



HAL
open science

Eveil aux langues et ENA : pour une construction identitaire des allophones à l'école

Brahim Azaoui

► **To cite this version:**

Brahim Azaoui. Eveil aux langues et ENA : pour une construction identitaire des allophones à l'école. La construction identitaire à l'école. Approches pluridisciplinaires., Jul 2009, Montpellier, France. p. 349-361. hal-00786667

HAL Id: hal-00786667

<https://hal.science/hal-00786667>

Submitted on 11 Feb 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Eveil aux langues et ENA : pour une construction identitaire des allophones à l'école.

Brahim Azaoui

Université Paul Valéry, Montpellier III - Laboratoire Dipralang - EA 739

« Si celui dont j'étudie la langue ne respecte pas la mienne, parler sa langue cesse d'être un geste d'ouverture, il devient un acte d'allégeance et de soumission. »

A. Maalouf (1998). *Les identités meurtrières*.

Introduction

Parler d'identité chez les élèves nouvellement arrivés en France (ENA), c'est aborder la question des identités plurielles dont traitait l'essai d'Amin Maalouf, *Les identités meurtrières*. Je suis porteur d'identités linguistiques, culturelles, etc. mais je suis également l'objet d'une construction identitaire par le jeu de la socialisation, fût-elle scolaire ou sociétale. Reprenant l'idée d'Erwin Goffman développée dans *Stigmate : les usages sociaux des handicaps* (1975), S. Haissat¹ nous rappelle que « [c]ette construction se forge par l'appropriation, la revendication ou le rejet d'attributs sociaux qui sont des actes de prescriptions, d'assignations et de classements produits par le jeu d'interactions avec autrui. »

Les ENA sont objets de cette construction, si ce n'est que la question de la migration met en exergue cette réflexion-ci. Dans sa fonction intégrative, l'école a un rôle à jouer dans la construction identitaire en orientant les représentations que les élèves ou enseignants peuvent avoir sur ce public d'élèves allophones, mais également en favorisant, chez les ENA, une représentation positive d'eux-mêmes, notamment par l'emploi d'approches plurielles des langues et des cultures.

Pour notre recherche, nous avons mis en place des ateliers d'éveil aux langues dans un collège du département de l'Aude (11), auprès d'ENA. Notre objectif était d'étudier les répercussions de l'emploi de ces activités pédagogiques sur les représentations que les ENA avaient de leurs langues et de celles des autres, mais aussi de voir comment ce public allait accueillir des activités qui allaient les interpeler dans leur « intimité » linguistique.

¹ Haissat S. (2006). « La notion d'identité personnelle en sociologie. Analyse de la construction identitaire à partir du processus d'engagement. ». Consultable sur http://www.revue-interrogations.org/index.php?num_ID=6

1. Les ENA : esquisse d'un portrait

L'histoire de la région du Languedoc-Roussillon est marquée par les flux migratoires (Jean-Luc Cousquer 2001 : 209). Dans l'Aude, département dans lequel nous avons mené nos recherches, après avoir connu un pic au cours de l'année scolaire 2003-2004 (plus de 250 élèves non francophones scolarisés), l'effectif était de 193 élèves lors de l'année scolaire 2007-2008², 1^{er} et 2nd degrés cumulés, provenant de 42 pays différents.

Le BO MEN spécial n°10 du 25 avril 2002 définit les ENA comme « tout élève non scolarisé en France l'année précédente et n'ayant pas une maîtrise suffisante des apprentissages scolaires lui permettant d'intégrer immédiatement une classe du cursus ordinaire ». Les modalités de l'accueil et la scolarisation sont également inscrites dans ces textes (c. n° 2002-100 du 25-4-2002).

Malgré des politiques en faveur de la scolarisation des ENA, nombre de chercheurs ont souligné certains « dysfonctionnements » (Lazardis 2001, Schiff 2004), dont une certaine non reconnaissance des identités linguistiques des ENA, que relève Marie-Madeleine Bertucci :

« la diversité des langues maternelles de ces élèves [les ENA] n'est pas plus envisagée que l'existence de variétés de français chez les élèves dont le français est la langue maternelle » (2004 : 131)

Ainsi, en dépit des efforts intéressants qui sont faits depuis quelques années dans l'accueil et la scolarisation, il semblerait que beaucoup reste à faire pour légitimer ces élèves souvent plurilingues aux yeux de leurs camarades, peut-être en agissant sur les représentations que les personnes ont des langues des ENA, et ceux-ci le regard qu'ils peuvent avoir sur leur(s) propre(s) langue(s).

2. Cadre théorique et conceptuel

Sans entrer dans les détails des représentations sociales³, nous pouvons retenir qu'elles sont avant tout des outils de lecture du monde ; elles sont des moyens de refaire le monde, de « *façonner la vision et constituer le monde* » (Moscovici, in Jodelet 1989 : 81). Il y a donc quelque chose de fondamentalement individuel et collectif à la fois, puisque, ayant fait mienne la représentation, je reconstruis le réel à partir de cette grille de lecture, tout en associant la pensée du groupe.

² Inspection Académique de l'Aude/CASNAV de l'Aude (2007/2008).

³ Lire notamment les ouvrages de Denise Jodelet (1989) et Serge Moscovici (2003).

Dans le domaine des représentations en didactique des langues, nous ne pouvons ignorer que l'image que nous avons des langues a fatalement une répercussion sur nos comportements vis-à-vis des locuteurs eux-mêmes (voir notamment Moore, 2006). Tout comme il ne peut y avoir rencontre sans ces « prêt-à-penser » que sont les représentations, il ne peut exister d'apprentissage sans image préalable de la langue, (Tschoumy 1997).

Ainsi, entrer en contact avec une autre culture, d'autres langues, c'est prendre conscience de sa propre langue. D'ailleurs, quelles représentations peut-on avoir de sa propre langue lorsque, selon le modèle gravitationnel des langues proposé par Louis Jean Calvet (cité par Moore, 2006 : 27), nous la retrouvons souvent en périphérie, à l'exception de l'anglais, que cet auteur appelle « langue hyper-centrale ». Souvent non reconnue par l'institution scolaire, la langue des ENA est une langue de l' « entre-deux⁴ », un état intermédiaire non défini : quelle place a-t-elle dans la société, à l'école ?

Pour essayer de modifier cette vision des choses, l'application de l'éveil aux langues auprès de ce public, dans le cadre scolaire, nous semblait une approche intéressante, d'autant que cela n'avait jamais été abordé avec des ENA du secondaire auparavant.

L'éveil aux langues, développé à la suite des travaux de Hawkins dans les années 80 en Grande-Bretagne, a été l'objet de travaux internationaux⁵ cherchant à étudier l'intérêt de cette approche pédagogique qui envisage de « placer les langues socialement dévalorisées dans le paradigme générales des langues observées, à égalité avec toutes les autres langues⁶. » (Candelier 2003 : 24).

La pertinence de l'usage de cette approche avec un public ENA est soutenue par les travaux menés au Canada dans le cadre du projet ELODiL, sous la houlette de Françoise Armand et Patricia Lamarre à partir de 2002. En effet, dans sa deuxième phase (2003-2004), le projet a utilisé, dans deux classes accueillant des élèves allophones, des supports d'éveil aux langues adaptés à la réalité québécoise et du territoire de Colombie-Britannique,

3. Méthodologie

Pour cette recherche, 3 hypothèses de travail ont été retenues ; nous ne retiendrons ici que les éléments qui concernent directement notre thème.

⁴ Concept emprunté à Daniel Sibony, cité par C. Goi (2005 : 64).

⁵ Notamment les projets Eulang (1997-2001) et EOLE (2003), coordonnés respectivement par Michel Candelier et Christiane Perregaux.

⁶ Pour plus de détails, nous renvoyons le lecteur à l'ouvrage collectif coordonné par Michel Candelier : *L'éveil aux langues à l'école primaire* (2003). Boeck.

H1 – l'ENA ne considère pas sa langue d'origine (LO) comme un appui dans son apprentissage du français et des langues étrangères.

H2 – à l'issue des 34 heures, les activités d'éveil sont susceptibles de modifier les représentations des ENA

a) sur leurs LO

Sous hypothèse

1- l'éveil aux langues est susceptible de faire évoluer positivement les représentations que l'ENA a de sa langue de sorte qu'il l'affirme davantage en public.

H3 – l'attitude des ENA face à ces supports est positive

Sous hypothèses

1- l'ENA fait preuve « d'ouverture pédagogique ». Il accepte les nouveautés présentées dans l'éveil avec entrain.

2- l'ENA est motivé pour faire les activités d'éveil

De toutes ces hypothèses, seule H2 nous a posé véritablement problème, non pas en termes d'application à proprement parlé, ni d'analyse, mais pour des raisons de volume horaire insuffisant. En effet, il a été relevé dans le projet Evlang (Candelier 2003 : 152) que le seuil minimum pour une rentabilité des activités d'éveil était de 30 heures. Nous n'avons pas pu les atteindre pour des raisons de calendrier scolaire (projets scolaires interrompant les ateliers, grèves des enseignants...).

Pour ce travail, nous avons privilégié l'approche qualitative, influencée par les recherches en psychologie sociale et les travaux en ethnographie de la communication, car le nombre d'élèves sur lequel nous allions travailler était peu important : la classe ne comptait que 6 élèves⁷. Toujours est-il que le choix de se centrer sur une approche qualitative n'excluait pas de recourir, occasionnellement, au comptage de récurrences fortes, de silences, etc.

Par ailleurs, et c'est la raison principale, nous entreprenions une démarche discursive dans laquelle notre objectif était la recherche de significations (Miles & Huberman, 2003 :28). Il est en effet d'abord question de « *pénétrer le vécu et le ressenti d'un autre homme* » (Paillé & Mucchielli, 2005 :13) Dans cette optique, pour collecter nos données nous avons privilégié les entretiens semi-directifs avec les élèves, individuels ou en groupe, et l'observation participante.

⁷ Il est à noter que la plupart des CLA ne compte pas plus de 15 ENA, qui ne sont presque jamais regroupés en même temps. Cet aspect de notre recherche empêche, évidemment, toute possible généralisation des résultats obtenus.

3.1 Protocole de recherche

Les recherches se sont déroulées dans la CLA du collège Joseph Anglade qui existe depuis 2003. A notre arrivée, le 16 novembre 2006, la classe comptait onze ENA, mais seuls six suivaient ce cours le jeudi de 10h à 12h :

Nom ⁸	Nationalité Langue(s) d'origine et seconde	Age	Classe	Nombre d'années en France	Scolarité antérieure	Nombre d'heure de FLS
Elizabeth	anglaise anglais	13	5è	3 ans	jusqu'en CM1	2h
Mary	anglaise anglais	14	5è	3 ans	jusqu'en CM2	2h
Lucineh	arménienne arménien et russe	13	5è	10 mois	non (cours particuliers)	5h
Ashot	arménien, arménien et russe	16	3è	11 mois	non (cours particuliers)	6h
Artyom	arménien	12	6è	6 mois	non	5 h
Birlyant	tchéchène tchéchène et russe	14	5è	1 an	2 ans en primaire	3h

Nous avons tenu à débiter ces activités⁹ le plus rapidement possible pour mettre en place des habitudes dans la scolarité des enfants. Il avait été convenu avec M. le Principal du collège et Mme Héoc que nous viendrions les jeudis de 10h à 12h : il se trouvait que Mme Héoc recevait pendant ces heures plus d'ENA que sur les autres plages horaires. Nous avons donc établi le calendrier suivant :

Novembre 2006	Décembre 2006
16 nov. : La fleur des langues	7 déc. : Les langues, jour après jour
<i>23 nov.</i> : <i>Mme Héoc en stage</i>	14 déc. : Faire la pluie et le beau temps
30 nov. : Les langues, jour après jour	21 déc. : 1 ^{er} entretiens
Janvier 2007	Février 2007
11 janv. : entretien d'Ashot suite de « Faire la pluie et le beau temps »	1 fév. : Le voleur de mots
<i>18 janv.</i> : <i>pas de cours</i>	<i>8 fév.</i> : <i>grève de l'E.N.</i>
25 janv. : Faire la pluie et le beau temps Le voleur de mots	
Mars 2007	Avril 2007
<i>1 mars</i> : <i>grève de l'E.N.</i>	<i>19 avril</i> : <i>sortie des élèves (Clg au cinéma)</i>
<i>8 mars</i> : <i>Mme Héoc en stage</i>	26 avril : Donner sa langue au chat
15 mars : Le voleur de mots 1, 2, 3, 4000 langues	
22 mars : 1, 2, 3, 4000 langues	
29 mars : Donner sa langue au chat	

⁸ Nous avons modifié les prénoms des élèves pour conserver leur anonymat

⁹ Tirées principalement de *Les langues du monde au quotidien. Cycle 3*

Mai 2007	Juin 2007
3 mai : 2 ^{ème} série d'entretiens (groupé)	7 juin : dernier cours/bilan
24 mai : Le petit chaperon rouge (avec les élèves gitans)	
31 mai : Le petit chaperon rouge	

4. Résultats

4.1 Entre être et paraître : les langues d'origine en jeu.

H1 proposait de partir du postulat que l'ENA ne considérait pas sa langue d'origine comme un appui dans ses apprentissages. De nombreux extraits de corpus nous amènent à penser que les LO allaient permettre d'étayer leur compréhension d'un problème.

L'exemple le plus parlant se situe dans le corpus « Les langues, jour après jour » (LJAJ). Lors de cette deuxième séance, qui faisait suite au travail sur les jours en japonais, chinois, russe et mongol, il était attendu des élèves un travail sur les jours de la semaine en persan. L'exercice débutait par une reconnaissance phonologique et une mise en activité autour de la correspondance phonie/graphie.

118	Ashot	Chais pas quoi « shambé » (<i>rires</i>). /tʃo/ « shambé ». ça c'est le 4 ^{ème} . Ça c'est le 4 ^{ème} . Ça, c'est le 4 ^{ème} .
119	B	Pourquoi tu dis que c'est la 4 ^{ème} ?
120	Ashot	Parce qu'en arménien, /tʃo/, ça veut dire la 4 ^{ème} (<i>rires d'Ashot et Lucineh</i>)
121	B	/tʃo/ ça veut dire 4 ?
122	Ashot	Non, presque /tʃoʃ/. /tʃoʃ/, c'est 4.

Corpus « LJAJ »-7déc06

L'exercice a été réussi sans aucune difficulté par le binôme Ashot/Lucineh. Ils ont pris appui sur leur langue d'origine, l'arménien, pour approcher le sens de ce qui se disait. Nous rejoignons Moore (2006 : 202) lorsqu'elle avance l'idée que « *les bi-/plurilingues, dans un contexte didactique favorisant, usent – stratégiquement – de l'ensemble des ressources de leurs répertoires comme savoirs d'appui dans la découverte et la manipulation des faits langagiers.* ». Les séances d'éveil sont véritablement un exemple de « contexte didactique favorisant ».

Pourtant, un élément nous interpelle, le rire de ces élèves (120) nous laisserait croire que cette option n'avait jamais été envisagée, conscientisée avant les activités d'éveil. La langue d'origine est certes utilisée pour résoudre la difficulté mais ne semble jamais avoir été considérée *au préalable* comme une aide.

Pour pouvoir répondre à notre hypothèse de départ, il nous faut, semble-t-il, dissocier la capacité « inconsciente » à prendre appui sur leurs langues d'origine pour résoudre un

problème donné et la prise de conscience de cette capacité. Ainsi, l'éveil aux langues aura-t-il permis ce que Coste, Moore & Zarate (1997) nomment une « *émergence d'une conscience linguistique, d'une forme d' « awareness » (...) qui perme[t] à l'acteur social de prendre conscience et de garder contrôle de ses modes « spontanés » de gestion des tâches* » (cité par Moore, 2006 : 228).

Pour ce qui est de notre hypothèse 2, nous devons admettre que notre postulat de départ reposait sur une conception réductrice.

Certains élèves n'ont aucune image négative de leur langue. Bien au contraire. C'est le cas de Lucineh qui affirme son attachement à sa langue, seul véritable lien avec sa culture, son identité.

135	B	Et tu parles pas français avec eux [ses camarades arméniens]. Tu n'as pas envie de parler français avec eux ?
136	Lucineh	Non
137	B	Pourquoi ?
138	Lucineh	C'est plus bien l'arménien et c'est bon comme ça

Corpus « Entretien Lucineh » - 21déc06

Pour les élèves anglophones, cette affirmation publique est certainement soutenue par la position hyper-centrale et l'utilité de leur langue :

459	B	Et toi tu penses que ça peut t'aider l'arménien pour faire des amis ? parce que est-ce que je me trompe si je dis ça l'anglais ça peut t'aider pour faire des amis c'est ce que tu m'as dit ou pas ? tu m'as dit que tu peux aider//
460	Elizabeth	Je je (?) je peux aider mais j'ai pas envie d'être la seule qui est pas pareil je veux être comme eux un peu mais j'aime bien comme je suis aussi (?)

Corpus « entretien « Lucineh/Elizabeth » - 3mai07

Pour deux autres ENA, en revanche, la situation est plus complexe. C'est le cas de Birlyant et Artyom.

Birlyant, d'origine tchéchène et russophone nous a souvent laisser penser qu'elle souhaite faire table rase de ses origines tchéchènes :

43	B	D'accord, euh et moi, je ne sais rien . est-ce que tu peux me parler un peu de ce pays ?
44	Birlyant	Euh
45	B	Est-ce que c'est grand ? est-ce que c'est froid ? est-ce qu'il y a beaucoup de forêts ? est-ce qu'il y a des animaux ? est-ce que//
46	Birlyant	Grand//
47	B	oui↑
48	Birlyant	Et après + j'ai oublié déjà
49	B	T'as déjà oublié ?
50	Birlyant	Oui (<i>rires</i>)
51	B	Tu es venue quand en France ?
52	Birlyant	Euh, septembre 2005
53	B	Ça fait un an et tu as déjà oublié ?!
54	Birlyant	Oui

Corpus « Entretien Birlyant » 21déc06

Ce qui est encore plus surprenant, c'est cette interruption de notre tour de parole :

163	B	Euh, alors sur/ tu m'as dit que tu parlais tchéchène//
164	Birlyant	Russe//
165	B	Russe

Corpus « Entretien Birlyant » 21déc06

Comment pouvons-nous l'interpréter ? Simple complément d'information ou modification de l'information ? Serait-ce là un moyen de se valoriser?

Cette situation nous renvoie à ce que F. Leconte et C. Mortamet (2005 : 38) relevait au sujet d'une élève, Achot, qui ne faisait pas état de l'izit, une de ses langues sources :

« Elle a donc intégré le caractère minoritaire de la langue izit. (...). On peut penser qu'elle veut oublier ou cacher ses origines kurdes et qu'elle met en revanche en avant ses origines arméniennes. »

Quant à Artyom, il rejette tant les locuteurs que la langue (126-129):

124	B	Et qu'est-ce qui est joli dans le français ?
125	Artyom	Tout
126	B	Et l'arménien, c'est joli ou pas ?
127	Artyom	Un peu
128	B	Pourquoi ?
129	Artyom	Parce que là-bas y'a quelqu'un a jeté une pomme comme ça et là non, il jette la poubelle
130	B	Ah ! tu/ d'accord, et euh, la France c'est joli et en Arménie c'est pas joli parce que les gens ils//
131	Artyom	Ils jettent tout. Quand on mange + une cigarette,

Corpus « entretien Artyom » 21déc06

En outre, comme s'il avait « peur de la différence », il « esquiv[e] la menace de se voir catégorisé comme déviant » (Moscovici, 2005 : 153) :

107	B	T'as pas appris l'arménien là-bas à l'école ?
108	Artyom	Non
109	B	Et est-ce que tu aimerais bien l'apprendre ici ?
110	Artyom	Non
111	B	Pourquoi ?
112	Artyom	Parce que là j'aime pas arménien quand on parle arménien quelqu'un il a dit « tu parles quoi ? » et tous sont venir et « tu parles quoi ? »
113	B	D'accord, donc, tu n'as pas envie de parler arménien
114	Artyom	Non

Corpus « entretien Artyom » 21déc06

Pour ces deux élèves, il semble que l'éveil aux langues a eu peu ou pas du tout d'influence sur l'affirmation publique de la langue d'origine. La seule trace éventuelle que nous pourrions relever serait une joie non feinte chez Birlyant lorsque, au cours d'un exercice de traduction¹⁰,

¹⁰ Lors de la séance « La pluie et le beau temps » qui demandait de traduire dans diverses langues des phrases liées au temps.

nous avons pris pour support le tchéchène. Nous devons néanmoins être très prudent sur les modifications que nous serions tenté d'imputer à l'éveil car cette activité a été effectuée très tôt dans l'année et il est peu probable qu'à ce stade, les activités d'éveil aient pu avoir un autant d'effet.

4.2 Une identité scolaire en (re-)construction.

Les extraits suivants permettent d'aborder les résultats concernant notre hypothèse 3.

19	Lucineh	chinois↑
20	Ashot	Non, ça c'est autre langue + c'est pas chinois c'est pas japonais + ça c'est autre langue
21	B	Pourquoi tu dis ça ?
22	Ashot	Parce que dans + quand je vois film on parle l'autre chose//
23	Lucineh	Shambé//
24	Ashot	Non, c'est pas pareil /ai/ là, comme ça (<i>rires</i>)
25	Lucineh	Ça c'est l'allemand//
26	Ashot	Non c'est pas l'allemand quand y'en a allemand je comprends

Corpus « LJAJ » – 7déc06

Cet extrait d'activité est assez symptomatique de l'effet très positif que ce support pédagogique avait sur des élèves comme Ashot, un élève n'ayant pas du tout le niveau scolaire requis en 3ème. Ce que propose l'éveil aux langues est remarquable pour ce public d'élèves qui réussissent mal ou pas du tout ailleurs¹¹.

En effet, le support « Les langues jour après jour » a permis de mettre en avant les connaissances et la réflexion, parfois fines, qu'il avait sur les langues étrangères, de par sa compétence plurilingue. Il est donc évident qu'il ne pouvait qu'accueillir positivement ces supports.

Par ailleurs, voici ce qu'Elizabeth nous confiait lors d'un entretien :

154	Elizabeth	Moi, j'aimais bien quand on faisait des mots mais euh des mots dans des langues différentes c'est c'était rigolo
186	Elizabeth	C'est bien quand on disait quelle langue tu sais parler et quelle langue t'as déjà entendue
404	B	Et Lucineh tu disais que c'était le contraire
405	Lucineh	Oui + on peut donner des ++ on peut donner des choses de + on peut donner des choses qu'on sait dans notre langue

Corpus « Entretien Lucineh /Elizabeth » - 3mai 07

¹¹ Nous rejoignons en cela Françoise Armand qui concluait un article par ces mots : « il serait particulièrement intéressant d'observer les effets d'un tel programme [l'éveil aux langues] sur le développement des habiletés métalinguistiques d'élèves allophones sous-scolarisés, comme, de façon plus générale, sur leur motivation face aux apprentissages langagiers » (2005 : 460)

Ces attitudes reflètent certainement le plaisir¹² qu'ils avaient à à vivre un cours dans lequel il est question d'eux.

En conclusion, notre hypothèse de départ est confirmée. L'attitude est hautement positive notamment parce que ces ateliers offrent un espace linguistique pour les langues que l'école n'a pas pour habitude de traiter, donc une place pour les locuteurs de ces langues.

Conclusion

Ce travail que nous avons mené partait d'un postulat : l'éveil aux langues permettrait de rendre aux élèves nouveaux arrivants une certaine identité ou légitimité à l'école.

Même si les résultats sont à relativiser puisque le nombre d'heures n'a pas été atteint, nous pouvons sans crainte avancer que l'éveil aux langues a permis d'offrir un espace facilitant la construction identitaire des allophones à l'école.

Ces résultats sont un argument supplémentaire en faveur d'une intégration curriculaire de cette approche dans l'enseignement secondaire, notamment dans le cadre de l'enseignement des langues, français inclus.

¹² La notion de plaisir n'est certes pas synonyme de motivation mais nous pouvons convenir qu'elle participe du désir d'aller en cours et sur un plan plus général de la motivation scolaire.

Références bibliographiques

- Armand F. (2005) « Capacité métalinguistiques d'élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire ». In : Desgagné S. & Bednarz N. (dir.). *Médiation entre recherche et pratique en éducation*. Revue des sciences de l'éducation. Volume 31, n°2. pp 441-466
- Bertucci M-M. & Corblin C. (2004) *Quel français à l'école : Les programmes de français face à la diversité linguistique*. L'Harmattan. 214 p
- Candelier M. (dir.) (2003) *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles, De Boeck. 379 p
- Castellotti V. & Moore D. (2002). « Représentations sociales des langues et enseignements ». *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Etude de Référence*. Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, Strasbourg.
- Cousquer J. L (2001) « Académie de Montpellier : ce qui a changé en 10 ans. Nouvelles modalités de la scolarisation des nouveaux jeunes migrants ». In : *Accueillir les migrants*. VEI Enjeux n°125. CNDP. pp. 209-215
- Goï C. (2005) *Des élèves venus d'ailleurs*. Orléans, SCEREN-CRDP Académie Orléans-Tours. 104 p.
- Jodelet (dir.) (1991). *Les représentations sociales*. Vendôme, PUF. 424 p.
- Kervran M. (coord.), (2006). *Les langues du monde au quotidien. Observation réfléchie de la langue – cycle 3*. SCEREN-CRDP Bretagne. 95 p.
- Lazardis M. (2001) « La scolarisation des enfants de migrants : entre intégration et mesures spécifiques ». In : *Accueillir les migrants*. VEI Enjeux n°125. CNDP. pp. 198-208
- Leconte F. et Mortamet C. (2005). « Les représentations du plurilinguisme d'adolescents scolarisés en classe d'accueil ». In : *Construction de compétences plurielles...* GLOTTOPOL n°6. Disponible sur le site : <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>
- Ministère de l'Education Nationale (2002). *Bulletin Officiel n°10, numéro spécial du 25/04/2002*
- Moore D. (2006) *Plurilinguisme et école*. Didier. 320 p.
- Moscovici S. (dir.) (2005) *Psychologie sociale*. Paris, PUF. 618 p.
- Schiff C.& Zoïa G. (2004). *L'accueil à l'école des élèves primo-arrivants en France*. Etudes et Recherches. La documentation française. 282 p.
- Tschoumy, J.-A. (1997). "Introduction : une thématique nouvelle". In Matthey, M. (coord.) *Les langues et leurs images*. Neuchâtel : IRDP Editeur.