

L'émergence de l'allophonie comme construction d'une politique éducative

Le traitement scolaire des enfants migrants en France

Maïtena Armagnague et Simona Tersigni

Émulations - Revue de sciences sociales
2019, n° 29, « Enfances à l'école ».

Article disponible à l'adresse suivante

<https://ojs.uclouvain.be/index.php/emulations/article/view/armagnague>

Pour citer cet article

Maïtena Armagnague, Simona Tersigni, « L'émergence de l'allophonie comme construction d'une politique éducative. Le traitement scolaire des enfants migrants en France », *Émulations*, n° 29, Mise en ligne le 2 avril 2019.
DOI : 10.14428/emulations.029.06

Distribution électronique : Université catholique de Louvain (Belgique) : ojs.uclouvain.be

© Cet article est mis à disposition selon les termes de la Licence *Creative Commons Attribution, Pas d'Utilisation Commerciale 4.0 International*. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

Éditeur : Émulations – Revue de sciences sociales / Presses universitaires de Louvain
<https://ojs.uclouvain.be/index.php/emulations>

ISSN électronique : 1784-5734

L'émergence de l'allophonie comme construction d'une politique éducative

Le traitement scolaire des enfants migrants en France

Maïtena Armagnague et Simona Tersigni¹

[Résumé] Fondé sur une méthodologie qualitative associant monographies et entretiens réalisés dans huit établissements durant trois années scolaires, cet article analyse ce que le qualificatif d'allophone produit comme catégorisation scolaire et mécanisme de filtrage institutionnel, dissociant les élèves migrants entre eux, en référence à une norme implicite de francophonie. Alors que les politiques éducatives prétendent promouvoir l'accessibilité, l'allophonie étiquette les élèves et les hiérarchise sous sa forme « totale » et « tempérée ». Une telle dynamique entérine une forme de sélection scolaire en pratiquant un *aggiornamento* de la rhétorique selon laquelle certains enfants seraient « sauvables » par l'école, tandis que d'autres ne le seraient pas. La désignation d'« allophone » peut alimenter de multiples formes de minorisation entre élèves ainsi qu'entre les élèves migrants et les adultes en charge d'eux dans les établissements scolaires.

Mots-clés : politique éducative ; élèves migrants ; enfance ; jeunesse ; minorisation.

[Abstract] Based on survey data (monographies and interviews collected in 8 schools), this article draws an analysis of the construction of a category of educational policy focused on the linguistic prism. This paper shows what the category of allophone produces as a school categorization and filtering institutional mechanism which consists in dissociating migrant students from each other, with reference to an implicit norm related to the "Francophonie". While educational policies claim to promote accessibility, "allophonie" labels students and ranks them in its "total" and "temperate" form. Such dynamics endorse a form of school selection by practicing an *aggiornamento* of the rhetoric according to which certain children would be "savable" by the school, while others would not be it. The designation of "allophone" can feed multiple forms of minority between students as well as between migrant students and adults in charge of them in schools.

Keywords: educational policy; migrant pupils; childhood; youth; minorization.

Malgré le rôle décisif de l'école dans les hiérarchies sociales françaises (Dubet, Duru-Bellat, Vérétoit, 2010) et en dépit de l'attachement du modèle politique de la France à l'école républicaine comme agent potentiel d'égalisation des conditions, force est de constater que le traitement des publics migrants reste fortement inégalitaire, avec un écart entre leurs parcours et niveaux scolaires comparativement aux autres enfants².

¹ Maîtresse de conférences en Sociologie à INS HEA/Université Paris Lumières (UPL), chercheure au Grhapes, associée à MIGRINTER (UMR 7301) et au Centre Émile Durkheim (UMR 5116), elle est fellow de l'Institut Convergences Migrations ; Maîtresse de conférences en Sociologie à l'Université Paris Nanterre/Laboratoire Sophiapol (Sociologie, philosophie et anthropologie politiques) et DynamieE (UMR 7367) de l'Université de Strasbourg après le laboratoire Sophiapol.

² Ly S. T., Riegert A. « Mixité sociale et scolaire, ségrégation inter et intra établissements dans les collèges et lycées français », Conseil national de l'évaluation du système scolaire

Ainsi, les données exploitées de 2012 de l'enquête PISA³ réalisée par l'OCDE⁴ démontrent la relative difficulté du système éducatif français à réduire les inégalités de performances scolaires entre les élèves migrants et ceux ne l'étant pas⁵. Des travaux ont par ailleurs démontré la relégation imposée aux enfants migrants dans le système scolaire français (Sayad, 2014) et la sur-orientation de ces derniers dans les voies les moins prestigieuses du système éducatif, notamment dans l'enseignement spécialisé⁶. Pourtant la question de la scolarité des enfants et jeunes migrants dans le système éducatif français est d'autant plus cruciale que leur nombre a augmenté depuis le début des années 2010. En témoigne l'évolution des effectifs scolaires des enfants désignés par l'Éducation nationale comme EANA (Élèves allophones nouvellement arrivants) mesurés par la DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance), l'organe statistique du ministère de l'Éducation nationale. Ils étaient 50 000 dans les établissements scolaires français durant l'année scolaire 2014-2015 et leur nombre est estimé à 60 000 deux ans plus tard, pour l'année 2016-2017⁷. Les ONG effectuant les sauvetages en mer ou spécialisées dans l'accueil des migrants observent elles aussi la part importante et en constante augmentation de mineurs parmi les migrants arrivant en Europe, et notamment en France⁸. Certes, il importe d'observer une relative prudence quant aux actions et données des ONG (Le Naëlou, 2004), notamment parce que celles-ci disposent de méthodologies disparates ou parce qu'elles justifient leurs demandes de financements publics et privés à partir de la mise en lumière de leurs actions (ce qui incite à les médiatiser), mais les données – qui ne sont pas tout à fait les mêmes – de l'Éducation nationale et du Ministère de la Justice (en charge, via la Direction de la PJJ⁹, des MNA¹⁰) corroborent cette tendance à l'augmentation

(CNESCO), 2015, p. 56.

³ Programme international pour le suivi des acquis des élèves/*Program for International Student Assessment*.

⁴ Organisation de coopération et de développement économiques. Elle comprend aujourd'hui 36 États membres, à la fois anciennement industrialisés mais aussi des pays dits « émergents » tels que le Mexique, la Turquie, le Chili notamment.

⁵ OCDE, *Examens de l'OCDE sur la formation des migrants. Les élèves immigrés et l'école. Avancer sur le chemin de l'intégration*, 2015, p. 16

⁶ Voir Ichou (2013) et Schiff C. (dir.), *Non scolarisation, déscolarisation et scolarisation partielle des migrants*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, programme interministériel de recherche sur les processus de déscolarisation, 2003.

⁷ Eobin J., « 60 700 élèves allophones en 2016-2017 : 90 % bénéficient d'un soutien linguistique », *Note d'information de la Depp*, n° 18.15, juin 2018, p. 4.

⁸ L'association « SOS Méditerranée », dans son « Rapport annuel d'activité France 2016 », indique que le navire *L'Aquarius* a réalisé en 2016, 50 opérations de sauvetage et 22 transbordements soit 11 261 personnes qui ont été secourues dont 82 % d'hommes et 18 % de femmes, 25 % de mineurs, et 21 % de mineurs non accompagnés. En ligne, consulté le 28 juin 2018. URL : http://www.sosmediterranee.fr/medias/rapport_activite_2016.pdf.

⁹ La protection judiciaire de la jeunesse (PJJ) est une direction du Ministère de la Justice.

¹⁰ Mineurs non accompagnés : il s'agit des mineurs reconnus comme étant venus sans famille. Ils ont à ce titre le droit de bénéficier de l'accompagnement de l'ASE (aide sociale à l'enfance). 15 000 MNA sont comptabilisés au cours de l'année 2017. En ligne, consulté le 28 juin 2018. URL : <http://www.justice.gouv.fr/justice-des-mineurs-10042/mineurs-non-accompagnes-12824/mission-mineurs-non-accompagnes-rapport-annuel-dactivite-2017-31459.html>.

du nombre de mineurs migrants en France. Face à cette situation, les institutions européennes et notamment l'Agence européenne¹¹, ont fait de l'accueil personnalisé des enfants migrants dans les établissements scolaires européens une priorité¹². De même, le Conseil de l'Europe¹³ considère la question éducative comme centrale pour ces populations. Ainsi, en mai 2017, à l'occasion de la 127^e session du Comité des ministres de l'Union européenne, quarante-sept États européens ont adopté un Plan d'action sur la protection des enfants réfugiés et migrants (2017-2019)¹⁴. Pourtant, le principe de subsidiarité¹⁵ en matière éducative fait que chaque État reste garant de la mise en application de ces priorités politiques et demeure, au fond, seul compétent pour la mise en œuvre des politiques scolaires ; celles-ci restant *de facto* largement organisées selon des grammaires nationales. À partir des années 2000, dans les politiques d'immigration en Europe (Fischer, Hamidi, 2016), la maîtrise de la langue nationale de chaque pays ressortissant de l'Union est requise pour les migrants (y compris les mineurs arrivés seuls ou avec leurs parents) comme condition permettant d'entrer et rester avec un titre de séjour et non plus uniquement comme un vecteur d'accès aux droits (Lochak, 2013). En France, il est demandé aux primo-arrivants de « savoir le français » ou de l'apprendre rapidement afin d'obtenir un titre de séjour ou de le renouveler, conformément aux orientations européennes préconisant une convergence de ces politiques publiques dès le début des années 2000¹⁶. La langue française est notamment mise en avant dans les formations linguistiques et civiques dispensées dans le cadre du contrat d'accueil et

¹¹ Il s'agit de l'Agence des droits fondamentaux de l'Union européenne, un organisme de droit public créé dans l'objectif d'exécuter des tâches spécifiques de l'UE dont le siège est à Vienne.

¹² Ministère de la Justice, « Rapport d'activité 2017, mission mineurs non-accompagnés », 2017. En ligne, consulté le 28 juin 2018. URL : <http://www.justice.gouv.fr/justice-des-mineurs-10042/mineurs-non-accompagnes-12824/mission-mineurs-non-accompagnes-rapport-annuel-dactivite-2017-31459.html>.

¹³ Conseil de l'Europe, *Fighting school segregation in Europe through inclusive education*, « Position paper », 2017, p. 34.

¹⁴ En ligne, consulté en septembre 2017. URL : <https://www.coe.int/fr/web/special-representative-secretary-general-migration-refugees/-/47-european-states-agreed-on-an-action-plan-on-how-to-protect-children-in-migration>.

¹⁵ Introduit par le traité de Maastricht en 1992 et consacré par le traité de Lisbonne en 2009 à l'échelle de l'Europe politique, ce principe consiste à réserver uniquement à l'échelon supérieur de l'UE ce que l'échelon inférieur des États membres de l'UE ne pourrait effectuer que de manière moins efficace. Certes, les politiques éducatives à destination des enfants migrants restent une chasse gardée des États-nations, mais les autorités européennes demeurent vigilantes quant au respect des orientations supranationales dans leur mise en œuvre à l'échelle nationale.

¹⁶ L'histoire des politiques de formation linguistique en France montre l'importance des cours d'alphabétisation en milieu associatif depuis les années 1960, avec une évolution de leurs formes (Leclercq, 2012), puis la prise en main de cette question d'abord par l'Éducation nationale (création en 1959 du CREDIF, Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français) puis par les filières universitaires de français langue étrangère (FLE) qui conduisent à la suppression du CREDIF en 1996. À cette époque les enfants de migrants sont encore définis comme « non francophones » par l'éducation nationale et le terme d'« alloglotte » utilisé dans la thèse de Laurent Puren (2004) ne sera pas retenu.

d'intégration (CAI)¹⁷ puis dans celui du contrat d'intégration républicaine (CIR) et de la demande d'asile (français langue d'accueil)¹⁸. À l'heure actuelle, la question de la scolarisation des enfants migrants constitue un enjeu social et politique car depuis la « circulaire Valls », le principe de la scolarisation d'un enfant offre potentiellement une opportunité inédite à ses parents d'être régularisés¹⁹. La centralité linguistique dans les parcours d'intégration scolaire, également visible dans les politiques éducatives, invite à la prendre pour objet de façon détaillée.

Comment ces politiques centrées autour du capital linguistique, en tant que « langue du tri » des migrants, se sont-elles construites et comment recomposent-elles le traitement institutionnel de l'école vis-à-vis des enfants et jeunes migrants ? Que produisent-elles dans la construction des expériences enfantines ? Comment l'imposition d'une politique éducative fondée sur le registre linguistique influence-t-elle les relations sociales et rapports sociaux mettant en scène ces enfants ?

Ce que nous nommerons « allophonie » renvoie à la construction d'une catégorisation institutionnelle particulièrement prégnante à l'école²⁰. A cet égard, nous observerons que l'émergence de cette « allophonie » apparaît comme la mise en forme instituée d'une segmentation institutionnelle des expériences enfantines, celle-ci produisant des formes graduées et plus ou moins diffuses de mise à l'écart, associées à la figure de l'allophone. Notre réflexion s'appuie sur l'analyse de données d'enquête recueillies dans le cadre de trois recherches que nous avons codirigées²¹. Dans ce cadre, des monographies de vingt-quatre établissements scolaires du premier et second degré ont ainsi été réalisées. Elles s'appuient sur des observations hebdomadaires en collège et en école, de classe (« ordinaire » et UPE2A²²), récréations, repas à la cantine, conseils de classe

¹⁷ Voir notamment les analyses de Hachimi Alaoui (2014) et Gourdeau (2016) à ce sujet.

¹⁸ Des précisions sur les modalités du passage des tests linguistiques (évaluation de la compréhension orale du français de la part des demandeurs) ainsi que sur la validité du label officiel "FLI" attribué aux organismes figurent dans le décret n° 2015-108 du 2 février 2015. En ligne, consulté le 13 mai 2018. URL : <https://www.gisti.org/spip.php?article2769>.

¹⁹ La circulaire « Valls » du 28 novembre 2012 ouvre, sous certaines conditions, la régularisation des parents d'enfants scolarisés, même en maternelle. Voir « Régularisation : la circulaire 'Valls' du 28 novembre 2012 : Analyse et mode d'emploi », *GISTI, les notes pratiques*.

²⁰ C'est aussi notamment le cas dans le travail du *care* : assistantes maternelles, service à la personne où la maîtrise du français est requise mais aussi dans les différentes actions liées à l'alphabétisation ou à l'enseignement du français langue étrangère ou « français langue d'accueil ». Ces interventions institutionnelles n'emploient pas ouvertement le terme allophone. Elles privilégient toutefois des termes ayant trait au fait de ne pas être francophone.

²¹ Migriti « Migrations et itinérances » (financée pour les années 2014-2016 par l'Université Paris Lumières ; Evascol « Étudier analyser et voir la scolarisation des enfants migrants et de voyageurs » (2015-2018, financée par le Défenseur des Droits) ; Educinclu « Éducation inclusive des enfants et jeunes migrants » (financée pour les années 2016-2018 par l'Institut de recherches économiques et sociales). Le projet MIGRITI a été scientifiquement coordonné par les auteures de cet article avec Claire Cossée et Isabelle Rigoni, le projet EVASCOL a été dirigé par Maïtena Armagnague avec Isabelle Rigoni et a été scientifiquement coordonné par les auteures de cet article avec Claire Cossée et Catherine Mendonça-Dias. Le projet EDUCINCLU est dirigé par Maïtena Armagnague et Isabelle Rigoni.

²² Les UPE2A (unités pédagogiques pour élèves allophones nouvellement arrivants) sont des

et pédagogiques et sur des entretiens individuels ou collectifs. Ces derniers ont été réalisés avec les élèves, certains de leurs parents ou accompagnants (autre membre de la famille, amis, voisins, éducateurs de la protection de l'enfance), les enseignants de dispositifs et de « classes ordinaires », les infirmières scolaires, les conseillers d'orientation et psychologues scolaires, les équipes de direction et de vie scolaire. De plus, des méthodologies artistiques ont été mises en place : une vingtaine d'ateliers co-animés par un sociologue et un clown de théâtre (Armagnague, Cossée, Cossée, Lallouette, 2017). Notre analyse reposera sur les données que nous avons personnellement recueillies dans huit établissements (quatre en région parisienne et quatre à Strasbourg) durant trois années scolaires (2015-16, 2016-17, 2017-18). De plus, nous avons rencontré des acteurs institutionnels compétents des Rectorats et académies (cabinet du Recteur, acteurs des CASNAV²³, inspecteurs).

Pour situer ces expériences, la première section sera consacrée à l'analyse de la construction d'une catégorie de politique éducative focalisée sur le prisme linguistique. Ceci visera à situer la fabrication française de cette catégorie publique. Dans une seconde section, il importera d'étudier ce que le qualificatif d'allophone produit comme catégorisation scolaire. Certains allophones le seraient-ils *plus* que d'autres ? Nous proposerons une analyse de quelques expériences enfantines façonnées subjectivement par ce principe d'action éducative et tenterons de montrer son effet intrinsèque.

1. Un changement paradigmatique dans « l'avant » et « l'après 2012 »

L'école a classiquement été considérée comme principal vecteur d'intégration sociale en France (Schnapper, 1992). La centralité de l'école dans la condition enfantine migrante signe dès lors l'ambition assimilationniste de la France pour laquelle l'école est le principal animateur de la distribution des classements sociaux. Si l'emprise du diplôme sur la trajectoire socio-économique reste aujourd'hui particulièrement forte en France (Dubet, Duru-Bellat, Vérétoit, 2010), la centralité culturelle et politique de l'école française était déjà assumée par les institutions scolaires au début du siècle dernier, ainsi que le rappelle cette citation du Recteur de l'Académie de Besançon en 1926 :

« dispositifs » scolaires c'est-à-dire que l'Éducation nationale les a conçus pour fonctionner, non comme des circuits parallèles mais comme des supports de l'enseignement conventionnel. D'ailleurs, formellement, les élèves admis en UPE2A sont rattachés administrativement à une classe « ordinaire ». Il existe des UPE2A dans le premier et le second degré : les élèves y passent un certain nombre d'heures (9 heures minimum dans le premier degré et 12 heures minimum dans le second degré) et ils sont censés passer progressivement plus de temps dans la classe de rattachement jusqu'à ne plus aller en UPE2A. Mais dans certains départements et dans certains établissements, ces UPE2A fonctionnent en vase clos et ne sont pas articulées avec la classe de rattachement. Voir Armagnague-Roucher M., Cossée C., Mendonça C., Rigoni I., Tersigni S., *Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV) (EVASCOL)*, [Rapport de recherche] Défenseur des Droits, 2018.

²³ Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs : il en existe un par académie.

« les petits étrangers qui viennent en classe à cinq ou six ans, ne sachant pas un mot de français, passent à douze ou treize ans le certificat d'études comme leurs camarades. Ils oublient leur dialecte d'origine [...]. L'école est le creuset où se fondent les nationalités diverses en un métal franc et de bon aloi²⁴ ».

En France, à partir de la fin du XIX^e siècle, l'interprétation nationale de la question éducative, notamment dans un contexte de démocratisation scolaire dans de nombreux pays, prend la forme d'une politique d'assimilation à l'universel abstrait de la République décrite comme « une et indivisible »²⁵. Cela se concrétisera dans les politiques de francisation des territoires, notamment ruraux de métropole, et par la centralité de la langue française dans les enseignements scolaires. Encore aujourd'hui, malgré les préconisations des autorités européennes, la France ne reconnaît que faiblement le plurilinguisme et elle le fait à partir de la reconnaissance, dès la fin du XX^e siècle, de certaines langues régionales (l'occitan, le breton ou le basque par exemple). Mais la langue des migrants et leurs enfants, qui sont pourtant partie prenante de la communauté scolaire depuis la fin du XIX^e siècle n'a quasiment aucune reconnaissance en France (Blum Le Coat et Eberhard, 2014). En 2009, un rapport de l'Inspection générale de l'éducation nationale préconise pourtant que soit encouragé le maintien de la langue première notamment pour des motifs « identitaires »²⁶. De la même façon, nombreux sont les linguistes ayant montré les effets positifs de la maîtrise d'une langue première sur l'acquisition d'une langue seconde (Belondo, 2016 ; Cavalli, 2016), notamment en démontrant une relative complémentarité des langues (Abdallah-Preteuille, 2003 ; Cummins, 1979).

Nous proposons de considérer que la politique éducative appliquée aux enfants migrants s'est organisée selon deux polarisations inhérentes au processus de démocratisation scolaire qui se met en place entre la fin du XIX^e siècle et le milieu des années 1970, analysée notamment par Antoine Prost (2007). La première est le mouvement par lequel on entérine l'idée, à partir des années 1960-1970 que l'école républicaine peut répondre à des ambitions de mobilité sociale pour les enfants migrants comme d'ailleurs pour d'autres enfants, dont certains de milieu populaire. C'est le mouvement de démocratisation scolaire qui sera notamment incarné par la publication en 1946 du Plan Langevin Wallon et entériné en 1975 par la mise en place du collège unique (la « ré-

²⁴ Citation relevée dans le parcours d'exposition pour les élèves migrants et leurs enseignants du Musée de l'histoire de l'immigration empruntée à Magnin N., *Les Étrangers en Franche-Comté et dans le territoire de Belfort*, enquête prescrite en 1925 par M. le recteur de l'Académie de Besançon, 1926, p. 25.

²⁵ Aujourd'hui, malgré sa tradition jacobine de centralisation linguistique, la France demeure un « État au paysage linguistique varié ». Cette situation a engendré une forme de reconnaissance symbolique des langues incluses dans cette liste (« liste Cerquiglini »), marginalisant *de facto* celles qui n'y sont pas. Or, cette tentative de ratifier la *Charte européenne des langues régionales et minoritaires* proposée par le Conseil de l'Europe depuis 1992 n'a pas pu aboutir. En effet, le Conseil constitutionnel français continue de défendre une politique de monopole de la langue française (Kremnitz, 2016).

²⁶ IGEN, *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France*, Rapport de l'IGEN, 2009-082, rendu au Ministre de l'Éducation nationale en septembre 2009.

forme Haby »). Des travaux montreront d'ailleurs qu'une partie – certes minoritaire – d'enfants d'immigrés scolarisés dans le système éducatif à cette période accèdera à l'enseignement supérieur (Zeroulou, 1988). La seconde polarisation intervient dès la fin des années 2000 et correspond aux impératifs d'accessibilité des systèmes éducatifs qui se sont imposés dans tous les pays européens notamment sous l'impulsion des institutions supranationales (Ainscow, 1994). Ainsi, il est possible d'envisager que la mise en place de la politique éducative dédiée aux enfants et jeunes migrants reflète l'articulation de ces deux dynamiques sociales la structurant : gestion de la démocratisation et tentative d'accessibilisation des systèmes éducatifs. Dans cette perspective, une telle politique éducative connaît différentes étapes également articulées aux logiques présidant à la définition des actions publiques à destination des migrants et leurs enfants.

Ce que l'on pourrait considérer comme étant une première étape dans la production de la catégorie d'action publique s'illustre du milieu des années 1920 à la moitié des années 1970 par la consécration de la logique du retour, à savoir la « noria » (Noiriel, 1988) par laquelle les autorités publiques mettent en place des actions visant à préparer et organiser le « retour » dans les pays d'origine car l'on croit à cette période que les migrants ne resteront pas en France. On organise alors des ELCO (Enseignements en Langue et Civilisation/Culture d'Origine)²⁷ en langue, histoire, géographie, dispensés et cofinancés par les pays d'émigration. Le premier ELCO est ainsi mis en place en 1925. Ces enseignements sont officialisés en 1976. Au cours de cette période, cette population scolaire n'est que faiblement considérée comme partie prenante du système éducatif. D'ailleurs, les ELCO ont lieu en dehors du temps scolaire et n'ont aucun rapport avec les curricula du système éducatif français.

Au cours de la seconde étape, les autorités publiques concrétisent dans les actions publiques le fait que nombre de migrants et leurs descendants venus en tant que main d'œuvre liée à la croissance des « Trente Glorieuses » resteront dans le pays d'immigration. Les débats relatifs à la démocratisation scolaire concerneront notamment les enfants et jeunes migrants (Boulot *et al.*, 1988) et des classes dédiées à l'accueil scolaire de ces enfants et jeunes seront mises en place. Elles constitueront le principal rattachement institutionnel et administratif des élèves concernés et auront essentiellement vocation à dispenser une remise à niveau en langue française. Ainsi, en 1970, les CLIN (Classe d'initiation pour non-francophones) seront créées dans le 1^{er} degré et accueillent les enfants migrants pendant une année. En 1973, les CLA (Classe d'accueil) complètent cette offre scolaire dans le second degré (essentiellement collège) où les jeunes passeront souvent deux ans. Les acteurs scolaires institutionnels affirment à cette époque une volonté d'« intégrer » ces enfants dans le cursus éducatif ordinaire

²⁷ Les ELCO (qui ont failli disparaître en 2013) consistent à proposer aux enfants (dont les parents sont migrants) des enseignements dont l'objectif est celui d'entretenir la langue du pays dont au moins l'un des parents est originaire, au nom du maintien du lien symbolique avec la « culture d'origine », en préparation d'un éventuel retour dans ce pays. Les ELCO sont assurés par des intervenants ressortissants de pays étrangers dans le cadre d'accords bilatéraux. Voir notamment Boumaza (1989).

mais formellement, ces enfants n'y vont que très marginalement. Les enseignements dans ces classes relativement fermées valorisent à cette période des contenus interculturels (Boulot *et al.*, 1985) renforçant des logiques ségrégatives.

La troisième étape est marquée par la rhétorique d'accessibilité universelle et de la promotion de la diversité à l'école par la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation de la citoyenneté des personnes handicapées ainsi que par la circulaire n° 2012-141 du 2 octobre 2012 relative à l'organisation de la scolarité des EANA, et enfin par la loi d'orientation et programmation pour la Refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013. La ségrégation scolaire est proscrite dans ces textes afin de promouvoir une école accessible et mixte, susceptible d'accueillir en son sein des publics scolaires qui en étaient jusqu'ici exclus et notamment les enfants en situation de handicap et les enfants migrants, relevant auparavant d'un enseignement moins ambitieux, séparé et parallèle. Désormais, en France, l'accueil scolaire des enfants et jeunes migrants a été reconfiguré par l'éducation nationale depuis la circulaire de 2012²⁸ pour des élèves désormais définis comme allophones (et non plus « non francophones »)²⁹ dans les UPE2A. Auparavant, ces élèves étaient nommés les ENAF (élèves nouvellement arrivés en France) et étaient scolarisés dans des CLIN et des CLA (Dat *et al.*, 2009). Ces classes, en tant qu'entités administratives, étaient des lieux relativement fermés où les enfants et jeunes migrants voyaient peu leurs homologues non migrants. Ils restaient souvent deux années dans cette classe et étaient ensuite fréquemment orientés vers des secteurs scolaires de relégation et notamment vers les SEGPA³⁰ (Schiff, 2003). Le caractère plus ou moins ségrégatif dépend moins du changement de paradigme national dans la valorisation de la politique éducative que de l'application locale de « la circulaire de 2012 » (à l'échelle de l'académie, de la commune, voire de l'établissement) dans l'espace et dans le temps scolaire.

La transition vers la mise en place d'un « dispositif », plus souple et dépendant administrativement d'une classe ordinaire de rattachement, vise à rapprocher les modalités de scolarisation de ces enfants de leurs homologues n'étant pas désignés EANA. Cette transition se fait dans un contexte d'injonction à la dé-segmentation scolaire sur fond de valorisation de la rhétorique de l'inclusion scolaire, notamment développée dans le champ du handicap (Kohout-Diaz, 2018 ; Grémion *et al.*, 2017), à l'externalisation des difficultés scolaires (Payet, 2017) et à la production de « besoins éducatifs particuliers » à partir d'une relégation des inopportuns scolaires (Ebersold et Armagnague, 2017). Ainsi, formellement, les élèves du dispositif UPE2A sont censés intégrer progressivement leur classe ordinaire de rattachement.

²⁸ Voir Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012 organisant la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés.

²⁹ C'est précisément la dénomination EANA qui est arrêtée dans ladite circulaire « élève allophones nouvellement arrivants ».

³⁰ Il s'agit de sections d'enseignement général et professionnel adapté, accueillant des élèves désignés « en grande difficulté scolaire » à la fin de l'école primaire ou au début du collège dans le système éducatif français.

Les enfants et jeunes scolarisés dans le système éducatif ont fait l'objet d'une évolution de leur désignation sémantique, bien qu'il n'existe de véritable sociogenèse de l'impact des politiques d'immigration en termes scolaires en France (Armagnague *et al.*, 2016). D'ENAF³¹, les élèves deviennent EANA mais dans chaque cas la maîtrise de la langue française reste prioritaire. Dans la désignation ENAF, la dimension linguistique n'apparaît pas directement. Toutefois, la circulaire nationale encadrant en 2002 l'accueil scolaire de ces publics est très claire à ce sujet : « l'école est le lieu de l'intégration sociale, culturelle, et à terme professionnelle des ENAF, par la maîtrise du français qui en constitue le vecteur »³². On parle à cette époque des élèves « non francophones »³³. En effet, selon l'Éducation nationale, le choix du terme allophone permet de reconnaître davantage – par rapport à la désignation de non-francophone – la maîtrise d'une langue « autre », ce qui serait supposé valoriser l'enfant et le jeune conçus en tant qu'apprenants. Dans cette perspective, alors que la dénomination « non-francophones » définissait les enfants et jeunes concernés « en creux », par leurs manques et leurs lacunes, celle d'allophone a l'ambition de valoriser une compétence linguistique. Mais pourtant, l'invention institutionnelle de ce terme, hérité des sciences du langage, ne cache pas la profonde altérité – sans doute non souhaitée - attachée à la conception allogène, « autre » de cette catégorie appliquée à l'enfance migrante à l'école. En d'autres termes, si l'appellation de ces élèves a changé, son implication concrète continue d'induire une mise à l'écart dans l'espace et dans le temps, graduée selon les lieux et les arbitrages institutionnels (Rectorat, services départementaux de l'Éducation nationale)³⁴.

Cette désignation se diffuse sur fond de confusion scolaire puisque la référence centrale et l'étalon de mesure des progrès et performances scolaires restent la maîtrise du français et non celle d'une langue « autre ». Dans ce contexte, il s'agit d'interroger sociologiquement cette fonction nominale : qu'est-ce qu'être allophone ? Au-delà de l'interprétation profane des acteurs scolaires d'une désignation héritière des sciences du langage, que signifie dans les quotidiennetés scolaires, cette appellation d'« allophone » ? Quels en sont les fondements socio-historiques et locaux et quels en sont ses effets sur les expériences enfantines ? Le risque latent désigné de façon implicite dans cette catégorisation est le suivant : si ces élèves ne parlent pas français, seront-ils en mesure de le faire un jour ?

³¹ Circulaire n° 2002-100 du 25-04-2002.

³² *Ibid.*

³³ Notons que durant cette période, des pays d'Europe du Nord rendent moins centrale l'apprentissage de la langue nationale pour les élèves migrants (Hélot, 2011).

³⁴ Plusieurs illustrations empiriques à ce sujet se retrouvent dans la 1^e partie du Rapport Evascol remis au Défenseur des Droits en 2018. Armagnague-Roucher M., Cossée C., Mendonça C., Rigoni I., Tersigni S., *Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV) (EVASCOL)*, [Rapport de recherche] Défenseur des Droits, 2018.

2. Graduation et déclinaisons de l'allophonie dans les expériences enfantines

Le terme « allophone » devrait permettre de décrire des enfants s'exprimant théoriquement dans une « autre » langue mais on s'aperçoit dans les faits qu'il désigne des enfants qui, tout en parlant cette langue « autre » ne maîtrisent pas la langue française de scolarisation. Cette construction d'une altérité globale se fait donc « en creux » d'une norme imposée (la maîtrise du français scolaire) mais non véritablement assumée (remplacement du terme « non-francophone » par « allophone » et valorisation rhétorique et théorique du plurilinguisme). Si le plurilinguisme fait l'objet d'une valorisation didactique et d'incitations de la part des institutions européennes (Cavalli, 2014), nous n'avons rencontré aucune forme de valorisation ou de reconnaissance de cette langue « autre » dans les classes enquêtées. Plus encore, l'usage ponctuel de certaines des langues des élèves, particulièrement non européennes, telles que le bambara ou l'arabe, implique systématiquement une injonction de l'enseignant à ce que l'expression se fasse en français. Il est souvent impossible pour un enfant originaire d'un pays dont le niveau de développement socio-économique est significativement inférieur à celui de la France³⁵ d'utiliser librement sa langue pour dialoguer en classe, tandis que celle-ci est tolérée voire valorisée lorsqu'il s'agit de l'anglais ou de l'espagnol par exemple.

En somme, la dénomination « allophone » prétend reconnaître une altérité pour la valoriser scolairement mais en ne parvenant pas à le faire concrètement, elle réifie une catégorisation et permet la mise à l'écart de l'enfant. Sur tous nos terrains, nous avons observé que cette catégorisation est appliquée uniquement aux élèves au sein de l'école, elle ne l'est pas dans les espaces de soutien scolaire ou dans les secteurs associatifs. De même, les adultes non francophones, y compris les parents d'élèves bénéficiant de formation en français au sein de l'école (dans le cadre du dispositif « école ouverte aux parents »), ne sont pas non plus définis en tant qu'allophones. Ceci rend la position des enfants particulièrement fragile : la dimension linguistique est la seule qui soit reconnue en tant que critère *légitime* de prise en compte de la singularité dans une institution indifférente aux différences – parce que ce critère de singularité est scolairement traductible. Il est possible d'apprendre le français, de techniciser cet apprentissage et donc ce besoin éducatif et, en même temps, il s'agit bien d'une dimension qui construit une assignation laquelle pèse lourdement sur ces enfants alors qu'elle est particulièrement confuse.

Une telle désignation rime avec déficit d'autochtonie, elle-même construite socialement (Detienne, 2003 ; Chabod, 2014). Sur nos terrains d'enquête, nous observons que la désignation d'allophone n'est jamais utilisée par les principaux concernés ; elle ne l'est pas non plus par les autres élèves. Celle d'« UPE2A » pour qualifier les mêmes élèves est mobilisée par les autres enfants et jeunes (ceux des « classes ordinaires »), mais pas par les enfants concernés par ce dispositif. L'allophonie fonctionne ainsi comme un

³⁵ Il s'agit de certains pays d'Afrique (Sahel) ou d'Haïti par exemple.

critère d'hétéro-définition au sens de Fredrik Barth (1995), produisant ainsi une frontière (*boundary*) d'altérisation par un marqueur linguistique.

Toutefois cette allophonie est une catégorisation hétérogène. Elle compose avec divers parcours et expériences scolaires d'élèves contraints de se regrouper dans le même dispositif au titre d'un même point commun, celui d'une francophonie défaillante. Il est cependant impossible d'évaluer si un jour elle donnera lieu à une maîtrise conforme du français en tant que langue de scolarisation. Cette langue de scolarisation comprend l'usage expert et spontané d'un français soutenu qui est celui des catégories instruites de la société française. En ce sens elle peut garantir par exemple une agilité avec les textes classiques de la littérature française. Elle peut également permettre une saisie des implicites et une dextérité dans la façon dont cette langue est enseignée dans le système éducatif français, à travers notamment la centralité de la grammaire ou de la conjugaison dans les *curricula* jusqu'à la fin du collège. Alors que l'adjectif « allophone » a été imposé avec la circulaire de 2012 pour lutter contre la stigmatisation que pouvait produire la désignation de « non-francophone », cette fabrication de l'allophonie comme catégorisation sociale repose de façon latente sur une défaillance linguistique plus ou moins forte. Ainsi, il existe de fait des degrés d'allophonie en termes d'assignation et de ressenti allant de l'allophonie « tempérée » à l'allophonie « totale ». L'allophonie « totale » peut être définie comme une figure absolue de l'étrangeté c'est-à-dire d'altérisation extrême tandis que l'allophonie « tempérée » constituerait une forme latente plus modérée et moins explicite d'une même dynamique de segmentation sociale de l'univers scolaire. Une autre dimension de l'allophonie réside dans sa caractéristique expérientielle : l'allophonie se vit subjectivement comme une épreuve de conformation suscitant parfois l'acceptation voire l'adhésion, parfois le rejet et l'opposition. L'édification de cette frontière peut produire des voies parallèles de scolarisation qu'il est possible d'analyser suivant la métaphore du pont et de la porte que Georg Simmel (1979) emploie pour appréhender la condition de l'étranger. Si le pont réunit, la porte sépare. Si le pont assure une continuité et permet l'unification, la porte délimite l'espace, introduit une discontinuité et fonctionne comme agent de dissociation, d'instabilité voire de potentielle discorde. Ainsi, le dispositif dédié (l'UPE2A) a été pensé pour être un « pont » vers la scolarisation commune et est véhicule d'allophonies « tempérées ». Par exemple, les enfants et jeunes migrants souvent rapprochés, dans les discours institutionnels et pédagogiques, des élèves caractérisés par « besoins éducatifs particuliers » se voient proposer des compensations, des moyens supplémentaires ajustés à partir de l'analyse d'une supposée distance de la norme scolaire. Ce « pont » fonctionne dès lors qu'il offre aux enfants un espace scolaire qui se veut être accessible, rassurant, dans lequel les relations entre parents et enseignants sont plus fréquentes et soignées et l'accompagnement scolaire plus individualisé tout en étant un espace de relégation. Mais la « porte » est, dans le même temps, une métaphore pertinente à chaque fois que la condition d'être désignée comme « allophone » produit des entraves à la participation scolaire « commune » (non liée au fait d'être migrant). Elle crée dès

lors des entraves et des freins, des situations de mises à l'écart et de ségrégation qui sont autant de discontinuités dans le parcours scolaire.

Des situations d'« allophonie totale » émergent quand les élèves du dispositif UPE2A et de classe ordinaire partagent des espaces communs et de mixité dans des situations de transition au sein d'une journée d'école. Une mise à l'écart stigmatisante leur est imposée, les assignant à un statut d'importuns scolaires (Ebersold et Armagnague, 2017)³⁶. Par exemple, dans un des collèges enquêtés, les élèves du dispositif sont les seuls à avoir un carnet de correspondance dont la couverture est de la même couleur – rouge – que celle affublée aux carnets de correspondance des élèves perturbateurs dans cet établissement. Lorsque les élèves scolarisés en UPE2A entrent dans l'établissement et doivent, comme tous les collégiens, présenter leur carnet de correspondance, ceci produit une confusion dans les interactions scolaires courantes entre élèves et auprès des acteurs scolaires puisque leurs agissements peuvent être prioritairement interprétés au prisme de l'indiscipline scolaire voire de leur violence. Dans ce collège, cette année-là, des élèves de « classe ordinaire » expriment leur crainte des « élèves UPE2A » qui pourraient être plus violents et indisciplinés parce qu'ils avaient des carnets rouges. Cette configuration illustre du racisme, des mises à l'écart, des violences physiques de la part des élèves non migrants. Interrogés quant à cette situation, les membres des équipes de vie scolaire et de direction expliquent que l'attribution de ces carnets ne dépendait pas, au départ, d'une volonté de stigmatisation. Elle visait simplement à utiliser le stock disponible de carnets restants puisque les enfants migrants arrivent au fur et à mesure de l'année dans l'établissement. Cet exemple nous amène à penser que la scolarisation des enfants désignés comme EANA fonctionne, dans certains établissements, comme un impensé ne posant pas les enjeux différentialistes de tels traitements. Ces derniers révèlent, dans cet exemple, que ces élèves récupèrent « les miettes » des autres élèves, ici les reliquats de fournitures scolaires « surnuméraires ». De même, dans un autre établissement du premier degré, dans le passage qu'effectuent les enfants pour aller de la salle du dispositif ou de leur classe ordinaire à la cantine, il leur est donné une étiquette rectangulaire en bois, suspendue à un ruban bleu. Cette étiquette est relativement imposante puisqu'elle mesure près de 10 cm de long, 8 cm de haut et 1 cm de large, faisant d'elle un accessoire lourd à porter. Les enfants doivent la porter autour du cou pour se diriger vers le lieu de restauration. Sur le bois est écrit en rouge « CLIN », à savoir l'ancienne désignation d'UPE2A impliquant une scolarisation ségrégative, organisée en parallèle des scolarisations ordinaires. Lorsqu'ils la découvrent, cette étiquette en bois produit la circonspection des autres élèves et de certains acteurs scolaires. Ici encore, cet exemple d'assignation d'un statut d'« allophonie totale » se fait dans le cadre de la rencontre et du mélange avec les autres élèves de l'établissement et suggère une forme d'inacceptabilité de ces élèves dans le système ordinaire, comme s'il importait de les « repérer » alors que nous n'avons trouvé aucune justification à un tel étiquetage. L'utilisation du terme CLIN ne se limite pas à ces petits panneaux : ce sigle figure par

³⁶ Voir l'article de Serge Ebersold (2018).

exemple encore sur de nombreux supports pédagogiques (manuels, dictionnaires, etc.). De plus, nous avons noté qu'il était encore utilisé à l'oral par les membres de l'équipe pédagogique, dans des moments formels (« conseil de classe UPE2A ») et informels (utilisation des sigles CLA et CLIN pour désigner les élèves en UPE2A). Toutefois, de telles situations d'« allophonie totale » ne sont pas figées. Par exemple, l'établissement attribuant des « carnets rouges » aux élèves d'UPE2A, après avoir eu cette pratique pendant une année scolaire, l'a abandonnée l'année suivante, probablement du fait de l'étonnement de la chercheuse quant à cette pratique. Les étiquettes en bois sont, quant à elles, régulièrement remises en question par l'enseignant d'UPE2A car elle les décrit comme stigmatisantes mais force est de constater que cette considération n'est pas prise en compte par l'établissement. De même, ce dernier enseignant d'UPE2A nous a souvent expliqué qu'il avait initié de nombreuses tentatives d'abandon de ce terme auprès de ses collègues, sans toutefois y parvenir. Soulignons que ces formes d'« allophonies totales » s'appliquent à presque tous les enfants désignés comme EANA lorsque ceux-ci se retrouvent en situation de « contact » scolaire avec les enfants non migrants. En revanche, au sein des élèves désignés comme EANA, des formes plus voilées s'expriment et participent à une sédimentation interne à la population scolaire construite comme étant les EANA³⁷.

Aux côtés de ces formes d'« allophonie totale », d'autres figures plus tempérées se déclinent dans nos terrains d'enquête. Ainsi cette « allophonie tempérée » définit des configurations et des relations dans lesquelles des élèves sont plus individuellement assignés à un statut intermédiaire, un entre-deux entre l'« allophonie totale » et la parfaite maîtrise du français scolaire. On reconnaît alors qu'ils partagent des attributs des normes majoritaires sans pour autant que cette reconnaissance ne soit assortie d'une plus grande rétribution scolaire. Par exemple, une enseignante d'UPE2A en collège, lors d'un échange relatif à la découverte et à l'explication du système scolaire français, lance à destination d'un garçon originaire de Libye et scolarisé plusieurs années en Italie : « toi ce n'est pas pareil, tu connais un peu le... Tu as été à l'école en Italie donc ça ressemble quand même plus ». Ce faisant, l'enseignante postule qu'il existe une plus grande proximité entre cet élève et le système éducatif français mais pourtant la connaissance de cet élève de l'école en Italie ou sa maîtrise de l'italien n'est valorisée à aucun moment dans son parcours scolaire. Cette place sociale intermédiaire ne garantit donc pas une participation scolaire plus choisie ni une entrée plus rapide en classe ordinaire. Dans plusieurs établissements du second degré pratiquant une « relative inclusion »³⁸, on observe par exemple que de nombreux élèves de dispositif souhaitent intégrer rapidement et pleinement leur classe ordinaire (de rattachement), alors que

³⁷ Sur ce point, un article à paraître en 2019 de M. Armagnague dans *Migrations Société* explore la question : « La "boîte noire" de l'allophonie : la construction d'une segmentation scolaire ethnico-raciale des migrants ».

³⁸ Présence des élèves migrants dans les classes ordinaires, mais en raison de quelques heures hebdomadaires uniquement et souvent à l'occasion d'enseignements « secondaires » : éducation musicale, arts plastiques, éducation physique et sportive.

l'enseignant d'UPE2A conditionne l'inclusion au niveau des performances scolaires. Si celles-ci ne sont pas évaluées suffisantes, l'élève n'accède pas à la classe ordinaire. C'est le cas d'un collégien d'origine marocaine ayant vécu plusieurs années en Italie avant d'arriver en France : il se dit déçu de ne pouvoir aller en classe ordinaire en raison de ses résultats en mathématiques. Ce faisant, il valide le raisonnement scolaire qui l'exclut et le place en situation d'attente. De même, dans deux autres collèges, le fait d'accéder à des situations d'inclusion en classe ordinaire était vécu comme une récompense à la fois par les élèves et l'enseignant qui mettait en scène le mérite de l'élève devant ses camarades. Ces situations dans lesquelles les élèves entérinent et nourrissent les référents normatifs qui les mettent à l'écart révèlent à la fois une forme d'incorporation des normes scolaires majoritaires et en même temps une soumission à une asymétrie imposée.

Conclusion

À partir de recherches monographiques menées durant trois années scolaires dans huit établissements du premier et second degré en région parisienne et à Strasbourg, nous avons proposé une analyse de la construction de l'allophonie, en tant que catégorisation se déclinant sous sa forme « totale » et « tempérée ». Nous avons montré les enjeux, attentes, représentations et pratiques associés à une telle catégorie d'action publique française focalisée sur le prisme linguistique dans l'expérience scolaire des élèves « allophones ». Alors qu'ils ont souvent dû apprendre à être polyglottes, du moins à l'oral, en raison de leurs parcours migratoires, ces enfants sont pris dans un mécanisme de filtrage institutionnel, officiellement linguistique, qui consiste à dissocier les élèves migrants entre eux, en référence à une norme implicite liée à la francophonie. Loin de relever d'une mauvaise application locale de la circulaire de 2012, cette dynamique se comprend comme un continuum de tri créant des portes et des ponts, au sens de Simmel, au sein des relations entre les élèves allophones et non allophones mais également au sein des « UPE2A ». Elle labélise négativement et étiquette les élèves alors que les politiques éducatives prétendent promouvoir l'accessibilité. Dans cette perspective, il est possible de se demander si cette relégation statutaire, référée à une norme abstraite et implicite de francophonie, ne vise pas à organiser une sélection scolaire des enfants migrants. En graduant ses formes d'imposition de l'allophonie aux enfants et jeunes migrants, l'institution scolaire ne cherche-t-elle pas à déterminer, parmi eux, ceux dont elle peut contribuer au salut social via une réussite scolaire afin de les distinguer des autres ? Cette dynamique illustrerait une forme méconnue de sélection scolaire en actualisant, auprès de ces publics, la rhétorique selon laquelle certains enfants seraient « sauvables » par l'école, tandis que d'autres ne le seraient pas. Cette désignation « allophone » pourrait alors s'enkyster ou se diluer en engendrant de nombreux pièges en termes de discriminations voire de racisme.

Bibliographie

- ABDALLAH-PRETCEILLE M. (2003), *Former et éduquer en contexte hétérogène*, Paris, Economica.
- AINSCOW M. (1994), *Special Needs in the Classroom. A Teacher Education Guide*, Paris, UNESCO.
- ARMAGNAGUE M., COSSÉE C., COSSÉE E., LALLOUETTE N. (2017), « Combiner sociologie et arts dans le recueil des données. Éléments vers une conceptualisation des méthodes artistiques dans les enquêtes qualitatives : l'exemple d'une recherche sur la scolarisation des enfants migrants », *Migration Société*, n° 167, p. 63-76.
- ARMAGNAGUE-ROUCHER M., COSSÉE C., RIGONI I., TERSIGNI S. (2016), « Infanzia e gioventù migranti alla luce delle istituzioni socio-educative in Francia » (Enfances et jeunesse migrantes au prisme des institutions socio-éducatives en France), *Autonomie locali e servizi sociali*, n° 3, p. 393-414.
- BARTH F. (1995), « Les groupes ethniques et leurs frontières », in Ph. POUTIGNAT, J. STREIFF-FENART (dir.) *Théories de l'ethnicité*. Paris, Presses Universitaires de France (« Le sociologue »), p. 203-249.
- BELONDO S. (2016), « Les locuteurs de langues de la migration en France : des répertoires plurilingues peu visibles », in CH. HELOT, J. ERFURT (dir.), *L'éducation bilingue en France*, Limoges, Edition Lambert Lucas, p. 442-457.
- BLUM LE COAT J.-Y. et EBERHARD M. (2014), « Scolarisation des immigrés et migrations pour études », in J.-Y. BLUM LE COAT, M. EBERHARD (dir.), *Les immigrés en France*, Paris, La Documentation française, p. 109-132.
- BOULOT S., BOYZON-FRADET D. (1988), *Les immigrés et l'école : une course d'obstacles. Lectures de chiffres (1973-1987)*, Paris, L'Harmattan/CIEMI.
- BOULOT S., BOYZON-FRADET D. (1985), « L'école de demain : l'hypothèse interculturelle », in *Amiras-Repères Occitans : Estrangiér, ici des gens d'ailleurs*, vol. 11, p. 30-34.
- BOUMAZA N. (1989), « Faire entrer le débat sur les langues et cultures d'origine à l'école », *Études et Récits du CLAP. Langues et cultures d'origine : chance ou handicap*, vol. 1, p. 31-33.
- CAVALLI M. (2014), « Accueillir la diversité des apprenants. Agencer la pluralité des modes d'enseignement », *Trema*, n° 42, En ligne, consulté le 3 octobre 2016. URL : <https://journalsopenedition.org/trema/3264>.
- CAVALLI M. (2016), « Bilinguisme, plurilinguisme et politiques linguistiques éducatives en Europe », in HELOT CH., ERFURT J. (dir.). *L'éducation bilingue en France*, Limoges, Edition Lambert Lucas, p. 545-564.
- CHABOD F. (2014), *Histoire de l'idée d'Europe*, Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles.
- CUMMINS J. (1979), « Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children », *Review of Educational Research*, vol. 2, n° 49, p. 222-251.

- DAT M., SPANGHERO-GAILLARD N. (2009), « Les dispositifs d'accueil pour les ENAF dans les écoles publiques », *Le français aujourd'hui*, vol. 1, n° 164, p. 9-19.
- DETIENNE M. (2003), *Comment être autochtone : du pur athénien au français raciné*, Paris, Seuil.
- DUBET F., DURU-BELLAT M., VERETOUT A. (2010), *Les Sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*, Paris, Seuil.
- EBERSOLD S., ARMAGNAGUE-ROUCHER M. (2017), « Importunités scolaires, orchestration de l'accessibilité et inégalités », *Éducation et Sociétés*, vol. 1, n° 39, p. 137-152.
- EBERSOLD S. (2018), « L'école inclusive face à l'impératif d'accessibilité », *Education et Sociétés*, vol. 2, n° 40, p. 89-103.
- FISCHER N., HAMIDI C. (2016), *Les politiques migratoires*, Paris, La Découverte (« Repères »).
- HACHIMI ALAOUÏ M. (2014), « Intégration et lien de citoyenneté. Le cas du Contrat d'Accueil et d'Intégration », in S. PAUGAM (dir.), *L'intégration inégale. Force, fragilité et rupture des liens sociaux*, Paris, Presses Universitaires de France, p. 429-444.
- GOURDEAU C. (2016), « Un contrat au service de l'identité nationale », *Plein Droit*, « Étrangers_connectés », n° 110, p. 32-35.
- GRÉMION L., RAMEL S., ANGELUCCI V., KALUBI J.-C. (2017), *Vers une école inclusive*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa.
- KREMINITZ G. (2016), « Introduction. Les langues de la migration », in CH. HELOT, J. ERFURT (dir.), *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques*, Limoges, Lambert-Lucas, p. 433-441.
- HELOT CH., O' LAOIRE M. (2001), *Language Policy for the Multilingual Classroom Pedagogy of the Possible*, Bristol, Multilingual Matters.
- ICHOU M. (2013), « Différences d'origines et origines des différences : les résultats scolaires des enfants d'immigrés/émigrés en France du début de l'école primaire à la fin du collège », *Revue Française de Sociologie*, vol. 54, n° 1, p. 5-52 .
- KOHOUT-DIAZ M. (2018), *L'éducation inclusive : un processus en cours*, Toulouse, Erès.
- KREMINITZ G. (2016), « Introduction. Les langues de la migration », in CH. HELOT, J. ERFURT (dir.), *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques*, Limoges, Lambert-Lucas, p. 433-441.
- LECLERQ V. (2012), « La formation des migrants en France depuis l'alphabétisation des années 60 », in H. ADAMI, V. LECLERQ, *Les migrants face aux langues des pays d'accueil. Acquisition en milieu naturel et formation*, Lille, Presses universitaires du Septentrion, p. 173-196.
- LE NAËLOU A (2004), « Pour comprendre la professionnalisation dans les ONG : quelques apports d'une sociologie des professions », *Revue Tiers Monde*, vol. 4, n° 180, p. 773-798. En ligne, consulté le 13 janvier 2018. URL : <https://www.cairn.info/revue-tiers-monde-2004-4-page-773.htm>.

- LOCHAK D. (2013), « Intégrer ou exclure par la langue ? », *Plein droit*, n° 98, p. 3-6.
- NOIRIEL G. (1988), *Le creuset français : histoire de l'immigration XIX^e-XX^e siècles*, Paris, Seuil.
- PAYET J.-P. (2017), « Les inégalités sociales de participation face à l'orientation vers l'enseignement spécialisé », in L. GREMION, S. RAMEL, V. ANGELUCCI, J.-C. KALUBI (dir.), *Vers une école inclusive. Regards croisés sur les défis actuels*, Ottawa, Presses universitaires d'Ottawa, p. 3-18.
- PROST A. (2007), *Regards historiques sur l'éducation en France, XIX^e-XX^e siècles*, Paris, Belin (« Histoire de l'éducation »).
- PUREN L. (2004), *L'école française face à l'enfant alloglotte : contribution à une étude des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre à l'égard des minorités linguistiques scolarisées dans le système éducatif français du XIX^e siècle à nos jours*, thèse de doctorat, Paris, Université de Paris III-Sorbonne nouvelle.
- RAPHAËL F. (1986), « L'étranger de Simmel », in P. WATIER (dir.), *Georg Simmel, la sociologie et l'expérience du monde moderne*, Paris, Méridiens Klincksieck, p. 257-278.
- SAYAD A. (2014), *L'école et les enfants de l'immigration*, Paris, Seuil.
- SIMMEL G. (1979), « Digressions sur l'étranger », in Y. GRAFMEYER, I. JOSEPH (dir.), *L'École de Chicago. Naissance de l'écologie urbaine*, Paris, Champ Urbain, p. 53-59.
- SIMMEL G. (1981), *Sociologie et épistémologie*, Paris, Presses Universitaires de France.
- SCHNAPPER D. (1992), *L'Europe des immigrés. Essai sur les politiques d'immigration*, Paris, Bourin.
- VANDERBERGHE F. (2001), *La sociologie de Georg Simmel*, Paris, La Découverte (« Repères »).
- ZÉROULOU Z. (1988), « La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation », *Revue française de sociologie*, vol. 3, n° 29, p. 447-470.