

Récits d'expérience d'élèves allophones en classe ordinaire au collège en France : entre intériorisation douloureuse de la norme scolaire et rejet de son identité

Delphine GUEDAT-BITTIGHOFFER
Université de Nantes, CREN

Abstract

Our research concerns modes of educating allophone pupils in middle school. We try to understand the reasons behind the academic failure of many of these pupils within the French school system. This failure is revealed in two ways at the middle school level: the majority of allophone pupils do not obtain the French General Certificate of Secondary Education and they are almost systematically oriented towards vocational fields (European Commission, 2008). These reports were confirmed during our previous research (Guedat-Bittighoffer and Dat 2009, 2012).

Our article analyzes the discourse of some of these pupils collected in 4 welcoming classes during semi-directive interviews. We shall show in particular that the allophone pupils interiorized "the normative consciousness" (Dabène 1994) of the institution as regards their language skills and that they are very often subject to negative perceptions of their multilingualism.

Key words: Allophone pupils, CLA (Welcoming class), Ordinary class, Acquisition of FLS (French as a second language), Multilingualism

1. Introduction

Nous présenterons, au cours de cet article, le récit d'élèves allophones¹ scolarisés au sein de différents collèges en France, et nous examinerons plus particulièrement leur ressenti au moment de leur intégration en classe ordinaire. Il s'agit pour nous de déterminer quelles sont les origines de leurs difficultés d'apprentissages en classe ordinaire. Mais auparavant, nous présenterons brièvement leur situation actuelle au collège ainsi que les modalités et la méthodologie de notre recherche.

2. Présentation du contexte de notre recherche

2.1. Regards sur la scolarisation des élèves allophones au collège

¹ Le terme « allophone » est celui qui nous semble le plus approprié dans notre contexte de recherche car il signifie que la langue première de l'élève n'est pas le français.

Le français, dans ce contexte scolaire précis, a une fonction de langue de socialisation mais également de langue de scolarisation (Verdelhan-Bourgade 2002 ; Davin-Chnane 2006). Or, l'acquisition de la langue seconde est un impératif pour ces adolescents car elle conditionnera la réussite de leur scolarité. En effet, celle-ci dépendra avant tout de leur degré de maîtrise de la langue de scolarisation qui

« est la langue de tous les enseignements, langue permettant les apprentissages scolaires, langue de la communication scolaire, elle conditionne l'insertion dans le système et la réussite scolaire à travers les évaluations en tous genres depuis l'oral quotidien jusqu'à la certification ultime » (Verdelhan-Bourgade 2002, p. 30).

Or, les constats quant à la réussite des élèves allophones au collège sont plutôt alarmants. Nos observations (Guedat-Bittighoffer et Dat 2009 ; 2012) ont notamment montré qu'à la fin de la 3e, la plupart d'entre eux échouaient au Brevet des collèges et étaient massivement orientés par défaut et en raison d'une maîtrise insuffisante de la langue en filière professionnelle. La dernière circulaire officielle de l'Éducation nationale de 2012 portant sur l'organisation de la scolarité des élèves allophones, recommande pourtant au sujet de leur orientation qu'« aucune voie ne leur soit fermée par le seul argument de la maîtrise de la langue française. » (MEN 2012, p. 9). Ces constats avaient été également formalisés dans l'enquête Pisa de 2008, commandée par la Commission européenne. Celle-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 (Livre vert de la Commission des communautés européennes 2008, p. 8).

2.2. Modalités et méthodologie de notre recherche

Pour observer la réalité scolaire de ces élèves allophones au collège, nous avons voulu les rencontrer au sein de 4 dispositifs d'accueil implantés dans 4 académies différentes (Créteil, Grenoble, Nantes et Toulouse). Pour notre recueil de données, nous sommes allée observer des élèves allophones en cours² au sein des dispositifs spécifiques et

² Nous avons observé des élèves au sein des dispositifs dans différentes matières telles que, par exemple, en FLS, en arts plastiques, en SVT. En classe ordinaire, nous les avons notamment observés en histoire géographie, mathématiques, anglais. Nous ne pouvons malheureusement pas exposer dans cet article les résultats de ces observations. Nous renvoyons le lecteur à la lecture de notre thèse en cours.

en classe ordinaire³ et nous avons mené des entretiens auprès d'eux. Nous présenterons ici l'analyse de ces entretiens en lien avec la question du plurilinguisme.

Ainsi, nous avons interrogé 27 élèves allophones. Parmi eux, nous pouvons distinguer :

- 21 élèves allophones scolarisés au sein des 4 dispositifs spécifiques,
- 6 élèves allophones qui avaient définitivement quitté les dispositifs et qui avaient ainsi été intégrés en classe ordinaire.

Nos entretiens, à usage exploratoire, ont eu : « (...) pour fonction de mettre en lumière les aspects du phénomène auxquels le chercheur ne peut penser spontanément (...). » (Blanchet et Gotman 2006, p. 43). Nous avons voulu faire émerger dans les discours des élèves des thèmes auxquels nous n'avions pas pensé. Ils ont également été semi-directifs. Nous avons choisi cette méthodologie d'entretien car les élèves et plus particulièrement les élèves allophones ont besoin d'être guidés, d'être constamment relancés pendant les entretiens. Ainsi, nos entretiens n'ont pas suivi de trame fixe. Nous avons néanmoins déterminé un certain nombre de questions préétablies selon une série de thèmes qui ont tous été abordés dans un ordre chronologique souple. En effet, nous avons retracé la biographie des locuteurs depuis leur arrivée en France jusqu'au moment de l'entretien. Par conséquent, ce récit d'expérience s'est déroulé suivant des phases⁴ qui nous ont permis de parcourir leur scolarisation passée et présente. Mais nous avons pu aussi nous adapter et bouleverser cet ordre en fonction de la réaction de chaque élève. Par ailleurs, nous nous sommes efforcée d'adopter une posture basée sur un effort empathique (Duchesne 2000) afin de comprendre, de respecter et de rassurer l'élève.

Pour l'analyse du corpus recueilli, nous avons créé des groupes parmi les locuteurs⁵ et nous avons eu recours exclusivement à une analyse thématique. Elle a été, dans un premier temps, verticale (Blanchet et Gotman, 2006 ; Bardin 2007). Dans un deuxième temps, nous avons eu recours à une analyse thématique horizontale (Blanchet et Gotman 2006) intra groupe. À l'issue de ces deux phases d'analyse, nous avons établi une synthèse au travers

³ Pour nos observations en classe, nous avons eu recours à un recueil de données mis au point par le projet Socrates/Lingua (2001) appelé le carrousel d'implication et adapté à notre propre recherche et renommé le carrousel d'activités.

⁴ Les questions ont été articulées autour de cinq phases liées à des thématiques générales. Nous n'entrerons pas dans le détail de ces thématiques ici. Pour cela se reporter à notre thèse en cours.

⁵ Nous avons ainsi créé six groupes de locuteurs mais nous n'entrerons pas dans le détail de cette classification ici car ce n'est pas l'objet de cet article. Nous invitons à nouveau le lecteur à consulter notre thèse en cours.

d'une analyse thématique horizontale inter groupes. L'intérêt de cette analyse thématique transversale réside dans une perspective comparative entre tous les entretiens comme l'affirment Blanchet et Gotman (2006). Ces deux dernières étapes nous ont permis d'obtenir une vision d'ensemble en comparant les différents discours des locuteurs à l'intérieur des groupes (analyse intra groupe) et entre les différents groupes (analyse inter groupes). Grâce aux analyses horizontales, nous étions en mesure de commenter de manière plus objective nos données.

Nous allons à présent centrer notre propos sur l'analyse du récit de ces élèves. Nous voulons ainsi examiner ce qui entrave l'acquisition du FLS par les élèves allophones en classe ordinaire.

3. L'exclusion linguistique au collège : récits d'expériences d'apprenants plurilingues en classe ordinaire

Nous allons aborder les différentes thématiques apparues dans le discours des élèves interrogés. Au cours de notre analyse, nous présenterons des extraits du corpus qui mettent en exergue le vécu de ces élèves allophones en classe ordinaire. Nous verrons ainsi quelles sont les conséquences de cette scolarisation en particulier sur leurs perceptions de leurs compétences plurilingues.

3.1. Le monolingisme de l'institution scolaire

Alors que de nombreuses recherches ont montré les bénéfices sur le plan linguistique et psycho-affectif de l'appui sur le/les langues premières de l'apprenant pour l'acquisition de la langue cible (Cummins 1979 ; Coste et al. 1997 ; Armand et al. 2010 ; Auger 2005 et 2010), le collège en France adopte toujours un parti pris monolingue à l'égard de ces élèves plurilingues (Grosjean 1984 cité par Billiez 2012). En effet, l'élève allophone est toujours considéré comme un apprenant monolingue. Ainsi, il ignore ses répertoires langagiers antérieurs et plus particulièrement dans les évaluations quotidiennes et certificatives qui ne les prennent quasiment jamais en compte. Lorsque les élèves allophones ont été scolarisés préalablement à leur arrivée en France dans des dispositifs spécifiques, ils ont pu bénéficier, la plupart du temps, de pédagogies fondées sur la prise en compte de leur(s) langue(s) première(s). Les enseignants de ces dispositifs ont été en effet, pour la majorité d'entre eux, sensibilisés à la question de l'interculturalité et ont reçu des informations sur la didactique du plurilinguisme (au demeurant largement insuffisantes) au cours de stages de quelques heures

organisées par les Casnav⁶. Les enseignants des classes ordinaires n'ont, pour leur part, quasiment jamais été formés à l'accueil d'un élève allophone (Dat 2012). Ils sont très souvent démunis face à eux. Lors de nos entretiens, les élèves allophones ont parlé de leur situation lors de l'intégration en classe ordinaire et ils nous ont fait part de leur souffrance.

3.2. La peur de la « faute » à l'oral en classe ordinaire

En classe ordinaire, les élèves allophones vivent dans un climat caractérisé par l'insécurité linguistique (Davin-Chnane 2008) et par l'inconfort pédagogique (Weber 2008). En lien avec l'idéal du locuteur natif, ils ont peur de prendre la parole à l'oral, de faire des erreurs. Nous avons ainsi pu observer Mahmoud⁷, d'origine marocaine scolarisé au sein du dispositif modulaire de Grenoble, à la fois durant des cours du dispositif et en classe ordinaire de 3e. Nous avons pu alors remarquer un décalage important entre son attitude au sein du dispositif où il était très participatif et en classe ordinaire où il était totalement silencieux. Nous l'avons interrogé sur ce changement de comportement et il nous avait répondu : « Quand tu parles, tu fais une faute, les autres y rigolent. » (Corpus 1, entretien 45). Ce substantif « Faute » est une terminologie utilisée par l'Éducation nationale. Elle trouve son origine dans le discours institutionnel qui donne toujours à l'erreur un statut culpabilisateur pour l'élève et qui ne la considère pas comme faisant partie intégrante du processus d'apprentissage. L'erreur, pour cet élève, est considérée comme source de moqueries de la part de ses pairs francophones. Il a peur d'être ridicule à leurs yeux. Par conséquent, il ne se sent pas suffisamment en sécurité pour prendre le risque de faire une erreur devant la classe.

3.3. Les élèves allophones : la dévalorisation de leurs compétences linguistiques en cours d'acquisition

Nous avons également pu remarquer dans le discours de nombreux élèves allophones interrogés, une dévalorisation constante de leurs compétences en FLS. Les propos de Fadia au cours de l'entretien pour caractériser son niveau en FLS sont emblématiques et résument bien ce que beaucoup d'autres élèves ont pu nous dire : « Français, je ne parle pas bien. » (Corpus 1, entretien 20). Fadia, d'origine tchétchène, exprime ici sa perception d'elle-même en tant

⁶ Les Casnav (Centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des gens du voyage) sont des entités pédagogiques rectorales en charge de la scolarisation des élèves allophones dans les différents départements d'une académie donnée.

⁷ Dans un souci de préservation de l'anonymat, nous avons attribué à tous les élèves cités au cours de cet article un autre prénom que le leur.

qu'apprenante du FLS. Il s'agit ici de « la conscience normative » définie par Dabène (1994). Celle-ci « peut se manifester, chez les individus, par les jugements évaluatifs qu'ils portent sur leurs propres productions langagières » (Dabène 1994, p. 103). Or, c'est bien le cas ici puisque Fadia a recours à un adverbe à la forme négative « ne...pas bien » pour disqualifier ses compétences d'expression en FLS. À travers l'exemple de Fadia, des sentiments dépréciatifs des élèves allophones apparaissent sur leurs propres capacités d'expression en FLS. Cette image négative est également liée aux évaluations en classe ordinaire qui ne prennent pas en compte les compétences partielles et qui se fondent toujours sur « l'absent négatif et non sur l'existant positif » (Adam-Maillet 2012, p. 39). Il est vrai que l'institution propose de prendre en compte le niveau linguistique réel de l'élève au travers du DELF⁸ mais celui-ci est essentiellement symbolique et n'a pas de valeur certificative (Huver 2012).

3.4. L'intériorisation douloureuse de la norme scolaire

Le poids de la normativité en classe ordinaire est par ailleurs très présent. Nous avons rencontré deux élèves à Grenoble (Jalila, d'origine tunisienne et Fortiana, originaire du Kosovo), intégrées depuis quelques mois déjà dans la même classe. Elles ont beaucoup parlé de leur souffrance en classe ordinaire et ont établi des comparaisons entre leur scolarisation précédente au sein du dispositif spécifique et leur situation en 4e au moment de notre venue. Nous retiendrons ici un extrait du récit de Fortiana, Jalila partageait le même point de vue que sa camarade sur bien des points évoqués ici :

« En dispositif, on parle pas tous la même langue. Du coup, on est obligé de parler français dans la CLA. Ici, ils respectent plus quand on est dans cette classe [elle parle du dispositif]. Si on se trompe, c'est pas grave parce que eux aussi, ils comprennent pas. Mais, si on est dans la classe normale, tout le monde se moque de nous parce qu'on comprend pas le français. Quand j'allais dans ma classe normale, l'année dernière, je comprenais rien, j'avais trop la honte parce que je savais pas les profs, ils me disaient quelque chose alors j'avais rien compris, y avait tout le monde qui commençait parler : ah, elle comprend rien comme ça. » (Corpus 1, entretien 43).

⁸ Le DELF (Diplôme d'étude en langue française) a été mis en place et généralisé dans toutes les académies à partir de la rentrée 2006. Il est destiné aux élèves allophones qui souhaitent le présenter. Trois niveaux sont proposés : A1, A2 et B1.

Le témoignage de Fortiana est très éclairant sur la situation vécue par de nombreux allophones en classe ordinaire après un passage par un dispositif spécifique. En effet, Fortiana se sentait à l'aise au sein du dispositif car elle se sentait respectée. Elle n'avait pas peur de prendre des risques et de faire des erreurs lors des interactions en classe. Elle n'était pas non plus la seule au sein de la classe à être en situation d'incompréhension. Elle a donc pu progresser rapidement. Or, dans la classe ordinaire, sa différence linguistique n'est pas considérée avec la même bienveillance. Le regard des élèves francophones sur son statut d'élève allophone est méprisant ou ressenti comme tel. Fortiana utilise la locution verbale à forte portée affective « avoir la honte ». Elle « avait la honte » car elle était celle qui ne comprenait pas le français. Nous arrivons ainsi à mieux cerner le sens de cette expression que beaucoup d'élèves allophones, pourtant éloignés géographiquement, utilisent pour désigner la classe ordinaire, classe normale. Ils ont intériorisé la norme scolaire qui fait que tout élève différent est considéré comme « anormal ». Ils savent qu'ils sont en dehors de cette norme linguistique admise tacitement par tous les intervenants scolaires, élèves, enseignants et l'institution dans son ensemble. La différence n'est donc prise en compte que négativement et non comme une richesse à valoriser au sein des cours. Ces deux élèves en étaient conscientes et en souffraient. Elles l'avaient sans doute mieux verbalisé que d'autres élèves allophones qui vivent la même situation mais qui l'expriment plus difficilement.

3.5. La vision négative de leur plurilinguisme

Abordons à présent la question de la perception du plurilinguisme par les élèves allophones. Nous avons demandé en effet, à la totalité des 27 élèves rencontrés, ce que leur avaient apporté toutes leurs langues acquises antérieurement ou en cours d'acquisition⁹. La réponse de Bekir¹⁰, d'origine turque, scolarisé en 6e à Toulouse, à cette question a été très éclairante et résume ce que d'autres avaient pu nous dire à ce sujet : « Plus on apprend de langues, plus la mémoire, elle se remplit et on n'arrive plus à retenir les mots ! Parfois quand je parle français, je dis les mots dans une autre langue et ça se mélange. » (Corpus 1, entretien 13). Il a été intéressant de remarquer qu'à aucun moment, les élèves allophones n'ont considéré leur plurilinguisme comme un facteur facilitateur de l'apprentissage du FLS. Ils ont

⁹ Il est important de préciser ici que tous les élèves allophones sont plurilingues. Souvent, dans leur pays d'origine, ils ont déjà acquis une ou plusieurs langues. Ils ont parfois appris d'autres langues au cours de leur parcours migratoire. Et par ailleurs, au collège en France, en plus d'être en cours d'acquisition du FLS, ils acquièrent 1 ou 2 langues étrangères. Leur répertoire langagier est donc d'une très grande richesse.

¹⁰ Bekir était en France depuis 4 ans. Il avait été scolarisé dans une CLIN à son arrivée. La CLIN est une classe d'initiation qui est l'équivalent de la CLA à l'école primaire.

tendance à considérer leur langue première comme une entrave, une source d'erreurs. Ils expriment souvent le souhait de l'effacer de leur mémoire. De même, le fait de posséder plusieurs langues et d'en apprendre d'autres est synonyme pour eux de confusion, de mélange notamment au niveau du lexique. Les élèves ont l'impression d'un trop plein dans la mémoire.

3.6. L'abandon de leur identité

Nous terminerons notre analyse par le témoignage de Samira, une élève allophone scolarisée dans le dispositif de Toulouse, et d'origine algérienne. Ses propos sont intéressants car ils apportent un éclairage sur le lien entretenu par l'élève avec sa langue d'origine. Samira avait un désir très marqué de rejoindre la classe ordinaire de 4e dans laquelle elle était déjà partiellement intégrée depuis quelques mois. Lorsque nous l'avons interrogée sur sa relation avec les pairs de la classe ordinaire, elle nous a fait part de sa volonté d'oublier, d'effacer sa langue d'origine, l'arabe, afin d'être bien considérée par ses amies francophones. Elle nous a ainsi déclaré : « Dans ma tête, j'arrête pas de parler arabe. J'essaye d'arrêter de parler arabe, de parler qu'en français. » (Corpus 1, entretien 7). Sa motivation principale pour apprendre le français semble être de s'intégrer dans le groupe de la classe ordinaire. Son attitude face à l'acculturation (Tupin 2003) pourrait être identifiée à de l'assimilation (Dabène 1994). En effet, lorsqu'elle nous parle de sa langue première, l'arabe, nous avons l'impression qu'elle la considère comme une entrave à l'acquisition du français. Elle voudrait pouvoir l'effacer de sa tête au profit de la langue cible. Pour s'intégrer au sein de la classe ordinaire, elle doit abandonner sa langue, sa culture d'origine et par conséquent son identité.

4. Conclusion

Au fil de cet article, nous avons pu déterminer que les difficultés d'intégration de la plupart des élèves allophones proviennent en grande partie de l'exclusion linguistique dont ils sont les victimes en classe ordinaire au collège. Cette exclusion linguistique trouve principalement son origine dans la position de l'école vis-à-vis du plurilinguisme de ces élèves en particulier. Il est évident que d'autres facteurs peuvent expliquer la situation d'échec dans laquelle se retrouvent les élèves allophones. Ce sont des pistes que nous frayons dans notre recherche doctorale.

À la lumière de ces quelques extraits de discours, nous mesurons ainsi le chemin qu'il reste à parcourir à l'institution pour accueillir ces élèves dans leur diversité linguistique et pour qu'elle les reconnaisse comme des êtres plurilingues à part entière (Billiez 2012). Les élèves allophones cesseront alors sans doute d'être des exclus de l'intérieur (Bourdieu et Champagne 1992). Il importe également que l'école ne s'abrite pas derrière de nouveaux concepts qui visent à l'égalité des chances telles que l'inclusion, qui, sans véritable moyen, risquent de devenir très vite « une illusion ou un paradigme artificiel » (Gillig 2006).

Bibliographie

ADAM-MAILLET M. (2012) : « Les représentations stéréotypées du français : paradoxalement des leviers pour l'apprentissage/enseignement du FLSCO », in KLEIN (éd.), *Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former*, Cap sur le français de scolarisation, CNDP-CRDP.

ARMAND F., SIROIS F., ABABOU S. (2010) : « Entrée dans l'écrit en contexte plurilingue et défavorisé : développer les capacités métaphonologiques et sensibiliser à la diversité linguistique », in MACAIRE, NARCY-COMBES et PORTINE (éd.), *Interrogations épistémologiques en didactique des langues*, Le français dans le monde n°48, Recherches et applications, p. 178-192.

AUGER N. (2010) : *Elèves nouvellement arrivés en France. Réalités et perspectives pratiques en classe*, Paris, Editions des archives contemporaines.

AUGER N. (2005) : DVD *Comparons nos langues : démarche d'apprentissage du français aux ENA*, Académie de Montpellier, SCEREN.

BARDIN, L. (2007) : *L'analyse de contenu*, Paris, PUF.

BILLIEZ J. (2012) : « Plurilinguismes des descendants de migrants et école : évolution des recherches et des actions didactiques », *Les langues des migrants issus de l'immigration dans le champ éducatif français*, *Les Cahiers du GEPE* n°4.

BLANCHET A., GOTMAN A. (2006) : *L'enquête et ses méthodes*, Paris, Armand Colin.

BOURDIEU P., CHAMPAGNE P. (1992) : « Les exclus de l'intérieur », Actes de la recherche en sciences sociales. Volume 91-92, p.71-75.

COSTE D., MOORE D., ZARATE G. (1997) : *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe.

CUMMINS J. (1979) : « Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children », *Review of Educational Research*, n°49, p. 80-95.

DABENE L. (1994) : *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.

DAT M-A. (2012) : « De la formation initiale à la formation continue : le FLS en mouvement-un point de vue universitaire », in KLEIN (éd.), *Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former*, Cap sur le français de scolarisation, CNDP-CRDP.

DAVIN-CHNANE F. (2006) : « FLE, FLM / première : quelle passerelle pour l'enseignement du FLS au collège ? », *Didactique des langues étrangères*, hors-série 1, Skholê, 2006, Cahiers de la Recherche et du Développement IUFM de l'académie d'Aix-Marseille, p. 35-41.

DAVIN-CHNANE F. (2008) : « Scolarisation des nouveaux arrivants en France.

Orientations officielles et dispositifs didactiques », in CHISS (éd.), *Immigration, Ecole et Didactique du français*, Paris, Didier, p. 21-61.

DUCHESNE S. (2000) : « Pratique de l'entretien dit « non-directif », in BACHIR (éd.), *Les méthodes au concret. Démarches, formes de l'expérience et terrains d'investigation en science politique*, Paris, PUF, p. 9-33.

GILLIG J-M. (2006) : « L'illusion inclusive ou le paradigme artificiel », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°36, p. 119-125.

GUEDAT-BITTIGHOFFER D., DAT M.A. (2012) : « L'apprentissage du FLE/S (Français langue étrangère et seconde) chez les ENAF (Elèves nouvellement arrivés en France) de 12 à 16 ans : quatre études de cas », in KAMBER et SKUPIEN DEKERS (éd.), *Recherches récentes en FLE*, collection Mehrsprachigkeit in Europa/Multilingualism in Europe n°6, Peter Lang, p. 86-96.

GUEDAT-BITTIGHOFFER D., sous la direction de DAT M.A. (2009) : *Les apprentissages du FLES chez les élèves de 12 à 16 ans nouvellement arrivés en France (ENAF) : les dispositifs d'accueil dans les académies de Nantes et de Créteil*, Université de Nantes, Mémoire de Master 2.

HUVER E. (2012) : « Faire de l'évaluation en langue un levier de progrès : histoire, problématique, formation », in KLEIN (éd.), *Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former*, Cap sur le français de scolarisation, CNDP-CRDP.

MEN (2012), Circulaire n°2012-141 du 2 octobre 2012 « Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés », Bulletin officiel de l'Education nationale, n°37.

TUPIN F. (2003) : « Du singulier au pluriel : notes de recherche en hommage à Louis Porcher », in GROUX et HOLEC (éd.), *Une identité plurielle*, Paris : L'Harmattan, Coll. « Education comparée », p. 139-158.

VERDELHAN-BOURGADE M. (2002) : *Le Français langue de scolarisation : pour une didactique réaliste*, Paris, PUF.

WEBER C. (2008) : « Normes, variations et représentations de l'oral : vers un chemin didactique mieux balisé », in CHISS (éd.), *Immigration, Ecole et Didactique du français*, Paris, Didier, p. 146-186.