



**Appel à communications**  
**École, migration, itinérance : regards croisés**

**Colloque international EVASCOL**  
**5 et 6 avril 2018**  
**INS HEA – 58-60, avenue des Landes - 92150 Suresnes**

**Conférenciers invités :**

- **Nathalie Auger**, PR sciences du langage, Université Paul-Valéry - Montpellier 3, Praxiling
- **Delphine Bruggeman**, chercheure en sciences de l'éducation, ENPJJ, PROFEOR-CIREL Université de Lille III
- **Jean-Paul Payet**, PR sciences de l'éducation, Université de Genève, SATIE

**Grand témoin :**

- **Jean-Michel Zakhartchouk**, enseignant et formateur, rédacteur aux *Cahiers pédagogiques*

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE  
**LE DÉFENSEUR  
DES DROITS**



**Grhapes** | **Université  
Paris Nanterre**

**SoΦapol**  
SOPHIAPOL, EA 3932  
Laboratoire de sociologie, philosophie  
et anthropologie politiques

**UPEC**  
UNIVERSITÉ PARIS-EST CRÉTEIL

Laboratoire  
**LIRTES**

UNIVERSITÉ  
**SORBONNE  
NOUVELLE**  
PARIS 3  
Membre fondateur de Sorbonne Paris Cité  
DILTEC EA 2288

**fde**  
Faculté  
d'Éducation  
Université de Montpellier

## Présentation

Terre d'accueil historique, la France a scolarisé de nombreux enfants étrangers tout au long du XX<sup>e</sup> siècle. Pourtant, elle a longtemps tardé à se concevoir comme un pays d'immigration (Noiriel, 1988) et la question de l'enfance en migration y est initialement imbriquée avec celle de l'enfance abandonnée. Les pratiques d'identification, de surveillance et de protection de l'enfance ainsi que de la jeunesse ont nourri celles qui, aujourd'hui, s'appliquent aux jeunes migrants et itinérants (Armagnague, Cossée, Rigoni, Tersigni, 2016).

Depuis les années 1970, la prise en charge institutionnelle des familles et des enfants de migrants a progressivement évolué, tout comme la terminologie employée pour les nommer (Tersigni, 2014 ; Mendonça Dias, 2017). L'Éducation nationale charge les CASNAV de gérer la scolarisation des enfants et de promouvoir des pratiques pédagogiques « adaptées », qui relèvent de la didactique du français en tant que langue seconde et à visée scolaire, qui s'est constituée et remodelée au fil du temps et des contextes (Cuq, 1991 ; Verdelhan-Bourgade, 2002 ; Vigner, 2009). Aujourd'hui, les préoccupations de l'institution scolaire sont davantage liées à l'émergence de problématiques relatives aux besoins éducatifs particuliers et à l'inclusion (Armagnague et Rigoni, 2016), comme en témoigne la récente restructuration des classes d'accueil en unités pédagogiques pour les « élèves allophones nouvellement arrivés » (EANA) et pour les « enfants de familles itinérantes et de voyageurs » (EFIV).

Depuis la circulaire de 2012, une nouvelle catégorie constitue l'un de ces deux publics cibles autour de la notion d'*itinérance*, elle-même reprise par des associations représentant ces personnes et ces familles. La réalité du mode de vie des « EFIV » est pourtant plus complexe puisque si les familles de certains d'entre eux partagent un mode de vie plus ou moins itinérant, le sigle désigne aussi des catégories ethnicisées (des familles manouches, gitanes, parfois roms, etc.) de manière euphémisée (Cossée, 2011)<sup>1</sup>.

Dans le même temps, le renouvellement des populations migrantes contribue à rebattre les cartes du jeu politique, avec une attention toute particulière sur l'arrivée des plus jeunes. L'impact des conflits et des désordres régionaux sur les courants migratoires est bien connu (Badie *et al.*, 2008 ; Simon, 2008). Les bouleversements engendrés par les transitions politiques dans les pays d'Europe de l'Est et leur entrée dans l'Union européenne (Lièvre 2013 ; Clavé-Mercier 2014 ; Cossée, 2015), les révolutions arabes, le conflit syrien et plus globalement les déséquilibres moyen-orientaux ont des conséquences importantes en matière de flux migratoires. L'arrivée des familles en demande d'asile, et l'accroissement du nombre de mineurs non accompagnés, les migrants en situation d'analphabétisme conduisent les pouvoirs publics à ajuster les politiques d'accueil. Ces ajustements provoquent notamment des tensions entre, d'une part, les pouvoirs publics garants des politiques d'accueil et de séjour restrictives et, d'autre part, les acteurs éducatifs, sociaux et associatifs œuvrant en faveur des droits de l'enfant et du droit à la scolarisation (Rigoni, 2017). Face à la diversification et à la complexification des mouvements migratoires, le défi est de taille pour l'institution scolaire qui intègre chaque année plusieurs dizaines de milliers d'élèves migrants. Son rôle est toujours central tant l'École, d'un point de vue social et symbolique, exerce un rôle important dans la participation sociale des migrants et de leurs enfants, en même temps qu'elle met en évidence des dynamiques sociales, spatiales, institutionnelles et politiques dépassant le strict cadre scolaire.

---

<sup>1</sup> Dans la mesure où notre analyse porte en partie sur les catégories d'action publique, nous utilisons ici le qualificatif pourtant contestable d'« itinérant ».

Ce colloque s'inscrit dans le cadre de la clôture du programme de recherche EVASCOL financé par le Défenseur des Droits et porté par l'INSHEA (Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés), en partenariat avec le LIRTES-UPEC et le Sophiapol-Université Paris Nanterre.

Il vise, d'une part, à approfondir la connaissance des conditions effectives de scolarisation des élèves migrants ou itinérants dont on sait qu'ils rencontrent des obstacles divers dans leurs trajectoires de scolarisation (Schiff et Fouquet-Chauprade, 2011 ; Mendonça Dias, 2016) : démarches entreprises par les responsables légaux, accueil, circuit administratif, accompagnement des familles, rôle des acteurs institutionnels et associatifs... Quelles sont les pratiques en la matière, notamment au regard des attentes et des expériences des familles et des élèves ? D'autre part, il s'agit d'analyser les apprentissages développés diversement en fonction des individus, des contextes et des pratiques pédagogiques mises en œuvre, variées en raison de l'organisation même des dispositifs et des formations des enseignants. Au vu de ces paramètres, quels sont les apprentissages des élèves sur les plans sociaux, langagier et scolaire ? Enfin, un volet porte sur la participation des élèves dans leur établissement : l'analyse à la fois de leur ressenti et de la qualité de leur participation, ainsi que des représentations et des pratiques à leur égard. D'un point de vue qualitatif, quels sont les effets du vécu des élèves sur leur expérience socio-scolaire ?

Les communications peuvent relever de plusieurs disciplines et de plusieurs échelles d'analyse : droit, histoire, sociologie, sciences du langage, anthropologie, géographie, science politique, sciences de l'éducation, didactique... et être rédigées en français ou en anglais. Elles s'inscrivent dans les axes thématiques suivants :

#### **Les politiques publiques et leurs effets**

En s'intéressant aux cadres institutionnels et réglementaires organisant la scolarisation et le droit au séjour des enfants et des jeunes migrants, il s'agira d'interroger les applications par les administrations du droit à l'éducation dans différents contextes socio-politiques. Quels sont les effets des contextes politiques sur les enfants/jeunes, sur leur vie à l'école ? Une attention sera portée également aux mineurs non accompagnés qui se trouvent à un croisement, relevant à la fois du droit des étrangers et, au titre de l'enfance en danger, du dispositif français de protection de l'enfance qui n'est censé poser aucune condition de nationalité. Cette situation induit des préoccupations spécifiques sur les plans politique et juridique (Bailleul, Senovilla Hernandez, 2016) ainsi que sur le terrain scolaire et en termes d'accompagnement (Kobanda Ngbenza, 2016). Cet axe s'intéressera également à différents contextes nationaux, en analysant l'adaptation et la mise en application des principales sources juridiques internationales en matière de droit à l'éducation et d'obligations scolaires.

#### **L'inclusion des élèves : pilotage et organisation**

Promue par les institutions supranationales dès les années 1990, l'inclusion résulte d'un mouvement mobilisant acteurs issus du milieu associatif et chercheurs autour d'un modèle social refusant l'exclusion des personnes au profit de l'acceptation de leur différence. Partant du principe que la scolarisation de tout élève est profitable à tous, l'école est appelée à développer un sens de la communauté et un soutien mutuel (Ebersold, 2009). L'inclusion se rapporte ainsi aux termes de justice sociale et d'égalité des chances (Dubet, 2004), avec le principe que le système scolaire doit s'adapter aux besoins particuliers plutôt que l'inverse. Ainsi concernant les élèves désignés comme EANA et EFIV, l'institution scolaire en France identifie trois « besoins particuliers » : être EANA, être EANA « NSA » (non scolarisé

antérieurement) et être EFIV, auxquels elle répond par trois types de dispositifs singuliers - UPE2A, UPE2A-NSA et UPS. Quelle forme prend l'inclusion auprès de ces publics, comment se traduit-elle au niveau organisationnel et relationnel notamment au sein des équipes éducatives ? La singularité des dispositifs d'accueil pour les élèves migrants ou itinérants complexifie les relations professionnelles au sein des équipes éducatives et au sein de l'organisation. Comment gérer les notions de frontière, d'identité professionnelle, de reconnaissance du travail de l'autre dans des espaces à négocier ?

#### **Approches comparées et regards internationaux sur l'École et la migration**

Il s'agit ici de proposer des réflexions fondées sur la comparaison entre différents systèmes éducatifs ou sur l'analyse de systèmes éducatifs étrangers (Armand, 2016 ; Kouamé, 2014). Des pays sont réputés plus « inclusifs » à l'égard de leurs élèves étiquetés comme étant « à besoins éducatifs particuliers » (Kanouté, 2016) tandis que d'autres organisent des scolarités plus sanctuarisées et/ou ségréguées (Szalai & Schiff, 2014). Quelles sont les incidences de ces configurations socio-institutionnelles sur les expériences des acteurs enfantins et professionnels en lien avec la migration ou l'itinérance ? De même, la notion de « besoin » et de compensation s'organise selon des grammaires différentes d'un continent à l'autre, d'un pays à l'autre. Pensée à partir des populations autochtones minorisées en Amérique du Sud, l'inclusion l'est bien davantage à partir du handicap en Europe de l'Ouest. Comment s'ancrent et s'organisent les politiques publiques de scolarisation des enfants et jeunes migrants et itinérants et leur réception par les personnes concernées dans ces cadres différents ? Les analyses pourront porter sur différentes échelles : celle de la classe, de l'établissement ou de l'institution.

#### **Les apprentissages des EANA et des EFIV et les enseignements**

Pour les élèves, l'enjeu est d'apprendre *le* français et *en* français, de progresser dans toutes les disciplines, avec une échéance plus ou moins proche d'orientation scolaire, en étant dans un projet migratoire parfois en construction ou perturbant (Moro, 2002). De plus, la durée d'accompagnement ne correspond pas à la temporalité de l'appropriation d'une langue seconde (Cummins, 1979 ; Mendonça Dias, 2012). Nous nous intéressons ici à l'observation de performances scolaires et langagières et à l'analyse de l'appropriation du français en milieu scolaire par les apprenants plurilingues, que ce soit pour la discipline « français » ou les autres disciplines, notamment les mathématiques (Millon-Fauré, 2013). On pourra mettre en relation les apprentissages observés avec des pratiques d'enseignement telles que la pédagogie différenciée (Zakhartchouk, 2001), les approches s'appuyant sur le plurilinguisme, les reformulations, les méthodes coopératives, les médiations... Différentes questions relatives à la pratique professorale pourront être envisagées : existe-t-il une spécificité de l'enseignement auprès d'EANA et d'EFIV (Schiff, 2012) ? Si oui, à quel(s) niveau(x) s'observe-t-elle (Azaoui, 2017) ? Quelles démarches pédagogiques et linguistiques permettent d'étayer les apprentissages et de faciliter la socialisation scolaire (Armand, 2013 ; Auger, 2010) ? D'autres interventions pourront s'intéresser à la formation initiale et continue des enseignants (Chnane-Davin et Cuq, 2009 ; Liégeois, 2009) ou à l'implication des familles et la coopération enseignant-famille de ces élèves (Goï, 2008 ; Auger, Azaoui, Houée et Miquel, 2017).

### **La médiation et l'accompagnement éducatif et social**

Cet axe s'intéresse au travail éducatif réalisé par les acteurs non-scolaires : associations, ONG, espaces auto-construits par les migrants eux-mêmes. Il s'agit ici de proposer des réflexions relatives à l'espace éducatif non-scolaire et d'observer notamment son articulation avec l'école. Pourquoi des intervenants éducatifs institués ou issus de la société civile interviennent et comment le font-ils ? Comment leur démarche est-elle pilotée et organisée ? Que produit-elle de spécifique ? Les travaux sur la place des acteurs de la scolarisation (Bruggeman, 2005) ou de la médiation auprès de publics plus éloignés de l'école pour certains (bidonvilles, aires d'accueil, squats, associations de soutien aux mineurs isolés...) sont également les bienvenus.

### **L'expérience scolaire des élèves**

Les enfants et jeunes migrants et itinérants vivent une expérience scolaire animée par leur situation socio-migratoire (Schiff, 2016). Ceci a des répercussions sur la formation des esprits, sur les relations de camaraderie, les rapports aux institutions (Payet, 2017 et 2016) mais ceci façonne aussi les corps, les représentations et la construction identitaire de ces élèves (Azaoui, 2013 ; Schiff, Visier, Zoïa, 2004 ; Zoïa, 2008), ainsi que les usages sociaux de l'École et de la ville (Armagnague, Rigoni, 2016b). De même, le rapport à l'institution scolaire et l'apprentissage de ses codes vont être déterminants dans l'orchestration de l'inclusion. Comment les enfants et les jeunes composent-ils leur socialisation, leurs stratégies et leur subjectivité dans cette configuration scolaire ? En parallèle, la question éducative dans l'immigration est aussi une préoccupation de soignants qui ont travaillé à partir de thèses relatives à l'interculturalité ou encore à l'ethnopsychiatrie. Ces approches ré-émergent aujourd'hui sous des formes revisitées. Quelle est la place des acteurs thérapeutiques dans la gestion institutionnelle de ces enfants et jeunes ? Des analyses soulignent les dynamiques résilientes structurant la vie de certains enfants et jeunes, permettant l'édification de leviers et stratégies scolaires. Comment ces interventions opèrent-elles et quels en sont leurs effets ?

### **Méthodologie d'enquête/arts visuels**

Une large place a été consacrée, dans le programme EVASCOL, à la réflexion méthodologique (Armagnague, Rigoni, 2016a ; Armagnague, Cossée *et al.*, 2017 ; Clavé-Mercier, Rigoni, 2017 ; Mendonça Dias, 2017b) que nous souhaitons prolonger ici avec d'autres expériences. Voulant sortir d'une approche adultocentrée pour rendre compte du point de vue enfantin et juvénile, nous nous sommes appuyés sur une démarche qualitative mêlant méthodes traditionnelles (observations, recueils de récits de vie, entretiens semi-directifs) et expérimentation de méthodes collaboratives et participatives permettant de mettre au jour les subjectivités se dégageant des différentes expériences socio-scolaires : ateliers artistiques mêlant production de carnets s'appuyant sur divers arts plastiques pour illustrer leur environnement quotidien, photolangage et cartographie du quartier, théâtre et clown-forum. Cet axe propose de poursuivre la réflexion et de croiser les expériences avec des méthodes d'enquêtes innovantes mises en œuvre sur d'autres terrains.

## MODALITÉS DE SOUMISSION

Les propositions de communication devront répondre aux normes suivantes :

- Nom, prénom du ou des auteurs.
- Institution(s) de rattachement.
- Adresse(s) de messagerie.
- Titre de la communication proposée.
- Axe dans lequel elle s'inscrit.
- Mots-clés (5 maximum).
- Résumé de la proposition, de 3 000 signes (espaces compris), qui mentionnera la problématique, les données sur lesquelles se fonde l'analyse, les approches méthodologiques et disciplinaires mobilisées et les résultats.
- Une bibliographie de 5 références au maximum.

Langues : français ou anglais.

Les propositions seront envoyées au format PDF à l'adresse suivante :

[colloque.evascol@gmail.com](mailto:colloque.evascol@gmail.com)

## CALENDRIER

- **Nouvelle date limite d'envoi des propositions : 1<sup>er</sup> décembre 2017**
- **Évaluation par le comité scientifique puis retour aux auteur.e.s : 8 janvier 2018**
- **Date limite de rendu de la version écrite de la communication : 10 mars 2018.**  
*Le texte de votre communication sera transmis aux présidents de séance en amont.*
- **Dates du colloque : 5 et 6 avril 2018.**

## LANGUES DE COMMUNICATION

Français / anglais

## FRAIS D'INSCRIPTION

- 80 € pour les professionnels titulaires.
- 50 € pour les autres participants.

## SITES INTERNET

- Site internet de la recherche : <https://evascol.hypotheses.org>
- Site internet du colloque (en construction) : <http://www.evascol.inshea.fr>

## CONTACT

[colloque.evascol@gmail.com](mailto:colloque.evascol@gmail.com)

## COMITÉ SCIENTIFIQUE

- **Armagnague-Roucher Maïtena**, MCF sociologie, INS HEA, Grhapes, Centre Émile Durkheim, associée à MIGRINTER.
- **Armand Françoise**, professeure titulaire en sciences de l'éducation, Université de Montréal (Canada), CEETUM.
- **Avery Helen**, chercheure, Lund University, Centre for Middle Eastern Studies (Suède).
- **Azaoui Brahim**, MCF sciences du langage, Université de Montpellier, LIRDEF.
- **Belkacem Lila**, MCF sociologie, ESPÉ de Créteil, LIRTES.
- **Clavé-Mercier Alexandra**, anthropologue, Université de Bordeaux, Centre Emile Durkheim.
- **Cossée Claire**, MCF sociologie, Université Paris Est Créteil (UPEC), LIRTES.
- **Chnane-Davin Fatima**, PU sciences du langage, Aix-Marseille Université, ADEF.
- **Fouquet Chauprade Barbara**, MER, Ggape, Université de Genève (Suisse).
- **Goï Cécile**, MCF HDR sciences de l'éducation, Université de Tours, EES.
- **Kouamé Jean-Martial**, MCF sciences du langage, Université Félix Houphouët-Boigny (Côte d'Ivoire), L3DL-CI.
- **Lanier Valérie**, docteure en science politique, Université de Bourgogne, CREDESPO.
- **Lepetitcorps Colette**, chercheure post-doctorante, Université de Lisbonne (Portugal).
- **Lièvre Marion**, docteure en ethnologie, Université Paul-Valéry Montpellier 3, CERCE.
- **Mendonça Dias Catherine**, MCF sciences du langage, Université Sorbonne Nouvelle Paris 3, DILTEC.
- **Millon-Fauré Karine**, MCF didactique des mathématiques, Université Aix-Marseille, ADEF.
- **Navone Lorenzo**, Università di Genova, Laboratorio di sociologia visuale (Italie).
- **Oller Anne-Claudine**, MCF sciences de l'éducation, Université Paris Est Créteil (UPEC), LIRTES.
- **Primon Jean-Luc**, MCF sociologie, Université de Nice, URMIS.
- **Rayna Sylvie**, MCF sciences de l'éducation, IFÉ-ENS de Lyon, Experice - à confirmer
- **Rigoni Isabelle**, MCF sociologie, INS HEA, Grhapes, délégation CNRS au Centre Émile Durkheim, associée à MIGRINTER.
- **Robin Pierrine**, MCF sciences de l'éducation, UPEC, LIRTES.
- **Schiff Claire**, MCF sociologie, Université de Bordeaux, Centre Emile Durkheim.
- **Senovilla Hernandez Daniel**, IR CNRS-MIGRINTER Université de Poitiers, coordinateur de l'Observatoire de la Migration de Mineurs.
- **Tersigni Simona**, MCF sociologie, Université Paris-Nanterre, Sophiapol, associée du laboratoire URMIS (Paris Diderot).
- **Zoïa Geneviève**, PU anthropologie, Univ. Montpellier 2, CEPEL, membre associée LIRDEF.

## COMITÉ D'ORGANISATION

- **Armagnague-Roucher Maïtena**, MCF sociologie, INS HEA, Grhapes.
- **Azaoui Brahim**, MCF sciences du langage, Université de Montpellier, LIRDEF.
- **Clavé-Mercier Alexandra**, anthropologue, Université de Bordeaux, Centre Emile Durkheim.
- **Cossée Claire**, MCF sociologie, Université Paris Est Créteil (UPEC), LIRTES.
- **Lainard Marylise**, assistante du Grhapes EA 7287, INS HEA.
- **Lanier Valérie**, docteure en science politique, Université de Bourgogne, CREDEPO.
- **Lièvre Marion**, docteure en ethnologie, Université Paul-Valéry Montpellier 3, CERCE.

- **Maillet Séverine**, PRAG, service des relations internationales et des partenariats, INS HEA.
- **Mendonça Dias Catherine**, MCF sciences du langage et didactique du FLE/S, Université Sorbonne Nouvelle Paris 3, DILTEC.
- **Millon-Fauré Karine**, MCF didactique des mathématiques, Université Aix-Marseille, ADEF.
- **Navone Lorenzo**, Università di Genova, Laboratorio di sociologia visuale (Italie).
- **Norture Martine**, assistante du service des relations internationales et des partenariats, INS HEA.
- **Oller Anne-Claudine**, MCF sciences de l'éducation, Université Paris Est Créteil (UPEC), LIRTES.
- **Rigoni Isabelle**, MCF sociologie, INS HEA, Grhapes, en délégation CNRS au Centre Emile Durkheim (UMR 5116).
- **Saumon Nel**, IGE, responsable du service des relations internationales et des partenariats, INS HEA.
- **Schiff Claire**, MCF sociologie, Université de Bordeaux, Centre Emile Durkheim.
- **Tersigni Simona**, MCF sociologie, Université Paris-Nanterre, Sophiapol, associée du laboratoire URMIS (Paris Diderot).



## Références bibliographiques

- Armagnague Maïtena, Cossée Claire, Cossée-Cruz Emma, Hiéronimy Sophie, Lalouette Nancy (2017), « Combiner sociologie et arts dans le recueil de données », *Migrations Société*, Dossier Enquêter sur les migrations, 29(167), p.63-76.
- Armagnague Maïtena, Rigoni Isabelle (2016a), "Saisir le point de vue de l'enfant. Enquêter sur la participation socio-scolaire des élèves migrants", *Recherches qualitatives*, Dossier Prudence empirique et risque interprétatif, Catherine de Lavergne (éd.), Hors-série, n°20, p.311-329.
- Armagnague Maïtena, Rigoni Isabelle (2016b), "Conduire une recherche sur la scolarisation d'élèves primo-migrants : quelques enjeux et défis socio-institutionnels", *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* (NRAS), n°75, p.321-333.
- Armagnague Maïtena, Cossée Claire, Rigoni Isabelle, Tersigni Simona (2016), "Infanzia e gioventù migranti alla luce delle istituzioni socio-educative in Francia", *Autonomi locali e servizi sociali*, Dossier "Migrazioni, itinerari e istituzioni di socializzazione", XXXIX(3), p.393-414.
- Armand Françoise (2016). « L'enseignement du français en contexte de diversité linguistique au Québec : idéologies linguistiques et exemples de pratique en salle de classe », in M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.) *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique*, Montréal, Fides Éducation, p.172-182.
- Armand Françoise, Lory Marie-Paule, Rousseau Cécile (2013), « Les histoires, ça montre les personnes dedans, les feelings. Pas possible si pas de théâtre. » (Tahina). Ateliers d'expression théâtrale plurilingues en classe d'accueil », *Lidil* [En ligne], 48.
- Auger Nathalie, Azaoui Brahim, Houée Christelle, Miquel Frédéric (2017), "Le projet européen Romtels (*Roma translanguaging enquiry learning spaces*). Un questionnaire sur la médiation à de multiples niveaux : (inter)culturelle, identitaire, linguistique et numérique", *RDLC, Les cahiers de l'Acedle*.
- Auger Nathalie (2010), *Élèves Nouvellement Arrivés en France. Réalités et perspectives en classe*, Paris, Editions des Archives Contemporaines.
- Avery Helen (2017), "At the bridging point: tutoring newly arrived students in Sweden", *International Journal of Inclusive Education*, 21(4), p.404-415.
- Azaoui Brahim (2017, à paraître), "« On dit pas ça comme ça », Une étude multimodale de l'évaluation de l'oral en FLS et FL1", *La lettre de l'AIRDF*, Association internationale de recherche en didactique du français, Vol. 9.
- Azaoui Brahim (2013). « « C'est mieux mourir qu'oublier », ou de la complexité de l'identité plurilingue en construction chez trois EANA arméniens ». Dans Bigot, V.; Bretegnier A. & Vasseur, M-T. (2013, dir.), *Plurilinguisme? 20 ans après* (p. 149-158). Paris: Archives contemporaines.
- Badie Bertrand, Devin Guillaume, Brauman Rony, Decaux Emmanuel, Wihtol de Wenden Catherine (2008), *Pour un autre regard sur les migrations. Construire une gouvernance mondiale*, Paris, La Découverte.
- Bailleul Corentin, Senovilla Hernandez Daniel (2016), *Dans l'intérêt supérieur de qui ? Enquête sur l'interprétation et l'application de l'article 3 de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant dans les mesures prises à l'égard des mineurs isolés étrangers en France*, Poitiers, MIGRINTER, Rapport MINAS.
- Bruggeman Delphine, Thèse de Doctorat de Sciences de l'Education, « *Des camions-écoles pour scolariser des enfants tsiganes. Contribution ethnographique à l'analyse des variations de la "forme scolaire"* », sous la direction de Michèle Guigue, Université Charles de Gaulle, Lille 3, 2005.
- Chnane-Davin Fatima, Cuq Jean-Pierre (2009), « Formation des enseignants au français langue étrangère et seconde. Université et IUFM, deux mondes provisoirement cloisonnés ». *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ?*, Tome 1, IUFM du Nord-Pas de Calais.
- Clavé-Mercier Alexandra (2014), *Des États et des Roms*, Thèse de doctorat, Bordeaux, Université de Bordeaux.

- Clavé-Mercier Alexandra, Rigoni Isabelle (éd.) (2017), "Enquêter sur les migrations. Une approche qualitative", *Migrations Société*, Dossier « Enquêter sur les migrations », 29(167), janv-mars, p.15-28.
- Cossée Claire (2011), "Roms, Tsiganes et Voyageurs : de qui parle-t-on ?", *Cahiers pédagogiques*, dossier "A l'école avec les élèves roms, tsiganes et voyageurs", sous la direction de Régis Guyon et Michaël Rigolot, hors-série numérique n°23.
- Cossée Claire (2015), "La (re)territorialisation empêchée des Roms en contexte d'élargissement européen", *Migrations Société*, vol. 27, n°158, mars-avril, p. 155-175.
- Cummins James (1979), Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question, and some other matters, *Working Papers on Bilingualism*, 19, p.197-205.
- Cuq Jean-Pierre (1991), *Le Français Langue Seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*, Hachette.
- Dubet François (2004), *L'école des chances*. Paris, Seuil, coll. La République des idées.
- Ebersold Serge (2009), Inclusion. *Recherche et formation*, n°61, p.71-83.
- Goï Cécile (2008), « Élèves nouvellement arrivés en France et parents allophones : construire le lien entre l'école et la famille », *Cahiers pédagogiques*, n°465.
- Kanouté Fasal (2016), Prendre en compte la diversité à l'école, *Alterstice*, Dossier spécial, 6(1), p.1-158.
- Kobanda Ngbenza Dieudonné (2016), *Enfants isolés étrangers. Une vie et un parcours faits d'obstacles*, Paris, L'Harmattan.
- Kouamé, Koia Jean-Martial (2014). Les défis de la gestion du plurilinguisme en Côte d'Ivoire. *Le français à l'université*, 19(3).
- Lanier Valérie (2011), L'accueil des enfants (d') immigrés dans les écoles françaises : éducation entre culture familiale et culture du pays d'arrivée, Doctorat de science politique, Université de Bourgogne
- Liégeois Jean-Pierre (2009), « La formation des enseignants », *Diversité, Ville-École-Intégration*, "Roms, Tsiganes, Gens du voyage", n°159, p.67-75.
- Lièvre Marion (2013), *Nationalisme ethnoculturel et rapport à la culture des Roms en Roumanie postcommuniste et multiculturaliste*, Thèse, Montpellier, Université Montpellier 3.
- Mendonça Dias Catherine (2017a). « Le poids des mots pour trouver sa place dans l'espace scolaire », dans Mariella Causa et Valeria Villa-Perez (coord.), *Regards croisés sur le plurilinguisme, les apprentissages et les migrations*, Essais, Ecole Doctorale Montaigne Humanités de l'Université de Bordeaux.
- Mendonça Dias Catherine (2017b), "Le rythme d'apprentissage des élèves allophones arrivants : présentation d'un protocole de recherches" , dans Geneviève Geron, Déborah Meunier, Raymond Gevaert et Cynthia Eid (coord.), *Le français langue ardente, Florilège du XIVème congrès mondial de la FIPF*, Dialogues et cultures n° 63, EME éditions, sept. 2017, p.47-58.
- Mendonça Dias Catherine (2016), « Les difficultés institutionnelles pour scolariser les élèves allophones arrivants », in Maïtena Armagnague-Roucher et Jean-François Bruneaud, « École, migration, discrimination », *Les Cahiers de la Lutte contre les Discriminations (LCD)* n° 2, p.47-62.
- Mendonça Dias Catherine (2012), *Les progressions linguistiques des collégiens nouvellement arrivés en France*, Villeneuve d'Ascq, publication ANRT.
- Millon-Fauré Karine (2013), « Enseigner les compétences langagières indispensables à l'activité mathématique », *Repère Irem*, n°90, p.49-64.
- Moro Marie-Rose (2002), *Enfants d'ici venus d'ailleurs*, Paris, Hachette, Pluriel.
- Noiriel Gérard (1988), *Le creuset français. Histoire de l'immigration XIXe- XXe siècle*, Paris, Seuil.
- Payet, Jean-Paul (2017), "Les inégalités sociales de participation face à l'orientation vers l'enseignement spécialisé", in L. Gremion, S. Ramel, V. Angelucci et J.-C. Kalubi (eds), *Vers une école inclusive. Regards croisés sur les défis actuels de l'école*, Ottawa, Presses universitaires d'Ottawa, p.3-18.
- Payet Jean-Paul (2016), *Ethnographie de l'école. Les coulisses des institutions scolaires et socio-éducatives*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

- Rigoni Isabelle (2017), "Accueillir les élèves migrants. Dispositifs et interactions à l'école publique en France", *Alterstice – Revue Internationale de la Recherche Interculturelle* (Québec), 7(1), p.39-50.
- Schiff Claire (2016), *Beurs et Blédards. Les nouveaux-arrivants face aux Français issus de l'immigration*, Lormont, Le Bord de l'eau.
- Schiff Claire (2012), "En marge du métier. Dispositifs d'intégration et pratiques enseignantes face aux élèves primo-arrivants en collège", in : Chantal Crenn, Laurence Kotobi (éds), *Du point de vue de l'ethnicité. Pratiques françaises*, Paris, Armand Colin.
- Schiff Claire, Fouquet-Chauprade Barbara (2011), "Parcours scolaires et conditions d'accueil des primo-arrivants", in : Françoise Oeuvrard, Dominique Glasman (éds), *La Déscolarisation*, Paris, La Dispute.
- Schiff Claire, Visier Laurent, Zoïa Geneviève (2004), *L'accueil à l'école des élèves primo-arrivants en France*, Paris, La Documentation française.
- Simon Gildas (2008), *La planète migratoire dans la mondialisation*, Paris, Armand Colin.
- Szalai Julia, Schiff Claire (eds.) (2014), *Migrant, Roma and Post-Colonial Youth in Education across Europe*, Palgrave Macmillan.
- Tersigni Simona (2014), « Grandir au prisme de l'ethnisation en France et en Italie », *Revue des Sciences Sociales*, « La préadolescence existe-t-elle ? », n° 51, juin, pp. 92-101
- Verdelhan-Bourgade Michèle, (2002), *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*. PUF.
- Vigner Gérard (2009), *Le français langue seconde, comment apprendre aux élèves nouvellement arrivés*, Hachette Education.
- Zakhartchouk Jean-Michel (2001), *Au risque de la pédagogie différenciée*, INRP, Collections Enseignants et chercheurs.
- Zoïa Geneviève (2008), « L'école face à la diversité culturelle », *Culture et Recherche*, hiver, n°114-115, p.66-67.