

# La scolarisation des élèves allophones au collège : étude comparative des modalités d'organisation de quatre dispositifs d'accueil et des effets potentiels sur l'apprentissage du français

Delphine GUEDAT-BITTIGHOFFER\*

**Résumé :** Cet article présente une étude comparative entre quatre dispositifs de scolarisation des élèves allophones au collège en France. Notre problématique consiste à interroger les éléments facilitateurs de la réussite des élèves allophones parmi lesquels figure la question des modalités d'accueil et de leurs effets sur les apprentissages des élèves. Nous analyserons leur prise en charge au sein des dispositifs ciblés à partir de deux focales : l'intérêt intrin-

sèque de chacun des dispositifs et leur articulation avec « la classe ordinaire ». Les conclusions de cette recherche qualitative qui consiste en des entretiens semi-directifs menés auprès d'élèves allophones et d'enseignants tendent à soutenir que le seul véritable parcours personnalisé et adapté aux apprenants allophones s'inscrit dans les dispositifs d'accueil spécifiques qui leur sont réservés qu'elle qu'ait été leur structure.

**Mots-clés :** Dispositifs de scolarisation. Élèves allophones. Politiques éducatives. Inclusion. Français langue seconde.

\* Maîtresse de conférences à l'université d'Angers.

Cette recherche<sup>1</sup> porte sur l'apprentissage du Français Langue Seconde (FLS) par les élèves allophones<sup>2</sup>, au collège, en France. À propos de leur scolarisation, différents constats négatifs ont pu être formulés soit par l'institution scolaire elle-même, soit par les usagers. En effet, les élèves allophones au collège se retrouvent très souvent en situation de difficulté scolaire à la fin de la 3<sup>e</sup>. La plupart d'entre eux échouent au Diplôme national du brevet (DNB) et sont massivement orientés *par défaut* — en raison d'une maîtrise insuffisante de la langue scolaire — en filière professionnelle. Ces constats formalisés dans l'enquête Pisa de 2006 ont été publiés dans le livre vert de la Commission des communautés européennes en 2008. Celui-ci avait notamment souligné, au sein des principaux pays européens, dont la France, « la surreprésentation des élèves immigrants dans l'enseignement professionnel » et leur quasi-absence dans l'enseignement supérieur.

L'institution scolaire accueille les élèves allophones au collège avec comme objectif premier l'apprentissage du français. Dans ce contexte, le Français langue seconde occupe un double statut, celui d'une langue de socialisation mais aussi celui d'une langue de scolarisation. Les enjeux liés à l'apprentissage du français en milieu scolaire sont par conséquent de première importance car la maîtrise de la langue de scolarisation conditionne la réussite des apprenants allophones au sein du système scolaire français. Or à l'heure actuelle, non seulement l'apprentissage du français ne leur permet pas de réussir, mais il les place, au contraire, dans des situations d'échec et d'exclusion en classe ordinaire après un passage (ou non) par un dispositif d'accueil. Les élèves allophones peuvent ainsi être apparentés à ce que Bourdieu et Champagne appellent les « exclus de l'intérieur » (1992).

Pour autant, à l'évidence, toutes les situations et toutes les trajectoires ne sont pas analogues, aussi, nous nous sommes interrogée sur les éléments qui aident ou inhibent la « réussite » de ces élèves en « classe ordinaire ». Parmi ces éléments aptes à expliquer la « réussite » ou « l'échec » des élèves allophones, figure la question du dispositif d'accueil et des effets de son organisation sur les apprentissages.

Cet article prend appui sur l'observation de 26 élèves allophones scolarisés au sein de quatre départements de quatre académies différenciées (Créteil, Grenoble,

1. Les éléments exposés dans cet article sont issus d'une thèse soutenue le 10 juin 2014 à l'Université de Nantes.

2. Le terme allophone signifie que la langue première des élèves n'est pas le français, c'est-à-dire la langue de l'école de l'accueil.

Nantes et Toulouse) et sur des entretiens auprès de 55 élèves allophones et de onze enseignants des dispositifs d'accueil<sup>3</sup>.

## 1. Le cadre de la recherche

### 1.1. Éléments de la problématique : le lien entre le dispositif et les apprentissages

S'intéresser aux dispositifs de scolarisation des élèves allophones nous permet d'articuler ce qu'il se passe dans la classe et la structure au sein de laquelle se déroule la situation d'enseignement-apprentissage. Nous nous inscrivons ici dans la perspective élargie de la situation d'enseignement-apprentissage contextualisée définie ainsi par Tupin (2012) : « Dès lors, le fait d'envisager les pratiques d'enseignement-apprentissages comme processus contextualisés dépendants d'un macro-système inscrit notre débat dédié aux pratiques des enseignants face à l'exigence de la réussite dans une tout autre perspective que ne l'autorisent les limites (souvent) étroites des approches didactiques » (Tupin, 2012, p. 330).

Cette prise en compte des contextes dans lesquels s'insèrent les apprentissages renvoie à la notion de situation élargie définie par Tupin et Dolz (2008) : les dispositifs se situent au niveau des macro-contextes, reflets des politiques linguistiques menées par l'institution scolaire.

Parmi les éléments facilitateurs de la réussite des élèves allophones, nous nous sommes interrogée sur le rôle joué par le dispositif d'accueil dans l'apprentissage du FLS. Nous pensons qu'il y joue un rôle déterminant. Nous avons donc décliné cette problématique en deux volets : l'un sur l'intérêt des dispositifs spécifiques en lien avec le contexte sécurisant qu'ils apportent sur le plan psycho-affectif (Dat & Spanghero-Gaillard, 2009) et, dans son prolongement, l'autre autour de leur articulation avec la « classe ordinaire ». Nous les formulons respectivement ci-dessous :

– Compte tenu de la vulnérabilité des adolescents migrants sur le plan psycho-affectif (Moro, 2002 et 2012) en lien avec la dimension affective de l'apprentissage de la langue seconde dans un contexte d'exil (Arnold & Brown, 1999) ;

3. Nous n'avons pas seulement interrogé des enseignants de FLS, nous avons également mené des entretiens auprès d'enseignants au sein des dispositifs qui dispensent d'autres matières comme la SVT, l'anglais, la technologie, les mathématiques.

Arnold, 2006; Auger, 2008; Krüger, 2012), leur scolarisation au sein des dispositifs sécurisants spécifiques s'avère nécessaire;

— Étant donné la nécessaire adaptation de l'institution scolaire au rythme acquisitionnel (Germain & Seguin, 1998; Perdue, 1993; Wode cité par Véronique, 2011; Bartning & Schlyter citées par Véronique, 2011) de chaque apprenant allophone, les dispositifs d'accueil ouverts et souples permettraient une véritable articulation entre la scolarisation au sein du dispositif spécifique et la « classe ordinaire ». Ces dispositifs favoriseraient ainsi l'intégration des élèves allophones en évitant les arrivées précoces ou trop brutales en « classe ordinaire » ou une scolarisation inutilement prolongée.

Nous allons à présent entrer dans le détail de la prise en charge des élèves allophones dans les quatre dispositifs où se sont déroulées nos observations de terrain afin de mettre à l'épreuve de l'empirie, les deux pistes que nous avons développées dans notre problématique.

### 1.2. Méthodologie retenue pour l'observation des dispositifs

Nous avons observé quatre dispositifs dans quatre académies différentes. Ces dispositifs ont été retenus car ils représentaient quelques prototypes de l'organisation de l'accueil des élèves allophones au plan national :

- un dispositif mixte à Toulouse;
- une CLA (classe d'accueil)<sup>4</sup> fermée à Nantes;
- une CLA semi-ouverte à Créteil;
- un dispositif modulaire à Grenoble.

Nous avons retenu pour la présentation de ces dispositifs prototypiques, deux indicateurs<sup>5</sup> qui nous semblent constituer, au regard de la littérature scientifique et des pratiques observées, des éléments déterminants pour appréhender la complexité de ces modes d'organisation : il s'agit du degré d'ouverture vers la « classe ordinaire » et de la durée des apprentissages. Ces deux indicateurs sont

4. La classe d'accueil (CLA) désignait les dispositifs de scolarisation des élèves allophones au collège jusqu'en 2012. La circulaire de 2012 a supprimé cette désignation de la dernière circulaire de 2002 pour la remplacer par la désignation d'Unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A).

5. Dans notre thèse, nous avons retenu quatre indicateurs mais étant donné le format de l'article, nous n'en présentons que deux pour la présente étude. Les indicateurs non retenus concernent la désignation des dispositifs et le volume horaire qui leur est consacré.

au cœur des préconisations ministérielles comme nous le verrons puisque dans les circulaires de 2002 et 2012, les préconisations de l'institution scolaire s'articulent fortement autour de ces deux éléments.

Nos analyses se feront en deux temps. Dans un premier temps, nous examinerons le contenu précis des circulaires en lien avec ces deux indicateurs et nous verrons comment le discours institutionnel a évolué en dix ans. Puis dans un deuxième temps, nous présenterons nos résultats d'observation des dispositifs cibles sous forme d'un tableau de synthèse suivi d'une analyse plus approfondie.

## 2. De la CLA à l'UPE2A : quelles évolutions marquantes entre la circulaire de 2002 et 2012 ?

### 2.1. Le degré d'ouverture vers la classe ordinaire : l'émergence d'un nouveau paradigme, l'inclusion

Notre premier indicateur porte sur le degré d'ouverture du dispositif vers la « classe ordinaire » car la question de l'articulation entre le dispositif spécifique d'accueil et la classe ordinaire est au cœur des préoccupations des deux circulaires ministérielles.

La circulaire de 2002 préconisait que les structures soient ouvertes et, que par conséquent, les élèves puissent « d'emblée bénéficier d'une part importante de l'enseignement proposé en « classe ordinaire » (MEN, 2002, p. 5). Ainsi, fallait-il que les élèves allophones soient rapidement intégrés en « classe ordinaire » mais de manière partielle grâce à un emploi du temps aménagé.

L'inclusion des élèves allophones au sein de l'école est l'objectif clairement affiché par la nouvelle circulaire de 2012 dont il constitue un des mors-clés. Il y figure dès l'introduction et à deux reprises. Cette politique inclusive a des conséquences déterminantes dans l'organisation de la scolarisation de ces adolescents. En effet, la priorité désormais est l'inclusion immédiate et la plus fréquente possible des élèves allophones en « classe ordinaire » : « L'inclusion dans les classes ordinaires constitue la modalité principale de scolarisation. Elle est le but à atteindre, même lorsqu'elle nécessite temporairement des aménagements et des dispositifs particuliers » (MEN, 2012, p. 7).

En France, l'inclusion est souvent définie par opposition à la notion d'intégration, jugée négativement. La différence que certains chercheurs soulignent entre l'intégration et l'inclusion réside dans la position de l'école vis-à-vis de l'élève à besoins éducatifs particuliers. Selon eux, la politique intégrative menée

après des immigrés visait à ce que les élèves d'origine étrangère soient dans un premier temps écartés de l'école par une scolarisation dans une structure spécifique puis dans un deuxième temps, ils rejoignaient les autres élèves en milieu ordinaire et devaient alors suivre la même scolarité que leurs pairs francophones avec du soutien éventuel. Plaisance, Belmont, Vérillon et Schneider (2007) décrivent ainsi le processus d'intégration : « L'inclusion se distingue de l'intégration dans le sens où il ne s'agit pas d'accepter à l'école, ou d'y réintégrer, des enfants considérés au départ comme nécessitant une éducation séparée, en raison de différences ou de particularités » (Plaisance *et al.*, *idem* p. 160). L'intégration générerait ainsi l'exclusion, la mise à l'écart (Plaisance *et al.*, *ibid.*), la stigmatisation et la ghettoïsation (Beacco, 2012) des élèves éloignés des autres par une scolarisation différente. L'inclusion permettrait au contraire d'accepter la diversité des élèves à l'intérieur de la classe. L'école inclusive s'adapterait à l'élève alors qu'au sein de l'école intégrative, c'est l'élève qui doit faire l'effort d'adaptation. L'école inclusive se doit d'accueillir « (...) tout le monde sans distinction. Cela signifie que la culture de l'école doit être telle que personne ne soit stigmatisé. (...) Le curriculum et la pédagogie doivent prendre en compte la diversité » (Armstrong & Barton, 2003 cités par Plaisance *et al.*, 2007, p. 160).

Une autre critique est également formulée à l'encontre de l'intégration vis-à-vis des élèves immigrés. L'intégration est liée à l'assimilation de la différence au sein du groupe classe : « L'assimilation implique la résorption des différences, une absorption dans le tout, et non le maintien de certaines différences qui peuvent être des sources d'enrichissement culturel dans un cadre national à la fois accepté et élargi » (Plaisance, 2012, p. 47). L'école inclusive permettrait de mettre fin à ce processus d'acculturation car elle serait fondée sur le principe de l'interculturalité (Zay, 2012).

## 2.2. La durée d'apprentissage du français au sein des dispositifs spécifiques

Le deuxième indicateur pris en considération pour l'analyse des quatre dispositifs observés, est en lien avec la durée des apprentissages. La circulaire de 2002 n'apporte pas de recommandation précise et claire à ce sujet. Les conditions de sortie du dispositif et d'entrée définitive en « classe ordinaire » sont présentées ainsi : « un élève accueilli dans une classe d'accueil peut intégrer une classe du cursus ordinaire quand il a acquis une maîtrise suffisante du français, à l'oral et à l'écrit, qu'il a été suffisamment familiarisé avec les conditions de fonctionnement

et les règles de vie de l'établissement » (MEN, 2002, p. 6). La circulaire se garde bien d'énoncer une durée minimale de scolarisation au sein du dispositif spécifique (la circulaire précise par contre la durée maximale de présence au sein du dispositif qui ne doit pas excéder une année scolaire). Elle apporte, en revanche, des précisions quant au suivi des élèves nouvellement arrivés après leur passage en CLA. Elle ne donne toujours pas de durée pour ce suivi mais elle indique que la prise en charge de l'élève allophone ne doit pas s'arrêter à sa sortie du dispositif : « On veillera cependant à ce qu'un soutien puisse continuer à lui être dispensé, pour compléter sa formation en français et pour procéder ponctuellement à d'éventuelles remédiations » (MEN, *idem*). Elle recommande pour la mise en place effective de ce suivi que des contacts soient établis entre l'équipe enseignante du dispositif et celle de la « classe ordinaire » et qu'un livret scolaire contenant les acquis de l'élève l'accompagne durant sa scolarité en collège.

Les élèves allophones en collège se trouvent dans une situation paradoxale d'apprentissage du français langue seconde. Ils doivent, en effet, acquérir le français en tant que langue de communication mais également en tant que langue de scolarisation (Verdelhan-Bourgade, 2002; Davin-Chnane, 2006). Ils doivent avoir développé des compétences de compréhension et de production à l'oral et à l'écrit qui leur permettront de suivre une scolarité en « classe ordinaire ». Or, Germain et Séguin (1998) affirment que « les enfants d'immigrants peuvent en arriver à maîtriser une langue 2, dans les aspects interpersonnels oraux, en quelques années. Mais il leur faut entre sept et dix ans pour en arriver à maîtriser la L2 à l'égal des locuteurs natifs à des fins scolaires, notamment la langue écrite » (Germain & Séguin, *idem*, p. 45). Collès et Maravelaki, qui ont observé 105 élèves allophones dans des classes-passerelles<sup>6</sup> en Belgique à Bruxelles en 2002 et 2003, ont tiré plusieurs enseignements de leur recherche. Il leur semble que ce soit « la variable liée à la durée passée en classe-passerelle » qui joue un rôle déterminant « comme outil d'intégration ». Ils affirment ainsi qu'« avec un enseignement adapté aux besoins langagiers des élèves et sans la contrainte temporelle, ce dispositif peut résoudre les problèmes de la majorité des primo-arrivants et leur permettre une intégration scolaire optimale » (Collès & Maravelaki, 2005, p. 110). Enfin, Verdelhan-Bourgade (2002), citée par Durand-Daudet (2003), préconise que « tout apprentissage de la lecture en langue seconde-langue

6. Nous pouvons considérer les classes-passerelles en Belgique comme l'équivalent des classes d'accueil en France même si les modalités d'accueil et de scolarisation diffèrent.

de scolarisation devrait être précédé d'un an au moins de travail intensif sur le langage oral» (Verdelhan-Bourgade, 2002 citée par Durand-Daudet, idem, p. 217). À la lumière de ces recherches, nous mesurons que le processus acquisitionnel de la langue seconde par les élèves allophones en contexte scolaire ne peut se limiter à un an : il s'inscrit dans le long terme.

La circulaire ministérielle d'octobre 2012 reconnaît que l'apprentissage d'une langue seconde se fait sur le long terme et affirme la nécessité d'un suivi qui va au-delà d'une année. Cela pose donc le problème du soutien linguistique à dispenser aux élèves allophones pendant leurs premières années de scolarisation au collège, qu'ils sortent ou non d'une UPE2A.

Dans la circulaire de 2012, il est dit explicitement que la durée de scolarisation au sein du dispositif spécifique ne peut excéder une année : « Sauf situation particulière, la durée de la scolarisation d'un élève dans un tel regroupement pédagogique ne doit pas excéder l'équivalent d'une année scolaire » (MEN, 2012, p. 8). Il est stipulé également que « (...) si la maîtrise de la langue de scolarisation de l'élève notamment en compréhension et en production écrite reste insuffisante, l'élève doit pouvoir bénéficier de mesures d'aide et de ressources adaptées à ses besoins pour progresser et atteindre un niveau suffisant compatible avec les exigences des enseignements délivrés en « classe ordinaire » (MEN, idem, p. 9). La circulaire se garde bien de préciser la durée éventuelle d'une prise en charge après la sortie du dispositif. Elle reste vague sur cette question pourtant cruciale mais elle reconnaît que « (...) plusieurs années peuvent être nécessaires à l'acquisition d'une langue pendant lesquelles un accompagnement doit être assuré, la progression des élèves allophones arrivants est d'autant plus grande que les apprentissages sont plus intenses » (MEN, *Ibid.*, p. 8).

L'institution scolaire envisage donc la possibilité d'un soutien supplémentaire à la sortie du dispositif. C'était déjà le cas avec la circulaire de 2002 qui le disait également mais moins précisément comme nous l'avons vu précédemment. Dans son parcours scolaire, l'élève allophone aura donc dans le meilleur des cas une aide clairement identifiée et déclarée pendant la première année de scolarisation. Au-delà de cette première année, il peut bénéficier d'un soutien supplémentaire mais la circulaire de 2012 n'indique ni la durée de ce soutien ni les modalités de mise en place de cette aide.

### 2.3. L'évolution de l'organisation des dispositifs cibles après la rentrée 2013

Nous présentons tout d'abord sous forme d'un tableau les modalités d'organisation des quatre dispositifs cibles en ce qui concerne les deux indicateurs retenus dans une perspective comparative : au moment de nos observations c'est-à-dire en référence à la circulaire de 2002 et après la rentrée 2013 suite à la publication de la circulaire en octobre 2012. Nous reviendrons ensuite plus longuement au cours de cette partie sur ces modifications mises en œuvre à la rentrée 2013.

#### 2.3.1. Synthèse comparative des modalités d'organisation des quatre dispositifs cibles entre 2002 et 2012

Voir tableau ci-après.

|  |  |   |   |  |
|--|--|---|---|--|
| Degré d'ouverture vers la classe ordinaire | Dispositif de Nantes<br>Au moment de nos observations<br>- Absence d'ouverture vers la classe ordinaire, pas d'intégration en classe ordinaire<br>- Passage brutal et sans transition de la CLA à la classe ordinaire dans le nouveau collège de secteur en milieu d'année scolaire pour les élèves qui sortent du dispositif à la fin du premier semestre (février) | Dispositif de Créteil<br>Au moment de nos observations<br>- Ouverture partielle vers la classe ordinaire, intégration en deux temps = stage court d'une semaine en début d'année et stage long en fonction de progrès de l'élève<br>- Pas de véritable progression dans ces intégrations mais respect du rythme acquisitionnel de l'élève | Dispositif de Toulouse<br>Au moment de nos observations<br>- Ouverture importante vers la classe ordinaire : augmentation progressive de la présence de l'élève en classe ordinaire en fonction de ses progrès<br>- Mise en place d'emplois du temps individualisés trop complexes (l'élève ne peut souvent pas participer à l'ensemble des heures dispensées dans la matière)<br>Après la rentrée 2013<br>- Pas de changement, l'inclusion en classe ordinaire était déjà effective dans le dispositif | Dispositif de Grenoble<br>Au moment de nos observations<br>- Grande ouverture vers la classe ordinaire : scolarisation le matin au sein du module FLE et l'après-midi en classe ordinaire<br>- Augmentation de la présence de l'élève en classe ordinaire en fonction de sa progression en français<br>- Souplesse, caractère évolutif, cohérence du dispositif<br>Après la rentrée 2013<br>- Pas de changement, l'inclusion en classe ordinaire était déjà effective dans le dispositif |
|--|--|---|---|--|

|                          |  |   |   |   |
|--------------------------|--|---|---|---|
| Durée des apprentissages | Au moment de nos observations<br>- CLA semestrielle depuis la rentrée 2009 (5 mois au lieu d'un an), parfois maintien pour un semestre supplémentaire<br>- Réduction de la durée des apprentissages préjudiciable pour les élèves - 1 à 3 heures de suivi dispensés par des enseignants de FLS itinérantes pendant 1 an pour les élèves sortis des CLA | Au moment de nos observations<br>- Durée de la scolarisation en CLA : un an<br>- 6 heures de regroupement de suivi pour les élèves intégrés définitivement en classe ordinaire pendant deux ans<br>- Soutien linguistique sur le long terme | Au moment de nos observations<br>- Durée de la scolarisation dans le dispositif : un an<br>- Intégrations trop rapides en classe ordinaire, pas assez de temps pour apprendre le français<br>- Pas de soutien linguistique spécifique pour les élèves sortis de la CLA dans l'établissement du dispositif | Au moment de nos observations<br>- Durée de la scolarisation dans le module FLE : un an<br>- Durée de la scolarisation dans le module FLS : un an<br>- Suivi linguistique sur deux ans : processus d'apprentissage placé sur le long terme<br>- Présence d'une assistante pour aider les élèves lorsqu'ils sont intégrés définitivement en classe ordinaire |
|                          | Après la rentrée 2013<br>- Retour à une durée d'un an de scolarisation au sein de l'UPE2A<br>- Heures de suivi après la sortie de la CLA maintenues  | Après la rentrée 2013<br>- Fonctionnement reconduit car respect de la circulaire de 2012  | Après la rentrée 2013<br>- Fonctionnement reconduit   | Après la rentrée 2013<br>- Fonctionnement reconduit car respect de la nouvelle circulaire de 2012   |

### 2.3.2. Les changements après la rentrée 2013 en lien avec le degré d'ouverture vers la classe ordinaire

Il importe de rappeler que l'inclusion est l'injonction principale de la nouvelle circulaire ministérielle d'octobre 2012. Les Unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A) doivent ainsi être impérativement ouvertes sur l'ouverture, elles n'ont par conséquent pas eu besoin de modifier leur fonctionnement. La classe d'accueil semi-ouverte de Créteil a des modalités d'ouverture différentes sur la « classe ordinaire ». Elle intègre les élèves lors d'un stage court et d'un stage long. Nous pouvons donc considérer que l'inclusion est présente même si elle n'est pas vraiment graduelle comme dans le cas des dispositifs de Toulouse et de Grenoble.

Le dispositif qui a dû changer radicalement son mode de fonctionnement est celui de Nantes, qui fonctionnait selon le schéma d'une classe d'accueil fermée. À la rentrée 2013, pour appliquer la circulaire, l'enseignante de Français langue seconde du dispositif a dû mettre en place des emplois du temps individualisés pour chacun des 20 élèves allophones présents. Ils ont tous suivi, dès le début de leur scolarisation, les cours d'Éducation physique et sportive (EPS), d'arts plastiques et de musique de la « classe ordinaire » de l'établissement dans lequel ils étaient inscrits en fonction de leur âge. Certains élèves ont été inclus également en anglais et/ou espagnol selon leur parcours antérieur. Parfois, pour combler certains créneaux horaires de leur emploi du temps, l'enseignante de Français langue seconde les incluait en Sciences et vie de la terre (SVT) ou en technologie en faisant en sorte que l'élève suive la totalité des heures de la discipline pour éviter l'échec décrit précédemment en ce qui concerne le dispositif de Toulouse. L'enseignement du Français langue seconde au sein du dispositif a connu ainsi de grands changements puisque les 20 élèves ne sont jamais tous présents en même temps durant les quinze heures hebdomadaires. Ils se retrouvent une seule fois tous ensemble en Français langue seconde durant la semaine.

Évoquons à présent le problème que soulève cette inclusion de plus en plus fréquente et de plus en plus rapide des élèves allophones en « classe ordinaire ». Pour inclure les élèves allophones présents dans les établissements, il faut qu'il y ait des places vacantes au sein des classes et ce à tous les niveaux (de la sixième à la troisième). Dans le cas de deux Unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A) inscrites dans l'échantillon de notre recherche (celle de Nantes et de Créteil), ce n'est pas le cas. Ainsi, à la rentrée 2013, toutes les classes de ces deux collèges avaient des effectifs importants (proches de 30) et il était

très difficile aux enseignants des classes ordinaires d'accueillir dans de bonnes conditions un ou des élèves allophones supplémentaires.

### 2.3.3. Les changements après la rentrée 2013 en lien avec la durée des apprentissages spécifiques

La circulaire ministérielle d'octobre 2012 reconnaît que l'apprentissage d'une langue seconde se fait sur le long terme et affirme la nécessité d'un suivi qui va au-delà d'une année. Cela pose donc le problème du soutien linguistique à dispenser aux élèves allophones pendant leurs premières années de scolarisation au collège qu'ils sortent ou non d'une Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants.

Dans les établissements où sont implantés des dispositifs spécifiques, du soutien est dispensé par les enseignants de FLS et l'ensemble de l'équipe pédagogique volontaire aux élèves intégrés en « classe ordinaire » comme c'est le cas pour les dispositifs de Créteil et de Grenoble, décrits précédemment. Ce fonctionnement a donc été reconduit après la rentrée 2013. Dans le dispositif de Toulouse, il n'y avait pas de soutien linguistique spécifique dispensé aux élèves intégrés en « classe ordinaire ». À Nantes, une enseignante de Français langue seconde dispensait trois heures de soutien linguistique aux élèves sortis de la classe d'accueil. Ces heures ont continué à être dispensées également à la rentrée 2013. En ce qui concerne l'Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants de Nantes, il importe de préciser que la durée de la scolarisation au sein du dispositif est à nouveau d'une année. La durée antérieure de la classe d'accueil (semestrielle) depuis la rentrée 2009 a posé des problèmes considérables. Il était en effet très difficile pour les élèves de quitter le dispositif durant l'année scolaire (en février) pour rejoindre leur établissement de secteur.

Le soutien dispensé aux élèves allophones dans les collèges où ne sont pas implantés des Unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants est très variable selon les projets d'établissement plus ou moins volontaristes en ce qui concerne la prise en charge des élèves allophones. Une des caractéristiques du département de la Loire-Atlantique réside dans la présence de deux enseignantes de Français langue seconde itinérantes qui viennent ponctuellement dispenser des heures de soutien aux élèves allophones intégrés au sein du collège. Mais ce soutien ne va pas au-delà de deux années. En effet quand les élèves sont intégrés en « classe ordinaire » depuis deux ans, l'enseignante itinérante ne peut plus intervenir. C'est à l'établissement de trouver des ressources internes pour aider l'élève allophone.

La circulaire ministérielle de 2012 préconise d'avoir recours aux dispositifs d'aide ou d'accompagnement personnalisé et à l'accompagnement éducatif. Depuis 2008, tous les collèges proposent l'accompagnement éducatif aux élèves volontaires. Il est proposé aux élèves en fin de journée, il est encadré par des enseignants et des assistants d'éducation. Il propose une aide aux devoirs et aux leçons mais également une aide dans une matière spécifique telle que les mathématiques ou l'anglais par exemple. Les élèves allophones en classe de 6<sup>e</sup> peuvent également bénéficier de l'accompagnement personnalisé de deux heures par semaine. Ils partagent alors les mêmes dispositifs de soutien que les autres élèves « en difficulté » de l'établissement. Le soutien est dans ces cas-là centré sur les difficultés scolaires et non pas linguistiques. Or, la plupart des élèves allophones ont besoin d'un suivi linguistique adapté bien au-delà de deux années. Le danger serait par conséquent de proposer un soutien inapproprié aux besoins des élèves allophones et dispensé par des équipes insuffisamment formées à l'enseignement/apprentissage du Français langue seconde.

Nous allons à présent discuter les résultats de notre recherche selon les deux volets de notre problématique : l'intérêt des dispositifs en lien avec le contexte sécurisant qu'ils apportent sur le plan psycho-affectif et leur articulation avec la « classe ordinaire ».

Pour la présentation des résultats, nous prendrons appui sur des extraits d'entretiens d'élèves ou d'enseignants au cours de cette analyse. Ces entretiens étaient semi-directifs à visée compréhensive dans la lignée de Kaufmann (2007).

### 3. Discussion

Il importe avant d'entamer la discussion de rappeler que notre effectif est réduit et que certains cas sont, en quelque sorte, « à contre-courant » des données établies à partir d'une majorité de cas d'élèves (majorité souvent « confortable » mais parfois « fragile »). Il s'agit ainsi de nous garder d'une posture qui tendrait de façon caricaturale vers la généralisation des résultats à la population mère à partir de l'analyse de chaque individu.

Nous tenons à préciser que pour cette discussion, nous nous baserons sur les résultats issus de l'analyse des entretiens de 22 élèves allophones<sup>7</sup> dont nous

7. Il faut préciser ici que notre thèse s'est articulée autour de deux phases de recueil de données : la première s'est déroulée de janvier à mai 2011 dans les quatre dispositifs présentés au cours du

avons suivi le parcours pendant leur dernière année de scolarisation en classe de 3<sup>e</sup>. Au fil de l'analyse, nous évoquerons le cas précis des élèves qui ont apporté leur témoignage sur leur expérience vécue durant leurs premières années de scolarisation en France.

#### 3.1. L'intérêt des dispositifs en lien avec le contexte sécurisant qu'ils apportent sur le plan psycho-affectif

En ce qui concerne l'intérêt des dispositifs, parmi les quatorze élèves scolarisés au sein des trois dispositifs présentés (respectivement, huit dans les classes d'accueil fermées de Nantes, cinq dans une classe d'accueil semi-ouverte de Créteil et deux dans deux dispositifs à intégration progressive de Toulouse) tous, à l'exception d'une élève, ont très bien vécu cette scolarisation sur le plan psycho-affectif. L'analyse des entretiens l'a bien montré. Ils s'y sentent sécurisés parce que les enseignants adaptent généralement leurs pratiques pédagogiques à leurs spécificités langagières. Le climat de classe semble également bienveillant.

Ramzat<sup>8</sup> est un des élèves qui a été scolarisé dans la CLA fermée de Nantes. Originaire de Tchérchénie, il est arrivé à l'âge de 13 ans en France en septembre 2009. Il a été scolarisé dans la classe d'accueil semestrielle de monsieur C<sup>9</sup> de septembre 2009 à janvier 2010. En janvier 2010, il a été intégré dans une « classe ordinaire » de 5<sup>e</sup> au sein de son collège de secteur. Au cours de l'entretien, il a évoqué son départ de la classe d'accueil :

« J'voulais pas, je voulais pas partir de cette classe parce que j'sais bien que ça s'ra plus dur et pis en et tout qu'il faudra trouver des nouveaux amis »<sup>10</sup>.

Lorsque nous avons rencontré Ramzat, il était en classe de 3<sup>e</sup>. Nous lui avons demandé de se rappeler ses premières heures de cours passées en « classe ordinaire » :

point 2 de l'article. Le deuxième recueil de données s'est déroulé de janvier à mai 2012 dans les trois mêmes dispositifs que lors du premier recueil de données : celui de Créteil, de Nantes et de Toulouse. Nous ne sommes pas retournée dans celui de Grenoble.

8. Tous les prénoms des élèves rencontrés au cours de notre recherche ont été modifiés pour préserver leur anonymat.

9. Nous avons anonymé la plupart des membres du personnel de l'Éducation nationale interrogés lors de nos entretiens car ils en ont exprimé le souhait.

10. Pour la transcription des entretiens, nous avons fait le choix de ne pas corriger les élèves. Nous transcrivons ainsi leurs paroles telles qu'ils les ont prononcées.



« En fait, il avait plein de cours où je comment dire euh où je comprenais pas et même maintenant, y a plein de cours que j' comprends pas ».

Sans aller à des généralisations hâtives, l'analyse globale de notre corpus montre assez nettement que Ramzat illustre bien le cas de ces élèves qui éprouvent de grandes difficultés lors d'intégrations trop précoces en « classe ordinaire ».

Amélia, d'origine portugaise, a également été scolarisée dans la CLA semestrielle de Nantes de septembre 2009 à janvier 2010. En janvier 2010, elle a été intégrée en « classe ordinaire » de 5<sup>e</sup> dans l'établissement de son secteur qui était le même que celui de la CLA. Nous l'avons rencontrée en mars 2012 lorsqu'elle était en classe de 3<sup>e</sup>. Lorsqu'Amélia évoque les cinq mois de scolarisation en CLA, elle décrit cette période avec des termes positifs en ce qui concerne son enseignant de FLS :

« Parce que euh je sais pas il était gentil et il enseignait bien euh il était attentif ».

Grâce à la pédagogie adaptée de cet enseignant, elle a pu progresser dans son apprentissage du français en s'appuyant sur sa langue première, le portugais :

« Et euh c'est là qu'après j'ai commencé à voir que y avait des choses ressemblantes à au portugais. Et euh c'était plus facile pour moi ».

En revanche, l'intégration d'Amélia en classe ordinaire s'est très mal passée pour deux raisons. Elle ne parvenait plus à comprendre les différents cours :

« Pour euh faire des exercices euh des choses que j' comprenais pas ».

Mais c'est surtout sa relation aux autres élèves de la classe qui a été très douloureuse car elle s'est sentie rejetée, exclue du groupe classe :

« Euh, bah les gens m' mettaient d' côté ouais parce que euh comment dire euh parce que j' venais d' un autre pays. Et euh comme ils savaient que j' étais un allophone, ils j' sais pas ils avaient peur de s' approcher de moi et tout. Ils se moquaient d' moi enfin j' remarquais les regards et tout ».

Amélia a donc connu une période de déscolarisation très importante durant son année de scolarisation en 5<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup>. En 3<sup>e</sup>, elle a pu à nouveau se sentir en confiance grâce à un atelier de slam menée en classe de français :

« Et euh ça m'a donné plus de confiance parce que quand on était avec lui on osait parler fallait qu' on s' exprime et personne ne se moquait et là ça m'a débloquée ».

Le témoignage d'Amélia est très révélateur de la situation vécue par les élèves allophones lors du départ du dispositif et de l'intégration définitive en classe ordinaire.

L'intérêt des dispositifs a bien été confirmé mais il importe d'y apporter tout de même quelques restrictions si l'on met en perspective les études de cas concernant les huit élèves directement intégrés en « classe ordinaire ».

Les parcours de quatre élèves du corpus ont montré que les apprenants allophones pouvaient se retrouver en situation de « réussite » et même de « grande réussite » sans le passage par un dispositif d'accueil c'est-à-dire en étant directement intégrés en « classe ordinaire ». Ils bénéficiaient d'heures de suivi en Français langue seconde pendant la première année mais ce ne sont pas ces heures au nombre insuffisant (de 1h30 à 3 heures par semaine) qui ont joué le rôle le plus déterminant dans cette « réussite ». Leur niveau antérieur en français, leur appui sur les compétences plurilingues de leur répertoire langagier, la mobilisation familiale importante ont été les facteurs qui leur ont permis de surmonter les difficultés notamment de compréhension qu'ils ont effectivement rencontrées et qu'ils ont décrites pendant l'entretien. Il importe donc de souligner le caractère exceptionnel de ces parcours. Si ces élèves ont « réussi », c'est notamment en raison de leur engagement cognitif (choix de stratégies d'apprentissage pour surmonter les difficultés de compréhension, appui sur leur répertoire langagier, mobilisation familiale) et non en raison d'une prise en charge institutionnelle réelle de leur apprentissage.

### 3.2. L'articulation des dispositifs avec la « classe ordinaire »

Le deuxième volet de la problématique porte sur les modalités d'organisation des dispositifs et sur leur articulation avec la « classe ordinaire ». L'analyse des entretiens a montré que les dispositifs souples favorisent effectivement l'intégration des élèves allophones en évitant les arrivées précoces ou trop brutales en « classe ordinaire » ou une scolarisation inutilement prolongée. En effet, les sept élèves scolarisés dans des dispositifs semi-ouverts ou ouverts, ont nettement moins subi le choc de la submersion au moment de l'intégration en « classe ordinaire » que les élèves du groupe scolarisés dans un dispositif fermé et qui sont passés sans transition de l'un à l'autre. La submersion est une notion importante à définir. Contrairement à ce qu'affirme l'institution scolaire, les élèves allophones scolarisés dans le système scolaire en France ne relèvent pas d'une approche immersive. Ils sont au contraire dans une situation de submersion. Puren (2004) explique

que la plupart des élèves étrangers scolarisés en France depuis des décennies relèvent de la submersion qui s'oppose en tout point à l'immersion. Il se fonde sur la définition donnée par Dabène (1994). L'objectif d'une telle scolarisation, contrairement à l'immersion, n'est pas le bi-plurilinguisme mais au contraire l'assimilation, le monolinguisme.

Les dispositifs fermés n'existeront plus à l'avenir puisque la nouvelle circulaire ministérielle de 2012 préconise l'ouverture obligatoire des Unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants avec le principe de l'inclusion.

Cependant, il importe de préciser que les bénéfices tirés par la scolarisation au sein des dispositifs spécifiques peuvent « être perdus » si rien n'est mis en place en « classe ordinaire » pour permettre aux élèves allophones de poursuivre leur apprentissage de la langue seconde comme nous l'avons vu dans le cas de quatre élèves de notre corpus et en particulier de Ramzat et d'Amélia dont nous avons parlé auparavant. L'inclusion peut ainsi présenter un danger, en particulier sur le plan de la compréhension qui s'avère fondamental.

Par ailleurs, la nouvelle circulaire préconise l'inclusion immédiate de l'élève dès le début de sa scolarisation en Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants. Or, nous avons vu que les élèves allophones qui arrivent en France avec un niveau A1.1 en français ont besoin de temps pour acquérir des compétences en langue cible notamment de compréhension de l'oral et qu'il ne faut pas les exposer trop vite à un *input* qu'ils ne seront pas en mesure de comprendre. Il faut leur éviter à tout prix le choc de la submersion qui a des conséquences graves sur les apprentissages et leur motivation future comme nous l'avons vu dans le cas de Ramzat et d'Amélia.

Ces résultats nous ont donc permis de montrer qu'il existait des tendances que l'on peut établir de façon relativement solide à partir de l'analyse du discours des entretiens des élèves. Malgré tout, il nous semble important de préciser que nous nous sommes gardée de toute dichotomie réductrice nuisible à l'objectivité propre au chercheur.

## Conclusion

Nous ne pouvons en aucun cas tirer des conclusions généralisables (au sens habituel) de l'analyse du discours issue des entretiens menés avec les 55 élèves

rencontrés<sup>11</sup>. Néanmoins, nous avons pu dégager des tendances fortes qui ressortent de l'analyse de ces données.

Le principal enseignement que l'on pourrait tirer de nos analyses est que le seul véritable parcours personnalisé et adapté proposé aux apprenants allophones pour faciliter leur compréhension de la langue seconde s'inscrit dans les dispositifs d'accueil, quelle qu'ait été leur structure (fermée, semi-ouverte, ouverte) et indépendamment de leur efficacité propre. Le problème se situe alors avec une acuité particulière en « classe ordinaire » où pratiquement aucune prise en charge langagière adaptée n'est mise en place pour les élèves allophones sur le long terme dans les pratiques pédagogiques et didactiques des enseignants.

Par ailleurs, les heures de suivi en français langue seconde proposées sont très rarement articulées aux besoins réels des apprenants allophones souvent dépassés par leurs difficultés de compréhension dans les différentes matières. Seules deux élèves parmi les 55 du corpus ont été prises en charge collectivement par l'ensemble de l'équipe éducative, grâce notamment à l'adoption de barèmes adaptés dans les évaluations sommatives. Quand les élèves réussissent en « classe ordinaire », c'est grâce, le plus souvent, à leurs propres ressources à la fois internes (acquis scolaires antérieurs, appui sur leurs compétences plurilingues, mises en place de stratégies d'apprentissage) et familiales (forte mobilisation). Ce n'est pas le dispositif d'accueil en lui-même qui serait ségrégatif mais l'école qui, au moment de l'inclusion en « classe ordinaire », interrompt cette prise en charge spécifique et par là même ne permet plus la poursuite de l'acquisition de la langue seconde par l'apprenant allophone dès lors qu'il n'est pas en mesure de comprendre l'*input*<sup>12</sup> auquel il est exposé. Il faudrait ainsi former les enseignants à cette prise en charge des apprenants allophones en classe, mais de manière importante : quelques heures de formation dispensées çà et là ne peuvent en aucun cas suffire pour cerner la complexité de l'apprentissage de la langue seconde en milieu scolaire.

Prôner l'inclusion en « classe ordinaire » ne permettra pas d'améliorer la situation des élèves allophones si rien n'est entrepris dans ce domaine. Beaucoup d'élèves allophones sont depuis longtemps déjà inclus en « classe ordinaire » bénéficiant du suivi personnalisé. Ceci ne constitue pas une nouveauté en soi.

11. Nous nous référons ici à la totalité des élèves rencontrés lors des phases de recueil de données.

12. L'*input* est défini ainsi par Mitchell, Myles & Marsden (2013) : « All language directed towards the learner in the surrounding environment » (2013, p. 298). Notre traduction : « Toute la langue adressée à l'apprenant dans l'environnement où il se trouve ».

C'est précisément cette scolarisation en « classe ordinaire », souvent précoce, qui est à l'origine des difficultés des élèves allophones car elle les place en situation d'insécurité linguistique quasi permanente comme l'a montré le témoignage des élèves de notre corpus. Les élèves allophones vivent alors le rejet, la marginalisation à l'intérieur de la classe car ils ne sont pas en mesure de comprendre les discours des enseignants. Plaisance le dit : « Des enfants peuvent se situer à l'intérieur d'une école ordinaire ou d'une « classe ordinaire » et faire l'objet de rejets subtils, de marginalisations, et ne pas participer aux activités » (Plaisance, 2012, p. 48). Si l'inclusion n'est autre qu'une intégration en « classe ordinaire » avec suivi et qu'elle n'est pas accompagnée d'une formation réelle des enseignants (initiale et continue) à l'accueil des élèves allophones, elle risque de n'être qu'une « subtilité sémantique » (Gillig, 2006, p. 119), un « paradigme artificiel et illusoire » (Gillig, *idem*, p. 123), d'autant plus dangereuse qu'elle permet aux institutions de « se donner bonne conscience » à l'égard de ces élèves à qui elle ne donne pas les moyens concrets de réussir. Si l'inclusion consiste à scolariser davantage les élèves allophones en « classe ordinaire » sans qu'il y ait de véritables protocoles linguistiques et didactiques adaptés à leur accueil, les élèves allophones sont susceptibles de connaître des difficultés supplémentaires. En effet, ils passeront moins de temps dans des dispositifs adaptés et seront abandonnés à leur sort en « classe ordinaire » sous prétexte de ne pas les exclure. Ainsi Maertens (2004) citée par Gillig (2006) déclare que « nous devons prendre garde de ne pas laisser s'implanter une inclusion sauvage sans formation du personnel enseignant et sans soutien des écoles » (Maertens, 2004 citée par Gillig, 2006, p. 123). Et Gillig de commenter ainsi cette citation de Maertens : « Vue sous cet angle, l'inclusion n'est pas le contraire de l'exclusion, mais son double, et il est vain dans ce cas de vouloir parler de pédagogie » (Gillig, *ibid*, p. 123). L'inclusion risque ainsi de conduire à des impasses (Benoit, 2013).

## Bibliographie

- ARNOLD J. Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère? *Études de linguistique appliquée*, 2006, n° 144.
- ARNOLD J. & BROWN H.D. A map of the terrain. In : ARNOLD J. (Dir.). *Affect in language learning*. Cambridge : Cambridge University Press, 1999, pp. 1-24.
- AUGER N. Le rôle des représentations dans l'intégration scolaire des enfants allophones. In : CHRIS J.L. (Dir.). *Immigration, École et Didactique du français*. Paris : Didier, 2008, pp. 187-229.
- BEACCO C. Inclusion et réussite scolaire : pour une didactique de l'urgence. In : KLEIN C. (Dir.). *Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former*. Futuroscope : CNDP-CRDP, 2012, pp. 52-54.
- BENOIT H. Les impasses de l'inclusion : obstacles théoriques et résistances langagières. In : PEREZ J.-M. & ASSUDE T. (Dir.). *Pratiques inclusives et savoirs scolaires. Paradoxes, contradictions et perspectives*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy, 2013, pp. 46-59.
- BOURDIEU P. & CHAMPAGNE P. Les exclus de l'intérieur. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1992, n° 91-92.
- COLLES L. & MARAVELAKI A. Enseigner le français dans les classes-passerelles. Entre tradition et innovation. In : LALLEMENT F., MARTINEZ P. & SPAETH V. (Dir.). *Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative. Le Français dans le monde. Recherches et applications*. Paris : Hachette, 2005, pp. 103-112.
- COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES. Livre vert de la Commission des communautés européennes du 3 juillet 2008. *Migration et mobilité : enjeux et opportunités pour les systèmes éducatifs européens*, 2008.
- CUOQ J.-P. & GRUCA I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 2005.
- DABÈNE L. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette FLE, 1994.
- DAT M.A. & SPANGHERO-GAILLARD N. Les dispositifs d'accueil pour les ENAF dans les écoles publiques. *Le Français aujourd'hui*, 2009, n° 164, pp. 9-19.

- DAVIN-CHNANE F. FLE/FLM/première : quelle passerelle pour l'enseignement du FLS au collège? *Didactique des langues étrangères, hors-série 1, Skhoulé, Cahiers de la Recherche et du Développement IUFM de l'académie d'Aix-Marseille*, 2006, pp. 35-41.
- DURAND-DAUDET M.C. Les enfants nouvellement arrivés en France et la lecture : acquisition, compréhension. *Les cahiers de l'Asdifle, 15, Français et insertion*, 2003, pp. 205-223.
- GERMAIN C. & SÉGUIN H. *Le point sur la grammaire*. Collection didactique des langues étrangères. Paris : Clé international, 1998.
- GILLIG J.M. L'illusion inclusive ou le paradigme artificiel. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2006, n° 36, pp. 119-125.
- GUEDAT-BITTIGHOFFER D. *Les élèves allophones à l'épreuve de l'apprentissage d'une langue seconde : des politiques éducatives au processus de compréhension*. Thèse de doctorat en sciences du langage. Nantes : Université de Nantes, 2014.
- KAUFMANN J.C. *L'enquête et ses méthodes. L'entretien compréhensif*. Paris : Colin, 2007.
- KRÜGER A.B. Le discours sur l'enseignement scolaire des langues : une étude de terrain à partir d'entretiens avec des enfants issus de l'immigration turque en Alsace. *Les Cahiers du GEPE* n° 4, 2012. Article disponible sur le [http://www.cahiersdugepe.fr/index2211.php], consulté en février 2013.
- MEN. Circulaire n° 2002-100 du 25 avril 2002. Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, Spécial n° 10, 2002.
- MEN. Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012. Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, n° 37, 2012.
- MITCHELL R., MYLES F. & MARSDEN E. *Second language learning theories*. London : Routledge, 2013.
- MORO M.R. *Enfants d'ici venus d'ailleurs*. Paris : Hachette Pluriel, 2002.
- MORO M.R. *Enfants de l'immigration, une chance pour l'école*. Paris : Bayard Éditions, 2012.
- PERDUE C. Comment rendre compte de la logique de l'acquisition d'une langue étrangère par l'adulte? *Études de linguistique appliquée*, n° 92, 1993, pp. 8-23.
- PLAISANCE E., BELMONT B., VÉRILLON A. & SCHNEIDER C. Intégration ou inclusion? Éléments pour contribuer au débat. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2007, n° 36, 159-164.
- PLAISANCE E. De l'intégration à l'école inclusive. In : KLEIN C. (Dir.). *Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former*. Futuroscope : CNDP-CRDP, 2012, pp. 47-49.
- PUREN L. *L'école française face à l'enfant alloglotte. Contribution à une étude des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre à l'égard des minorités linguistiques scolarisées dans le système éducatif français du XIX siècle à nos jours*. Thèse de doctorat en didactologie des langues et des cultures. Paris : Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle, 2004.
- TUPIN F. & DOLZ J. Du périmètre des situations d'enseignement-apprentissage. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 2008, n° 19, pp. 141-156.
- TUPIN F. De la nécessaire contextualisation des pratiques enseignantes pour simultanément socialiser et instruire : le cas de l'île Maurice. In : TUPIN F. & LENOIR Y. (Dir.). *Les pratiques enseignantes entre instruire et socialiser. Regards internationaux*. Québec : Presses de l'Université de Laval, 2012, pp. 323-349.
- VERDELHAN-BOURGADE M. *Le Français langue de scolarisation : pour une didactique réaliste*. Paris : Presses Universitaires de France, 2002.
- VÉRONIQUE D. L'apport des recherches sur l'appropriation des langues étrangères à l'enseignement de la grammaire en français langue étrangère : autour du syntagme nominal. In : TRÉVISIOL-OKAMURA P. & KOMUR-THILLOY G. (Dir.). *Discours, acquisition et didactique des langues*. Paris : Orizons, 2011, pp. 103-118.
- ZAY D. *L'éducation inclusive. Une réponse à l'échec scolaire*. Paris : L'Harmattan, 2012.