



GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne
n° 11 – janvier 2008

*Insertion scolaire et insertion sociale
des nouveaux arrivants*

Numéro dirigé par
Véronique Castellotti et Emmanuelle Huver

SOMMAIRE

- Véronique Castellotti : *Introduction – Vers la construction d'une école et d'une société plurielles : des notions en débat, des orientations à construire*
- Catherine Wihtol de Wenden : *Migration, pluralité, intégration*
- Hélène Bertheleu : *Pour une approche sociologique de l'insertion des nouveaux venus*
- Gérard Vigner : *D'une généalogie à une méthodologie – le f12 dans les programmes du ministère de l'Éducation nationale*
- Marie Madeleine Bertucci : *Une didactique croisée du français langue maternelle et du français langue seconde en milieu ordinaire pour faciliter l'insertion des nouveaux arrivants*
- Fabienne Leconte & Clara Mortamet : *Cultures d'apprentissage et modes d'appropriation des langues chez des adolescents alloglottes*
- Aude Bretegnier : *Interroger le sens et les enjeux des projets d'appropriation du français langue d'insertion : ouverture d'un champ de recherches interventions*
- Marianne Jacquet, Danièle Moore & Cécile Sabatier : *Médiateurs culturels et insertion de nouveaux arrivants francophones africains : parcours de migration et perception des rôles*
- Christiane Perregaux, Nilima Changkakoti, Valérie Hutter & Myriam Gremion : *L'accueil scolaire d'élèves nouvellement arrivés en Suisse : tensions entre séparation et inclusion*
- Céline Peigné : *Solliciter pour mieux intégrer ? Stratégies enseignantes et mobilisation du répertoire pluriel d'adolescents nouveaux arrivants*
- Nathalie Auger : *Favoriser le plurilinguisme pour aider à l'insertion scolaire et sociale des élèves nouvellement arrivés (ENA)*
- Emmanuelle Huver : *De « comparons nos langues » à « mobilisons nos ressources » : approche par scénario et insertion scolaire et sociale des enfants allophones*
- Gabriele Budach & Helen Bardtenschlager : *Est-ce que ce n'est pas trop dur ? Enjeux et expériences de l'alphabétisation dans un projet de double immersion*

Comptes rendus

- Philippe Blanchet : Dominique Sumien [dit « Domergue »], 2006, *La standardisation pluricentrique de l'occitan*, collection « Publications de l'AIEO », Turnhout, Brepols publisher, 501 p.
- Laurence Vignes : Nathalie Auger, 2007, *Constructions de l'interculturel dans les manuels de langue*, collection « Proximités – Didactique », Editions modulaires Européennes, Fernelmont, 234 p.
- Daniel Modard : Nicolas Guichon, 2006, *Langues et TICE. Méthodologie de conception multimédia*, Paris, Ophrys, coll. Autoformation et enseignement multimédia, 173 p.
- Marinette Matthey : Danièle Moore, 2006, *Plurilinguismes et école*, avec une postface de Daniel Coste, collection LAL (Langues et apprentissage des langues), Paris, Didier, 320 p.

INTRODUCTION

VERS LA CONSTRUCTION D'UNE ECOLE ET D'UNE SOCIETE PLURIELLES : DES NOTIONS EN DEBAT, DES ORIENTATIONS A CONSTRUIRE

Véronique CASTELLOTTI

Université François Rabelais – Tours, JE 2449 « DYNADIV¹ »

« A l'école, le monde a basculé. Je ne comprenais rien à ce que l'on me disait, je ne pouvais même pas obéir, je ne savais pas ce que l'on me voulait. Les Français n'avaient plus rien de fascinant. Leur monde était hostile, agressif, il ne nous voulait pas ; je ne comprenais ni son langage ni ses lois et ni ce que je devais faire non pour être tolérée, mais au moins pour être pardonnée d'être moi, différente... »

Inès Cagnati, « Je suis restée une étrangère », citée par Pierre Milza (1993 : 328).

Ce numéro de la revue *Glottopol* a une histoire un peu particulière puisqu'il rassemble, pour l'essentiel, des contributions présentées lors d'une journée d'étude organisée à l'université François Rabelais le 17 novembre 2006, en partenariat avec le CASNAV² de l'académie d'Orléans-Tours, auxquelles se sont ajoutés quelques textes complémentaires permettant d'élargir la thématique et de la situer dans une perspective plus internationale.

Les débats, discussions, positions proposés tout au long de ce numéro s'inscrivent dans une conception développée au sein de la Jeune Equipe 2449 qui articule, autant que faire se peut, recherche et intervention, pour tenter de mieux construire une réflexion socialement pertinente du point de vue, notamment, des recherches sur l'appropriation des langues.

Les quelques éléments sur lesquels je souhaite revenir ici font appel à un certain nombre de notions, dont il me semble important, en introduction, de discuter les fondements et l'intérêt compte tenu des évolutions en cours (d'où le titre de cette introduction), ainsi que la manière dont elles se positionnent les unes par rapport aux autres. La plupart des chercheurs ayant travaillé sur la question des migrations, de différents points de vue, s'accordent en effet pour

¹ « Dynamiques de la diversité linguistique et culturelle » ; cette équipe de recherche regroupe des chercheurs relevant pour la plupart de la sociolinguistique, de la didactique des langues et des sciences de l'éducation.

² Centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage.

relever le flou, les différences et l'instabilité associés aux termes utilisés pour décrire, analyser et interpréter les processus liés aux mouvements migratoires : intégration, assimilation, insertion, étranger, immigré, migrant, par exemple, réfèrent à des catégories mouvantes selon les personnes, les lieux, les époques, se recouvrent partiellement ou au contraire s'opposent. On choisira ici de commencer à poser les jalons des questionnements que suscitent quelques notions utiles pour baliser la réflexion, autour des problèmes d'articulation entre langues et insertion, notamment dans un cadre éducatif.

Des notions en débat

Le premier groupe de notions sur lequel il apparaît nécessaire d'approfondir la réflexion est celui qui associe, généralement pour mieux les différencier, voire les opposer, les termes « assimilation », « intégration », « insertion », auquel j'ajouterai celui d'« accueil », largement utilisé dans le monde éducatif.

Le champ développé par ces notions s'est constitué au moyen d'une tension entre deux orientations, celle de la sociologie durkheimienne et celle de l'école de Chicago, la première considérant l'intégration comme une forme de « solidarité organique » au sein d'une société fortement cohésive, alors que la deuxième décrit les étapes de l'« assimilation », conçue comme le passage entre société d'origine et société d'accueil sans pour autant renoncer aux caractéristiques culturelles ou ethniques de départ (Cohen, 1999).

Ces différences sont dues, en particulier, aux « différences de contexte national » qui « expliquent l'accent mis dans le cas américain sur le problème des rapports interpersonnels au niveau local (psychologie sociale) et dans le cas français sur l'aspect institutionnel (sociologie politique) » (Beaud & Noiriel, 1990 : 46). Les constructions nationales se sont en effet édifiées de part et d'autres sur des bases sinon opposées, du moins notablement différenciées du point de vue du rôle des apports externes à la communauté, la France s'étant constituée sur la reconnaissance et la légitimation d'un patrimoine commun, alors que les nations d'Amérique du Nord ont construit leur identité sur la diversité des contributions venant de l'extérieur (Thiesse, 1999 ; voir aussi Castellotti, 2007).

Tous les travaux de synthèse portant sur ces notions et leurs prolongements relèvent, dans les travaux français, « *l'omniprésence du terme d'« intégration » (...) d'un usage tellement étendu qu'il ne désigne plus rien de précis* » (Beaud & Noiriel, 1990 : 43) ainsi que sa polysémie, en soulignant qu'il aurait « *hérité des sens des autres notions concomitantes comme, par exemple, celles d'adaptation, d'assimilation*³ » (Sayad, 1994 : 9), avec lesquels il serait en partie interchangeable ; toutes ces notions ne seraient en fait que « *des expressions différentes, à des moments différents, dans des contextes différents et pour des usages sociaux différents, d'une même réalité sociale, du même processus sociologique* » (Sayad, 1994 : 9).

Intégration apparaît donc le plus souvent, à la suite en particulier des travaux de Dominique Schnapper (1991 2007), comme un terme générique, qui renvoie aussi bien aux aspects psycho-sociologiques et identitaires qu'aux dimensions politico-économiques de participation à la vie collective (Beaud & Noiriel, 1990).

³ Le terme *assimilation* a pris dans la deuxième moitié du XX^e siècle, en France en particulier, une connotation extrêmement péjorative qui renvoie au passé colonial, alors qu'il était abondamment utilisé comme terme générique au début du siècle, notamment par les chercheurs de l'école de Chicago pour lesquels il s'agissait d'un « *processus d'interpénétration et de fusion dans lequel les personnes et les groupes acquièrent les souvenirs, les sentiments et les attitudes d'autres personnes ou d'autres groupes et, en partageant leur expérience et leur histoire, s'intègrent avec eux dans une vie culturelle commune [...] L'unité ainsi obtenue n'est pas nécessairement ou même normalement univoque ; il s'agit plutôt d'une unité d'expérience et d'orientation, d'où se développera une communauté de buts et d'action* » (Park & Burgess, 1924 cités par Schnapper, 2007 : 73).

Pour Puren (2004), les formes contemporaines de l'intégration sont peu différentes des formes anciennes de l'assimilation et on peut avec lui se poser la question de savoir si, finalement, ce que recouvre aujourd'hui l'intégration, pour de nombreux acteurs, ne relève pas, au final, d'une forme d'assimilation déguisée. Toutefois, les termes d'*intégration* et d'*insertion* partagent l'intérêt de mettre l'accent sur un processus et son évolution, plutôt que sur ses résultats, et sur la dimension (au moins partiellement et possiblement) mutuelle de ce processus :

« [...] *intégrer* signifie "rendre entier", participer à la construction d'un ensemble créé à partir d'éléments différents, autrement dit un processus d'interactions et de réciprocités, rendu possible sur la base de principes communs. Le processus se veut à long terme, alors que la simple insertion est toujours susceptible d'une réinsertion dans un autre contexte. Il se distingue par ailleurs fondamentalement de l'assimilation qui opère par effacement de l'altérité dans un ensemble dominant. » (Costa-Lascoux, 2006 : 106)

L'insertion apparaît donc, à première vue, comme un processus plus « neutre », qui engage moins, ce qui explique que le terme soit souvent employé de manière plus « technique », pour désigner une modalité plus superficielle. D'après Gaillard (1997 : 125) par exemple, « *De Rudder présente l'intégration comme l'ensemble des insertions (et des stratégies d'insertion) que le migrant développe au long de niveaux ou de dimensions au sein desquels il trouvera sa place* ». Il existerait ainsi plusieurs champs d'insertion (économique, politique, social, culturel, ...).

Les deux mots ont longtemps été utilisés alternativement l'un pour l'autre, avec un positionnement politique inversé entre la fin des années 70 (où *insertion* apparaissait comme un terme « de gauche », alors que *intégration* avait plutôt les faveurs de la droite) et celle des années 80 qui a vu l'élargissement de la notion d'insertion et son basculement vers la droite, suite notamment à la création du revenu minimum d'insertion (RMI)⁴.

On assiste aujourd'hui, sans doute, à un repositionnement et à un « requestionnement » autour de ces notions, auquel contribue ce numéro : Aude Bretegnier envisage ainsi l'intégration comme un moyen de retrouver une intégrité, à travers un parcours de légitimation, alors qu'Hélène Bertheleu plaide pour une déconstruction de cette notion, dont une des fonctions pourrait être interprétée, à l'inverse, comme une production de « mise à l'écart » pour ceux qui n'en bénéficient pas.

Ce point de vue est partagé, voire amplifié par d'autres sociologues, comme Didier Lapeyronnie (cité par Schnapper, 2007 : 18), pour qui l'intégration « *est le point de vue du dominant sur le dominé* » ou Azouz Begag (2003 : 117), qui considère que ce terme résonne, pour les migrants et leurs descendants, « *de manière agressive, insultante, presque provocante* », au point qu'il puisse être utilisé comme une injure : Nathalie Auger cite ainsi des enfants s'invectivant dans une cour de récréation au cri de « *va te faire intégrer* » (Auger, 2008).

Quant à l'utilisation du terme *accueil*, plus récente dans le vocabulaire institutionnel, elle correspond sans doute à une volonté de désigner une forme d'activité plus « passive » qui relève essentiellement de celui qui est en place et qui organise l'arrivée du nouvel arrivant en gardant une apparence de neutralité (« société d'accueil ») ou en mettant l'accent sur la qualité des services qui lui sont proposés (« plate forme d'accueil »). Ce terme a été particulièrement mobilisé dans une période récente, le plus souvent en association avec d'autres, pour dénommer un certain nombre d'organismes ou de dispositifs institutionnels : contrat d'accueil et d'intégration (CAI), Agence nationale de l'accueil des étrangers et des

⁴ Il est intéressant, sur ce point, de noter la remarque de F. Gaspard (1992 : 21), qui rappelle que « *ni à droite ni à gauche, on ne parle de la France comme un pays d'immigration* ».

migrations (ANAEM)⁵. Si l'on ne peut préjuger de la qualité de l'accueil en question, ce terme est généralement perçu comme plutôt positif, apte à désigner une forme de réception bienveillante, « accueillante » vis-à-vis de personnes venant d'« ailleurs ». Ce terme, à la différence des deux autres, est fréquemment appliqué dans le monde éducatif, où l'on parle d'« accueil scolaire » des nouveaux arrivants et de « classes d'accueil ». Enfin, on peut constater à l'heure actuelle, alternativement à l'emploi de ces mots, l'émergence du terme « inclusion » dans plusieurs pays européens (voir notamment Wihtol de Wenden ainsi que Perrefaux *et al.*, dans ce numéro).

Si, après une explicitation de la problématique liée à ces dénominations, le terme *insertion* s'est imposé pour l'intitulé de la journée d'études tenue le 17 novembre 2006 et pour ce numéro de *Glottopol*, c'est parce qu'il a semblé plus précis, face à la généricité du terme *intégration*, et mieux à même de désigner la réciprocité du processus en question (peut-être lié à l'une de ses étymologies latine, qui comporte les notions de greffe et d'entrelacement) et sa dynamique.

Comme le précise Aude Bretegnier dans ce volume, « *apprendre à s'insérer comporte un aspect fonctionnel (apprendre à s'insérer comme apprendre à mieux fonctionner dans un espace social, culturel, politique, linguistique), qui s'articule avec un aspect que l'on pourrait appeler identitaire (apprendre à s'insérer comme se construire une légitimité à ses propres yeux)* ». La notion d'insertion, ainsi comprise, a semblé plus adéquate pour traduire l'idée que le nouvel arrivant trouve une place au sein d'un ensemble en mouvement, pour réfléchir à la dimension interpersonnelle du processus, alors que « intégration » nous a semblé renvoyer davantage, aujourd'hui, à une forme d'adaptation à des normes collectives et institutionnelles.

Un deuxième groupe de notions que je souhaite examiner ici, en lien à l'environnement scolaire, se rapporte plus précisément aux questions d'appropriation langagière. Les modes de désignation qui permettent de les catégoriser sont fondés, essentiellement, sur les notions de *maitrise* et de *compétence*. Il convient donc de réfléchir à leurs occurrences, à leur contextualisation et aux conséquences qui en découlent du point de vue, plus particulièrement, des processus d'insertion.

La *maitrise* est le terme généralement choisi, dans les programmes et instructions officielles, pour désigner la cible visée au terme de différents niveaux de la scolarité : *maitrise de la langue* est ainsi l'expression consacrée pour désigner l'objectif général des enseignements de français, considéré comme langue « maternelle » ou « seconde » et on peut analyser ce choix comme significatif des attentes institutionnelles, que Nathalie Auger analyse en partie dans ce volume ; la maitrise suppose en effet d'avoir atteint une certaine forme de perfection, « digne d'un maître », dans la technique concernée, et garantit, en quelque sorte, la « domination » sur le sujet considéré. On peut discerner en filigrane, sous l'emploi de ce terme, des conceptions relevant d'une sorte d'idéal lié à une norme uniforme et désincarnée, ne laissant place ni à l'approximation, ni à l'erreur⁶ et susceptibles de générer une forte insécurité linguistique, en particulier en langue seconde.

Si la *compétence* peut renvoyer, dans certains usages, à des représentations du même ordre, la notion a toutefois fait l'objet, dans les travaux récents en sciences de l'éducation, en ergonomie et en didactique, d'abondantes recherches et clarifications terminologiques qui lui

⁵ L'Agence nationale de l'accueil des étrangers et des migrations a été créée par la loi du 18 janvier 2005 pour remplacer l'Office des migrations internationales (OMI) et le service social d'aide aux émigrants (SSAE). L'ANAEM organise l'accueil des migrants sur une « plate-forme » offrant une série de prestations (bilan linguistique, contrôle médical, entretien avec un auditeur social, *etc.*).

⁶ Ni même, implicitement à la variation, alors que le fait de pouvoir manier la variation de manière adéquate est, a contrario, une forme de compétence particulièrement « experte ».

confèrent une épaisseur beaucoup plus opératoire. On retiendra tout particulièrement le point de vue de Le Boterf (1994 : 16), qui propose une définition concevant la compétence comme une construction complexe :

« un savoir-agir, c'est-à-dire un savoir intégrer, mobiliser et transférer un ensemble de ressources (connaissances, savoirs, aptitudes, raisonnements, etc.) dans un contexte donné pour faire face aux différents problèmes rencontrés ou pour réaliser une tâche, la compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités, ...) à mobiliser, mais dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence est de l'ordre du "savoir mobiliser" ».

L'intérêt de la notion de compétence réside, du point de vue de l'insertion des nouveaux arrivants, dans la prise en compte d'activités et de capacités situées, de ressources diversement contextualisées et non, comme pour la maîtrise, d'habiletés absolues et idéales.

Cette perspective a été prolongée par une longue réflexion menée notamment en didactique des langues, suite aux travaux de Hymes sur la compétence de communication (Hymes, 1984), visant à développer la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle, telle qu'elle a été construite sous l'égide du Conseil de l'Europe :

« On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. » (Coste, Moore & Zarate, 1997 : 12 et CECR, 2001 : 129).

Cette notion a été ensuite précisée et retravaillée au cours de la dernière décennie, en insistant sur les déplacements opérés par rapport aux travaux de Hymes (Coste, 2001 et 2002 ; Moore & Castellotti, 2008 ; Castellotti *et al.*, à par.). On a ainsi mis l'accent, notamment, sur les articulations, les passages, les circulations, les représentations croisées qui caractérisent les relations entre les ressources mobilisées, ainsi que la constante évolution et reconfiguration de celles-ci, en insistant sur la dimension personnelle et identitaire de la construction de la compétence :

« [...] la reconnaissance de son caractère fortement individualisé, lié à l'histoire personnelle et aux itinéraires sociaux, pouvant inclure aussi bien des affichages emblématiques que des renoncements symboliques à certaines des composantes du répertoire, et différentes « manières d'être aux langues. » (Moore & Castellotti, 2008 : 17).

La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle est ainsi devenue une référence incontournable pour les recherches et les interventions en didactique des langues et, tout particulièrement, pour ce qui concerne l'insertion des enfants allophones, comme le rappelle aussi Emmanuelle Huver ci-dessous. En effet, elle permet de penser et de concrétiser des orientations en matière d'usages didactiques et de politiques linguistiques éducatives qui s'appuient sur la pluralité, pour envisager des *curricula* à géométrie variable au sein desquels peuvent se développer des approches plurielles des langues et des cultures (Castellotti, 2008 a et b) visant une éducation à et par la diversité.

Dans le domaine éducatif, on continue parallèlement à user de plusieurs expressions « consacrées » pour désigner l'appropriation du français en fonction, notamment, des contextes qui permettent de situer et de caractériser cette appropriation. On s'intéressera notamment, dans ce numéro, à la catégorie « français langue seconde », apparue à une époque où il s'est avéré important de différencier les publics et les contextes pour mieux élaborer des aides pédagogiques adaptées, et qui a constamment évolué depuis (voir notamment Cuq,

1991 ; Vigner, 2002 ; Martinez, 2002). On s'interrogera toutefois sur son opérationnalité aujourd'hui, appliquée notamment aux nouveaux arrivants visant une installation durable en France, pour lesquels les catégories établies (français langue première⁷/seconde/étrangère) se recouvrent et s'imbriquent largement et ne rendent pas compte des effets de continuum attachés au parcours d'appropriation des personnes concernées. Celles-ci doivent en effet acquérir à la fois une variété de communication courante, une variété de scolarisation en même temps qu'une langue d'identification (au moins partiellement), tout en les articulant au reste de leur répertoire, qui se reconfigure dans le même temps au contact du français. L'école, toutefois, ne prend que rarement en compte cette complexité et, dans la plupart des cas, la considère davantage comme un handicap que comme un atout sur lequel s'appuyer. Les expressions en débat mettent l'accent sur le décalage entre des usages mouvants et hétérogènes et des représentations figées et simplificatrices.

La thématique de ce numéro aurait pu conduire à expliciter d'autres groupes de notions, largement convoquées, notamment du point de vue de la sociologie politique, pour se pencher sur les phénomènes d'insertion et d'intégration des populations allophones en France. Ceux-ci sont en effet largement abordés, dans les débats de société, à travers un fil conducteur qui associe les notions d'ethnicisation / discrimination / ségrégation ou encore, d'un point de vue légèrement différent, celles de minorité / communauté, qu'Hélène Bertheleu aborde dans ce numéro.

Outre que ces dimensions ont déjà fait l'objet d'un certain nombre de travaux dans des champs voisins (voir notamment Aubert, Tripièr & Vourc'h, 1997 ; Lorcerie, 2003 ; Juteau, 1999), elles semblent moins directement problématisées dans une perspective d'appropriation qui est majoritairement celle de cette publication.

Au-delà des tentatives de clarification notionnelle, la raison d'être de cette réflexion est d'abord de permettre le débat, à partir d'expériences et de recherches existantes et, surtout, d'avancer vers le développement d'orientations susceptibles d'ouvrir des espaces constructifs de confrontation de points de vue pour la mise en œuvre de recherches impliquées et de dispositifs d'action pertinents en direction des nouveaux arrivants, à l'école et dans l'environnement social plus large.

Des orientations à construire

L'objectif, à travers cette publication, est donc de proposer, à partir d'une analyse critique des notions convoquées et d'une réflexion sur un certain nombre de situations et d'actions en cours, la construction d'orientations de recherche et de formation susceptible de contribuer à une prise en compte de la **place** (au plein sens du terme) que les migrants en général et, plus particulièrement, les nouveaux arrivants peuvent prendre dans la société française.

Pour le formuler plus clairement, il s'agit de réfléchir à la façon dont la société peut faire une place aux personnes venant d'ailleurs, et comment celles-ci peuvent la prendre, c'est-à-dire aux moyens que peut mettre en œuvre la société française (et plus particulièrement l'école pour ce qui concerne les enfants) pour se construire **avec** eux, dans un processus de co-évolution mutuel. On pourrait donc résumer cet objectif au moyen d'une formulation en miroir, ou plutôt en confrontation, qui serait « faire une place / prendre sa place » ; cette expression réfère à la fois à la notion de place sociale (Goffman, 1974) et à l'idée d'une nécessaire négociation d'un avenir social commun, à travers une réflexion sur les possibles apports de chacun à la construction collective.

⁷ Je choisis ici « première » plutôt que « maternelle » qui pose d'autres problèmes sur lesquels je ne reviendrai pas, mais qui ont été abondamment explicités ailleurs (Dabène, 1994 ; Moore, 2006).

Cela implique sans doute de développer une culture de l'écoute et du projet commun, peu développée en France, pour élaborer des formes de proposition de ce que pourrait être une éducation qui fasse une place à tous les groupes et individus qui sont partie prenante de la société, indépendamment de leurs origines.

Si on se situe dans cette perspective, le terme *intégration* semble mal choisi car il renvoie, plus ou moins clairement, à des représentations selon lesquelles on doit s'intégrer à un ensemble cohérent et difficilement modifiable ; le terme *insertion*, même s'il n'est pas complètement satisfaisant, apparaît plus approprié, notamment pour son sens « prendre sa place dans un ensemble », à condition toutefois de considérer l'ensemble comme une entité de rencontre, dynamique et évolutive.

Ces orientations sont à construire de manière résolument interdisciplinaire ; aujourd'hui, à une période où les thématiques de la migration, de l'insertion sociale et scolaire des migrants sont au cœur des préoccupations de nombre de décideurs et de chercheurs, la plupart des travaux sont encore trop souvent centrés sur des aspects strictement disciplinaires des phénomènes étudiés : travaux d'historiens sur l'identité nationale, de sociologues sur l'intégration et l'exclusion, de psychologues ou psychosociologues sur les dynamiques identitaires, de linguistes sur les contacts de langues etc. Or, la complexité et l'imbrication de ces dimensions invitent à adopter une approche qui tente d'articuler différents points de vue et c'est ce que nous avons choisi de faire à travers ce numéro, en sollicitant des contributions diversement situées, et en tentant d'élargir des problématiques spécifiques en les insérant dans leur dimension historique, géopolitique et / ou sociologique.

Les textes réunis s'organisent à partir de plusieurs axes thématiques développant chacun une réflexion, au moyen de plusieurs articles complémentaires, sur une dimension de l'insertion des migrants, en particulier des nouveaux arrivants, dans la société française. A ce premier ensemble s'adjoignent des textes proposant un point de vue complémentaire à partir de ce qui peut être observé et analysé dans d'autres contextes migratoires, en Europe et au Canada.

Nous avons choisi de partir du plus englobant (la dimension socio-politique), pour aller progressivement vers le plus près des pratiques quotidiennes, à savoir la dimension des usages didactiques, en essayant de proposer quelques ouvertures vers des questionnements plus généraux.

La première partie, qui porte sur la dimension socio politique, constitue donc déjà, en soi, une réflexion interdisciplinaire.

Catherine Wihtol de Wenden s'appuie en effet à la fois sur des aspects historiques, économiques, juridiques et sociaux, pour analyser les politiques d'accueil et d'intégration des migrants en France depuis 30 ans. Elle nous permet ainsi de mieux comprendre l'évolution des représentations sur ces questions et montre comment le débat s'est déplacé, avec une évolution continue des termes clés de ce débat.

Hélène Bertheleu se situe aussi au croisement de plusieurs approches pour nous proposer en complément les apports d'une sociologie des relations interethniques ; elle insiste notamment sur l'importance de la dimension socio-historique de la rencontre entre les nouveaux arrivants et les membres de la société qu'ils rejoignent pour analyser le rapport majoritaire/minoritaire, qu'elle décrit au moyen de la construction d'une *réciprocité asymétrique*, susceptible de conduire à une réflexion plus approfondie sur la production de la différence.

La **deuxième partie**, avec Gérard Vigner et Marie-Madeleine Bertucci, s'intéresse davantage à la manière dont l'école, d'un point de vue à la fois historique et didactique, propose des modèles institutionnels, linguistiques et méthodologiques pour l'apprentissage de ce qu'il est convenu d'appeler le FLS, même si cette dénomination n'est sans doute pas satisfaisante. Gérard Vigner propose un historique de la construction de ce « français langue seconde », fruit de l'émergence d'un français de scolarisation, qui s'est imposé aussi bien aux enfants allophones de l'intérieur qu'à ceux des pays colonisés, avant d'être la référence pour les enfants venus d'ailleurs. Cette construction historique explique, du point de vue méthodologique, une proximité entre les approches mobilisées en FLS et celles du « français national scolaire » souvent dénommé à tort « français langue maternelle ». En réponse à ce point de vue fondé sur l'histoire, Marie-Madeleine Bertucci propose, en prolongement, de réfléchir à l'instauration d'une « didactique croisée » entre FLM et FLS, susceptible de faire le lien entre les enfants, qu'ils soient ou non allophones, et les apprentissages, notamment celui, fondamental à l'école, de la littéracie. Après un rappel des textes officiels de référence et de la situation de « crise », notamment dans l'enseignement secondaire, elle plaide pour une intégration didactique prenant en compte la diversité des publics accueillis et la complexité de leurs rapports aux langues.

Mais prendre sa place, si je continue avec cette expression, c'est aussi se situer en mettant en œuvre des ressources d'ordre langagier, culturel, relationnel.

On s'intéressera donc, dans une **troisième partie**, aux ressources des enfants et, plus généralement, des nouveaux arrivants, à la manière dont elles se racontent d'un point de vue historique et identitaire, et dont elles peuvent être mobilisées dans un processus d'appropriation, avec l'article de Fabienne Leconte et Clara Mortamet, auquel répond le texte de Aude Bretegnier. Fabienne Leconte et Clara Mortamet proposent d'analyser les liens pouvant exister entre certaines formes de cultures d'apprentissages, plus ou moins littératiées, auxquelles ont été exposés les enfants et adolescents, et leurs perspectives d'insertion dans le système éducatif français. Si certaines formes de relations peuvent être observées, il faut toutefois tempérer ces rapprochements au moyen de l'introduction de nombreux autres facteurs, sociaux, psychologiques et éducatifs. Aude Bretegnier, en écho à cette contribution, propose de s'intéresser de manière plus précise aux histoires de langues vécues par les migrants, et de partir de ces histoires, hétérogènes et composites, pour construire des parcours d'insertion prenant en compte la reconstruction des identités sur lesquelles peuvent s'appuyer les sujets pour pouvoir envisager de nouveau d'occuper une place légitime au sein de la société.

A ces deux textes s'ajoute la contribution de Marianne Jacquet, Danièle Moore et Cécile Sabatier, qui s'interrogent sur la manière dont des adultes engagés dans des parcours de mobilité, dans la province canadienne de Colombie britannique, reconfigurent ces parcours de manière réflexive, en interaction avec les chercheuses, pour les mobiliser dans des actions de médiation au service des nouveaux arrivants. En transformant leur expérience en savoirs et compétences utiles aux autres, ils construisent une compétence de médiation partagée.

Une **quatrième partie** réunit deux réflexions consacrées à certaines modalités de l'accueil scolaire des enfants et adolescents nouveaux arrivants. L'article de Christiane Perregaux, Nilima Changkakoti, Valérie Hutter et Myriam Gremion s'intéresse en particulier, après un rappel de l'historique de cet accueil en Suisse, au rôle (double d'un point de vue linguistique) de la scolarisation de l'aîné-e dans des familles migrantes et de ses conséquences pour l'insertion sociale de tous et l'insertion scolaire des autres enfants, comme marque de réussite du projet migratoire. Elles proposent, à la suite de cette analyse, les grandes lignes d'un

parcours d'accueil scolaire et familial inclusif, garant d'une « *socialisation à la fois plurielle et commune* ».

Le texte de Céline Peigné s'intéresse aux adolescents nouveaux arrivants scolarisés en France et s'interroge plus particulièrement sur le rôle des enseignants de plusieurs disciplines dans la construction, ou non, d'une telle dynamique inclusive. Elle pose ainsi la question plus générale de la prise en compte par l'école d'acquis antérieurs ou parallèles des élèves, et plaide pour une intégration de la pluralité dans la constitution des cultures éducatives, permettant à l'école de jouer pleinement son rôle, non seulement dans l'instruction, mais aussi dans l'insertion sociale et identitaire de ces adolescents.

Enfin, **dans une cinquième partie**, on réfléchira, à partir de quelques propositions d'intervention formulées par Nathalie Auger puis Emmanuelle Huver, aux tentatives de mobilisation, dans les classes, des ressources plurielles de ces enfants, pour mieux envisager leur insertion scolaire. Après avoir rappelé l'importance de représentations dévalorisantes liées aux « langues de migrants », Nathalie Auger analyse l'intérêt d'un dispositif éducatif fondé sur la comparaison des langues présentes dans la classe, à divers titres, tant d'un point de vue scolaire (bénéfices pour l'avancée dans les apprentissages) que psycho-social, par la mobilisation cognitive et identitaire de ressources interreliées. Emmanuelle Huver prolonge cette réflexion, en introduisant, du point de vue de l'évaluation de la compétence construite dans ces contextes plurilingues, la notion de scénario, susceptible d'aider à construire des parcours scolaires qui s'appuient sur une conception intégrée des expériences langagières. Elle interroge aussi, par là-même, les finalités même de l'évaluation et sa place centrale dans tout dispositif d'insertion, dans la mesure où sa conception répercute, en amont, des orientations qui s'inscrivent dans la même perspective.

Une contribution complémentaire de Gabriele Budach et Helen Bardtenschlager propose une ouverture qui, bien que s'appuyant sur une expérience ne concernant pas *stricto sensu* des nouveaux arrivants, présente un certain nombre de directions intéressantes, susceptibles d'enrichir la réflexion didactique en direction de ce public. En effet, le dispositif de double immersion dont il est question présente l'avantage de scolariser ensemble des enfants dont les répertoires verbo-culturels sont largement hétérogènes, et de fonder une approche intégrée d'apprentissage bilingue et bilittéraire fondé sur cette hétérogénéité même, en tant que dimension heuristique et propice à l'apprentissage collaboratif.

Notre monde est divers, pluriel, hétérogène, mais de nombreuses personnes et institutions, au premier rang desquelles figure l'école, en particulier en France, fonctionnent encore sur et avec des représentations univoques et monocentrées. A travers la question de l'insertion des nouveaux arrivants c'est, plus généralement, la question de la diversité qui se pose, et de sa prise en compte comme élément constitutif de la société.

Les contributions réunies ici posent ainsi, chacune à leur manière, des jalons pour avancer dans cette perspective, avec l'objectif pluriel de proposer des objectifs et des modalités de scolarisation, d'éducation et, plus largement, de socialisation, de formation et d'accueil qui s'appuient sur une confrontation constructive d'apports historiques, géographiques et sociaux hétérogènes, pour envisager les bases d'un futur commun.

Ces orientations se traduisent notamment, sur le plan sociolinguistique, par le développement pour tous d'une véritable compétence plurilingue et pluriculturelle, opératoire, valorisante et reconnue, en mobilisant des ressources variables et diversifiées qui prennent leur place dans des parcours de mobilité et de co-construction partagée.

Bibliographie

- AUBERT F., TRIPIER M., VOURC'H F. (dirs.), 1997, *Jeunes issus de l'immigration : de l'école à l'emploi*, Paris, L'Harmattan.
- AUGER N., 2008, « Le rôle des représentations dans l'intégration scolaire des enfants allophones », dans CHISS J.-L. (dir.), *Immigration, Ecole et didactique du français*, Didier, collection « langues et didactique », Paris, pp. 187-231.
- BEAUD S., NOIRIEL G., 1990, « Penser l'intégration des immigrés », *Hommes et migrations* n° 1133, pp. 43-53.
- BEGAG A., 2003, *L'intégration*, Le Cavalier bleu, Paris.
- CASTELLOTTI V., 2007, « Des enfants tels qu'ils devraient être ou tels qu'ils sont : l'accueil scolaire des enfants allophones, en France et au Canada », *Education et sociétés plurilingues* n° 23, pp. 55-68.
- CASTELLOTTI V., 2008a, « Au-delà du bilinguisme : quelle place en France pour une éducation plurilingue ? », dans ERFURT J. et al. (dirs.), *Zweisprachig lehren und lernen. Ziele, Konzepte und Erfahrungen*, Frankfurt, Peter Lang, Collection Sprache, Mehrsprachigkeit und sozialer Wandel, n° 7.
- CASTELLOTTI V., 2008b, « L'école française et les langues des enfants : quelle mobilisation de parcours plurilingues et pluriculturels ? », dans CHISS, J.-L. (dir.), *Immigration, Ecole et didactique du français*, Didier, collection « langues et didactique », Paris, pp. 232-279.
- CASTELLOTTI V., CAVALLI M., COSTE D., MOORE D. (à par.), « A propos de la notion de compétence plurilingue en relation à quelques concepts sociolinguistiques ou du rôle de l'implication et de l'intervention dans la construction théorique », *Actes du Ve colloque du RFS*, Amiens, juin 2007.
- CASTELLOTTI V., PY B. (dirs.), 2002, *La notion de compétence en langues, Notions en questions* n° 6, ENS Editions, Lyon.
- COSTA-LASCOUX J., 2006, « L'intégration "à la française" : une philosophie à l'épreuve des réalités », *Revue européenne des migrations internationales*, volume 22, n° 2, pp. 105-125.
- COHEN J., 1999, « Intégration : théories, politiques et logiques d'Etat », dans Dewitte P. (dir.), *Immigration et intégration. L'état des savoirs*, La Découverte, Paris., pp. 32-42.
- COSTE D., 2001, « De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues », dans Castellotti V. (dir.), *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Presses universitaires de Rouen, collection DYALANG, Rouen, pp. 191-202.
- COSTE D., 2002, « Compétence à communiquer et compétence plurilingue », *Notions en questions* n° 6, pp.115-123.
- COSTE D., MOORE D., ZARATE G., 1997, *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- CUQ J.-P., 1991, *Le français langue seconde*, Hachette, collection F, Paris.
- DABENE L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, collection F, Paris.
- DE RUDDER V., TABOADA-LEONETTI I., VOURC'H F., 1990, *Immigrés et Français, stratégies d'insertion, représentations et attitudes*, CNRS-DREIF.
- DEWITTE P. (dir.), 1999, *Immigration et intégration. L'état des savoirs*, La Découverte, Paris.
- GAILLARD A.-M., 1997, « Assimilation, insertion, intégration, adaptation : un état des connaissances », *Hommes et migrations* n° 1209, pp. 119-130.

- GASPARD F., 1992, « Assimilation, insertion, intégration : les mots pour « devenir français », *Hommes et migrations* n° 1154, pp.14-23.
- GOFFMAN E., 1974, *Les rites d'interactions*, Minuit, Paris.
- JUTEAU D., 1999, *L'ethnicité et ses frontières*, Presses de l'Université de Montréal.
- LE BOTERF G., 1994, *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Les Editions d'organisation, Paris.
- LORCERIE F., 2003, *L'école et le défi ethnique*, ESF, Paris.
- MARTINEZ P. (éd.), 2002, *Le français langue seconde, apprentissage et curriculum*, Maisonneuve et Larose, Paris.
- MILZA P., 1993, *Voyage en Ritalie*, Plon, Paris.
- MOORE D., 2006, *Plurilinguismes et école*, Didier/CREDIF, coll. LAL, Paris.
- MOORE D., CASTELLOTTI V., 2008, Perspectives de la recherche francophone autour de la notion de compétence plurilingue, *La compétence plurilingue : regards francophones*. Peter Lang, collection Transversales, Berne, pp. 11-24.
- PUREN L., 2004, *L'école française face à l'enfant alloglotte. Contribution à une étude des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre à l'égard des minorités linguistiques scolarisées dans le système éducatif français du XIXe siècle à nos jours*, Thèse de doctorat en didactologie des langues et des cultures, Université Paris 3 Sorbonne nouvelle, sous la direction de D. Véronique.
- SAYAD A., 1994, « Qu'est-ce que l'intégration ? », *Hommes et migrations* n° 1182, pp. 8-20.
- SCHNAPPER D., 1991, *La France de l'intégration. Sociologie de la nation en 1990*, Gallimard, Paris.
- SCHNAPPER D., 2007, *Qu'est-ce que l'intégration ?*, Folio actuel, Paris.
- THIESSE A.-M., 1999, *La création des identités nationales*, Seuil, coll. Points Histoire, Paris.
- VIGNER G., 2002, *Enseigner le français comme langue seconde*, CLE International, Paris.

GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

Comité de rédaction : Mehmet Akinci, Sophie Babault, André Batiana, Claude Caitucoli, Robert Fournier, François Gaudin, Normand Labrie, Philippe Lane, Foued Laroussi, Benoit Leblanc, Fabienne Leconte, Dalila Morsly, Clara Mortamet, Danièle Moore, Alioune Ndao, Gisèle Prignitz, Richard Sabria, Georges-Elia Sarfati, Bernard Zongo.

Conseiller scientifique : Jean-Baptiste Marcellesi.

Rédacteur en chef : Claude Caitucoli.

Comité scientifique : Claudine Bavoux, Michel Beniamino, Jacqueline Billiez, Philippe Blanchet, Pierre Bouchard, Ahmed Boukous, Louise Dabène, Pierre Dumont, Jean-Michel Eloy, Françoise Gadet, Marie-Christine Hazaël-Massieux, Monica Heller, Caroline Juilliard, Jean-Marie Klinkenberg, Suzanne Lafage (†), Jean Le Du, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolai, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffelec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

Comité de lecture pour ce numéro : Françoise Armand, Université de Montréal ; Philippe Blanchet, Université de Rennes 2 ; Jean-Louis Chiss, Université Paris 3 ; Jean-Michel Eloy, Université de Picardie ; Jürgen Erfurt, Université de Francfort ; Laurent Gajo, Université de Genève ; Aline Gohard-Radenkovic, Université de Fribourg ; Martine Marquillo-Larruy, Université de Poitiers.

Laboratoire LIDIFra – Université de Rouen
<http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>

ISSN : 1769-7425