



**GLOTTOPOL**

Revue de sociolinguistique en ligne

n° 21 – janvier 2013

*Lieux de ségrégation sociale et  
urbaine : tensions linguistiques et  
didactiques ?*

Numéro dirigé par Marie-Madeleine  
Bertucci

## SOMMAIRE

Marie-Madeleine Bertucci : *Présentation.*

### **I. Manifestations sociolinguistiques de la ségrégation sociale et urbaine**

Médéric Gasquet-Cyrus : *Perspectives dynamiques sur la ségrégation sociolinguistique en milieu urbain : le cas de Marseille.*

Mylène Lebon-Eyquem : *Débordements et reterritorialisation sociolinguistiques en milieu créole réunionnais.*

Rosa Pugliese, Valeria Villa : *Contraintes et tensions sociolinguistiques en Italie, pays d'immigration.*

Souheila Hedid : *Lorsque les représentations sociolinguistiques redessinent la ville. La mise en mots de la mobilité socio-spatiale. Le cas de Constantine.*

Isabelle Boyer : *Habiter la cité : expériences de ségrégation ou d'ouverture à l'autre ?*

### **II. Impact scolaire de la ségrégation linguistique et inégalité des langues**

Marie-Madeleine Bertucci : *La diversité linguistique et culturelle à l'école de la périphérie : de facteur de ségrégation à instrument de l'inégalité des chances ?*

Véronique Nante, Cyril Trimaille : *À l'école, il y a bilinguisme et bilinguisme.*

Cécile Goï, Emmanuelle Huver : *Accueil des élèves migrants à l'école française : postures, représentations, pratiques ségrégatives et/ou inclusives ?*

Cécile Sabatier, Danièle Moore et Diane Dagenais : *Espaces urbains, compétences littératiées multimodales en immersion française au Canada.*

## Compte rendu

Véronique Miguel-Addisu : *Auger N., Béal C., Demougin F. (éds.), 2012, Interactions et interculturalité : variété des corpus et des approches, Peter Lang, collection Langues, sociétés, cultures et apprentissages, Transversales n°31, Berne, 398 pages. ISBN 978-3-0343-1062-8.*

# ACCUEIL DES ÉLÈVES MIGRANTS À L'ÉCOLE FRANÇAISE : POSTURES, REPRÉSENTATIONS, PRATIQUES SÉGRÉGATIVES ET/OU INCLUSIVES ?

Cécile Goï, Emmanuelle Huver

EA 4246, PREFics – Dynadiv, Université F. Rabelais (Tours)

Depuis Bourdieu et Passeron (1970), les sociologues de l'éducation et plus largement les chercheurs s'intéressant à l'école ont dénoncé celle-ci comme pouvant être un espace de reproduction des inégalités sociales et d'exclusion dont les processus se manifestent notamment dans certains lieux identifiés : banlieues, ZEP et autres (Dubet, Duru-Bellat et Véréout, 2010 ; Van Zanten, 2001 ; Charlot, Bautier et Rochex, 1997). La plupart du temps, la question de la ségrégation scolaire (mais pas seulement) est envisagée du point de vue des espaces physiques, géographiques, et sous l'angle des politiques de la ville, dans leurs liens avec l'hétérogénéité sociale et le traitement de la diversité dans les territoires (Wacquant, 2006 ; Fitoussi, Laurent et Maurice, 2004).

Dans cet article, nous n'avons pas tant pour intention de proposer une réflexion didactique sur l'école *dans les lieux de ségrégation urbaine* que d'ouvrir une réflexion sur l'école *comme espace – physique ou métaphorique*<sup>1</sup> – *potentiel de ségrégation/inclusion*, en interrogeant les modalités de reconnaissance, de prise en compte et de traitement didactique de la diversité linguistique et culturelle à l'école pour le public institutionnellement catégorisé comme « élèves nouveaux arrivants » (désormais ENA).

Nous avons en effet choisi d'entrer dans la thématique de ce numéro par le biais de l'accueil (ou non) des ENA, en ce qu'ils sont perçus comme porteurs de diversité linguistique et culturelle, et par l'identification de possibles processus d'inclusion / exclusion (voire de ségrégation<sup>2</sup>) liés à une population scolaire allophone<sup>3</sup>. Il convient toutefois de préciser que nous ne considérerons pas ce public dans ce qu'il aurait de spécifique, mais, au contraire, en ce qu'il permet d'opérer un effet de loupe sur les phénomènes que nous souhaitons étudier, et

---

<sup>1</sup> Le terme *espace* est ainsi pris dans un sens élargi signifiant à la fois lieu, temps, possibilité, expérience, etc.

<sup>2</sup> L'articulation que nous construisons entre ces termes sera explicitée *infra*.

<sup>3</sup> Bien que discutable, nous conserverons ici le terme *allophone*, en ce qu'il est le plus communément usité tant par les chercheurs que par les acteurs institutionnels lorsqu'il est question des ENA en France. Pour autant, l'usage de ce terme n'est pas exempt d'effets, dont les limites imparties à cet article ne nous permettent pas de discuter ici (cf. par exemple Huver, 2009 ; Huver et Goï, 2010). Par ailleurs, nous avons choisi de conserver l'acronyme ENA, et non celui, plus récent, d'EANA – Élèves Allophones Nouvellement Arrivés (terminologie proposée dans les Instructions Officielles d'octobre 2012 relatives à ce public), afin de ne pas caractériser *a priori* ces élèves par leur allophonie.

plus particulièrement sur les rapports à l'altérité construits et véhiculés au sein de l'institution scolaire.

Nous fondons notre propos sur l'idée que de tels processus – s'il est tentant de les objectiver – ne sont – de fait – pas objectifs, et que les pratiques sont en étroites interrelations avec les représentations, les postures, voire les imaginaires des acteurs. Parmi ces acteurs, nous incluons également – et résolument – les chercheurs traitant de ces questions (Goï et Huver, à paraître, Razafimandimbimanana et Goï, 2012). En effet, comme le souligne Besse (1998 : 44) :

*Le moins que l'on puisse dire est que ces représentations, dites parfois subjectives, sont peu prises en compte, dans leur activité scientifique même, par nombre de linguistes, psycholinguistes, didacticiens des langues. (...) Il y a souvent chez eux comme une réticence à admettre que leur regard d'observateur modifie inévitablement l'objet observé. (...) D'où une certaine propension, en quelque sorte compensatoire, à se vouloir d'autant plus « descriptiviste » ou « objectiviste » qu'on sait, intimement, avoir quelque difficulté à l'être.*

Par conséquent, nous ne traiterons pas tant des espaces de ségrégation *versus* inclusion dans ce qu'ils pourraient avoir d'homogène, que de l'hétérogénéité des pratiques et des postures des acteurs qui traversent, habitent et donnent corps à ces espaces et à ces processus d'exclusion et/ou d'inclusion.

Après un liminaire notionnel et méthodologique, nous interrogerons la situation des ENA en nous intéressant d'une part aux catégorisations (institutionnelles et scientifiques) des langues (et notamment du français) enseignées et, d'autre part, aux modes de structuration des dispositifs d'accueil et de scolarisation pour tenter, dans un troisième temps, de repérer des liens entre ces dimensions et les dynamiques d'intégration scolaire<sup>4</sup>.

## 1. Liminaire notionnel et méthodologique

### 1.1. Exclusion, ségrégation, intégration, inclusion...

#### 1.1.1. L'exclusion : prégnance du traitement socio-économique

Le terme d'*exclusion* a commencé à apparaître dans le champ social français dans les années 1970 (Dortier (dir.), 2008 : 224). Initialement, cette notion n'était pas pensée comme structurelle et sociale mais comme un phénomène provisoire et individuel, dont il serait à terme possible de venir à bout. Le chômage de longue durée, les difficultés d'insertion des jeunes et les problèmes des « banlieues », en bouleversant le paysage social dès le début des années 1980, modifient les perceptions des phénomènes d'exclusion et les analyses qui en sont produites : l'exclusion est alors interprétée comme un phénomène récurrent, endémique (Ferréol et Jucquois (dirs.), 2003 : 132) et « susceptible d'un traitement politique<sup>5</sup> » (Dortier (dir.), 2008 : 224).

Pour notre propos, on retiendra surtout qu'elle est essentiellement pensée selon des critères socio-économiques. D'ailleurs, encore actuellement, le *Petit Robert* (2011) par exemple illustre le terme d'*exclusion* par « l'exclusion sociale », définie comme la « marginalisation de certaines catégories de personnes qui vivent en dehors des conditions normales d'existence de la société ». De même, dans le *Dictionnaire des sciences humaines* de Mesure et Savidan (dirs., 2006), on constate que l'entrée « exclusion » ne figure que dans l'*index rerum*, et

<sup>4</sup> Cet article a bénéficié de la relecture attentive d'E. Razafimandimbimanana, que nous remercions chaleureusement. Les propos développés ici n'engagent cependant bien entendu que leurs auteures.

<sup>5</sup> Par exemple : instauration du RMI.

uniquement sous le terme *exclusion sociale*, qui renvoie aux notions de « banlieue, chômage, disqualification sociale, éthique reconstructive, précarité, pauvreté, exclusion, racisme ».

Cette entrée dans la problématique par l'économique et le social est historiquement et géographiquement située<sup>6</sup>. En France, pour des raisons historiques désormais bien connues (Baggioni, 1997; Noiriel, 1992), le traitement des phénomènes migratoires et des problématiques sociétales et culturelles qui en découlent est relativement récent et reste, par ailleurs, largement défini comme une question sociale (Dortier, 2008 : 173). Schnapper (1991, 2007) note d'ailleurs que l'immigration constitue un domaine dans lequel les modalités d'intégration propres à chaque nation restent, dans le monde contemporain, encore significatives de processus historiques nationaux diversifiés.

### 1.1.2. Du point de vue culturel : permanences mythiques et changements multiformes et situés

Schnapper (1991, 2007) propose un modèle notionnel qui nous semble intéressant pour notre réflexion en ce qu'il complexifie la notion d'exclusion à double titre : d'une part, il permet d'intégrer la dimension culturelle et plus particulièrement les reconfigurations – individuelles et sociétales – liées aux phénomènes migratoires. D'autre part, il montre que l'intégration n'est pas nécessairement le contraire de l'exclusion, ce que d'autres travaux ont également montré du point de vue socio-économique (cf. par exemple la notion d'intégration disqualifiante développée par Paugam, 2000).

Schnapper utilise en effet le terme de *séparation*, plutôt que celui d'*exclusion*. Ce faisant, elle situe ses réflexions sur le versant culturel plus que sur le versant social<sup>7</sup> des phénomènes d'inclusion / exclusion à l'œuvre dans les sociétés. Le modèle de Schnapper présente l'écueil de fonder son modèle sur la confrontation entre deux groupes culturels, pensés comme relativement stables et homogènes, ce qui ne rend pas compte de la complexité et de la diversité des phénomènes et des processus identitaires à l'intérieur de ces groupes et entre eux. Par ailleurs, la structuration polymorphe des sociétés contemporaines suppose de dépasser ce modèle binaire au profit d'un modèle théorisant les circulations et les inter-influences entre plusieurs groupes.

Malgré cela, certains des éléments qu'elle développe nous semblent pertinents pour notre propos. Notamment, elle mobilise la notion d'acculturation pour référer aux phénomènes résultant d'un contact continu entre des groupes d'individus appartenant à des cultures différentes et qui aboutissent à des transformations affectant les modèles originaux des groupes en présence<sup>8</sup>. Schnapper distingue trois formes<sup>9</sup> possibles des processus d'acculturation (la séparation, l'assimilation et l'intégration<sup>10</sup>), pour montrer en quoi les

<sup>6</sup> Ainsi, dans la société américaine par exemple (et plus largement dans les contextes socio-historiques d'immigration et d'urbanisation massives des « sociétés neuves » – Australie, États-Unis, Canada...), les dimensions culturelles liées aux phénomènes d'intégration vs exclusion des migrants ont d'une part d'emblée été incluses dans les questionnements scientifiques et sociétaux et, d'autre part, ont été traitées séparément des dimensions sociales (Dortier, 2008 : 173).

<sup>7</sup> On peut toutefois interroger l'opportunité de cette distinction, sachant que ces deux dimensions sont inter-reliées et qu'en outre, elles interpellent aussi la dimension du politique. Schnapper (2007 : 60) souligne d'ailleurs la nécessité pour le sociologue de ne pas utiliser la notion d'intégration comme un allant de soi circonscrit une fois pour toutes mais plutôt de la redéfinir, de la (re)construire avant de l'utiliser comme notion opératoire, notamment dans les dimensions d'intervention sociale de la recherche où le risque de l'instrumentalisation (par le politique notamment) n'est pas absent.

<sup>8</sup> Le préfixe a(c)- n'a donc pas ici de valeur privative, mais réfère plutôt à un mouvement réciproque.

<sup>9</sup> Pour Schnapper, ces termes ne renvoient pas à des états descriptibles de manière indépendante et figée, mais au contraire à des dynamiques.

<sup>10</sup> D'autres modèles ont par la suite complété celui-ci, notamment celui de Berry (2000). Celui-ci introduit en plus de ces trois notions la notion de marginalisation, qui renvoie à des situations dans lesquelles il n'existerait ni maintien des formes culturelles premières, ni transformation au bénéfice de formes culturelles secondes, si bien

interactions sont inévitables lorsque des groupes culturels cohabitent, l'assimilation n'ayant alors pas davantage de consistance que la séparation / ségrégation.

La notion de séparation (ou de ségrégation) traduit en effet les situations d'acculturation dans lesquelles il n'y aurait aucune transformation de pratiques ou de normes dans les différents groupes culturels cohabitants : bien que co-existant, chacun conserverait l'intégrité (supposée parfaite) d'une identité culturelle pérenne à l'identique (ce qui renvoie à une forme de fantasme de non altération). Cependant, il paraît difficile de concevoir que des groupes en constante cohabitation ne subissent aucun effet des interactions les mettant en présence. Même dans le cas d'une volonté farouche de préserver une identité culturelle « pure », le fait même de se positionner « contre » cette culture nouvelle est paradoxalement une transformation<sup>11</sup>. La notion d'assimilation traduit quant à elle les situations dans lesquelles l'une ou l'autre des deux cultures en présence aurait épousé totalement les schèmes culturels et sociaux de l'autre. Il y aurait alors indifférenciation, puisqu'il n'existerait plus de différences culturelles entre l'un et l'autre des groupes culturels mis en présence. Ainsi, d'un point de vue culturel, il paraît donc bien improbable de se trouver – de fait – dans une situation de séparation / ségrégation ou d'assimilation : Schnapper (1991 : 79) précise d'ailleurs que « l'assimilation complète est un mythe ».

Par conséquent, l'assimilation et la séparation / ségrégation sont à considérer comme les pôles extrêmes des processus d'interactions culturelles, et donc comme des mythes (ou, à la limite, des modèles conceptuels) ne recouvrant aucune réalité. L'acculturation ne peut donc être conçue que comme un espace entre-deux (Sibony, 1991) et multiforme, investi diversement selon les contextes et les enjeux.

Schnapper utilise *intégration* pour traduire cet espace médian des processus d'acculturation : ce terme renvoie ainsi de manière générique aux processus selon lesquels des groupes culturels se trouvant en interaction – de par leur travail, leur habitat, leurs rencontres, l'école... – modifient, d'une manière ou d'une autre, leurs modèles culturels respectifs, en conservant des « invariants » identitaires spécifiques (Schnapper, 1991 : 96).

Nous verrons que cette intrication tant des notions que des niveaux d'analyse est très présente dans les dispositifs de scolarisation des ENA, dans la mesure où ceux-ci dessinent des espaces qui sont tous à des degrés divers, plus ou moins excluants / incluants<sup>12</sup>, au-delà même de l'ingénierie pédagogique qui leur donne forme.

Enfin, Schnapper met l'accent sur la co-construction, voire la réciprocité, des ajustements et des transformations opérés, de même que Tap (1988 : 13), lorsqu'il exprime ce qu'il y a de réducteur à penser l'intégration uniquement dans le sens de l'adaptation à la société d'accueil :

*Être intégré, c'est accepter les règles du jeu et se montrer prêt à s'adapter aux modalités de fonctionnement et aux exigences de l'organisation qui vous accueille. L'adaptation est souvent perçue sur le mode unilatéral du rite d'initiation : le groupe candidat doit s'accorder au groupe d'accueil. Une telle conception est réductrice dans la mesure où elle méconnaît le fait particulier qu'une interaction [...] implique une adaptation réciproque.*

---

que les personnes concernées se trouveraient en « déshérence sociale » ou dans une « impasse identitaire » (Sibony, 1991). Cependant, il ne s'agit pas ici d'être exhaustif, d'autant que ce modèle, dans sa dimension de forte corrélation entre dégageant discursif des affiliations respectives aux groupes culturels en présence, d'une part, et marginalisation et déshérence sociale d'autre part nous paraît très largement contestable.

<sup>11</sup> Ces transformations peuvent prendre la forme de durcissement des comportements ou des idéaux (que dans un autre contexte, on ne durcirait pas), ou encore de revitalisation voire de réinvention de pratiques dites « anciennes » ou inscrites dans la tradition, présentées comme fondatrices.

<sup>12</sup> Ce choix de couplage terminologique renvoie, pour ce qui nous concerne, non pas à une binarisation des phénomènes, mais traduit une palette de possibles, des espaces intermédiaires, des continuums, symptômes et témoins des tensions à l'œuvre.

Castellotti problématise les liens entre langues et insertion dans une perspective similaire, en montrant que les termes *intégration* et *insertion*, l'un comme l'autre, selon des temps et des espaces variés, « 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 » (2008 : 4).

### 1.1.3. Dynamiques culturelles, traitements politiques

On voit donc à quel point les termes *exclusion* et *intégration* sont polysémiques car multidimensionnels, ce qui rend une réflexion terminologique et notionnelle particulièrement nécessaire, tant du point de vue sociétal et politique que scientifique. On voit également qu'ils charrient une forte charge émotionnelle, politique et idéologique. Ils sont en effet révélateurs de la manière dont les sociétés, les groupes, les individus investissent la question de la place et du traitement de l'altérité ainsi que celle des modalités et des critères de catégorisation mis en œuvre pour définir les relations et les frontières entre moi / nous / eux.

À cette constellation terminologique s'est récemment ajouté le terme d'*inclusion*, bien qu'il soit d'un usage relativement ancien dans d'autres pays, notamment au Brésil où il s'est diffusé à partir du milieu des années 80 au niveau des politiques sociales et scolaires (La Taille de *et al.*, 2004). Il est ainsi significatif qu'il soit mobilisé dans des écrits institutionnels tels que le *Rapport annuel des inspections générales* de 2009 (MEN / MESR, 2009)<sup>13</sup> ou encore dans les récents travaux du Conseil de l'Europe traitant des politiques éducatives. L'émergence de ce terme dans le paysage européen, et plus particulièrement français, n'est pas fortuit et renvoie, comme d'une certaine manière le terme *insertion* évoqué *supra*, à une volonté de dépasser le terme *intégration*, qui recouvrirait des pratiques jugées trop peu ambitieuses (i.e. insuffisamment radicales au regard des évolutions contemporaines). Le *Rapport annuel des inspections générales* de 2009 (MEN / MESR, 2009 : 18) indique ainsi que :

*le centre d'intérêt de l'inclusion est différent de celui de l'intégration. Dans une optique d'intégration, les groupes qui entrent à l'école doivent s'adapter à la scolarité disponible (...). Les systèmes éducatifs maintiennent leur statu quo et les activités d'intégration se centrent sur les services personnalisés mis en place pour ces élèves. (...) Dans le cas de l'inclusion au contraire, l'objectif prioritaire est de transformer les systèmes éducatifs et les écoles afin de les rendre capables de répondre à la diversité des besoins d'apprentissage des élèves. (...) Dans l'inclusion, l'élément clé n'est pas, comme on pourrait le croire, l'individualisation, mais la diversification de l'offre d'éducation et la personnalisation des expériences communes d'apprentissage. (...) Cela implique de progresser vers une conception de l'éducation dans laquelle les programmes, les parcours et l'enseignement tiennent compte, d'entrée de jeu, de la diversité des besoins de tous les élèves.*

Nous verrons plus loin que cette problématique (politique) de la personnalisation des parcours et de la transformation des systèmes est au cœur de l'organisation des dispositifs d'accueil des ENA (même si elle reste souvent implicite et « cachée » derrière des arguments d'ordre didactique).

Par ailleurs, comme les autres termes précédemment évoqués, l'inclusion n'est pas à concevoir comme radicalement et binairement opposée à l'exclusion : de nombreux chercheurs ont là aussi montré qu'il s'agit de processus, évolutifs, labiles, dynamiques, relatifs, interdépendants, etc., que l'emploi de tel ou tel terme, s'il n'est pas neutre, puisque

<sup>13</sup> Qui reprend les principaux éléments du rapport de l'Inspection générale *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France* coordonné par Catherine Klein et Joël Sallé (rédigé en 2009 mais publié en juin 2012).



producteur, reproducteur et produit de représentations, n'est pas suffisant à la construction d'une réelle politique d'inclusion, notamment à l'école et, enfin, que des espaces catégorisés comme inclusifs peuvent abriter, voire générer, des formes et des pratiques d'exclusion à des niveaux plus micro et/ou de manière plus insidieuse ou, à tout le moins, implicite.

Ainsi, dans la mesure où les phénomènes d'inclusion / exclusion sont essentiellement dynamiques et co-construits, les représentations des acteurs y occupent une place prépondérante. Corrélativement, ces phénomènes sont à penser conjointement dans leur dimension individuelle, sociale, politique. Différents travaux d'ordre ethnographique et/ou compréhensif ont d'ailleurs bien montré l'hétérogénéité et la singularité des parcours (notamment scolaires) de différents acteurs (auto)catégorisés comme exclus, les processus dont ils procèdent et les intrications des dimensions « micro » et « macro » qu'ils contribuent à éclairer (Beaud, 2003, Amrani et Beaud, 2004, Lepoutre, 1997), remettant ainsi en question des analyses plus quantitatives et déterministes des parcours scolaires (Bourdieu et Passeron, 1970). C'est également pour ces raisons que nous avons choisi une entrée par les acteurs et leurs représentations, considérant que ce sont aussi leurs regards qui construisent et incarnent les processus d'exclusion / intégration, en l'occurrence des élèves nouveaux arrivants en France et à l'école française.

## 1.2. Démarches et implications des chercheuses

Il reste à expliciter quelles sont les personnes catégorisées ici sous le terme d'acteurs : si les enseignants et les élèves peuvent sembler « tomber sous le sens », nous avons pris le parti de ne pas ignorer que nos représentations en tant que chercheuses sont aussi à l'œuvre. Cela implique d'une part que les représentations des chercheurs ainsi que leurs catégorisations contribuent également à structurer le champ de l'accueil et de l'insertion scolaire, sociale, linguistique des ENA et qu'elles influent sur les pratiques des enseignants. Ceci est sans doute d'autant plus vrai dans le champ de la didactique des langues (désormais DDL) que celle-ci est très largement conçue comme une discipline d'intervention (Galissou, 1989). Cela implique d'autre part que l'activité des chercheurs n'est ni neutre, ni objective en soi et qu'il convient donc d'explicitier (et de déconstruire) de manière réflexive les catégorisations qui la fondent et les implicites dont elle procède. De ce point de vue, notre démarche s'inscrit dans les réflexions de l'EA 4246 PREFics-Dynadiv : celles-ci touchent à la conceptualisation et à la mise en œuvre d'un paradigme épistémologique « qualitatif diversitaire » (Goï (coord.), 2012, de Robillard (dir.), 2010), qui vise à travailler *avec* (et non *sur*) l'altérité, la pluralité et l'hétérogénéité par le biais de démarches qualitatives, réflexives et/ou herméneutiques, notamment dans les champs des DDL, de la sociolinguistique et des sciences de l'éducation.

Dès lors, le texte produit ici prend appui sur différentes expériences<sup>14</sup> de recherche, notamment le programme *Parcours d'apprenants, altérité, diversité* (désormais PARAADIV<sup>15</sup>) et une recherche-action menée de 2005 à 2008 dans un réseau de réussite éducative du centre de la France (Goï, 2007), ainsi que sur les textes officiels à disposition. Mais elle se fonde plus largement sur la mise en réseau et en écho de nos parcours personnels et professionnels respectifs : Cécile Goï a exercé en tant que professeur des écoles auprès des ENA et coordinatrice du dispositif départemental de scolarisation des ENA (1<sup>er</sup> et 2<sup>nd</sup> degré pour l'Indre et Loire) ; Emmanuelle Huver a mené depuis 1996 différents travaux de recherche et de formation sur l'évaluation et/ou sur les ENA.

<sup>14</sup> Le terme *expérience* étant ici entendu dans le sens d'expérientiel, et non d'expérimental.

<sup>15</sup> Ce programme de recherche de l'EA PREFics-Dynadiv est porté par C. Goï, E. Huver et E. Razafimandimbimanana. Il a été initié en 2009, et il traite de l'accueil, de l'insertion et de parcours individuels à l'école française (ENA, enfants migrants plurilingues, enseignants). Voir le site de PARAADIV : <http://www.wix.com/dynadiv/paraadiv> et le site de l'équipe PREFics-Dynadiv de Tours : <http://dynadiv.univ-tours.fr/>.

L'ensemble de ces mises au point méthodologiques explique que nous ayons choisi de sélectionner quelques espaces (physiques ou métaphoriques) dans lesquels nous identifions des processus d'inclusion / exclusion (voire de ségrégation) des ENA. S'il ne nous a pas paru pertinent de privilégier *exclusivement* l'un ou l'autre des angles énoncés plus tôt, c'est que nous avons conscience de la complexité des éléments que nous souhaitons étudier. Par conséquent, nous avons choisi d'analyser *conjointement* et de manière articulée les dispositifs d'accueil et de scolarisation et les catégorisations des langues en présence sous l'angle des représentations de l'altérité, et des dynamiques d'inclusion / exclusion qui y seraient à l'œuvre. Il nous semble en effet que, chacune à leur manière, les pratiques et les postures liées à ces thématiques produisent du sens en termes d'inclusion / exclusion des élèves accueillis.

## 2. Catégorisations des langues et création d'espaces d'inclusions / exclusions

Nous soutenons l'idée que, parmi d'autres éléments, les modalités de catégorisation des langues en présence sont conjointement et potentiellement indicatrices et productrices de processus d'inclusion / exclusion et renvoient à des représentations diversifiées de l'altérité, linguistique et culturelle, des ENA. Il s'agit donc ici de s'intéresser à la manière dont les différents acteurs (dont les chercheurs) identifient les statuts des langues en présence : où font-ils passer les frontières ? Comment celles-ci sont-elles conçues ? Quels sont les critères mobilisés pour les définir ? En quoi ces catégorisations renvoient-elles à des représentations diverses de l'altérité des élèves et « produisent-elles de la différence » (Castellotti, 2009 : 110) ?

### 2.1. Catégorisations et rapports à l'altérité dans la recherche en DDL

La manière dont différents chercheurs ont thématiqué l'articulation entre différents statuts possibles du français nous semble ici intéressante à étudier, notamment autour du pivot que constitue le terme *français langue seconde* (désormais FLS), puisque c'est ce dernier qui est désormais le plus largement en usage pour référer à l'enseignement du français dispensé aux ENA<sup>16</sup>. Nous envisagerons ici d'une part les modalités d'inclusion / exclusion des ENA de cette catégorie et, d'autre part, les jeux de délimitation / articulation avec les notions (identifiées comme) connexes. Pour ce faire, nous nous appuyerons sur la mise en contraste de certains écrits de deux auteurs, J.-P. Cuq et G. Vigner. Notre objectif ici n'est pas de procéder à une sorte d'état de l'art sur la question, mais plutôt d'illustrer, par cet exemple, les liens entre construction – notamment historique – des catégories et modalités d'inclusion / exclusion des ENA de la catégorie FLS.

Cuq (1991) situe le FLS exclusivement dans les suites de la décolonisation et de la politique de démocratisation de l'accès à l'école dans les anciens pays colonisés. Le terme *FLS*, et les situations didactiques auxquelles il renvoie, émergerait ainsi de ces situations postcoloniales d'« entre-deux », dans lesquelles le français ne serait ni une langue « maternelle », ni une langue « étrangère » (tant du point de vue sociolinguistique que didactique). Vigner (2001a : 6-8 et 2001b) adopte un positionnement très différent : il situe certes également l'origine du terme *FLS* dans les suites de la décolonisation, mais il indique aussi que les situations sociolinguistiques et didactiques qu'il recouvre d'une part sont bien plus anciennes que le terme lui-même et, d'autre part, ont été et sont également présentes sur le territoire français.

Ces constructions historiques contrastées expliquent pour une large part le fait que l'un exclue et l'autre inclue les ENA dans la catégorie FLS. En effet, Cuq (1991 : 140) avance que

<sup>16</sup> Selon une histoire et avec des enjeux propres, que nous aborderons plus loin.



les migrants ne relèvent pas du FLS, au motif « que la fin prévisible du processus [d'évolution linguistique] est l'assimilation et le monolinguisme en français [alors que pour les groupes concernés par le FLS] la fin prévisible du processus d'acquisition linguistique est le bi- ou le plurilinguisme ». Cette assertion se fonde sur une représentation homogène et monolingue de la situation sociolinguistique française, dont le bi- ou le plurilinguisme serait donc absent (en tant que phénomène et/ou en tant que visée). Le fait de considérer le statut de « langue seconde » du français comme ancien sur le territoire français aboutit au positionnement inverse : les ENA – et plus largement les migrants – relèveraient en effet du FLS puisqu'ils relèvent, *au même titre que d'autres*, des situations plurilingues présentes sur le territoire français.

*Le français langue seconde, c'est d'abord une solution destinée à assurer la scolarisation d'élèves non francophones natifs. Cette problématique rejoindra progressivement celle de la scolarisation, en France, de ce que l'on a appelé d'abord les « enfants de migrants. (Vigner, 2009 : 5)*

La question qui se pose donc en creux est celle de la spécificité supposée du FLS (et des autres catégories) et des critères qui permettraient d'en définir les frontières. En suggérant que le FLS concerne, sur le territoire français, non seulement les migrants mais aussi l'ensemble des populations en situation de bi/plurilinguisme, Vigner ouvre la voie à une conception transversale de la notion, n'excluant pas les migrants au prétexte que leur situation serait spécifique, mais les incluant au contraire dans un espace plus vaste, dont ils feraient partie aux côtés d'autres. Cuq procède en revanche de manière plus typologisante et spécifiante, puisqu'il inventorie différentes catégories qu'il cherche à délimiter et à différencier en les subdivisant pour garantir leur homogénéité interne au moyen de critères objectifs et « fonctionnels » (Chnane-Davin et Cuq, 2009). Le FLS (qui comprendrait le « français langue de scolarisation » et le « français aux adultes migrants ») est ainsi posé comme distinct du FLE (qui comprendrait le « FOS » et le « Français langue académique »). Cette subdivision toujours plus précise et toujours plus particularisante laisse entrevoir des représentations de l'altérité dans lesquelles la « frontière » passerait entre des publics « migrants » (qui relèveraient du FLS) et des publics « en mobilité » (qui relèveraient du FLE), mobilité et migration étant envisagées comme strictement distinctes (Castellotti et Huver, 2012).

La perspective de Chnane-Davin et Cuq nous paraît en partie restrictive, au regard de celle, plus transversale, de Vigner. Pour notre part, nous considérons (Goï et Huver, 2012) que ces catégories (FLS, FLE, FLM, FLSc, FOU, etc.) ne peuvent pas être considérées comme exclusivement objectives (quand bien même la notion de *continuum* qui les lierait en restituerait une partie de la complexité), mais doivent être aussi vues comme subjectivement construites autour d'enjeux et de projets multidimensionnels (personnels, professionnels, politiques, identitaires, etc.), traversés de part en part par les rapports des acteurs qui catégorisent à la diversité et à l'altérité. L'exemple du traitement de la catégorie FLS à l'école française peut opportunément illustrer notre propos.

## **2.2. FLS à l'école française : une catégorisation aux enjeux pluridimensionnels**

La diffusion du terme *français langue seconde* dans l'institution scolaire française contemporaine date notamment de la publication en 2000 du fascicule *Le français langue seconde* (MEN / DES, 2000). Celle-ci émane du constat d'inadéquation des pratiques didactiques mises en œuvre dans le cadre de l'accueil et de la scolarisation des ENA. Laissons provisoirement de côté les liens entre dispositifs, rapports à l'altérité linguistique et culturelle et processus d'exclusion / inclusion, qui seront évoqués *infra*. Soulignons plutôt ici que l'introduction de la notion de FLS a des intentions et des conséquences à la fois didactiques et politiques, plus ou moins explicites / implicites.

Au plan didactique, le fascicule *Français langue seconde* insiste sur le fait que l'enseignement du français aux élèves allophones « appelle un mode d'organisation distinct de celui qui prévaut dans l'enseignement du français langue maternelle (...) [mais qu']il ne saurait être la transposition pure et simple des techniques d'enseignement empruntées au français langue étrangère<sup>17</sup> » (MEN / DES, 2000 : 5). De ce point de vue, il vise spécifiquement le public des ENA et se donne pour objectif l'adaptation des pratiques pédagogiques, au plus près des besoins et des enjeux d'intégration d'un public particulier.

Cependant, la présentation de l'ouvrage indique qu'« on peut aussi, à l'occasion de la lecture de ce document, réfléchir aux problèmes que posent les élèves en grande difficulté avec le français dans ses formes et usages élaborés (...). Les analyses et solutions qui sont ici préconisées, si elles concernent les élèves francophones, peuvent sur certains points éclairer tous les formateurs en charge de ces publics » (MEN / DES, 2000 : 6). Le FLS est donc envisagé ici comme « une base de réflexion sur la question de la *mixité linguistique* dans le contexte pédagogique français » (*ibid.*, c'est nous qui soulignons) et donc dans la perspective de refus de cloisonnement de la discipline « français ». Ce faisant, ce type d'approche, plus intégrative et transversale, participe à un projet plus politique de reconnaissance institutionnelle de l'existence de situations dans lesquelles le français a un statut de langue seconde et donc de situations de bi/plurilinguisme diverses, *en France même*. Il n'est bien sûr pas anodin que Vigner ait largement contribué à la rédaction de ce fascicule, qui s'inscrit dans la continuité de ses positions, exposées précédemment.

Catégorisations didactiques et projets politiques sont ainsi clairement inter-reliés. La typologisation sur la base de critères dits « internes » pour produire des catégories présentées comme homogènes, stables et spécifiques (cf. le modèle proposé par Chnane-Davin et Cuq, 2009, et notamment le tableau en fin d'article) relève d'une forme « d'intégration excluante » : intégration, puisque les ENA ne sont pas absents du modèle proposé, excluante, puisque les ENA sont envisagés comme « autres », « à part », « différents » :

- du point de vue du public envisagé. Ainsi, dans le tableau proposé par Chnane-Davin et Cuq (2009), aucune articulation ni aucune transversalité n'est graphiquement suggérée entre les catégories proposées ;
- du point de vue de la méthodologie à mettre en œuvre. Il n'est ainsi pas rare d'entendre que les jeux de rôles « sont » du FLE, les dissertations du FLM et les activités sur la langue des disciplines du FLS<sup>18</sup>. De même, un certain nombre de manuels (par exemple *Entrée en matières*<sup>19</sup>) présentent le FLE, le FLS et le FLM comme des méthodologies cloisonnées, qui correspondent à des étapes différenciées de l'intégration de l'élève... jusqu'à son assimilation au français dit « langue *maternelle* ».

Le fait d'envisager le FLS comme plus transversal et d'y inclure non seulement les ENA, mais aussi d'autres publics, relève d'une politique éducative autre. En effet, la catégorie « FLS », outre l'objectif d'opérationnalité didactique, revêt ici une visée de conscientisation des situations de pluralité linguistique en France dans leur ensemble. Les publics et les méthodologies ne sont alors plus envisagés dans leur spécificité, mais dans leur transversalité, ce qui suppose de construire des dispositifs et des pratiques en conséquence.

On voit donc que la catégorie « FLS » véhicule des intentions et des positionnements contradictoires, indicateurs des manières d'envisager la diversité des élèves et les modalités de traitement (politique et didactique) de celle-ci. En la constituant comme spécifique aux

<sup>17</sup> Ce qui remet en question les BO antérieurs préconisant un enseignement relevant du FLE.

<sup>18</sup> Nous partons quant à nous de l'idée que les activités ne relèvent pas en soi et *a priori* de telle ou telle catégorie, mais que cela dépend de la manière dont elles sont investies.

<sup>19</sup> Là aussi, le fait que F. Chnane-Davin en soit le co-auteur n'est pas sans lien avec les typologisations effectuées dans Chnane-Davin et Cuq (2009).

ENA, elle circonscrit un espace clairement délimité, hermétiquement clos, alors qu'en l'envisageant comme regroupant différents publics et situations, voire comme relative aux situations dans lesquelles elle est mobilisée, elle inclut l'allophonie des jeunes migrants dans un espace plus vaste, et impose de construire des transversalités, des passerelles, des mutualisations<sup>20</sup>.

On pourrait d'ailleurs mener la même analyse avec d'autres catégories, par exemple celle de français langue de scolarisation ou celle, plus récente de français langue d'intégration. Une étude des discours produits – notamment par les chercheurs – permet d'opposer des démarches spécifiantes à des démarches plus transversales. Les démarches spécifiantes se caractérisent par le fait qu'elles construisent les catégories comme spécifiques, c'est-à-dire concernant un public particulier et clairement identifié, donc, de ce point de vue homogénéisé (Chnane-Davin et Cuq (2009) pour le FLSco, DAIC (2011) pour le FLI). Les démarches transversales tentent, quant à elles, et à des degrés divers, de « penser la diversité de manière radicalement diverse » (Castellotti, 2009 : 110), ce qui a évidemment une portée et des conséquences très différentes en termes de politique éducative, d'aménagement didactique, de formation professionnelle.

S'attacher aux catégorisations opérées suppose donc de situer les catégories les unes par rapport aux autres (et non plus de les définir « en elles-mêmes et pour elles-mêmes »), de questionner les manières dont les acteurs s'en emparent (pourquoi ? pour qui ? pour quoi ? etc.), d'interroger les convergences / divergences / dynamiques liées à la co-présence des acteurs (chercheurs, enseignants, décideurs – ces catégories n'étant elles-mêmes pas poreuses) et à la co-construction de leurs positionnements (collectifs et/ou individuels). Une interprétation des modalités de catégorisation ainsi menée permet d'appréhender les contours des politiques d'inclusion / exclusion (ici des ENA) en mettant en évidence des espaces d'inclusion / exclusion :

- espaces métaphoriques, en termes de (re)structuration du champ de recherche et d'intervention ;
- espaces physiques et didactiques, en termes de structuration de l'espace scolaire, par le biais plus particulier des dispositifs d'accueil et de scolarisation mis en œuvre.

### 3. Dispositifs d'accueil et de scolarisation

La demande sociale pose de plus en plus fréquemment l'évaluation de l'efficacité des dispositifs d'accueil et de scolarisation des ENA comme une nécessité (cf. par exemple MEN / MESR, 2009). De même, un certain nombre de travaux de recherche se sont intéressés aux liens entre dispositifs d'accueil et qualité de l'intégration des élèves. C'est notamment le cas de Cortier et Richet (2006), qui explorent le potentiel intégratif de cinq dispositifs d'accueil contrastés. Si notre problématique est, à certains égards, relativement similaire, nous chercherons cependant à complexifier les articulations construites entre dispositif de scolarisation et intégration des élèves, dans la mesure où les liens entre ces deux phénomènes sont souvent envisagés de manière relativement causaliste / déterministe et univoque : l'hétérogénéité au sein de situations *a priori* similaires est ainsi peu thématifiée, de même que le rôle et l'influence des représentations et des pratiques des enseignants, au-delà de / malgré / contre les dispositifs dans lesquels ils exercent.

<sup>20</sup> Ceci entre en résonance avec la construction des identités professionnelles des enseignants, qui, selon leurs parcours, leur formation, leurs convictions, leurs contextes d'intervention disjoignent (ou non) l'enseignement aux ENA (significativement qualifié d'enseignement de FLS) de l'enseignement aux autres élèves... et réciproquement, mettent en œuvre des pratiques plus ou moins exclusives / intégrées (cf. Goï et Huver, 2012).

### 3.1. Les instructions officielles

Les dispositions d'accueil des ENA sont prescrites dans un texte officiel unique (celui du 25 avril 2002). Pour le collège (qui constitue notre principal terrain d'investigation), elles prévoient deux types de classes d'accueil (CLA), différenciées par les niveaux scolaires des élèves accueillis :

- les « CLA NSA », destinées à accueillir les élèves peu ou pas scolarisés antérieurement. Ceux-ci sont, dans un premier temps tout au moins, regroupés auprès d'un enseignant ;
- les CLA pour élèves normalement scolarisés antérieurement (MEN, 2002 : 11).

Les modalités de scolarisation et les types de dispositifs ne sont pas davantage précisés, de manière à permettre des formes d'adaptation aux contextes locaux (plus ou moins ruraux / urbains, avec des flux migratoires plus ou moins massifs, des pays d'origine et des parcours de migrations plus ou moins identifiés et homogènes, une dispersion géographique des élèves plus ou moins importante, etc.). Cependant, on peut constater qu'un souci de décloisonnement et d'intégration y est transversalement affiché puisque le BO indique que :

- pour les CLA NSA, il convient « d'intégrer ces élèves dans les classes ordinaires lors des cours où la maîtrise du français écrit n'est pas fondamentale (EPS, musique, arts plastiques...), et cela pour favoriser plus concrètement leur intégration dans l'établissement scolaire. Ils doivent également pouvoir participer, avec leurs camarades, à toutes les activités scolaires. » (*ibid.* : 11) ;
- pour les CLA, les élèves doivent pouvoir bénéficier « d'un emploi du temps individualisé [qui] doit (...) permettre de suivre, le plus souvent possible, l'enseignement proposé en classe ordinaire » (*ibid.* : 12) ;

Plus génériquement, et dans une perspective similaire, le BO encourage « les dispositifs qui concilient un accompagnement linguistique adapté et l'intégration optimale des élèves dans les classes ordinaires » (*ibid.* : 12). De même, les ENA doivent obligatoirement être inscrits dans une classe ordinaire, selon le principe dit de la « double inscription » (inscription en classe ordinaire en fonction de la classe d'âge de l'élève et inscription pédagogique complémentaire dans un dispositif d'accueil : CLA, CLIN, etc.). Enfin, il est recommandé d'éviter l'implantation de deux ou plusieurs classes d'accueil dans le même établissement ainsi que l'ouverture systématique des classes d'accueil dans les réseaux d'éducation prioritaire (*ibid.* : 11), cet argument étant par ailleurs explicitement repris par le rapport 2010 du Haut Conseil à l'Intégration :

*Comme il l'avait déjà préconisé en 2002, le HCI recommande d'implanter les structures destinées aux élèves nouvellement arrivés en France hors des zones d'éducation prioritaire afin de favoriser l'intégration socio-culturelle des primo-arrivants. (HCI, 2010 : 22).*

Cependant, et paradoxalement, c'est le modèle de la « classe spécifique » qui semble rester privilégié : il est recommandé que les élèves suivent au minimum 12 heures de français ainsi que des heures spécifiques dans les principales disciplines à des fins d'appropriation des usages langagiers relatifs à celles-ci (*ibid.* : 12). Si on suit ces recommandations, on voit alors difficilement quelle quantité de temps il peut rester concrètement pour un accueil dans les classes ordinaires<sup>21</sup>. Elles apparaissent donc comme (au moins partiellement) contradictoires

---

<sup>21</sup> Nous utiliserons le terme de *classe ordinaire* dans la mesure où il s'agit du terme institutionnellement consacré. Il n'en demeure pas moins qu'une interrogation de cette dénomination (et de la constellation de termes dans laquelle elle s'insère : *classe spécifique*, *classe normale*, etc.) pourrait être pertinente, notamment au regard de la problématique de cet article.

avec la recommandation de bénéficier d'emblée d'une part importante de l'enseignement dispensé en classe ordinaire (*ibid.* : 12), et ce d'autant plus que les IO n'évoquent pas les modalités de répartition préconisées entre les deux formes d'enseignement.

Ainsi, les BO semblent explicitement privilégier des pratiques d'intégration maximale des ENA et donc récuser toute forme d'exclusion, voire de ségrégation, des élèves au sein de l'espace scolaire. Cependant, une lecture plus fine montre que les dispositifs proposés ne permettent qu'une réalisation très partielle de cet objectif et, surtout, ouvrent la porte à une très grande variété d'interprétations.

### 3.2. Des interprétations contrastées ; des mises en œuvre diversifiées

Lorsque l'on évoque les dispositifs de scolarisation des ENA, il est d'usage d'opposer deux pratiques extrêmes, qui seraient :

- des classes « fermées » où les élèves non francophones sont regroupés « entre eux », pour leur enseigner le français ainsi que, souvent, les disciplines. La classe fermée et les apprentissages qui s'y construisent sont alors posés comme des préalables et des pré-requis à l'intégration « à terme » (mais à quel terme ?) dans les classes dites « ordinaires » lorsque les élèves seront (supposés) devenus « comme les autres » ;
- des classes totalement « ouvertes », qui renvoient en fait à une scolarisation dans les classes ordinaires sans accompagnement d'aucune sorte.

Il est certes difficile, sinon impossible, d'obtenir des informations quantitatives fiables à ce sujet<sup>22</sup>. On pourrait penser que des dispositifs totalement ouverts ou fermés n'existent pas, tant ils peuvent paraître extrêmes. Cependant, l'une comme l'autre avons pu constater que tel n'est pas le cas.

Emmanuelle Huver a en effet rencontré, lors d'une enquête menée en 1997 dans la région Alsace (Huver, 1998), des ENA scolarisés dans des dispositifs d'accueil situés en dehors même des écoles, ce qui s'apparente à des formes extrêmes d'exclusion, voire de « ségrégation » (au sens de Van Zanten, 2001 – cf. *infra*). Elle a également recueilli des entretiens dans lesquels les élèves racontaient qu'ils avaient été scolarisés dans des classes ordinaires, sans aucun accompagnement. De même, en 2010 dans la Région Centre, hormis les départements de l'Indre et de l'Indre et Loire où les dispositifs sont ouverts mais avec un accompagnement à l'appropriation du français et concernent l'ensemble des ENA à leur arrivée, la plupart des structures d'accueil des ENA des autres départements de la Région se présentent sous la forme de Classes d'Initiation (CLIN) en primaire, Classe d'accueil (CLA) ou CLA-NSA pour les élèves non scolarisés antérieurement en collège à grande majorité « fermées » dans les agglomérations principales et, à l'inverse, ne proposent aucun accompagnement aux ENA de zone rurale qui suivent leur scolarité dans une classe ordinaire sans dispositif d'appropriation du français<sup>23</sup>.

Cependant, comme le signale le rapport de la DGESCO, les imprécisions et les (subtils) paradoxes véhiculés par les IO de 2002 « permettent aux acteurs d'isoler telle ou telle indication et d'interpréter le texte » (MEN / MESR, 2009 : 104). Les interprétations diversifiées émanant de ces imprécisions engendrent toute une déclinaison de dispositifs eux-mêmes très divers<sup>24</sup> et situés entre les deux pôles extrêmes évoqués ci-dessus. De ce point de

<sup>22</sup> Le ministère de l'éducation nationale estime à 89,6% le nombre d'ENA bénéficiant d'une prise en charge spécifique au collège ou au lycée en 2010, sans indiquer toutefois la nature de cette prise en charge (MEN, 2012 : 2).

<sup>23</sup> Ce travail de recensement des dispositifs de la Région Centre a été mené en 2010 par Christina Schwarz, étudiante de master 2 à l'Université de Tours, lors de son stage de professionnalisation auprès du CASNAV d'Orléans-Tours.

<sup>24</sup> Ce qui amène d'ailleurs la DGESCO à dénoncer le manque de lisibilité des structures de scolarisation (MEN / MESR, 2009 : 104).



vue, l'inclusion / exclusion des ENA au sein de l'espace scolaire est donc à penser en termes de continuum, qui aboutit à une remise en question du terme même de *classe d'accueil*<sup>25</sup>.

### 3.3. Des articulations variables entre altérité, langue(s) et insertion

Il nous semble que les IO, les interprétations qui en sont faites et les dispositifs qui en découlent oscillent, successivement et conjointement, entre deux acceptions possibles de la notion d'« autre » : une acception où l'autre serait de l'ordre *alter* et une acception où l'autre serait de l'ordre de l'*idem*, témoignant donc de rapports très différents à l'altérité et à la diversité de ces élèves. Ainsi, les deux pôles extrêmes évoqués *supra* disent chacun quelque chose de ce que pourraient être les imaginaires de l'altérité qui les soutiennent :

- dans les structures fermées, l'altérité de l'élève est fantasmée comme irréductible, radicale. Elle ne permet pas l'insertion dans le cursus habituel : le parti-pris serait que l'autre est tellement autre qu'il ne peut y avoir de pont symbolique entre lui et « nous », encore moins de pont cognitif entre ce qu'il pense et ce que nous pensons, sentons, ressentons, entre la manière dont lui et nous apprenons. Van Zanten (2001 : 13) souligne d'ailleurs qu'en matière scolaire, dans certains cas, « la « différenciation », surtout quand elle se traduit par un renforcement des inégalités, peut également conduire à l'exclusion ou à l'auto-exclusion de certains groupes » ;
- à l'inverse, dans les structures sans accompagnement, l'altérité est réduite à une identité supposée, de type « égalitariste » où la différence n'a pas lieu d'être (la différence étant alors envisagée sous l'angle de la discrimination, de l'inéquité, et donc, à proscrire). Le fantasme d'une non-altérité est alors convoqué : l'histoire, l'historicité de la personne, la construction singulière de l'identité et du rapport au monde sont niées.

Certains dispositifs d'accueil, parce que les acteurs institutionnels font le choix d'une alternative médiane, se situent entre ces deux pôles extrêmes et proposent des organisations structurelles telles que celles observées dans le cadre du projet PARAADIV : les ENA sont inscrits dans des classes « ordinaires » dont ils suivent la majeure partie des enseignements mais avec un projet pédagogique adapté et un enseignement du français spécifique conduit par des enseignants particuliers. Cependant, dans ces dispositifs « intermédiaires », le degré d'ouverture des classes traduit sans doute, *autant que l'alternative clivée ouverture / fermeture*, des rapports diversifiés à l'altérité. En éducation, les imaginaires de l'altérité s'inscrivent en effet dans un *continuum* de déclinaisons institutionnelles qui éclairent les partis-pris des différents dispositifs. Ils renvoient également à des manières différentes d'envisager l'articulation entre altérité, langue et intégration, l'appropriation de la langue du pays d'accueil étant plus ou moins considérée comme un préalable à l'intégration et/ou comme une conséquence de celle-ci.

Dans ce cadre, si on peut faire l'hypothèse que les représentations (de l'altérité et des liens entre langues et intégration) engendrent des dispositifs différents, il ne s'agirait pas de laisser entendre qu'il existerait systématiquement / exclusivement des relations de cause à effet entre représentations et dispositifs. On peut également se demander dans quelle mesure l'intervention dans tel ou tel dispositif ne contribue pas, réciproquement, à interroger et à transformer les représentations des acteurs impliqués et, au final, à « désévidencier » le regard qu'ils posent sur les questions d'inclusion / exclusion (spatiale, sociale, linguistique, scolaire, symbolique) des élèves dont ils ont la responsabilité éducative et formative, comme l'illustre par exemple l'extrait d'entretien suivant :

<sup>25</sup> « En outre, on observe une évolution de la notion de "classe d'accueil" vers celle de "dispositif linguistique" » (MEN / MESR 2009 : 104). L'évolution terminologique soulignée dans cette citation se confirme en 2012, puisque le terme proposé par le Ministère de l'Éducation nationale dans ses récentes directives concernant les ENA (MEN, 2012) est celui d'« unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A) ».



CG : est-ce que [ton poste en tant qu'enseignante de FLS] change quelque chose de ta pratique, sur les enfants, sur la formation

C : ça change forcément des choses dans ma pratique, puisque par exemple, depuis que je suis prof, j'ai dans ma classe de français, j'ai souvent un élève non francophone. Ce que ça a changé, avec l'accord de l'élève, j'explique la situation aux autres et j'explique que je vais faire de la pédagogie différenciée. Surtout que les élèves vont se dire, je vais lui filer un coup de main. Surtout que dans la même classe, j'ai un élève dyslexique, donc là, natif, rien à voir. On a mis en place un système de photocopies, pour l'aider à prendre ses notes, et du coup, ils se sont rendu compte que l'élève du Sri Lanka, c'est un peu difficile pour lui, mais l'élève qui vient de Tours, c'est aussi un peu difficile pour lui. (...) C'est bien qu'ils voient la difficulté qu'il y a à débarquer dans un pays et de ne RIEN comprendre. Et l'élève sri-lankais n'hésite pas à participer, même s'il fait des erreurs. D'ailleurs, dans la classe il y a un Français qui a des difficultés d'élocution, il participe beaucoup et personne ne se moque de lui, j'aime bien ce côté, on a tous des différences. (Corpus PARAADIV, 2010 – C est conjointement enseignante de FLS et enseignante de « français » – selon la dénomination officielle – dans un collège de Tours)

Par conséquent, il serait sans doute intéressant d'étudier de manière plus approfondie les inter-relations construites par les enseignants, mais aussi par les décideurs académiques, institutionnels et politiques (inspecteurs, etc.), entre appropriation(s) *des langues* dont le français, représentations de l'altérité et dispositifs. Dans ce cadre, il s'agirait de rendre compte d'une part des liens co-construits entre représentations et dispositifs et, d'autre part, de l'hétérogénéité au sein même de ces dispositifs, les enseignants ayant eux-mêmes des postures diversifiées, à relier avec le dispositif dans lequel ils exercent, sans doute, mais aussi avec des histoires professionnelles et personnelles singulières.

Il est d'ailleurs intéressant de noter que le rapport de la DGESCO (MEN /MESR 2009 : 106) évoque la dimension idéologique du débat entre « classe ouverte » et « classe fermée », en invoquant notamment les enjeux liés au danger d'exclusion sociale, voire de « ghettoïsation » (MEN / MESR 2009 : 106). Toutefois, là encore, l'analyse ne peut être menée de manière strictement causaliste et/ou linéaire : le rapport de la DGESCO évoque également les enjeux d'efficacité pédagogique, ainsi que les contraintes économiques et organisationnelles, qui influent aussi sur les dispositifs mis en œuvre.

Si ces raisons sont sans doute légitimes et pertinentes, il n'en demeure pas moins qu'elles sont également significatives des rapports particuliers à l'altérité et à l'intégration / exclusion que nous venons de mettre en lumière. En effet, nous pensons que certains acteurs de l'institution scolaire (enseignants, inspecteurs, chefs d'établissement, etc.), au-delà de l'intérêt des élèves, cherchent conjointement à réduire autant que possible les « dérangements » et les modifications que l'« intrusion » de cette altérité imposerait au système. Ainsi, les enseignants que nous avons l'une ou l'autre rencontrés lorsqu'ils intervenaient dans des structures totalement fermées, voire séparées – physiquement – de tout établissement scolaire, avançaient essentiellement l'argument du bien des élèves, justifiant la fermeture maximale du dispositif par le souci de protection des enfants (ou des jeunes) et d'efficacité pédagogique<sup>26</sup>. Cependant, d'autres arguments sont également mobilisés, dont notamment la volonté de maîtriser les flux des élèves nouveaux arrivants : leur scolarisation dans une structure à part et leur intégration dans les établissements scolaires à des dates fixes (et fixées *a priori*) vise alors moins à favoriser leur intégration et leur réussite scolaire qu'à minimiser les

<sup>26</sup> Ce qui peut d'ailleurs conduire à relativiser le terme de *ségrégation* employé *supra* à propos de ces dispositifs. En effet, le terme *ségrégation*, du moins dans son usage courant, ne renvoie pas à une visée de séparation au bénéfice des personnes mises à part.

perturbations occasionnées au sein de l'école et des classes (ordinaire et d'accueil) censées les accueillir.

Les structures mixtes, c'est-à-dire les dispositifs tels que ceux du département de l'Indre et Loire dans lequel nous menons le projet PARAADIV, articulent de manière différente les dimensions d'insertion en classe ordinaire, d'accompagnement à l'appropriation du français et le parcours individuel personnalisé de l'élève<sup>27</sup>. En effet, dans l'organisation structurelle de ce département en matière d'accueil et de scolarisation des ENA (dans le premier et le second degré), les élèves sont intégrés d'emblée dans leur classe de référence « ordinaire » et bénéficient de cours de français enseigné comme FLE / FLS qui leur sont dispensés sur le temps scolaire, dans le cadre d'un emploi du temps adapté et d'un projet pédagogique incluant l'ensemble de l'équipe éducative. Ce projet pédagogique est élaboré à partir des évaluations diagnostiques en langue dite « d'origine » et réaménagé au fur et à mesure des progrès de l'élève. Il est à noter que malgré un dispositif commun élaboré sur l'ensemble du département, les mises en œuvre divergent selon les lieux, les établissements et les personnes engagées.

Cette analyse des dispositifs d'accueil des ENA témoigne finalement de formes très complexes d'inclusion / exclusion des élèves accueillis. En effet, il ne s'agit pas tant de s'arrêter aux critères de localisation géographique des classes, de degré d'ouverture du dispositif sur le reste de l'établissement d'accueil, ou même de degré de maîtrise du français, en ce que chacun séparément serait censé, à lui seul, prédire le degré d'intégration des élèves dans leur école. D'ailleurs, nous avons pu constater qu'au sein de dispositifs d'accueil très contrastés, les élèves pouvaient se dire et se sentir inclus / exclus, et ce, avec des degrés de maîtrise du français très différents (Huver, 1998).

Notre propos ici était plutôt de croiser ces critères avec les représentations des articulations entre altérité, langues et insertion, celles-ci étant alors à considérer conjointement comme productrices et produits des dispositifs. À ce titre, les dispositifs peuvent être interprétés comme indicateurs de rapports diversifiés à l'altérité, une logique de maintien de l'existant à l'identique<sup>28</sup> entrant alors en concurrence avec une logique d'adaptation mutuelle (au bénéfice de l'élève notamment). Cette concurrence des logiques est significative des manières dont les différents niveaux d'intervention de l'Education Nationale (inspection, établissements, enseignants...) gèrent – de façon plus ou moins contradictoire d'ailleurs – la diversité et l'altérité des élèves.

#### **4. Didactique(s), dispositif(s) et processus d'inclusion/ségrégation : quelles conjonctions pour quels horizons d'intégration ?**

En mettant en avant les transformations identitaires que soulèvent l'exil et l'expatriation, en travaillant les représentations et constructions théoriques des langues à enseigner, en éclairant ainsi les dispositions institutionnelles d'accueil des élèves migrants, nous observons qu'en accueillant un ENA, il ne s'agit pas seulement pour l'école de décider du *cursus* scolaire d'un élève mais tout autant de construire avec lui et pour lui un parcours d'apprentissage – bien sûr – mais aussi culturel, social et personnel.

Si Schnapper modélise les processus d'acculturation au niveau sociétal, F. Lorcerie, quant à elle, met en lien les processus de ségrégation en *contexte scolaire* avec une forme

<sup>27</sup> Voir aussi Goï, 2005.

<sup>28</sup> Dont relèvent paradoxalement tant les dispositifs totalement ouverts que les dispositifs totalement fermés, l'enjeu étant dans les deux cas de préserver (autant que possible) l'intégrité du système d'accueil.

d'assignation et de catégorisation dont les conséquences seraient des situations de « mise à part » de certains des membres, notamment par la création de divisions spécifiques :

*Le concept de « ségrégation » désigne conjointement une situation objective de concentration d'une population dans un espace qui lui est assigné et un rapport coercitif qui génère l'assignation de cette population à cet espace, rapport perpétué par des logiques systémiques et des pratiques sociales tendant à mettre à part cette population ou à la priver de droits.[...] Dans le domaine scolaire, le concept de ségrégation s'appliquera à une configuration qui segmente la population d'élèves de manière à mettre à part une catégorie d'enfants en les affectant dans des classes où une carrière scolaire inférieure les attend. (Lorcerie, 2003 : 181)*

Nous l'avons dit, nous n'avons pas choisi ici d'entrer dans la problématique des processus potentiellement intégratifs / ségrégatifs relatifs aux ENA uniquement par ce que les structures ou dispositifs en diraient et la « mise à part » ou non de ces élèves allophones. Nous n'avons pas choisi non plus d'analyser ces processus par le biais exclusif des formes de catégorisation de la langue à enseigner aux élèves allophones : nous faisons l'hypothèse que c'est **la conjonction** de ces différentes dimensions (et sans doute d'autres, non évoquées ici) qui rend tel(le) ou tel(le) situation, système, dispositif, potentiellement incluant / excluant.

On pourrait alors lire ces situations au travers d'un modèle d'articulation entre les dispositifs d'accueil et de scolarisation des ENA d'une part, la catégorisation du français enseigné d'autre part et, enfin, les « horizons » d'acculturation au sein de l'école française. Si nous parlons d'« horizon », c'est que la prudence est de mise : il n'est pas question pour nous (et nous le montrerons dès après) de considérer qu'il s'agit d'identifier des processus à « résultat » ségrégatif ou assimilatif ou intégratif. Il s'agit plutôt de nouer ce que l'on a pu repérer des constructions théoriques de ces notions avec les représentations qui seraient à l'œuvre.

C'est ainsi que nous nous sommes efforcées de « lire » la situation des ENA à l'école française sous l'angle de ces différentes dimensions, envisagées provisoirement de manière différenciée, pour la lisibilité de notre propos :

- les dispositifs d'accueil et de scolarisation, plus ou moins ouverts / fermés ;
- les catégorisations du français à enseigner, autour du pivot que représente dans les environnements étudiés, la notion de FLS ;
- les dynamiques d'intégration scolaire à l'œuvre dans des espaces à horizons ségrégatifs, assimilatifs ou intégratifs ;
- les représentations de l'altérité sur un continuum dont les pôles extrêmes seraient d'une part « l'assignation à l'altérité », d'autre part « l'indifférence aux différences ».

#### **4.1. Des cristallisations contextuelles des phénomènes de ségrégation / inclusion**

Ces dimensions (et sans doute d'autres) sont bien évidemment inter-reliées et si nous n'en restions qu'à ce seul constat, nous n'aurions pas apporté d'élément particulièrement pertinent sur ces questions. Pour développer plus avant la problématique de ce numéro, il nous faut donc aller plus loin en interrogeant *les façons dont se jouent* ces inter-relations pour générer des espaces ségrégatifs / inclusifs / assimilatifs pour les ENA.

Dans un premier temps, la recherche menée dans le cadre du programme PARAADIV nous a permis de montrer que ce qui paraît prégnant dans les processus de ségrégation / intégration, ce ne sont pas les perspectives déjà énoncées plus tôt prises séparément mais la manière dont elles se conjuguent dans les contextes observés. Ainsi, la conjonction possible des facteurs énumérés ci-dessus peut aboutir à une perception des situations qui se cristallise

autour de trois configurations contextuelles articulant dispositifs, catégorisation de la langue à enseigner et représentations de l'altérité :

1. Une cristallisation contextuelle *à horizon ségrégatif* : il s'agit là d'une situation où se conjugue(raient) les éléments suivants :
  - Un dispositif « fermé » d'accueil des ENA (CLIN, CLA sans ouverture sur le cursus ordinaire) ;
  - Une catégorisation du français à enseigner comme Français Langue Etrangère (FLE), appuyant la didactique du français sur des manuels de FLE, sans que soit intégrée une didactique de la langue de scolarisation ;
  - Une représentation de l'altérité qui assigne l'élève à sa différence linguistique et culturelle, considérant qu'il est trop « autre » pour être intégré de quelque façon que ce soit dans le cursus ordinaire.
2. Une cristallisation contextuelle *à horizon assimilatif* conjuguant :
  - Une immersion totale en classe ordinaire, sans accompagnement particulier ;
  - Une catégorisation du français à enseigner comme Français Langue Maternelle (FLM), avec l'utilisation exclusive de manuels et de didactique relevant du FLM ;
  - Une indifférence aux différences amenant à considérer que tous les élèves sont semblables et doivent être traités sur un mode égalitariste.
3. Une cristallisation contextuelle *à horizon intégratif* conjuguant :
  - Un dispositif « ouvert », articulant inscription effective en classe ordinaire et accompagnement à l'appropriation du français et de la langue des autres disciplines enseignées ;
  - Une catégorisation du français comme langue seconde ;
  - Une reconnaissance de la diversité linguistique et culturelle de l'ensemble des élèves, ENA et autres.

Nous avons choisi ici de présenter des situations qui peuvent sembler stéréotypées : cette caricature a pour objectif de rendre plus perceptible la manière dont les organisations, configurations et interrelations entre les différents éléments sont susceptibles de générer la cristallisation des situations didactiques et scolaires des ENA. Nous avons pu observer, dans nos expériences antérieures comme durant le programme PARAADIV, que ces formes de cristallisation contextuelle amènent les acteurs à les percevoir comme les seules possibles, envisageables ou souhaitables. En effet, souvent, pris dans de telles convergences dispositionnelles, didactiques et représentationnelles, les personnes engagées occultent la multiplicité des autres configurations possibles et tiennent peu ou prou à la pérennisation de l'existant, indépendamment des limites qu'ils peuvent malgré tout percevoir, notamment en termes de réussite scolaire ou d'appropriation du français.

#### **4.2. Des cristallisations contextuelles complexifiées par les acteurs**

Le projet PARAADIV ainsi que nos expériences antérieures nous ont également appris que les possibles ne se résument pas à ces trois cas de figure stéréotypés. Notamment, dès lors que l'on introduit la perspective de l'acteur, les champs des possibles se complexifient singulièrement, ce qui rend sujettes à caution, voire invalide – au moins partiellement –, les configurations contextuelles repérées ci-avant.

Ainsi, nous avons montré que la catégorisation du français enseigné ne pouvait être modélisée de façon une et unique : elle dépend des regards, histoires, parcours, enjeux, politiques linguistiques, etc. Par ailleurs, dans le cadre du projet PARAADIV, nous avons observé que les appellations officielles FLE ou FLS étaient bien souvent alternatives et utilisées l'une pour l'autre et – en tout état de cause – divergeaient des caractéristiques

théoriques attribuées à l'une ou à l'autre de ces catégories, notamment par la place accordée à la langue de scolarisation. Dans les emplois du temps des élèves allophones, il peut être indiqué « cours de FLE » quand la pratique de l'enseignant relève des éléments identifiés comme caractéristiques du FLS. À l'inverse, les démarches d'enseignement identifiées par les enseignants comme relevant du FLS s'appuient pour beaucoup sur des manuels dits de Français Langue Etrangère.

Il en est de même pour les dispositifs : la manière dont les enseignants colorent la mise en œuvre de la scolarité des élèves allophones ne peut être réduite à une image figée de classe « fermée » ou – à l'inverse – de dispositif « sans accompagnement ». En effet, par l'engagement de leur personne, de leurs parcours respectifs ou par leurs formations, les enseignants réinterprètent les dispositifs et le système d'accueil : un dispositif « sans accompagnement » dans lequel l'enseignant de la classe propose une didactique du français comme langue seconde, une approche plurilingue des enseignements et met en œuvre une adaptation par le projet aux nécessités de l'élève ne saurait être considéré comme à horizon « assimilationniste ». L'inverse est probablement moins vrai : une classe « fermée », *a fortiori* déplacée hors du champ physique de l'école<sup>29</sup> ne pourra pas – *si l'on en restait là* – nier son caractère ségrégatif (Lorcerie, 2003 : 181) et prétendre à une approche inclusive de la scolarisation des ENA.

## Conclusion

Nous avons cherché à formaliser ici les inter-relations que nous avons repérées dans nos expériences et nos recherches entre différentes dimensions à l'œuvre dans l'accueil des ENA à l'école française, sous l'angle des représentations de l'altérité qu'elles supposent et de leurs potentiels ségrégatif ou inclusif respectifs. Dans ce cadre, les aspects structurels et didactiques sont, comme on l'a vu, à la fois essentiels et complexes.

Nous souhaitons toutefois terminer en insistant sur la place des acteurs et sur les dimensions biographiques, réflexives et formatives. En effet, comme nous l'avons évoqué ci-avant, le dispositif dans lequel est inscrit l'élève allophone et le repérage des contenus didactiques peuvent se jouer de manière bien différente selon l'enseignant qui y intervient et la manière dont il envisage son action et ses pratiques. Nous avons vu qu'à l'intérieur d'une classe « ordinaire », un enseignant qui mettrait en œuvre une approche plurielle des savoirs et adapterait sa pédagogie aux élèves qui lui sont confiés ne serait pas dans une « indifférence aux différences » et développerait probablement une expertise pragmatique (Violet, 2000), au bénéfice d'une insertion scolaire de (tous) ses élèves.

Nous insistons donc ici sur la nécessité de penser une formation, théorique, réflexive et expérientielle qui permette, d'une part, de réfléchir aux enjeux (y compris dans leur dimension conflictuelle) liés à l'altérité / diversité linguistique et culturelle dans l'espace scolaire et sociétal, et, d'autre part, de penser une didactisation de celles-ci dans une perspective inclusive. Cette formation doit concerner l'ensemble des enseignants et pas seulement ceux qui se destineraient à devenir enseignant « spécifique ». Elle doit aussi être conjointement pensée comme transversale (car concernant l'ensemble des enseignants) et à géométrie variable (car les concernant selon des modalités partiellement différentes). Soulignons pour finir que les enseignants ne sont pas les seuls concernés : la place des dispositifs, l'influence des catégorisations et ce que cela dit des représentations de l'altérité oblige aussi à penser une formation des acteurs décisionnaires (notamment les inspecteurs de l'éducation nationale et les formateurs) et suppose par ailleurs que les chercheurs interrogent leurs rôles, leurs implications, et donc leurs propres représentations, notamment s'ils se

<sup>29</sup> Voir l'expérience d'E. Huver rappelée plus tôt.



situent dans une perspective d'intervention. Comme le soulignait récemment Eric Fassin, « si on veut penser la société, il faut penser la responsabilité de ceux qui constituent les représentations de la société, en particulier les politiques, les journalistes, mais aussi les sociologues eux-mêmes (...). Tous ceux qui contribuent à définir les représentations de la société ont une responsabilité qui est à la mesure de ce pouvoir »<sup>30</sup>. Par conséquent, dès lors que nous pensons la didactique comme une discipline d'intervention devant prendre en compte la complexité des dimensions qui construisent les situations d'enseignement et d'apprentissage, nous devons aussi nous interroger, nous, chercheurs, sur notre responsabilité d'intervention sociale et, conjointement, sur l'articulation de celle-ci à une professionnalité de chercheur.

## Bibliographie

- AMRANI Y., BEAUD S., 2004, *Pays de malheur !*, La Découverte, Paris.
- BAGGIONI D., 1997, *Langues et nations en Europe*, Payot, Paris.
- BEAUD S., 2003, *80 % au bac... et après ? – Les enfants de la démocratisation scolaire*, La Découverte, Paris.
- BERRY J.-W., 2000, « Acculturation et identité », dans *Pluralité des cultures et dynamiques identitaires*, Costa-Lascoux J., Hilly M.A. et Vermès G. (dirs.), L'Harmattan, Paris, pp. 81-94.
- BESSE H., 1998, « Nature et seconde nature dans l'enseignement / apprentissage des langues », dans *Revue canadienne des langues vivantes*, n° 1/2, pp. 29-51.
- BOURDIEU P. et PASSERON J.-C., 1970, *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Minuit, Paris.
- CASTELLOTTI V., 2008, « Vers une école et une société plurielle : des notions en débat, des orientations à construire », dans Castellotti, V., Huver, E. (dirs.), « *Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants* », *Glottopol*, n° 11, pp. 2-12, [http://www.univrouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero\\_11/gp11\\_01castellotti.pdf](http://www.univrouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_11/gp11_01castellotti.pdf)
- CASTELLOTTI V., 2009, « Construire l'intégration en (dés)intégrant les catégories ? », dans *Le français aujourd'hui*, n° 164, pp. 109-114.
- CASTELLOTTI V. et HUVER E., 2012, « Mobilités et circulations académiques : dynamiques, catégorisations, évaluations – ou : “Bougez, il en restera toujours quelque chose” », dans J.-M. Defays et D. Meunier (coords.), *Le discours et la langue, 3.2., La mobilité académique : discours, apprentissages, identités*, pp. 117-132.
- CHARLOT B., BAUTIER E. et ROCHEX J. Y., 1997, *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Albin Michel, Paris.
- CHNANE-DAVIN F. et CUQ J.P., 2009, « FOS – FLS : des relations en trompe l'œil ? », dans *Le français aujourd'hui*, n° 164, pp. 73-86.
- CORTIER C., RICHET M., 2006, « Les dispositifs d'accueil et de scolarisation des élèves étrangers allophones : un observatoire pour les politiques locales d'intégration / ségrégation », dans Bertucci M.-M. et Houdart-Merot V. (éds), *Situations de banlieue. Langues, cultures, enseignement*, INRP, Lyon, pp. 263-272.
- CUQ J.-P., 1991, *Le Français Langue Seconde : origines d'une notion et implications didactiques*, Hachette, Paris.
- DAIC – Ministère de l'intérieur, 2011, *Référentiel Français langue d'intégration*, [http://www.interieur.gouv.fr/sections/a\\_la\\_une/toute\\_1\\_actualite/immigration/deplacement-cci-paris-prefecture-police-](http://www.interieur.gouv.fr/sections/a_la_une/toute_1_actualite/immigration/deplacement-cci-paris-prefecture-police-)

<sup>30</sup> Interview dans l'émission *Parenthèse* sur France Inter, dimanche 1<sup>er</sup> avril 2012.



- [paris/downloadFile/attachedFile\\_1/FLI\\_LABEL\\_V20-1-1.pdf?nocache=1323450986.98](http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/paris/downloadFile/attachedFile_1/FLI_LABEL_V20-1-1.pdf?nocache=1323450986.98).
- DORTIER J.-F. (dir.), 2008, *Le dictionnaires des sciences humaines*, Ed. Sciences humaines, Paris.
- DUBET F., DURU-BELLAT M., et VERETOUT A., 2010, *Les sociétés et leur école*, Seuil, Paris.
- FERREOL G., JUCQUOIS G., 2003, *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Armand Colin, Paris.
- FITOUSSI J.P., LAURENT E., et MAURICE J. (dirs.), 2004, *Ségrégation urbaine et intégration sociale*, Rapport du Conseil d'Analyse Economique, La Documentation Française, Paris.
- GALISSON R., 1989, « Problématique de l'autonomie en didactique des langues (contexte français) », dans *Langue française*, n° 82, pp. 95-115.
- GOÏ C., 2005, *Des élèves venus d'ailleurs*, Scéren-CNDP, Orléans.
- GOÏ C., 2007, « Expatriation et réussite scolaire des enfants migrants en France : vers une marginalisation expansive », dans *Raisons, comparaisons, éducations, la revue française d'éducation comparée*, n° 1, D. Groux et A. Baillot (dirs.), *Langue, littérature, culture à l'épreuve de l'autre*, L'Harmattan, Paris, pp. 81-106.
- GOÏ C. (coord.), 2012, *Diversité, pluralité, hétérogénéité : quelles recherches qualitatives en sciences humaines ?*, L'Harmattan, Paris.
- GOÏ C. et HUVER E., à paraître 2013, « Des enseignants aux chercheurs en didactique des langues. Postures épistémologiques entre identités, cultures et imaginaires professionnels », dans *Les didactiques au prisme de l'épistémologie*, Presses universitaires de Dijon, Dijon.
- GOÏ C. et HUVER E., 2012, « FLE, FLS, FLM : Continuum ou interrelations construites, négociées, imaginées ? », dans *Le français aujourd'hui*, 176, Cadet C., Guérin E. coords., *Enseigner le FLM/FLS/FLE : convergences et divergences*, pp. 25-35.
- HCI (Haut Conseil à l'Intégration), 2010, *Les défis de l'intégration à l'école et Recommandations du Haut Conseil à l'intégration au Premier ministre relatives à l'expression religieuse dans les espaces publics de la République*, La Documentation française, Paris : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/114000053/0000.pdf>.
- HUVER E., 1998, *Conditions de scolarisation et choc culturel – Le cas des adolescents primo-arrivants*, Mémoire de D.E.A. de Sciences du Langage sous la direction de R. Duda, Nancy II CRAPEL.
- HUVER E., 2009, « Évaluation des enfants nouvellement arrivés en France : évaluer des enfants non francophones, allophones et/ou plurilingues ? », dans *Cahiers de l'ASDIFLE*, 20, pp. 149-168.
- HUVER E. et GOÏ C., 2010, « Évaluer – accueillir – insérer : quel(s) prisme(s) pour quelle(s) projection(s) ? », dans *Cahiers de Sociolinguistique*, n° 15, pp. 97-108.
- LA TAILLE de Y., SILVA DE SOUSA L. et VIZIOLI L., 2004, « Ética e inclusão : uma revisão de literatura educacional de 1990 a 2003 », dans *Educacão e Pesquisa*, vol. 30 n°1, pp. 91-108.
- LEPOUTRE D., 1997, *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*, Odile Jacob, Paris.
- LORCERIE F. (dir.), 2003, *L'école et le défi ethnique. Éducation et intégration*, INRP-ESF, Paris.
- MEN, 2002, « Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages », Circulaire n° 2002-100 et 2002-102 du 25 avril 2002, *BOEN Spécial* n° 10, 25 avril 2002, <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/special10/texte.htm>.

- MEN, 2012a, « Les élèves nouveaux arrivants non francophones en 2010-2011 », Note d'information, 1, [http://media.education.gouv.fr/file/2012/53/2/DEPP-NI-2012-01-eleves-nouveaux-arrivants-non-francophones\\_209532.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/2012/53/2/DEPP-NI-2012-01-eleves-nouveaux-arrivants-non-francophones_209532.pdf).
- MEN, 2012b, « Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés », Circulaire n° 2012-141 du 2 octobre 2012, BOEN, 37, 11 octobre 2012, [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=61536](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536).
- MEN / DES, 2000, *Le français langue seconde*, CNDP, Paris.
- MEN / MESR, 2009, *Rapport annuel des inspections générales*, La Documentation française, Paris. <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics//104000483/0000.pdf>.
- MESURE S. et SAVIDAN P. (dirs.), 2006, *Le dictionnaire des sciences humaines*, PUF, Paris.
- NOIRIEL G., 1992, *Population, immigration et identité nationale en France (19<sup>ème</sup>-20<sup>ème</sup> siècles)*, Hachette, Paris.
- PAUGAM S., 2000, *Le salarié de la précarité. Les nouvelles formes de l'intégration professionnelle*, PUF, Paris.
- RAZAFIMANDIMBIMANANA E. et GOÏ C., 2012, « Pluralité, postures et démarches de recherche : des choix empiriques au croisement des interprétations », dans P. Blanchet, M. Kebbas, A.-Y. Kara (dirs.), *Cahiers Internationaux de Sociolinguistique*, n° 2, *Pluralité linguistique et démarche de recherche. Vers une sociolinguistique complexifiée*.
- ROBILLARD de D. (dir.), 2010, « Réflexivité et herméneutique », dans *Carnets de Sociolinguistique*, n° 14, Rennes, PUR.
- SCHNAPPER D., 1991, *La France de l'intégration*, Gallimard, Paris.
- SCHNAPPER D., 2007, *Qu'est-ce que l'intégration ?*, Gallimard, Paris.
- SIBONY D., 1991, *Entre-deux : l'origine en partage*, Seuil, Paris.
- TAP P., 1988, *La société Pygmalion*, Dunod, Paris.
- VAN ZANTEN A., 2001, *L'école de la périphérie – Scolarité et ségrégation en banlieue*, PUF, Paris.
- VIGNER G., 2009, *Le Français langue seconde*, Hachette, Paris.
- VIGNER G., 2001a, *Enseigner le français comme langue seconde*, CLE International, Paris.
- VIGNER G., 2001b, « Depuis quand enseigne-t-on le Français en France ? Du *sermo vulgaris* à l'enseignement du français langue maternelle », dans *Etudes de linguistique appliquée*, n° 123, pp. 425-444.
- VIOLET D., 2000, *Paradoxes, autonomie et réussites scolaires*, Paris, L'Harmattan.
- WACQUANT L., 2006, *Parias urbains – Ghetto, banlieues, État*, La Découverte, Paris.

# GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

**Comité de rédaction** : Michaël Abecassis, Salih Akin, Sophie Babault, Claude Caitucoli, Véronique Castellotti, Régine Delamotte-Légrand, Robert Fournier, Emmanuelle Huver, Normand Labrie, Foued Laroussi, Benoit Leblanc, Fabienne Leconte, Gudrun Ledegen, Danièle Moore, Clara Mortamet, Alioune Ndao, Isabelle Pierozak, Gisèle Prignitz, Georges-Elia Sarfati.

**Conseiller scientifique** : Jean-Baptiste Marcellesi.

**Rédacteur en chef** : Clara Mortamet.

**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, Jean Le Du, Marinette Matthey, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolai, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffélec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

**Comité de lecture pour ce numéro** : Mickaël Abecassis, Laura Abou Haidar, Salih Akin, Sophie Babault, Margaret Bento, Philippe Blanchet, Claude Caitucoli, Véronique Castellotti, Daniel Coste, Régine Delamotte, Jean-Michel Eloy, Monica Heller, Fabienne Leconte, Gudrun Ledegen, Marinette Matthey, Véronique Miguel Addisu, Muriel Molinié, Marie-Louise Moreau, Claudine Moïse, Isabelle Pierozak, Didier de Robillard, Daniel Véronique.

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

ISSN : 1769-7425