



# éduscol



Ressources pour le Français Langue  
de Scolarisation

---

## L'inclusion scolaire des EANA : questions d'éthique, de politique institutionnelle et de pratiques didactiques

Madame Cécile Goï,  
maître de conférences à l'université François Rabelais de Tours,  
équipe de recherche PREFics-Dynadiv  
et madame Delphine Bruggeman,  
maître de conférences en sciences de l'éducation,  
détachée à l'école nationale de protection judiciaire de la jeunesse  
à Roubaix

Juillet 2013

RESSOURCES FLS

Le propos partagé durant ce séminaire avec Delphine Bruggeman, place la dimension d'inclusion au cœur des préoccupations liées à la parution en 2012 des textes sur l'accueil des Élèves Allophones Nouvellement Arrivés<sup>1</sup> (EANA) et au centre des interrogations des participants de cette rencontre.

Depuis de nombreuses années, je défends l'inclusion scolaire des EANA comme l'une des voies premières de la réussite des élèves allophones : tout d'abord en tant que praticienne puis en tant que chercheuse impliquée dans l'intervention sociale que suppose le type de recherche que je mène<sup>2</sup> (Goï, 2005 notamment). Je vais chercher ici à montrer comment l'école française fait avec l'altérité linguistique et culturelle de ses élèves et comment la catégorisation et la nomination des enfants allophones en mobilité a des effets sur leurs potentialités inclusives/ségrégatives. Au-delà de la situation particulière des EANA, je voudrais aussi développer l'idée que l'école se trouve dans une tension permanente entre le souhait de reconnaître la singularité de chacun et le risque – ce faisant – de l'assigner à sa différence réelle ou supposée. L'école dite « inclusive » est donc au cœur de problématiques qui posent, selon moi, des questions d'éthique et de politique institutionnelle et qui interrogent les pratiques des acteurs.

## Les Elèves Allophones Nouvellement Arrivés : dénomination et catégorisation altéritaire

---

De manière générale, la façon dont les individus opèrent des catégorisations génère des modes d'assignation, des phénomènes de création de frontières (au final arbitraires mais pensées comme objectives) et des processus d'identification à des « en dedans » ou des « en dehors » d'une catégorie. Il ne s'agit pas seulement de repérer comment, pourquoi ou dans quelle visée les individus, les groupes, les institutions opèrent telle ou telle catégorisation mais de montrer que cette catégorisation induit des effets : ce sont les effets de la catégorisation des allophones à l'école qui m'intéressent ici, effets sur les personnes, les relations entre les personnes, les décisions politiques ou les dispositifs institutionnels, dans un contexte éducatif où la pluralité linguistique et culturelle est devenue la règle plutôt que l'exception (Hélot, 2007).

De manière plus ciblée, au fil des époques et des textes officiels, des contextes historiques et des enjeux politiques, les instructions officielles ont défini de façon diverse les élèves dits aujourd'hui « allophones » mais ce qui a été mis en avant le plus souvent, c'est la dimension de l'altérité de ces enfants.

En effet, la dénomination a pour objectif de réifier la catégorie afin que les élèves qui en relèveraient forment *un groupe homogène* (à l'intérieur de la catégorie) mais *par démarcation altéritaire* par rapport aux élèves dits « ordinaires » et au cursus dit « normal ». Stéphanie Galligani (2012) montre notamment que, selon les époques et selon les textes, cette altérité a été envisagée sous divers angles, mettant en avant alternativement ou simultanément les critères de :

- La nationalité : « *élèves de nationalité étrangère* » (circulaire de 2002) ;
- Le parcours migratoire : « *primo-arrivants* » et « *enfants de migrants* » (1986) ; « *nouvellement arrivés* » (2002 & 2012) ;
- La biographie langagière : « *non francophones* » (1986) ou « *allophones* » (2012) ;

---

<sup>1</sup> Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012

<sup>2</sup> J'ai été enseignante auprès des ENA durant vingt ans et coordinatrice département pour la scolarisation des nouveaux arrivants dans l'Indre et Loire, pour le 1<sup>er</sup> et le 2<sup>nd</sup> degré, avant d'être aujourd'hui enseignante-chercheuse à l'Université François Rabelais de Tours. Je mène mes recherches sur les problématiques liées à l'altérité en éducation et formation, principalement autour du public scolaire des élèves allophones.

- L'écart par rapport à l'appropriation de la norme du français comme langue de scolarisation<sup>3</sup> : « sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages », (2002& 2012).

Avec le texte d'octobre 2012, la définition « élèves allophones nouvellement arrivés » s'efforce de prendre en compte à la fois le parcours migratoire (« élèves nouvellement arrivés ») des enfants et les dimensions langagières et linguistiques en jeu dans les dynamiques scolaires. Apparaît ainsi un terme nouveau : « allophone ».

### **Vous avez dit : « allophone » ?**

En effet, dans le texte de 2012, se fait jour un terme jusqu'alors inconnu dans les textes officiels : l'appellation « allophone ». Celle-ci est largement usitée en sciences du langage, en didactique des langues comme dans le champ de l'éducation ou des contextes migratoires. Pourtant, lors d'une conférence, une enseignante m'a interrogée avec une certaine incrédulité : « Vous avez dit « allophone » ? ». Il n'est donc pas inutile de prendre quelques instants pour préciser l'acception du terme que sous-tend l'esprit du texte de 2012.

*Allophone* est un néologisme récent, si peu usité en dehors des champs cités qu'on ne le trouve pas encore dans les dictionnaires de sens commun. Ce néologisme, comme tout néologisme, signe une nouvelle façon de penser et – réciproquement – induit une nouvelle façon de penser. Là où l'appellation « non-francophone » envisageait avec un préfixe privatif l'élève nouvellement arrivé sous l'angle de la lacune, du manque à combler voire du handicap, l'appellation « allophone » met en avant le préfixe « allo » qui se réfère à la notion d'*alter*. Il s'agit donc de considérer l'élève allophone comme celui (ou celle) *qui parle une autre langue ou qui parle d'autres langues*.

Il y a donc un renversement de considération car cette nomination présuppose des compétences dans des langues autres que le français. Ce faisant, elle reconnaît implicitement la valeur accordée ou à accorder à ces langues et implique que les compétences ou acquis de l'élève allophone sont une ressource (et non un frein), ressource sur laquelle les élèves et les enseignants vont pouvoir s'appuyer dans l'appropriation de la langue de scolarisation.

Le terme EANA invite donc d'emblée à considérer ces élèves comme des enfants plurilingues, en reconnaissant leur parcours et leurs compétences antérieures.

Les effets de la catégorisation des EANA

La catégorisation et la nomination des élèves comme EANA ont ainsi des effets à plusieurs niveaux :

- Des effets représentationnels : la façon dont les élèves sont nommés et catégorisés a des effets sur la manière dont ceux-ci sont perçus par l'institution et ses acteurs mais aussi sur la manière dont eux-mêmes se perçoivent ;
- Des effets politiques, organisationnels et institutionnels : en définissant les frontières de la catégorie EANA et les critères retenus, la catégorisation définit qui est « dedans » et qui est « dehors », comment s'organisent les dispositifs dédiés et qui en relève ou non. La mise en place institutionnelle, nous le verrons plus loin, va en quelque sorte déterminer des dispositifs qui se présenteront comme plus ou moins inclusifs ou ségrégatifs ;
- Des effets didactiques et pédagogiques : à l'intérieur des dispositifs institutionnels (ou des « non dispositifs » que sont les classes ordinaires sans

---

<sup>3</sup> Voir aussi Castellotti, 2009

accompagnement en UPE2A), les questions didactiques et pédagogiques deviennent prégnantes. Ainsi, si un élève ne parlant pas français est envisagé comme relevant d'une forme de « handicap » linguistique ce n'est pas la même chose que s'il est envisagé comme possédant des compétences en langues autres qu'il peut mobiliser au service des apprentissages à mener. La manière dont les acteurs se représentent l'élève a donc des effets en :

- didactique du français (langue de scolarisation et comme discipline FLS)
- didactique des langues autres : langues familiales/de l'école (voir N. Auger, C. Hélot, D. Moore, V. Castellotti, M. Candelier, etc.)
- didactique des disciplines
- dans les pratiques pédagogiques plus générales.

## Inclusion scolaire *versus* ségrégation

---

Au-delà des effets de la catégorisation des EANA, lorsqu'on parle d'école inclusive, il est nécessaire de préciser quelles acceptions recouvrent ces termes.

### Repères définitoires : inclusion, ségrégation

Pour ce qu'il en serait de l'inclusion scolaire, le rapport annuel des inspections générales de 2009 (MEN / MESR, 2009 : 18) indique que :

*« le centre d'intérêt de l'inclusion est différent de celui de l'intégration. Dans une optique d'intégration, les groupes qui entrent à l'école doivent s'adapter à la scolarité disponible (...). Les systèmes éducatifs maintiennent leur statu quo et les activités d'intégration se centrent sur les services personnalisés mis en place pour ces élèves. (...) Dans le cas de l'inclusion au contraire, l'objectif prioritaire est de transformer les systèmes éducatifs et les écoles afin de les rendre capables de répondre à la diversité des besoins d'apprentissage des élèves. (...) Dans l'inclusion, l'élément clé n'est pas, comme on pourrait le croire, l'individualisation, mais la diversification de l'offre d'éducation et la personnalisation des expériences communes d'apprentissage. (...) Cela implique de progresser vers une conception de l'éducation dans laquelle les programmes, les parcours et l'enseignement tiennent compte, d'entrée de jeu, de la diversité des besoins de tous les élèves. »*

L'inclusion scolaire vise donc à faire évoluer les systèmes éducatifs et les pratiques des acteurs, prenant en compte – sérieusement et non seulement dans le discours – la singularité des parcours des élèves, tout en élaborant des dispositifs collectifs où la diversité est accueillie et mobilisée, dans un objectif commun.

A l'inverse, on observe parfois des situations de ségrégation scolaire (Bertucci, 2013 ; Goï & Huver, 2013). Françoise Lorcerie, quant à elle, indique que ces processus de ségrégation en *contexte scolaire* sont en lien avec une forme d'assignation et de catégorisation dont les conséquences seraient des situations de « mise à part » de certains des membres, notamment par la création de divisions spécifiques :

*« Le concept de « ségrégation » désigne conjointement une situation objective de concentration d'une population dans un espace qui lui est assigné et un rapport coercitif qui génère l'assignation de cette population à cet espace, rapport perpétué par des*

*logiques systémiques et des pratiques sociales tendant à mettre à part cette population ou à la priver de droits.[...] Dans le domaine scolaire, le concept de ségrégation s'appliquera à une configuration qui segmente la population d'élèves de manière à mettre à part une catégorie d'enfants en les affectant dans des classes où une carrière scolaire inférieure les attend » (Lorcerie, 2003 : 181).*

Pour ce qu'il en est des EANA (mais aussi plus largement des EFIV, des enfants précoces, des élèves en grande difficulté scolaire, en situation de handicap, en un mot tous ceux qui ne relèvent pas de la norme scolaire), on identifie des dispositifs qui proposent des « classes fermées dédiées » regroupant l'ensemble des élèves relevant de la catégorie repérée et, comme je l'ai indiqué plus tôt, par démarcation des élèves relevant –eux – du cursus normal et des classes ordinaires. Parfois, ces classes dédiées sont reléguées dans un espace lui aussi dédié, hors des murs de l'école : c'est plus souvent le cas pour les EFIV que pour les EANA, bien que j'ai eu moi-même des exemples de ce type, y compris pour les élèves allophones, dans certaines circonstances d'afflux important de familles sur une commune.

Que le dispositif soit en lui-même ségrégatif ne serait pas forcément un problème s'il ne s'assortissait d'effets défavorables à la dynamique de réussite des élèves : ce que souligne F. Lorcerie, c'est que les phénomènes de ségrégation scolaire par les dispositifs hypothèquent gravement ces dynamiques de réussite et orientent la trajectoire scolaire de ces élèves vers un avenir moins profitable que celui auquel ils auraient pu prétendre dans d'autres conditions.

### **Représentations de l'altérité à l'école en France : de l'indifférence aux différences à l'assignation à l'altérité**

Si on y regarde de plus près, vis-à-vis de l'altérité linguistique et culturelle (et plus largement tout ce qui *fait altérité* à l'école), l'école française est en tension permanente entre deux pôles extrêmes sous-tendus par des représentations et des imaginaires antagonistes qui traversent l'ensemble de l'institution.

D'une part, l'altérité de l'élève allophone est fantasmée comme irréductible et radicale. Elle ne permet pas l'insertion dans le cursus habituel : le parti-pris serait que l'autre est tellement autre qu'il ne peut y avoir de pont symbolique entre lui et « nous » (Todorov, 1989). Il n'est pas non plus envisageable qu'il existe des ponts cognitifs entre ce que nous pensons, sentons, ressentons et la manière dont *chacun* apprend.

D'autre part et à l'inverse, l'altérité est ignorée, niée ou réduite à une identité-identique supposée : tous les élèves sont pareils. Et tous les élèves doivent être traités de la même façon : seul un traitement pédagogique et didactique de type « égalitariste » est possible et la différence n'a pas lieu d'exister. Le fantasme d'une non-altérité est alors convoqué : l'histoire, l'historicité de la personne, la construction de l'identité singulière et du rapport au monde comme culturellement ou socialement inscrite est niée.

Les imaginaires de l'altérité s'inscrivent donc en éducation sur un *continuum* possible de déclinaisons institutionnelles qui éclairent les partis pris des différents dispositifs entre, d'un côté, ce qui serait une stigmatisation de l'élève et une assignation à son altérité radicale supposée et, de l'autre côté, l'indifférence aux différences, l'idéal d'un universalisme plein et entier, niant la singularité des parcours et des histoires personnelles.



E. Huver et moi avons cherché à montrer comment s'articulent ces différents niveaux de la prise en compte des EANA par l'école et nous avançons aujourd'hui que :

*« La conjonction possible des facteurs énumérés ci-dessus peut aboutir à une perception des situations qui se cristallise autour de trois configurations contextuelles articulant dispositifs, catégorisation de la langue à enseigner et représentations de l'altérité :*

- *Une cristallisation contextuelle à **horizon ségrégatif** : il s'agit là d'une situation où se conjugue(raient) les éléments suivants :*
  - *Un dispositif « fermé » d'accueil des ENA<sup>5</sup> (CLIN, CLA sans ouverture sur le cursus ordinaire) ;*
  - *Une catégorisation du français à enseigner comme Français Langue Etrangère (FLE), appuyant la didactique du français sur des manuels de FLE, sans que soit intégrée une didactique de la langue de scolarisation ;*
  - *Une représentation de l'altérité qui assigne l'élève à sa différence linguistique et culturelle, considérant qu'il est trop « autre » pour être intégré de quelque façon que ce soit dans le cursus ordinaire.*
- *Une cristallisation contextuelle à **horizon assimilatif** conjuguant :*
  - *Une immersion totale en classe ordinaire, sans accompagnement particulier ;*
  - *Une catégorisation du français à enseigner comme Français Langue Maternelle (FLM), avec l'utilisation exclusive de manuels et de didactique relevant du FLM ;*
  - *Une indifférence aux différences amenant à considérer que tous les élèves sont semblables et doivent être traités sur un mode égalitariste.*
- *Une cristallisation contextuelle à **horizon intégratif** conjuguant :*
  - *Un dispositif « ouvert », articulant inscription effective en classe ordinaire et accompagnement à l'appropriation du français et de la langue des autres disciplines enseignées;*
  - *Une catégorisation du français comme langue seconde ;*
  - *Une reconnaissance de la diversité linguistique et culturelle de l'ensemble des élèves, ENA et autres. » (Goï & Huver, 2013 : 133)*

### **Au-delà des contextes, la place des acteurs**

Mais si j'ai insisté sur la dimension d'« horizon » et non de « résultat » de ces cristallisations contextuelles, c'est pour signifier que le contexte, les dispositifs, les représentations de l'altérité ou la catégorisation du français à enseigner ne sont rien sans la façon dont les acteurs se les approprient. En effet, E. Huver et moi soulignons que :

*« Le projet PARAADIV ainsi que nos expériences antérieures nous ont également appris que les possibles ne se résument pas à ces trois cas de figures stéréotypés. Notamment, dès lors que l'on introduit la perspective de l'acteur, les champs des possibles se complexifient singulièrement, ce qui rend sujettes à caution, voire invalides – au moins*

---

<sup>5</sup> Rappelons que ce projet s'est mené de 2009 à 2012 alors que les appellations étaient encore celles préconisées par le BO du 25 avril 2002. Les intitulés CLIN (Classe d'Initiation) et CLA (Classe d'Accueil) sont ceux qui étaient en vigueur alors, antérieurement à celui d'octobre 2012 : Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants (UPE2A).

*partiellement –, les configurations contextuelles repérées ci-avant. »»(Goï & Huver, 2013 :134)*

Ainsi, pour ce qui concerne la catégorisation du français, celle-ci ne peut se modéliser d'une seule façon : les acteurs de l'école savent bien que les enseignants spécifiques sont souvent identifiés de manière indifférenciée comme FLE ou FLS et que les pratiques didactiques de FLS empruntent aussi aux manuels et méthodes de FLE et/ou à ceux de FLM dans certains cas.

On peut toutefois remarquer que la ligne de césure se trouve plutôt être située autour de la place accordée à la langue de scolarisation. Lorsque la langue de scolarisation est envisagée comme un domaine à travailler à la fois par les enseignants des UPE2A et les enseignants de classe ordinaire, la catégorisation de la langue ouvre davantage la didactique du français à l'inclusion scolaire, puisqu'elle est alors considérée comme relevant du cursus ordinaire et concernant l'ensemble des enseignants, y compris ceux des classes « banales » et ceux des disciplines identifiées comme « non linguistiques »<sup>6</sup>. De même, la manière dont sont vues et didactisées (ou non) les autres langues (langues familiales ou langues vivantes) réinterprète les phénomènes potentiellement inclusifs de l'école : la place faite à l'enfant, ses/les langues, ses compétences, ses ressources et son parcours oriente favorablement les dynamiques inclusives des pratiques didactiques (Auger, 2009 ; Coste, 2013 ; Goï, 2005 ; Hélot, 2007).

Parallèlement aux éléments d'identification et de catégorisation du français et les didactiques afférentes, l'empreinte des enseignants et des cadres de l'institution est aussi très forte sur les aspects organisationnels :

*« Il en est de même pour les dispositifs : la manière dont les enseignants colorent la mise en œuvre de la scolarité des élèves allophones ne peut être réduite à une image figée de classe « fermée » ou – à l'inverse – de dispositif « sans accompagnement ». En effet, par l'engagement de leur personne, de leurs parcours respectifs ou par leurs formations, les enseignants réinterprètent les dispositifs et le système d'accueil : un dispositif « sans accompagnement » dans lequel l'enseignant de la classe propose une didactique du français comme langue seconde, une approche plurilingue des enseignements et met en œuvre une adaptation par le projet aux nécessités de l'élève ne saurait être considéré comme à horizon « assimilationniste ». L'inverse est probablement moins vrai : une classe « fermée », a fortiori déplacée hors du champ physique de l'école ne pourra pas – si l'on en restait là – nier son caractère ségrégatif et prétendre à une approche inclusive de la scolarisation des ENA »(Goï & Huver,2013 : 134).*

Ainsi, l'acteur institutionnel est central dans les dynamiques et les processus que l'école induit : dynamiques d'apprentissage et processus d'insertion linguistique, culturelle et sociale.

## **Pour conclure : acteurs et formation au cœur du système**

---

Mon propos ici a été de montrer comment, face à l'altérité linguistique et culturelle des EANA, l'institution scolaire génère des phénomènes d'inclusion ou d'exclusion, par les choix politiques qui sont faits, par le biais des représentations qui y circulent, par les dispositifs d'accueil élaborés pour les EANA et au travers des pratiques des acteurs.

---

<sup>6</sup>Je ne souscris pas pour ma part à cette identification, la jugeant inappropriée dans la mesure où la langue est le vecteur de l'ensemble des disciplines, ce qui en fait un élément à part entière de la dite discipline qui se révèle alors comme « linguistique »



Avec les textes de 2012, si les moyens sont donnés à l'institution scolaire et à ses personnels pour comprendre la nouvelle définition de ces élèves et pour organiser des dispositifs d'accueil en accord avec cette définition du public, il est possible d'envisager que les EANA deviennent des élèves dont l'altérité ne sera plus ni discriminante ni discriminée mais s'inscrira dans une approche globale de la diversité de tous, attentive à la singularité de chacun, sans indifférence à leur différence et sans assignation à une altérité attribuée.

Si l'école se place dans cette perspective, la formation des acteurs devient alors prégnante, quelle que soit la place de ces acteurs dans la chaîne hiérarchique ou l'organigramme institutionnel (enseignants, cadre, formateurs Casnav, etc.) et – ce – tout au long du déroulé de leur carrière : durant leur formation initiale – bien sûr – mais aussi en formation continue...

## Quelques repères bibliographiques

---

AUGER N., 2005, *Comparons nos langues*, Scéren-CNDP, CRDP Montpellier

CASTELLOTTI V., 2009, « Construire l'intégration en (dés)intégrant les catégories ? », dans *Français aujourd'hui*, n° 164 *Langue(s) et intégration scolaire*, pp. 109-114.

CANDELIER, M., 2005, « L'éveil aux langues : une approche plurielle des langues et des cultures au service de l'extension des compétences linguistiques », Prudent, L.-F., Tupin, F. et Wharton S. (rédacteurs), *Du plurilinguisme à l'école – Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Bern, Peter Lang, pp. 417-436

COSTE D. (dir.), 2013, *Les langues au cœur des apprentissages*, Bruxelles, Editions Modulaires Européennes

GALLIGANI S., Regards croisés sur les enfants venus d'ailleurs et scolarisés en France in Huck (Dir.), *Les langues des enfants 'issus de l'immigration' dans le champ éducatif français*, Les Cahiers du GEPE, N°4/ 2012. Disponible : <http://www.cahiersdugepe.fr/index2314.php>

GOÏ C. & HUVER E., 2013, Accueil des élèves migrants à l'école française : postures, représentations, pratiques ségréguatives et/ou inclusives ? in Bertucci M.M. (dir.), *Lieux de ségrégation sociale et urbaine : tensions linguistiques et didactiques ?* – Glottopol n° 21, janvier 2013 – pp 117 – 137 - disponible sur :

[http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero\\_21/gpl21\\_08goi\\_huver.pdf](http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_21/gpl21_08goi_huver.pdf)

GOÏ C., 2005, *Des élèves venus d'ailleurs*, Scéren-CNDP – CRDP d'Orléans

HELOT C., 2007, *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, Paris, L'Harmattan

LORCERIE F., 2003, *L'école et le défi ethnique. Éducation et intégration*, INRP-ESF, Paris.

MOORE D., 2006, *Plurilinguismes et école*, Paris, Didier