



**HAL**  
open science

## Apprendre à lire au CP dans une classe multilingue : le plurilinguisme des élèves comme ressource didactique ?

Véronique Miguel Addisu, Marie-Odile Maire Sandoz

### ► To cite this version:

Véronique Miguel Addisu, Marie-Odile Maire Sandoz. Apprendre à lire au CP dans une classe multilingue : le plurilinguisme des élèves comme ressource didactique ?. *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*, 2015, 52, pp.59-76. 10.4000/reperes.937. hal-04225171

HAL Id: hal-04225171

<https://hal.science/hal-04225171v1>

Submitted on 2 Jul 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 Attribution - NonCommercial - ShareAlike 4.0 International License

52 | 2015

# Repères

ISSN 0755-7817

recherches en didactique du français langue maternelle

## Lecture et écriture : les choix des enseignants au début de l'école élémentaire

numéro coordonné par  
Bernadette Kervyn et Catherine Brissaud

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE DE LYON  
Institut français de l'Éducation

## Lecture et écriture : les choix des enseignants au début de l'école élémentaire

Comment faire des préconisations en matière de lecture et d'écriture au début de l'école élémentaire sans connaître les pratiques des enseignants, sans mesurer l'efficacité de ces pratiques, sans saisir la complexité des premiers apprentissages ? Et comment documenter les choix des enseignants ?

Dans cette perspective, le présent numéro interroge le point de vue des enseignants et cherche à comprendre comment ces derniers organisent, dans l'espace de la classe, les occasions de développer des compétences à l'écrit, avec quels objectifs, quelle progression, quels modes d'évaluation et quels choix pédagogiques. Au fond, la grande question est celle de la description mais aussi de la compréhension de la complexité des situations scolaires et des apprentissages de l'écrit dans ses diverses dimensions.

De ce point de vue, la variété et la richesse des articles de ce numéro sont prometteuses. Certains ont pour caractéristique d'aborder frontalement des questions vives comme celle de l'enseignement de la compréhension ou celle des élèves à profil particulier. D'autres s'intéressent à l'écriture, dans ses aspects graphomoteurs tout comme dans son lien à la lecture. Ont aussi été retenues des contributions analysant des dimensions de l'apprentissage de l'écrit qui défraient moins la chronique quand il s'agit du CP et du CE1 : l'étude de la langue, l'acculturation à l'écrit, la pratique de la poésie, la prise en compte des langues des élèves, l'usage du tableau.

Au travers de cinq articles qui nous livrent les premiers résultats de la recherche *Lire-écrire au CP* et de cinq autres rendant compte de recherches variées, ce numéro permet d'appréhender, dans leur complexité, les pratiques enseignantes en ce qui concerne le lire et l'écrire au début de l'école obligatoire.

Pour ce qui est de l'efficacité de ces pratiques, le questionnement est ici amorcé même si les conséquences des choix des enseignants, notamment sur le développement des compétences littéraciques des élèves, demandent à être explorées plus avant. À ce sujet, le temps scolaire n'étant pas extensible, il est capital de chercher, dès à présent, des effets de seuil et d'aboutir à des propositions équilibrées. L'efficacité est sans doute en effet affaire d'imbrication, de hiérarchisation et de dosage.

18 € TTC - Prix France  
ISBN : 978-2-84788-766-2

**ENS ÉDITIONS**

15, parvis René-Descartes  
BP 7000 • F-69342 LYON CEDEX 07



# **Apprendre à lire au CP dans une classe multilingue : le plurilinguisme des élèves comme ressource didactique ?**

Véronique Miguel Addisu et Marie-Odile Maire Sandoz, université de Rouen, ESPE de l'académie de Rouen, laboratoire DySoLa (EA 4701) et ENS de Lyon, IFE, Centre Alain-Savary,

---

Cette contribution examine la prise en compte du plurilinguisme des élèves dans les choix didactiques de maitres de CP en 2013-2014. Elle s'appuie sur les résultats d'une recherche sur les pratiques enseignantes du « lire-écrire » dans 131 classes. La prise en compte de toutes les compétences langagières des élèves favorise l'entrée dans l'écrit. Or, parmi les 2 507 élèves, 28 % sont déclarés plurilingues par les enseignants et se répartissent dans 112 des 131 classes enquêtées. Ces classes, le plus souvent « ordinaires », relèvent majoritairement des territoires de l'éducation prioritaire, ce qui paraît générer des confusions entre inégalités scolaires et compétences plurilingues. Une analyse croisée des albums lus, des moments « d'étude de la langue », et des aménagements pédagogiques proposés, montrera que pour les maitres, le plurilinguisme n'apparaît jamais comme facteur pertinent dans ces choix didactiques. Pourtant, de nombreuses recherches soulignent l'intérêt d'une didactique du français avec une perspective plurilingue pour favoriser la réussite scolaire.

Mots-clés : didactique, plurilinguisme, éducation prioritaire, littéracie

## **Introduction**

Les élèves plurilingues, de plus en plus nombreux à l'école, ont à leur disposition des ressources linguistiques variées et sont à même de développer des compétences plurilingues (Moore, 2006). Ce sont autant de ressources potentielles pour apprendre à lire et écrire en français, langue de l'école ; c'est aussi un ressort de l'identité plurielle que chaque jeune est amené à construire tout au long de sa scolarité. De fait, ces compétences peuvent circuler et se co-construire dans la classe lorsque les enseignants les convoquent comme des ressources.

Bien que la diversité linguistique soit peu mobilisée dans les formations et les discours officiels s'appliquant à l'enseignement en France (Bertucci et Corblin, 2004), la perspective inclusive de l'école républicaine réaffirme sa vocation à accueillir tous les enfants quels qu'ils soient, quelles que soient les langues et les cultures endogènes ou exogènes (Dabène, 1994 ; Chiss, 2008). La sociolinguistique scolaire éclaire la didactique du français : favoriser l'apprentissage en français de tous les élèves nécessite de s'appuyer sur la variété de ces ressources sociolangagières. Peut-on en voir des traces aujourd'hui dans des classes dites « ordinaires » ?

Notre analyse vise à qualifier les pratiques ; elle propose des interprétations de choix didactiques précis recueillis lors d'une recherche de grande ampleur sur les pratiques enseignantes du « lire-écrire » dans cent-trente-et-une classes de CP, réparties en zones rurales ou urbaines, labélisées éducation prioritaire (dorénavant EP) ou non, et sur tout le territoire métropolitain (Goigoux, Jarlégan et Piquée, 2015). Parmi les 2 507 élèves de l'étude, 28,3 % sont déclarés plurilingues par leurs enseignants et se répartissent dans cent-douze des cent-trente-et-une classes enquêtées, proportion conforme à deux enquêtes sociologiques récentes portant sur les langues familiales en France (Deprez, 2003 ; Condom, 2010).

Pour identifier les facteurs influant sur les choix des maîtres et leurs conséquences potentielles dans la classe, nous rappellerons le cadre dans lequel se joue cet apprentissage à l'école en France aujourd'hui et les liens entre plurilinguisme et apprentissage. L'analyse de la répartition de ces élèves dans les classes révélera que leur scolarisation diffère selon les milieux socio-scolaires, ce qui fragilise d'autant plus les territoires de l'EP. Dans une perspective didactique, nous chercherons à savoir au travers des données de la recherche *Lire-écrire au CP* si les choix des enseignants sont influencés par la diversité des langues et des cultures présentes dans leur classe. Dans ces contextes, l'entrée dans la culture de l'écrit est-elle proposée en plusieurs langues ? Des thématiques favorisant l'éducation interculturelle (Abdallah-Preteille et Porcher, 1996) apparaissent-elles dans les choix d'ouvrages lus dans la classe ? Les tâches des enseignants font-elles une place importante à « l'étude de la langue », forme d'acculturation à un français « langue de l'école » (Verdhelan-Bourgade, 2002) ? Le plurilinguisme aurait-il plutôt partie liée avec des différenciations pédagogiques visant à prévenir l'échec scolaire ou à y remédier (Bertucci, 2013) ? Quels seraient, finalement, les conditions et les effets de ces choix pour les élèves et dans les classes ?

## **1. Des élèves plurilingues apprennent à lire en français**

### **1.1. La recherche Lire-écrire au CP et la question des langues des élèves**

Ce travail se construit à partir de données recueillies en 2013-2014 dans le contexte d'une recherche écologique de grande ampleur dirigée par Roland

Goigoux<sup>1</sup>: *Lire-écrire au CP. Évaluer l'influence des pratiques d'enseignement du lire-écrire sur les apprentissages des élèves*. Cette recherche a pour ambition « d'identifier les caractéristiques des pratiques pédagogiques ordinaires qui s'avèrent les plus efficaces », celles qui « concourent à réduire les inégalités d'apprentissage entre élèves », « les plus bénéfiques aux élèves socialement défavorisés, ceux dont les premiers apprentissages sont le plus dépendants de l'intervention scolaire ». Lors de trois semaines réparties sur l'année, ont été observées (et filmées) « les occasions d'apprendre que chaque enseignant rend possibles à travers les tâches qu'il propose à ses élèves » (Goigoux, Jarlégan et Piquée, 2015). En début et fin d'année, tous les élèves ont passé des tests en lecture et écriture<sup>2</sup>. Sans donner une idée exhaustive de tous les supports et activités didactiques de l'année, le formidable volume des éléments d'analyse capitalisés à partir des cent-trente-et-une classes scolarisant plus de 2 500 élèves concernent aussi l'enfant et ses langues à l'école et à l'écrit, dans une perspective altéritaire, linguistique et culturelle.

À partir de ce qu'ils savaient sur les familles, les enseignants devaient indiquer quelle(s) langue(s) étaient parlées à la maison selon trois partitions : *français, autre, français+autre*. Bien qu'il semble que les enseignants soient de plus en plus attentifs à la réalité des pratiques plurilingues de leurs élèves (Macaire et Behra, 2012), plusieurs études relèvent la difficulté des maîtres à identifier précisément leurs pratiques langagières familiales, en particulier lorsque plusieurs langues sont parlées : « Les enseignants sont souvent déroutés par la complexité de ces phénomènes et préfèrent dire des enfants [...] qu'ils ne sont pas "francophones", recouvrant alors d'un même terme des situations très différentes » (Laparra, 2003, p. 10)<sup>3</sup>. Nous intéressant à la reconnaissance du plurilinguisme des élèves dans les pratiques des maîtres plutôt qu'à la réalité des pratiques familiales – qui ne faisait pas l'objet de la recherche – nous identifierons les classes selon qu'elles scolarisent plus ou moins d'élèves parlant au moins une autre langue à la maison, que le français soit présent ou non.

En effet, les 710 élèves déclarés plurilingues parlent tous le français au moins dans la classe, et probablement dans d'autres lieux de socialisation, en complémentarité avec une ou plusieurs autres langues. Nous parlerons quant à nous de l'ensemble des élèves déclarés monolingues ou déclarés plurilingues dans cet échantillon ce qui demande de préciser ce qu'on sait des compétences plurilingues effectivement mobilisables pour l'apprentissage en français.

1 Cette étude, menée par une équipe de soixante enseignants-chercheurs ainsi que des doctorants, a été cofinancée par le ministère de l'Éducation nationale (DGESCO), l'Institut français de l'Éducation (IFÉ-ENS Lyon) et par le laboratoire ACTÉ (université Blaise Pascal, Clermont-Auvergne).

2 En étaient toutefois exemptés les rares élèves officiellement nouvellement arrivés en France qui ne parlaient pas suffisamment le français pour comprendre les consignes, afin d'éviter de les soumettre à des situations de stress pour des résultats difficiles à paramétrer dans le traitement quantitatif.

3 Voir aussi Corbliń et Voltz, 2005.

### 1.2. Les langues des élèves : obstacles ou ressources pour l'apprentissage en français ?

Dans un contexte français de plus en plus marqué par la pluralité des langues dans la société, l'école prend en charge l'enseignement de la langue de scolarisation, vecteur majeur des apprentissages. Toute la question est de savoir si elle répond à la nécessité d'ouvrir tous les élèves à la pluralité linguistique et culturelle mais aussi à celle de prendre en compte des connaissances et compétences langagières et culturelles dont disposent les enfants à leur arrivée à l'école primaire, ce que Perregaux (2004) appelle le « déjà là ». Or, on constate que ces différentes facettes de l'éducation langagière sont davantage discutées en tension, surtout en cas de difficultés scolaires d'un élève plurilingue, difficultés interprétées à l'aune d'une maîtrise insuffisante de la langue de l'école, comme une altération des apprentissages qui serait due à l'interférence entre les langues de son répertoire (Simon et Maire Sandoz, 2008). Cette problématique est d'autant plus vive lorsqu'il s'agit d'élèves scolarisés en EP ou apparentés, utilisant des langues minoritaires peu valorisées voire stigmatisées ou même subissant un « déni de langue » avec parfois des répercussions sur la construction identitaire et celle des apprentissages. En effet, les enquêtes internationales révèlent que ces élèves sont plus souvent en échec que d'autres dans nombre d'épreuves, dont celles de compréhension en langue de scolarisation (Baudelot et Establet, 2009).

Pourtant, identités sociales et linguistiques peuvent différer des catégorisations institutionnelles, qui usent du terme « allophone » lorsque les recherches renvoient à l'adjectif « plurilingue ». L'institution met ainsi en avant que c'est le fait de parler une langue « autre » que le français qui est pertinent pour les enseignants lorsque les chercheurs prennent comme objet les pratiques plurilingues, ces pratiques variant selon les langues mobilisées, leurs caractéristiques linguistiques (*corpus*) et sociolinguistiques (*status*). Ainsi, les textes officiels proposent un cadre duel qui ignore finalement la variété des pratiques lorsque la sociolinguistique en particulier s'appuie sur des modèles dynamiques pour éclairer des normes sociolangagières dans des situations plurilingues ; et l'école est un contexte parmi d'autres.

De 1970 à 2002, l'institution scolaire par le biais des circulaires a donné un statut d'« élève non francophone » à tout élève migrant nouvellement arrivé en France ne parlant pas français et pris en charge dans un dispositif particulier. Ce statut n'existe que lors de sa première année de scolarisation ; il devient ensuite un élève « ordinaire », quelles que soient les compétences acquises en français. Dix ans plus tard, : dans la circulaire n° 2012-141<sup>4</sup>, apparaît le terme *allophone* – en usage au Canada – pour désigner les personnes dont la langue première est différente des langues officielles, en l'occurrence l'anglais et le français. Si outre-Atlantique, dans le courant du XX<sup>e</sup> siècle ce terme avait une connotation négative liée à une idéologie assimilationniste (Lamarre, 2002), en France, il semble finalement adopté dans une acception positive sans pour autant être

4 Disponible sur Internet : <[www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=61536](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536)>.

bien stabilisé sur ce qu'il recouvre : « terminologie à géométrie variable, [...] qui peut signifier que l'enfant parle une autre langue et la langue de scolarisation (langues de première socialisation) ou uniquement cette langue autre » (Billiez, 2015). Ainsi définie, l'allophonie concerne aussi bien les élèves nouvellement arrivés que des élèves plurilingues scolarisés dans toute classe. Or les textes institutionnels ne les identifient qu'à travers les « Unités Pédagogiques pour Élèves Allophones Arrivant » (appellation du dispositif depuis 2012), dans la continuité des classes d'accueil (CLA) second degré et des classes d'initiation (CLIN) premier degré.

La mythification d'un bilinguisme idéal comme la maîtrise de deux langues corrélée à un idéal natif, a eu pour conséquences, non seulement de fixer une norme inaccessible pour le plus grand nombre, mais de plus, de fabriquer des perceptions déficitaires de tout locuteur plurilingue jugé à l'aune de cette norme fictive. Dans les années quatre-vingt s'opère un changement de paradigme du bilinguisme dans une double approche individuelle et sociale à partir d'observations de plus en plus variées et précises des pratiques langagières contextualisées de locuteurs plurilingues : « le bilinguisme est l'utilisation régulière de deux ou plusieurs langues ou dialectes dans la vie de tous les jours » (Grosjean, 1982 ; 2015, p. 16).

Le répertoire plurilingue se forge selon des variations adaptées aux situations de communication ou de mobilisation cognitive. De fait, la personne (auto) qualifiée de plurilingue n'est plus celle maîtrisant à parité deux ou plusieurs langues dans une représentation cloisonnée. Ainsi, la compétence plurilingue se caractérise selon la constitution du répertoire de la personne, et diffère du « parler monolingue » en ce sens que les langues se côtoient dans l'esprit du locuteur selon des « reconfigurations (plus) souples et dynamiques, qui incluent certaines restructurations de contact fondées sur des mouvements symboliques et discursifs d'éloignement ou de rapprochement des langues du répertoire » (Moore, 2006, p. 150).

Si nous revenons à ces élèves de CP, sujets de la recherche, ceux que leur enseignant signale comme locuteur d'*une autre langue à la maison*, nous percevons alors les multiples configurations possibles d'usage de ces langues : une seule langue à l'école (qui sait ?), une autre ou plusieurs langues à la maison, dans le quartier, au centre aéré ou au club de sport. Ces usages poussent les élèves à intérioriser des représentations transmises par la société, la famille et l'école. Lorsque les statuts varient, voire s'opposent, les conflits de loyauté peuvent apparaître, au détriment de l'apprentissage.

De fait, évoquer un « locuteur plurilingue » dessine des pratiques sociales, un questionnement sociolinguistique qui examine l'ensemble des langues mobilisées. La notion d'« élève allophone » renvoie de façon plus précise au contexte scolaire, et à l'existence de langues « autres » que le français, quelles qu'elles soient. Une approche sociolinguistique interroge la manière avec laquelle les élèves apprennent avec leur répertoire plurilingue. Une approche didactique – plus praxéologique – se demande comment faire en sorte que



les élèves apprennent en français alors qu'ils parlent une ou plusieurs autres langues. On le voit, la perspective varie, plus ou moins diversitaire et plus ou moins interventionniste. Adoptant une posture sociolinguistique à des fins didactiques, nous parlons ici d'élèves déclarés plurilingues.

Pour les élèves comme pour l'institution, l'acculturation à l'écrit apparaît à la fois comme un formidable moyen de dépasser ces tensions sociolinguistiques et comme un lieu d'émergence de dynamiques d'enseignement/apprentissage du français sur un mode plurilingue. En effet, de nombreux travaux soulignent à la fois la nécessité de s'appropriier les pratiques littéraires légitimes, et les difficultés des élèves à entrer dans un écrit unilingue en français, tant sur le plan linguistique que culturel ; on relève en particulier les risques de l'insécurité linguistique et scripturale lorsqu'il s'agit de langues d'origine qui ne sont pas standardisées à l'écrit, ou lorsque les rapports aux normes varient. De plus en plus de jeunes élèves entrent dans l'écrit en français tout en construisant leur identité langagière et culturelle en plusieurs langues.. Ceci plaide pour une prise en compte plus explicite de pistes didactiques précises telles que celles proposées par Candelier (2003), Moore (2006), l'équipe suisse ÉOLE (2003). Dans une perspective transversale, les approches plurielles « mettent en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles » (Candelier, 2008, p. 68), quelles que soient les langues des élèves. Pour le secondaire, Vigner (2001), puis Le Ferrec (2008) dans sa synthèse, soulignent l'intérêt d'une acculturation aux écrits, mais aussi de l'analyse des erreurs des élèves en tant qu'écart par rapport à la norme scolaire, de la prise en compte de la diversité des rapports au langage et des difficultés spécifiques d'un lecteur en langue seconde (lexique, décodage, compréhension) : « ce qui différencie les apprentissages de la lecture, ce sont peut-être moins les textes que le lecteur et son équipement linguistique et cognitif dans un environnement culturel particulier » (Vigner, 2001, p. 49).

Le choix des variables dans nos analyses prend appui sur ces perspectives d'ordre sociolinguistique et didactique. Si être plurilingue n'est ni un atout ni un handicap pour apprendre à lire et à écrire, utiliser ses connaissances linguistiques est précieux pour les élèves qui possèdent de telles ressources. Les faire circuler dans la classe les rend mobilisables par tous.

### **1.3. Choix didactiques et diversité des langues : quels observables ?**

Visant à identifier des dynamiques d'enseignement, notre approche procédera d'une analyse croisée des données concernant les pratiques observées ou déclarées. Les performances des élèves et leur progression dans l'année ne seront pas analysées ici car elles relèvent de facteurs multivariés qui dépassent les hypothèses posées dans le cadre de cet article.

Dans un contexte très contrasté socialement – et qui fait percevoir le poids des inégalités – la première analyse portera sur le choix des albums qu'opèrent des enseignants : ces choix prennent-ils en compte « la singularité de chaque élève, ouvrant à l'altérité et à la pluralité, tout en assurant la transmission

d'un ensemble de références collectives » (Simon et Maire Sandoz, 2008) ? Les langues des élèves plurilingues étant le plus souvent des langues transmises oralement dans des situations migratoires ou post-migratoires, on se demandera si davantage d'albums sont proposés dans une classe comptant de nombreux élèves déclarés plurilingues. Nous verrons si certains albums sont plurilingues, et s'ils problématisent un lieu étranger ou une rencontre entre deux personnages appartenant à des groupes différents. Nous verrons si ces choix participent à une exposition à la pluralité : des livres, des langues, des cultures.

Par ailleurs, lorsque la (les) langue(s) première(s) de l'élève n'est (ne sont) pas celles de l'école, un apprentissage structurant (lexique, syntaxe...) peut paraître nécessaire pour développer la compréhension du monde tel que les écrits scolaires le mettent en scène (Berthoud et Py, 1993). Nous verrons si les enseignants favorisent des tâches portant explicitement sur l'enseignement/apprentissage du lexique, de la syntaxe ou de la morphologie. Présenter si précocement le système linguistique français comme un objet homogène et standardisé montre l'importance qu'on accorde à sa maîtrise, indépendamment de sa variation.

Pour finir, on verra si les aménagements qui sont proposés aux élèves en difficulté pour accomplir une tâche d'enseignement demandée à tous par le maître sont particulièrement proposés aux élèves plurilingues. Somme toute, est-il possible de dissocier dans les classes ce qui relève de la diversité langagière et ce qui relève des inégalités sociales, forme de malentendus scolaires qui traverse les pratiques enseignantes de façon prégnante selon Bautier, Crinon et Rochex (2011, p. 12) ? Cette partition n'est-elle pas nécessaire pour lutter plus efficacement contre les inégalités scolaires ? Pour appréhender ces enjeux, on montrera d'abord en quoi le corpus *Lire-écrire au CP* est effectivement représentatif des pratiques langagières familiales en France métropolitaine.

## **2. Plurilinguisme familial et scolarisation : le poids des inégalités sociales**

### **2.1. Familles plurilingues en France métropolitaine**

Au moins deux grandes enquêtes sociologiques et démographiques récentes montrent que le plurilinguisme est bien présent dans les familles installées en France métropolitaine. Et bien que l'objet de la recherche *Lire-écrire au CP* soit différent, les données sur ces questions s'en font l'écho à leur manière.

En 1999, l'INED et l'INSEE étudient dans leur enquête « Histoire familiale » (dite EHF) les pratiques langagières de 380 000 adultes : 26 % des enquêtés déclarent avoir connu une première socialisation bilingue pendant l'enfance (langues régionales, langues étrangères). Le schéma habituel est la cohabitation d'une autre langue avec le français. Seuls 8 % d'entre eux se souviennent de ne pas avoir parlé le français pendant l'enfance, ce qui est généralement le fait d'une migration post-enfance. Le modèle courant est la coexistence d'une autre

langue avec le français dans les familles (Deprez, 2003, p. 37). Par ailleurs, ce plurilinguisme familial est attesté dans toutes les couches de la population : si cela concerne plus de 10 % des ouvriers, la (les) langue(s) étrangère(s) a (ont) été transmise(s) par les parents des cadres dans 6 % des cas.

En 2008-2009, l'enquête « Trajectoires et Origines » de l'INED et de l'INSEE (dite ToE), qui visait à caractériser « la diversité des populations en France », a porté sur les pratiques déclarées d'un échantillon de 21 000 personnes. Les premiers résultats publiés en 2010 confirment et nuancent les tendances déjà observées en 1999 (Condom, 2010). Le plurilinguisme familial est très majoritairement l'apanage de familles migrantes de la première ou seconde génération ; l'importance accordée à la (aux) langue(s) d'origine varie d'un groupe à un autre, d'une famille à une autre. Par ailleurs, l'utilisation du français devient plus courante avec le temps, conséquence notable de la scolarisation des enfants. Plus de la moitié des enquêtés déclare qu'un de leurs parents leur a parlé dans une langue étrangère lorsqu'ils étaient enfants mais l'utilisation exclusive de langues étrangères n'est déclarée que par 9 % d'entre eux.

### *2.2. Les élèves déclarés plurilingues de la recherche Lire-écrire au CP*

Comme on le voit dans le tableau 1, parmi les 2 507 élèves scolarisés dans les cent-trente-et-une classes enquêtées, 28,3 % (710 élèves) sont déclarés par leur enseignant comme parlant au moins une autre langue que le français à la maison. Ils sont scolarisés dans cent-douze (85,5 %) des cent-trente-et-une classes enquêtées ; dix-neuf classes n'ont aucun élève plurilingue déclaré et dix-huit classes en ont 12 ou plus.

Les classes se trouvant dans une école ayant un dispositif d'accueil des élèves allophones nouvellement arrivés ne sont pas des lieux particulièrement « plurilingues » : ces dispositifs UPE2A et apparentés existent dans treize établissements (dont huit en EP), dans lesquels sont scolarisés seulement 108 élèves déclarés plurilingues (15,2 %). Les élèves plurilingues sont très minoritaires dans les douze classes à la population plus favorisée<sup>5</sup> (33 élèves, 14,3 % de la population des classes « favorisées », une seule classe sans élèves plurilingues déclarés). Ils ne sont guère plus représentés dans les trente-neuf des cinquante classes à la population mixte (159 élèves, 16,3 % de la population des classes « mixtes », onze classes sans élèves plurilingues déclarés).

---

<sup>5</sup> Notre catégorisation « majoritairement favorisée/hétérogène/défavorisée » s'appuie sur les catégories socioprofessionnelles des parents, et selon un seuil proportionnel, qui fait apparaître la répartition suivante : douze classes scolarisent au moins 50 % d'élèves de familles plutôt « favorisées » (dont une dans un quartier plutôt défavorisé), cinquante classes sont plus hétérogènes (dont deux en éducation prioritaire) ; dans soixante-neuf classes, 50 % au moins des élèves sont dans des familles plus défavorisées (dont trente-sept en éducation prioritaire).

Tableau 1 : Répartition des élèves déclarés plurilingues dans les classes et milieu socio-économique

Tonalité socio-économique des classes	Nombre de classes avec des élèves déclarés plurilingues	% d'élèves déclarés plurilingues dans ces classes (en moyenne)	Nombre de classes ne scolarisant aucun élève déclaré plurilingue	Total des classes
Favorisée	11	14,3 %	1	12
Hétérogène	39	16,3 %	11	50
Défavorisée	62	39,9 %	7	69
<b>Total (2 167 élèves)</b>	<b>112</b>	<b>15,8 %</b>	<b>19</b>	<b>131</b>
Éducation prioritaire	39	57,2 %	0	39

Les élèves plurilingues sont beaucoup plus présents et repérés par les enseignants dans soixante-deux des soixante-neuf classes plus défavorisées (518 élèves, 39,9 % de la population des classes « défavorisées », sept classes sans élèves plurilingues déclarés). Ils sont présents de façon plus significative encore dans les classes des trente-neuf établissements en EP (395 élèves, 57,2 % des élèves scolarisés en EP, aucune classe sans élèves plurilingues déclarés). Ils y sont aussi beaucoup plus nombreux dans une même classe puisque, parmi les vingt classes scolarisant plus de 50 % d'élèves plurilingues déclarés, quinze d'entre elles sont en EP.

Du point de vue institutionnel, les établissements de l'EP bénéficient à priori de dispositifs favorisant la prise en compte des besoins particuliers de chacun, sans pourtant que la dimension pluri-lingue et pluri-culturelle des classes n'apparaisse officiellement comme pertinente pour identifier des besoins particuliers. Or, on sait que les élèves plurilingues sont aussi très majoritairement scolarisés dans des quartiers très défavorisés, ce qui apparaît notamment dans les données ci-dessus. De ce fait, les élèves plurilingues scolarisés en EP sont-ils particulièrement fragiles ? Les élèves de CP de cette recherche déclarés plurilingues par les enseignants sont-ils aussi, selon eux, plus susceptibles que d'autres d'être en difficulté en CE1 ou les proportions sont-elles comparables entre élèves plurilingues et monolingues déclarés ?

### 2.3. Selon les enseignants, les élèves plurilingues seront-ils plus souvent en difficulté en CE1 que les élèves monolingues ?

En mai, lors de la dernière semaine d'observation dans les classes, il a été demandé aux enseignants d'identifier des élèves qui, selon eux, « éprouveraient des difficultés en lecture et écriture au CE1 ». Les 296 élèves identifiés dans les cent-trente-et-une classes sont plus nombreux en EP (11,8 % de la population totale, 17 % en EP). Selon les enseignants, les élèves les plus fragiles sont donc plus souvent en EP.

Dans les trente-neuf classes d'EP, les élèves fragiles sont aussi plus souvent plurilingues déclarés que monolingues, alors que la proposition s'inverse hors EP (66,4 % vs 25,5 % cf. tableau 2). Par ailleurs, la comparaison des deux groupes indépendamment des contextes d'éducation montre que les élèves les plus fragiles sont proportionnellement plus nombreux parmi les plurilingues déclarés que parmi les monolingues déclarés (17,3 % vs 9,6 % cf. tableau 3).

Comme le montre le tableau 2, parmi les 116 élèves fragiles en EP, les élèves plurilingues sont bien plus souvent identifiés que les autres : 66,4 % (77) de ces élèves en difficulté probable sont plurilingues déclarés alors que 33,6 % (39) sont monolingues déclarés. Cette tendance s'inverse hors EP : seuls 25,5 % des élèves considérés plus fragiles sont déclarés plurilingues. En EP, les élèves perçus comme plus fragiles sont donc plus souvent aussi connus comme plurilingues alors que hors EP, les élèves perçus comme plus fragiles sont le plus souvent identifiés comme monolingues.

Tableau 2 : Difficultés probables en CE1, comparaison entre contextes EP/hors EP, selon le plurilinguisme déclaré

	EP	Hors EP	Total
Elèves déclarés monolingues	33,6 % (39)	74,5 % (134)	58,5 % (173)
Elèves déclarés plurilingues	66,4 % (77)	25,5 % (46)	41,5 % (123)
Total	100 % (116)	100 % (180)	100 % (296)

Ces proportions qui s'inversent selon les contextes pourraient faire penser que ces élèves ne sont fragiles que parce qu'ils sont en EP. Pourtant, lorsque l'on considère la proportion d'élèves considérés comme fragiles parmi tous les élèves plurilingues déclarés, ils le sont davantage aux yeux des enseignants que les élèves monolingues, quel que soit le contexte. C'est ce que montre le tableau 3 ci-dessous : parmi les élèves plurilingues déclarés, 17,3 % sont aussi considérés comme fragiles (10,8 % en EP et 6,5 % hors EP) alors que parmi les élèves monolingues déclarés seuls 9,6 % sont considérés comme fragiles (2,2 % en EP et 7,5 % hors EP).

Du point de vue des enseignants, les élèves fragiles en EP sont plus souvent plurilingues que monolingues. Par ailleurs, les élèves plurilingues déclarés sont plus fragiles en EP qu'hors EP, contrairement aux élèves monolingues.

Tableau 3 : Difficultés probables en CE1, comparaison entre plurilingues et monolingues déclarés, selon les contextes

		Elèves plurilingues déclarés (17,3 % ; 123)	Elèves monolingues déclarés (9,6 % ; 173)
Qui sera probablement en difficulté en CE1 selon les enseignants	EP	10,8 % (77)	2,2 % (39)
	Hors EP	6,5 % (46)	7,4 % (134)
Qui ne sera probablement pas en difficulté en CE1 selon les enseignants	EP	43,4 % (308)	14,8 % (267)
	Hors EP	39,3 % (279)	75,6 % (1 357)
Total		100 % (710)	100 % (1 797)

Ainsi, selon les enseignants, les élèves plurilingues déclarés paraissent plus susceptibles d'être en difficulté que les élèves monolingues déclarés. En EP les élèves fragiles sont de toute manière plus nombreux, mais ils apparaissent comme encore plus fragiles lorsqu'ils sont plurilingues. Pourtant, l'éducation prioritaire a pour finalité de « corriger les effets des inégalités sociales et économiques sur la réussite scolaire dans les écoles et les établissements les plus défavorisés » (MEN, 2012).

Selon ces évaluations empiriques des enseignants, tout se passe comme si, en EP, le plurilinguisme était un facteur d'échec potentiel plus important qu'ailleurs. Il est alors légitime de se demander si certains enseignants, conscients de l'importance de la pluralité des langues et des cultures dans les dynamiques d'enseignement/apprentissage du lire/écrire au CP, s'appuient sur ces réalités de classe dans leurs pratiques.

### 3. Choix didactique, contexte social et linguistique

#### 3.1. Contraster les pratiques enseignantes dans quatre types de classes

Les différences entre les classes en éducation prioritaire et les classes socialement plus favorisées, entre les classes multilingues et les classes unilingues, font poser l'hypothèse de pratiques didactiques différenciées selon les contextes. Pour étudier quelques indicateurs révélateurs des facteurs sociolinguistiques pouvant influencer des choix didactiques, nous avons contrasté quatre groupes de classes, en opposant le nombre d'élèves plurilingues déclarés et l'appartenance à l'EP, ce qui a permis de contraster :

- les seize classes en EP qui ont entre 3 et 7 élèves plurilingues (désormais EP-PLURI-MED) ;
- les quinze classes en EP qui ont plus de 12 élèves plurilingues (désormais EP-PLURI-PLUS) ;
- les douze classes de milieux hétérogènes ou favorisés, et qui n'ont aucun élève plurilingue (désormais DIVERS-MONO) ;
- les quinze classes de milieux hétérogènes ou favorisés et qui comptent entre 5 et 15 élèves plurilingues déclarés (désormais DIVERS-PLURI).

Nous avons voulu savoir si, dans ces quatre groupes, les maîtres faisaient des choix d'albums différents, s'ils proposaient plus ou moins de tâches explicites d'étude de la langue (lexique, syntaxe, morphologie) et, finalement, s'ils différencieraient davantage leur enseignement lorsqu'il s'agissait d'élèves plurilingues. Autrement dit, les pratiques langagières des élèves participent-elles à l'acculturation à l'écrit proposée par le biais des albums ? Ces expériences guident-elles plutôt une volonté de structuration de la langue scolaire ? Sont-elles finalement surtout visibles lorsque les difficultés individuelles se font jour ?

### *3.2. Les albums pour la jeunesse : langue française et altérité*

À trois reprises dans l'année, les enseignants ont fait la liste de tous les albums lus en classe les deux semaines précédant les observations. Dans le cadre de cet article, nous ne nous arrêterons que sur le nombre et les thèmes des albums déclarés par enseignant, ce qui ne qualifie ni le traitement didactique qui en a été fait, ni même l'ensemble des albums lus pendant l'année. Les langues familiales des élèves pouvant être très éloignées de la langue-culture qu'est le français, les maîtres pourraient penser nécessaire de faire davantage lire les élèves plurilingues et/ou d'aborder par ce biais des questions interculturelles prégnantes (Moore et Sabatier, 2014). Les résultats comparés donnent cependant des résultats assez nets : la quantité d'albums ne varie pas d'un groupe à l'autre, on ne lit pas du tout d'albums en différentes langues, les thématiques qui invitent à une réflexion interculturelle sont différemment représentées dans les corpus, mais sans lien clair avec le contexte social et/ou plurilingue.

Dans les cent-trente-et-une classes, aucun enseignant ne déclare avoir proposé d'albums écrits en plusieurs langues sur la période des six semaines concernées par l'enquête. Dans les quatre groupes de classes contrastés, la quantité moyenne d'albums déclarés lors des trois moments de l'enquête diffère très peu et est conforme à la moyenne dans les cent-trente-et-une classes : sur la période des six semaines, on étudie entre 9,5 (DIVERS-PLURI) et 10,8 (DIVERS-MONO) ouvrages dans chacun des groupes, et 9,7 ouvrages à l'échelle des cent-trente-et-une classes. Les écarts-type dans ces quatre groupes (entre 4,3 et 4,4) sont à la fois élevés et du même ordre de grandeur, ce qui renforce l'idée que les choix des maîtres ne sont pas fonction des critères retenus ici. Dans l'ensemble les enseignants ne sont ici influencés dans leurs choix du nombre d'albums lus ni par le milieu social des élèves (tendance relevée déjà ailleurs, Bonnéry 2014), ni par la pluralité des langues et des cultures.

Tableau 4 : Nombre et types d'albums étudiés, selon les types de classes

	Nombre moyen d'albums déclarés	Maîtres citant un album au moins favorisant une approche interculturelle	
		Ouvrages plurilingues	Autres ouvrages
EP-PLURI-MED	10	0	31,3 %
EP-PLURI-PLUS	10	0	51 %
DIVERS-MONO	10,8	0	41 %
DIVERS-PLURI	9,5	0	53 %
GÉNÉRAL (131 classes)	9,7	0	10 %

Les albums qui problématisent une rencontre interculturelle<sup>6</sup> ou un lieu étranger<sup>7</sup> sont rares mais mentionnés au moins une fois dans près de la moitié des cent-trente-et-une classes (45,5 %). Ces ouvrages sont généralement très peu présents dans l'ensemble des albums cités par les enseignants (1/10 albums lus dans une classe environ). Ils sont cités dans davantage de classes en EP-PLURI-PLUS (51 %) et en DIVERS-PLURI (53 %), et beaucoup moins en DIVERS-MONO (41 %) et en EP-PLURI-MED (31,3 %). Lorsqu'un ouvrage de ce type apparaît, ce choix ne paraît pas lié à la diversité langagière, culturelle ou même sociale dans leur classe. Les quatre seuls enseignants qui citent plus de trois ouvrages ouvrant à une lecture altéritaire (sur une période totale de six semaines) le font indépendamment du nombre d'élèves plurilingues et de la tonalité socioéconomique de la classe. Les données à notre disposition n'ont permis de relever aucun point commun entre ces personnes, ni en termes d'expérience professionnelle, ni en termes de formation. Par ailleurs, ils ont tous des projets et des démarches d'acculturation à l'écrit, comme dans beaucoup d'autres classes.

Ainsi, que l'on interroge la quantité d'albums, leur thématique interculturelle, ou encore leur dimension plurilingue, ni le plurilinguisme des élèves ni le contexte social n'influent significativement sur les choix des maîtres. Et l'on ne peut relever aucune trace d'écrits en d'autres langues que le français. Ces premiers résultats suggèrent donc fortement que si adaptation il y a, elle est fonction de leur traitement didactique, piste qui reste encore à explorer.

Si ces résultats font penser que l'acculturation à l'écrit ne paraît pas utiliser comme ressources les langues et cultures de la classe, les tâches consacrées à l'étude structurelle du français ne sont pas plus présentes lorsque les élèves sont plurilingues.

6 Exemples dans notre corpus : Mandelbaum P. *Comme elle ressemble à mon papa* ; Séonnet M., Pasquiers O. *Tous pareils, tous pas pareils*.

7 Exemples dans notre corpus : De Boel A.-C. *Rafara, un conte populaire africain* ; Tchekov A., Spirin G. *Kachtanka un conte russe*.



### 3.3. « L'étude de la langue » : vers une norme scolaire

Ont été observées et codées les tâches d'enseignement de l'écriture et de la lecture (phonologie, décodage, compréhension) mais aussi les tâches d'enseignement du lexique, de la syntaxe et de la morphologie (Goigoux *et al.*, 2015). Ces trois types de temps d'« étude de la langue » seraient à priori particulièrement bénéfiques pour réfléchir au système du français, surtout lorsque la langue de la maison n'est pas celle de l'école. À l'échelle des cent-trente-et-une classes, ces tâches codées « étude de la langue » représentent environ 9 % du temps consacré au lire-écrire. Bien qu'elles soient partout peu présentes, elles sont un peu plus fréquentes dans les deux groupes EP (11 et 10 %) que dans les deux autres groupes DIVERS (7 et 8 %). Dans les quatre groupes, la morphologie est moins travaillée sans qu'une tendance forte ne puisse se dégager dans un groupe ou un autre. La comparaison entre nos quatre groupes fait penser que si un facteur externe joue un rôle dans ces choix, c'est la variable « EP » plutôt que la variable « plurilinguisme déclaré ». Dans l'ensemble, ces compétences sont cependant très peu travaillées. On retrouve l'influence du facteur « EP » dans les aides et aménagements mis en place dans les classes.

### 3.4. Individualiser les apprentissages

Bien qu'aucune recherche n'ait montré que la différenciation soit efficace pour tous les élèves (Piquée et Sensévy, 2007), cette modalité d'enseignement, fréquemment observée, suggère que les maîtres identifient des besoins particuliers chez leurs élèves. Ces aménagements propices à l'individualisation des apprentissages ont été observés selon que les tâches étaient adaptées, proposées avec de l'aide, bonifiées... Nous traiterons ici de l'ensemble de ces aménagements menés par le maître lui-même, sans distinction spécifique.

Dans l'ensemble des cent-trente-et-une classes, les tâches proposées par les enseignants sont un peu plus souvent aménagées en EP (42,1 %) qu'ailleurs (40,1 %). Mais dans nos quatre groupes, les tendances s'opposent : on différencie plus en EP-PLUR-MED (45,6 %) et en DIVERS-MONO (42,35 %), et moins en EP-PLURI-PLUS (39,2 %) et en DIVERS-PLURI (34,9 %)<sup>8</sup>. Ici, ni le milieu ni le plurilinguisme des enfants n'influent directement sur les pratiques enseignantes, ni sur une différenciation qui serait une forme de réponse à des difficultés d'apprentissage.

Cependant, ces résultats sont corollaires à ceux concernant l'utilisation des albums interculturels, ce qui suggère l'existence de deux approches didactiques distinctes dans les pratiques des maîtres, approches induites par la perception que l'on a de l'importance du nombre d'élèves plurilingues dans la classe. Ainsi, le contexte sociolinguistique paraît influencer sur les représentations que les maîtres ont des besoins de leurs élèves, ce qui amène à proposer des analyses plus qualitatives des pratiques effectives des maîtres ayant fait des choix contrastés.

<sup>8</sup> Les quatre écarts-types sont équivalents et élevés (de 17,8 à 18,3).

notamment à partir du corpus de vidéos d'observations recueillies lors de la recherche.

### Conclusion

Les données recueillies pour la recherche *Lire-écrire au CP* en 2013-2014 confirment des tendances déjà observées, et posent de nouvelles perspectives didactiques.

Se confirme le fait que les élèves plurilingues sont nombreux sur tout le territoire français : sans compter les élèves nouvellement arrivés, ils sont ici près de 30 % déclarés par les enseignants à parler au moins une autre langue à la maison (29,8 % ici et 19,8 % à l'échelle nationale). Ils sont aussi plus souvent scolarisés dans des établissements relevant de l'éducation prioritaire, dans des conditions socioéconomiques peu favorables. Ces conditions les rendent plus fragiles que les élèves plurilingues scolarisés ailleurs. Pour l'institution, la réponse est celle propre aux territoires de l'éducation prioritaire.

Le plurilinguisme des élèves n'est pas un facteur visible d'enseignement dans les classes, il ne joue pas – ou très peu – sur les choix didactiques des maîtres : aucune autre langue que le français n'apparaît comme une ressource pour l'acculturation à l'écrit, la diversité des langues dans la classe ne transforme pas les modalités d'enseignement de la langue de l'école, cela ne guide pas non plus les pratiques de différenciation.

Dans le cadre de cette recherche *Lire-écrire au CP* en 2013 à l'école française en métropole, le contexte d'éducation prioritaire est un facteur de contraste entre les classes plus fort que le plurilinguisme des élèves, alors même que ces élèves y sont à la fois plus identifiés par les maîtres, plus nombreux et plus fragiles. Au-delà des questions de formations des maîtres, émergent ici très fortement les risques liés à une confusion entre inégalités sociales et ressources linguistiques potentielles pour apprendre. En effet, si les deux dimensions sont corrélées, elles ne sont ni identiques ni directement dépendantes l'une de l'autre. Elles posent donc des questions de type didactique éclairées par les facteurs sociolinguistiques mais non circonscrites à une perspective sociologique (Bonnéry, 2014 ; Terrail, 2013).

De fait, une didactique du français intégrant les langues des élèves comme une ressource pour l'apprentissage de tous – en particulier lorsqu'il s'agit d'entrer dans l'écrit – paraît particulièrement à même de construire une dynamique d'apprentissage qui aide à poser la question avec une perspective socio-didactique. Sinon, le risque du clivage entre langue de l'école et langue(s) de la vie est réel, voire attesté dans certaines situations scolaires (Clerc, 2008 ; Miguel Addisu, 2015). Des propositions existent, qui concernent les élèves plurilingues indépendamment de leurs appartenances sociales, et qui s'adressent plus généralement à tous, en tenant compte des langues et des cultures de la classe : valorisation

des répertoires linguistiques, démarche contrastive, réflexivité métalinguistique, approche altéritaire... (Candelier, 2003 et 2008 ; Moore 2006 ; Chiss 2008).

Pour envisager une didactique du français avec une perspective plurilingue, les chercheurs sont appelés à dépasser ce « paradoxe que soulève le croisement des champs de la didactique et de la sociolinguistique : la conjugaison (impossible ?) de la stabilité et de l'instabilité » (Guérin, 2011). Autrement dit, dans quelle mesure l'entrée dans l'écrit à l'école en français est-elle effectivement – et nécessairement – fonction des pratiques sociales que les enfants et les maîtres s'approprient et développent par ailleurs ? Lorsque les pratiques langagières se transforment, comment se donner les moyens d'en tenir compte pour une approche didactique d'un français qui n'est ni tout à fait scolaire, ni tout à fait hétérogène, mais lui-même en devenir au sein d'une société traversée par ses propres tensions sociales et linguistiques ?

### Bibliographie

- ABDALLAH-PRETCEILLE M. et PORCHER L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF.
- BAUDELLOT C. et ESTABLET R. (2009). *L'élitisme républicain : l'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. Paris : Seuil.
- BAUTIER E., CRINON J. et ROCHEX J.-Y. (2011). « Introduction ». In Rochex J.-Y. et Crinon J. (dir.) *La construction des inégalités scolaires : Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 9-16.
- BERTHOUD A.-C. et PY B. (1993). *Des linguistes et des enseignants : maîtrise et acquisition des langues secondes*. Bruxelles : Peter Lang.
- 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. Disponible sur Internet : <<http://Glottopol.univ-rouen.fr>>.
- BERTUCCI M.-M. et CORBLIN C. (2004). *Quel français à l'école ? Les programmes de français face à la diversité linguistique*. Paris : L'Harmattan.
- BILLIEZ J. (2015). « Postface ». In Simon D.-L., Domp martin C., Galligani S. et Maire Sandoz M.-O. (dir.) *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*. Paris : Riveneuve éditions. p. 265-273.
- BONNÉRY S. (2014). « Les livres et les manières de lire à l'école et dans les familles ». *Le français aujourd'hui*, n° 185, p. 47-57.
- CANDELIER M. (2003). *L'éveil aux langues*. Louvain la Neuve : De Boeck Supérieur.
- CANDELIER M. (2008). « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre ». *Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 5, n° 1/2008, p. 65-90.

- CHISS J.-L. (dir.) (2008). *Immigration école et didactique du français*. Paris : Didier.
- CLERC S. (2008). « Des représentations des langues familiales à leur prise en compte dans le système scolaire ». *Repères*, n° 38, p. 187-198.
- CONDOM S. (2010). « Héritage et pratiques linguistiques des descendants d'immigrés en France ». *Hommes et migrations*, n° 1288, p. 44-56.
- CORBLIN C. et VOLTZ F. (2005). « Quel français pensent-ils enseigner ? ». In Bertucci M.-M. et Houdart-Merot V. (dir). *Situations de banlieues. Enseignement, langues, cultures*. Lyon : INRP, p. 253-262.
- DABÈNE L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette FLE.
- DEPREZ C. (2003). « Évolution du bilinguisme familial en France ». *Le français aujourd'hui*, n° 143, p. 35-43.
- GOIGOUX R., JARLÉGAN A., PIQUÉE C. (2015). « Évaluer l'influence des pratiques d'enseignement du lire-écrire sur les apprentissages des élèves : enjeux et choix méthodologiques ». *Recherches en didactiques*, n° 19, p. 33-55.
- GROSJEAN F. (1982). *Life with two languages : an introduction to bilingualism*. Cambridge : Harvard University Press.
- GROSJEAN F. (2015). *Parler plusieurs langues*. Paris : Albin Michel.
- GUÉRIN E. (2011). « Sociolinguistique et didactique du français : une interaction nécessaire ». *Le français aujourd'hui*, n° 174, p. 139-144.
- LAMARRE P. (2002). *Le multilinguisme des jeunes allophones québécois : ressource sociétale et défi éducatif*. Colloque Panaméricain Industries culturelles et dialogue des civilisations dans les Amériques. Disponible sur Internet : <<http://www.er.uqam.ca/nobel/gricis/actes/panam/Lamarre.pdf>>.
- LAPARRA M. (2003). « Variations et usages linguistiques dans et hors l'école ». *Le français aujourd'hui*, n° 143, p. 7-16.
- LE FERREC L. (2008) « Littératie, relation à la culture scolaire et didactique de la lecture-écriture en français langue seconde ». In Chiss J.-L. (dir.). *Immigration, école et didactique du français*. Paris : Didier, p. 101-145.
- MACAIRE D. et BEHRA S. (2012). « Quelle conscience linguistique portent les acteurs de l'école maternelle en France ? ». Communication faite à l'occasion de : 11th Conference of the Association for Language Awareness, *Language Awareness for our Multicultural World, Concordia University*, Montreal, Canada, 11 Juillet. Disponible sur Internet : <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00944797/document>>.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2012). Dossier de rentrée 2012-2013 du 29 août 2012.

- MIGUEL ADDISU V. (2015). « Le FLS dans les lycées français de l'étranger : la voie de l'institution française et les voix des élèves plurilingues ». In Prescod P. et Robert J.-M. (dir.) *La langue seconde de l'école à l'université : État des lieux*. Paris : l'Harmattan, « Carnets d'atelier de sociolinguistique », n° 10, p. 117-138.
- MOORE D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier.
- MOORE D. et SABATIER C. (2014). « 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, p. 32-65.
- PERREGAUX C. (2004). « Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune ». *Repères*, n° 29, p. 147-166.
- PERREGAUX C., DE PIETRO J.-F., DE GOUMÖENS C. et JEANNOT D. (dir.). (2003). *EOLE : Éveil au langage et Ouverture aux langues* (vol. I et II + glossaire des langues). Neuchâtel : CIIP.
- PIQUÉE C. et SENSÉVY G. (2007). « Lecture au cours préparatoire : une analyse empirique de l'influence des choix pédagogiques et didactiques ». *Repères*, n° 36, p. 231-252.
- SIMON D.-L. et MAIRE SANDOZ M.-O. (2008). « Faire vivre et développer le plurilinguisme à l'école : les biographies langagières au cœur de la construction d'identités plurielles et du lien social ». *Études de linguistique appliquée*, n° 151, p. 265-276.
- TERRAIL J.-P. (2013). *Entrer dans l'écrit. Tous capables ?* Paris : La Dispute.
- VERDHELAN-BOURGADE M. (2002). *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*. Paris : PUF.
- VIGNER G. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris : Clé international.
- Ouvrages de jeunesse**
- DE BOEL A.-C. (2000). *Rafara, un conte populaire africain*. Paris : l'École des loisirs.
- MANDELBAUM P. (1991). *Comme elle ressemble à mon papa*. Paris : l'École des loisirs.
- SÉONNET M. et PASQUIERS O. (2010). *Tous pareils, tous pas pareils*. Voisins-le-Bretonneux : Rue du monde.
- TCHEKOV A. et SPIRIN G. (2008). *Kachtanka un conte russe*. Paris : le Sorbier.