

"Allophone": trajectoires d'une catégorie aux prises avec la notion d'expertise

Nathalie AUGER

Université Paul Valéry Montpellier 3

The objective of this text is to question the category "allophone", which refers since 2012, in the circulars of the Ministry of National Education in France, to the children newly arrived in France. This category reveals the tensions, continuities and breaks that exist between different discursive worlds: that of research, that of the institution (teachers' discourses and practices) and that of politics. Methodologically, this work uses an approach of discourses where the phenomena of dialogism (Bres 2005, 2017) between these different spheres are involved. However, it is extremely complex to draw (Moirand 2007) the various forms used to rework and update the category in an exhaustive manner. In the context of an organic approach (see Verdier in this volume), we will advocate the praxeological analysis of the category in order to take into account its possible configuration with regard to the different types of "organizations of the activity" of the different discursive spheres around this notion since the 1970s. This analysis will shed light on the tensions that exist between the various discourse universes and on the relation between allophony and the learner's expertise (see the text of Cummins in this volume), which are especially due to a lack of political recognition of the *plurilingual* category, with regard to the learner and the school context.

Dans cet article, l'objectif est d'interroger la catégorie "allophone" qui renvoie depuis 2012, dans les circulaires de l'Éducation nationale, aux enfants nouvellement arrivés en France. Cette catégorie témoigne des tensions, continuités et ruptures qui existent entre différents mondes discursifs: celui de la recherche, celui de l'institution (des programmes jusqu'aux discours et pratiques des enseignants) et celui du politique. Ce travail s'inscrit méthodologiquement dans une approche des discours où les phénomènes de dialogisme (Bres 2005, 2017) entre ces différentes sphères sont partie prenante. Il est cependant extrêmement complexe de tracer (Moirand 2007) les formes diverses de reprise et d'actualisation de la catégorie de façon exhaustive. On plaidera cependant, dans le cadre d'une approche *organique* (voir Verdier dans ce numéro), praxéologique de l'analyse de la catégorie, pour une prise en compte des configurations possibles du terme en regard des différents types "d'activité" (selon Verdier ici même) des différentes sphères discursives autour de cette notion depuis les années 1970. Cette analyse permettra d'éclairer les tensions qui existent entre les différents univers de discours et le lien qui s'opère entre *allophonie* et expertise de l'apprenant (voir le texte de Cummins ici même), notamment en raison du manque de reconnaissance politique de la catégorie *plurilingue*, en ce qui concerne l'apprenant nouvellement arrivé en France et le contexte scolaire.

1. De la traçabilité à la trajectoire pour l'analyse de la catégorie *allophone*: approche méthodologique

Moirand (2007), dans son ouvrage *Les Discours de la presse quotidienne. Observer, analyser, comprendre*, s'intéresse à l'observation de la "traçabilité" des dires visibles dans la matérialité des formes textuelles. En réalité, dans l'approche proposée, l'objectif est davantage de comprendre comment se construisent, à travers les discours de la presse ordinaire, des représentations sociales en partage en sélectionnant des "moments discursifs" signifiants. Les marqueurs dialogiques (Bakhtine 1952; Bres 2005, 2017) servent alors de marques, de traces tangibles pour l'analyse de ces discours.

Pour l'étude de la catégorie "allophone" et sa relation avec la notion "d'expertise", nous avons choisi de travailler sur une temporalité qui s'échelonne des années 1970¹ à nos jours. Pour nous, "l'activité" (Verdier, ici même) de création des premiers dispositifs d'accueil en classe pour les élèves "étrangers", mise en œuvre en 1970 en France, correspond à un événement constitutif de l'historicité de la catégorie *allophone* qui sera institutionnalisée quelque quarante ans plus tard. A partir de cette date, on s'intéressera aux différentes circulaires de l'Education nationale² qui fixent les modalités d'accueil scolaire de ces élèves jusqu'en 2012, en particulier les dialogues qui se nouent entre ces définitions de la scolarisation de ces élèves et le monde académique de la recherche sur l'enseignement du français en tant que langue seconde.

A l'instar de Moirand (2007), nous proposons donc l'analyse de plusieurs "moments discursifs" porteurs de tensions discursives entre le monde scientifique qui conceptualise, opérationnalise puis diffuse depuis les années 1970 l'intérêt d'utiliser l'expertise des élèves comme une ressource pour l'apprentissage de la langue de scolarisation (voir Cummins ici même) et les sphères institutionnelles et politiques qui prennent plus ou moins de distance avec la recherche scientifique. Les fils que Moirand appelle "interdiscursifs", c'est-à-dire ces discours qui se répondent entre les sphères institutionnelles et scientifiques, peuvent être interrogés à partir des phénomènes de catégorisation comme il est coutume de l'observer dans les travaux sur le "labelling" (Becker 1963) et dans les analyses de discours "à la française" reposant sur les questions de nomination (Siblot 1997) que l'on retrouve aussi dans les travaux des historiens (Cavaillé 2012).

Les nominations se cristallisent dans notre étude autour de la catégorie "allophone". Celles-ci sont en concurrence avec d'autres catégories qui apparaissent dans les circulaires étudiées depuis 1970 telles que "étrangers, migrants, primo-(arrivants), non-francophones". Nous nous intéresserons alors à deux périodes pour interroger cette catégorie: avant et après la parution de la

¹ Voir Circulaire n° IX-70-37 en bibliographie.

² Voir Circulaires 1970, 1978, 1984, 1986, 2002, 2012 en bibliographie.

circulaire de 2012 relative à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés, où la dénomination apparaît pour la première fois dans un document officiel de l'Education nationale. C'est donc un compte-rendu de la *trajectoire* plus que de la traçabilité du terme (impossible à mener) que nous proposons ici.

Le corpus sera à la fois endogène et exogène (Cavaillé 2012) dans le sens où il se constitue d'archives (les circulaires de l'Education nationale de 1970 à 2012, dont le rapport de 2009, concernant les élèves allophones), de discours oraux récoltés lors d'entretiens et de questionnaires remplis par des enseignants, inspecteurs, directeurs, familles et élèves, ainsi que des observations de classe (Auger 2010, Auger & Cadet 2016) et d'une émission radiophonique récente de 2018 illustrant le débat actuel sur la catégorie allophone et la reconnaissance de l'expertise de l'élève. L'analyse des pratiques et des représentations de la catégorie se révèle alors, en croisant les espaces discursifs sur une temporalité (assez) longue.

2. De l'accueil des élèves nouvellement arrivés en France en 1970 à leur catégorisation en tant *qu'allophones* dans les circulaires officielles de l'Education nationale

Dans un premier moment, nous analyserons donc les catégories utilisées pour renvoyer aux enfants "allophones", avant que cette dénomination n'émerge dans les discours officiels, tout en considérant le lien entre ce choix institutionnel de 2012 et les travaux de recherche qui portent sur la scolarisation et le développement des compétences langagières des élèves nouvellement arrivés en France.

2.1 *Catégorisations dans les discours institutionnels: ces "enfants-là", d' "étrangers" à "nouvellement arrivés" en passant par "primo-arrivants" et "non-francophones"*

Nommer quelqu'un ou quelque chose donne à voir une vision de la réalité extralinguistique. Les changements successifs de noms donnés aux élèves qui viennent d'arriver en France, ou bien encore aux dispositifs institutionnels qui les accueillent, offrent de précieux renseignements sur l'appréhension de ces élèves et donnent à voir les représentations de l'institution sur cette "catégorie" d'élèves (Varro 1990, 1997). Mais la façon de nommer l'autre, celui qui vient d'arriver en France, nous renseigne avant tout sur l'énonciateur qui le caractérise.

"Enfants étrangers" (1970) ou enfants "d'immigrés" dans les premières circulaires de 1978 de l'Education nationale, ces enfants n'existent qu'en relation au statut de leurs parents "outsiders". Puis, ils sont catégorisés "primo-arrivants" dans la circulaire de 1986, actualisant et soulignant le caractère

"récent" de l'arrivée en France et non plus le statut non borné (sans fin) de la catégorie "enfants de migrants" en relation aux parents.

Le terme "primo-arrivant" a été abandonné dans les années 2000 certainement en raison d'un diminutif inadéquat "primo" fréquemment utilisé dans les établissements et qui rappelle, par dialogisme implicite, la "primo-infection" (Auger 2010). En effet, avec la recrudescence de la tuberculose au même moment en France, le nom "primo-arrivant" a été changé en ENA (Elève Nouvellement Arrivé), notamment sous l'impulsion de Jack Lang (2001), alors Ministre de l'Education nationale. Ainsi, dans son discours sur la situation scolaire de ces élèves, le Ministre de l'époque rejette la dénomination "primo-arrivant" en faveur "d'élèves nouvellement arrivés": "ceux que l'on appelle en général primo-arrivants et que personnellement, je préfère nommer, tout en laissant la liberté à l'imagination sémantique, nouveaux arrivants". C'est d'ailleurs cette catégorie "élève nouvellement arrivé" (ENA) qui est retenue lors de la rédaction de la circulaire de 2002. Malgré l'émergence de la catégorie ENA, "primo-arrivants" est encore en vigueur sur de nombreux sites officiels (CNDP par exemple) et marque la difficulté, depuis plus de 15 ans, à laisser la place à une catégorie qui serait moins discriminante.

Par ailleurs, Elève nouvellement arrivé est une catégorie qui renvoie aussi dans les discours, par homophonie et similarité du sigle à l'Ecole Nationale d'Administration. Cette dénomination renvoie à une des plus "grandes écoles" de l'enseignement supérieur en France, qui forme (et accueille) l'élite de la nation. On peut donc penser, qu'inconsciemment, un avenir flatteur est envisagé pour ces élèves. Mais dans les discours, on trouve des représentations des enfants eux-mêmes (auto-représentations) et du corps enseignant (hétéro-représentations) qui, au contraire, rejettent la juxtaposition de catégories ENA (Elève Nouvellement Arrivée) et de l'acronyme ENA (Ecole Nationale d'Administration), et montrent aussi que la catégorie ENA renvoie à une difficulté scolaire. Par exemple, dans nos corpus d'entretiens (Auger 2010) portant sur le devenir et le succès scolaire des ENA, on trouve fréquemment les représentations suivantes:

- *Enseignante M. (2006)*: i:: faut pas espérer des miracles non plus avec les élèves /// c'est pas des ENA/// qui feront l'ENA (*rires*)
- *Membre d'un CASNAV (Centre pour l'accueil des élèves nouvellement arrivés et du voyage) (2010)*: bon// ils apprennent à parler français// à la fin/// mais enfin// ils vont pas faire de grandes écoles ou être ingénieur quoi
- *Enquêtrice (entretien avec un élève) (2005)*: tu aimerais faire quoi plus tard↑
ENA T.: moi //pilote des avions (*rires*)/// non// trop dur pour moi
Enquêtrice: pourquoi pas↑
ENA T.: suis pas// on est pas bons là// dans la classe

Cette mise en perspective de la catégorisation ENA avec les productions de sens actualisées par les acteurs eux-mêmes rend "compte de la réalité, telle qu'elle est (re)construite et interprétée par les sujets eux-mêmes" (Lüdi et Py 1995:15). Par ailleurs, le participe passé (*arrivés*) de la catégorie ENA est indicateur de bornage, de fin en soi et non de transformation. Nous sommes nous-mêmes d'ailleurs gênés quand nous suivons des parcours d'élèves car personne ne peut dire à partir de quand un enfant n'est plus "nouvellement arrivé" même si les circulaires proposent un dispositif de soutien en français sur 18 mois maximum. En attendant, on entend des membres des CASNAV, des enseignants de classes ordinaires, des inspecteurs parler d'"ENA 1", "ENA 2", "ENA 3" (deuxième, troisième année en France) (Auger 2010). On peut faire l'hypothèse qu'*Elève Nouvellement Arrivé* a été formé sur le même modèle qu'"immigré". En effet, pour Noiriel (1988), historien de l'immigration, "immigré" est en concurrence avec le participe présent "immigrant" (terme retenu au Canada par exemple). "Immigrant" permet d'insister sur le processus, le continu (forme non bornée), laissant une place possible à un autre statut, dans une phase ultérieure. "Immigré" est plus statique, essentialisant. C'est pourtant cette dénomination qui a été choisie par les textes officiels et les discours médiatiques en France. Derrière l'élève "nouvellement arrivé" s'actualise donc sans doute en creux la catégorisation "immigré".

Il est symptomatique, concernant la production de sens, de constater que les autres sigles qui gravitent autour de la catégorisation de l'élève sont également fortement travaillés par des représentations de l'intégration/immigration (Auger 2010): CLIN *Classe d'initiation* (sous-entendu à la langue française dans les textes officiels), qui constituait le dispositif de scolarisation, est parfois re-sémantisé *Classe d'intégration* (Auger 2008) dans les discours, lors d'entretiens ou d'observations participantes – tout comme les immigrants qui doivent s'intégrer à leur arrivée dans le nouveau pays. *Classe d'intégration* renvoie aussi aux classes d'intégration spécialisées pour les élèves handicapés (que l'on retrouve dans les représentations du "handicap linguistique" des ENA que nous abordons ci-après).

Les noms successifs attribués aux ENA renvoient donc fortement aux représentations sociales d'immigration dans le sens d'une problématique de l'intégration. C'est la raison pour laquelle les instructions officielles ont aussi cherché à dé-sémantiser "ENA" problématique d'intégration, par une action concrète, le démantèlement des CEFISEM (Centres de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants) – créés en 1975, ils avaient la double mission d'intervention, à la fois en direction des ZEP (Zone d'éducation prioritaire) et des ENA. En 2001, Lang, alors Ministre de l'Education, déclare qu'il convient d'éviter "que des classes d'accueil ne soient systématiquement ouvertes dans les réseaux d'éducation prioritaire". Il propose même de mettre en place un contre-stéréotype si l'on suit Bres (1991, 1993).

En effet, si B-³ équivaut à "ENA = problématique d'intégration", il est possible d'actualiser B+ en proposant la création de CASNAV (Centre d'accueil pour la scolarisation des élèves nouvellement arrivés et du voyage), clairement disjoints des réseaux ZEP tout en sollicitant l'ouverture de classes aux ENA dans des établissements situés dans des zones socialement favorisées. Est-ce pour cette raison que l'acronyme ENA renvoie aussi à l'Ecole Nationale d'Administration comme nous l'avons vu plus haut, sorte de contre-stéréotype de l'immigration de bas niveau économique qui valorise la représentation d'une école française permettant l'ascension sociale grâce au mérite?

Par ailleurs, comme le souligne Galligani (2012), les élèves ont aussi été catégorisés selon leur biographie langagière au fil des circulaires. Catégorisés jusqu'en 1984 en situation de "handicap linguistique", ces élèves rencontreraient donc des difficultés spécifiques dues à "un handicap linguistique diffus et à une insertion partielle dans le milieu culturel français" Galligani (2012:4). La circulaire de 1984 cherche aussi à doter les institutions "d'instruments mieux adaptés permettant notamment de distinguer les difficultés imputables à des insuffisances de langage de celles qui peuvent tenir à d'autres causes, et de mettre en lumière des acquis et des possibilités souvent masquées par le handicap linguistique" (*ibid.*). En 1986, puis en 2002, les circulaires n'actualisent plus la notion de "handicap" (qui, on le verra, est encore bien présente dans les imaginaires parfois) et dénomment ces élèves "non-francophones". L'objectif est d'intégrer ces enfants au plus vite en classe ordinaire en palliant leur "maîtrise insuffisante du français". Cette caractérisation de l'élève en absence (de langue) est intéressante. La focalisation sur ce qui fait défaut et non sur ses compétences (notamment dans d'autres langues) n'entre pas en coïncidence avec les recherches scientifiques sur le développement des compétences langagières en langue seconde qui existent depuis les années 1970 et confère un statut d'expert à l'élève.

2.2 *Au-delà des catégories: les discours et les actions de la recherche sur la didactique des langues secondes*

Dès les années 1970, Cummins (1976) s'est attaché à montrer les effets de transferts de compétences d'une langue à l'autre chez l'élève en situation de bilinguisme. Pendant 10 ans, de 1970 à 1980, sa bibliographie a tendu vers ce but. L'ensemble de ses travaux conclut à l'importance des langues, déjà connue pour le développement, tant général qu'éducationnel, des enfants bilingues. Ce bilinguisme ne se limite pas aux langues qui sont dominantes sur le marché linguistique (Bourdieu 1982) mais inclut aussi les langues familiales. Cummins (2001:17) a recensé les projets de recherches effectués pendant les trente-cinq dernières années. Ils confirment son diagnostic. Ces travaux précisent que les

³

Le groupe B correspond au groupe dominé selon le modèle de J. Bres (1993).

enfants qui poursuivent le développement de leurs compétences dans deux ou plusieurs langues, pendant les premières années de scolarité, ont une plus grande expérience des processus langagiers et peuvent (surtout à l'écrit) les mettre en perspective pour comprendre comment ces langues organisent la réalité.

En Europe, à la fin des années 1990, l'intérêt pour la "compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène" (Coste, Moore & Zarate 1997) des apprenants de langue se fait jour, dans la lignée des travaux sur l'interlangue (Selinker 1972; Corder 1980) et sur la notion de répertoire langagier (Gumperz 1960). Dans les années 2000, notamment avec la parution du CECRL (Cadre européen de référence pour les langues, 2001), ces recherches portant sur la notion de "compétence plurilingue et pluriculturelle" sont popularisées vers la sphère institutionnelle. En effet, un instrument de l'envergure du CECRL ainsi que les documents d'accompagnement rédigés par un certain nombre de ses chercheurs pour le Conseil de l'Europe, ont permis de répercuter vers la sphère institutionnelle ces recherches qui envisagent le plurilinguisme/pluriculturalisme des apprenants comme une ressource pour le développement d'autres langues, dont la langue seconde de scolarisation.

Ces études scientifiques sont donc en contradiction totale avec la catégorie "handicap linguistique" ou de caractérisation *in absentia* de langue ("non francophone" faisant abstraction des autres langues connues de l'élève des circulaires antérieures à 2012). En effet, les recherches scientifiques en didactique des langues et des cultures proposent l'accueil des expériences langagières des apprenants (autres langues, autres normes), et leur utilisation comme appui, pour favoriser les transferts d'une langue à l'autre (Porquier 1994, Cenoz & al. 2001; Auger 2005; Trévisiol 2006). Cummins (1976, 2000a) et Lambert (1974), qui développent des travaux sur l'interdépendance des langues et le bi-/ plurilinguisme additif, ajoutent que tout locuteur, tout apprenant, a cette capacité d'activer des transferts linguistiques d'une langue à l'autre, d'une variation à l'autre (Cenoz 1997). Aux Etats-Unis et en Grande-Bretagne, les chercheurs parlent aussi ces dernières années de *translanguaging* (Garcia & Wei 2014), ces pratiques langagières plurilingues que les apprenants et les enseignants peuvent utiliser comme une ressource d'apprentissage. Ce que Candelier (2007) dénomme aussi en Europe *approches plurielles* (éveil aux langues, intercompréhension entre langues parentes, approches interculturelles, didactique intégrée des langues), éprouvées en France, en Europe ou au Canada, a pu montrer son efficacité en termes de développement des compétences linguistiques, langagières et métalangagière (après Bialystok 1988). Ainsi, le travail sur les langues parentes (Blanche-Benveniste & Valli 1997) autour d'EuRom 4, EuroCom4, du projet Galatea (Dabène & Degache

4

EuroCom, comme *EuRom 4* 1997 (augmentée de sa version *EuRom 5* en 2010), sont des méthodes destinées à l'apprentissage simultané par l'intercompréhension de langues apparentées (romanes) par des étudiants: catalan, espagnol, français, italien, portugais.

1996), Euromania⁵ (Escudé & Janin 2010), les recherches sur le "language awareness" et son développement sous la forme de l'éveil aux langues (Candelier 2003) en Europe et ÉOLE (Perregaux & al 2003) en Suisse, s'inscrivent dans ces présupposés.

Sans revenir, faute de place, sur l'intérêt ou les limites de ces projets, l'idée ici est de souligner la catégorie "expert" dans laquelle se trouve l'apprenant lors de ces activités, et qui est revendiquée dans ces travaux: expertise dans les langues connues, statut qui favorise la sécurisation linguistique, l'accueil, la reconnaissance. Les enjeux éthiques de ces travaux sont donc majeurs. D'ailleurs les dénominations de ces approches (translangue, pluralité, ouverture, comparaison, etc.) rendent justice à la situation d'expertise dans laquelle se trouve l'apprenant. L'élève a acquis des connaissances, des compétences en langues familiales et/ou scolaires, et plus généralement sur le langage grâce à sa pratique, si l'on suit la définition du statut "d'expert" selon le dictionnaire Larousse.

C'est donc sa situation de locuteur *plurilingue* qui génère cette compétence, reprise dans le CECR en 2001 sous la définition suivante: "La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle tend à [...] poser qu'un même individu ne dispose pas d'une collection de compétences à communiquer distinctes et séparées suivant les langues dont il a quelque maîtrise, mais bien d'une compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition". Cette définition montre que "la gestion de ce répertoire implique que les variétés qui le composent ne demeurent pas abordées de manière isolée, mais que, bien que distinctes entre elles, elles soient traitées comme une compétence unique [...]". *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (2001: 71). Des documents sur de possibles activités concernant ce que le Conseil de l'Europe nomme "Education plurilingue et interculturelle", sont disponibles en ligne sur le site de l'institution et reprennent les travaux de divers chercheurs sur ces questions. Ils plaident en faveur de la prise en compte du statut d'expert de l'apprenant dans les langues connues de lui, nécessaire au développement de compétences dans un nouvel idiome. Comme l'enseignant ne peut connaître toutes les langues des apprenants pour les aider dans ce transfert de compétence, l'apprenant a de fait un statut d'expert en ce domaine, qu'il convient de reconnaître et valoriser. Par ailleurs, il faut signaler que ces discours issus de la recherche ne visent pas forcément des élèves nouvellement arrivés en France mais plus largement des élèves en apprentissage d'une nouvelle langue. Cette remarque est de taille si on considère les reprises possibles du discours scientifique par le monde institutionnel.

⁵https://www.euro-mania.eu/index.php?option=com_content&task=view&id=48&Itemid=73

3. Circulation de la catégorie *allophone* vers les circulaires et les salles de classe: l'expertise de l'apprenant, un trait manqué de *l'allophonie*?

Nous abordons à présent le second moment discursif où émerge la catégorisation "allophone". Comment ce choix a-t-il été opéré pour la rédaction de la circulaire de 2012? Quelles ont été les répercussions concrètes en termes de didactique et de pédagogie dans la salle de classe? L'élève est-il dorénavant considéré comme un expert de ses langues qu'il peut utiliser comme une ressource pour ses apprentissages?

3.1 *Le choix de la catégorie allophone dans les circulaires: un choix politique*

Une nouvelle circulaire relative à la prise en compte des élèves allophones dans le système scolaire a donc parue en 2012 en France. Cette circulaire laisse entrevoir des évolutions concernant les théories et les pratiques d'enseignement-apprentissage pour ces publics. Le lien entre cette circulaire, ces déclarations et l'état actuel des recherches en didactique des langues est visible thématiquement dans les références inédites à l'allophonie et à l'inclusion (Auger 2013): "l'inclusion dans les classes ordinaires constitue la modalité principale de scolarisation"; "la scolarisation des élèves allophones relève du droit commun et de l'obligation scolaire".

Il est à considérer que les élèves ne sont plus catégorisés comme "primo-arrivants" ou "non-francophones" mais, pour la première fois, nommés en fonction d'une caractéristique langagière positive: "allophone". Le renvoi à la xénité est donc moindre (comme dans "étrangers", "primo-arrivants", "migrants"), et plus adapté à des considérations scolaires et linguistiques.

Cependant, il est caractéristique de constater que les recherches antérieures à 2012 proposent somme toute rarement "allophonie" pour définir la situation linguistique de l'élève. Goï, Galligani, et les chercheurs avant elles Dabène, Chiss ou Billiez, n'utilisent quasiment jamais ce terme. Dans mes travaux, c'est le terme de "plurilingue" qui est thématisé car il renvoie, non pas à l'autre langue de l'élève (allo-phone) par rapport au français, mais bien aux compétences langagières envisagées sur un continuum de langues, construites et à construire par l'élève.

Le rapport Klein de 2009 (Rapport - n° 2009-082 septembre 2009) sur la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France préfigure le choix de la catégorie "allophone" et non "plurilingue", usant d'arguments politiques pour le légitimer. Ainsi, Klein reprend la position de la France sur le Livre vert de 2008 (ayant pour titre "Migration et mobilité: enjeux et opportunités pour les systèmes éducatifs européens"). Elle rappelle que le Parlement européen a pour sa part adopté le 2 avril 2009 une "Résolution sur l'éducation des enfants des migrants":

une série de recommandations (déclinées en 46 points), qui invite les Etats à renforcer leur politique en matière de scolarisation et qui explique que "la France en approuve les principes et objectifs stratégiques", concernant notamment "la richesse de l'apport culturel et linguistique des enfants d'immigrants à l'environnement scolaire et professionnel et l'impératif d'un dialogue dans la tolérance et le respect d'autrui". Pour autant, dans la troisième partie du rapport, Klein déclare:

(...) nous éviterons l'emploi du terme "plurilinguisme", auquel recourent le Parlement européen et le Conseil de l'Europe, dans la mesure où il prend des sens variables selon les Etats. Quand la France "défend" le plurilinguisme à Bruxelles ou à Strasbourg, elle le fait pour la "défense" du français et des autres langues européennes face à la "domination" de l'anglais, et non pour introduire chez elle une "éducation plurilingue". L'article 2 de la Constitution rappelle que la France n'a pas fait le choix d'être plurilingue. Dans les pays qui le sont, on trouve par ailleurs deux conceptions différentes du plurilinguisme: la "territorialité linguistique" et la "personnalité linguistique". La première, qui domine en Europe (Belgique et Suisse notamment), assigne chaque langue à un territoire qui devient en conséquence unilingue et hors duquel le locuteur ne peut exiger d'être entendu dans son idiome. La seconde, qui prévaut au Canada, fait de l'usage de sa langue par un individu un droit personnel qu'il transporte en tous lieux du territoire de l'Etat. Etant donné la complexité de la notion, qui dépasse le cadre purement pédagogique, nous choisissons de ne pas employer le terme dans cette partie pédagogique et didactique. Klein (2009: 100).

Même si dans ce rapport une partie "discours des chercheurs" explicite ce qu'est "l'éducation plurilingue et interculturelle", on comprend pourquoi le terme a été rejeté quelques années plus tard lors de la rédaction de la nouvelle circulaire en raison de la crainte d'une éducation plurilingue qui reconnaîtrait d'autres langues-cultures. Plus surprenant dans ce rapport est le fait de ne pas reconnaître que bon nombre de locuteurs en France et, *a fortiori*, les élèves nouvellement arrivés, sont en situation de plurilinguisme effectif, ce qui devrait encourager des approches plurilingues où l'expertise de l'enfant dans une/des langues pourrait servir d'appui pour développer des compétences en français. Le rapport explique que:

L'éducation plurilingue et interculturelle intéresse directement les états où les personnes sont en situation de plurilinguisme effectif, ce qui n'est pas la situation de la France, même dans certains DOM ou TOM comme la Guyane, Mayotte ou Saint-Martin. La Constitution française rappelle que sur l'ensemble du territoire français, la seule langue officielle est le français; et c'est en référence à ce principe que la France n'a pas ratifié la Charte européenne des langues régionales et minoritaires. Klein (2009: 169).

Il y a donc une confusion entre le contexte et les locuteurs pour des raisons politiques, ce qui explique le rejet du terme "plurilingue". Pour autant, le rapport explique que:

(...) ce principe indéfectible de la République française n'interdit pas pour autant, sur le plan pédagogique, de développer des pratiques de valorisation de la langue et de la culture d'origine (dans la mesure où elles ne constituent pas un danger pour l'école, pour la construction identitaire des apprenants qui ont la langue nationale comme langue première, ou encore, à un autre niveau, pour la cohésion et l'unité nationales). Pour les raisons évoquées ci-dessus, c'est plutôt d'approche plurilingue et interculturelle, et non d'éducation, qu'il convient de parler, s'agissant de la France. Klein (2009: 169).

Le rapport cite un certain nombre de pratiques possibles:

Il s'agit, dans les pratiques de la classe, au cours des interactions langagières, de prendre appui sur les connaissances que les élèves ont de leur langue maternelle et de faire appel à leur expérience dans leur langue respective pour construire la leçon, en dégagant les points communs et les différences entre la langue source et la langue cible. Dans cette démarche comparative, les élèves s'impliquent dans leurs apprentissages et sont actifs, et trouvent une motivation supplémentaire d'apprendre dans la prise en compte de leur altérité et de la richesse de leur langue. Les propositions de Nathalie Auger (cf. supra) sont fondées sur la prise de conscience par les élèves (à leur niveau propre et selon leur propre métalangage: il ne s'agit pas en effet de se lancer dans une activité de linguistique comparée appliquée des caractéristiques propres à chaque langue. Klein (2009: 105).

Le rapport conclut en faveur de l'allophonie: la langue de l'élève est acceptée si elle peut aider à *"maîtriser plus vite le français"*, mais les dimensions éthiques de sécurisation linguistique, d'accueil, de reconnaissance de l'altérité ne sont pas des facteurs retenus. Ainsi, le rapport conclut:

il apparaît donc nécessaire d'adopter une dénomination générique commune à toutes les structures de scolarisation des ENAF, afin d'avoir une vision claire de l'ensemble du dispositif. Il est en particulier indispensable de bien identifier ces structures si l'on veut développer les instruments de pilotage. Nous proposons de retenir une appellation fondée sur l'objectif essentiel de ces classes, à savoir l'acquisition et la maîtrise de la langue française. Le sigle d'UPEAA (ou UPE2A), "unité pédagogique pour élèves allophones arrivants", conviendrait à tous les regroupements d'ENAF, quels que soient l'âge et les compétences scolaires de ces derniers. Il n'empêcherait pas la diversité des organisations locales, tout en les recentrant sur leur objectif principal: l'enseignement de la langue française aux élèves allophones. Klein (2009: 60).

Dans ce rapport, il est intéressant de constater que les termes "plurilingue" et "allophone" sont quasiment à égalité en termes de nombre d'occurrences dans le document mais que l'argumentation politique a plaidé en faveur d'*allophone*. On voit, comme le souligne Goï une tentative de

renversement de considération car cette nomination ("allophone") présuppose des compétences dans des langues autres que le français. Ce faisant, elle reconnaît implicitement la valeur accordée ou à accorder à ces langues et implique que les compétences ou acquis de l'élève allophone sont une ressource (et non un frein), ressource sur laquelle les élèves et les enseignants vont pouvoir s'appuyer dans l'appropriation de la langue de scolarisation. Le terme EANA invite donc d'emblée à considérer ces élèves comme des enfants plurilingues, en reconnaissant leur parcours et leurs compétences antérieures. C. Goï (2015: 27).

Cependant, ce refus d'utiliser "plurilingue" pour considérer les activités pédagogiques et l'élève lui-même préfigure la faible opérationnalisation des recherches scientifiques qui s'intéressent à l'expertise linguistique des élèves en salle de classe. Le discours politique institutionnel supprime alors le discours scientifique.

3.2 Une faible utilisation du plurilinguisme en salle de classe: *allophone* vs. *plurilingue*

Dans notre enquête de 2014 (Auger, Cadet, Escudé, publié dans Auger & Cadet 2016) sur une centaine d'enseignants, les déclarations des praticiens révèlent l'intégration/imprégnation de principes portés, et de discours tenus, par la

didactique des langues sur le plurilinguisme. Cependant, lorsque les enseignants décrivent les activités qu'ils font avec les élèves, aucun ne semble savoir comment donner un statut d'expert à l'élève et lui faire prendre appui sur ses répertoires plurilingues.

D'autres enquêtes, ethnographiques menées depuis 2002 dans différentes Académies en France (Montpellier, Créteil, Toulouse, voir Auger & Cadet 2016) permettent de donner une représentation des pratiques en acte dans les classes accueillant des élèves allophones dans le 1^{er} et le 2nd degré, spécifique ou en classe ordinaire. Ces études sont davantage qualitatives que quantitatives et apportent des informations quant à l'évolution des pratiques de classe. Reconnaître institutionnellement l'allophonie permet, en théorie, de développer davantage de "sécurité linguistique" chez l'élève ainsi que son statut d'expert. En pratique, l'enseignant doit permettre à l'élève de ressentir cette sécurité bien décrite en sociolinguistique (Labov 1976) afin de favoriser les apprentissages et développer son *empowerment* en donnant un statut d'expert clair aux élèves. La circulaire de 2012 insiste d'ailleurs sur la question de la sécurisation (mais non de l'expertise): "l'école doit aussi être vécue comme un lieu de sécurité par ces enfants et leurs familles souvent fragilisés par les changements de leur situation personnelle". L'allophonie se caractérisant par la présence du plurilinguisme dans l'institution scolaire, il est donc attendu que les pratiques de classe utilisent cette situation comme une ressource de travail. Dans les faits "un document d'accueil, décrivant le système éducatif en France, destiné aux élèves et aux parents, traduit en plusieurs langues, est mis à disposition des écoles, des établissements, des services publics concernés et des réseaux associatifs". Cette directive vise à faire participer les parents à la vie de l'établissement. Les élèves, quant à eux, sont soumis à une "évaluation" de l'écrit "quel que soit le système d'écriture". "On pourra s'appuyer sur des exercices en langue première de scolarisation. Ses compétences dans différents domaines, ainsi que ses centres d'intérêts peuvent constituer des points d'appui pédagogiques importants" souligne la circulaire. Ces déclarations et les pratiques observées dans les classes quand les enseignants sont formés aux questions de sécurisation et d'expertise rejoignent les conclusions de Leung, Little et Van Avermaet (2014). L'élève se sent davantage en sécurité lorsque l'enseignant autorise, voire stimule, l'utilisation des langues déjà connues, en créant un environnement sécurisant. Cet environnement renforce l'implication et développe la motivation en prenant en compte les besoins socio-émotionnels des élèves. Au sein des classes dans lesquelles les enseignants rendent la langue 1 (dorénavant L1, ou langues familiales) visible dans la classe (posters, livres, etc.), autorisent les enfants à utiliser la L1 dans des moments informels et durant les activités de groupe (coin PC, jeux, etc.), utilisent la L1 lors de moments isolés lors d'activités en grand groupe (compter, chansons, etc.), réagissent positivement aux interactions spontanées en L1, demandent un mot isolé en L1 et permettent aux enfants de s'entraider en L1, la sécurité

linguistique est renforcée, ce qui a pour effet de favoriser les apprentissages dans la langue majoritaire de scolarisation.

En réalité, les classes accueillant des enfants allophones ne mettent que peu en œuvre ces pratiques mais, depuis une dizaine d'années, on peut noter une évolution des représentations concernant les langues familiales qui sont de moins en moins considérées comme une entrave, un "handicap", à l'apprentissage du français, sans être pour autant réellement perçues comme une ressource possible. Malgré ces avancées, certaines résistances demeurent. Elles relèvent à la fois des ambiguïtés persistant dans les circulaires et dans les répertoires didactiques des enseignants. La focalisation sur le but ultime de la circulaire est la "maîtrise du français" (formule présente de façon récurrente dans les textes et dans les discours des enseignants) qui s'effectue, comme par le passé, au détriment de la préoccupation du développement des processus d'appropriation du français et plus généralement du langage. Ainsi, la circulaire rappelle "l'apprentissage du français comme langue seconde dont la maîtrise doit être acquise le plus rapidement possible", mais ne précise pas les modalités de cet apprentissage. La langue de l'élève est perçue comme une ressource si elle a été utilisée comme langue première de scolarisation et non s'il s'agit uniquement d'une pratique familiale. La circulaire mentionne que l'on peut "s'appuyer sur des exercices en langue première de scolarisation". En didactique des langues, utiliser le plurilinguisme comme une ressource pour le développement des compétences en français n'est pas uniquement prendre appui sur la langue de scolarisation antérieure. D'ailleurs, la langue de scolarisation antérieure de l'élève peut encore être différente de la langue familiale si l'élève a été scolarisé antérieurement dans un autre pays que celui d'origine avant d'arriver en France, phénomène de plus en plus fréquent. Par ailleurs, il peut aussi exister de grands écarts entre les normes familiales et scolaires (par exemple arabe dialectal/littéral).

Pour finir, on notera aussi que, dans la circulaire de 2012, *l'inclusion* remplace le terme *d'intégration*. *Intégration* renvoie à un modèle politique d'accueil des migrants. *Inclusion* dénote davantage la volonté d'éviter l'exclusion éducative puis sociétale due à l'échec scolaire. À terme, l'objectif visé est "l'intégration sociale, culturelle et à terme professionnelle des enfants et adolescents allophones" précise la nouvelle circulaire. Une idée forte de la circulaire est de considérer les "compétences acquises dans les autres domaines d'enseignement dans le système scolaire français ou celui d'autres pays, en français ou dans d'autres langues". Cette conception permet d'utiliser les expériences scolaires antérieures des élèves. Même les "centres d'intérêts peuvent constituer des points d'appui pédagogiques importants". Pour faciliter l'inclusion dans la classe d'âge ordinaire "la personnalisation des parcours", l'organisation "des liens avec la classe ordinaire" est encouragée. Par ailleurs, "l'enseignement de la langue française comme discipline et comme langue instrumentale des autres disciplines ne saurait être enseignée indépendamment

d'une pratique de la discipline elle-même". Le français en tant que langue qui permet de construire des connaissances dans différentes matières est clairement reconnu comme dans les dispositifs où l'Enseignement d'une Matière est Intégré à une Langue Etrangère (EMILE). Dans la pratique, rares sont encore les dispositifs où une problématisation des acquis antérieurs de ces classes est conduite et transférée pour les "allophones". Par ailleurs, dans les cas où les enfants n'ont pas été scolarisés antérieurement, les pratiques familiales ne sont pratiquement pas incluses dans le dispositif de scolarisation. Le travail d'inclusion de l'élève dans la classe ordinaire est encore une gageure, par manque de temps de concertation dégagé pour les enseignants. Enfin, l'inclusion des langues des élèves ou de leurs expériences dans le cadre de l'enseignement des matières en est à ses balbutiements.

Inclure des éléments des systèmes éducatifs antérieurs est donc reconnu institutionnellement, mais assez peu mis en pratique. Les expériences qui touchent aux pratiques familiales sont largement ignorées. Une inclusion horizontale des compétences est encore difficile idéologiquement pour l'Ecole française. L'inclusion même des enseignants dans un projet commun dans l'établissement intégrant des élèves allophones est complexe car non soutenu concrètement par des heures de travail dédiées à ces questions. Pourtant, travailler avec les enseignants de langues vivantes ou des autres matières comme le suggère *la plateforme de ressources et de références pour une éducation plurilingue et interculturelle* pourrait être une piste de premier choix. L'utilisation des langues et expériences des élèves dans l'enseignement d'une matière au travers d'une langue étrangère telle que décrite dans le projet Conbat + (*Content-based teaching + plurilinguism et pluriculturalism*, Bernaus M. 2011) relaté par exemple dans Auger & Kervran (2011) est également une solution didactique aux propositions de la circulaire mais ces outils ne sont pas encore bien connus dans les formations pour enseignants et encore moins dans les pratiques, en premier lieu car les enseignants ne reconnaissent pas la catégorie plurilingue pour définir leurs élèves allophones.

4. Catégorie "allophone": de l' "expert" en quête de reconnaissance dans les discours et pratiques institutionnels à la recatégorisation en "migrant incompetent" dans le discours politique

Le discours institutionnel intègre certains pans des recherches scientifiques mais a choisi finalement une catégorie, "allophone", qui lui rend peu justice et empêche des opérationnalisations concrètes en salle de classe.

Le discours institutionnel n'est pas le seul à faire des choix ambigus. Dans les discours de la recherche, nous sommes nous-mêmes parfois catégorisée davantage par rapport aux publics qui sont au centre de nos préoccupations que par les notions théoriques et pratiques sur lesquelles nous réfléchissons.

Par exemple, lors de la recherche de partenaires européens pour un projet de recherche, il n'est pas rare que les collègues se demandent qui travaille avec les enfants nouvellement arrivés et qu'on leur réponde que "c'est Mme X la Mme migrant/gitan" qui s'intéresse à ces questions. On en revient d'ailleurs aux catégories de statut identitaire amalgamantes (certains enfants migrants d'Afrique ou gitans peuvent être francophones par exemple). Sans compter les difficultés de traduction où l'on envoie au chercheur qui travaille avec des enfants gitans une invitation à travailler avec un groupe de réflexion sur "roma people", groupe qui ne correspond absolument pas aux publics gitans français catalanophones du sud de la France sédentarisés depuis le siècle dernier, alors que les collègues européens du projet de recherche sont des spécialistes qui travaillent avec les enfants roms qui viennent d'arriver des pays de l'Est. Dans les représentations de l'espace public et du politique, les allophones sont encore trop souvent renvoyés à une catégorie *migrant*, ou plus communément *étranger* avant tout. Mais pas seulement. Dans l'émission *Les pieds sur terre* de Sonia Kronlund sur France culture, intitulée "Le grand remplacement du porc"⁶, il est subitement question des enfants "allophones" alors que le sujet traite de la ville de Beaucaire, dans le Gard, dans laquelle le Maire Front national Julien Sanchez a décidé que tous les lundis il y aurait du porc pour tout le monde au menu des cantines scolaires. Une habitante de Beaucaire explique que

le maire a d'abord attaqué les commerces des Français d'origine maghrébine et ensuite il s'est attaqué aux enfants sud-américains, aux enfants allophones, les enfants d'origine étrangères qui arrivent en France qui sont donc obligatoirement scolarisés. Lui prétend que c'est un coup supplémentaire pour les municipalités, pour l'état et que ça fait baisser le niveau des Français en classe.

Elle lit ensuite la tribune du Maire dont le titre est: "Allophones? Non mais allô quoi !" parue dans FN 30. Le titre est intéressant. Il fait dialogiquement référence à Nabilla, jeune femme rendue célèbre par la télé-réalité, à la plastique irréprochable, considérée comme décérébrée (sa phrase "Allô quoi, tu es une fille et tu n'as pas de shampoing quand tu pars en week-end" est iconique de la France plurielle d'aujourd'hui (Nabilla Benattia est née en France, d'origine algérienne et italienne et a grandi en Suisse). Cette référence, jeu de mots phonique, décrédibilise donc les allophones réduits à des jeunes d'origines diverses certainement incultes. Le Maire de Beaucaire explique:

C'est pourquoi, dans un souci constructif et pour l'intérêt général, afin d'aider le gouvernement dans sa recherche d'économies à quelques heures de la rentrée des classes, je tiens, en tant que Maire, à alerter le gouvernement et l'opinion publique sur le coût pour les contribuables et la répercussion sur le niveau des enseignements offerts à nos enfants de l'accueil d'élèves dits allophones (autrefois appelés primo-arrivants) dans les écoles françaises.

Il n'est pas anodin qu'il reprenne sous la forme d'un dialogisme montré ("dits allophones") les propos de la circulaire de 2012, pour mieux les rejeter et revenir

⁶ Emission *Les pieds sur terre* de Sonia Kronlund, "Le grand remplacement du porc", reportage de Rémi Douat et réalisation de Cécile Laffon, diffusion du 22 janvier 2018, France culture.

à la catégorie ultérieure ("primo-arrivant") dont nous avons analysé plus haut la portée discriminatoire. Le Maire poursuit:

À Beaucaire (16 000 habitants), ce sont ainsi 22 nouveaux élèves étrangers ne parlant pas français que je suis contraint par la circulaire n°2012-141 du 02/10/2012 d'accueillir dans les écoles de ma ville (du CP au CM2) en cette rentrée scolaire, sans compter les 9 élèves de maternelle. Pour la plupart originaires du Maghreb et/ou de nationalité espagnole grâce à l'Europe passoire et laxiste en matière de naturalisations ou de droit du sol, ces élèves passent pendant 1 an (durée du dispositif par élève) la moitié de la semaine dans des classes classiques avec les enfants français ou francophones et la moitié de la semaine dans des structures spécialement créées pour eux. Ces structures, appelées UPE2A, voient des enseignants (recrutés spécialement et payés par l'Education Nationale via nos impôts pour l'occasion) s'occuper exclusivement de ces enfants (en écoles élémentaires uniquement) pour leur apprendre le français. En outre, l'Education Nationale prend prétexte de cette circulaire 2012 obligeant les Maires à fournir les "meilleures conditions d'intégration" à ces allophones pour inciter les Maires à scolariser ces élèves dans un maximum d'écoles différentes de leurs villes, y compris hors de la zone dont ils dépendent au titre de la carte scolaire pour "favoriser la mixité dans le plus grand nombre d'écoles", et ce dans l'impréparation à seulement quelques heures de la rentrée. Au nom d'une idéologie gauchiste aveugle, les Ministres de l'Education Nationale successifs, de droite comme de gauche, sont donc prêts à abaisser le niveau général de nos enfants français parce que figurent dans leurs classes quelques élèves allophones qui nécessitent logiquement une attention particulière de la part des enseignants. On se demandera après pourquoi de plus en plus d'enfants ne savent plus ni lire ni écrire en CM2. Alors qu'on réclame toujours plus d'efforts aux Français et que le gouvernement envisage une hausse de la TVA, l'argent des citoyens n'a pas à être gaspillé pour un traitement de faveur, une discrimination en faveur des étrangers non francophones au détriment du niveau général. Il n'a pas à servir à l'accueil dans nos écoles d'enfants ne parlant pas notre langue. Enfants dont les parents ne maîtrisent visiblement pas suffisamment notre langue pour l'apprendre à leurs propres enfants. Retraites pour les étrangers n'ayant jamais cotisé en France, Aide Médicale d'Etat et désormais discrimination dite positive en faveur des élèves allophones en matière de scolarisation. C'est ce type de dispositifs qui ruine notre pays. (...). C'est en maintenant ces pompes aspirantes que l'on pèse aussi à la baisse sur le niveau général des élèves. A croire que nous n'en sommes qu'au début des "Allô, non mais allô quoi?!".

Il est intéressant de voir que la sphère politique peut s'ingénier à recatégoriser les élèves quand le discours institutionnel a tenté de se rapprocher des discours scientifiques: on recatégorise ces élèves selon des nationalités ou des zones géographiques de provenance (Maghreb, Espagne) en opposition aux élèves "français" ou "francophones", seules catégories légitimes. La volonté de défiger la catégorie "quartier ségrégué" et "scolarisation des élèves allophones" est refusée. Finalement, ces élèves deviendront des locuteurs comme Nabilla, et entraîneront les autres jeunes dans leur chute langagière et intellectuelle, selon le discours politique.

5. Conclusion: jeux des discours scientifiques, institutionnels et politiques, et difficultés à faire reconnaître l'expertise des élèves allophones

Cet article a souhaité montrer comment une catégorie, "allophone" est supposée, dans le discours scientifique, faire référence aux langues déjà connues par l'élève, et à lui accorder un statut d'expert de ses langues dans la classe, facteur favorisant l'appropriation du français et permettant la

sécurisation et la reconnaissance de l'élève. Mais cette catégorie témoigne des tensions, continuités et ruptures, qui existent entre les mondes discursifs de la recherche, de l'institution (qui produit des discours ambigus sur la notion de contexte et de locuteur plurilingue) et celui du politique. S'il est extrêmement complexe de tracer les formes diverses de reprise et d'actualisation de la catégorie de façon exhaustive, on a pu identifier les difficultés à opérer un lien entre *allophonie* et expertise de l'apprenant, notamment pour des refus de reconnaissance politique de la catégorie *plurilingue*, en ce qui concerne l'apprenant et le contexte scolaire. La catégorie "allophone" est intéressante car elle entre en dialogue avec différentes sphères discursives en tension (dialogisme avec les instructions officielles, avec les représentations de l'intégration, de l'immigration, du statut du français). Elle incarne finalement la difficulté à considérer le plurilinguisme des élèves comme une ressource et reconnaître à ces derniers un statut d'expert.

BIBLIOGRAPHIE

- Auger, N. (2005): Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés. Editions CNDP, collection Ressources Formation Multimédia, fabrication: CRDP Languedoc-Roussillon/ CDDP du Gard, DVD (26 min.) et guide pédagogique.
- Auger, N. (2008): Le rôle des représentations dans l'intégration scolaire des enfants allophones ?. In J.-L. Chiss (éd.), Immigration, Ecole et didactique du français. Paris (Didier collection Langues et didactique), 187-230.
- Auger, N. (2010): Elèves Nouvellement Arrivés en France. Réalités et perspectives en classe, préface de J.-L. Chiss. Paris (Editions des Archives Contemporaines).
- Auger, N. & Kervran, M. (2011): Construction identitaire et compétence plurilingue: des principes à la mise en œuvre de séquences interdisciplinaires (projet européen Conbat+). Tréma, 33-34, 35-44.
- Auger, N. (2013), "Allophonie et inclusion. Nouvelles perspectives pour l'enseignement-apprentissage aux élèves nouvellement arrivés en France", Le français dans le monde. Dossier "Le français pour tout le monde" (LL. Collès dir.), revue de l'ABPF, décembre, 239(61), 71-80.
- Auger, N. & Cadet, L. (2016): Que révèlent les parcours et les pratiques des enseignants en classe de français ? Éléments de réflexions sur les conflits cognitifs et méthodologiques face aux traditions didactiques. In A. Pégaz Paquet & L. Cadet (éds), Les langues à l'école, la langue de l'école, coll. Etudes linguistiques-didactique des langues. Artois (Presses Université), 47-66.
- Bakhtine, M. (1952/1979/1984a): Les genres du discours. In M. Bakhtine (éd.), Esthétique de la création verbale. Paris (Gallimard), 265-308.
- Becker, H.S. (1963): Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance. New York (Free Press).
- Bialystok, E. (1988): Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. Developmental Psychology, 24, 560-567.
- Blanche-Benveniste, C. & Valli, A. (1997): L'intercompréhension: le cas des langues romanes. Le français dans le monde (numéro spécial), janvier 1997.
- Bourdieu, P. (1982): Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques. Paris (Fayard).
- Bres, J. (1991): Des stéréotypes sociaux. Cahiers de praxématique, 17.

- Bres J. (1993): Récit oral et production d'identité sociale. Montpellier (Praxiling, Université Paul-Valéry).
- Bres J., Haillet P.-P., Mellet S., Nølke H. & Rosier L. (2005): Dialogisme, polyphonie: approches linguistiques. Bruxelles (de Boeck. Duculot).
- Bres, J. (2017): Dialogisme, éléments pour l'analyse, Recherches en didactique des langues et des cultures [En ligne], 14-2.
- Candelier, M. (2003): L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang: bilan d'une innovation européenne. Bruxelles (de Boeck).
- Candelier, M. (2007): LE CARAP, un instrument au service de l'éducation plurilingue. Graz, Autriche (CELV).
- Cavaillé, J.-P. (2012): Pour un usage critique des catégories en histoire. In C. Prochasson (éd.), Faire des sciences sociales, Critiquer | Comparer | Généraliser. Paris (EHESS), 121-147.
- Cenoz, J. (1997): L'acquisition de la troisième langue: bilinguisme et plurilinguisme au Pays Basque. AILE, 10, 159-180.
- Cenoz, J. & al. (2001): Towards Trilingual Education. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 4(1), 1-10.
- Circulaire n° 2012-141 du 2 octobre 2012 relative à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés
- Circulaire n° 2012-142 du 2 octobre 2012 relative à la scolarisation et à la scolarité des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs
- Circulaire n° 2002-101 du 25 avril 2002, portant sur la scolarisation des enfants du voyage et de familles non sédentaires. Abrogée par la circulaire n° 2012-142 du 2 octobre 2012.
- Circulaire n° 2002-100 du 25 avril 2002, concernant l'organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages. Abrogée par la circulaire n° 2012-141 du 2 octobre 2012.
- Circulaire n° 86-119 du 13 mars 1986 sur l'apprentissage du français pour les enfants étrangers nouvellement arrivés en France. Comprend en particulier une définition de la mission des CLIN.
- Circulaire n° 84-246 du 16 juillet 1984 sur les modalités d'inscription des élèves étrangers dans l'enseignement du premier et du second degré. Abrogée et remplacée par la Circulaire n° 2002-063 du 20 mars 2002.
- Circulaire n° 78-238 du 25 juillet 1978, relative à la scolarisation des enfants immigrés.
- Circulaire n° IX-70-37 du 13 janvier 1970, instituant des classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers. C'est le texte de lancement des CLIN.
- Corder, S. P. (1980): Que signifient les erreurs des apprenants. Langages, 57, 39-41.
- Coste D., Moore, D. & Zarate G. (1997): Compétence plurilingue et pluriculturelle. Publications du Conseil de l'Europe.
- Cummins, J. (1976): The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. Working Papers on Bilingualism, 9, The Ontario Institute for Studies in Education, 1-43.
- Cummins, J. (2000): Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire. Clevedon (Multilingual Matters).
- Cummins, J. (2001): La langue maternelle des enfants bilingues. Sprogforum, 19, 15-21.
- Dabène, L. & Degache, C. (1996): Comprendre les langues voisines. Etudes de Linguistique Appliquée, 104, Paris (Didier-Erudition).
- Escude, P. & Janin P. (2010): Le point sur L'intercompréhension, clé du plurilinguisme, Clé International, Didactique des langues étrangères.

- Galligani, S. (2012): Regards croisés sur les enfants venus d'ailleurs et scolarisés en France. Les Cahiers du GEPE. Les langues des enfants 'issus de l'immigration' dans le champ éducatif français, 4, Strasbourg (Presses universitaires de Strasbourg).
- Garcia, O. & Wei, L. (2014): Translanguaging. UK Palgrave (Pivot).
- Goï, C., (2015), Des Élèves venus d'ailleurs. Futuroscope (édition Réseau Canopé).
- Gumperz J. J. (1960): Formal and informal standards in Hindi regional language area (with C.M. Naim). In C. A. Ferguson & J. J. Gumperz (éds), *Linguistic Diversity in South Asia*. *International Journal of American Linguistics*, 26(3), 92-118.
- Klein, C. (2009): Rapport - n° 2009-082 septembre 2009, Inspection générale de l'éducation nationale Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche, La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale, Porte-parole du Gouvernement.
- Labov, W. (1976): Sociolinguistique. Paris (Minuit).
- Lambert, W.E. (1974): Culture and language as factors in learning and education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED096820.pdf>
- Lang, J. (2001): Déclaration de M. Jack Lang, ministre de l'éducation nationale, sur la scolarisation des enfants migrants et l'enseignement des langues, Paris le 29 mai 2001.
- Leung, C., Little, D. & Van Avermaet, P. (2013): *Managing Diversity in Education*. Bristol UK (Multilingual matters).
- Livre vert (2008), migration et mobilité: enjeux et opportunités pour les systèmes éducatifs européens COM du 09/07/2008
- Lüdi, G., Py, B., de Pietro, J.-F., Franceschini, R., Matthey, M. & Oesch-Serra, C. (1995): Changement de langage et langage du changement. Aspects linguistiques de la migration interne en Suisse. Lausanne (L'Age d'homme).
- Moirand, S. (2007): *Les Discours de la presse quotidienne. Observer, analyser, comprendre*. Paris (Presses Universitaires de France).
- Noiriel, G. (1988): *Le creuset français. Histoire de l'immigration XIX^e-XX^e siècles*. Paris (Seuil).
- Parlement européen (2009), "Résolution sur l'éducation des enfants des migrants", avril.
- Perregaux, C., Goumoëns, C., Jeannot, D. & de Pietro J.-P. (2003): *Education et ouverture aux langues à l'école*. Neuchâtel (SG/CIIP).
- Porquier, R. (1994): Communication exolingue et contextes d'appropriation: le continuum acquisition/apprentissage. *Bulletin Suisse de linguistique appliquée*, 59, 159-169.
- Sanchez, J. (2014): Allophones ? Non mais allô quoi ! Maire de Beaucaire, conseiller régional de Languedoc-Roussillon, Le FN 30, 1 septembre 2014.
- Selinker, L. (1972): Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, X-3, 209-231.
- Siblot, P. (1997): Nomination et production de sens: le praxème. *Langages*, 31(127), 38-55.
- Trévisiol, P. (2006): Influence translinguistique et alternance codique en français L3, *Acquisition et interaction en langue étrangère [En ligne]*, 24 | 2006, mis en ligne le 30 juin 2009, consulté le 21 février 2019. URL: <http://journals.openedition.org/aile/1625>
- Varro, G. (1990): Les représentations autour du bilinguisme des primo-arrivants. *Un bilinguismeparticulier. Migrants-Formation*, 83, 24-39.
- Varro, G. (1997): Des bilingues sacrifiés ou à quoi pourraient servir les langues d'origine ?. *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*, 23(3-4), 61-70.