

---

## Identités plurielles à l'école : catégorisations et diversité des pratiques

Stéphanie Galligani



Éditeur  
ACEDLE

### Édition électronique

URL : <http://rdlc.revues.org/1989>

DOI : 10.4000/rdlc.1989

ISSN : 1958-5772

### Référence électronique

Stéphanie Galligani, « Identités plurielles à l'école : catégorisations et diversité des pratiques », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 7-1 | 2010, mis en ligne le 01 octobre 2010, consulté le 22 septembre 2017. URL : <http://rdlc.revues.org/1989> ; DOI : 10.4000/rdlc.1989

---

Ce document a été généré automatiquement le 22 septembre 2017.



*Recherches en didactique des langues et des cultures* is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

---

# Identités plurielles à l'école : catégorisations et diversité des pratiques

Stéphanie Galligani

---

## 1. Introduction

- 1 Depuis quelques décennies, l'accroissement de la mobilité des populations a eu pour effet de confronter l'école, dans les systèmes éducatifs européens, à une progression plus ou moins constante d'enfants de migrants, d'enfants étrangers ou encore d'enfants issus de l'immigration. Pour prendre l'exemple de la France – "un pays d'immigration qui s'ignore" comme le rappelle Dominique Schnapper (1988) – l'école a accueilli, durant l'année scolaire 2007-2008, environ 34 900 élèves nouvellement arrivés : 17 300 ont rejoint le premier degré, 14 900 le collège et 2 700 le lycée dont la majorité au lycée professionnel (soit 59 %). Au total, ces élèves représentent 3,7 % des effectifs nationaux, 85 % bénéficient d'une prise en charge spécifique dans une structure d'accueil (*Repères et références statistiques, 2008 : 28-29*)<sup>1</sup>.
- 2 En l'état actuel de la législation et conformément à la convention internationale relative aux droits de l'enfant du 20 novembre 1989 ratifiée par la France, aucune distinction ne doit être faite entre élèves de nationalité française et élèves de nationalité étrangère pour l'accès au service public de l'éducation. En France, l'instruction est ainsi obligatoire pour tous les enfants des deux sexes, âgés de six à seize ans, qu'ils soient français ou étrangers, dès l'instant où ils résident sur le territoire français. Ce droit à l'éducation s'accomplit grâce et par l'intermédiaire d'une seule langue – le français – langue de scolarisation obligatoire à la poursuite de la scolarité, à la transmission/construction des connaissances et des compétences mais aussi à la participation de l'enfant à la vie scolaire et sociale, au développement de son identité. Dans les textes officiels, la "maîtrise" du français est appréhendée comme l'élément central du dispositif d'accueil et d'intégration

des enfants étrangers. La possession de la langue dominante est d'autant plus fondamentale dans le processus de scolarisation des enfants nouvellement arrivés en France qu'elle est présentée dans l'allocution de Jack Lang, alors ministre de l'Éducation nationale en 2001, comme :

[...] la colonne vertébrale qui donne sens à notre existence et autour de laquelle s'organisent les savoirs et les activités (29 mai 2001).

- 3 L'école, en tant qu'instance éducative et de socialisation, est confrontée entre ses murs à des enfants dont les histoires personnelles, les parcours de vies, les pays de provenance, les expériences langagières et culturelles, le degré de scolarisation en pays d'origine ou encore la situation sociale vécue en France font preuve d'une grande diversité. L'ensemble de ces données personnelles est autant d'éléments qui les identifient et contribuent à la reconnaissance de leur qualité d'étranger au sein de l'espace scolaire.
- 4 La question de la prise en compte éducative des identités plurielles des enfants venus d'ailleurs et scolarisés à l'école française appelle à examiner plusieurs éléments. Tout d'abord, l'expression "identité(s) plurielle(s)" mérite d'être précisée en contexte scolaire : en effet, qu'entend par cette expression et à quelle(s) réalité(s) sociale(s) renvoie-t-elle ? S'ensuivent des questions sur la gestion éducative de ces identités plurielles à et par l'école et sur l'implication de l'institution scolaire dans la (re)construction des identités sociales. Les différentes catégorisations en circulation dans les textes officiels pour désigner les enfants étrangers ou les structures dans lesquelles ils sont inscrits à leur arrivée sont autant d'exemples de dénominations stigmatisantes. Enfin, les paramètres contextuels qui permettent de gérer au mieux les identités plurielles et les plurilinguismes sont à questionner. L'exemple d'une école primaire publique internationale et son cours de rattrapage intégré pour enfants nouvellement arrivés en France apporteront quelques pistes de réflexion en matière de promotion des plurilinguismes dans l'espace scolaire.

## 2. Quand on parle d'identité à l'école, à quoi fait-on référence ?

- 5 Dans une approche psychologique et très générale de l'identité, ce concept signifie la reconnaissance de ce que l'on est, par soi-même ou par les autres ou encore, selon Pierre Bourdieu (1982 : 141), renvoie à "*cet être perçu qui existe fondamentalement par la reconnaissance des autres*". Il concerne le système des sentiments, des stratégies et des représentations par lequel le sujet se singularise. L'identité, c'est ce qui rend une personne semblable à elle-même et différente des autres. Mais ce serait faussé de réduire un individu à une seule identité du fait qu'il existe une grande variété de catégories auxquelles il appartient simultanément. L'identité coordonne, en effet, des identités multiples associées à la personne (identité linguistique, sociale, religieuse, culturelle, sexuelle, etc.). Aujourd'hui, ce concept aussi bien utilisé en anthropologie qu'en psychologie investit d'autres domaines : ainsi parle-t-on de l'identité professionnelle ou encore de l'identité numérique pour caractériser les contributions et les traces qu'un individu laisse sur la toile.
- 6 Mais revenons-en à l'école. Quand le concept identité est utilisé dans le système éducatif, les descripteurs identitaires mentionnés plus haut semblent paradoxalement et essentiellement se réduire à la dimension linguistique. Ainsi, parler de l'identité d'un

élève – sous-entendue son identité linguistique –, c'est se référer à la ou les langues ou encore les variétés de langues dont il dispose ou pas dans son répertoire verbal, pointer ses pratiques langagières plus ou moins éloignées du français de l'école ou encore mettre au jour les valeurs et les représentations qu'il associe aux langues. Il est certain que la centralité de la langue dans la sauvegarde et le développement de l'identité est importante ; c'est bien par et dans la langue que la personne se sent exister dans ses fonctions et rôle sociaux, dans ses valeurs et orientations. C'est souvent par l'usage de la langue, notamment, qu'elle exprime et revendique son individualité : ce par quoi elle se définit, ce par quoi elle se sent acceptée et reconnue par autrui.

- 7 Dans le cas des enfants étrangers, il est certain que la composante linguistique associée à la dimension culturelle devient un élément central de leur (re)construction identitaire en pays de résidence. L'intrusion soudaine de la langue dominante dans le répertoire verbal que se partageai(en)t jusque-là la ou les autres langues et qui formai(en)t le "*territoire identitaire*" peut entraîner des changements sur l'identité qui se construit à l'école et celle que construit l'école.
- 8 En contexte migratoire, la construction identitaire peut se faire selon un double processus d'identification et de différenciation. L'utilisation de la langue ou des langues d'origine permet, d'une part, de se démarquer des autres – les "autres" francophones à qui on peut refuser, à l'arrivée, de s'identifier linguistiquement – et d'autre part, de faire cohésion avec le groupe d'élèves partageant la même langue en signe de solidarité et de rapprochement. Pour certains enfants, ces réactions identitaires peuvent constituer un point de résistance didactique, un obstacle plus ou moins temporaire à l'apprentissage de la langue majeure de scolarisation.
- 9 Mais à l'école, ce double processus a bien du mal à se mettre en place dans la mesure où l'institution ne donne pas le choix : les nouveaux arrivants se doivent d'appartenir à une langue (la langue commune) à l'exclusion de toute autre manifestation identitaire incluant les autres langues acquises/apprises avant leur arrivée en France. La question de la construction identitaire à l'école repose donc sur une valeur de partage de la langue de scolarisation et en conséquence, concerne l'ensemble des enfants fréquentant l'école de la République, qu'ils soient étrangers et/ou français.
- 10 L'identité linguistique peut se présenter sous différentes formes : elle peut concerner, selon la personne, la pluralité des langues mais aussi la pluralité des variétés linguistiques. On aborde ici la question de la variation posée comme constitutive de tout phénomène langagier. Dans le rapport *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire* (2008), Castellotti, Duverger et Coste précisent que :
 

la langue majeure de scolarisation [...] sélectionne et privilégie certaines variétés, genres et normes, et en développe d'autres (notamment pour la mise en place des connaissances disciplinaires). Toute langue de scolarisation est plurielle, la langue commune n'est pas une (2008 : 14).
- 11 Ainsi, ces auteurs concluent qu'on peut être "*plurilingue à l'intérieur et à partir d'une seule langue*". Cette vision élargie du plurilinguisme implique alors que l'identité linguistique ne peut être que plurielle.
- 12 Mais à l'école, la conception dominante de l'identité basée sur la reconnaissance d'appartenir à la langue nationale garante de l'identité nationale du pays devient un frein à la prise en compte éducative de la pluralité identitaire. Dans le cas des enfants nouvellement arrivés en France, l'école a bien du mal à gérer cette pluralité et participe,

par les attributs catégoriels et statutaires qu'elle reconnaît à l'enfant étranger et qui le différencient des autres, à la (re)construction de son identité sociale.

### 3. L'action de l'école sur les identités sociales : le poids des catégorisations

- 13 Depuis le début des années 70, les circulaires et arrêtés du ministère de l'Éducation nationale abondent d'expressions pour identifier les enfants étrangers. Tantôt désignés "élèves immigrés", "primo arrivants", "enfants étrangers", "élèves de nationalité étrangère", tantôt "enfants nouvellement arrivés en France", "nouveaux arrivants", "élèves non francophones", ces différentes dénominations se présentent comme de véritables actes de catégorisation reposant à la fois sur des critères liés à l'origine, à la nationalité, à l'appartenance sociale de la personne ou encore aux compétences non maîtrisées en langue de l'école. Elles inscrivent l'enfant dans un réseau d'identification sociale et contribuent ainsi à sa reconnaissance, en tant que membre d'un groupe d'appartenance différent des autres groupes représentés par les enfants francophones (voir Galligani, 2008).
- 14 La dénomination est loin d'être une opération gratuite et vide de sens comme l'atteste cet extrait de la circulaire n° 78-238 du 25 juillet 1978 qui intègre, dans sa présentation de l'enfant étranger, un descripteur identitaire d'ordre psycholinguistique :
- Même si, dans leur majorité, ces enfants sont nés en France ou y résident depuis un temps suffisant pour parler notre langue, il n'en reste pas moins qu'ils rencontrent des difficultés spécifiques dues à un handicap linguistique diffus et à une insertion partielle dans le milieu culturel français (circulaire n° 78-238 du 25 juillet 1978).
- 15 Ces enfants, qu'ils soient nés à l'étranger ou français par filiation ou par naturalisation nés de parents étrangers, souffrent d'un "handicap linguistique diffus" provoqué par le manque de maîtrise de la langue majeure de scolarisation dans sa version normée et le maintien de la langue d'origine jugée responsable de leur "insertion partielle". Ce portrait stigmatisant distille la théorie du sociologue britannique, Basil Bernstein (1975), autour du concept de "déficit ou de handicap socio-culturel"<sup>2</sup>.
- 16 Quelques années plus tard, en 2002, une nouvelle circulaire (n° 2002-063 du 20 mars 2002) retient l'expression "élèves de nationalité étrangère". L'identification de l'enfant étranger repose alors sur une variable juridique de la nationalité. Cette catégorisation par la nationalité est le témoin d'une évolution idéologique des questions politiques sur l'identité nationale et l'immigration.
- 17 Entre 1970 et 2002, le discours officiel ne va cesser d'invoquer des catégorisations qui apparaissent dès lors comme des étiquettes partiellement interchangeables dans le processus d'identification de ce public scolaire. Leur identité sociale est révélée par des critères d'ordre ethnique, social, culturel, linguistique et juridique.
- 18 En 2002, la circulaire n° 2002-100 du 25 avril 2002 va utiliser l'expression "enfants nouvellement arrivés (en France)" – ENA(F), dénomination qui apparaît pour la première fois dans la circulaire n° 86-120 du 13 mars 1986. Ici, l'acte dénominatif n'est plus motivé par les critères juridique et/ou social. Le choix des vocables va contribuer à changer le regard porté sur ces enfants venus d'ailleurs au sens propre (géographique) comme au sens figuré (social, culturel, linguistique, religieux, etc.) (Castellotti, 2009) et va permettre, de ce fait, de rendre compte d'une plus grande diversité du public accueilli. En

effet, les pays de provenance ont changé, les raisons, les motivations et les conditions de l'immigration se sont peu à peu modifiées par rapport aux années 70.

- 19 Les ENA présentés dans la circulaire de 2002-100 du 25 avril 2002 comme des enfants "*sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages*"<sup>3</sup> instruisent quant à la diversité et la complexité des réalités sociales auxquelles ils renvoient. Dans cet extrait, la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) tente de rassembler plusieurs éléments de leur définition :

Les élèves nouvellement arrivés en France (ENAF) peuvent être de nationalité française ou non. Cette caractéristique juridique est indépendante de la maîtrise par l'élève de la langue française. De même, elle ne préjuge en rien de la nationalité ou de l'origine géographique de l'élève ou de ses parents. Les dispositifs étudiés ont pour vocation d'accueillir, pour une durée limitée, les élèves nouvellement arrivés dans le système scolaire français ou qui ne l'ont connu que partiellement (une scolarisation d'un ou deux ans à l'école élémentaire, un départ dans le pays d'émigration des parents, suivi, quelques années plus tard, d'un retour en France) dont la maîtrise du français demande une mise à niveau rapide afin de leur permettre d'intégrer avec profit une classe du cursus ordinaire (Note d'information 06.08 de mars, 2006 : 1).

- 20 Les catégorisations successives employées dans les discours officiels – que ce soient pour désigner les enfants ou bien la structure dans laquelle ils sont placés<sup>4</sup> – participent à la reconnaissance collective de leur identité linguistique ("ce sont des enfants qui ne partagent pas la langue commune") et à la (re)construction de leur identité sociale ("ce sont des enfants étrangers venus d'ailleurs"). Il en ressort à la fois une identité prescrite par le choix des attributs catégoriels et une identité assignée par autorité dans la mesure où les nouveaux arrivants n'en fixent pas les contours.
- 21 Par ces actes de catégorisations qui conditionnent la construction identitaire basée sur le non partage de certaines valeurs, l'école crée ainsi des liens étroits entre l'idée que l'on se fait de l'enfant étranger et le regard porté sur la personne que l'on a stigmatisée de la sorte. De facto, on parvient à un phénomène d'instrumentalisation des enfants étrangers aux dépens de la valorisation de leur identité plurielle tant sur le plan linguistique que culturel.
- 22 De la sorte, on procède à la non-reconnaissance ou encore à la méconnaissance, pour reprendre un terme de Paul Ricœur, de leur identité plurielle. L'école a, en effet, du mal à reconnaître la personne pour ce qu'elle est mais focalise plutôt sur ce qu'elle n'est pas en regard à un modèle identitaire construit autour d'une langue – ou plutôt d'une variété de langue privilégiée –, symbole de l'identité nationale (voir Galligani, 2008).

## 4. Dépasser la catégorisation pour prendre en compte la pluralité dans les pratiques éducatives

- 23 En France et en Europe, des recherches sur le traitement de la pluralité des langues et des cultures dans les systèmes éducatifs ont débouché sur la mise en place de démarches privilégiant des "approches didactiques plurielles" mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles : "*En tant que telle, une approche plurielle se distingue d'une approche singulière, dans laquelle le seul objet d'attention est une langue ou une culture particulière, prise isolément*" (Candelier, 2008 : 3). Parmi ces approches plurielles, on compte l'*approche interculturelle* (avec les travaux précurseurs de

Porcher 1978) et la *didactique intégrée* des langues enseignées qui peut renvoyer à un enseignement de la langue ou un enseignement dans une langue (Candelier, 2008). D'autres approches plus récentes – *l'éveil aux langues*<sup>5</sup> et les *démarches d'intercompréhension entre les langues parentes* – répondent de cette définition et participent, dans l'ensemble, au développement de la compétence linguistique et culturelle recommandée par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL).

- 24 Dominique Macaire (2008 : 39) retient comme terme fédérateur les dispositifs et leur distribution selon la place accordée à l'apprentissage des langues, distinguant de la sorte :
- Les dispositifs faisant appel à plusieurs langues simultanément sans intention de les apprendre (comme le programme Éveil aux langues, l'intercompréhension entre les langues romanes ou encore le projet EOLE en Suisse).
  - Les dispositifs "intégrant les langues dans un projet interdisciplinaire ou éducatif global, le plus souvent" (comme Euromania).
  - Le "bi ou le plurilinguisme scolaire à des fins d'apprentissage de ces langues, pour des visées communicatives en particulier" (classes bi-langues, dispositifs articulant L1/L2/L3, approche EMILE<sup>6</sup>, enseignement de DNL<sup>7</sup>, etc.).
- 25 Quelle que soit l'orientation des travaux sur les approches particulières et plurielles, elles apparaissent pour Candelier : "*nécessaires pour tout projet qui s'inscrit dans la perspective de la compétence plurilingue et pluriculturelle prônée par le Cadre*" (2008 : 5).
- 26 Dans le document *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire* (mars 2008), ce que veulent montrer les auteurs – Castellotti, Coste et Duverger – à partir d'une série de propositions, c'est l'intérêt de développer une éducation plurilingue et pluriculturelle – en tant que projet éducatif – au niveau primaire permettant ainsi de "*fonctionner*' (travailler, communiquer...) *adéquatement, efficacement et en connaissance de cause dans un environnement pluriel, en termes de langues, mais aussi de modes d'expression, oraux, écrits et non verbaux*" (2008 : 20). Cette éducation plurilingue participe, selon eux, à la construction de la citoyenneté, à la démocratie et à la cohésion sociale. Pour se donner les moyens d'atteindre ces objectifs, ils proposent alors de mettre en œuvre des démarches pédagogiques basées sur :
- les activités de réflexion méta et sociolinguistique sur des matériaux linguistico-culturels pluriels et diversifiés pour favoriser une observation réfléchie de la langue majeure de scolarisation (comme les activités d'éveil aux langues) ;
  - une expérience de la communication et de la culture dans des situations de contact de langues pour permettre aux enfants de prendre conscience de leur positionnement identitaire pluriel ;
  - ou encore la pédagogie du projet pour valoriser les expériences antérieures et/ou parallèles des élèves (2008 : 33).
- 27 Ces démarches pédagogiques dont l'objectif vise l'éducation aux plurilinguismes sont encore marginales, dans le contexte éducatif, et peu connues des enseignants. La difficulté du système éducatif à prendre en compte la pluralité des identités des enfants en général et des enfants étrangers en particulier, comme principe éducatif, est symptomatique de la conception monolingue qui domine dans la société française : "un pays pour une seule langue". À cette difficulté, s'ajoutent les différentes catégorisations par lesquelles l'administration française désigne les enfants étrangers. Elles sont porteuses de différence, c'est-à-dire qu'elles manifestent, par tel élément de leur histoire, de leur parcours, de leur expérience un écart par rapport à une norme attendue

(Castellotti, 2009). Ces actes d'identification agissent comme de véritables obstacles à la prise en compte éducative de leur capital linguistique et culturel au lieu d'être des leviers d'apprentissage dans une approche plurielle.

## 5. Comment contribuer à la gestion et à la prise en compte éducative des pratiques et des identités plurielles ?

### 5.1 La "culture du contexte"

- 28 Généralement, les dispositifs d'accueil pour nouveaux arrivants sont implantés dans des établissements scolaires qui relèvent de l'éducation prioritaire depuis la circulaire de 2006 sur les réseaux dits "de réussite scolaire" (RSS)<sup>8</sup>. Les dispositifs d'accueil ont été mis en place de manière très inégale par académies : quatre académies y scolarisent moins de deux tiers de leurs élèves non francophones (Martinique, Poitiers, Rennes et Nancy-Metz), et quatre académies plus de 95 % (Versailles, Dijon, Rouen, La Réunion), voire 100 % dans l'académie de Paris (*Repères et références statistiques*, 2008 : 28-29). Leur implantation dans des quartiers à forte concentration d'immigrés ou d'habitants issus des catégories sociales défavorisées contribue à certains égards à une forme de ségrégation scolaire et à la ghettoïsation de ce public. Malgré leur mission d'accueil et d'intégration des nouveaux arrivants, ces structures ne peuvent, en effet, pas toujours répondre aux enjeux sociaux et identitaires en raison des fortes inégalités sociales ambiantes dans ces établissements et plus largement dans les quartiers où elles sont implantées.
- 29 Dans certains établissements qui relèvent de l'éducation prioritaire et qui disposent d'une structure spécifique pour enfants nouvellement arrivés en France, la volonté et l'ambition des enseignants de CLIN ou CLA de mettre en place une approche didactique plurielle restent, somme toute, des actions isolées et cloisonnées à un espace bien délimité aux frontières étanches, celui de la salle de classe pour élèves non francophones. Au-delà des murs de cet espace protégé et érigé comme un lieu d'échanges et de rencontres des langues et des cultures du monde, la didactique du plurilinguisme entendue comme une "*méthodologie relevant d'approches comparatives (didactique des langues voisines, didactique intégrée, certains aspects de l'éveil aux langues) et de l'enseignement bi-plurilingue*" (Gajo cité par Candelier, 2008) laisse place à une didactique du monolinguisme où la prise en compte de la pluralité des identités linguistiques n'est plus de mise.
- 30 Il apparaît dès lors déterminant que l'approche didactique plurielle fasse partie intégrante du projet éducatif des établissements scolaires afin que les enfants ne passent pas d'un dispositif où les plurilinguismes sont intégrés (parfois simplement tolérés) à la démarche d'apprentissage de la langue dominante à un autre dispositif où les plurilinguismes sont réprouvés pour mieux répondre aux exigences institutionnelles qui tendent à transformer ces enfants déjà plurilingues en élèves monolingues.
- [...] l'école est un lieu déterminant pour l'intégration sociale, culturelle et à terme professionnelle. Leur réussite scolaire liée à la maîtrise de la langue française est un facteur essentiel de cette intégration (*extrait de la circulaire n° 2002-100 du 25-4-2002*).
- 31 La prise en charge éducative des plurilinguismes de ces enfants venus d'ailleurs apparaît subordonnée au contexte éducatif dans lequel le projet d'établissement s'exécute.



## 5.2. L'exemple d'un CRI implanté dans une école primaire publique internationale

- 32 Dans le cadre d'une recherche expérimentale menée sur les enfants de travailleurs migrants temporaires (TMT) scolarisés dans une école primaire de Grenoble et bénéficiant de cours de rattrapage intégré (CRI) au sein de cet établissement (Galligani, 2009), les observations réalisées sur le terrain ont confirmé l'importance de la "culture du contexte" dans la reconnaissance de la pluralité et de sa prise en charge éducative.
- 33 Les nouveaux arrivants non francophones sont inscrits dans une des trois sections internationales que comprend cet établissement public, à savoir une section anglaise, une section allemande et une section française pour tous les enfants du secteur affectés à cette école<sup>9</sup>. Il s'agit donc d'un dispositif bilingue, voire plurilingue à des fins d'apprentissage des langues selon la typologie de Dominique Macaire (2008).
- 34 Les enfants étrangers accueillis dans la structure CRI<sup>10</sup> à raison d'une à deux heures par jour selon les besoins présentent des profils sociolinguistiques très diversifiés. Leur histoire personnelle est liée à la circulation migratoire à visée professionnelle de leurs parents. Pour une grande majorité d'entre eux, ce sont des cadres (supérieurs) des secteurs technologiques de pointe embauchés dans des entreprises internationales pour une durée de contrat allant de 2 à 3 ans. Certains de ces enfants de TMT jouissent d'une situation socioéconomique plutôt favorable et disposent d'un capital linguistique et culturel qui peut les servir dans leur travail d'adaptation et d'acceptation des nouvelles exigences du milieu scolaire régi par des codes qui leur sont souvent étrangers. Mais leur fort capital linguistique et culturel par rapport à d'autres ENA ne les exempte pas de connaître la souffrance, la rupture et la fragilité face aux nouvelles normes qu'ils vont devoir accepter pour s'intégrer.
- 35 À la diversité des trajectoires migratoires s'ajoute la diversité des répertoires langagiers des nouveaux arrivants qui sont rarement monolingues. De par la situation sociolinguistique de leur pays d'origine, nombreux ont évolué dans un contexte plurilingue où plusieurs langues étaient en usage et en contact avec des statuts variés. Les traces repérables de ce "*plurilinguisme par situation*" (Vigner, 2007) s'observent non seulement par la pluralité des répertoires verbaux de ces enfants<sup>11</sup> mais également par les attitudes qu'ils développent face à la diversité linguistique et culturelle.
- 36 Toutes les langues présentes dans les répertoires plurilingues des enfants sont des langues de leur socialisation, en cela qu'elles ont contribué et contribuent encore au développement cognitif, affectif, social, culturel, c'est-à-dire "*à la construction identitaire de chaque individu que le système éducatif accueille*" (Coste, Cavalli, Crişan & van de Ven, 2007 : 19). Parmi ces langues, certaines demeurent en outre des langues de scolarisation comme l'anglais et l'allemand qui entrent dans le projet d'instruction et sont donc en relation avec les finalités éducatives poursuivies dans les sections internationales de cette école primaire. D'autres idiomes, bien que n'ayant pas le statut de langue de l'éducation, participent à cette situation de contacts de langues qui devient alors un atout pour la mise en place d'une approche plurielle. Ainsi, ce qui peut constituer une aide pour l'apprentissage du français – langue de scolarisation qui opère comme vecteur principal de transmission des connaissances – n'est pas écarté par l'enseignant de ce CRI qui, dans une démarche d'éducation plurilingue, recourt aux langues de socialisation des enfants pour mener des activités langagières réflexives visant au développement d'aptitudes

métacommunicatives, métalinguistiques et métacognitives utiles pour l'apprentissage du français.

- 37 Dans ce contexte d'ouverture aux langues légitimé, en grande partie, par la dimension internationale de l'établissement, l'approche didactique plurielle met en œuvre des activités d'éveil aux langues mais aussi des démarches interculturelles et d'intercompréhension entre les langues parentes quand les langues des enfants le permettent. Cette démarche interculturelle, que l'on pourrait qualifier également d'approche plurilingue, répond à la définition donnée par le Conseil de l'Europe, à savoir :

[...] met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu [...] s'étend [...], il / elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans lesquelles les langues sont en corrélation et interagissent (*Conseil de l'Europe, 2001 : 11*).

- 38 Il ressort des observations menées durant plusieurs mois au sein de cet établissement (Galligani, 2009) que le CRI fonctionne comme un dispositif d'accueil – aux sens propre et figuré – de l'enfant et de ses langues pour lequel l'apprentissage de la langue de l'école et dans l'école demeure l'objectif majeur mais dans lequel les langues des enfants font partie intégrante de la démarche interculturelle. Ce dispositif, rappelons-le, est implanté dans un établissement international qui valorise les pratiques et les identités plurielles des enfants par les dispositifs bilingues à des fins d'apprentissage qu'il offre.

## 6. Conclusion

- 39 Au vu des premiers résultats de cette recherche, il apparaît que la dimension internationale de l'établissement et la nature de la relation établie par l'école et les enseignants avec les élèves nouvellement arrivés agissent sur le développement et l'épanouissement des plurilinguismes des enfants étrangers.
- 40 De la sorte, la "culture du contexte" s'exécute sur l'attitude des enfants mais surtout sur celles des enseignants et leurs comportements respectifs ; cette école se présente comme un environnement de valorisation et de légitimation des plurilinguismes sans pour autant les hiérarchiser sur le marché linguistique (Bourdieu, 1990). En fait, dans cet espace d'éducation, il n'y a pas de "bon plurilinguisme" mais des plurilinguismes, d'où l'absence de discriminations face à la présence d'enfants "autres". Sans oublier l'importance du projet d'établissement qui participe étroitement à l'acceptation par l'ensemble des acteurs de la diversité linguistique et culturelle. "*Faire de l'école un pôle éducatif et culturel international, en renforçant, dans les enseignements, les dimensions scientifiques et humanistes, facteurs d'égalité, de construction et d'éveil à la conscience*", tel est le projet éducatif de cette école.
- 41 Il apparaît que la "culture du contexte" est prédominante dans l'acceptation ou le rejet des plurilinguismes et de leur gestion dans le système éducatif. Plus les politiques éducatives neutralisent la ségrégation des élèves étrangers sous toutes ses formes – que ce soit dans la catégorisation des ENA et la cristallisation de certains sigles qui servent à marquer leur étrangeté ou encore dans la configuration et l'implantation des structures réservées à leur accueil –, meilleure est l'intégration scolaire et le développement plus ou moins harmonieux des identités. L'implantation de structures d'accueil pour enfants étrangers au sein de contextes scolaires dont le plurilinguisme ne fait pas partie

intégrante d'un projet peut nuire à la prise en compte éducative effective de la pluralité linguistique et culturelle en dehors du dispositif dédié aux enfants étrangers.

- 42 Le *Livre vert* présenté par la Commission des communautés européennes (2008) insiste sur le fait que : "*la diversité linguistique et culturelle peut apporter aux écoles une ressource précieuse. Elle peut contribuer à approfondir et améliorer les pédagogies, les compétences et les connaissances elles-mêmes*" (2008 : 3). Face à cette affirmation, on peut soutenir qu'effectivement, les pratiques et les identités plurielles des enfants apportent des ressources précieuses, à condition que les approches didactiques prennent en compte les diverses formes de plurilinguisme d'une part, et que les établissements dans lesquels elles sont mises en œuvre soient des établissements qui affichent (sous la forme de projets d'école, par exemple) leur engagement dans cette voie de la promotion des plurilinguismes, d'autre part.
- 43 Il ne suffit pas d'appliquer une didactique des plurilinguismes ou encore une approche plurielle cloisonnée à l'espace réservé aux enfants étrangers pour qu'elle soit répercutée, partagée à l'échelle de l'établissement. Face à des dispositifs imbriqués, la "culture du contexte" est un des éléments centraux – au même titre que la formation des enseignants à la didactique des plurilinguismes – de la prise en compte éducative ou du rejet des identités plurielles.

## BIBLIOGRAPHIE

- Bernstein B. (1975). *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu P. (1990) [1ère éd. 1982]. *Ce que parler veut dire*. Paris : Fayard.
- Candelier M. (2008). "Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre". *Les Cahiers de l'Acedle* n° 5. pp. 65-90. Disponible en ligne. [https://acedle.org/old/IMG/pdf/Candelier\\_Cah5-1.pdf](https://acedle.org/old/IMG/pdf/Candelier_Cah5-1.pdf)
- Commission des communautés européennes (2008). *Le livre vert. Migration et mobilité : enjeux et opportunités pour les systèmes éducatifs européens*. Bruxelles le 3.7.2008. Disponible en ligne. [http://ec.europa.eu/internal\\_market/copyright/docs/copyright-infso/greenpaper\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/internal_market/copyright/docs/copyright-infso/greenpaper_fr.pdf)
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Coste D., Cavalli M., Crişan A. & van de Ven P.-H. (2007). *Un document européen de référence pour les langues de l'éducation ?* Conférence intergouvernementale 8-10 novembre 2007 à Prague. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Disponible en ligne. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Prague07\\_Terminologie\\_FR.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Prague07_Terminologie_FR.doc)
- Castellotti V. (2009). "Construire l'intégration en (dés)intégrant les catégories ?". *Français aujourd'hui* n° 164. Paris : Armand Colin.
- Castellotti V., Coste D. & Duverger J. (2008). *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*. Document de travail. Tours : Université François Rabelais/ADEB.

Galligani S. (2009). "La langue de l'école comme facteur d'intégration des nouveaux arrivants : cas des enfants de travailleurs migrants temporaires". In Archibald J. & Galligani S. (dir.). *Langue(s) et immigration(s) : société, école, travail*. Paris : L'Harmattan, coll. Logiques sociales, pp. 149-166.

Galligani S. (2008). "L'identification de 'l'enfant étranger' dans les circulaires de l'Éducation nationale depuis 1970. Vers la reconnaissance d'un plurilinguisme ?". In Martinez P., Moore D. & Spaëth V. (coord.). *Plurilinguismes et enseignement. Identités en construction*. Paris : Riveneuve Éditions, pp. 113-126.

Macaire D. (2008) (à paraître). *De la didactique de l'allemand à une didactique du plurilinguisme - la recherche-action comme aide au changement*. Habilitation à diriger des recherches. Université de Provence.

Ministère de l'Éducation nationale et Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche (2008). *Repères et références statistiques 2008. Le système éducatif*. Paris : DEPP. Disponible en ligne. [http://media.education.gouv.fr/file/2008/63/5/chap1-7\\_33635.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/2008/63/5/chap1-7_33635.pdf)

Porcher L. (1978). *L'interculturalisme en Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Ricœur P. (2004). *Parcours de la reconnaissance*. Paris : Stock.

Schnapper D. (1988). "La Commission de la Nationalité, une instance singulière". *Revue européenne des migrations internationales*, volume 4, n° 1 et 2. pp. 9-28. Disponible en ligne. [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/remi\\_0765-0752\\_1988\\_num\\_4\\_1\\_1156?luceneQuery=%2BauthorId%3A%22auteur+remi\\_177%22&words=auteur%20remi\\_177](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/remi_0765-0752_1988_num_4_1_1156?luceneQuery=%2BauthorId%3A%22auteur+remi_177%22&words=auteur%20remi_177)

Vigner G. (2007). "Tous plurilingues ?". *Le français dans le monde* n° 355. Paris : Clé International. pp. 42-43.

## Documents

Circulaire n° 2006-058 du 30-3-2006 : "Éducation prioritaire. Principes et modalités de la politique de l'éducatons prioritaire". *B.O.* n° 14 du 6 avril 2006.

Circulaire n° 2002-100 du 25 avril 2002 : "Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages". *B.O.E.N.* spécial n° 10 du 25 avril 2002.

Circulaire n° 2002-063 du 20 mars 2002 : "Modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés". *B.O.* n° 13 du 28 mars 2002.

Circulaire n° 86-120 du 13 mars 1986 : "Accueil et intégration des élèves étrangers dans les écoles, collèges et lycées". *B.O.* n° 13 du 3 avril 1986.

Circulaire n° 78-238 du 25 juillet 1978 : "Scolarisation des enfants immigrés". *B.O.* n° 31 du 7 septembre 1978.

Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP). *Note d'information 09.09*, mai 2009. Disponible en ligne. [http://media.education.gouv.fr/file/2009/61/1/NI0909\\_55611.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/2009/61/1/NI0909_55611.pdf)

Direction de l'Évaluation et de la Prospective (DEP), *Note d'information 06.08*, mars 2006. Disponible en ligne. <http://education.gouv.fr/cid1809/scolarisation-des-eleves-nouveaux-arrivants-non-francophones-au-cours-de-l-annee-scolaire-2004-2005.html>

Discours d'ouverture de Monsieur Jack Lang, Ministre de l'Éducation nationale, aux journées nationales d'étude et de réflexion sur la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France, 29 mai 2001. *B.O.* spécial n° 10 du 25 avril 2002 (Annexe 1).

## NOTES

1. Voir *Repères et références statistiques. Le système éducatif*. Édition 2008. Disponible sur le site [http://media.education.gouv.fr/file/2008/63/5/chap1-7\\_33635.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/2008/63/5/chap1-7_33635.pdf)
2. Il faut savoir que le terme de "handicap" continue d'être employé dans des documents officiels, comme on peut le constater dans le *Livre vert* de la Commission des communautés européennes qui traite du "*handicap scolaire des élèves immigrants*" (2008 : 3) pour témoigner des différences observées entre les résultats scolaires des élèves immigrants et ceux des élèves originaires du pays d'accueil.
3. Titre de la circulaire "Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages" (n° 2002-100 du 25 avril 2002).
4. CLIN (classe d'initiation) et CRI (cours de rattrapage intégré) pour le premier degré, CLA (classe d'accueil) pour le second degré, CLA-NSA (classe d'accueil pour enfants non scolarisés antérieurement) sont les sigles les plus utilisés dans le jargon scolaire pour désigner les structures spécifiques aux enfants nouvellement arrivés en France.
5. Pour illustration de ces approches didactiques plurielles impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles, on citera le programme d'Éveil aux langues à l'école primaire (auquel nous avons participé avec l'équipe de Grenoble) qui a permis de prendre en compte et de valoriser les répertoires d'élèves parlant soit une langue minoritaire locale, soit des langues autres dans le cas des enfants nouvellement arrivés en France (voir Candelier, 2008).
6. Programme EMILE (enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère).
7. DNL : disciplines non linguistiques.
8. Voir la circulaire n° 2006-058 parue au *Bulletin Officiel* n° 14 d'avril 2006.
9. Le but des sections internationales est d'intégrer des enfants étrangers dans le système scolaire français, tout en leur donnant un enseignement de langue similaire au curriculum suivi en Allemagne ou au Royaume-Uni. Elles permettent de même à des élèves français de perfectionner une langue étrangère (à hauteur de 4 h 30 de langue par semaine intégrées dans leur emploi du temps au lieu de 2 h 00 pour la section française). Ces deux langues – anglais et allemand – sont donc enseignées comme langue maternelle ou comme première langue étrangère.
10. Les enfants de TMT fréquentant le CRI sont inscrits dans leur classe d'âge en section internationale (anglais ou allemand).
11. Pour exemple, on prendra le cas de cette enfant indienne de 10 ans qui déclare parler l'anglais et l'hindi – langues officielles et de scolarisation en Inde –, le kannada, le malayalam et le tamul auxquels s'ajoute le français depuis son arrivée en France.

---

## RÉSUMÉS

Cet article s'attachera à la question de la prise en compte éducative des identités plurielles des enfants venus d'ailleurs et scolarisés à l'école française. Dans un premier temps, il s'agira de clarifier ce que l'on entend par l'expression "identité(s)" en contexte scolaire afin de l'articuler avec les différentes catégorisations utilisées dans les discours officiels pour identifier les enfants étrangers. Partant de l'implication de l'institution scolaire dans la (re)construction des identités sociales des enfants nouvellement arrivés en France, on examinera les paramètres contextuels qui permettent de gérer les identités plurielles et les plurilinguismes. Notre réflexion prendra appui sur les premiers résultats d'une recherche menée sur une structure d'accueil pour les nouveaux arrivants – un CRI (cours de rattrapage intégré) – implantée dans une école primaire publique à sections internationales. Nous verrons ainsi, à travers cet exemple, comment la "culture du contexte" permet d'inscrire la pluralité des identités et le plurilinguisme comme principe éducatif.

This article focuses on the way education addresses the issue of the plural identities of children recently arrived in France to be schooled. Firstly, we will clarify what is meant by "identities" in the school context with a view to associating the notion with different categories used in official texts to identify foreign children. Whilst postulating the implication of the school as an institution in the (re)construction of the social identities of newcomers to France, the contextual parameters which influence plural identities and plurilingualism will be examined. We will base our arguments and reasoning on the initial results of a research project concerning a structure designed to welcome newcomers – a CRI (cours de rattrapage intégré), a special class focused on enabling these pupils to catch up and integrate normal classes – in a state primary school with international sections. This example will enable us to show how the "contextual culture" enables the education system to cater for plural identities and plurilingualism as an educational principle.

## INDEX

**Mots-clés** : plurilinguisme, enfants nouvellement arrivés en France (ENA), gestion des identités plurielles, "culture du contexte"

**Keywords** : plurilingualism, newly arrived children (ENA), management of plural identities, "contextual culture"

## AUTEUR

STÉPHANIE GALLIGANI

Université Paris 3 – Sorbonne Nouvelle, DILTEC (EA 2288)