école : indices d'accrochage d'élèves « allophones » devenus « ordinaires »***

Véronique Miguel Addisu, université de Rouen-Normandie,  
ESPE de l'académie de Rouen, laboratoire DySoLa (EA 4701)

---

À partir de l'étude quantitative des performances des élèves issus de l'immigration à l'échelle européenne (*PISA 2012* notamment), nous montrons que les processus de décrochage sont favorisés par les inégalités sociales en France; la pratique du français à la maison y contribue dans une moindre mesure. Avec une approche sociodidactique, nous recherchons des « indices d'accrochage » en français dans des entretiens compréhensifs avec dix jeunes élèves plurilingues de primaire, arrivés en France depuis peu. Outre le soutien des adultes, les enfants évoquent un temps nécessaire de passage d'une langue à l'autre, d'un univers à l'autre. Dire le « soi » apparaît comme complémentaire du « comprendre l'autre », et permet peu à peu de (re)prendre le pouvoir sur le monde, notamment par l'écrit. Les stratégies les plus efficaces selon eux, peu visibles dans la classe, renvoient à une attitude scolaire conforme et confiante dans l'institution, mais aussi à des lectures personnelles nombreuses et autonomes, à l'appropriation de genres discursifs situés, et ce, indépendamment d'ancrages disciplinaires spécifiques. Dans une logique de prévention des échecs scolaires d'élèves fragilisés par les inégalités sociales, la didactique du français gagne à interroger ces processus d'appropriation en lien avec les didactiques des langues et du plurilinguisme.

**Mots-clés :** didactique, multilinguisme, PISA, langue d'enseignement, migration

## **Introduction**

Les processus de « décrochage », construction sociale ambiguë, intéressent les politiques publiques et l'école à tous les niveaux. Multifactoriels, ils aboutissent, selon le *Code de l'éducation* à une sortie scolaire précoce, sans diplôme (art. D.313-59 et L.313-7, 2010). Ne pas finir par « décrocher », c'est peut-être avoir appris à « se constituer en apprenant de contenus disciplinaires, quand les contenus ou les rapports à ces contenus exigés par l'école peuvent entrer en tension avec l'enfant tel qu'il est socialement construit » (Daunay, 2011, p. 53). Pourtant, pour des élèves allophones nouvellement arrivés en France, apprendre le français par l'école, c'est le considérer comme un objet d'apprentissage indé-

pendamment de toute structuration disciplinaire. Sur le plan didactique, qu'est-ce qui fait qu'un élève, en amont, « accroche » aux apprentissages disciplinaires ? Si « l'expérience scolaire » a un effet plus important sur le décrochage que les inégalités sociales (Bernard, 2013, p. 71), la didactique du français rend-elle compte d'indices d'accrochages transdisciplinaires ?

Pour les élèves allophones nouvellement arrivés en France, la scolarisation est aussi le lieu de l'apprentissage du français ; son appropriation devient un enjeu sociolinguistique et didactique fort, condition première d'une scolarisation réussie. Les questions langagières se déclinent selon des modalités plurilingues, culturelles, altéritaires (Castellotti, 2008). Elles actualisent la discipline scolaire, culturellement marquée, qu'est la discipline du *français* à l'école (Thévenaz-Christen, 2009). S'intéresser à l'« accrochage » scolaire d'élèves allophones devenus francophones plurilingues, c'est donc aussi éclairer les malentendus potentiels générés par l'institution scolaire (Bautier et Rayou, 2009), au bénéfice de tous les élèves. Dans cette perspective sociolinguistique critique, le « problème n'est plus le décrochage mais le fonctionnement de l'ensemble de l'institution scolaire » (Bernard, 2013, p. 18).

De nombreux travaux montrent la nécessaire prise en compte du plurilinguisme pour des enseignements en français aux élèves allophones (pour une synthèse : Moore, 2006), mais il existe peu d'études sur la part du français dans les processus de décrochage scolaire des élèves issus de l'immigration. Pourtant, les liens sont bien facilement induits dans les discours politiques (Varro, 2012). Dans un pays où l'idéologie monolingue traverse la société – donc l'école – on comprend l'importance de ne pas confondre facteurs (socio)culturels et facteurs (socio)linguistiques, sous peine d'assigner aux élèves des identités sociolangagières que l'école construit en circonscrivant des compétences scolaires à des savoirs disciplinaires et linguistiques (Bertucci, 2013 ; Terrail, 2013).

Pour comprendre dans quelle mesure la « maîtrise » de la langue de scolarisation contribue à la réussite éducative au sein d'une société française marquée par l'accroissement des inégalités sociales et scolaires (Chiss, 2008), nous examinerons dans un premier temps ce que l'on sait des performances et de la réussite éducative des élèves issus de l'immigration à l'échelle européenne, en lien notamment avec les langues parlées en famille. Nous verrons alors comment la question du « décrochage » intéresse la didactique du français en France, en abordant « plus spécifiquement les relations entre l'enfant et l'élève dans ses réalisations langagières, dans une perspective qui veut dénaturaliser les normes scolaires en faisant ressortir les savoirs et savoir-faire langagiers des enfants en situation d'apprentissage » (Daunay et Fluckiger, 2011, p. 10).

Avec cette perspective sociodidactique, nous donnerons la parole à dix jeunes élèves de primaire, scolarisés en France depuis au moins un an en classe ordinaire, et ayant tous appris le français dans un dispositif adapté d'enseignement du français en classe d'accueil, temps complémentaire d'une scolarisation en classe « ordinaire ». Depuis 2012, cette première année s'inscrit au sein d'un dispositif institutionnel souple : une « unité pédagogique pour élèves allophones

arrivants » (désormais UPE2A)<sup>1</sup> peut se poursuivre aussi les années suivantes en fonction des besoins des élèves. Ils sont donc leur premier lieu « d'accroche » à la langue de l'école et à une logique de réussite scolaire. Selon l'institution scolaire, quitter ce dispositif revient à ne plus avoir de « besoins éducatifs particuliers » tels qu'identifiés dans les textes officiels (notamment pour l'apprentissage du français), ce qui les fait passer du statut d'élèves EANA (élève allophone nouvellement arrivé) à celui d'élève « ordinaire », scolarisé dans une classe elle aussi « ordinaire ». Une conséquence didactique est l'invisibilisation de leur plurilinguisme mais aussi de leur apprentissage continué du français.

La méthodologie adoptée pour l'analyse qualitative contextualisée de ces entretiens compréhensifs vise à identifier comment ces enfants ont développé des compétences scolaires en français en considérant que leur passage de la classe d'accueil à la classe « ordinaire » en est un signe. Que nous apprennent-ils sur les disciplines en tant que « genres » qui médient l'appropriation des savoirs scolaires en français (Spaëth, 2008) ? Nous analyserons en particulier pour ces élèves les défis évoqués, les stratégies adoptées, les lieux de la construction d'une identité d'élève apprenant plurilingue en français.

## **1. Élèves migrants et décrochage scolaire**

La Commission européenne (2014) fait état d'un taux de « décrochage » de plus de 11 %, en baisse continue mais légère, en France comme en Europe ; les garçons « décrochent » bien plus souvent que les filles. Cette catégorisation institutionnelle s'appuie sur des repérages précis, mais renvoie à un processus toujours singulier et des parcours très hétérogènes. Les expériences scolaires restent donc à interroger pour comprendre la diversité des phénomènes, point aveugle dans des enquêtes quantitatives : elles posent des problématiques éducatives qui cherchent une réponse globale à des réalités marquées surtout par leur pluralité (Bernard, 2013). Comme le suggèrent les analyses de l'OCDE fondées sur les performances de l'enquête internationale PISA (Program for International Student Assessment), les élèves les plus vulnérables sont aussi les plus défavorisés socialement. Parmi eux, les élèves « issus de l'immigration »<sup>2</sup>, et plus encore ceux qui n'usent pas du français en famille.

---

1 Il n'existe pas d'évaluation fiable de ces dispositifs aujourd'hui, dont les modalités varient d'un établissement à un autre. La fragilité d'une telle forme d'accompagnement à l'entrée dans la scolarisation en français est relevée par les acteurs institutionnels eux-mêmes (Klein et Sallé, 2009).

2 Pour l'OCDE, ce groupe, très hétérogène, est constitué des « élèves issus de l'immigration dits de la deuxième génération, soit ceux nés dans le pays de l'évaluation de parents nés à l'étranger (6 %) ; et des élèves issus de l'immigration dits de la première génération, soit ceux nés à l'étranger de parents nés à l'étranger (5 %) » (OCDE, 2013, p. 76). Les élèves autochtones sont définis comme « ceux qui n'ont pas d'ascendance allochtone et qui sont nés dans le pays ou dont au moins un des parents est né dans le pays ». Ces définitions ne coïncident que partiellement à celles de l'INSEE en France, qui s'appuie sur des critères plus englobants, ce qui augmente d'autant leur nombre statistique : les enfants d'immigrés sont nés en France d'un ou deux parents immigrés, c'est-à-dire d'au moins un parent né étranger à l'étranger ; les enfants migrants d'origine étrangère sont considérés comme des immigrés parce qu'étant eux-mêmes nés étrangers à l'étranger.

### *1.1. Perspective internationale : le poids des inégalités sociales*

Les résultats quantitatifs de l'enquête PISA dont la méthodologie et la fiabilité des résultats ont été éprouvées (Baudelot et Establet, 2009), permettent de sortir du prisme de « l'échec scolaire » pour identifier plus globalement :

« la capacité des élèves à reproduire ce qu'ils ont appris, mais aussi à déterminer dans quelle mesure les élèves sont capables de se livrer à des extrapolations à partir de ce qu'ils ont appris et d'utiliser leurs connaissances dans des situations familières ou originales et dans des contextes en rapport ou non avec l'école » (Baudelot et Establet, 2009, p. 24).

Ces évaluations PISA, répétées tous les trois ans depuis les années deux-mille, permettent de mesurer l'évolution des performances des jeunes de quinze ans dans plusieurs pays comparables. La réussite scolaire des 11 % d'élèves issus de l'immigration concerne tous les pays de l'OCDE. *PISA 2012* (OCDE, 2013) montre que plusieurs facteurs interagissent sur les performances en mathématiques des élèves (compétence principale évaluée en 2003 et 2012), à des degrés divers selon les politiques nationales et les sociétés, les systèmes scolaires, les migrations. Dans certains pays, la réussite des élèves issus de l'immigration est équivalente – voire supérieure à celle des élèves autochtones. En France uniquement, l'écart de score augmente depuis 2003 (OCDE, 2013, p. 79). Les écarts de performance y sont importants et particulièrement liés aux inégalités sociales, mais lorsque d'autres pays réussissent à les réduire, ils s'accroissent en France pour ces jeunes de quinze ans.

Quelle est l'influence des langues parlées en famille ? En France, plus de 92 % des élèves déclarent parler le français en famille (toutes origines confondues). Près de 8 % d'entre eux déclarent ne pas le parler à la maison ; 5,5 %<sup>3</sup> sont issus de l'immigration et 2,3 %<sup>4</sup> sont autochtones. Mais les performances sont inégales, y compris pour des compétences telles que les mathématiques, comme le montre le tableau ci-dessous :

---

3 Moyenne OCDE : 5,5 %.

4 Moyenne OCDE : 4,4 %.

Tableau 1 : Scores en mathématiques, immigration et langue parlée en famille en France (PISA 2012, OCDE 2013<sup>5</sup>, p. 245 et sq.)

	Élèves autochtones (86,6 %)		Élèves issus de l'immigration (13,5 %)	
	Parlant la langue de l'évaluation PISA en famille	Ne parlant pas la langue de l'évaluation PISA en famille	Parlant la langue de l'évaluation PISA en famille	Ne parlant pas la langue de l'évaluation PISA en famille
Élèves (100 %)	84,3	2,3	8	5,5
Niveau socioéconomique moyen	(+) 0,6	(-) 0,12	(-) 0,42	(-) 0,64
Scores en mathématiques avant contrôle du niveau socioéconomique	511	465	450	440
Ampleur de l'effet du niveau socioéconomique sur les performances	(+) 0,65	(+) 0,37	(-) 0,57	(-) 1,3

Pourtant, après contrôle du niveau socioéconomique, l'écart avec les performances des élèves autochtones parlant la langue de l'évaluation PISA devient très peu important (OCDE, 2013, p. 85 et 246)<sup>6</sup>. Ainsi, si l'absence du français dans les pratiques langagières familiales peut renforcer la vulnérabilité des élèves concernés, les performances sont surtout corrélées à des situations sociales peu favorables, voire marginalisantes.

Ces résultats vont dans le sens des conclusions d'autres études quantitatives et qualitatives sur la scolarisation des élèves issus de l'immigration, en Belgique (Blommaert, Creve et Willaert, 2006), en France (Baudelot et Establet, 2009) ou plus récemment au Canada (Archambault *et al.*, 2015). On y relève le poids du normatif de la langue scolaire mais aussi l'importance de l'estime de soi pour la réussite, celle-ci étant associée à une compétence dans la langue des apprentissages, compétence qui serait à la fois intériorisée et reconnue par l'école.

Sur la base de catégorisations légèrement différentes quant à la définition de « issus de l'immigration » (cf. note 2), une fiche thématique de l'INSEE portant sur la maîtrise du français par les élèves issus de l'immigration (INSEE, 2012)

5 Ces données sont issues de pratiques déclarées; 13,5 % se sont déclarés issus de l'immigration quand les données sur les élèves ayant passé les épreuves font état de 14,8 %. Cette différence peut être due à des données non disponibles pour certains élèves (questionnaires manquants).

6 L'importance du facteur socioéconomique est aussi plus défavorable aux élèves issus de l'immigration dits de la première génération que pour ceux de la seconde génération, mais les données disponibles ne permettent pas de corréler ces résultats aux langues parlées en famille.

va plus loin en relevant qu'idéalement, « toutes choses égales par ailleurs », les élèves issus de l'immigration seraient moins susceptibles de décrochage :

« À l'entrée en sixième, à caractéristiques familiales et scolaires comparables, les enfants d'immigrés parviennent plus souvent que les autres en seconde générale et technologique sans avoir redoublé. Ils sont alors plus nombreux à devenir bachelier général ou technologique en sept ans d'études ou encore risquent moins de sortir sans qualification du système éducatif ». (INSEE, 2012, p. 170).

Plusieurs facteurs variables selon les pays entrent en jeu : en France, la concentration des élèves issus de l'immigration dans un même établissement les fragilise (Cusset *et al.*, 2015, p. 6). Pourtant, des différences existent au sein même des familles de milieux défavorisés : dans son rapport sur le décrochage scolaire paru en 2013, la Commission européenne relève une différence majeure : si les familles autochtones ont peu d'espoir de promotion sociale par le biais de l'école, les familles immigrées ont des attentes très importantes, sources à la fois de motivation et de démotivation anxieuse, comme les jeunes élèves que nous allons entendre maintenant l'illustrent bien. Dans la réalité, un invariable demeure, qui inscrit pleinement la question dans le champ éducatif, et dont dépendent les organisations curriculaires : améliorer la réussite scolaire des plus faibles, c'est améliorer le système éducatif dans son ensemble (Baudelot et Establet, 2009, p. 90)

Ces études soulignent l'importance d'une didactique du français contextualisée (Chiss, 2008), qui suppose que l'on tienne compte des inégalités sociales pour réfléchir la question de l'enseignement d'un français qui s'en émancipe, au bénéfice de tous les élèves. En particulier pour des élèves allophones en situation de migration récente, la part du français émerge à la croisée des enjeux qu'ils mettent dans leurs apprentissages, et dans ceux que l'école suppose. Cette perspective pousse à se poser les questions de didactique de façon transversale, toutes les disciplines participant de l'apprentissage du français, tout en enseignant des savoirs complémentaires. Cette perspective variationniste fonde l'analyse des propos des élèves entendus, tous en situation socioéconomique défavorisée au moment des entretiens.

### ***1.2. Décrochage et apprentissage en français : un enjeu didactique***

De nombreuses recherches en didactique du plurilinguisme (Dabène, 1994; Perregaux, 2004; Candelier *et al.*, 2008; Blanchet et Chardenet, 2011...) soulignent la nécessité de tenir compte des langues des apprenants pour une meilleure appropriation d'un « français envisagé dans un plurilinguisme plus large, dans la construction par les élèves de répertoires langagiers dans lesquels [le français] va devoir s'inscrire » (De Pietro et Rispaïl, 2014, p. 14). Cette approche se fonde notamment sur les acquis des recherches sur le bilinguisme (Grosjean, 2015) mais aussi sur celles portant plus largement sur les enjeux d'une éducation interculturelle qui concerne tous les élèves (Abdallah-Preteille et Porcher, 1996).

Plusieurs recherches en didactique du français vont dans le sens d'une meilleure prise en compte des pratiques langagières de tous les apprenants pour une didactique contextualisée (Daunay, Delcambre et Reuter, 2009), celle-ci permettant l'appropriation d'un français scolaire par des enfants qui, devenant élèves, construisent leur identité d'apprenants. Comment alors identifier ce qui fait sens pour eux ? Si l'on admet que la discipline scolaire qu'est le français est une « construction sociale organisant un ensemble de contenus, de dispositifs, de pratiques, d'outils... articulés à des finalités éducatives, en vue de leur enseignement et de leur apprentissage à l'école » (Reuter, 2007), en identifier les traces dans les propos de ces jeunes élèves peut nous informer sur le poids du français dans les savoirs scolaires qu'ils s'approprient et, par là, sur son rôle potentiel dans les processus de décrochage scolaire.

Nous ne saurons rien de leur parcours à venir d'élèves dans le secondaire, si ce n'est qu'ils poursuivent tous leur scolarité « ordinaire » aujourd'hui. Mais leurs discours nous ouvrent des pistes quant à une meilleure prise en compte didactique du défi qu'ils relèvent, et qu'ils nous lancent.

## **2. Méthodologie d'une enquête sur les élèves plurilingues en processus « d'accrochage »**

Les entretiens exploités ici ont été menés lors d'une enquête ethnographique plus large de deux années consécutives dans deux écoles primaires possédant un dispositif UPE2A. Dans ces deux établissements contrastés (l'un est dans un quartier mixte et l'autre dans un quartier défavorisé), les enseignants volontaires ont accepté une présence régulière dans la classe (une journée tous les deux mois environ) : outre les échanges informels avec toute l'équipe pédagogique, le chercheur « suivait » deux mêmes élèves du dispositif pendant toute la journée, à plusieurs semaines d'écart, cherchant ainsi à comprendre comment ils s'appropriaient le français dans deux espaces didactiques très différents au cours du temps : la classe d'accueil et la classe ordinaire (Miguel Addisu, 2014).

Ces deux écoles ont un dispositif UPE2A qui ne s'applique qu'à la première année de scolarisation (corpus *Plurilinguescol* 2012-2014). Le but est qu'en un an l'élève « allophone » devienne « ordinaire », et donc ait une scolarisation non différenciée dès la seconde année. Or on le sait, il faut plusieurs années pour qu'un élève devienne autonome dans ses apprentissages en langue de scolarisation (Cummins, 2000).

En accord avec les enseignants, nous avons entendu dix élèves ayant été scolarisés dans une classe d'accueil à leur arrivée, et désormais dans une classe ordinaire (quatre filles et six garçons, CE2 à CM2, un élève entendu deux fois). Ils viennent de pays divers (Afghanistan, Arménie, États-Unis, Géorgie, Liban, Roumanie, Sénégal, Syrie, Tchétchénie). Ils ont entre neuf et douze ans et sont scolarisés en France depuis deux à cinq ans. La scolarité de la plupart d'entre eux se déroule bien aux dires des enseignants, il n'y a pas de différence remarquable entre les élèves des deux écoles.

### 2.1. Les élèves

Au moment des entretiens, ils ont tous quitté ce dispositif et sont devenus des élèves ordinaires sur le plan institutionnel. Les codages adoptés pour les désigner font comprendre qu'aucune différence n'est observable entre filles et garçons. Les codages montreront aussi que le nombre d'années passées à l'école (entre deux et cinq ans) ne semble pas non plus influencer sur les réponses (forme et fond). Les enseignants connaissent plus ou moins leurs parcours. Ils sont très bienveillants avec leurs élèves, et parfois réservés quant à la réussite de certains.

Les enseignants fondent de grands espoirs sur les trois élèves scolarisés en classe ordinaire depuis moins d'un an. Ils vantent leur mérite, leur sérieux, et surtout la rapidité avec laquelle ils apprennent le français en classe. Moussa (désormais M-2G<sup>7</sup>), neuf ans, est en CE2. Arrivé un an auparavant, il était scolarisé en wolof au Sénégal, où il parlait plusieurs autres langues familiales à la maison ; il s'initiait au français. Il a rejoint ses parents en France et a quitté un petit frère qui lui manque. Todd (désormais T-2G) a onze ans en CM2. Il est arrivé des États-Unis un an plus tôt et invoque des raisons socioéconomiques. Avec son jeune frère, il apprend très vite le français, notamment grâce au soutien de son beau-père francophone. Il communique régulièrement avec sa grande sœur restée là-bas. Nasim (désormais N-2F) a douze ans, elle est afghane. En CM2, elle vit avec ses trois frères et sa jeune sœur, qui sont à l'école ou au collège. Ils ont rejoint leur père en France, qui y travaillait et apprenait le français en prévision de leur arrivée.

Cinq élèves se trouvent en France depuis près de trois ans au moment des entretiens. Irina et Noyémie (I-3F et N-3F), en CE2, sont d'origine arménienne. Elles ont dix ans. Arrivées toutes les deux seules avec leur mère, elles sont passées de foyer en foyer à leur arrivée mais ont cependant des parcours très différents : alors que la première évoquera nombre de violences vécues au quotidien les premiers mois de son arrivée, la seconde semble avoir oublié le passé et se focaliser essentiellement sur l'avenir et sa scolarité. Les enseignants connaissent mal Irina, arrivée récemment dans l'école. Noyémie est considérée comme une excellente élève. Pour l'une comme pour l'autre, exprimer en français ce qui les habite paraît essentiel dans les entretiens. Nous y reviendrons.

Parmi les garçons scolarisés en France depuis près de trois ans, Marwan (M-3G) est syrien, il a dix ans en CE2. En vacances en France, sa famille a choisi d'y rester lorsque la guerre a éclaté. Il est considéré comme un très bon élève, il le sait et en est fier. Salick (S-3G) est arrivé de Tchétchénie après une longue errance dans trois autres pays européens et trois villes françaises, il a donc été scolarisé de façon assez chaotique. Il redouble son CM1, ce qu'il ressent à la fois comme une injustice et une forme de malédiction à combattre. On le considère comme un élève « fragile ». Tout comme pour Bogdam (B1-3G et B2-4G), venu

---

7 Tous les prénoms sont fictifs. Les élèves ne sont pas nécessairement dans le même établissement. Codage : initiale du prénom – nombre d'années de scolarisation en France – G(arçon)/F(ille). Ni les critères de nationalité, d'âge, ni la classe n'apparaissent comme pertinents au vu de la singularité des parcours individuels.

de Roumanie et vivant dans des conditions précaires, les enseignants relèvent que des efforts sont faits mais que les résultats sont peu convaincants. Bogdam redoublant son CM1 au moment de la recherche, nous pourrions l'écouter à un an d'intervalle répondre aux mêmes questions, dont il ne se souviendra pas.

Nicholas (N-4G), arrivé de Roumanie quatre ans auparavant avec sa famille pour des raisons socioéconomiques réussit « assez bien » en CM1 selon les enseignants, mais estime : *les autres ils sont forts pas moi je sais pas pourquoi*. Les discours des enseignants sont très élogieux envers Nadja (désormais N-5F), jeune libanaise de douze ans qui a grandi en partie aux États-Unis et dont les parents ont fait des études universitaires. En CM2 au moment de l'entretien, elle vit en France depuis cinq ans.

Tableau 2 : les élèves entendus en entretien

Prénom	Âge	Nationalité	Genre	Classe	Nombre d'années de scolarisation en français (y compris la première année en dispositif adapté)	Code
Moussa	9	sénégalaise	G	CE2	2	M-2G
Todd	11	américaine	G	CM2	2	T-2G
Nasim	12	afghane	F	CM2	2	N-2F
Irina	10	arménienne	F	CE2	3	I-3F
Noyémie	10	géorgienne	F	CE2	3	N-3F
Marwan	10	syrienne	G	CM1	3	M-3G
Salick	11	tchétchène	G	CM1	3	S-3G
Bogdan	10	roumaine	G	CM1	3	B1-3G
	11			CM1	4	B2-4G
Nicholas	10	roumaine	G	CM1	4	N-4G
Nadja	12	libanaise	F	CM1	5	N-5F

## 2.2. Les entretiens

Après leur avoir proposé de nous raconter brièvement leur parcours (langues, migration, famille), nous leur avons demandé de revenir sur leur première année de scolarisation, et les avons sollicités pour quelques conseils « qui pourraient être utiles à de nouveaux arrivants », ainsi qu'à l'enseignant de la classe d'accueil. Tous les entretiens sont restés confidentiels. D'une durée variable (entre 12 et 23 minutes, 16 minutes en moyenne), ils ont permis d'aborder notamment les trois questions que nous exploiterons ici principalement : *Comment as-tu fait pour réussir (à apprendre le français) la première année? Comment cela se passe-t-il aujourd'hui pour toi? Quels conseils donnerais-tu à un nouvel élève?*

Du point de vue des élèves, nous étions perçue comme *la dame qui regarde*, la *dame qui pose des questions* (B2-4G), une adulte proche des enseignants sans l'être tout à fait. Nos échanges se sont déroulés en dehors de la classe, au sein de l'école, avec l'accord bienveillant et explicite des enseignants, qui n'ont

jamais demandé à « savoir » ce que les élèves nous expliquaient, mais nous ont témoigné à plusieurs reprises de leur intérêt pour la démarche.

Les entretiens concernent des élèves qui ne se ressemblent pas mais expriment tous une tension entre reconnaissance scolaire et identitaire, en français. On relève deux types de format d'interactions, répartis sur un continuum : dans cinq entretiens (T-2G, B1-3G et B2-4G, N-5F, N-2F), les élèves sont peu prolixes, ils répondent majoritairement par des phrases courtes et précises, sans initier de narration et en donnant peu d'avis. Ces entretiens ne sont ni le fait des plus jeunes ni le fait des plus récemment arrivés. Si l'on considère que la relation interpersonnelle était bienveillante et qu'ils ont répondu aux questions posées, il s'agirait d'une marque de conformité plus ou moins marquée au format des interactions scolaires en tant que « genre discursif scolaire », telles qu'on peut les relever en classe ordinaire; il peut aussi s'agir de difficultés linguistiques. Dans les six autres entretiens, les prises de parole sont plus nombreuses, et plus ou moins importantes selon les sujets abordés. On peut y identifier des processus de construction identitaire en discours. Dans trois entretiens les développements concernent surtout l'école (M-3G, N-3F) ou le parcours scolaire (N-4G). Les trois autres (M-2G, I-2F, S-3G), thématisent surtout des expériences de vie, même si les informations données sur le parcours scolaire sont aussi abondantes.

Les résultats que nous présentons ici se centrent sur les apprentissages en français à l'école; ce qui relève de l'expérience personnelle et familiale est exploité lorsque ces jeunes les mettent en lien avec les apprentissages dans le discours des élèves. L'analyse porte donc sur les contenus et leur mise en discours.

### **3. Devenir élève : une acculturation *en français et au français***

Plusieurs thèmes récurrents structurent l'apprentissage du métier d'élève, parfois de façon inattendue. Nous verrons dans un premier temps comment on s'inscrit dans le temps pour dépasser la rupture migratoire, puis quels sont les signes patents, selon eux, d'une entrée dans la « langue ». Nous analyserons plus particulièrement la part du scolaire dans les conseils donnés et verrons quelle est la part du français compris comme un moyen de communication ou comme un objet disciplinaire. En effet, « maîtriser » cette nouvelle langue apparaît comme (re)prendre le pouvoir sur les savoirs, l'école, le monde.

#### ***3.1. Les parents au présent, l'avenir espéré, le passé transposé***

Bien que beaucoup aient vécu des aventures très singulières avant de se fixer en France, tous ont commencé leur scolarité ici dès le CP. Beaucoup déclarent aussi avoir appris quelques rudiments de français avant d'arriver. Tous évoquent une forme de scolarisation antérieure, la maîtrise d'au moins une langue d'origine, voire de compétences en lecture et en écriture. Qu'ils soient en fratrie ou enfants uniques, ils citent tous leurs parents comme des adultes les poussant à *bien parler* le français, à l'apprendre à l'école, à être bon élève. Ils accordent une

grande importance à leurs encouragements quant à leur réussite scolaire, liée explicitement à leur réussite en français. Dans les discours rapportés des parents, la maîtrise du français semble être la première et principale compétence pour réussir scolairement, sans mention de savoirs scolaires spécifiques. Apprendre à apprendre en français est donc être du ressort de leurs enfants.

Tous les enfants assurent que leurs parents parlent « un peu » français, qu'ils échangent parfois dans cette langue à la maison, qu'un parent au moins parle « bien », ou de mieux en mieux. Il est probable que les pratiques familiales varient tout autant que les parcours de vie, mais quelles que soient les pratiques réelles, les enfants – au moment de l'enquête et face à l'adulte français – attribuent un réel prestige à un français familial « plurilingue » : cette langue est toujours présente et toujours associée à au moins une autre langue, celle de la famille avant l'immigration. Les données de PISA suggèrent cependant que pour certains d'entre eux au moins, le français n'entrera pas réellement dans le répertoire familial, ce qui suggère que les processus « d'accrochage scolaire » – et la place du français dans ces processus – varient selon les élèves et au cours des années de scolarisation.

Certains expriment un conflit de loyauté : si parler français aussi en famille permet de mieux réussir à l'école, cela peut aussi faire oublier la langue familiale. On le sait, ces injonctions symboliques paradoxales mènent parfois à des situations de mutisme sélectif (Moro, 2002), mais aussi à des actes concrets qui peuvent fragiliser l'enfant. Ainsi, M-2G apprend le français en répétant à partir de logiciels sur une tablette numérique offerte par son père. Mais son petit frère, *Petit Papa*, lui manque terriblement. Alors, il se défait de l'objet et le lui envoie pour son anniversaire. S-3G prend mal l'annonce de son redoublement en CM1 tout en reconnaissant qu'il se sentait un peu perdu en classe ; il se souvient de sa mère choquée à cette nouvelle *ma mère elle était elle allait mourir elle respirait plus et on l'a/on l'a réveillée*. À l'inverse, cela peut être un facteur de résilience (Bouteyre, 2004), même lorsque le parcours de vie a été particulièrement difficile : I-3F est très prolixe, et en réponse aux éloges de l'enquêtrice *bah je prends l'exemple de ma mère parce que elle quand elle était petite elle faisait tout [...] elle est forte*.

Tous les élèves affirment aussi que cela *se passe bien* à l'école, qu'ils ont l'espoir de réussir au collège, voire davantage. Même pour S-3G et B-4G, qui redoublent leur CM1 sans bien comprendre pourquoi, les espoirs sont grands et ils n'envisagent pas de difficultés majeures parce qu'ils vont *bien travailler*. D'autres se projettent dans des métiers de prestige (médecins, avocat), signe de promotion sociale, mais aussi de reconnaissance identitaire : *je veux être intelligente pour que tout le monde m'aime* (N-5F).

On relèvera par ailleurs des discours parfois opposés quant au pays d'origine et aux membres de la famille élargie, que l'on a quittés sans savoir quand il sera possible de les revoir : M-2G, S-3G et M-3G viennent de pays différents, ils n'ont pas le même âge, mais évoquent avec émotion et de façon récurrente leur petite enfance, en mélangeant parfois les espaces et les temps. Les prises de parole sont

alors assez longues, les mots se cherchent, les évocations sont parlantes. M-2G a quitté le Sénégal deux ans plus tôt, il introduit l'entretien en parlant du lieu qu'il a quitté, de son jeune frère :

[je vivais] *dans un village où il y a des mangues et des serpents [...] et quand j'avais fini l'école je jouais avec mon petit frère qui s'appelait Petit Papa [...] et il et il m'adore et si tout s'il veut sortir quelque part il sort il sort toujours avec moi donc là je lui ai promis de sortir dans la jungle quand il viendra ici.*

À la fin de l'entretien, à la proposition de *rajouter* ce qui lui paraît important, il revient sur ce que ses parents lui ont appris ici et dont il est fier (le dessin, les langues) en différenciant les espaces et les temps. Il clôt finalement de lui-même la conversation.

À l'opposé, d'autres n'évoquent rien du passé, sauf à dire *je sais pas, je savais mais je sais plus* (N-3F, N-4G, N-5F, I-3F, B1-3G et B2-4G), ou à fabriquer un projet à la mesure du présent : la famille est arrivée en France *pour apprendre d'autres langues* (N-4G). Les propos les plus développés portent dans ce cas sur les amitiés présentes (N-3F, B1-3G), ou sur le plaisir de réussir à l'école (N-5F). Seul T-2G accorde une importance égale à toutes les questions en y répondant toujours succinctement. I-3F, quant à elle, utilise l'entretien surtout pour évoquer des scènes violentes vécues les mois précédents en France, ce qui n'est pas spécifique d'un parcours d'enfant plurilingue, et dont nous ne traiterons pas ici.

De manière générale, les élèves prennent davantage le risque de parler lorsque le sujet les touche, qu'il s'agisse du passé ou du présent, du monde de l'école ou du monde de la famille. D'un point de vue didactique, favoriser la réussite en français scolaire supposerait donc que ces élèves puissent s'exprimer sur les sujets qui les concernent pour développer leur maîtrise du français. Or ces thématiques varient, elles ne s'apparentent à aucun genre scolaire spécifique, sauf à considérer que des réponses précises mais courtes caractérisent les interactions scolaires, ou à considérer que c'est le genre « narratif » qui s'inscrit dans le disciplinaire. Paradoxe didactique peut-être : c'est parce que ces élèves se sentent libres d'exprimer un « soi », qu'ils investissent la langue scolaire de façon efficiente pour l'appropriation de la langue « de l'autre ». Leurs réponses quant aux « bonnes manières d'apprendre » rendent compte de la cohérence qu'ils construisent entre le français, l'école, la famille.

### **3.2. Entrer dans la langue : « dire » puis « comprendre »**

Pour la plupart, les conseils sont plutôt pensés comme des étayages concrets : *je vais leur apprendre..., je vais leur parler* etc. Il a été assez difficile de se remémorer de façon synthétique ce qui a été vécu lors de la première année de scolarisation en classe d'accueil. L'oubli de la difficulté des premiers temps peut-il rendre plus disponible pour s'investir dans ce nouveau rôle d'élève « ordinaire » ? Parfois, des informations précises révèlent que ce qui fonde l'apprentissage est perçu différemment après plusieurs mois. On pourra citer l'exemple de T-2G, qui a accepté de répondre en ayant oublié que nous nous étions déjà rencontrés l'année précédente. Alors que les observations en classe d'accueil montraient

que Todd apprenait surtout en écoutant les autres et en participant (Miguel Addisu, 2014, p. 181), lui se souvient de ses difficultés à comprendre le lexique ordinaire et les *consignes* (T-2G). Quant à B-G (B1-3G et B2-4G), ses représentations de l'apprentissage de l'écriture changent d'une année à l'autre, passant d'un *bien lire* assez flou à des gestes précis de calligraphie et d'apprentissage de *l'alphabet*.

Les difficultés évoquées concernent le fait de se faire des amis, le mal du pays, le fait de *changer d'école souvent*, l'insécurité, etc., mais aussi le français. Plusieurs facteurs extralinguistiques apparaissent comme aidants pour les dépasser : un enseignant bienveillant, le soutien des parents, de nombreux amis, le plaisir de la langue, la projection dans l'avenir. Tous évoquent un tournant dans leur apprentissage : ils étaient perdus parce qu'ils ne comprenaient pas, puis, enfin, ils accèdent à la compréhension. Pour beaucoup, c'est savoir *lire et écrire* (B2-4G, S-3G, N-2F...). Pour d'autres c'est mieux comprendre en classe, sous peine de ne rien « maîtriser ». Pour d'autres encore, c'est comprendre leurs pairs :

I-3F : *je comprenais pas quand ils/ça me faisait mal au cœur parce que les enfants quand ils me demandaient comment je m'appelle moi je comprenais pas je disais non [...] ils sont ils se sont moqués de moi et tout et moi je pouvais pas parler français pour leur dire voilà.*

Pour mieux comprendre, certains imitent, certains jouent, certains lisent. Pour tous, ces signes font surtout sens parce que les adultes les reconnaissent, par les notes et par les compliments, par l'importance qu'on y accorde.

### **3.3. Conseils stratégiques : le disciplinaire, l'école**

Les temps en classe d'accueil accompagnent progressivement l'entrée dans le monde de l'école. L'enjeu est double pour eux : apprendre à désigner le monde, et entrer dans l'écrit. On sait « parler » lorsqu'on arrive à « dire » :

M-2G : *j'ai fait des coloriages elle m'a appris à parler le français elle m'a appris à écrire.*

N-4G : *le maitre il nous a appris à parler il nous a dit ça c'est quoi un téléphone et ça c'est et le lendemain il nous a dit c'est quoi ça il nous a dit bah nous on on levait la main et on a dit que c'était un téléphone et on pouvait pas le dire très bien mais là on le dit très bien maintenant/avant on faisait pas on savait pas parler en français.*

Mais comprendre en classe ordinaire suppose d'autres compétences ; le champ lexical de l'école apparaît (les devoirs, réviser, travailler, les consignes). On relève un lexique plus disciplinaire, le plus souvent ancré entre FLE et français scolaire : les conjugaisons (N-3F, T-2G) en particulier celle du passé simple (T-2G), le vocabulaire (N-4G, S-3G, B1-3G, B2-4G), l'orthographe (S-3G, T-2G), la prononciation et l'accentuation (N-4G). L'expression est parfois inattendue : *le français les choses à l'école* (N-4G) ; *les grandes phrases* (M-2G). Au sein de ces deux pôles que sont l'inscription dans le monde et l'inscription dans les apprentissages scolaires, un consensus apparaît : il faut agir en conformité avec ce que l'école attend, il faut savoir comprendre et écrire dans la classe, ce que S-3G synthétise clairement : *c'est parce que j'ai bien appris le français que j'ai passé.*

Outre l'aide des proches, une part importante des conseils donnés et des stratégies évoquées porte sur l'attitude en classe, entre conformité aux attentes de l'école et à la posture d'apprenant. Il faut être sage et respecter l'enseignant, écouter la correction, observer et imiter, être aidé sans tricher, faire les tâches demandées en classe mais aussi – et de façon récurrente – à la maison. Ces thèmes sont relevés dans tous les entretiens, ils forment une sorte de terreau commun, plus ou moins conscientisé et qui témoigne de constructions diverses d'un élève à l'autre, entre « rapport à l'école » et « rapport au savoir » (Charlot, 1997).

### 3.4. La part du français

Nous nous arrêtons sur ce qui relève de l'apprentissage du français, et qui concerne la plus grande part des propos. Dans trois entretiens au moins on évoque une curiosité préalable, un goût pour cette langue (N-5F, N-2F, N-3F, S-3G). Plusieurs soulignent l'importance d'avoir des amis qui *parlent en français*, de fréquenter une bibliothèque (N-3F, N-2F, T-2G). La plupart des stratégies conseillées ou présentées comme efficaces s'actualisent principalement dans la classe, mais se décline potentiellement dans tous les espaces langagiers. On retrouve là les compétences orales : *écouter les mots, chercher à comprendre, écouter et répéter, parler*, signaler les incompréhensions et écouter les explications des autres. Écrire dans la classe – voire relire et recopier – est aussi une pratique efficace pour beaucoup (M-3G, B2-4G, B1-3G et B2-4G). Pourtant, la part belle est faite à la lecture dans sept entretiens : *apprendre sur le dictionnaire* (S-3G), *lire, lire beaucoup, aimer lire, prendre des livres longs parce que sinon ça finit trop vite* (N-5F, N-3F, I-3F, B1-3G et B2-4G, T-2G, M-3G). Or les enseignants de ces élèves ne les font pas « lire » davantage que les autres. Et l'on peut penser que si parler librement est difficile en classe ordinaire, il peut être plus efficace – et plus plaisant – de découvrir le monde en français à travers des lectures qui laissent une grande liberté sans sanctions, tout en proposant toujours davantage de savoirs culturels et langagiers. Ainsi, parlant des autodidactes de la lecture, Bourdieu suggérait déjà en 1985 :

« L'apprentissage de la lecture s'appuie beaucoup plus sur des questionnements pré- ou extrascolaires, liés à la découverte par l'enfant de problèmes qui tiennent à la difficile compréhension de l'ordre du monde, que sur une scolarisation ou un apprentissage scolaire. » (Bourdieu, 1985, p. 289).

Ces élèves se différencient d'autres qui évoquent une rupture entre lecture scolaire et non scolaire freinant d'autant les apprentissages scolaires au collège. Ils questionnent une didactique qui traiterait de la lecture comme objet d'apprentissage plutôt que comme pratique sociale (Frier et Guernier, 2007). Nous pouvons faire l'hypothèse que cette pratique acculturante, manifestement développée de façon assez autonome, permettrait pourtant ici d'entrer dans la langue et dans les apprentissages tout à la fois. Elle contribuerait alors à la progression scolaire parce qu'ils ne s'inscrivent pas explicitement dans les enseignements guidés. Elle permettrait en particulier d'apprendre grâce à l'écrit, à peu à peu décoder les normes de genres discursifs, compétence peut-être déjà construite en

L1, et transposable au décodage des « genres disciplinaires » circulant implicitement à l'école (Thévenaz-Christen, 2009). Le disciplinaire se construirait parce que l'on a un certain pouvoir sur la langue, et donc sur le monde qu'il désigne.

Ces stratégies ne se déclinent pas que dans la classe de français, ni même uniquement à l'école : « les disciplines scolaires constituent, en effet, à la fois des ensembles discursifs spécifiques impliquant des modes d'interactions particuliers à l'écrit comme à l'oral, et des savoirs transversaux. » (Spaëth, 2008, p. 63). Elles intéressent cependant au premier chef la didactique du français, comprise comme une didactique du langage qui transcende des cloisonnements sur lesquels s'organisent l'école et qui, peut-être, ne se présentent pas comme des repères efficaces pour tous les élèves dans leur expérience de scolarisation en français.

Les pratiques des élèves plurilingues obligent donc à reconsidérer « la tension entre "français" envisagé comme une discipline autonome et "français" envisagé comme discipline commune ou transversale via les pratiques langagières » (Reuter, 2015, p. 227). Passeurs de frontières, ils font émerger des ponts entre les didactiques (du français, du plurilinguisme, des langues..), qu'il reste urgent d'explorer à leur bénéfice.

## **Conclusion**

Cette analyse relève que les expériences scolaires s'inscrivent de plain-pied dans le champ social. Le socioculturel, on le sait, influe sur les possibilités mêmes d'actualisation des compétences scolaires enseignées : les études internationales rappellent que lorsque le niveau socioéconomique s'accroît, les élèves issus de l'immigration réussissent aussi bien, voire mieux que les autres : « la problématique "socioculturelle" [...] interroge la manière dont l'école construit des objets socialement et historiquement chargés de sens » (Daunay, 2011, p. 53). Ces jeunes élèves francophones plurilingues, semblent appréhender le français avec une perspective variationniste : dans la diversité des lieux qui actualisent la langue, les stratégies pour réussir sont des processus d'accommodation aux normes scolaires perçues. Mais il s'agit bien d'une même langue et d'une même école.

Bien qu'ils aient davantage de risque statistique que les autres de « décrocher », ils témoignent de stratégies d'apprentissage peu visibles dans la classe : ils s'approprient une langue dont la fonction première est la socialisation, à laquelle participe la réussite scolaire. Si les contenus disciplinaires sont peu identifiés dans les entretiens, pouvoir entrer dans l'écrit apparaît comme un événement fondateur dans cette langue qu'ils doivent apprivoiser. Et les adultes (les enseignants, les parents) constituent les premiers repères pour identifier ce qui est attendu et ce qui sera possible à l'école.

Ce que l'on différencie sur le plan disciplinaire en termes didactiques se co-construit dans l'expérience scolaire et langagière : « maîtriser » cette nouvelle

langue apparaît comme (re)prendre le pouvoir sur les savoirs et sur le monde. Cela se fait par l'école, sorte de terreau commun dont il convient de mesurer l'importance pour ne pas initier des résistances aboutissant à des « décrochages ». La langue de l'autre qui devient sienne est le premier processus d'accrochage scolaire pour ces nouveaux arrivants, expérience de pouvoir par la langue.

Les entretiens suggèrent que les savoirs scolaires disciplinaires font aussi l'objet d'apprentissages « ignorés » par ces élèves plurilingues, piste qu'il serait utile d'approfondir et de didactiser au bénéfice de tous les élèves (Delamotte et Penloup, 2011). La lecture en est un exemple inattendu, pratique sociale qui recompose les répertoires linguistiques des élèves, mais aussi les genres discursifs qu'ils investissent. On y voit l'intérêt didactique : « En prenant conscience que la langue des apprentissages n'est pas une "langue" mais qu'elle est située dans l'ordre des discours et des genres, les enseignants peuvent construire des passages pour les allophones, comme pour les francophones, entre les discours quotidiens et les discours des disciplines » (Spaëth, 2008, p. 80).

Donner la parole à des élèves participant à une école démocratique, c'est aussi contextualiser les apprentissages au sein d'idéologies langagières et disciplinaires formant un cadre structurant pour ses acteurs. Les politiques éducatives s'occupent de les transformer, les enseignants de les construire, les élèves de les investir, les didacticiens de les interroger.

## Bibliographie

- ABDALLAH-PRETCEILLE M. et PORCHER L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : Presses universitaires de France.
- ARCHAMBAULT I., BRAULT M.-C., ANDREW M., JANOSZ M., LEDENT J., DUPÉRE V. et TARDIF-GRENIER K. (2015). *Impacts des facteurs psychosociaux, familiaux et des caractéristiques de l'environnement scolaire sur la persévérance des élèves issus de l'immigration en milieu défavorisé*. Rapport soumis à la Direction des services aux communautés culturelles du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Montréal : Québec.
- BAUDELLOT C. et ESTABLET R. (2009). *L'élitisme républicain : l'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. Paris : Éd. du Seuil.
- BAUTIER É. et RAYOU P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : Presses universitaires de France.
- BERNARD P.-Y. (2013). *Le décrochage scolaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- BERTUCCI M.-M. (2013). « La diversité linguistique et culturelle à l'école de la périphérie : de facteur de ségrégation à instrument de l'inégalité des chances ». *Glottopol*, n° 21, p. 80-97.
- BLANCHET P. et CHARDENET P. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : Éditions des archives contemporaines; Montréal : Agence universitaire de la francophonie.

- BLOMMAERT J., CREVE L. ET WILLAERT E. (2006). « On being declared illiterate: Language-ideological disqualification in Dutch classes for immigrants in Belgium ». *Language and communication*, vol. 26 n° 1, p. 34-54.
- BOURDIEU P. et CHARTIER R. (1985). « La lecture : une pratique culturelle. Débats entre Pierre Bourdieu et Roger Chartier ». In Chartier R. (dir.) *Pratiques de la lecture*. Paris : Payot.
- BOUTEYRE É. (2004). *Réussite et résilience scolaires chez l'enfant de migrants*. Paris : Dunod.
- CANDELIER M., IOANNITOU G., OMER, D. et VASSEUR M.-T. (2008). *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- CASTELLOTTI V. (2008). « L'école française et les langues des enfants : quelle mobilisation des parcours plurilingues et pluriculturels ? ». In Chiss J.-L. (dir.) *Immigration école et didactique du français*. Paris : Didier, p. 231-279.
- CHARLOT B. (1997). *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- CHISS J.-L. (dir.) (2008). *Immigration école et didactique du français*. Paris : Didier.
- COMMISSION EUROPÉENNE/EACEA/EURYDICE/CEDEFOP (2014). *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*. Rapport Eurydice and Cedefop. Luxembourg : Union européenne.
- CUMMINS J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon : Multilingual Matters.
- CUSSET P.-Y., GARNER H., HARFI M., LAINÉ F., et MARGUERIT D. (2015). *Jeunes issus de l'immigration, quels obstacles à leur insertion économique?* Note d'analyse. Paris : France Stratégie.
- DABÈNE L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- DARDIER A., LAÏB N. et ROBERT-BOBÉE L. (2013). « Les décrocheurs, de qui parle-t-on ? ». In *France, portrait social : 2013*. Paris : INSEE, p. 11-22.
- DAUNAY B. (2011). « L'enfant, l'élève, l'apprenant en didactique du français ». *Les cahiers Théodile*, n° 11, p. 49-65.
- DAUNAY B. et FLUCKIGER C. (2011). « Enfant-élève-apprenant : une problématique didactique ». *Les cahiers Théodile*, n° 11, p. 7-15.
- DAUNAY B., DELCAMBRE I. et REUTER Y. (dir.) (2009). *Didactique du français, le socioculturel en question*. Lille : Presses universitaires du Septentrion.
- DELAMOTTE R. et PENLOUP M.-C. (2011). « De la dialectique enfant/élève dans des pratiques langagières ». *Les cahiers Théodile*, n° 11, p. 17-34.

- De PIETRO J.-F. et RISPAIL M. (2014). « Introduction ». In de Pietro J.-F. et Rispail M. (dir.) *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme*. Namur : Presses universitaires de Namur, p. 13-30.
- FRIER C. et GUERNIER M.-C. (2007). « Paroles de lecteurs : et si les usages scolaires empêchaient de pratiquer la lecture ? ». *Repères*, n° 138, p. 117-137.
- GROSJEAN F. (2015). *Parler plusieurs langues*. Paris : Albin Michel.
- INSEE (2012). « Éducation et maîtrise de la langue ». In *Immigrés et descendants d'immigrés en France, édition 2012*. Paris : Insee Références. Disponible sur Internet : <[http://www.insee.fr/fr/ffc/docs\\_ffc/ref/IMMFRA12\\_i\\_Flot3\\_edu.pdf](http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/ref/IMMFRA12_i_Flot3_edu.pdf)>.
- KLEIN C. et SALLE J. (dir.) (2009). *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France*. Rapport au Ministre de l'Éducation nationale n° 2009-082.
- MIGUEL ADDISU V. (2014). « Entre classe d'accueil et classe ordinaire : comment "s'y apprennent-ils" ? Une recherche ethnographique à l'école primaire ». *Études de linguistique appliquée*, n° 174, p. 175-185.
- MOORE D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier.
- MORO M.-R. (2002). *Enfants d'ici venus d'ailleurs. Naître et grandir en France*. Paris : la Découverte.
- OCDE (2013). *Résultats du PISA 2012 : L'équité au service de l'excellence (Volume II) : Offrir à chaque élève la possibilité de réussir*. Paris : PISA, Éditions OCDE.
- PERREGAUX C. (2004). « Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune ». *Repères*, n° 29, p. 147-166.
- REUTER Y. (dir.) (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- REUTER Y. (2015). « Synthèse - Didactique du français : éléments de réflexion et de proposition ». In Chiss J.-L., David J. et Reuter Y. (dir.) *Didactique du français, fondements d'une discipline*. Bruxelles : De Boeck, p. 211-234.
- SPAËTH V. (2008). « Le "français langue de scolarisation" et les disciplines scolaires ». In Chiss J.-L. (dir.) *Immigration école et didactique du français*. Paris : Didier, p. 62-100.
- TERRAIL J.-P. (2013). *Entrer dans l'écrit, tous capables ?* Paris : La Dispute.
- THEVENAZ-CHRISTEN T. (2009). « L'objet d'enseignement comme construction socioculturelle complexe ». In Daunay B., Delcambre I. et Reuter Y. (dir.) *Didactique du français, le socioculturel en question*. Lille : Presses universitaires du Septentrion, p. 139-151.
- VARRO G. (2012). « Discours officiel français sur les élèves (ex-)étrangers et leur apprentissage de la langue française ». *Les cahiers du GEPE*, n° 4. Disponible sur Internet : <<http://www.cahiersdugepe.fr/index2228.php>>.