Inclusion ou intégration des élèves allophones et bilingues à l'école maternelle en France ?

Une réalité quotidienne des enseignantes et enfants en maternelle

Rosana POSSANI-DANTAS

Université de Limoges, Laboratoire FrED

DOI : https ://doi.org/10.17184/eac.9596

Résumé : Dans les écoles maternelles en France, les enseignantes accueillent les enfants dont le français n'est pas la langue première au sein des classes ordinaires. Ces enfants sont immergés dans le contexte linguistique et culturel français où les pratiques pédagogiques sont les mêmes pour tous. Ainsi, lorsqu'un besoin éducatif est identifié, des ressources standard sont mobilisées afin d'individualiser ou de personnaliser le processus d'apprentissage de l'élève. Pour les enseignantes, parler une autre langue que le français est considéré comme une richesse. Mais à l'école, les élèves ont-ils des opportunités de partage de cette richesse ? Cet article propose un regard sur une école maternelle, qui accueille une hétérogénéité linguistique, afin de comprendre les pratiques quotidiennes et des interactions entre élèves et enseignantes, du point de vue des représentations sur l'allophone, le bilingue et l'inclusion. À travers une recherche ethnographique, l'analyse qualitative des données montre des résultats qui remettent en question les modalités d'inclusion à l'école maternelle. Alors que la thématique du dossier mobilise une nouvelle lecture qui soulève des questions sur les situations de vulnérabilités vécues par les acteurs de la recherche, ainsi que la diversité des savoirs et sa prise en compte dans les processus d'enseignement et d'apprentissage d'une nouvelle langue.

Mots-clés : inclusion, allophone, bilingue, école maternelle, pratiques pédagogiques

Abstract : In nursery schools in France, teachers welcome children for whom French is not their first language into regular classes. These children are immersed in the French linguistic and cultural context where teaching practices are the same for everyone. Thus, when an educational need is identified, standard resources are mobilized in order to individualize or personalize the student's learning process. For teachers, speaking a language other than French is considered an asset. But do pupils have opportunities at school to share this asset? This article takes a look at a nursery school, which welcomes linguistic diversity, in order to understand the daily practices and interactions between pupils and teachers, from the point of view of representations of allophones, bilinguals and inclusion. Through ethnographic research, the qualitative analysis of the data shows results that call into question the modalities of inclusion in nursery school. Whereas the theme of the dossier mobilizes a new reading that raises questions about the situations of vulnerability experienced by the research actors, as well as the diversity of knowledge and its consideration in the processes of teaching and learning a new language.

Keywords : inclusion, non-native speaker, bilingual, nursery school, teaching practices

1 Introduction

La France est un pays caractérisé par une diversité culturelle et linguistique. Certaines sont reconnues comme « langues de France », régionales[1] et les non-territoriales[2]. Pourtant, le français reste un symbole républicain, ciment de l'unité nationale : « L'unité nationale est alors associée à l'unité linguistique. »[3]

Ainsi, à l'école, la langue officielle est le français[4]. Cette injonction peut générer des tensions entre un idéal d'unité nationale et la diversité culturelle et linguistique qui caractérise le pays. Il est dès lors pertinent d'analyser le rapport de l'école avec les élèves qu'elle accueille.

L'Unesco souligne l'importance de valoriser la diversité dans les actions sociales. Son rapport de 2009[5] souligne qu'une société inclusive nécessite une transformation progressive et systémique impliquant tous les acteurs de la société. Par exemple, pour l'école, l'une des mesures consiste à « aider les enseignants à comprendre leur rôle dans l'éducation et à considérer la diversité au sein d'une classe comme une opportunité, et non comme un problème » (p. 14).

Accueillir la diversité va au-delà de la relation enseignant-élève. L'école est un lieu de rencontre entre divers groupes, où l'État oriente les pratiques à travers ses programmes officiels. Elle constitue ainsi un espace politique (Duru-Bellat et al, 2012). Selon Behra *et al.* (2016), la diversité est constitutive des classes. Reconnaître que nous sommes tous différents ne revient pas à nier les différences, mais à les considérer comme des composantes, non des limites propres à des groupes vulnérables (Clerc Conan, 2018).

En adoptant la Convention internationale des droits de l'enfant[6] (CIDE, 1989), la France s'engage à garantir une éducation pour tous. Plusieurs directives, comme la circulaire[7] sur l'Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés, traduisent cet engagement.

La présence de ces élèves dans le système scolaire énonce des besoins particuliers. Dès lors, cette recherche vise à comprendre les pratiques pédagogiques en maternelle face à ces élèves, en s'appuyant sur la question : ces enfants, futurs élèves de l'école maternelle, sont-ils placés dans une logique d'intégration ou d'inclusion ?

La thématique de la revue « Comment penser la diversité des savoirs en santé, éducation, formation ? » invite à une nouvelle lecture. Cette recherche interroge la diversité des savoirs en explorant les adaptations pédagogiques face aux besoins des élèves, à travers les représentations et stratégies des enseignants. Elle prend également en

[1] « Les langues régionales appartiennent au patrimoine de la France » Article 75-1 de la révision constitutionnelle du 23 juillet 2008.

[2] Langues issues de l'immigration.

[3] « Que sont les principes Républicains ? » Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports (2021).

[4] « La langue de la République est le français » Loi constitutionnelle n° 92-554 de la République Française du 25 juin 1992.

[5] Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation de l'UNESCO (2009).

[6] Traité international adopté par l'Assemblée générale des Nations unies. Il est le socle de travail de l'Unicef, le Fonds des Nations unies pour l'enfance (1989).

[7] Circulaire n° 2012-141 du Ministère de l'Éducation Nationale (2012).

compte les savoirs des enseignants en lien avec ceux des élèves. Toutes les participantes étant des femmes, le féminin est utilisé dans l'analyse des données.

2 L'école maternelle française : lieu de langages, de transitions et de rencontres

En France, l'instruction est gratuite, obligatoire et laïque[8], et « l'éducation est la première priorité nationale » selon le Code de l'éducation[9]. L'école maternelle constitue le premier niveau d'instruction obligatoire dès trois ans.

L'école maternelle favorise l'individualisation de l'enfant, qui peu à peu affirme sa singularité. C'est un lieu de transition : l'enfant quitte la sphère familiale pour intégrer un groupe, dépassant son histoire personnelle pour entrer dans « l'historicité des savoirs » (Leleu-Galland, 2015, p. 23). Elle contribue à la construction de l'identité et au développement émotionnel, psychologique et social[10]. Elle promeut la connaissance de soi et le respect de l'autre, façonnant ainsi les rapports au monde, aux actions et à la pensée.

L'apprentissage du français est au cœur de l'école maternelle. Le programme de 2021 réaffirme cette priorité, soulignant « la place primordiale du langage […] comme condition essentielle de la réussite de toutes et de tous » (p. 4).[11] L'accent mis sur l'oral et l'écrit souligne leur rôle dans l'intégration sociale et culturelle en France. Le « langage » y est défini comme « un ensemble d'activités mises en œuvre par un individu lorsqu'il parle, écoute, réfléchit, essaie de comprendre et, progressivement, lit et écrit » (*ibid.*).

L'école maternelle insiste aussi sur l'acquisition des savoirs scolaires préparant aux niveaux ultérieurs (Richard-Bossez, 2023). L'institution scolaire détermine les savoirs à transmettre, qui participent à la construction du rapport au savoir. Enfin, elle est un temps, un espace de vie et d'apprentissage collectif, où les enfants expérimentent des moments communs et intègrent les normes et règles de l'école.

2.1 Lieu d'intégration ou d'inclusion ?

L'intégration et l'inclusion diffèrent par leurs finalités et leurs principes. L'intégration suppose que l'élève s'adapte à un cadre scolaire existant, structuré par des programmes préétablis destinés à répondre aux besoins éducatifs, où les ajustements restent souvent ponctuels. Selon l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) :

> « L'intégration s'obtient en plaçant les élèves à besoins particuliers dans des établissements de l'enseignement ordinaire moyennant certaines adaptations et des ressources, à condition que cela soit compatible avec des

[8] Loi Jules Ferry du 28 mars 1882 sur l'organisation de l'enseignement primaire de la République Française.

[9] Code de l'éducation de la République Française, version en vigueur (2025).

[10] Document de cadrage général : Ressources maternelle – Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions du Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015).

[11] Programme d'enseignement de l'école maternelle_._ BO n° 25 du 24 juin 2021 du Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (Mise à jour en mai 2025).

> structures et des attitudes préexistantes et s'intègre dans un environnement inchangé (2023, p. 21). »[12]

À l'inverse, l'inclusion demande une transformation du système scolaire pour répondre aux besoins de tous. Selon l'Unesco[13], l'éducation inclusive est un processus de reconnaissance des besoins et de mise en place de réponses appropriées. Elle suppose une adaptation des contenus, des méthodes, des structures et des stratégies, incluant l'ensemble des enfants du groupe d'âge concerné, et reposant sur le principe que le système éducatif ordinaire est responsable de l'éducation de tous.

Ramel et Vienneau (2016) rappellent qu'avec la Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous : répondre aux besoins éducatifs fondamentaux[14] (1990), les enfants marginalisés par divers moyens, comme par la langue, commencent à avoir leur place dans le système éducatif. La notion de besoins éducatifs émerge alors pour désigner ceux considérés comme hors norme et qui nécessitent une approche particulière des établissements. Elle inclut les élèves ayant vécu des situations psychologiques, sociales, culturelles ou économiques spécifiques et qui nécessitent une pratique pédagogique qui réponde aux difficultés éducatives liées à ces situations.

Dans cette perspective, la Déclaration de Salamanque[15] (1994) élargit la compréhension des situations de vulnérabilité comme l'exclusion et la marginalisation. Au sens premier du terme, une personne vulnérable est celle qui peut être atteinte dans son intégrité (Maillard, 2020). De ce fait, une situation de vulnérabilité se réfère à un état où une personne ou un groupe est exposé à un risque accru de préjudice, de péril ou de difficulté.

Ainsi, des catégories ont été créées pour encadrer les enfants en situation de vulnérabilité, comme celle des élèves allophones (Dufournet Coestier, 2019). La Loi d'orientation pour la refondation de l'école[16] affirme ce principe d'inclusion et se manifeste par exemple, par la prise en compte des besoins éducatifs particuliers des élèves allophones. Dans cette circulaire de 2012, le terme « inclusion » remplace officiellement celui d'« intégration » (Auger, 2019).

Depuis 2019, tous les enfants à partir de trois ans ont droit à la scolarisation, ce qui est aussi une obligation envers les familles et l'État. Cela engage l'école à les accueillir en classes ordinaires, où, idéalement, elle s'adapte à leurs besoins, réorganisant ses espaces, ses rythmes et ses pratiques quotidiennes.

2.2 Contours de définitions de l'enfant allophone ou bilingue : un élève vulnérable ?

Un allophone est une personne dont la langue d'origine diffère de celle du pays d'accueil, notamment de sa langue scolaire ou administrative[17]. En France, un élève al-

[12] Équité et inclusion dans l'éducation (version abrégée) : La diversité fait la force de l'OCDE (2023).
[13] Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation de l'UNESCO (2009).
[14] Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs de base de l'UNESCO (1990).
[15] Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux de l'UNESCO (1994).
[16] Loi n° 2013-595 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.
[17] Élèves allophones : définitions et ressources, Académie de Versailles (2016).

lophone est défini comme un enfant nouvellement arrivé ou résidant sur le territoire depuis moins d'un an, ne maîtrisant pas le français. Il présente un besoin éducatif particulier lié au fait qu'il ne connaît pas encore cette langue. Cette demande reflète la nécessité pour l'enfant de s'intégrer sur les plans social, culturel et scolaire dans un pays où la langue joue un rôle central.[18].

> « Se retrouver dans un pays inconnu, en étant isolé, sans pouvoir comprendre ni parler la langue du pays est une épreuve commune à de nombreuses personnes primoarrivantes sur le territoire français. Cette expérience a un impact d'autant plus fort si elles sont en situation de précarité. L'absence de maîtrise de la langue est souvent considérée comme un facteur de vulnérabilité. » (Carbonnel et Le Goff, 2023, p. 25)

La plupart d'entre eux sont des migrants et des enfants de migrants, ils arrivent de divers horizons et pour des raisons variées. Les flux migratoires ont augmenté ces dernières décennies, notamment dans les pays membres de l'OCDE[19], où une hausse de 10 % a été observée entre 2021 et 2022, avec 36 % de ce chiffre des migrations familiales. En France, ces vagues migratoires restent constantes et massives (Ventoso y Font et Fumey, 2019), reflétant une diversité de minorités plus ou moins intégrées.

L'élève allophone est considéré par l'Éducation Nationale dans le cadre de l'éducation inclusive : « l'École est le lieu déterminant pour développer des pratiques inclusives dans un objectif d'intégration sociale, culturelle et à terme professionnelle des enfants et adolescents allophones ».[20] L'inclusion suppose une attention particulière à leurs besoins et spécificités.

Mais la vulnérabilité ne concerne pas seulement les allophones, et les « vulnérables » sont aussi parfois les bilingues et plurilingues, les « enfants des migrants », des milieux populaires et ceux qui vivent les clivages entre pratiques linguistiques familiales et scolaires (Clerc Conan, 2018). En France, certaines de ces autres langues sont minoritaires en raison du faible nombre de locuteurs. Cette situation peut conduire à une dévalorisation et à une perception d'infériorité de leurs identités, renvoyant ces minorités à d'autres situations de vulnérabilité (Auger, 2007), notamment sociale ou professionnelle. Qu'en est-il, par exemple, d'un enfant né en France, qui entre à l'école à trois ans et qui ne connaît que la langue de sa famille, qui n'est pas le français ?

À l'inverse, l'allophonie et le plurilinguisme constituent une ressource : plusieurs recherches (Abdelilah-Bauer, 2006 ; Cummins, 2001 ; Grosjean, 2018 ; Guyot et Afgoustidis, 2006) nous montrent que l'apprentissage de la langue première favorise l'acquisition d'une seconde langue. Pour considérer ce paradoxe, des textes de l'Éducation nationale[21] précisent également que « plus on sait de langues, plus on peut apprendre de langues, plus on transfère rapidement, plus les capacités d'adaptation aux nouvelles langues sont développées » confirmant que, du point de vue de l'apprentissage

[18] « L'apprentissage du français est une condition essentielle pour pouvoir s'intégrer dans la société française. » Ministère de l'Intérieur (2023).

[19] Perspectives des migrations internationales de l'Organisation de coopération et de développement économiques (2024).

[20] Bulletin officiel n° 37 du Ministère de l'Éducation Nationale (2012).

[21] Dix idées reçues sur l'apprentissage de la langue française du Ministère de l'Éducation Nationale (2012).

des langues, l'allophonie ou le bilinguisme peuvent être considérés comme un atout. Quelle place est donc accordée aux enfants bilingues et comment sont-ils perçus à l'école ?

Le bilingue est généralement défini comme un individu qui pratique couramment deux langues et passe facilement d'une langue à l'autre lorsque cela est nécessaire (Lüdi 2004). Cependant, la définition est large et les contextes dans lesquels les enfants bilingues s'insèrent et mobilisent leur bilinguisme doivent être considérés.

Prenons l'exemple d'une école maternelle — terrain de cette recherche — où, dans une seule classe, il y avait des enfants dont les familles parlaient russe, italien, anglais, turc, roumain, portugais et arabe, donc une classe multilingue avec des élèves potentiellement bilingues. Dans d'autres classes, il y avait des enfants qui parlaient de trois à quatre langues, comme le japonais, l'anglais, et le français, dans ce cas, des élèves plurilingues. Ce multilinguisme caractérise l'école maternelle française, où l'objectif principal est orienté, par des injonctions politiques et institutionnelles, vers l'usage d'une langue unique.

La vulnérabilité de ces enfants peut se manifester dans leur navigation entre langue maternelle et langue scolaire. Ces élèves sont souvent confrontés à des défis liés à des barrières linguistiques et sociales (Behra et al, 2016) qui peuvent influencer leur expérience scolaire et leur accès à l'apprentissage.

2.3 Une construction de rapport aux savoirs entre deux langues

En maternelle, début de sa scolarité et deuxième socialisation, l'enfant construit son rapport au savoir dans une autre langue. Le rapport aux savoirs se construit dans un processus de confrontation de l'individu à son environnement. Selon Charlot, c'est « une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir » (dans Beillerot *et al.*, 2000, p. 43). Ce rapport est en constante transformation. D'après Beillerot *et al.* (p. 51), il s'agit d'un « processus par lequel un sujet, à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social ».

Dans cette dynamique, l'apprentissage des langues est essentiel (Hatchuel, 2007, p. 58), car elles « jouent un rôle particulier, dans la mesure où la langue si bien nommée "maternelle" constitue l'outil avec lequel l'enfant va apprendre à penser et à communiquer ». Cependant, l'acquisition d'une langue ne se fait pas isolément, comme le souligne Melin (2019, p. 131) :

> « Pour le sujet, les connaissances sont investies sur les plans émotionnel, affectif et cognitif, dans un contexte relationnel et social. Le sujet apprenant se définit par sa relation avec d'autres sujets. Sous l'impulsion du désir, parlant et agissant, il est engagé dans un monde où il occupe une position sociale et où il s'inscrit dans des rapports sociaux. »

Ainsi, apprendre une langue dépasse l'appropriation technique ; c'est une transformation du rapport au savoir et du positionnement du sujet dans son environnement.

2.4 Quelles pratiques pour l'accueil de la diversité linguistique ?

Les représentations des enseignants sur les élèves permettent de comprendre leur approche des vulnérabilités et les pratiques adoptées, issues de choix personnels, savoirs académiques ou directives institutionnelles, pour répondre aux besoins des enfants. Les représentations sont des idées, images, discours, valeurs, notions et concepts construits par l'expérience, l'histoire personnelle et la formation, que l'enseignant exprime par ses mots ou actions (Trinquier, 2013).

> « Certes, ces représentations façonnent le sens commun et rendent leur critique embarrassante. Pourtant, le questionnement du savoir naïf qu'elles constituent est légitime et doit être mis en lumière en raison de son importance sur la vie sociale et sur les effets qu'il produit » (Serir, 2022, p. 48).

C'est une notion également associée à une idéologie qui peut orienter les comportements (Boyer dans Boutet et Costa, 2021). Ainsi, les choix pédagogiques des enseignants peuvent être guidés par les représentations qu'ils ont de la diversité linguistique de ses élèves (Starkey-Perret *et al.*, 2013).

D'après Thamin (dans Simon *et al.*, 2015), certains enseignants perçoivent l'allophone comme un élève en difficulté, en se référant au modèle du locuteur monolingue francophone, renforçant l'idée de vulnérabilité. Pourtant, Thamin interroge la nature de ces difficultés, car dans la classe certains apprennent une seconde ou troisième langue, d'autres leur première, ainsi les rythmes d'apprentissage varient.

2.5 Quel processus de développement linguistique ?

Il est important de penser au développement des enfants de trois à six ans, car leur langage évolue fortement à cet âge. Les jeunes enfants communiquent de plusieurs façons, mais pour cette recherche, l'accent est mis sur le langage verbal — compréhension et parole — car c'est la définition du langage choisi dans les programmes pour l'école maternelle.

Selon Vayer et Roncin (1988), chaque enfant progresse à son rythme, notamment en compréhension et en initiative de communication. Selon la théorie socioculturelle de Vygotsky (2019), l'enfant entre en contact avec des signes, des actions et des significations provenant d'autrui et, à travers ce processus, il s'approprie et modifie ces significations pour les utiliser intentionnellement. Quand l'enfant découvre une nouvelle langue, il élargit son répertoire et apprend à l'utiliser correctement.

Pourtant, l'école place les enfants dans un même espace physique et temporel en les inscrivant en classes ordinaires et en fixant des objectifs d'apprentissage communs, rapprochant ainsi leurs rythmes comme une forme de synchronisation sociale (Bessin dans Chantseva, 2021). Par exemple, l'école maternelle fixe les mêmes attentes linguistiques pour les enfants nés en début ou en fin d'année.

L'enfant enrichit le sens des mots et complexifie son langage grâce à ses expériences sociales, culturelles et à l'aide de l'enseignant, des pairs et de tout l'environnement de l'école. La langue transmet culture et savoir, et sert d'outil de développement.

3 Méthodologie et terrain de recherche

Cet article repose sur une recherche exploratoire visant à comprendre les pratiques quotidiennes d'enseignants de l'école maternelle publique française en matière d'inclusion et d'intégration des élèves allophones ou bilingues. Il interroge également la diversité des savoirs en maternelle, en analysant comment les enseignants adaptent leurs pratiques pédagogiques pour répondre aux besoins particuliers de ces élèves. L'observation de ces pratiques et l'écoute des idées des professionnelles visent à mettre en lumière les dynamiques et stratégies mobilisées face à la diversité linguistique et culturelle.

La méthodologie adoptée est qualitative, avec une approche du type ethnographique (Beaud & Weber, 1997). L'enquête s'est déroulée durant l'année scolaire 2020-2021 dans une école maternelle située dans une commune périurbaine de taille moyenne. Les données ont été recueillies par l'observation participante, journal de terrain, et entretiens semi-directifs.

Quatre classes ont été observées : petite section (PS), moyenne section (MS), moyenne/grande section (MS/GS) et grande section (GS), auprès de cinq enseignantes et d'environ 100 élèves. Les enseignantes, aux profils variés en termes d'âge et d'ancienneté, étaient accompagnées d'autres adultes intervenant ponctuellement dans les classes.

Tous les groupes comprenaient des élèves décrits par les enseignantes comme bilingues ou plurilingues. Le terme « allophone » n'était jamais employé par elles, ce qui soulève une interrogation sur la pertinence de l'usage de cette catégorisation institutionnelle dès la maternelle. C'est au cours des entretiens que j'ai moi-même évoqué ce terme.

Une attention particulière a été portée à la classe de PS, observée exclusivement pendant trois mois, car elle dessinait une « micro-représentation » de l'école avec neuf langues différentes parlées par les familles. Les observations portaient sur des situations variées : regroupements, ateliers, récréations, séances de motricité, déplacements dans l'école et organisation du matériel.

Six entretiens semi-directifs ont complété les observations en apportant un éclairage sur les représentations des enseignantes, leur organisation pédagogique, et leur perception des enjeux actuels à l'école maternelle. Le guide d'entretien a été élaboré progressivement, à partir des observations de terrain et de l'interaction avec les enseignantes. Il portait sur les représentations de l'élève parlant une autre langue que celle de l'école, les pratiques d'inclusion, l'apprentissage de la langue de scolarisation et les défis spécifiques de la maternelle.

> « L'enquête par entretien est ainsi particulièrement pertinente lorsque l'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques, aux événements dont ils ont pu être les témoins actifs ; lorsque l'on veut mettre en évidence les systèmes de valeurs et les repères normatifs à partir desquels ils s'orientent et se déterminent » (Blanchet et Gotman, 2015, p. 24).

Pour garantir l'anonymat, les enseignantes ont été renommées : Carol (PS), Delphi (remplaçante en PS les vendredis), Élise (MS), Dani (MS/GS), et Tati (GS).

4 Des données parlantes ?

4.1 Sur les représentations des enseignantes sur le bilingue, l'allophone et l'inclusion :

Être bilingue, c'est maîtriser deux langues. Maîtriser deux langues, c'est une richesse.

Les entretiens révèlent des représentations majoritairement positives du bilinguisme, associées à l'idée que les élèves allophones disposent déjà d'une maîtrise de leur langue d'origine et sont en mesure d'acquérir une seconde langue. L'usage des termes "maîtrise" et "richesse" témoigne de ces représentations. « Un élève bilingue, c'est un élève qui est en contact avec deux langues différentes et qui est en capacité de les comprendre. Et petit à petit de les parler. » (Delphi), « C'est un enfant qui parle plusieurs langues ou qui comprend plusieurs langues et qui ne parle pas forcément français à la maison. » (Tati)

Néanmoins, ces représentations ne semblent pas se traduire par des changements observables dans les pratiques quotidiennes en classe. Toutefois, ces représentations s'inscrivent dans une posture de reconnaissance (Leleu-Galand, 2014) des caractéristiques personnelles et culturelles des élèves.

Le savoir déjà acquis par l'élève est perçu comme une chance. Pourtant, ce savoir est rarement valorisé. Cela pourrait-il engendrer un rapport conflictuel entre l'élève et son propre savoir ? L'enfant peut être amené à abandonner sa langue maternelle si celle-ci n'est pas valorisée en France, développant alors un rapport négatif à cette langue, et inversant ainsi l'altérité — entendue comme une capacité à se construire dans et par une éducation inclusive.

« Pour être abandonnée, une langue doit être dévalorisée par ceux qui la parlent et en retour, ceux-ci en sont dévalorisés. Il y a comme une rupture dans l'expression de la pensée et des sentiments. » (Le Goff, 2014, p. 114)

Les enfants allophones et bilingues en maternelle : une réalité quotidienne.

Lors des observations, l'enseignante Carol a signalé la présence de huit élèves bilingues en PS. Parmi eux, certains s'exprimaient verbalement en français, tandis que d'autres n'en parlaient aucun mot. L'enseignante désignait comme bilingues les enfants dont les familles parlaient une autre langue en dehors de l'école. Toutefois, au second semestre, ces mêmes élèves ne parlaient toujours pas français et leur compréhension restait incertaine. Ces observations ont mis en évidence une différence d'appréciation par

les enseignantes quant aux besoins linguistiques des enfants. Les éléments recueillis indiquent la présence en classe d'élèves non seulement bilingues, mais aussi allophones.

> « Vous parlez de deux élèves qui maîtrisent mieux les deux langues et je demande par exemple sur les quatre autres élèves. Par rapport au début de l'année scolaire, s'ils ont communiqué, s'ils ont parlé ? » (Moi)
>
> « Au tout début ? Non. » (Carol)
>
> « Je vous pose cette question pour savoir si peut-être quand ils sont arrivés, ils étaient des élèves allophones. »
>
> « Oui. Peut-être. Béatrice, certainement. Parce que moi il y a des mots que j'ai dit à la maman, et elle m'a dit que c'est du russe, donc voilà. Et, euh, mais… après, Philippe, je pense qu'il parlait que portugais à la maison. Effectivement c'est possible. Oui, oui. »

Chaque enfant a un rythme d'apprentissage et des expériences de vie uniques. Dans cette perspective, les entretiens ont interrogé la façon dont les enseignantes distinguaient les élèves allophones — perçus comme ayant des besoins éducatifs particuliers et devant faire l'objet d'une inclusion — et les bilingues, qui, pour certains, apprennent le français avant l'entrée à l'école. L'insuffisance d'une observation plus fine dans les premiers jours montre que certains allophones ont pu être assimilés à des bilingues, et qu'ils ont ainsi manqué de certaines pratiques ciblées, telles que des ateliers de langage en petits groupes.

Cette situation illustre les tensions dans la reconnaissance de la diversité des savoirs : elle met en lumière les inégalités d'accès aux dispositifs adaptés, ainsi que les résistances et les ajustements nécessaires à une inclusion effective. En particulier, la disposition à apprendre chez les jeunes enfants est souvent présumée comme allant de soi, puisqu'on se focalise sur l'acquisition linguistique, au détriment d'autres dimensions moins explicites telles que la construction identitaire et valorisation culturelle.

Ces enfants ont commencé son développement linguistique dans une langue qu'ils mobilisent ensuite pour apprendre la langue de l'école. Leur acquisition de cette langue diffère donc de celle des francophones monolingues, une dimension souvent négligée. Selon Borri-Anadon *et al.* cité dans Rousseau (2015), la reconnaissance de la diversité à l'école améliore l'identification des groupes marginalisés et facilite des réponses éducatives adaptées.

Lors des entretiens, les caractéristiques du contexte multilingue de l'école française ainsi que la perception de l'investissement des familles dans le maintien de leurs langues d'origine (Auger, 2007) ont été soulignées :

> « Alors on a de plus en plus d'enfants qui sont bilingues. Et la langue maternelle est énormément pratiquée à la maison et le français plutôt pratiqué à l'école. Et ça, je pense que c'est nouveau. Avant, il y a quelque temps, les gens ne pratiquaient pas vraiment leur langue maternelle, alors que maintenant, il y a bien des enfants qui ont vraiment les deux langues. » (Carol)

Selon l'enseignante, cette perception du changement met en évidence la coexistence des langues à l'école, et remet en question une approche monolingue de la diversité linguistique. L'importance actuelle accordée à la langue maternelle traduit-elle une forme de résistance des familles à l'uniformisation linguistique ?

Le passage de la langue maternelle au français à l'entrée de l'école est-il automatique et imposé ?

> La plupart des familles et des enfants continuent d'utiliser leur langue maternelle jusqu'à l'entrée à l'école, où la transition vers le français s'opère brusquement, comme un interrupteur activé.
>
> « Ouais, ouais, ils parlent et je trouve ça normal en fin de compte. Et, et aussitôt qu'ils passent l'école, claque ! Ils savent qu'il faut parler français. C'est rigolo, il y a un marquage, c'est physique en fin de compte, au moment qu'il rentre, et parce qu'Arthur a aussitôt même quand il voit sa maman le soir il lui parle en anglais, par exemple. » (Carol)

Les enseignantes évoquent divers soutiens aux familles, notant que les recommandations varient selon les besoins des élèves et les compétences linguistiques parentales. Par ailleurs, la transition vers l'usage exclusif du français à l'école interroge l'imposition de cette langue dans l'école.

> « Je pense que dans les familles c'est très bien qu'ils parlent leur langue maternelle, surtout si les deux parents parlent cette langue. Si dans la famille, personne ne maîtrise le français, je pense qu'il vaut mieux l'apprendre à l'école. Ils vont très bien parler deux langues, ils vont très bien parler leur langue maternelle et très bien parler français puisqu'ils auront que la langue de l'école. Par contre, si les deux parents sont bilingues aussi, bah je leur dis de lire des histoires en français. En fin de compte, je n'ai pas la même attitude selon le profil de la famille. » (Carol)

Ce passage illustre comment le rapport au savoir se construit à partir de l'environnement linguistique et scolaire (Rochex, 2004), en façonnant des significations liées à l'apprentissage des langues et aux comportements dans les milieux de vie. La transition presque automatique vers le français à l'école révèle une normativité qui conduit les pratiques langagières et remet en cause la diversité des savoirs reconnue par l'institution scolaire.

Inclure, c'est accueillir chaque individu dans sa diversité, en reconnaissant que chacun apporte une contribution.

Sur l'inclusion scolaire, les enseignantes ont aussi formulé des représentations favorables : elles perçoivent la diversité, par l'inclusion de tous (Capitaine, 2013), comme un enrichissement, chaque élève apportant quelque chose au groupe.

Pourtant, elles ne perçoivent pas les élèves allophones (Cherqui & Peutot, 2014) comme ayant des besoins éducatifs particuliers : elles les intègrent au groupe, sans

automatiquement recourir à un soutien individualisé ou personnalisé. « Je ne pense pas qu'ils aient de besoin particulier, c'est au contraire, ils ont de la chance, c'est, c'est plutôt une richesse qu'un problème. » (Tati)

Leur absence de prise en compte différenciée de la diversité, fondée sur l'idée que tous les élèves apprennent de la même manière et que le bain linguistique et les pratiques ordinaires suffisent, souligne le paradoxe et la complexité de l'approche inclusive.

Elles reconnaissent l'importance de l'inclusion, mais manquent souvent de soutien et de ressources pour la mettre en œuvre : « *Il n'y a personne qui peut être contre l'inclusion scolaire. On ne peut pas être contre. Après ce sont les outils qu'on a qui nous semblent moins suffisants aux enseignantes.* » (Carol)

> « Et puis je trouve qu'il faut aussi privilégier les petites situations pour ces enfants en duo avec l'enseignante. Alors soit au moment des APC[22], c'est le soir, quand on fait voilà, ça peut être travailler là si on a plusieurs élèves dans ce cas-là par exemple, qui ont encore besoin de mieux apprendre notre langue, ça peut être un moment privilégié. » (Dani)

Pouvons-nous considérer que l'approche de l'école relève de l'intégration, étant donné qu'elle reconnaît la diversité, mais accueille les élèves selon un modèle uniforme ? Une analyse primaire de leurs réponses peut conduire à cette conclusion. Cependant, en examinant la diversité des pratiques telles que les ateliers, les petits groupes, les APC, ainsi que les interactions avec les parents, il devient perceptible que les enseignantes s'efforcent d'adopter une approche inclusive dans les limites auxquelles elles sont confrontées.

4.2 Sur la pratique pédagogique et la posture des enseignantes

Les ateliers permettent d'individualiser le travail, les petits groupes visent à le personnaliser, et les regroupements favorisent la vie collective.

La pratique des ateliers, l'une des méthodes les plus courantes en maternelle, consiste à proposer des activités individuelles ou à diviser la classe en groupes, constitués de façon intentionnelle ou non. Cette approche cherche à individualiser le travail en proposant une tâche identique à tous, tout en permettant un accompagnement rapproché de l'adulte et un étayage ajusté au rythme de chaque élève.

> « Et là, je vais travailler [en atelier] avec eux, parce que je me rends compte que la compétence elle n'est pas atteinte, donc ça veut dire quelque chose que moi je n'ai pas réussi à leur faire comprendre et donc j'essaye de trouver un autre moyen pédagogique pour faire comprendre. » (Carol)

La pratique des petits groupes, fondée sur des activités ciblées selon les besoins des élèves, tend à personnaliser davantage le travail. La différence réside dans le choix des

[22] Activités pédagogiques complémentaires.

activités et dans l'attention plus soutenue de l'enseignante, qui pose des questions et propose de nouveaux défis selon les situations qui émergent dans le petit groupe.

> « Tous ces enfants-là, ils en avaient besoin qu'on reprenne en petit groupe, ils n'étaient pas maîtrisés. Donc souvent, on fait de la remédiation, on étaye, on répète, on redit, on passe par un autre support, le support du livre aussi ou les photos. Mais très, très vite, ils trouvent des stratégies, les enfants, ils compensent. Et puis ils utilisent leur corps, ils utilisent des gestes. Enfin, ils vont trouver d'autres façons pour s'exprimer. » (Carol)

Le regroupement apparaît comme une pratique centrale, liant les moments du quotidien et rassemblant les enfants. Il encadre et structure les activités, assurant une prévisibilité dans le déroulement des événements, ce qui rassure les élèves. De plus, il favorise l'expression, l'écoute et l'expérience de la vie en communauté.

> « Alors le but en coin regroupement, c'est justement très important parce que c'est un moment où toute la classe est ensemble. C'est un moment partagé par tous les élèves, surtout quand on a différents niveaux. Bah, on met quand même tous les élèves ensemble. Euh, on essaye d'insister sur le fait que c'est un moment où on doit s'écouter et que la prise de parole se fait en levant le doigt pour vraiment écouter l'enfant qui est interrogé. » (Élise)

L'enseignante, en tant que référent langagier, joue un rôle modélisant.

Pour favoriser l'apprentissage de la langue, il est souhaitable que les enseignantes en possèdent une très bonne maîtrise. Il a été observé qu'elles utilisent un langage clair et adapté aux élèves. En maternelle, le langage verbal, notamment celui de l'enseignante, est omniprésent. Bucheton et Soulé (2009) soulignent que le langage en classe est le principal vecteur du travail et des relations sociales.

> Les enseignantes passent environ six heures par jour avec leurs élèves, ce qui leur permet de servir de modèles linguistiques et d'organiser leurs pratiques afin de favoriser la réussite de tous dans l'apprentissage de la langue de l'école. En accueillant des enfants qui entrent pour la première fois à l'école, elles deviennent les premières références en matière de langue française dans leur vie. Cependant, elles interagissent plus longuement et fréquemment avec les élèves francophones.
>
> « Je pense aussi que l'enseignant normalement, il est modélisant, est un modèle. On est censé parler normalement français correctement, donc c'est souvent, c'est pour ça que je dis que les enfants, ils vont apprendre le français à l'école et donc ils vont avoir des structures de phrases en français. Il va en parler très bien en fin de compte. » (Carol)

Ce point invite également à s'interroger sur l'idée selon laquelle les écoles et les enseignantes francophones seraient les seuls véritables transmetteurs du français en raison

de leur maîtrise. Si cela semble évident à première vue, cette conception ne risque-t-elle pas de conduire à des pratiques limitant l'exposition de l'enfant à une diversité d'accents et de registres du français ? Cette question soulève un débat plus large sur la place de la variation linguistique et sur la manière dont l'école façonne les usages du français. Existe-t-il un seul français correct, en l'occurrence celui utilisé à l'école ?

4.3 Les enjeux actuels d'inclusion et apprentissage de la langue de scolarisation à la maternelle.

L'acquisition d'une langue constitue l'objectif principal de ce niveau scolaire (Young, 2011). Le langage oral joue un rôle essentiel dans cette démarche, car il est le principal moyen d'expression. Comme l'a dit Élise : « la langue est la liberté ». Dans ce contexte, la liberté se trouve-t-elle dans quelle langue ? « Que les enfants maîtrisent bien la langue orale. Parce que le langage, c'est la liberté. Savoir parler, se faire comprendre. Réfléchir, ce voilà, euh, la maîtrise de la langue avant tout. » (Élise)

Certaines pratiques sont mises en œuvre pour atteindre la maîtrise linguistique. La dynamique inclusive s'inscrit dans cette perspective, visant à stimuler les élèves par diverses approches, notamment des propositions individualisées, personnalisées et collectives. Dans ce contexte, peut-on identifier ce type de dynamique au sein de cette école ? Les ateliers, petits groupes et accompagnements ponctuels sont mis en place pour prendre en compte la diversité des besoins. Les pratiques de regroupements et de rituels s'ajoutent aux précédentes pour structurer la routine quotidienne de chaque classe.

L'école adopte des pratiques susceptibles de favoriser l'inclusion en adaptant ses méthodes aux besoins des élèves. Toutefois, elle accorde une place centrale à deux formes de langage, reléguant ainsi d'autres modes d'expression, comme le langage corporel et artistique, à un second plan. Cette hiérarchisation des savoirs, qui privilégie une seule langue et un seul mode d'expression, remet en question la reconnaissance des multiples langages des élèves et incite à repenser l'éducation pour mieux valoriser cette diversité.

Le nombre d'élèves par classe a une incidence directe sur le travail de l'enseignante et de l'élève.

Cette densité des effectifs impacte à la fois le travail de l'enseignante et celui des élèves, révélant le manque de moyens nécessaires à une inclusion véritable.

> « Je pense que de façon générale, le plus grand défi, c'est le nombre d'enfants par classe. Que s'il y a moins d'enfants par classe, on a plus de temps à leur accorder et donc ça facilite aussi bien le travail de l'enseignant que le travail de l'enfant. » (Carol)

Les défis rencontrés par les élèves pour trouver leur place, avancer à leur rythme et maintenir leur motivation à apprendre reflètent également le travail accompli par les enseignantes. « Mais je pense qu'un des défis de l'école, c'est vraiment de faire sourire à tous et que chacun puisse trouver sa place dans l'école » (Carol). Le déploiement

de moyens en faveur de dynamiques inclusives permettrait-il de concrétiser l'envie de « faire sourire » celles et ceux qui composent l'école ?

Dans cette perspective, la vulnérabilité des enseignantes se manifeste aussi dans la nécessité de composer avec des ressources limitées et des attentes parfois contradictoires, notamment lorsqu'il s'agit d'adapter leurs pratiques pédagogiques à la diversité des besoins des élèves. Elles sont également confrontées à des enjeux complexes, comme la gestion de la diversité culturelle et linguistique au sein de la classe, tout en étant tenues de garantir une forme d'uniformité dans les contenus enseignés. Cette tension constante peut engendrer un sentiment d'incertitude, en dépit de leur engagement à construire une éducation inclusive.

4.4 Sur les facteurs facilitateurs de l'apprentissage de la langue

Les enfants sont tous à la découverte et l'affection est essentielle.

Les analyses menées, à la lumière des théories socioculturelles de Vygotsky (1987) et de Bruner et Michel (2011), montrent que le développement de l'enfant procède du social vers l'individuel. Le développement du langage et l'apprentissage des langues sont étroitement liés aux interactions quotidiennes entre tous les acteurs de l'école.

> « À l'école, il y a des interactions avec ses camarades, donc il va, il va tout le temps baigner dans le français en fin de compte, parce qu'à l'école là on ne parle que le français. Et puis il y a l'interaction avec la maîtresse, c'est ce bain de langage. » (Carol)

L'immersion, les expérimentations et les soutiens à l'apprentissage contribuent à créer un environnement linguistique riche, permettant à l'enfant d'explorer le fonctionnement de la langue, ses usages et ses destinataires. Cet environnement, à la fois structuré et dynamique, mis en place par l'enseignante, mobilise diverses stratégies visant à rendre l'apprentissage plaisant, telles que l'usage d'images pour faciliter l'appropriation du lexique.

> « Je trouve qu'il y a les lectures d'albums aussi qui sont importants parce qu'on a toujours l'image qui reflète ce que l'on dit donc. S'il ne comprend pas tout, il peut se rapporter à l'image et c'est à ce moment-là qui on va avoir le vocabulaire qui va s'enrichir. » (Dani)

En complément de cet environnement, l'interaction entre pairs se révèle particulièrement déterminante. « Avec les copains surtout. Ils vont apprendre beaucoup plus vite avec leur copain qu'avec nous. » (Élise) Les enseignantes s'accordent à dire, et les observations confirment qu'il est essentiel pour les enfants de jouer, de discuter, de se confronter, bref, d'expérimenter la relation à l'autre. L'école maternelle encourage une « immersion dans les interactions », selon S. Behra *et al.* (2016), soulignant ainsi l'importance de la socialisation dans les apprentissages langagiers.

Enfin, les interactions entre pairs, qu'elles aient lieu lors des récréations, des séances de motricité, des jeux de rôle ou dans les coins jeux, sont non seulement enrichissantes

pour les élèves, mais constituent également des occasions pour l'enseignante d'observer et d'évaluer le développement de leurs compétences linguistiques.

> « C'est un temps qui nous permet aussi de regarder les enfants plutôt dans leurs relations sociales. C'est intéressant de voir quand il y a un petit peu moins la présence de l'adulte, comment est-ce qu'ils sont capables d'interagir et ce qu'ils sont capables de partager, de demander sans se mettre à hurler. » (Delphi)

L'encouragement des enseignantes à valoriser la diversité contribue au maintien de la langue maternelle des élèves, comme le souligne Cummins (2001). La prise de conscience par les élèves de leurs compétences dans d'autres langues renforce leur estime de soi et participe à leur développement cognitif et affectif.

> « Je demande tous les ans aux parents qui ont une autre langue de venir dans la classe et de chanter une petite chanson pour que l'enfant, il se sente valorisé, puis c'est important de voir d'autres langues et ou alors de lire une histoire. » (Carol)

Dans cette analyse, plusieurs facteurs ont été observés comme facilitateurs du développement du langage chez les élèves de maternelle. Selon Beillerot, Blanchard-Laville et Mosconi (2010), le rapport au savoir se construit à travers l'interaction et la reconnaissance des compétences multiples des élèves, en intégrant leur diversité linguistique et culturelle. Ils rappellent que l'école doit être un lieu d'émancipation, où les savoirs de l'élève sont reconnus, réinterprétés et enrichis au contact des autres — ce qui rejoint l'idée selon laquelle l'apprentissage de la langue s'ancre dans des interactions sociales diversifiées.

5 Conclusion

Les enseignantes considèrent l'usage d'autres langues comme une richesse. Pourtant, cette reconnaissance peine à se traduire dans les pratiques pédagogiques, et la valorisation des langues des élèves demeure limitée. Cela interroge la capacité du système éducatif à reconnaître pleinement la diversité des savoirs, en particulier linguistiques et culturels, et à en faire un levier pour les apprentissages.

L'adaptation des pratiques se manifeste par des approches plus individualisées, telles que les petits groupes et les ateliers, qui permettent de mieux répondre aux rythmes et aux besoins spécifiques des élèves. Toutefois, les enseignantes doivent composer avec des contraintes institutionnelles et matérielles qui freinent cette diversification pédagogique.

La dimension affective occupe une place essentielle dans l'apprentissage, dépassant la seule transmission de savoirs. L'écoute et la reconnaissance des parcours individuels permettent de mieux comprendre les élèves et de soutenir à la fois leur intégration, facilitant leur insertion dans la vie sociale à travers la langue commune, ainsi que leur

inclusion, qui vise à adapter l'école à la diversité des besoins et des savoirs. Ces deux dynamiques, bien que distinctes, coexistent dans les pratiques observées.

Cette coexistence pourrait-elle favoriser une articulation entre l'adaptation de l'enfant et un projet de transformation de l'école ? Plutôt que d'être opposés, ces deux processus semblent engendrer une tension instituante, c'est-à-dire une dynamique potentielle dans laquelle des exigences différentes contribuent à faire évoluer les pratiques éducatives.

Dans un contexte de mutations sociales et migratoires, l'école joue un rôle central dans la construction d'une société plus inclusive. Plutôt que d'être perçue comme un obstacle, la diversité en maternelle ne pourrait-elle pas devenir un atout pour enrichir les pratiques pédagogiques en intégrant les savoirs non institutionnalisés par l'école ? Une telle valorisation de la diversité garantit-elle une éducation véritablement équitable pour tous ?

Références bibliographiques

Abdelilah-Bauer, B. (2015). Le défi des enfants bilingues. La Découverte.

Auger, N. (2007). Enseignement des langues d'origine et apprentissage du français : vers une pédagogie de l'inclusion. *Le français aujourd'hui*, 158, 76-83. https://doi-org./10.3917/lfa.158.0076

Auger, N. (2019). « Allophone » : Trajectoire d'une catégorie aux prises avec la notion d'expertise. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 70, 23-41. https://doi.org/10.26034/tranel.2019.2901

Bessin, M. (1997) Les paradigmes de la synchronisation : le cas des calendriers biographiques. *Social Science Information*, 36, 15-39. https://doi.org/10.1177/053901897036001003

Beaud, S. et Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain.* La Découverte.

Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., et Mosconi, N. (2000). *Formes et formations du rapport au savoir.* L'Harmattan.

Behra, S., Carol, R. et Macaire, D. (2016). *L'apprentissage de la langue de scolarité : Vers une école maternelle « davantage inclusive »*, *Le français aujourd'hui*, 195, 47-62. https://doi-org./10.3917/lfa.195.0047

Blanchet, A. et Gotman, A. (2015). *L'entretien.* Armand Colin.

Boutet, J. et Costa, J. (2021) Dictionnaire de la sociolinguistique. *Langage et société.* HS1 https://shs.cairn.info/revue-langage-et-societe-2021-HS1?lang=fr

Bruner, J. et Michel, J. (2011). *Le développement de l'enfant : Savoir-faire, savoir dire.* Presses Universitaires de France.

Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : Un multi-agenda de préoccupations enchâssées. Éducation et didactique*, 3, 29-48. https://doi-org./10.4000/educationdidactique.543

Capitaine, J.-Y. L. (2013). L'inclusion n'est pas un plus d'intégration : *L'exemple des jeunes sourds. Empan*, 89, 125-131, https://doi-org./10.3917/empa.089.0125

Carbonel, N. et Le Goff, G. (2023). Apprendre la langue du pays d'accueil : enjeux et injonctions. Dans Piccoli, V., Traverso, V. et Chambon, N. (dir.), L'interprétariat en santé Pratiques et enjeux d'une communication triadique. (p. 25-31). *Presses de Rhizome.* https://doi-org.ezproxy.unilim.fr/10.3917/chlv.picco.2023.01.0025

Chantseva, V. (2021). Rendre « propre » son enfant selon son « rythme » individuel : Contraintes temporelles contradictoires d'un apprentissage d'hygiène. *Revue des politiques sociales et familiales*, 139-140, 27-43. https://doi.org/10.3917/rpsf.139.0027

Cherqui, G. et Peutot, F. (2014). *Inclure : Français de scolarisation et élèves allophones.* Hachette.

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. https://doi-org./10.3917/cisl.1801.0069

Cummins, J. (2001). *La langue maternelle des enfants bilingues*, *Sprogforum*, 19, 15-21. https://library.au.dk/fileadmin/www.bibliotek.au.dk/Campus_Emdrup/Sprogforum_arkiv/SPROGFORUM_NO._19_Det_Mangesprogede_Danmark.pdf

Dufournet Coestier, V. (2019). Les enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs Perspective diachronique sur une terminologie évolutive. *Études Tsiganes*, 65-66, 22-37. https://doi.org/10.3917/tsig.065.0022

Duru-Bellat, M., Farges, G. et van Zanten, A. (2012). *Sociologie de l'école*. Armand Colin.

Le Goff, J. (2014). La perte de la langue d'origine : un processus systémique intergénérationnel. *Thérapie Familiale*, vol. 35, 113-117. https://doi.org/10.3917/tf.142.0113

Grosjean, F. (2018). *Être bilingue aujourd'hui. Revue française de linguistique appliquée*, 23, 7-14. https://doi-org./10.3917/rfla.232.0007

Guyot, J-L. et Afgoustidis, D. (2006). *L'apprentissage du français de scolarisation : Principes et repères. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 36, 23-30. https://doi-org./10.3917/nras.036.0023

Hatchuel, F. (2007). *Savoir, apprendre, transmettre Une approche psychanalytique du rapport au savoir*. La Découverte.

Leleu-Galland, È. (2015). *L'école maternelle, une école pour apprendre à grandir. Enfances Psy*, 66, 23-32. https://doi-org./10.3917/ep. 066.0023

Lüdi, G. (2004). *Pour une linguistique de la compétence du locuteur plurilingue. Revue française de linguistique appliquée*, 9, 125-135. https://doi-org./10.3917/rfla.092.0125

Maillard, N. (2020). À quoi sert la vulnérabilité ? Enjeux éthiques et politiques d'un concept émergent. Dans Doat, D. & Rizzerio, L (dir.). *Accueillir la vulnérabilité : Approches pratiques et questions philosophiques.* (p. 29-66). Érès. https://doi.org/10.3917/eres.doat.2020.01.0029

Melin, V. (2019). Rapport au savoir. Dans Delory-Momberger, C. (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique.* (p. 130-133) Érès. https://doi-org.ezproxy.unilim.fr/10.3917/eres.delor.2019.01.0130

Ramel S. & Vienneau R. (2016). Des fondements sociologiques de l'inclusion scolaire aux injonctions internationales. Dans Prud'homme, L. Duchesne, H. Bonvin, P. et Vienneau, R. *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques.* (p. 25-38). De Boeck.

Richard-Bossez, A. (2023). *L'entrée dans les apprentissages scolaires et ses inégalités : Lecture sociologique de la construction des savoirs à l'école maternelle*. PU Rennes.

Rochex, J-Y. (2004). La notion de rapport au savoir : convergences et débats théoriques. *Pratiques psychologiques,* 10, 93-106. https://doi.org/10.1016/j.prps.2004.03.001

Rousseau, N. (2015). *La pédagogie de l'inclusion scolaire : Un défi ambitieux et stimulant*. Presses de l'Université du Québec.

Serir, Z. (2022). *Dites-nous pourquoi « ils » sont en difficulté à l'école*. Éditions Interroger l'éducation. https://doi-org.ezproxy.unilim.fr/10.4000/books.eie.867

Starkey-Perret, R. (2013) *Représentations des enseignantes sur leur métier et acquisition de L2 de la part des apprenants : Quels liens peuvent être établis ? Recherches en didactique des langues et des cultures,* 10. https://doi.org/10.4000/rdlc.1563

Thamin, N. (2015). Quand des enfants allophones sont perçus comme des élèves « en difficulté de langage » dès la maternelle. Dans Simon, D. *et al. Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*. Riveneuve.

Trinquier, M.-P. (2013). Représentations des enseignants, pratiques verbales et statuts scolaires des élèves. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 185, 103-116. https://doi.org/10.4000/rfp. 4312

Vayer, P. et Roncin, C. (1988). *Psychologie actuelle et développement de l'enfant*. Les éditions sociales.

Ventoso y Font, A. et Fumey, J. (2019). *Comprendre l'inclusion scolaire*. Canopé.

Vygotsky, L. S., Traduction de Sève, F. (2019). *Pensée et langage*. La Dispute.

Young, A. (2011). *La diversité linguistique à l'école : Handicap ou ressource ? La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 55, 93-110. https://doi.org/10.3917/nras.055.0093