



Innover, former aux enjeux du plurilinguisme et à l'enseignement  
des langues de scolarisation pour un apprentissage inclusif

Marie-Anne CHÂTEAUREYNAUD et Céline PIOT

## CONCEVOIR ET ÉLABORER UN MANUEL DE FRANÇAIS LANGUE DE SCOLARISATION (FLSco) POUR ÉLÈVES ALLOPHONES : ENJEUX, QUESTIONS ET PERSPECTIVES

**Résumé :** Concernant l'apprentissage du français langue de scolarisation (FLSco), alors que les ressources venant enrichir la pratique quotidienne des professeurs intervenant auprès des élèves allophones nouvellement arrivés en France (EANA) sont abondantes, il manque pourtant un manuel pédagogique spécifique pour le primaire. C'est pourquoi, dans le cadre d'une recherche participative, une équipe pluri-catégorielle s'est mise en place afin de réaliser un manuel de FLSco. L'objectif principal de notre contribution est d'expliquer les raisons de la conception de ce manuel intitulé *Bienvenue à l'école !*, les étapes de la réalisation, le travail de mutualisation, les questions ayant émergé, les obstacles rencontrés ainsi que les évolutions du projet. Après un rappel de la genèse de ce manuel, nous montrerons que, en se situant à la croisée de plusieurs didactiques, celui-ci questionne les pratiques concernant la primauté de l'écrit, la place de la culture et la fonction de l'image. Les réponses apportées serviront à transformer ces questionnements en pistes de travail en vue d'une modélisation de ce type d'outil.

**Mots clés :** allophonie, manuel scolaire, didactique, pédagogie, inclusion.

**Abstract:** Concerning the learning of French as a language of schooling (FLSco), while resources to enrich the daily practice of teachers working with allophone students newly arrived in France (EANA) are abundant, there is still a lack of a specific teaching manual for primary school. So, within the framework of a participatory research, a multi-category team was set up to produce an FLSco manual. The main objective of our contribution is to explain the reasons for the conception of this manual entitled *Welcome to School !*, the stages of the realization, the work of mutualization, the questions that emerged, the obstacles encountered and the evolution of the project. After a reminder of the genesis of this manual, we will show that by being at the crossroads of several didactics, it questions the practices concerning the primacy of the written skills, the place of culture and the function of the image. The answers provided will be used to transform these questions into work paths for the modeling of this type of tool.

**Pour citer cet article :** Châteaureynaud, M.-A. & Piot, C. (2023). « Concevoir et élaborer un manuel de français langue de scolarisation (FLSco) : enjeux, questions et perspectives ». *RELIANCE*, 1, 80-95.

Dans le cadre du projet pluridisciplinaire international « L'élève en son île »<sup>1</sup> que nous avons initié en 2016 avec d'autres formateurs de l'INSPÉ de l'académie de Bordeaux<sup>2</sup>, ont été interrogées lors d'une recherche-action participative les interactions entre les acteurs du territoire et la structuration des expériences éducatives, en particulier envers les élèves allophones nouvellement arrivés (EANA). Au cours des enquêtes de terrain, un manque d'outils pédagogiques pour enseigner le français comme langue de scolarisation (FLSco) a été constaté. Dès lors, une équipe pluridisciplinaire et pluri-catégorielle d'enseignants s'est mise en place afin de réaliser un manuel de FLSco (pour les cycles 2

<sup>1</sup> Qui, à travers la thématique de l'insularité appréhendée aussi bien physiquement que symboliquement, met l'accent sur les questions scolaires et pédagogiques.

<sup>2</sup> Marie-Anne Châteaureynaud (langues), Jean-François Dupeyron (philosophie), Sandra Métaux (arts visuels), Céline Piot (histoire) et Christine Boutevin (lettres) – désormais en poste à l'INSPÉ de l'académie de Montpellier. Voir Boutevin & al. (2017).

et 3) dans le but qu'il devienne une ressource pour les professeurs travaillant avec les EANA, aussi bien les enseignants relevant du dispositif UPE2A (unité pédagogique pour élèves allophones arrivants), fixes ou mobiles, que ceux des classes ordinaires.

Dans un article sur l'histoire des manuels scolaires, Alain Choppin (1980 : 11) regrettait l'absence d'études sur le livre scolaire en tant qu'outil pédagogique et sur le processus de l'élaboration d'un tel support. Aussi, le principal objectif de notre contribution est-il d'expliquer les raisons de la conception d'un manuel de FLSCO, les étapes de la réalisation, les questions ayant émergé, les obstacles rencontrés et les évolutions du projet.

C'est pourquoi, dans une première partie, un rappel sur la genèse du manuel sera nécessaire pour expliquer le cadre général de la conception de cet outil et mettre au jour les différentes interrogations d'ordre pratique et pédagogique qui ont animé les enseignants impliqués dans ce projet. La deuxième partie fera état des questions de didactique qui se posent dans le cadre de l'apprentissage du FLSCO, en particulier celles de la primauté de l'écrit, de la place de la culture et de la fonction de l'image. La troisième partie de cet article s'attachera, quant à elle, à transformer en pistes de travail les réponses apportées à tous ces questionnements en vue d'une modélisation de ce type d'outil.

### **GENÈSE D'UN MANUEL PÉDAGOGIQUE DE FLSCO**

L'élaboration d'un manuel pédagogique nécessite à la fois du temps, une équipe motivée, un questionnement multiple, des évolutions et ajustements permanents afin d'atteindre les objectifs avancés. Doit être pris en compte le fait que les besoins langagiers des EANA sont multiples car à la fois communicatifs, disciplinaires et culturels.

#### *Quand ?*

C'est dans le cadre de notre projet universitaire « L'élève en son île » qu'est née l'idée de la conception d'un manuel de FLSCO. Dans une perspective comparatiste, ce projet pluridisciplinaire, croisant nos recherches avec celles d'enseignants-chercheurs de Grèce, d'Italie et du Mexique, s'intéresse aux questions d'altérité et d'identité, en particulier à l'inclusion des élèves allophones. Pour étudier l'accueil en France des EANA dans l'enseignement primaire, l'école élémentaire du Peyrouat de Mont-de-Marsan (Landes) a été retenue comme champ d'observation car, depuis le début des années 1980, cet établissement scolaire accueille, au gré des fluctuations géopolitiques mondiales, la très grande majorité des EANA résidant dans la ville.

Après une série d'entretiens menés en septembre 2018 avec l'enseignant-ressource mobile intervenant auprès des EANA de cette école et avec sa collègue rattachée à une autre école de la commune, un constat a été établi rapidement : il existe beaucoup de ressources venant enrichir la pratique quotidienne des professeurs<sup>3</sup>, mais pas de manuel pédagogique<sup>4</sup>. Ce constat rejoint celui établi par Valé-

---

<sup>3</sup> Notamment celles produites par les différents centres académiques pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (CASNAV).

<sup>4</sup> Il existe bien depuis 2005 le manuel *Entrée en Matière. La méthode de français pour adolescents nouvellement arrivés* paru chez Hachette (coll. « Français langue étrangère ») et conçu par Fatima Chnane-

rie Lanier (2011 : 124) lors de son enquête menée une dizaine d'années auparavant sur la scolarisation des EANA en Côte-d'Or : « Les outils pédagogiques disponibles ne sont pas adaptés à l'enseignement du français aux enfants primo-arrivants non-francophones », observation d'autant plus prégnante que les manuels de français langue étrangère (FLE) ne répondent pas complètement aux besoins des EANA (Blondeau & Marcus, 1993). En outre, bien qu'aujourd'hui un autre regard soit porté sur l'enseignement du français comme langue de communication et d'apprentissage, le statut de cet outil a longtemps été prisonnier des approches du français langue maternelle (FLM) (Chnane-Davin & Ferreira-Pinto, 2009 : 3).

Aussi, l'idée de réaliser un manuel de FLSCO pour EANA scolarisés dans le primaire a-t-elle surgi spontanément : puisqu'il n'en existe pas, pourquoi ne pas en élaborer un ? Les conditions ont semblé remplies : une équipe pluri-catégorielle composée d'enseignants-chercheurs<sup>5</sup> et de professeurs des écoles enseignants-ressources pour EANA<sup>6</sup> permettant l'articulation tant entre la recherche et le terrain qu'entre la didactique et la pédagogie<sup>7</sup>. Dès lors, une planification du travail et un calendrier des étapes ont pu être établis. L'équipe s'est ensuite élargie<sup>8</sup>, ce qui a favorisé le croisement des regards et la mutualisation des expériences.

Lors de la première réunion dédiée uniquement à l'élaboration de ce manuel en novembre 2018, au cours de laquelle un titre positif et inclusif lui a été trouvé – Bienvenue à l'école ! –, les participants au projet ont d'emblée posé les questions principales et envisagé les obstacles éventuels.

### *Pourquoi ?*

Le FLSCO vient relayer, dans le monde éducatif francophone, un positionnement aussi bien didactique que politique (Chomentowski & Gohard-Radenkovic, 2014 : 57-58). Il s'agit d'un domaine dans lequel les apports destinés à nourrir les processus cognitifs sont structurés différemment de ceux ordinairement conçus pour des enfants de FLM. L'objectif premier est de faire apprendre le français aux élèves allophones, tout en les rendant performants dans le système scolaire français – ce qui implique de nouvelles conceptions didactiques (Verdelhan-Bourgade, 2002 ; Klein, 2012). Par conséquent, l'élaboration de ce manuel a demandé aussi bien une réflexion sur les enjeux et les champs

---

Davin, Manuela Ferreira-Pinto et Brigitte Cervoni, mais il est destiné aux collégiens (âgés entre 11 et 16 ans), et non aux EANA de l'école primaire.

<sup>5</sup> Marie-Anne Châteaureynaud (MCF en didactique des langues) et Céline Piot (MCF en histoire et didactique de l'histoire).

<sup>6</sup> Geoffrey Glère (rattaché à l'école élémentaire du Peyrouat de Mont-de-Marsan, Landes) et Carole Mongauzi Ginesta (rattachée à l'école élémentaire du Carboué de Mont-de-Marsan, Landes).

<sup>7</sup> Il ne s'agit pas d'opposer les deux notions, mais d'en avoir une approche complémentaire (Zouari, 2010).

<sup>8</sup> Élisabeth Klemenczak (rattachée à l'école élémentaire Marie-Curie de Saint-Paul-lès-Dax, Landes) a intégré le projet au printemps 2019. Isabelle Leveau (rattachée à l'école élémentaire du Pégly de Mont-de-Marsan, Landes) et Valérie Cantou (rattachée à l'école élémentaire Édouard-Herriot, Gironde) ont également collaboré au projet pendant quelques mois, mais n'ont pu poursuivre leur participation. Bernadette Kervyn (MCF en didactique du français) a accepté d'être consultante et d'apporter ses conseils.

didactiques convoqués qu’une interrogation sur le contenu et les pratiques pédagogiques afin de les repenser et de les confronter collectivement. En effet, comme l’ont observé d’autres chercheurs, quand il s’agit d’expliquer le manque d’implication des EANA en classe, sont généralement invoqués l’ennui et la démotivation mais rarement le manque d’outils pour rendre les élèves plus actifs (Capitanescu Benetti & Mottet, 2020 : 39). Les pratiques pédagogiques sont peu questionnées. La réalisation de ce manuel est par conséquent l’occasion de le faire. C’est le premier objectif visé.

Le deuxième objectif est celui d’interroger l’inclusion des EANA au sein de l’École française, *via* le FLScO. Une langue de scolarisation implique l’existence d’une norme afin que cette langue remplisse les différents rôles liés à sa fonction. Il s’agit d’apprendre le français pour pouvoir apprendre les autres disciplines scolaires et réussir à l’école, ce qui rend beaucoup plus pressant le besoin d’assimiler cette langue (Verdelhan-Bourgade, 2002 : 29). Dès lors, quelles compétences et quels savoirs sont mobilisés ? Comme le FLScO est la langue de l’école – celle que les élèves et les enseignants utilisent à l’oral et à l’écrit –, elle devient langue de spécialité, et, à ce titre, nécessite une réflexion didactique spécifique (Lanier, 2011 : 119-120). Déterminer les besoins langagiers des EANA, c’est se demander quelles sont les situations de communication dans lesquelles ils sont le plus souvent engagés dans leur vie quotidienne en France. Les EANA doivent par conséquent acquérir une compétence langagière de communication et une compétence linguistique à travers des activités spécifiques, aussi bien à l’oral qu’à l’écrit, de grammaire, vocabulaire, expression écrite, lecture, orthographe afin d’apprendre les codes pour communiquer au sein de l’école et de la société. Le FLScO engendre *de facto* une transformation de l’enseignement du français aux élèves arrivant de l’étranger. Il modifie également les représentations qu’ont les enseignants des autres disciplines sur ces élèves : « Le professeur de FLScO doit substituer à une pédagogie du contenu une pédagogie du processus dans laquelle les activités scolaires tiennent lieu aussi bien de finalité que de régulateur du développement cognitivo-intellectuel, linguistique et socio-affectif de l’enfant » (Chomentowski & Gohard-Radenkovic, 2014 : 59).

Par ailleurs, la répartition des UPE2A sur le territoire reste inégale, et tous les EANA ne sont pas pris en charge par des maîtres spécialisés (Armagnague-Roucher & *al.*, 2018). Leur inclusion en classe ordinaire sans dispositif spécifique est une réalité pour nombre d’entre eux. Il semble donc important de proposer des ressources adaptées aux enseignants d’UPE2A mais surtout aussi aux enseignants de classe ordinaire. En effet, ces derniers pourraient dès lors prendre plus facilement en charge ces élèves soit à leur retour en classe ordinaire après le cours au sein de l’UPE2A pour proposer des activités plus en lien avec ce qui y a été mené, soit au quotidien lorsqu’il n’y a pas d’UPE2A. Les observations en classe ordinaire montrent des difficultés pour les enseignants souvent réduits à proposer des fiches décrochées sans lien avec le travail du reste du groupe-classe et sans lien non plus avec le travail réalisé en UPE2A. Généralement, comme il n’y a pas de temps de concertation imparti entre les maîtres spécialisés et les enseignants de classe ordinaire pour partager des programmations, harmoniser les pratiques, pas plus que d’outil de suivi, UPE2A et classe ordinaire

communiquent peu de façon formelle<sup>9</sup>. Par conséquent, il nous a semblé qu'un manuel comportant des fiches pourrait aussi constituer un outil de suivi ou, tout au moins, de liaison.

Par conséquent, cette volonté de mutualiser les ressources, les outils et, finalement, les pratiques a animé l'équipe. Si la réalisation du manuel a permis à ses concepteurs d'interroger leurs propres pratiques, l'intérêt est aussi de proposer aux collègues qui le souhaitent un outil, perfectible, qu'ils peuvent utiliser et améliorer à leur guise. Ainsi, au-delà de sa fonction d'aide à l'apprentissage du FLSco, un autre objectif de ce manuel, en tant que trace matérielle du travail réalisé en UPE2A, est de constituer également un véritable outil de concertation entre les enseignants exerçant dans ce type de dispositif spécifique et ceux exerçant en classes ordinaires. La plupart du temps, un manuel scolaire appartient au registre des recommandations afin d'accompagner, voire d'initier des pratiques de classe. Dans l'esprit de l'équipe concevant le manuel *Bienvenue à l'école !*, celui-ci doit être au contraire envisagé comme un espace – au sens géographique du terme –, tel que le préconise d'ailleurs la recherche actuelle sur les manuels scolaires (Denizot, 2016), afin de ne pas être réduit à un simple réceptacle de contenus disciplinaires et aussi dans le but que les collègues s'en emparent. Un site de mutualisation a donc été envisagé pour sa diffusion.

#### *Comment ?*

L'enseignement du français aux allophones est loin de constituer une problématique nouvelle puisqu'elle remonte en France aux années 1960 (Billiez, 2012). De nombreux travaux se sont penchés sur l'enseignement du français aux migrants adultes (Adami, 2012) et aux enfants (Auger, 2011 ; Goï, 2015 ; Mendonça-Dias & al., 2020). Dès le début de l'élaboration du manuel *Bienvenue à l'école !* mais aussi au fur et à mesure de l'avancée du travail, plusieurs questions primordiales ont émergé.

La réalisation d'un manuel scolaire questionne tout d'abord le rapport de l'enseignant aux ressources didactiques. En effet, quel est le statut d'un manuel ? Est-il une simple ressource parmi d'autres ou un véritable guide pédagogique ? Autrement dit, est-il pour le professeur un outil de référence et de consultation ou seulement une source de documents et d'exercices à proposer ? Et comment l'élève s'en empare-t-il ? Quelle place un enseignant doit-il lui accorder ? Quels usages ce dernier peut-il en faire à la fois pour concevoir et pour mettre en œuvre son enseignement ? Il semble désormais acquis qu'est considéré comme manuel scolaire tout support pédagogique didactisé (livres ou fiches) susceptible d'être mis en classe à portée de main des élèves et conçu en relation avec les programmes d'enseignement (Priolet & Mounier, 2018 : 83). Qu'il s'agisse d'un ouvrage relié ou numérique hébergé sur un site Internet, l'équipe a rapidement convenu qu'il serait utile que le manuel se déploie à la fois en fiches ressources et en guide du maître. Des documents sonores et visuels l'accompagnent.

---

<sup>9</sup> Toutefois, dans certains établissements scolaires, les enseignants essaient de mutualiser leurs pratiques. C'est par exemple le cas de ceux de l'école du Peyrouat de Mont-de-Marsan. Les échanges entre les professeurs des classes ordinaires et l'enseignant-ressource pour EANA sont très réguliers. Celui-ci a le souci de créer un lien permanent entre les apprentissages proposés en classe ordinaire et son propre travail. Et, afin de mieux concrétiser le co-enseignement, des temps de co-intervention sont même volontairement organisés pour des séances autres que celles dédiées au français – notamment en sciences, histoire et géographie, éducation physique et sportive (Piot 2021).

Une fois ce choix décidé, plusieurs difficultés sont cependant apparues. Ce n'est certainement pas pour rien que très peu de « méthodes » d'apprentissage de FLScO n'ont d'ailleurs jamais été élaborées auparavant alors que des outils didactiques spécifiques ont bien été réalisés pour le FLE (Lanier, 2011 : 126). Or, les outils pour l'apprentissage du FLE ne sont pas complètement adaptés à celui du FLScO : ils sont éloignés de l'acculturation scolaire et ne proposent pas assez d'exercices d'application ou d'entraînement. La complexité du concept de FLScO a fait que les chercheurs se sont principalement intéressés à sa dimension sociopolitique et sociolinguistique mais pas à ses aspects didactiques (Verdelhan-Bourgade, 2002 : 64-68). Les premières difficultés, voire obstacles sont essentiellement liés à la variété de situations que rencontrent les enseignants d'UPE2A concernant aussi bien les possibilités linguistiques des EANA que leurs parcours de vie. Les compétences langagières plurilingues des EANA sont en effet souvent inconnues des enseignants en début d'année et il existe une très grande hétérogénéité entre les élèves qui ont déjà une expérience de scolarisation et ceux qui n'en n'ont pas. L'EANA est-il déjà lecteur, ou non ? Et, si oui, quel l'alphabet et quel sens de lecture utilise-t-il ? En outre, comment tenir compte des arrivées successives d'EANA en cours d'année ? Il a donc semblé nécessaire de construire un manuel spiralaire afin de partir des « urgences langagières » (Davain-Chnane, 2004), indispensables pour une communication de base à l'école, mais afin également de pouvoir les retravailler tout au long de l'année car, pour faire acquérir un phonème, une seule leçon ne suffit pas. Aussi, l'établissement du plan du manuel, tout en respectant une progression en phonologie, a-t-il régulièrement mêlé les éléments favorisant la communication (par exemple : « se présenter », « exprimer ses émotions », « ses goûts »...) et les thèmes permettant la compréhension de la culture scolaire française (« matériel de la classe », « mobilier et lieux de l'école », « la journée d'école », « consignes et règles de vie »...). En début d'année scolaire, la première séquence (« se présenter ») a pour projet final l'élaboration de son autoportrait. En fin d'année, la séquence portant sur « les voyages et la découverte des continents » propose comme tâche complexe que chaque élève présente le portrait d'un navigateur du Vendée Globe. Pour les EANA inscrits à l'école française dès septembre, il s'agira de réinvestir du vocabulaire appris lors de la première période, et, pour ceux arrivés en cours d'année, ce sera l'occasion d'apprendre ce lexique spécifique.

En outre, comment tenir compte des conséquences psychologiques importantes que peut provoquer une migration difficile, non sans effet sur les apprentissages ? Ayant souligné la vulnérabilité possible des apprenants, des chercheurs ont montré que l'idée de voyage, par exemple, encore considérée dans des projets pédagogiques dans un souci de bienveillance de la part des enseignants, ne possède pas nécessairement une connotation positive aux yeux de ce public contraint de fuir son pays (Moro, 2002). Par conséquent, la prise en compte de cette vulnérabilité nécessite un travail continu des représentations des concepteurs/formateurs (Gouaïch & al., 2019). Les thèmes choisis pour le manuel de FLScO se doivent d'être inclusifs – d'où le titre du manuel. L'idée de proposer comme tâche complexe la réalisation d'un carnet de voyage a donc été abandonnée pour cette raison<sup>10</sup>.

Si les questions de choix de supports adaptés sont importantes, leur didactisation ne l'est pas moins et les principes didactiques à mettre en œuvre sont aussi questionnés.

---

<sup>10</sup> Au profit de la présentation de la course d'un navigateur participant au Vendée Globe.

### **AU CROISEMENT DE PLUSIEURS CULTURES DIDACTIQUES**

La conception d'un manuel de FLScO peut se référer à la didactique du FLE et nécessairement à celle du FLScO, mais il nous semble important de prendre en compte le contexte de scolarisation et ainsi d'opter pour une perspective socio-didactique qui relève également de la didactique des langues vivantes, des approches plurielles afin de valoriser la pluralité linguistique et les langues en présence.

#### *Place de l'oral, place de l'écrit*

Dans le cadre général de l'enseignement des langues vivantes, la place de l'oral pour des élèves débutants est centrale, l'écrit arrivant seulement après. Dans le cas de la transmission naturelle où l'enfant est immergé dans la langue familiale, son apprentissage se déroule uniquement à l'oral ; c'est seulement vers l'âge de 6 ans que l'accès à la lecture va pouvoir aider à développer les compétences de l'écrit. La phonéticienne Christelle Dodane (2000) a bien montré l'importance de la prosodie dans l'apprentissage d'une langue. Par ailleurs, les difficultés liées au lien entre la graphie et la phonie dans de nombreuses langues, dont le français, plaident également pour un début d'apprentissage qui accorderait une priorité à l'exposition à la langue, la compréhension orale et la production orale (en continu et en interaction). Le guide récent des langues vivantes précise ainsi (Men, 2019 : 15) :

*L'oral occupe une place privilégiée à l'école élémentaire. Il n'est pas utile (ni souhaitable) d'introduire trop rapidement l'écrit, qui intervient dans un second temps, une fois que les connaissances sont fixées à l'oral. Les spécificités phonologiques des langues, et notamment les différences qui existent entre graphie et phonie, viennent compliquer la compréhension de l'oral si l'écrit est introduit trop tôt.*

Quant à Anne-Marie Voise (2019), didacticienne des langues, elle indique qu'il s'agit, « d'une manière générale, de privilégier, dès les débuts de l'apprentissage, les aspects suprasegmentaux (prosodie-accentuation-rythme) plutôt que "l'apprentissage" des sons de la langue proprement dit. »

Or, dans le cas de la langue de scolarisation, la situation de l'apprenant est différente de celle de l'apprenant de langue étrangère, d'une part parce que la maîtrise de la langue-cible conditionne l'accès aux apprentissages, mais aussi parce que l'élève est immergé une grande partie de son temps dans cette langue-cible – au moins la majorité du temps scolaire. L'exposition à la langue n'est pas de 45 minutes par semaine comme pour l'apprentissage des langues vivantes, mais d'une dizaine d'heures par jour<sup>11</sup>. On peut penser que la prosodie, l'intonation et la phonologie seront donc plus vite acquises par ces élèves allophones, même si cette exposition à la langue n'est pas de même intensité selon les moments de la journée<sup>12</sup>. L'élève d'UPE2A va pouvoir développer une écoute plus active et entrer plus rapidement en interaction. En classe ordinaire, son écoute sera peut-être moins active tout au long de la journée, au début de son apprentissage, où le flot sonore peut l'amener à

---

<sup>11</sup> Ce nombre d'heures compte les temps d'enseignement en classe, celui passé au réfectoire et éventuellement dans les activités périscolaires.

<sup>12</sup> En provoquant une immersion complète sans interaction ni médiation, un bain de langue peut cependant être source d'anxiété. L'apprentissage d'une langue nécessite un étayage.

décrocher. Les élèves sont malgré tout dans un bain de langue qui va justifier une approche spécifique. En effet, lors de nos premières réunions et des observations menées en classe, nous avons été étonnées de voir que l'apprentissage de l'écrit était concomitant à celui de l'oral dans une majorité de classes de FLSc. D'une part, les enseignants d'UPE2A se réfèrent assez peu à la didactique des langues vivantes. Certains ont pu se former en FLE, mais ils justifient cette entrée quasi-directe dans l'écrit par l'urgence à accéder aux enseignements de la classe ordinaire où l'écrit est, de fait, central. Les EANA doivent vite accéder à la littérature en français.

Aussi, avons-nous choisi de proposer un accès à l'écrit rapide mais en insistant dans le guide d'accompagnement sur l'importance de commencer par de l'oral (des vire-langues, des jeux de répétitions, des dialogues simples de présentation) avant d'aborder l'écrit (alphabet, etc.). Apprendre à lire dans une langue seconde demande plus d'efforts : si la lecture est déjà maîtrisée même dans un autre alphabet, la lecture dans la langue-cible se fera plus facilement ; en revanche, pour les élèves non scolarisés ou non alphabétisés auparavant, c'est un processus cognitif coûteux qui justifie encore davantage le fait de bien installer la langue orale avant de passer à la langue écrite. Pour aborder l'écrit dans une perspective didactique d'apprentissage de la lecture, une progression phonologique a été questionnée. Le choix des enseignants a privilégié une approche allant des phonèmes *a priori* les plus simples aux plus complexes<sup>13</sup>.

Par ailleurs, les choix de texte-support nous ont également interrogés. Il nous semble nécessaire d'accéder à la langue par des documents authentiques et vecteurs de culture, choix prôné par la didactique des langues vivantes, alors que les enseignants préfèrent, pour leurs élèves débutants, des textes fabriqués *ad hoc* qui mettent en avant tel phonème – à l'instar des méthodes de lecture conseillées par la didactique du français. D'un point de vue culturel, la découverte d'une langue à partir de textes littéraires (même simples ou courts, ou de littérature de jeunesse) continue de nous paraître souhaitable. En effet, ce choix initie les élèves à la littérature, leur permet de découvrir une réalisation de la langue-cible et d'entrer dans l'aventure littéraire. À l'occasion d'une étude réalisée dans l'académie de Toulouse, le psycholinguiste Jacques Fijalkow (1999) constatait que :

*cette différence renvoie sans doute à deux groupes d'enseignants : ceux, les plus nombreux, qui estiment devoir attendre que les élèves aient effectué assez d'acquisitions de base, c'est-à-dire la fin de l'année, pour pouvoir mettre un livre de jeunesse au point de départ des activités de lecture, et ceux qui, minoritaires, ayant effectué un tel choix dès le début de l'année, pensent que l'apprentissage de la lecture, pour avoir un sens aux yeux des enfants, doit s'effectuer d'emblée sur des supports significatifs et qui soient source de plaisir.*

À la croisée de ces didactiques, nous proposons par conséquent aussi bien des textes qui facilitent l'apprentissage de la lecture fabriqués en suivant une progression phonologique que des textes de littérature qui permettent aux élèves d'entrer dans l'écrit tout en découvrant la culture francophone et en s'initiant à la littérature.

---

<sup>13</sup> En sachant qu'un phonème *a priori* simple pour un locuteur peut être compliqué pour un autre.



*Mise en avant de la culture francophone*

Les apports en sociolinguistique de Joshua Fishman (1991), avec son concept de *language in culture*, ont montré l'importance du caractère indissociable d'une langue et de sa culture. En effet, enseigner une langue, c'est également enseigner sa culture. Si cette approche n'est pas nouvelle, le Cadre Européen Commun de Référence en Langues (CECRL)<sup>14</sup> insiste sur ce point depuis les années 2000. Apprendre le FLSco, c'est aussi entrer dans la culture française et plus largement francophone. L'histoire de la didactique des langues a du reste montré les limites des approches utilitaristes qui reléguaient, d'une certaine façon, les références culturelles, l'objectif principal étant une communication efficace (Puren, 2002). En didactique des langues, l'approche communicative a privilégié les situations d'interaction et, si elle a constitué une évolution vers une nécessaire prise en compte de ces situations de communication en considérant la culture comme une composante socioculturelle, elle a parfois aussi, dans les pratiques, vidé nombre de supports du contenu culturel. Il est donc plus pertinent d'envisager une didactique contextualisée selon l'expression de Françoise Demougin (2008), professeure en sciences du langage, qui est nécessairement plus complexe. Selon elle :

Le travail doit se faire autour d'un continuum entre langue objet, langue référence et langue moyen d'enseignement-apprentissage, par la prise en compte des contextes institutionnels, sociolinguistiques, culturels, par la prise en compte des codes linguistiques, éducatifs, didactiques et culturels. On peut faire l'hypothèse que ces contextes produisent des effets notables sur les modalités d'enseignement - appropriation des langues et vice-versa, qu'il n'y a par conséquent pas de didactique universelle des langues mais plutôt des didactiques contextualisées et historici-sées. »

Dans le cadre de socio-didactique du FLSco, certes la place de la culture reste centrale, mais il convient aussi de préciser quelle est la culture à transmettre : s'agit-il de la culture légitime, concept développé par le sociologue Pierre Bourdieu, qui peut permettre un accès au savoir puis à une diplomation, ou davantage une culture de type anthropologique pour accéder au groupe ? Nous avons cherché à présenter la culture francophone sous divers angles :

- la culture littéraire (enfantine ou non) en associant des textes du patrimoine (*Le Petit Nicolas* de Sempé et René Goscinny, un poème de Victor Hugo) ;
- la culture traditionnelle calendaire ;
- la culture contemporaine en associant des portraits de personnalités, par exemple du monde de la cuisine (Hélène Darroze) ou de la chanson (Mathieu Chedid) ;
- une culture susceptible de s'intéresser au local, et non une culture « hors-sol », via des documents supports issus de la diversité francophone (comme les photos de jeux enfantins de Félix Arnaudin, précurseur de l'ethnologie dans les Landes, ou une comptine belge) ;
- une culture iconographique qui initie à l'histoire de l'art (étude d'un tableau de Margritte notamment).

---

<sup>14</sup> <https://eduscol.education.fr/1971/cadre-europeen-commun-de-referance-pour-les-langues-cecrl>

Si culture légitime et culture anthropologique sont nécessaires, il est important aussi – et c’est tout l’enjeu d’une langue de scolarisation – de faire entrer les EANA dans la communauté discursive scolaire. Pour ce faire, il faut découvrir l’école mais également les disciplines. L’élève doit pouvoir s’approprier le langage scolaire et, entre autres, le vocabulaire de l’école : la cour, les manuels, le cahier de liaison, etc. Dans la culture disciplinaire, il doit être amené à identifier et pouvoir utiliser les spécificités disciplinaires – comme par exemple le matériel de géométrie (un rapporteur, une équerre, un compas...).

#### *Présentation formelle et rôle de l’image*

Dans un manuel, si les contenus sont très importants, leur matérialité l’est également. Pour les concepteurs de *Bienvenue à l’école !*, il s’agit tout autant de réfléchir à la structure réticulaire des chapitres imbriquant plusieurs niveaux qu’à la place et au rôle de l’image dont l’usage, pour l’apprentissage des langues, s’est répandu dans les manuels scolaires dès le début du xx<sup>e</sup> siècle, en lien avec la méthodologie directe (Perret, 2018). Le terme « image » renvoie à plusieurs natures (figuratives, conceptuelles) et à plusieurs types de documents iconographiques (dessins, tableaux, schémas, photographies...) qui peuvent avoir différentes fonctions (attirer l’attention, faciliter l’apprentissage, faire entrer en classe le monde extérieur en servant de source, transmettre un message ou un savoir). L’image est par conséquent convertie en moyen d’enseignement. Elle peut illustrer, informer, avoir une fonction argumentative ou encore aider à la compréhension. Mais la réception d’un message iconique par les élèves est à envisager, d’autant que ces derniers arrivent à l’école avec leurs propres pratiques culturelles et savoirs sur l’image.

Le manuel étant devenu « un espace pluri-sémiotique » (Denizot, 2016), l’aménagement des chapitres, la mise en page, le code de présentation ainsi que la charte graphique ont nécessairement des incidences sur le discours didactique et sur les représentations des contenus. Une charte graphique s’est imposée pour harmoniser visuellement les contenus tout en proposant un abord attrayant pour de jeunes élèves. Ainsi, chaque section possède sa couleur pour habituer les EANA aux types de consignes et de tâches à effectuer. Les mots-outils sont également mis en surbrillance afin que les élèves les repèrent rapidement.

La relation de l’image à la compréhension du vocabulaire doit être également interrogée. Comment l’image sert-elle les apprentissages ? Le support ne doit pas représenter un frein à la compréhension ; il doit au contraire permettre d’y accéder. Or, le choix des pictogrammes peut parfois poser problème. Si le dessin d’une pomme permet d’identifier facilement le fruit, celui d’un cartable un élément du matériel scolaire, lequel est cependant le plus approprié pour reconnaître le verbe « avoir »<sup>15</sup> ? Alors que ce type d’image se veut être un signe qui aide l’élève à reconnaître et à nommer sans produire d’équivoque, il ne facilite pas toujours le décodage.

Dans le cadre d’un cours de langue, le support se doit aussi d’être un déclencheur de parole afin de permettre aux élèves de pouvoir s’exprimer. Comme l’a montré Catherine Muller (2013), didacti-

---

<sup>15</sup> Le petit personnage tenant un objet près de lui (pour signifier qu’il a, qu’il possède quelque chose), choisi par un des concepteurs du manuel, a été interprété par d’autres comme un joueur de tambour.

cienne des langues étrangères, le caractère non discursif de l'image rend ce type de support plus accessible, beaucoup d'élèves s'exprimant moins facilement à partir d'un texte. Elle cite en particulier la photographie et précise que celle-ci, « en apportant des enjeux communicatifs forts, peut susciter chez les apprenants l'implication nécessaire à la création de conditions favorables à l'appropriation langagière. » L'enseignement et l'apprentissage des langues utilisent des supports iconographiques pour développer les compétences de productions verbales en continu et en interaction. En outre, un support artistique (photographie, tableau, extrait de film) est également un document culturel qui a toute sa place dans le cadre de l'enseignement apprentissage d'une langue-culture. L'image est mise au service du dialogue culturel et de l'insertion de connaissances dans les pratiques culturelles.

Les questionnements qui ont été les nôtres lors de ces choix de présentation sont ceux de tout concepteur de manuel. C'est pourquoi nous avons aussi envisagé une modélisation.

### **VERS UNE MODELISATION**

Il ne s'agit pas d'imposer une méthode mais d'explicitier les grands principes qui ont présidé notre réflexion afin d'outiller aussi bien les futurs utilisateurs de *Bienvenue à l'école !* que les prochains auteurs de futurs manuels de FLScO.

#### *Vers l'acquisition de compétences langagières : didactique actionnelle et approches plurielles*

Les textes du CECRL inscrivent l'enseignement des langues en Europe dans une didactique dite actionnelle. Les élèves sont amenés à réaliser diverses tâches langagières afin de préparer la mise en œuvre d'un projet final proposant une tâche complexe. Il peut s'agir de tâches scolaires et de tâches de la vie « réelle ». Ce projet permettra aux élèves d'interagir langagièrement ensemble. La langue est donc conçue comme un outil pour agir avec les autres. Cette perspective actionnelle implique le fait que chaque séquence aboutisse sur un projet final. C'est ce que le manuel propose : par exemple « concevoir et organiser une visite de l'école », « construire et présenter une frise chronologique », « présenter la course d'un navigateur participant au Vendée Globe ». Nous avons souhaité que le projet final puisse être coréalisé tant par le groupe de la classe ordinaire que par celui des élèves allophones dans une perspective plus inclusive, d'abord pour tisser plus de liens entre les élèves de la classe entière et également parce que ces liens viendront renforcer les pratiques langagières.

Par ailleurs, la didactique du plurilinguisme offre de nombreux avantages dans le cadre du FLScO et plus généralement en contexte éducatif. Les approches plurielles utilisent différentes variétés linguistiques dans une même activité. Ces approches visent à favoriser chez tous les élèves (allophones ou non) le développement de leur conscience linguistique, et par là-même, à terme, de leurs compétences plurilingues. Elles doivent permettre également aux enseignants de prendre en compte des répertoires langagiers des élèves en s'appuyant sur les compétences des élèves dans leur langue d'origine ou dans leur langue maternelle pour les plurilingues ; les transferts se veulent ainsi favorisés. Pour les monolingues, c'est la découverte et la valorisation d'autres langues – que ce soient celles du territoire, des familles de leurs camarades ou d'autres continents. Les biographies langagières (Simon & Maire Sandoz, 2008), les arbres polyglottes (Maire Sandoz, 2008), les *kamishibais*

plurilingues (comme ceux proposés dans le concours de l'association Dulala<sup>16</sup>), l'éducation au paysage linguistique, l'intercompréhension, des jeux étymologiques offrent diverses modalités de développement des compétences plurilingues des élèves, en renforçant une pratique réflexive. Ces approches peuvent être mises en place pour développer les compétences en lecture – comme des expériences menées dans des classes d'UPE2A (Châteaureynaud & Oroz Aguerre, 2016) l'ont montré en faisant découvrir la diversité linguistique, en initiant à la littérature de jeunesse et en développant des compétences plurilingues par l'association de diverses langues (anglais, espagnol, allemand, français, turc, basque).

#### *Mettre en œuvre une pédagogie différenciée*

Du fait que de nouveaux EANA arrivent en cours d'année, les activités proposées dans le manuel de FLSCO ont été pensées pour être autonomes les unes des autres. L'hétérogénéité des EANA est également prise en compte par la création de différents niveaux de lecture des documents, et il faut éviter de confondre niveau linguistique avec maturité affective et cognitive. Ainsi, pour tous les supports, est proposée une utilisation de niveau A1 du CECRL (niveau le plus élémentaire de l'utilisation de la langue : répondre à des questions simples, être capable de se présenter) et une autre de niveau A2 (comprendre des phrases en rapport avec des thèmes usuels, communiquer lors de tâches simples, décrire son environnement immédiat). Cette différenciation respecte la liberté pédagogique de l'enseignant et permet à ce dernier de s'adapter aux élèves ainsi qu'aux langues d'origine. Elle est aussi utile pour contourner un des obstacles présentés précédemment, à savoir le nombre de phonèmes à présenter par textes : même si le document choisi par les concepteurs du manuel semble trop riche en phonèmes et difficile à comprendre, un enseignant peut n'utiliser que le début du texte pour travailler seulement tel son, tout en permettant la rencontre de l'EANA avec un document culturel dans sa globalité.

Une gradation a aussi été envisagée dans la production langagière : phrase à trous à compléter, puis amorce de phrase à terminer et phrase à rédiger en autonomie complète. Ce guidage doit, à terme, amener les EANA à une autonomie langagière.

Nous avons également cherché à varier les modalités de travail. Des activités permettant la mise en place du tutorat ont donc été pensées car ce dispositif favorise tout autant les interactions entre élèves que les situations de communication (jeu de questions/réponses pour se présenter, visite de l'école, rallye piéton ou cycliste, biographie langagière...).

#### *Harmoniser les pratiques, viser l'efficacité*

Du fait que le ministère de l'Éducation nationale considère que « l'usage de manuels scolaires [...] permet aux professeurs de disposer d'outils pédagogiques de référence et aux élèves de consolider leurs apprentissages » (MEN, 2011), des chercheurs se sont demandés comment « se pose la question des supports d'enseignements chez les enseignants lorsqu'ils préparent leur enseignement » (Leroyer, 2013 : 148). Il s'agit de comprendre l'articulation qui s'opère entre la théorie et l'expérience au cours de la réflexion menée par un professeur dans la conception de ses séquences qui suppose des choix d'outils pédagogiques : des enseignants utilisent les supports existants, d'autres les adap-

---

<sup>16</sup> « D'Une Langue à L'Autre ».

tent, d'autres encore en créent. Comment le manuel de FLSCO peut-il être utile à ces trois configurations ? Bien que l'objectif premier n'était pas que ce manuel soit directif mais d'être au contraire adaptable, ses concepteurs ont considéré qu'il leur fallait livrer du « clé-en-main » afin que cet outil devienne une vraie aide aussi bien aux enseignants spécialisés qu'aux enseignants des classes ordinaires, afin de rassurer les professeurs – notamment les débutants et ceux qui ne bénéficient pas du dispositif UPE2A dans leur établissement. Pour que les professeurs s'emparent de ce manuel, celui-ci doit être simple et le guide du maître comporter suffisamment de paratextes expliquant les choix et objectifs des concepteurs. Mais cette production « clé-en-main » n'interdit en rien au manuel de devenir une interface modifiable en constante reconstruction, nourrie des pratiques et des choix d'utilisation.

À cet effet, la publication en ligne peut favoriser la multiplication des partages et des échanges. L'idée est de constituer un forum hébergé par le site du CASNAV, sur lequel les enseignants utilisateurs du manuel viendraient déposer leurs témoignages, des conseils d'utilisation et/ou d'amélioration, des documents supplémentaires. D'outil pédagogique, le manuel deviendrait dès lors une véritable base de ressources. Cette mutualisation vise la constitution d'une communauté éducative s'intéressant à l'accueil des élèves allophones. Elle permettra à des enseignants spécialistes comme à des enseignants de classe ordinaire isolés qui ne bénéficieraient pas du soutien d'une UPE2A de pouvoir échanger et, à terme, d'améliorer leurs pratiques.

### **CONCLUSION**

L'élaboration de ce manuel de FLSCO a duré quasiment trois ans, de septembre 2018 à avril 2021. Au-delà des questions d'ordre didactique et pédagogique qui nous ont animés, elle nous a permis d'interroger plus finement les concepts d'altérité et d'identité intimement liés à l'allophonie (Garnier, 2014 ; Barry, 2018).

*Bienvenue à l'école ! présente, à notre avis, trois originalités. D'une part, il a été réalisé dans le cadre d'une recherche participative socio-didactique où acteurs de terrain, chercheurs, étudiants travaillent ensemble pour améliorer des pratiques professionnelles, associant ainsi les expertises de chacun et en optimisant les propositions. D'autre part, il inscrit notre démarche dans une perspective systémique : l'enseignant de FLSCO n'est désormais plus le référent mais un acteur parmi tous les autres acteurs, spécifique bien sûr, mais au même titre que les enseignants des classes ordinaires également mobilisés autour de la réussite des élèves dont l'une des caractéristiques est d'être allophones. D'autre part encore, il propose une approche davantage pluridisciplinaire et non limitée à la seule étude du français.*

Nous avons exposé ici les principes ayant régi la conception de ce manuel qui s'achève. Il nous reste maintenant à l'expérimenter, à aller observer en classe si les activités proposées correspondent aux attendus et à réfléchir aux améliorations possibles dans le cadre d'un site de mutualisation offrant la souplesse nécessaire à la remédiation qui pourra être envisagée.



**Marie-Anne CHATEAUREYNAUD**

Lab E3D (EA 7441)

Maîtresse de conférences HDR en didactique des langues et cultures à l'Université de Bordeaux (INSPÉ)

**Céline PIOT**

Lab E3D (EA 7441) et associée au CEMMC (EA 2958)

Maîtresse de conférences en histoire et didactique de l'histoire à l'Université de Bordeaux (INSPÉ)

### **Bibliographie**

Adami, H. (2012). « La formation linguistique des migrants adultes » – *Savoirs*, 29, 9-44.  
<https://savoirs.parisnanterre.fr/numeros-parus/numeros-28-29-30/>

Armagnague-Roucher, M., Rigoni, I., Cossée, C., Mendonça Dias, C. & Tersigni, S. (2018). *Rapport de recherche EVASCOL. Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)*. Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés.  
<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01992643/document>

Auger, N. (2011). *Élèves nouvellement arrivés en France. Réalités et perspectives en classe*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines.

Barry, V. (2018). « L'école inclusive au prisme de l'altérité. » – *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, 82/2, 9-25.

Billiez, J. (2012). « Plurilinguismes des descendants de migrants et école : évolution des recherches et des actions didactiques. » – *Les Cahiers du GEPE*, 4.  
<http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=2167>

Blondeau, N. & Marcus, C. (1993). « Des pistes pour une méthodologie du français langue seconde en France en contexte scolaire. » – *Migrants-formation*, 95 (dossier « L'accueil scolaire des jeunes étrangers. Nouvelles approches »), 126-135.

Boutevin, C., Châteaureynaud, M.-A., Dupeyron, J.-Fr. & Piot, C. (2017). « Introduction au dossier « Les insularités d'hier et d'aujourd'hui. Réflexions sur les archipels identitaires de la mondialisation ». » – *Klesis*.  
<https://www.revue-klesis.org/numeros.html#d38>

Capitanescu Benetti, A. & Mottet, G. (2020). « Dilemmes et bricolages. » – *Cahiers pédagogiques*, 558 (dossier : « Les élèves migrants changent d'école »), 38-39.

Châteaureynaud, M.-A. & Oroz Aguerre, M. (2019). « Aventure littéraire plurilingue en contexte scolaire frontalier : développement des compétences de lecteurs chez les élèves allophones à travers la lecture d'une œuvre longue et de ses différentes traductions » – *Shola et les lions* – in : B .Atxaga (éd.) *Strenæ*, 14.  
<http://journals.openedition.org/strenae/3114>

Chnane-Davin, F. (2004). « Le français langue seconde (FLS) en France : Appel à « l'interdidacticité ». » – *Études de linguistique appliquée*, 133/1, 67-77.  
<https://www.cairn.info/revue-ela-2004-1-page-67.htm>

- Chnane-Davin, F. & Ferreira-Pinto, M. (2009). « Un manuel pour les ENAF : « Entrée en Matière ». » – *Le Français aujourd'hui*, 164/1, 99-105.  
<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2009-1-page-99.htm>
- Chomentowski, M. & Gohard-Radenkovic, A. (2014). « Apprendre en français pour apprendre le français du FLE/FLS au FLS/FLSCO : l'exemple des compétences mathématiques. » – *Revue française de linguistique appliquée*, XIX /2, 57-70.
- Choppin, A. (1980). « L'histoire des manuels scolaires. Une approche globale. » – *Histoire de l'éducation*, 9, 1-25.  
DOI : 10.3406/hedu.1980.1017.
- Demougin, F. (2008). « La didactique des langues-cultures à la croisée des méthodes. » – *Tréma. Revue internationale en sciences de l'éducation et didactique*, 30.  
<http://journals.openedition.org/trema/427>
- Dodane, C. (2000). « L'apprentissage précoce d'une langue étrangère : une solution pour la maîtrise de l'intonation et de la prononciation ? » – *La prosodie au cœur du débat : Apprendre, Enseigner, Acquérir*. Rouen : Presses Universitaires, 229-248.
- Denizot, N. (2016). « Le manuel scolaire, un terrain de recherches en didactique ? L'exemple des corpus scolaires. » – *Le français aujourd'hui*, 194/3, 35-46.  
<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2016-3-page-35.htm>
- Fijalkow, J. (1999). « Apprendre à lire avec des livres de jeunesse ? » – *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 1 (dossier « Des enfants, des livres et des mots »), 109-118.  
<https://doi.org/10.3406/dsedu.1999.883>
- Fishman, J. (1991). *Reversing language shift*. Multilinguals Matters.
- Garnier, B. (2014). « Territoires, identités et politiques d'éducation en France. » – *Carrefours de l'éducation*, 38 /2,1, 27-157.
- Goï, C. (2014). « Les langues à l'école, les langues et l'école. » – *Diversité*, 176 (dossier : « Langues des élèves, langue(s) de l'école »), 2<sup>e</sup> trimestre, Canopé-CNDP/DES, 33-37.
- Goï, C. (2015). *Des élèves venus d'ailleurs*. Paris : Réseau Canopé (coll. Éclairer).
- Gouaïch, K., Roubaud, M.-N. & Azaoui, B. (2019). « Des livrets d'accueil pour enseigner le français aux réfugiés. » – *Questions vives. Recherches en éducation*, 32 (dossier : « L'accueil et la formation linguistique des migrants. Quelles pratiques aujourd'hui ? »).  
<https://doi.org/10.4000/questionsvives.4308>
- Guyot, J. & Afgoustidis, D. (2006). « L'apprentissage du français de scolarisation : principes et repères. » – *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 36/4, 23-30.  
<https://doi.org/10.3917/nras.036.0023>
- Klein, C. (dir.) (2012). *Le français langue de la scolarisation. Accompagner, enseigner, se former*. Paris : Sceren.
- Lanier, V. (2011). *L'accueil des enfants (d') immigrés dans les écoles françaises. Éducation entre culture familiale et culture du pays d'arrivée*. Thèse de doctorat en science politique (sous la direction de Jean-Claude Fritz), Université de Bourgogne, 471 pages.  
<https://www.theses.fr/160556732>
- Leroyer, L. (2013). « Le rapport au support dans le travail de préparation en mathématiques des enseignants du premier degré. » – *Éducation & Didactique*, 7/1, 147-164.
- Maire Sandoz, M.O. (2008). « Un arbre polyglotte. » – *Diversité*, 153 (dossier « Le principe d'hospitalité »), CANOPÉ.  
<http://www.educ-revues.fr/DVST/ListeSommaires.aspx?som=153>

Ministère de l'Éducation Nationale (2019). *Guide pour l'enseignement des Langues vivantes*.

Mendonça Dias, C. Azaoui, B. & Chnane-Davin, F. (dir.) (2020). *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*. Limoges : Éditions Lambert-Lucas.

Muller, C. (2012). « La photographie, un outil pour communiquer en classe de langue. » – *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, XXXI /1.  
<http://journals.openedition.org/apliut/2224>

*On vous écrit du Peyrouat* (2009). Mont-de-Marsan : éditions Vivre ensemble.

Perret, L. (2018). « Places et rôles des images des manuels dans l'évolution des disciplines scolaires. » – *DIRE - Diversité REcherches et terrains*, 10 (dossier « Les illustrations dans les manuels scolaires : approches descriptives, diachroniques et épistémologiques » coordonné par V. Legros & L. Perret).  
<http://dx.doi.org/10.25965/dire.962>

Piot, C. (2021). « Pratiquer avec les EANA. » – *Cahiers pédagogiques*, 566 (dossier : « Co-intervention : à deux dans la classe » coordonné par R. Harent & C. Walkowiak), 19.

Priole, M. & Mounier, É. (2018). « Le manuel scolaire : une « ressource » au statut paradoxal. Rapport de l'enseignant au manuel scolaire de mathématiques à l'école élémentaire. » – *Éducation et didactique*, 12/1, 79-100.  
<http://journals.openedition.org/educationdidactique/3041>

Puren, C. (2002). « L'interculturel. » – *Langues modernes*, 3, 55-7.  
<https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844>

Simon, D. L. & 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. » – *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie*, 151/3, 265-276.

Stratilaki-Klein, S. & Nicolas, C. (2020). « Langues et École : pour une didactique du plurilinguisme inclusif. » – in : C. Mendonça Dias, B. Azaoui & F. Chnane-Davin (dir.). *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*. Limoges : Éditions Lambert-Lucas, 141-153.

Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*. Paris : Presses universitaires de France.

Voise, A.-M. (2019). *Pourquoi et comment entraîner l'écoute d'une autre langue à l'école primaire ?* CNESCO.  
[http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/CCLV\\_VOISE\\_MEF-v2.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/CCLV_VOISE_MEF-v2.pdf)

Zouari, Y. (2010). « Pédagogie et didactique à l'épreuve de la modernité. » – *Questions vives*, 13/4 (dossier « Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ? Situations d'apprentissage ! »), 305-323.  
<https://doi.org/10.4000/questionsvives.237>