

De la vulnérabilité au potentiel formatif des enfants dits autres pour l'école

Alais Maxime ⁽¹⁾

⁽¹⁾ DIDACTIfen, Traverses, Université de Liège – Belgique

Résumé

Cette contribution s'appuie notamment sur une recherche doctorale en didactique des langues et en sociolinguistique (Alais, 2022) et sur une publication qui aborde la notion de vulnérabilité à partir de son association avec celle d'allophonie (Alais & al., 2020). Cette association, proposée par les institutions éducatives belges francophones pour aider les enseignants à adapter leur travail selon des spécificités supposées (mais dans les faits essentialisantes) de publics scolaires, est interrogée, et sert de point d'appui pour réfléchir à certains usages de la notion de vulnérabilité en éducation. Nous plaidons notamment pour considérer les publics scolaires usuellement catégorisés déficitaires (ici dits vulnérables, allophones, primo-arrivants, etc.) comme de véritables formateurs pour le monde de l'école dans son ensemble - dès lors que l'on reconnaît leur altérité et le potentiel (trans)formateur dont cette altérité est porteuse.

Mots clés

Didactique des langues ; altérité ; primo-arrivants ; allophonie ; vulnérabilité

Introduction

Cet article se veut notamment explicitation d'un désaccord, (2.), identifié par un ensemble d'expériences (1.), dont un travail de recherche en didactique des langues (DDL) et en sociolinguistique (3.-5.). J'explicité un conflit de compréhension entre mon expérience d'enseignant de français en Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B) et la définition, en 2014 par la même autorité, de publics scolaires interreliés. En effet, l'institution mentionnée définit certains enfants à l'école. En 2014, le qualificatif « vulnérable » a fait son entrée dans ses

discours¹ pour caractériser des enfants francophones² estimés en difficulté à l'école par leur « non maîtrise de la langue de l'école ». Et selon cette même institution, ils partageraient cette difficulté avec les enfants dits allophones. Ainsi, le lien établi entre une différence de ces derniers et une faiblesse présumée des premiers induit que ces deux publics scolaires devraient être compris à partir d'une lacune : dans le discours mentionné, ils sont d'abord ceux qui « ne maîtrise[nt] pas la langue de l'enseignement ».

Les définitions des deux publics « vulnérable » et « allophone », et leurs interrelations supposées, ont fait l'objet d'une co-écriture critique (Alais & al., 2020). Je propose ici de poursuivre ce travail en approfondissant la réflexion sur la notion de vulnérabilité. Tout d'abord, j'explicité des trames à mon travail pour le situer. Deuxièmement, je décris une vulnérabilité en tant qu'assignation à la faiblesse pour certains enfants. Pour cesser de désigner à l'école ceux dits autres comme faibles face aux uns apparemment épargnés de toute faiblesse, je propose de partager les faiblesses entre publics scolaires en troisième lieu. Il s'agit ensuite de mettre en avant un pendant quasi opposé à la faiblesse, *i.e.* des « invulnérabilités » (ou forces) pour tout.e.s. Enfin, pour faciliter la reconnaissance de ces forces, je propose deux conceptions du métier d'enseignant qui pourraient être discutées en formations initiale et continue des enseignants : « l'enseignant-braconnier » et « l'enseignant-pirate ». Pour conclure, je poursuis ma réflexion sur la notion de vulnérabilité en envisageant la relation de l'humain à la nature.

1. Trames de réflexion

Je m'appuie sur certaines trames :

- l'article co-écrit mentionné ;
- mon travail de recherche doctorale (2022) ;
- de nombreux travaux de l'UR 4428 DYNADIV³ de l'Université de Tours ;
- mon expérience d'enseignant de français (surtout langue étrangère et seconde), dont une expérience de quatorze ans d'enseignement du français auprès d'enfants dits primo-arrivants en FW-B ;
- les influences d'œuvres artistiques sur mes réflexions.

¹« Enseigner aux élèves qui ne maîtrisent pas la langue de l'enseignement. » <http://www.enseignement.be/index.php?page=27052&navi=3627>. Ce document est cité dans le « Référentiel des compétences initiales. Tronc commun. » (<http://www.enseignement.be/index.php?page=28316>), mis en œuvre depuis 2020, et qui fait suite à une vaste réforme de l'enseignement en Belgique francophone. Pages Internet consultées le 29/08/2025.

²Élèves (y compris belges) dont la langue de référence scolaire est, depuis le début de leur scolarisation, le français et/ou pour qui le français est à la fois langue de référence familiale et langue de référence scolaire.

³<https://dynadiv.univ-tours.fr/>. Page Internet consultée le 08/10/2025.

Mon écriture énumère ici ces trames et les distingue : 1. entre elles, 2. de ce qui suit. Une appréhension « classique » de la recherche pourrait considérer cette démarche comme un préambule au « vrai » travail de recherche. Je distingue à dessein « préambule » de « trame de recherche ». L'idée de « préambule » renvoie à des constituants à dépasser pour aboutir à un résultat de recherche distinct de ces constituants ; alors que l'idée de « trame » renvoie à une conception globalisante de la recherche dont les différents éléments sont parfois difficilement distincts entre eux *et* de la recherche elle-même. Dans ce cadre, les éléments mentionnés : 1. ne sont pas exhaustifs, 2. peuvent se recouper, 3. ne sont pas des « points de départ » mais bien des éléments qui structurent mon travail – voire le dépassent puisque, si celui-ci peut s'arrêter, les trames indiquées poursuivent leur tissage. Écrire assis à une table (au contraire de la pensée en mouvement dans la marche – Montaigne, Nietzsche ; voire en courant ?) impose un contrôle de ce que je considère primordialement comme un « indistingué » entre les trames mentionnées *et* la recherche.

Si celle-ci est « teintée dans la masse par la présence et l'expérience des chercheurs » (Huver, 2015, p. 16), le désaccord profond (2.) entre mon expérience et des discours officiels produits pour conduire mon travail d'enseignant *trame* ces lignes. Occulter ce désaccord est à mon sens dommageable pour la recherche, qui apparaît alors (très) détachée des chercheurs, de leurs expériences, de leurs ressentis, etc. Certains requerront ce détachement. Personnellement, je souhaite ici préserver un certain « indistingué » – et à ce stade, peut-être un inséparable (Quessada, 2013). Un tel « indistingué » trouverait peut-être également une place dans une écriture plus ample – ou dans d'autres formats d'écriture (par exemple, plus littéraire) que celui-ci.

2. La vulnérabilité en tant qu'assignation au déficit

Le désaccord (1.) provient d'une intuition ou d'un sentiment personnels de (très) grande inadéquation entre le discours institutionnel cité en introduction et mon expérience (tramée par les éléments cités en 1.). Tandis que ce discours associe, par le partage d'une non maîtrise supposée de la langue de l'école, des enfants dits « francophones vulnérables » à d'autres dits « allophones », j'ai davantage rencontré, dans le Dispositif d'Accueil et de Scolarisation des élèves Primo-arrivants et Assimilés⁴ (DASPA), des enfants plutôt (très) sûrs d'eux ; matures ; expérimentés – jusqu'à peut-être avoir quelque chose que je n'avais pas : une forme de pouvoir, une « in-vulnérabilité » (?) face aux difficultés ou aux aléas de l'enseignement-apprentissage en classe dite d'accueil. A posteriori, je considère que l'école dite accueillante et ses enseignants éprouvent davantage une vulnérabilité que les enfants eux-mêmes (Djicheu, 2025). Ainsi, je conteste une conception de la notion de vulnérabilité en tant qu'assignation (de fait essentialisante) *de certains* à la faiblesse.

⁴http://enseignement.be/index.php?page=23677&navi=117&rank_page=23677. Page Internet consultée le 08/10/2025.

Soient les deux définitions suivantes d'enfants par la FW-B⁵ :

- les « allophones » : « les élèves qui sont récemment arrivés en Belgique et qui ne parlent pas le français » ;
- les « francophones vulnérables » : « les élèves qui sont nés ou installés en Belgique depuis un certain temps, qui parlent le français dans leurs environnements familial et social, mais dont les apprentissages sont freinés par des difficultés langagières ».

Simultanément, ces définitions : 1. distinguent d'un public scolaire usuellement dit ordinaire⁶ deux « profils »⁷, 2. les lient par l'idée qu'ils « ne maîtrisent pas suffisamment le français pour accomplir leurs tâches scolaires ».

En tentant d'envisager relationnellement le différent et le commun (puisque d'autres que les enfants dits primo-arrivants ont des besoins semblables), cette liaison évite une sur-spécification absolue de ceux dits primo-arrivants, mais se fait sur fond déficitaire, et non pas en termes de ressources. En effet, la vulnérabilité est ici définie par un manque, un déficit, voire un handicap de l'ensemble de ces publics. Pourtant, concernant les enfants dits primo-arrivants, un très large pan des recherches en didactique des langues étrangères et secondes (DDLES) a choisi, depuis plus de trente ans, de se concentrer sur la reconnaissance et le renforcement d'aptitudes en langues déjà existantes des enfants *pour* apprendre une nouvelle langue de l'école.

Par ailleurs, définir des groupes entiers comme vulnérables doit poser question (Armstrong et al., 2022) :

- aucune groupe social n'est réellement homogène. « L' »hétérogène / « le » divers est le premier constituant (Baker, 2001) ;
- il serait difficile de soutenir qu'appartenir à tel ou tel groupe ferait d'un individu quelqu'un de vulnérable par essence – et d'exclusivement vulnérable, *i.e.* sans une quelconque force, opposition, résistance, etc. ;
- avec qui s'arrêter pour fixer une liste des groupes vulnérables ? Spontanément, et dès lors que les groupes sociaux sont pensés comme fondamentalement distincts (et non comme contingents, situés et poreux), des différences entre groupes sociaux émergent et certains paraissent « naturellement » plus vulnérables que d'autres. Mais dans la réflexion, les altérités (à la fois *et* relationnellement : les différences et les ressemblances) s'investiguent, se construisent (Abdallah-Pretceille, 2020, p. 105). L'idée de vulnérabilité peut donc transiter d'un groupe à l'autre. Comment pourrait-il en être autrement ? Nous partageons tou.t.e.s une vulnérabilité-finitude.

⁵Voir la note 1.

⁶Ici jamais nommé.

⁷Certes auparavant en partie invisibilisés par l'école.

La vulnérabilité ne serait donc ni le propre de certains, ni exclusive ; par ailleurs, elle n’empêcherait pas des forces. C’est pourtant ce que suggère le discours mentionné lorsqu’il associe allophonie et vulnérabilité *sans souligner* le plurilinguisme des enfants dits allophones : en effet, le plurilinguisme y est très curieusement réservé aux enfants « francophones vulnérables »⁸.

Ces premières interrogations de la notion de vulnérabilité nous font passer de désignations de groupes (ou de personnes) spécifiques à une idée beaucoup plus englobante de la notion. La désignation de certains comme vulnérables peut donc être interrogée.

Ces définitions s’inscrivent certes « dans un objectif global et louable d’aide à la scolarisation des élèves [notamment] primo-arrivants. » (Alais et al., 2020, p. 88). Pourtant, cette clarification auprès des enseignants de « qui » sont certains enfants à l’école, semble générer bien davantage d’effets négatifs que positifs :

- en définissant le public dit allophone comme vulnérable, le discours réactive indirectement l’association de celui-ci au public dit handicapé (Armstrong et al., 2022, p. 9 ; Alais, 2022, p. 23-25) ;

- en lien avec cette association, une « empathie excessive » peut être observée (Armstrong et al., 2022, p. 9), ou une bienveillance qui devient problématique lorsqu’elle est la seule forme de reconnaissance de l’altérité (Alais, 2022, p. 263-325). Pour certains acteurs éducatifs, « empathie », « bienveillance », « compassion » envers un public dit allophone-vulnérable ne seraient que symboliques et superficiels, et auraient pour corollaire une non prise au sérieux de leurs besoins et enjeux d’insertion linguistique et scolaire :

Minutage	Partie d’entretien avec un enseignant DASPA portant sur le rôle de l’affect dans la relation éducative avec les enfants dits primo-arrivants
24:28	Les élèves DASPA, etc. etc. ; ça attire toujours de la compassion. Mais euh... Mais euh... pour le reste... en dehors de la compassion en termes de scolarité est-ce qu’ils sont pris au sérieux ? J’ai pas vraiment l’impression.

Étiquetés comme faibles *puisque* dits vulnérables, les attentes scolaires à l’égard des enfants dits allophones (et de ceux perçus liés aux migrations) sont modifiées (et souvent diminuées) :

- pratiques de sur-ajustements (tolérance vs sévérité). L’enseignant développe l’attente que ses élèves « ne progresseront pas dans leur connaissance du code linguistique » (El Karouni, 2011, p. 133) ;

- prégnance de la figure du réfugié : « ...plus l’apprenant est envisagé comme un réfugié dans le discours des acteurs, moins ces derniers lui reconnaissent une position d’élève. » (Oger, 2019, p. 211) ;

⁸« Enseigner aux élèves qui ne maîtrisent pas la langue de l’enseignement. » <http://www.enseignement.be/index.php?page=27052&navi=3627> (p. 8).

- *i.e.* « « dérive » du curriculum » (Dupriez & Draelant, 2004) : « Les objectifs seraient d'autant plus modestes que les élèves sont [déclarés] faibles. » (Dupriez & Draelant, 2004, p. 146).

Je comprends ces conséquences de l'étiquetage « vulnérabilité » comme autant de « vulnérabilités-expositions » (Armstrong et al., 2022), l'exposition à un danger : celui de la langue de l'école, *i.e.* le danger face au monolinguisme de l'école. Formulé autrement : le danger de l'école *parce que* celle-ci se veut monolingue.

3. Partager des faiblesses... ou pas...

Dans ma recherche doctorale (Alais, 2022), j'ai tenté de renouveler le regard déficitaire usuel qui assigne, en FW-B, l'enfant dit allophone à des déficits. Pour cela, j'ai mis en évidence des divergences relevées dans les discours institutionnels de trois situations scolaires (DASPA, Agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE), Council of International Schools (CIS)) et argumenté qu'elles vivifient les compréhensions de l'altérité linguistique et culturelle (Alais, 2022, pp. 168-261). J'ai également identifié des convergences (didactiques notamment) dans les enjeux liés à l'apprentissage du français pour ces trois publics, pourtant usuellement considérés comme distincts (socio-économiquement notamment).

Mais dans le présent article, il s'agit d'abord de partager des faiblesses pour sortir d'une assignation aux faiblesses *de certains seulement*. Ainsi, les enfants dits primo-arrivants ne sont pas les seuls « vulnérables » : dans les écoles de l'AEFE par exemple, il y a des enfants qui doivent apprendre une nouvelle langue de l'école (« locaux » scolarisés en français, mais aussi Français scolarisés en anglais⁹) qui peuvent être en situation de grande vulnérabilité – ainsi que leurs enseignants (notamment lorsqu'ils ne sont pas formés en didactique des langues secondes).

Ces établissements acceptent-ils de reconnaître une forme de vulnérabilité de leurs élèves et enseignants, au-delà de situations scolaires socio-économiquement privilégiées ? Une école issue d'un réseau comme celui de l'AEFE est souvent soumise à une concurrence avec d'autres écoles internationales, et rompue à un discours très positivisant sur l'accueil et la scolarisation de ses élèves. J'ai exposé à la direction d'une école AEFE le résultat de mon travail de croisements et mon interprétation, *à travers* un « filtre DASPA », de mes observations dans ses classes. J'explique à la direction que sa situation d'accueil et de scolarisation d'enfants dits autres est parfois convergente avec la situation de scolarisation d'enfants dits primo-arrivants en territoire francophone. Dans un premier élan, elle approuve la relation tentée et son approbation confirme les difficultés d'enseignants et d'apprenants observées. Mais sa réaction suivante offre un certain réalisme :

⁹Des écoles de l'AEFE développent un enseignement bilingue français-anglais.

Tour de parole / ou minutage	Partie d'entretien avec une direction AEFÉ portant sur l'intérêt de mettre des mots sur des difficultés de situations d'enseignement-apprentissage
1:25:57	Nous on va refaire notre com sur euh sur les expats là... En fait vous êtes comme une famille immigrée...J'pense qu'ils seraient ravis ! [rires]

Sa conclusion explicite son refus de reconnaître et de partager publiquement une vulnérabilité :

Tour de parole / ou minutage	Partie d'entretien avec une direction AEFÉ portant sur l'intérêt de mettre des mots sur des difficultés de situations d'enseignement-apprentissage
1:26:10	J'pense qu'on va l'garder pour nous [rires].

Cette recherche illustre en quoi/comment ceux spontanément assignés vulnérables peuvent aussi être considérés comme formateurs : 1. pour d'autres situations scolaires où un enjeu de pluralité linguistique et d'appropriation de la langue de l'école est prégnant ; 2. plus largement, pour l'ensemble du monde de l'école. La scolarisation d'élèves dits primo-arrivants constitue une expérience à transmettre en matière d'enseignement-apprentissage d'une nouvelle langue de l'école, plus largement en matière d'expérience de l'altérité. De tels partages sortiraient ces dispositifs du regard misérabiliste courant, en les rendant générateurs de transformations, par exemple au sein d'un réseau comme celui de l'AEFE. Il s'agirait de soutenir une reconnaissance politique de ceux spontanément assignés autres : les DASPA, les Unités pédagogiques pour les élèves allophones arrivants (UPE2A) en France, sont de formidables générateurs de réflexions et de transformations pour tout.e.s à l'école.

4. Forces pour tou.t.e.s

S'il y a des faiblesses à partager entre tou.t.e.s, il y a également des forces ou « invulnérabilités » à mettre en avant. Commençons par qualifier de plurilingues les enfants dits allophones. Les enfants plurilingues vivent des expériences diversifiées et sensibles de mobilité en langues et cultures : nous avons des expériences à partager avec eux à travers leurs parcours – à condition de ne pas cantonner leur mobilité à la géographie (inter)nationale. La mobilité des enfants dits primo-arrivants m'a toujours d'abord semblé existentielle : c'est ce que j'ai éprouvé face à un public scolaire particulièrement expérimenté, mature (1.). Il serait donc pertinent, en vue de travailler un commun de force, d'aborder la notion de mobilité « de manière intégrative » (Castellotti & Huver, 2012) pour tout.e.s.

Par ailleurs, ces enfants sont experts de la pluralité à travers leur plurilinguisme et une réflexion au sein de l'école dans son ensemble à partir de leurs expériences en langues permettrait de faire émerger l'idée d'une pluralité partagée. L'altérité linguistique et culturelle pourrait émerger en tant que commun, normalité, ordinaire : le plus « monolingue des monolingues », lorsqu'il a l'usage de différents répertoires (ou registres) du même code linguistique (en fonction des situations, des interactions, etc.), n'est-il pas lui aussi plurilingue ?

5. L'enseignant braconnier et l'enseignant pirate

Pour poursuivre ces réflexions, j'interroge la formation initiale/continue des enseignants. Je propose de réfléchir à deux postures potentielles d'enseignants face aux discours et pratiques, que je nomme « l'enseignant-braconnier » et « l'enseignant-pirate ». Dans les deux cas, il s'agit d'aller « se servir » là où cela semble bon, renouvelé, vivifiant, d'aller « se servir » au-delà des catégorisations : 1. de publics, 2. de langues.

Le braconnier se rend sur les terres des autres et se sert sans permis. C'est peut-être ce qu'un enseignant devrait être autorisé / s'autoriser à faire : 1. s'emparer de discours positifs concernant des enfants dits autres, si ceux auxquels son institution le soumet ramènent ces enfants indéfiniment et uniquement à des problèmes, des faiblesses, des vulnérabilités ; 2. inversement, se sentir légitimé à reprendre un discours davantage problématisant si ceux auxquels il est soumis occultent, nient les problèmes¹⁰. « Braconnier » ou « pirate », en fonction de la discrétion voulue au pas : le pirate aura davantage envie de revendiquer l'attaque pour « (des)intégrer les catégories » (Castellotti, 2009, p. 113).

Pour les acteurs éducatifs qui, de près ou de loin, travaillent auprès de publics dits autres et vulnérables, il s'agira de provoquer un changement de regard pour développer leurs attentes positives. L'enseignant seul étant probablement difficilement « convoqué », mobilisé par des discours et pratiques d'enseignement-apprentissage qui ne proviennent pas directement de sa situation professionnelle, le rôle de son formateur sera alors de lui proposer des discours et pratiques auxquelles il n'est usuellement pas « soumis » – non pas pour comparer et en dégager les « bonnes » manières de dire et de faire, mais pour qu'il initie une compréhension de ses propres discours et pratiques à travers ceux d'autres (Alais, 2022, p. 168-261).

Conclusion. Vulnérabilité du vivant

J'ai interrogé certaines relations (éducatives) à celui dit autre, en particulier lorsque celui-ci est dit vulnérable. Je propose, pour conclure et élargir le propos, de réfléchir à un passage de relations culturelles (telles que toutes celles décrites ci-avant) vers nos relations à la nature, au vivant. En appui sur Malm (2023), je propose un saut provocateur dans l'interprétation de l'imposition, par des institutions éducatives, du qualificatif « vulnérable » à certaines catégories d'enfants. Passons donc un peu brutalement du problème de l'assignation à la faiblesse (ici forme de vulnérabilité) à celui, plus vif, de racisme :

« À en croire les tendances actuelles, l'état de réchauffement sera marqué par des régressions écologiques et politiques. L'une de ses pires pathologies est sans doute **l'immense quantité d'énergie investie dans la diabolisation des réfugiés, des musulmans, des Mexicains et des différentes populations désignées comme autres** [je souligne] dans les pays capitalistes avancés, tandis que le changement climatique reçoit à peine une once d'attention. La non-menace qu'est l'immigration ne cesse de faire la une des journaux et d'être débattue, mais la super-menace du réchauffement climatique réellement existante ne fait pas l'objet d'une telle couverture [...]. Ce n'est

¹⁰Le braconnier se sert parfois abusivement sur les terres des autres. Pour contrer cet abus, une figure du glaneur pourrait émerger.

pas anodin. [...] ...les combustibles fossiles sont un fléau purement interne au système, alors que les immigrants et les autres peuvent être désignés comme des ennemis *externes*, ce qui fait d'eux une cible bien plus commode. » (Malm, 2023, p. 192-193)

Ce propos permet de penser une vulnérabilité en relation avec la nature, le vivant, l'environnement, et non plus simplement pour penser l'être isolément de la nature. À partir de ces considérations, peut-on encore dire que la vulnérabilité est une faiblesse ? Cette conception me semble difficile à défendre.

Certains, dits autres, sont catégorisés vulnérables par les uns, i.e. *exposés* à des discours déficitaires ; mais il s'agit aussi de penser à une mise en évidence de la vulnérabilité de la nature exposée à l'homme ce qui, selon Malm (dans une logique marxiste en opposition à Latour), rend nécessaire un retour de distinctions entre culture et nature – mettant ainsi en cause (une partie au moins de) l'« inséparable » / « indistingué » (1.). Dans tous les cas, réfléchir à un aspect ontologique de la notion de vulnérabilité se ferait en considérant la relation de l'être humain à l'ensemble de la nature.

Références bibliographiques

- Abdallah Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle* (2020). PUF.
- Alais, M. (2022). *Reconnaissances de l'altérité linguistique et culturelle dans différentes situations scolaires d'allophonie : Discours et usages didactiques*. [UCLouvain – Université catholique de Louvain ; Université de Tours].
- Alais, M., Lucchini, S., El Karouni, S., Maravelaki, A., & Oger, E. (2020). Dissocier allophonie et vulnérabilité : De la nécessité d'interroger les catégories. *Circula : revue d'idéologies linguistiques*, 12, 87. doi.org/10.17118/11143/18444
- Armstrong, F., Dumonceaud, L., Auger, N. (2022). Recherches impliquées – La vulnérabilité en question à l'aune de la formation numérique. *LHUMAINE*, (1). https://doi.org/10.34745/numerev_1892
- Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (3rd ed.). Multilingual Matters LTD.
- Castellotti, V. & Huver, E. (2012). « Mobilités et circulations académiques : dynamiques, catégorisations, évaluations ou « bougez, il en restera toujours quelque chose ». Dans DEFAYS, J.-M. et MEUNIER, D. (coord.), *La mobilité académique : discours, apprentissages, identités*, Bruxelles : E.M.E. (Éditions Modulaires Européennes) & InterCommunications, 3.2., 117-132.
- Castellotti, V. (2009). Construire l'intégration en (dés)intégrant les catégories ? *Le Français Aujourd'hui*, 164, 109.
- Djiecheu, Y. (2025, avril 10). *Vulnérabilité des enseignants face à la diversité des contextes d'enseignement des langues*. Inclusion et situations de vulnérabilité en contexte éducatif pluriel. <https://univ-sorbonne-nouvelle.hal.science/hal-05067701>
- Dupriez, V., & Draelants, H. (2004). Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique. *Revue française de pédagogie*, 148, 145-165. doi.org/10.3406/rfp.2004.3258

- El Karouni-Lazrak, S. (2011). Les effets de représentation dans l'enseignement et l'apprentissage du français. *Diversité*, 164(1), 129-134. <https://doi.org/10.3406/diver.2011.3415>
- Huver, E., & Bel, D. (2015). Prendre la diversité au sérieux en didactique / didactologie des langues. Altériser, instabiliser : Quels enjeux pour la recherche et l'intervention ? In D. B. Emmanuelle Huver (Éd.), *Prendre la diversité au sérieux en didactique / didactologie des langues. Altériser, instabiliser : Quels enjeux pour la recherche et l'intervention ?* (pp.11-24). L'Harmattan. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01378642>
- Malm, A. (2023). *Avis de tempête. Nature et culture dans un monde qui se réchauffe*. La fabrique éditions.
- Oger, E. (2019). « Faire-passerelle » : Analyse systémique des pratiques enseignantes dans les dispositifs d'accueil et de scolarisation des élèves primoarrivants de Belgique francophone [UCL - Université Catholique de Louvain]. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:223721>