



HAL
open science

Une nouvelle exploitation de la biographie langagière en didactique du français. Tisser des liens entre rapport aux langues et compétences plurilingues des élèves

Marie-Noëlle Roubaud, Karima Gouaïch

► To cite this version:

Marie-Noëlle Roubaud, Karima Gouaïch. Une nouvelle exploitation de la biographie langagière en didactique du français. Tisser des liens entre rapport aux langues et compétences plurilingues des élèves. Repères : recherches en didactique du français langue maternelle, 2023, 67, pp.179 - 196. <10.4000/reperes.5816>. <hal-05019105>

HAL Id: hal-05019105

<https://unilim.hal.science/hal-05019105v1>

Submitted on 3 Apr 2025

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

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



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

Une nouvelle exploitation de la biographie langagière en didactique du français. Tisser des liens entre rapport aux langues et compétences plurilingues des élèves

A new use of language biography in French language teaching. Forging links between students' relationship with languages and their plurilingual skills

Marie-Noëlle Roubaud et Karima Gouaïch



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/reperes/5816>

DOI : [10.4000/reperes.5816](https://doi.org/10.4000/reperes.5816)

ISSN : 2263-5947

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 juillet 2023

Pagination : 179-196

ISSN : 1157-1330

Ce document vous est offert par Bibliothèque Diderot de Lyon - ENS



Référence électronique

Marie-Noëlle Roubaud et Karima Gouaïch, « Une nouvelle exploitation de la biographie langagière en didactique du français. Tisser des liens entre rapport aux langues et compétences plurilingues des élèves », *Repères* [En ligne], 67 | 2023, mis en ligne le 01 juillet 2023, consulté le 22 août 2023. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/5816> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/reperes.5816>



Creative Commons - Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International
- CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Une nouvelle exploitation de la biographie langagière en didactique du français. Tisser des liens entre rapport aux langues et compétences plurilingues des élèves

Marie-Noëlle Roubaud

Aix-Marseille Université, CNRS, LPL, Aix-en-Provence

Karima Gouaïch

Aix-Marseille Université, ADEF, Marseille

Résumé : Les migrations actuelles renouvellent la problématique ancienne de la place des langues des élèves à l'école avec davantage d'acuité et conduit la didactique du français à s'emparer d'objets issus de la didactique des langues. C'est le cas de la biographie langagière dont nous proposons une nouvelle exploitation, illustrée au travers d'une expérimentation dans deux classes accueillant des élèves nouvellement arrivés en France. L'analyse des interactions orales de deux élèves montre qu'au-delà des compétences linguistiques repérées se tissent des liens entre compétences et parcours migratoire.

Mots-clés : didactique, français, école, migration, plurilingue, compétences linguistiques

A new use of language biography in French language teaching. Forging links between students' relationship with languages and their plurilingual skills

Current migrations are renewing the old problem of the place of pupils' languages in school, pulling it into sharper focus, and leading the teaching of the French language to take up objects from language teaching. This is the case with the language biography, which we propose to use in a new way, illustrated through an experiment in two classes with pupils who have recently arrived in France. The analysis of the oral interactions of two pupils shows that, beyond the language skills identified, links between skills and the migratory journey are established.

Keywords: didactics, French, school, migration, multilingualism, language skills

Introduction

À l'heure où la recherche en didactique du français s'interroge sur la perméabilité des frontières entre les domaines du FLM/FL1, FLScO, FLE et FLS¹ (Kervyn *et al.*, 2022), nous proposons une réflexion sur les mutations qui traversent le champ de la didactique du français à l'école primaire et amène cette dernière à s'emparer d'objets et d'outils nouveaux. En effet, les migrations actuelles conduisent les enseignants et l'institution à s'appuyer sur des approches issues de la didactique des langues et du plurilinguisme pour enseigner le français (Programmes de cycle 3, MEN, 2020) et renouvellent ainsi la problématique ancienne de la place des langues des élèves à l'école avec davantage d'acuité.

Dans cet article, nous nous intéressons particulièrement à la biographie langagière, définie comme l'ensemble des chemins linguistiques d'un individu (Cuq, 2003). Au niveau de l'enseignement, cet outil est utilisé depuis plus de dix ans avec des élèves plurilingues pour les sécuriser dans leurs apprentissages (Simon et Maire-Sandoz, 2008). Au niveau de la formation, son utilisation amène les enseignants de langues à réfléchir sur leur propre rapport aux langues et celui de leurs élèves (Causa, 2012; Muller, 2013, 2014). Au niveau de la recherche, cet outil sert à analyser les représentations des apprenants sur les langues (Clerc-Conan, 2018). Dans le cadre de notre recherche, nous en ferons une analyse différente, en reliant biographie langagière et compétences linguistiques d'élèves plurilingues. Cette nouvelle exploitation de la biographie langagière en didactique du français offrira des perspectives sur l'apprentissage du français langue de scolarisation.

Nous avons mené une expérimentation ayant comme support un livret d'accueil pour la scolarisation des élèves allophones arrivant à Marseille. À travers les interactions orales suscitées en classe et les entretiens menés avec les enseignants, nous avons reconstitué la biographie langagière de deux élèves, qui donne à voir leur parcours migratoire et langagier ainsi que leur rapport aux langues. Dans le même temps, ces interactions orales nous ont permis de dégager les compétences plurilingues de ces élèves. Nous nous sommes alors demandé s'il était possible de tisser des liens entre leur rapport aux langues, tel qu'il transparait dans leur biographie langagière, et leurs compétences linguistiques en français.

Si ces liens existent, alors la biographie langagière pourrait se révéler un outil didactique pour les enseignants qui leur donneraient accès aux compétences plurilingues de leurs élèves. Pour faire face au défi actuel de l'enseignement du français aux apprenants plurilingues, cette nouvelle exploitation de la biographie langagière aiderait l'école à mieux accompagner les élèves dans leur parcours scolaire.

Notre article suit le plan suivant : dans une première partie, nous présentons un aperçu de la question du plurilinguisme et de la migration, ainsi que de la biographie langagière dont nous préciserons l'exploitation nouvelle que nous en faisons. Dans une deuxième partie, la méthodologie et l'expérimentation

1 FLM : français langue maternelle; FL1 : français langue première; FLScO : français langue de scolarisation; FLE : français langue étrangère; FLS : français langue seconde.

seront exposées. Dans une dernière partie, nous analyserons en premier lieu les compétences linguistiques de deux élèves plurilingues inscrits dans des unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A²) et en second lieu, nous chercherons à voir si des liens peuvent être tissés entre les compétences détectées et leur biographie langagière. En d'autres termes, le parcours migratoire des élèves a-t-il un impact sur leurs compétences linguistiques? *In fine*, en quoi la prise en compte de la biographie langagière peut-elle être un outil au service des enseignements-apprentissages?

1. Cadre théorique

Dans cette partie, nous revenons sur la question du plurilinguisme, c'est-à-dire le fait d'avoir au moins deux langues dans son répertoire langagier (Coste *et al.*, 2009) en relation avec la migration. Nous décrivons ensuite comment la biographie langagière a évolué de l'enseignement des langues vers celui du français et nous présentons la nouvelle exploitation que nous en faisons.

1.1. Plurilinguisme et migration à l'école : une question sans cesse renouvelée

En France, le plurilinguisme lié à la migration renvoie à diverses situations scolaires et corollairement à diverses représentations sociales (Verdelhan-Bourgade, 2007). Certaines langues comme l'anglais ou l'espagnol jouissent d'un statut favorable à l'école tandis que des langues comme l'arabe, le comorien ou le turc demeurent minorées, voire dévalorisées (Gouaïch, 2020). Les langues des migrants auxquels nous nous intéressons font partie de cette seconde catégorie.

Plusieurs conséquences peuvent résulter de cette minoration linguistique (Gouaïch et Chnane-Davin, 2023, sous presse) dont « l'interaction sociale avec la communauté dominante [qui] est susceptible de provoquer de l'inégalité linguistique potentiellement anxiogène pour des migrants » (Gouaïch *et al.*, 2019). Des chercheurs (Couëtoux-Jungman et Extramiana, 2010) soulignent les risques affectifs, cognitifs, identitaires et psychologiques dus à l'absence d'une prise en compte de ces langues. Outre cette absence, les déplacements forcés auxquels les migrants sont contraints peuvent avoir des effets sur leur rapport aux langues (langues premières, de socialisation). Jean-Marc Dewaele et Yesim Sevinç (2017) ont montré que l'anxiété langagière, qui se manifeste par des troubles du comportement et du langage, peut également atteindre les enfants nés dans le pays d'accueil dont les parents ont vécu la migration. Ces vulnérabilités peuvent entraîner des conséquences négatives sur l'acquisition du français. Toutefois, nous pensons que ces vulnérabilités n'aboutissent pas

2 Les UPE2A « Unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants » étaient précédemment appelés CLIN (Classes d'initiation) pour le 1^{er} degré et CLA (Classes d'accueil) pour le 2nd degré.

toujours à des difficultés langagières, c'est pourquoi nous préférons plutôt parler de « dispositions langagières » (Gouaïch, 2018).

Les élèves doivent se sentir en sécurité émotionnelle pour entrer dans les apprentissages (De Houwer, 2017; Moro, 2002). Afin de sécuriser les parcours langagiers (Bretegnier, 2016) des élèves plurilingues, il est possible de proposer une éducation plurilingue et interculturelle (Cavalli *et al.*, 2009), qui met en synergie les langues des apprenants avec la langue de scolarisation. L'idée d'un syncrétisme didactique entre langues des élèves (langues régionales) et langue de l'école n'est pas nouvelle en soi (Cortier et Puren, 2008).

Vers la fin des années soixante-dix, cette idée s'est renouvelée pour l'enseignement des langues « d'origine et de l'immigration ». Dans un premier temps, le dispositif des ELCO³ (Enseignement des langues et des cultures d'origine) incluait les langues des élèves dans l'enseignement des langues. Mais depuis les années 2000, les Instructions officielles (MEN-DESCO, 2002) concernant la scolarisation des élèves allophones ont fait émerger une réflexion autour de la prise en compte des langues des élèves dans l'enseignement du français langue seconde. Née dans des dispositifs spécifiques (UPE2A), cette réflexion va jusqu'à atteindre la classe ordinaire en préconisant aux enseignants d'ajuster leurs pratiques d'enseignement du français langue de scolarisation aux élèves allophones en tenant compte de leur plurilinguisme (DGESCO, 2016). Depuis la crise migratoire de 2015 (Wihtol de Wenden et Azaoui, 2019), la question de la reconnaissance et la prise en compte du plurilinguisme des migrants est le centre de préoccupations : les chercheurs de plusieurs disciplines (didactique des langues, sociolinguistique, psycholinguistique et psychologie de l'enfance) s'accordent sur la nécessité de mettre en place une didactique du plurilinguisme, qui tient compte du répertoire pluriel de l'apprenant (Lüdi, 2000), permettant ainsi de (ré)concilier son continuum biographique et cognitif avec son parcours migratoire. Toutefois cette mise en convergence des langues des élèves avec la langue de scolarisation reste « difficile » (Cortier et Puren, 2008). La biographie langagière, en ce qu'elle permet d'accéder aux compétences plurilingues de l'apprenant pourrait constituer un outil pour mettre en convergence toutes les langues de l'élève.

1.2. La biographie langagière et sa nouvelle exploitation

Le concept de « biographie langagière » voit le jour, dès la fin des années soixante-dix, dans les travaux du Conseil de l'Europe (Richterich et Chancerel, 1977) dans la perspective d'être un outil d'auto-évaluation par les apprenants de leurs compétences linguistiques. La formation initiale et continue des enseignants de langues s'est emparée de cet outil dans le but de déconstruire chez ces derniers leurs représentations sur les langues et le plurilinguisme. L'objectif était de faire émerger chez ces praticiens une certaine réflexivité liée à leur propre rapport aux langues et au plurilinguisme de leurs élèves (Clerc-Conan,

3 Depuis 2016, les ELCO ont pris le nom de EILE (Enseignements internationaux des langues étrangères).

2018; Dinvaut, 2016; Fillol, 2016; Molinié, 2006, 2019; Perregaux, 2006). Par la suite, la même réflexion a nourri la formation initiale des professeurs des écoles témoignant ainsi du transfert du concept de la biographie langagière de la didactique des langues vers la didactique du français langue de scolarisation (Dureysseix, 2022; Gouaïch, 2022). Le plurilinguisme de plus en plus prégnant en éducation prioritaire y a contribué. De nos jours, des recherches collaboratives ont conduit des enseignants à utiliser cet outil pour cerner le rapport aux langues des élèves (Lamy de La Chapelle et Garcia-Debanc, 2022). Il est aussi utilisé dans ce but avec des adultes et en analysant leurs écrits.

Nous concernant, nous avons exploité différemment cet outil, et ce, à différents niveaux. Au niveau de l'expérimentation, même si nous n'avons pas engagé les élèves à parler de leur rapport aux langues dans une consigne claire et précise (comme cela est fait habituellement dans les classes), nous avons sollicité la biographie langagière au travers des interactions orales. Celles-ci ont été recueillies au cours d'une expérimentation (voir la section 2.2.) qui amenait les élèves, à partir de la présentation du livret d'accueil, à parler de leur vécu en France et dans le pays d'origine, de leurs langues, de leur plurilinguisme ainsi que de leur parcours migratoire. Au niveau de l'analyse, dans un premier temps, nous avons reconstruit leur rapport aux langues en interprétant leur discours ainsi que leur ressenti sur leur trajectoire linguistique en lien avec leur parcours migratoire. Nous avons pu saisir leurs dispositions langagières et analyser leurs compétences linguistiques en devenir en français, soit l'interlangue de l'élève qui se compose de l'ensemble de ses compétences en langues première, étrangères et de scolarisation (Puren, 1997). Dans un second temps, nous avons mis en lien la biographie langagière avec les compétences linguistiques des élèves décelées au cours des interactions orales, à l'instar de Catherine Muller (2014) qui se sert de la biographie langagière pour dégager les compétences narratives de ses étudiants.

Cette exploitation que nous faisons de la biographie langagière reconfigure la manière dont la didactique du français étudie des problématiques déjà existantes. Si dans les années soixante-dix, la langue d'origine était «uniquement sollicitée pour expliquer des erreurs, des interférences, des calques, bref un certain nombre de perturbations dans la maîtrise du français» (Billiez, 2012, paragr. 2), nous la considérons comme faisant partie de l'interlangue de l'élève.

À travers cette étude, notre objectif était de répondre aux questions suivantes : Quel rapport les élèves plurilingues entretiennent-ils avec les langues ? Leur parcours migratoire a-t-il eu un impact sur leurs compétences plurilingues et donc sur leurs apprentissages ? Leur biographie langagière joue-t-elle un rôle sur leurs dispositions quant à l'apprentissage du français ?

2. Cadre méthodologique

Après avoir présenté le projet, à la base de notre recherche (2.1.), nous détaillerons l'expérimentation auprès d'élèves allophones (2.2.) et présenterons notre grille d'analyse (2.3.).

2.1. Le projet Xenios Zeus

Notre recherche s'appuie sur une étude réalisée dans le cadre d'un projet entre la Grèce, l'Italie et la France : le projet Erasmus + KA2 Xenios Zeus (Staïkou, 2019), visant à produire des *Welcome Guides*⁴ (des livrets d'accueil) pour favoriser chez les migrants l'apprentissage de la langue du pays d'accueil et leur intégration sociale ainsi que la valorisation de leur langue première.

Pour la France, il s'agissait de migrants arrivant à Marseille, originaires d'Albanie, d'Algérie, d'Arménie, des Comores, de Guinée-Bissau ou de Turquie. Nous avons ainsi réalisé pour les adultes un livret d'accueil en trois langues (français, anglais et arabe) accompagné de son guide pédagogique puis dans un second temps, nous l'avons adapté pour les enfants.

Un premier article rend compte de cette difficulté d'élaborer les livrets d'accueil (Gouaïch, Roubaud et Azaoui, 2019) : de penser non pas une entrée thématique, comme nous l'avions imaginée au départ, mais une entrée langagière, dynamique, centrée sur les actes de langage avec l'utilisation de verbes (*se présenter, découvrir, etc.*), à laquelle nous avons ajouté un axe « diversité » pour chaque entrée (diversité des personnes, des lieux, etc.). Il nous fallait trouver un bon dosage d'objectifs linguistiques et culturels, ni trop en deçà ni trop en dessous du « déjà-là » sociolangagier (Penloup, 2007) des réfugiés :

SOMMAIRE

Partie 1. Se présenter.....	4
Partie 2. S'habiller selon le temps.....	7
Partie 3. Faire connaissance avec Marseille, ville multiculturelle.....	10
Partie 4 : Découvrir la ville.....	15
Partie 5 : Se nourrir.....	22
Partie 6 : Se divertir par le sport et la culture.....	27
Partie 7 : Explorer le monde.....	32

Figure 1 Sommaire du livret d'accueil des enfants

2.2. L'expérimentation

En février 2018, nous avons expérimenté le livret pour enfants dans deux écoles du centre de Marseille recevant des élèves plurilingues intégrés dans des UPE2A. L'emploi du temps de ces élèves est aménagé : ils quittent leur classe « ordinaire » pour aller en UPE2A apprendre le français, la durée variant selon le niveau de langue des enfants en français. Afin de nous assurer de leur

4 Les livrets d'accueil sont disponibles sur le site suivant : <<http://www.xenioszeus.kmaked.eu/index.php/en/produced-material-en/educational-material-en/53-total-support-material-for-the-refugees-by-the-french-partners-from-the-university-of-aix-marseille>>.

coopération, nous avons demandé aux élèves de nous aider à corriger le livret que nous avons créé pour accueillir des enfants arrivant à Marseille, à l'améliorer au niveau du texte, des images, des idées. Notre objectif, au-delà de la découverte de la ville d'accueil, était d'amener les élèves à s'exprimer, à acquérir du lexique et de la syntaxe en français et à re-brasser des connaissances déjà-là.

Le corpus se compose des productions orales, récoltées lors de la passation du livret d'accueil dans les deux écoles. Les séances, conduites par nous-mêmes, ont été enregistrées (4 heures au total) et transcrites, afin de vérifier si l'objectif (voir *supra*) était atteint. Quelques traces écrites accompagnent cette passation (voir *infra*). Nous avons également pu recueillir le témoignage de l'enseignant d'une classe⁵ et l'avons enregistré à deux moments différents : le premier d'une durée de 36 minutes témoigne de son ressenti sur la passation, l'utilisation du livret ; le second d'une durée de 9 minutes environ est consacré au portrait d'un de ses élèves (Kadir, celui dont nous examinerons la production langagière, voir *infra*). Ces deux entretiens, d'une durée totale de 45 minutes environ, ont été transcrits.

Dans cet article, nous nous intéressons à deux élèves plurilingues⁶, intégrés en UPE2A chacun dans une école différente : Kadir, âgé de 8 ans et Loudjaine, âgée de 10 ans. Ils vont sur la moitié de leur temps de classe en UPE2A : 1h30 le matin et 1h30 l'après-midi. Ces deux élèves ont accès à une langue étrangère à la maison, mais leur situation est différente : Kadir est alloglotte, né en France (Gouaïch, 2018) et Loudjaine est allophone, née à l'étranger. Seuls les parents de Kadir, originaires de Turquie, ont subi la migration. Il est arrivé depuis un an et demi dans l'école et il a été intégré en tant qu'élève allophone en UPE2A car Kadir, ne parlant que le turc à la maison, ne savait pas lire. Quant à Loudjaine, elle est née en Algérie et son parcours migratoire va de l'Algérie à l'Espagne pour arriver en France, à Marseille.

Ces deux profils différents d'élèves plurilingues nous ont amenées à nous questionner sur leur capital langagier et leur rapport aux langues. Nous pensions que les interactions orales entre chercheuses et élèves et entre élèves, lors de la passation du livret d'accueil, allaient nous amener à approcher la biographie langagière de ces deux élèves (ou du moins en partie), c'est-à-dire à percevoir les « mises en lumière et en ombre » (Perregaux, 2002, p. 84). Les échanges suscités lors de la passation devaient nous permettre d'accéder à certaines de leurs compétences linguistiques dans le contexte particulier de l'apprentissage du français langue de scolarisation. Nous avons donc besoin d'une grille d'analyse pour évaluer leurs productions langagières. En arrière-plan, un autre questionnement se dessinait : existait-il un lien entre les compétences linguistiques analysées et leur biographie langagière ?

5 Dans la seconde école, l'enseignante n'a pas pu être enregistrée.

6 Le prénom de ces deux élèves a été conservé car il devait apparaître dans leur écrit (voir *infra*).

2.3. La grille d'analyse

Pour analyser les productions langagières de Kadir et de Loudjaine lors de la passation du livret d'accueil, l'étude de Colette Noyau (2005) a été le point de départ de la constitution de notre grille. L'auteure analyse le lexique verbal dans des restitutions orales de contes en français par des élèves togolais de 8 à 11 ans. Nous nous trouvons dans une situation en partie similaire : face à des élèves de cette tranche d'âge, exposés à un modèle (comme c'était notre cas avec le livret d'accueil), dans une langue qui avait le statut de langue de scolarisation.

Dans son étude, Noyau fait état, lors de l'acquisition d'une deuxième langue, d'un décalage pour le domaine verbal face au domaine nominal : recours massif à des verbes prototypiques (p. 11⁷), de haute fréquence, au centre d'un champ sémantique (verbes de parole : *dire*; verbes de mouvement *aller + venir*; verbes de transfert : *donner, prendre*; verbes de manipulation : *mettre*; verbes de perception : *voir*). Ce que l'auteure a également remarqué, c'est que ces verbes prototypiques «jouissent de la *flexibilité sémantique* la plus grande, et qui tendent à être utilisés dans une richesse d'emplois métaphoriques» (p. 13).

Un autre point de cette étude que nous avons retenu est «la *reformulation analytique* d'un procès en plusieurs micro-procès» (p. 13), ce qui amène les élèves à préciser les relations entre différents événements comme l'expression du but, au moyen d'un syntagme en «*pour + infinitif*» :

(1) Élève de 8-9 ans : elle a vu que elle va aller dans la rivière *pour lui puiser de l'eau* (exemple de Noyau, 2005, p. 12)

(2) Élève de 10-11 ans : lune descend vers nous *pour nous prendre* (exemple de Noyau, 2005, p. 12)

Lors de l'écoute des enregistrements, nous avons retrouvé les caractéristiques évoquées par Noyau, ce qui a été à la base de l'écriture de notre propre grille d'analyse composée de cinq critères :

Tableau 1 Notre grille d'analyse des compétences linguistiques des élèves

1	Être capable de reformuler
2	Relier des événements entre eux
3	Varié les lexèmes verbaux
4	Exploiter les sens des mots
5	Utiliser des images

Nous avons ainsi centré notre analyse sur les compétences de l'élève à reformuler ce qui venait d'être dit, c'est-à-dire à aller au-delà de la simple répétition (cf. critère 1 dans la grille), à décortiquer les procès en sous-procès, c'est-à-dire à relier les événements entre eux pour marquer les relations (cf. critère 2). Puis nous avons relevé les lexèmes verbaux en vue de repérer des emplois de verbes non prototypiques (cf. critère 3) et nous sommes allées regarder si les élèves exploitaient les différents sens d'un mot, en allant au-delà du sens

7 La pagination est celle de l'article en ligne.

propre (cf. critère 4). Enfin, nous avons cherché si des emplois métaphoriques apparaissaient comme avec l'utilisation d'images (cf. critère 5).

3. Résultats

Dans un premier temps, nous allons d'abord décrire les caractéristiques linguistiques du langage de Kadir et de Loudjaine, en les comparant. Dans un second temps, nous chercherons à déceler s'il existe un rapport entre ces compétences et la biographie langagière des deux élèves.

3.1. Les compétences linguistiques des élèves

L'analyse des interactions selon la grille proposée (voir tableau 1 *supra*) nous a permis de catégoriser les productions des deux élèves et par la suite de comparer leurs compétences linguistiques.

3.1.1. Être capable de reformuler

Kadir, lors de la passation, répond aux questions en répétant, dans la majorité des cas, les structures proposées par la chercheuse et le livret d'accueil :

— (3) Kadir : bonjour + **je m'appelle** Kadir + **je vis** en France + **je suis** française + **j'habite** à Marseille + **j'ai** 8 ans + **je suis** en CE2 + j'étais en Turquie
Dans la même situation, Loudjaine s'éloigne des structures proposées et reformule ses réponses :

— (4) Loudjaine : **j'ai deux pays** + j'ai deux pays + **je viens d'Algérie et je viens d'Espagne** + les deux [...] je suis arabe [...] moi je suis une Arabe espagnole

Comme on le constate, Loudjaine a suffisamment d'aisance langagière pour s'affranchir du discours proposé par le livret alors que Kadir semble avoir moins confiance en ses capacités.

3.1.2. Relier des évènements entre eux

Quand il s'agit de raconter, Kadir enchaîne majoritairement les constructions verbales en employant les connecteurs (*après, et après*) propres à la narration orale et qui ont pour fonction « moins d'exprimer un enchaînement d'évènements que de permettre à l'enfant d'ajouter des idées successives » (Cappeau et Roubaud, 2018, p. 64) :

— (5) Kadir : en Turquie on appelle le taxi + **après** le taxi il vient + tu regardes le taxi il est où + **et après** tous les taxis il y en a tous les taxis + tu l'appelles + **après** il vient **après** il te ramène à la maison

(6) Kadir : ma mère il fait des sandwiches + du poisson + du kebab + mais il y a un truc tu manges il est trop tu peux pas le manger quand il y a des trucs là tu fais ouh **après** un pizza **après** il m'a fait

Les *parce que* employés par Kadir n'indiquent pas une cause mais remplissent le même rôle que le *et* ou *après*, ils permettent au discours de se poursuivre :

(7) Kadir : en Turquie j'ai pas parti à l'école + **parce que** après + en Turquie + **parce que** je veux je veux pas envie de partir en Turquie à l'école de Turquie + **parce que** en fait **après** + **après** je parle Turquie +

(8) Kadir : moi on m'a dit va là à l'école en Turquie moi j'ai dit non **parce que** va apprendre français

Dans le corpus, nous n'avons qu'un exemple de *parce que* causal, produit par Kadir :

(9) Kadir : mon père il va m'inscrire à la foot mon père + à la maison je joue à la foot pour entrainer + je fais ça mais je me entraine **parce que** je connais pas comment on fait

Loudjaine, quant à elle, ne met pas toutes les constructions verbales au même niveau. Elle emploie des subordonnants (*quand, parce que*), des formules (*il y a des jours que, le jour que*) qui relient les informations :

(10) Loudjaine : **quand** une personne elle dit je suis un Marseillais c'est l'origine

(11) Loudjaine : **le jour que** j'ai + j'ai déjà passé Notre Dame + il était beaucoup de vent + **parce que** elle est dans là-haut

(12) Loudjaine : [en Algérie] **il y a des jours que** c'est froid + **il y a des jours que** c'est chaud + **il y a des jours que** c'est moyen

Si Kadir s'exprime en juxtaposant des idées sans les mettre réellement en lien, Loudjaine hiérarchise son propos en reliant les événements entre eux. Elle se distancie d'un rapport premier au langage pour construire des relations complexes.

3.1.3. Varier les lexèmes verbaux

Les verbes employés par Kadir lors de cette passation sont des verbes prototypiques (*être, avoir, y avoir, partir, aller*) :

(13) Kadir : ils **sont** habillés bleu + il **a** une pain

(14) Kadir : **il y a** une crabe

(15) Kadir : moi **j'ai parti** tout loin d'ici

(16) Kadir : moi **j'ai pas allé** (au marché)

Ces verbes font partie des «stratégies de simplification et de surgénéralisation pour que l'élève puisse communiquer et échanger dans un nouvel environnement» (Galligani, 2022, p. 53).

Dans le corpus, un seul lexème verbal étonne : *insulter*

(17) Kadir : il faut pas insulter

Son apparition dans le discours de Kadir peut s'expliquer par son usage fréquent à l'école car ce verbe fait partie des règles de vie de la classe, règles dont Kadir s'est emparé. Cet emploi par Kadir n'est toutefois pas anodin car il renvoie tout à la fois au respect de la culture du pays d'accueil (véhiculé par l'institution et peut-être par sa famille) et au respect des autres. Lors du second entretien, son enseignant nous confie que Kadir, à son arrivée, était souvent «très violent, toujours dans la bagarre» mais qu'aujourd'hui «il commence à faire des progrès, il sait lire maintenant [en français]». Comme nous le

constatons, la violence décroît en même temps que ses progrès dans la langue de scolarisation augmentent.

Loudjaine, quant à elle, emploie différents lexèmes verbaux comme *descendre*, *glisser* :

(18) Loudjaine : il faut **descendre** pour partir à la plage

(19) Loudjaine : on peut **glisser** sur le toboggan

Cette diversité dans le choix des verbes et de leur construction, montre la richesse des compétences linguistiques de Loudjaine et paraît dénoter une connaissance antérieure de la façon de nommer les objets du monde. Concernant spécifiquement l'exemple avec *glisser*, on peut supposer qu'elle s'est appuyée sur la similitude de l'emploi du verbe *glisser* entre les langues de son répertoire pluriel (entre l'arabe, l'espagnol et le français)⁸. Elle a ainsi pu trouver le bon lexème verbal (*glisser*) qui convient à la situation de descendre sur un toboggan.

3.1.4. Exploiter les sens des mots

Dans la situation d'observer une photographie de Notre-Dame de la Garde⁹ sur le livret, les deux élèves disent connaître ce monument. Mais lorsqu'ils en parlent, Kadir réfère à la statue (qu'il appelle *la Dame de la Garde*) et à son emplacement privilégié au sommet d'une colline qui fait qu'elle peut voir tout Marseille :

(20) Kadir : c'est la Dame de la Garde + il peut voir tout le monde + nous on peut pas le voir

Quant à Loudjaine, elle revient sur le nom donné à la statue et explique que celle-ci garde la ville donc qu'elle la surveille, la protège :

(21) Loudjaine : garde ça veut dire + c'est + garde + il garde [...] le jour que j'ai + j'ai déjà passé Notre Dame + il était beaucoup de vent

Encore une fois, les propos de Kadir dénotent un rapport immédiat aux objets alors que Loudjaine prend suffisamment de recul par rapport à la langue pour déceler le caractère polysémique du verbe *garder*. Si Kadir ne semble pas s'inclure dans la culture du pays (puisque pour lui Notre-Dame de la Garde est «*la*» *Dame de la Garde*), Loudjaine semble s'identifier aux Marseillais qui emploient le possessif «notre» (Notre-Dame) pour exprimer le fait que la statue veille sur la ville et ses habitants.

3.1.5. Utiliser des images

Comme l'avait indiqué Noyau, des emplois métaphoriques apparaissent dans notre corpus et pour les élèves des deux écoles. Nous ne donnerons ici que celles utilisées par Kadir et Loudjaine.

Kadir se sert de comparaisons pour décrire :

(22) Kadir : il y a mon ami là-bas **il est vieux comme le maître Alain**

(23) Kadir : **il y a des pierres comme des chevaux** (décrivant les deux statues devant le Palais Longchamp, photographie insérée dans le livret)

⁸ Yazlaq en arabe et *deslizarse* en espagnol.

⁹ Notre-Dame de La Garde est une basilique, surmontée d'une statue dorée, qui domine Marseille.

Mais le plus souvent les deux élèves utilisent des analogies pour exprimer ce qu'ils ressentent et le vocabulaire des sensations trouve ici toute sa place :

(24) Kadir : quand il y a du soleil quand tu regardes le soleil eh ben **tes yeux ils sont comme des couleurs** + il y a des roses + il y a des bleus

(25) Loudjaine : le jour que j'ai + j'ai déjà passé Notre Dame + il était beaucoup de vent + parce que elle est dans là-haut + le vent il était trop fort + moi j'ai rentré j'ai vu tous les trucs sont marrants + et j'ai regardé truc blanc + le feu + je sais pas comment + il y a pas la lampe + des trucs comme ça + il y a une (*une élève lui souffle le mot « bougie »*) + **des bougies + c'est trop beau dans les yeux**

Notre corpus comprend deux images avec le même verbe *partir*, produite par chacun des deux élèves. La première image (26) signifie que la personne ne prend pas le bus mais marche (*il part avec ses pieds*) et la seconde (27) indique que les bottes empêchent l'eau de mouiller les chaussettes (*il part pas dans tes chaussettes*) :

(26) Kadir : il y a un bus qui l'accompagne en Turquie avec l'école + après lui il part pas parce que **il part avec ses pieds**

(27) Loudjaine : je mets des bottes pour il pleut + **il y a des bottes + pour de l'eau il part pas dans tes chaussettes**

Ce recours aux images aide les élèves plurilingues à retrouver une fluidité verbale. Et au-delà de l'effet produit, cette créativité langagière (Hoppe, 2022, p. 3), qui a lieu dans les interactions, « implique de ne pas reproduire une langue mais de (re)créer, de (re)façonner, de (re)contextualiser les ressources langagières et culturelles des apprenants ». Nous pensons comme Enrica Piccardo (2016, p. 67) que le plurilinguisme de ces élèves facilite les analogies créatives et les associations inattendues.

3.2. Le rapport entre les compétences linguistiques et la biographie langagière

3.2.1. Le cas de Kadir

Comme nous l'avons vu, les deux élèves ne présentent pas le même profil (voir 2.2.). Si Kadir n'a pas vécu la migration, le turc est la langue dans laquelle baigne cet élève dans son cercle familial. D'après le témoignage de son enseignant, « Kadir vit en vase clos avec sa mère et sa sœur ».

Cette emprise du turc se lit en filigrane dans les propos de Kadir au moment où la chercheuse demande aux élèves d'écrire leur prénom et d'autres mots, dans les langues qu'ils connaissent. L'objectif est de permettre aux élèves « de mobiliser leurs capacités dans plusieurs langues à la fois, voire d'encourager ces productions croisées [...] et les rend confiants dans leurs capacités à s'investir aussi dans la langue de scolarisation » (Castellotti et Moore, 2011, p. 31).

Lors de l'écriture, Kadir revient à plusieurs reprises sur la tâche demandée :

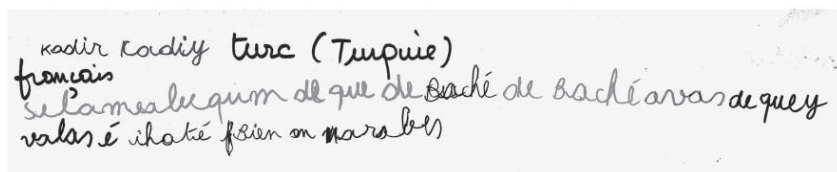
(28) Kadir : oh non **on va pas écrire en turc** + je veux pas + **vous allez rigoler + en arabe je connais** en arabe + mais en Turquie + en arabe + on va pas le dire + je veux pas + je vais l'écrire en arabe (à 45 min 8 s de l'enregistrement)

(29) Kadir : j'écris tout en France? **j'écris en lettres?** moi je **connais pas en Turquie** (à 47 min 16 s de l'enregistrement)

(30) Kadir : **j'écris en turc** mon prénom? (à 50 min 25 s de l'enregistrement)

(31) Kadir : **le turc** c'est comme l'arabe pour l'écrire + **l'écrire c'est comme l'arabe** (à 51 min 13 s de l'enregistrement)

Que nous révèle ce questionnement de Kadir, tout au long des 10 minutes d'activité? Son refus d'écrire en turc par peur qu'on se moque de lui (par exemple : 28, *vous allez rigoler*), sa difficulté à identifier son plurilinguisme (par exemple : 28, *je connais en arabe*; 29, *je connais pas en Turquie*; 30 : *j'écris en turc?*; 31 : *le turc, l'écrire c'est comme l'arabe*) et à le situer par rapport à la langue de scolarisation (par exemple : 29, *j'écris en lettres?*). Son écrit porte la trace de ces interrogations :



The image shows a piece of paper with handwritten text in French, Turkish, and Arabic. The text is written in cursive and includes the following words and phrases: "Kadir Kadir Turc (Turquie)", "français", "selamalikoum de que de baché de baché arava de que y", and "valasé ihoté fien on arabes".

Figure 2 Production écrite de Kadir

Dans cette production, nous trouvons des mots turcs et arabes, écrits avec l'alphabet latin. La phrase produite par Kadir est composée d'éléments arabes à son commencement (*salam alikoum*) puis suivent des éléments turcs (*de qué baché*) mais la suite n'est pas identifiable. Cette production plurilingue laisse voir un élève habité par plusieurs langues.

Le parcours migratoire des parents et sans doute leur attachement fort à leur pays d'origine (la Turquie) semblent jouer un rôle dans le rapport de Kadir aux langues. Son enseignant témoigne d'un « discours obsessionnel autour de la Turquie », ce qui se retrouve dans les propos de Kadir qui a du mal à situer géographiquement ses origines (voir exemple 3 : *quand j'étais en Turquie*) alors qu'il est né en France, de son refus de partir et d'aller à l'école en Turquie (voir exemple 7) et de son désir d'apprendre le français (voir exemple 8).

Kadir est tiraillé entre deux pays (la Turquie et la France) et ses compétences linguistiques sont en cours d'acquisition comme nous l'avons montré (répétition, constructions simples, verbes prototypiques, accès au sens premier des mots), excepté lors du recours aux images.

3.2.2. Le cas de Loudjaine

La production écrite de Loudjaine, dans la situation d'écrire son prénom dans les langues qu'elle connaît, est révélatrice de son rapport aux langues :

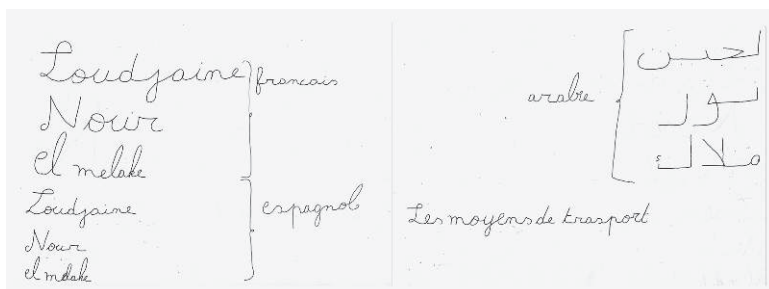


Figure 3 Production écrite de Loudjaine

Loudjaine a une bonne maîtrise des possibilités qu’offre l’écrit de structurer le discours. Elle répartit son propos dans l’espace, en s’appuyant sur ses compétences plurilingues : l’arabe littéral écrit en alphabet standard, le français et l’espagnol (marqué par la présence de l’article défini *el*). Cette production reflète un plurilinguisme harmonieux (De Houwer, 2006) où les langues sont compartimentées suivant leur origine et leur écriture.

Loudjaine est fière de ses origines diverses en lien avec son parcours migratoire (voir exemple 4 : *moi je suis une Arabe espagnole*), de sa plurimobilité (Azzara et Villa-Perez, 2020), de son pluriculturalisme : sa double appartenance culturelle à son pays d’origine et celui de sa première socialisation. Ses compétences linguistiques sont en accord avec cette aisance, comme nous l’avons montré (reformulation, relation entre les événements, diversité des lexèmes verbaux, accès au sens figuré des mots). Ce qu’elle partage avec Kadir, c’est la compétence à recourir à des images.

Conclusion

La passation du livret a ouvert un espace d’accueil aux langues et a permis aux élèves de révéler leurs ressources plurilingues et leur créativité. Au travers des compétences analysées dans la grille utilisée, nous avons découvert deux élèves aux profils différents : l’un (Kadir) témoignant de vulnérabilités vis-à-vis des langues, et l’autre (Loudjaine), de potentialités.

Au terme de cette analyse, il nous semble qu’il existe bien un rapport entre les compétences linguistiques d’un élève et sa biographie langagière. À la lecture de nos résultats, nous pensons que la différence dans leur rapport aux langues (due aux effets de la migration sur l’enfant) a un impact sur leur apprentissage du français. L’enseignant pourrait ainsi s’appuyer sur la biographie langagière pour ouvrir une fenêtre sur le plurilinguisme de l’élève. Et la biographie langagière pourrait devenir un outil de formation.

Cette étude ouvre des pistes pour l’enseignement : tout d’abord, fournir aux apprenants un espace en classe pour s’exprimer et leur donner des occasions d’être créatifs afin de valoriser leur cheminement dans ce sens. Ensuite, au travers de la biographie langagière qui se lit en filigrane lors des échanges, rechercher la réalité plurilingue des élèves, saisir leur état émotionnel et mieux

comprendre leurs dispositions quant à l'apprentissage du français. Enfin, puisque ce recours aux images concerne l'ensemble des élèves, valoriser leur production, étudier leur structure syntaxique, favoriser leur réemploi et accompagner les élèves plurilingues dans leurs recherches lexicales en français.

Cette recherche espère contribuer à montrer l'intérêt de faire migrer un concept, comme celui de la biographie langagière, de la didactique des langues et du plurilinguisme vers la didactique du français langue de scolarisation pour faire face aux défis actuels de la prise en compte de la diversité linguistique et culturelle à l'école.

Bibliographie

- AZZARA, N. et VILLA-PEREZ, V. (2020). Plurilinguaging et éducation bienveillante. Une étude de cas sur les migrants adultes en plurimobilité. Dans L. Biichlé et A. Dinvaut (dir.), *Mieux vivre en langues. De la maltraitance à la bientraitance linguistiques* (p. 143-163). L'Harmattan.
- BILLIEZ, J. (2012). Plurilinguismes des descendants de migrants et école : évolution des recherches et des actions didactiques. *Les Cahiers du GEPE*, 4. Récupéré sur : <<https://www.ouvroir.fr/cpe/index.php?id=408>>.
- BRETEGNIER, A. (2016). *Imaginaires plurilingues en situations de pluralités linguistiques inégalitaires* [dossier d'habilitation à diriger des recherches, université du Maine, Le Mans, France].
- CAPPEAU, P. et ROUBAUD, M.-N. (2018). *Regards linguistiques sur les textes d'élèves (de 5 à 12 ans)*. Presses universitaires Blaise Pascal.
- CASTELLOTTI, V. et MOORE, D. (2011). Répertoires plurilingues et pluriculturels. Leur valorisation pour une meilleure intégration scolaire. *Babylonia*, 1/2011, 29-33.
- CAUSA, M. (2012). Réflexions autour de la mise en place d'une éducation au(x) plurilinguisme(s) en formation initiale à l'enseignement des langues. *Dire*, 2, 62-72.
- CAVALLI, M., COSTE, D., CRIŞAN, A. et VAN DE VEN, P.-H. (2009). *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet. Langues dans l'éducation/ langues pour l'éducation*. Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.
- CLERC CONAN, S. (2018). La biographie langagière en formation d'enseignant-e-s : levier de contre-transfert et de modification des représentations et pratiques. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 13, 69-112.
- CORTIER, C. et PUREN, L. (2008). Français et langues régionales et/ou minoritaires : une mise en convergence difficile. *Repères*, 38, 63-80.
- COSTE, D., MOORE, D. et ZARATE, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Division des politiques linguistiques. (Édition originale : 1997.)
- COUËTOUX-JUNGMAN, F. et EXTRAMIANA, C. (2010). Du bilinguisme familial chez les enfants. *Hommes et migrations*, 1288, 80-85.
- CUQ, J.-P. (dir.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLÉ international.

- DE HOUWER, A. (2017). Minority language parenting in Europe and children's well-being. Dans N. J. Cabrera et B. Leyendecker, *Handbook on Positive Development of Minority Children and Youth* (p. 231-246). Springer.
- DE HOUWER, A. (2006). Le développement harmonieux ou non harmonieux du bilinguisme de l'enfant au sein de la famille. *Langage et société*, 116(2), 29-49.
- DEWAELE, J.-M. et SEVINÇ, Y. (2017). La double anxiété langagière des immigrants. *Babylonia*, 1/2017, 26-29. Récupéré sur : <https://www.researchgate.net/publication/314615584_La_double_anxiete_langagiere_des_immigrants>.
- DINVAUT, A. (2016). *Sociodidactique et ergologie, des savoirs en dialogue*. Dossier d'habilitation à diriger des recherches, Université de Saint-Étienne, France [document non publié].
- DUREYSSEIX, F. (2022). Littératie en français et inclusion des langues des élèves à Mayotte : outils pour la formation des enseignants du premier degré. *Repères*, 65, 59-75. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.4000/reperes.5034>>.
- FILLOL, V. (2016). Les (auto)biographies langagières comme outil de lecture de la situation postcoloniale en Nouvelle-Calédonie et comme outil d'empowerment dans une démarche sociodidactique. *Contextes et didactiques*, 8 [en ligne]. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.4000/ced.615>>.
- GALLIGANI, S. (2022). L'interlangue-s et son rôle dans la construction de la compétence plurilingue d'élèves allophones en contexte scolaire. *Le français aujourd'hui*, 217, 47-55.
- GOUAÏCH, K. (2022). (Dé)(re)construire le rapport à la langue familiale de la migration et au français et formation initiale des enseignants en France. *Le langage et l'homme*, 561, 165-181.
- GOUAÏCH, K. (2020). Construire la bienveillance linguistique en éducation prioritaire. Dans L. Biichlé et A. Dinvaute (dir.), *Mieux vivre en langues. De la maltraitance à la bienveillance linguistiques* (p. 93-110). L'Harmattan.
- GOUAÏCH, K. (2018). Les pratiques langagières d'élèves allophones nés en France : obstacles, appuis et leviers pour la maîtrise de la langue de scolarisation [thèse de doctorat, université d'Aix-Marseille, France]. Récupéré sur : <<https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-02375888>>.
- GOUAÏCH, K. et CHNANE-DAVIN, F. (2022). Décrire les plurilinguismes en France. Les pratiques langagières familiales des élèves allophones et allophones. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 77. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.26034/ne.tranel.2022.3785>>.
- GOUAÏCH, K., ROUBAUD, M.-N. et AZAOU, B. (2019). Des livrets d'accueil pour enseigner le français aux réfugiés. *Questions vives – Recherches en éducation*, 32 [en ligne]. Récupéré sur : <<https://journals.openedition.org/questionsvives/4308>>.
- HOPPE, C. (2022). Plurilinguisme et créativité. *Itinéraire(s)*, 12 [en ligne]. Récupéré sur : <<http://www.inalco.fr/itineraires/12/plurilinguisme-creativite-0>>.
- KERVYN, B., MIGUEL ADDISU, V. et PENLOUP, M.-C. (2022). Élèves plurilingues en classes ordinaires : dynamiques, ressources et défis pour la didactique du français. *Repères*, 65, 7-17. Récupéré sur : <<https://journals.openedition.org/reperes/4969>>.

- LAMY DE LA CHAPELLE, C. et GARCIA-DEBANC, C. (2022). Faire de la grammaire en comparant les langues dans deux CMI « ordinaires » REP et non REP. *Repères*, 65, 97-122. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.4000/reperes.5069>>.
- LÜDI, G. (2000). Synthèse : construction des répertoires pluriels dans l'interaction. *Notions en questions*, 4, 179-189.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2020). Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3). Arrêté du 17-7-2020 et J.O. du 28-7-2020. *Bulletin officiel n° 31 du 30 juillet 2020*.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (DGESCO). (2016). *Repères sur l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés en classe ordinaire. Développer des pratiques de différenciation pédagogique*. Éduscol. Récupéré sur : <<https://eduscol.education.fr/document/21361/download>>.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE-DESCO. (2002). Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages. *Circulaire n° 2002-100 du 25-4-2002*. Récupéré sur : <<https://www.education.gouv.fr/botexte/sp10020425/MENE020119C.htm>>.
- MOLINIÉ, M. (dir.). (2006). Biographie langagière et apprentissage plurilingue [numéro thématique]. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 39. Récupéré sur : <<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01224908>>.
- MOLINIÉ, M. (2019). Biographie langagière. Dans C. Delory-Momberger (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 300-303). Érès.
- MORO, M. R. (2002). *Enfants d'ici venus d'ailleurs*. La découverte.
- MULLER, C. (2013). La mise en discours de la conscience plurilingue dans les biographies langagières d'étudiants en Parcours FLES. Dans V. Bigot, A. Brétegnier et M. Vasseur (dir.), *Vers le plurilinguisme? Vingt ans après* (p. 213-220). Éditions des archives contemporaines.
- MULLER, C. (2014). Écrire sa biographie langagière dans le cadre de sa formation : une activité narrative inédite pour les étudiants. *Le français aujourd'hui*, 184 [en ligne]. Récupéré sur : <<http://www.afef.org/pratiques-de-lecrit-en-formation-ndeg-184-du-francais-aujourd'hui-0>>.
- NOYAU, C. (2005). Le lexique verbal dans des restitutions orales de récits en français L2 : verbes de base, flexibilité sémantique, granularité. Dans F. Grossmann, M.-A. Paveau et G. Petit (dir.), *Didactique du lexique : langue, cognition, discours* (p. 65-84). ELLUG.
- PENLOUP M.-C. (dir.). (2007). *Les connaissances ignorées. Approche pluridisciplinaire de ce que savent les élèves*. INRP.
- PERREGAUX, C. (2006). Reconnaissance et ouverture plurilingues au cœur de la formation : vers un autre rapport aux langues dans une perspective interculturelle. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 4, 173-182.
- PERREGAUX, C. (2002). (Auto)biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues. *Bulletin Vals-Asla*, 76, 81-94.
- PICCARDO, E. (2016). La diversité culturelle et linguistique comme ressource à la créativité. *Voix plurielles*, 13(1), 57-75.

- PUREN, C. (1997). Compte-rendu de lecture : Klaus Vogel, *L'interlangue, la langue de l'apprenant*. *Les langues modernes*, 2, 71-73.
- RICHTERICH, R. et CHANCEREL, J.-L. (1977). *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère : le recueil d'informations pour prendre en compte les besoins de l'apprenant dans un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues par les adultes*. Conseil de l'Europe/Didier-Hatier.
- 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. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 151, 265-276.
- STAÏKOU, L. (2019). ...et après Xenios Zeus, que se passe-t-il? Regards sur l'impact du programme européen Erasmus+, KA2 Xenios Zeus. *Questions vives*, 32 [en ligne]. Récupéré sur : <<https://journals.openedition.org/questionsvives/4252>>.
- VERDELHAN-BOURGADE, M. (2007). Plurilinguisme : pluralité des problèmes, pluralité des approches. *Tréma*, 28, 5-16.
- WIHTOL DE WENDEN, C. et AZAOU, B. (2019). La question migratoire [entretien]. *Questions vives*, 32. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.4000/questionsvives.4127>>.