



HAL
open science

**Elèves migrant.e.s plurilingues en classe ordinaire.
Identification des leviers et des obstacles pour la
formation des enseignant.e.s**

Christine Perego

► **To cite this version:**

Christine Perego. Elèves migrant.e.s plurilingues en classe ordinaire. Identification des leviers et des obstacles pour la formation des enseignant.e.s. Linguistique. Université Michel de Montaigne - Bordeaux III, 2023. Français. NNT : 2023BOR30028 . tel-04633444

HAL Id: tel-04633444

<https://theses.hal.science/tel-04633444>

Submitted on 3 Jul 2024

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

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

Université Bordeaux Montaigne

École Doctorale Montaigne Humanités (ED 480)

THÈSE DE DOCTORAT EN DIDACTIQUE DES LANGUES ET DES
CULTURES

**Élèves migrant·e·s plurilingues en classe
ordinaire**
**Identification des leviers et des obstacles
pour la formation des enseignant·e·s**

Présentée et soutenue publiquement le 31 mai 2023 par

Christine PEREGO

Sous la direction de Mariella CAUSA et Marine TOTOZANI

Membres du jury

Stéphanie GALLIGANI, Maitresse de conférences, Université Grenoble Alpes.

Cécile GOÏ, Professeure des Universités émérite, Université de Tours.

Jérémi SAUVAGE, Professeur des Universités, Université Paul Valéry Montpellier 3.

Frédéric TORTERAT, Professeur des Universités, Université de Montpellier.

Freiderikos VALETOPOULOS, Professeur des Universités, Université de Poitiers.

RÉSUMÉ

Les conditions migratoires multipliées rendent courante dans les classes la présence d'enfants connaissant d'autres langues que le français. La recherche qui fait l'objet de cette thèse s'enracine dans une expérience de terrain. D'abord enseignante puis formatrice pour les enseignant·e·s recevant des jeunes venu·e·s d'ailleurs, nous nous demandons pourquoi les enseignant·e·s de classe dites « ordinaires », toutes disciplines confondues, a priori convaincu·e·s de la validité des principes d'insertion, d'accueil, de plurilinguisme dans leurs classes, ne mettent pas en pratique ces mêmes principes avec leurs élèves. D'où vient ce divorce entre discours et pratiques ? Notre travail essaie donc de mettre au jour les obstacles qui entraveraient l'avancée des pratiques didactiques d'accueil dans les classes. S'appuyant sur une bibliographie relevant de plusieurs champs scientifiques en connexion et selon une approche prioritairement ethnographique, nous avons réuni un corpus fait de questionnaires et d'entretiens, pour questionner la notion d'inclusion, analyser les discours en présence et les thématiques qui pourraient servir de leviers pour des formations futures. Notre recherche s'inscrit résolument dans une approche sociodidactique qui donne une large place au contexte mondial, européen puis français de la migration. Elle se veut empirique dans son objectif de décrire et d'expliquer sans jugement un phénomène, et affirme un engagement éthique sans lequel on se fourvoie dans une fausse neutralité. Elle se donne enfin comme visée concrète une amélioration de la formation des enseignant·e·s et de l'accueil des enfants plurilingues dans les classes.

Mots clés : migration - école inclusive - plurilinguisme - allophones - sociolinguistique - sociodidactique - classe ordinaire - formation des enseignants

ABSTRACT

The multiplied migratory conditions make it common in the classes to have children who know languages other than French. The research that is the subject of this thesis is rooted in field experience. First a teacher and then a trainer for teachers receiving young people from elsewhere, we wonder why teachers in so-called "ordinary" classes, all disciplines combined, a priori convinced of the validity of the principles integration, reception, plurilingualism in their classes, do not put these same principles into practice with their pupils. Where does this divorce between discourse and practice come from? Our survey therefore tries to bring to light the obstacles that would hinder the progress of didactic reception practices in the classes.

Based on a bibliography from several connected scientific fields and according to an ethnographic approach, we have brought together a corpus made up of questionnaires and interviews, in order to both question the notion of inclusion and analyze the discourses present and the themes that could serve as levers for future training as well. The whole claims a socio-didactic approach which gives a large place to the global, European then French context of migration, wants to be empirical in its objective to describe and explain a phenomenon without judgment, and affirms a commitment without which one is misguided in false neutrality. Its concrete aim is to improve the training of teachers and the reception of plurilingual children in the classroom.

Key words: migration - inclusive school - plurilingualism - allophones - sociolinguistics - socio-didactics - ordinary class - teacher training

Quand on repose les problèmes, lorsqu'on ne se contente pas d'emboîter le pas, lorsqu'on critique et qu'on essaie d'améliorer : on est toujours sur la bonne voie.

Célestin Freinet, 1948.

REMERCIEMENTS

À l'image de ce qui construit nos vies, cette thèse est le résultat de rencontres, de hasards et de circonstances. C'est une étape sur un parcours qui, jusque-là est loin d'être un long fleuve tranquille et c'est aussi un défi. Chemin solitaire, les soutiens et encouragements, proches ou lointains sont précieux. Merci à vous, famille, ami·e·s, collègues, élèves, qui avez contribué à la concrétisation de ce projet.

Merci à :

Mes enseignantes de Master 2 de l'université Jean Monnet de Saint-Étienne pour m'avoir accueillie et fait découvrir la recherche. Marielle Rispaill pour sa générosité sans égale, sa rigueur et sa présence indéfectible. Marine Totozani pour avoir accompagné mes premiers pas de chercheuse, m'avoir encouragée à poursuivre et pour avoir cheminé avec moi tout au long de cette aventure en tant que co-directrice.

À Mariella Causa d'avoir accepté de rejoindre Marine Totozani et de m'avoir ouvert les portes du laboratoire CLLE de l'Université Bordeaux Montaigne et plus particulièrement celles du groupe de recherche DILIFOR, source de rencontres et de réflexions foisonnantes.

À tou·te·s les élèves dont j'ai eu la chance de croiser le chemin. Pour avoir partagé avec moi leurs richesses linguistiques et culturelles mais aussi leurs sourires, leurs rires et leurs rêves. Ils et elles m'ont donné l'énergie nécessaire pour poursuivre mes engagements d'enseignante, de formatrice et de chercheuse.

À mes relectrices de l'ombre, pour leur travail rigoureux et essentiel.

Les derniers remerciements iront à mes plus proches, celle et ceux avec qui je vis. S'ils et elle ne m'ont pas toujours simplifié la tâche, leur présence à mes côtés est de loin mon bien le plus précieux et le moteur de mes engagements.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	14
PARTIE 1 - MIGRATIONS, SCOLARISATION DES ENFANTS MIGRANT·E·S PLURILINGUES ET INCLUSION : QUEL DIALOGUE, QUELLES ARTICULATIONS ?	20
Chapitre 1 - Les migrations aujourd'hui : quelles réponses des systèmes éducatifs au niveau mondial et européen ?	20
Chapitre 2 - Accueil et scolarisation des enfants de familles migrantes en France : état des lieux	30
Chapitre 3 - La formation des acteurs et actrices impliqué·e·s	61
PARTIE 2 - FONDEMENTS THÉORIQUES : UNE APPROCHE PLURIDISCIPLINAIRE ET TRANSDISCIPLINAIRE	78
Chapitre 4 - L'inclusion scolaire : définition et incidences didactiques	81
Chapitre 5 - Didactique des langues et du plurilinguisme	114
Chapitre 6 - Plurilinguisme : approches sociolinguistique et ethnopsychiatrique	137
Chapitre 7 - Analyser et comprendre la pratique enseignante dans des situations complexes	157
PARTIE 3 - MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	172
Chapitre 8 – Méthodologie de recherche : une construction progressive et personnelle	172
Chapitre 9 - Une démarche écologique et engagée	180
Chapitre 10 - Protocole d'enquête et de recherche : contextualisation, recueil de données et construction du corpus	185
Chapitre 11 - Méthodologie pour l'analyse des données du corpus	200
PARTIE 4 - ANALYSE DES DONNÉES ET PERSPECTIVES	212
Chapitre 12 - Les enseignant·e·s face aux élèves migrant·e·s plurilingues en classe ordinaire : quels discours face aux changements didactiques et pédagogiques ?	213
Chapitre 13 - Retours sur les hypothèses	293
Chapitre 14 – Perspectives et pistes formatives	300
CONCLUSION	323

LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES

Tableau 1 Parcours magistère en accès libre ayant pour thème la scolarisation des EANA

Tableau 2 Profil des enseignant.es d'UPE2A de l'académie de Lyon

Tableau 3 Discipline d'origine des enseignant.es d'UPE2A de l'académie de Lyon

Tableau 4 Nombre d'admis.es à la certification complémentaire FLS de l'académie de Lyon depuis 2014

Tableau 5 Nombre d'admis.es et profils à la certification complémentaire FLS de l'académie de Lyon en 2018

Tableau 6 Ligne directrice de la conception universelle de l'apprentissage

Tableau 7 Présentation des séances de co-intervention

Tableau 8 Avantages et limites de l'entretien de groupe

Tableau 9 Présentation des entretiens réalisés et composition des groupes

Tableau 10 Origines des questionnaires de type A

Tableau 11 Présentation des entretiens du corpus

Tableau 12 Les questionnaires de type A de notre corpus

Tableau 13 Les questionnaires de type B

Tableau 14 Conventions de transcription des entretiens

Tableau 15 Axes thématiques retenus pour l'analyse du corpus en fonction de leur fréquence.

Figure 1 Pôle des besoins psychologiques fondamentaux des élèves

Figure 2 Matrice de l'agir du professeur

Figure 3 Modèle du multi-agenda

Figure 4 Présence des élèves migrant·e·s plurilingues en classe ordinaire : les savoirs spécifiques

LISTE DES SIGLES

AFAE : Association Française des Acteurs de l'Éducation
ASP-FLES : Analyse d'une Situation Professionnelle – Français Langue Seconde
BEP : Besoins Éducatifs Particuliers
CAI : Contrat d'Accueil et d'Intégration
CAFFA : Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Formateur Académique
CAPES : Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré
CARAP : Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures
CASNAV : Centre Académique pour la Scolarisation des élèves allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs
CECR : Cadre Européen Commun de Référence
CEFISEM : Centre Formation d'Information sur Scolarisation Enfants de Migrants
CELV : Centre Européen pour les Langues vivantes
CIR : Contrat d'Intégration Républicaine
CLA : Classe d'Accueil
CLIL : Content and Language Integret Learning
CLIN : Classe d'Initiation
CNESCO : Centre National d'Étude des Systèmes Scolaires
DAASEN : Directeur Académique Adjoint des Services de l'Éducation Nationale
DESCO : Direction de l'Enseignement Scolaire
DGLFLF : Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France
DIL : Didactique Intégrée des Langues
DNL : Discipline Non Linguistique
DdNL : Discipline Dite Non Linguistique
EANA : Élève Allophone Nouvellement Arrivé
EFIV : Enfants issus des familles Itinérantes et de Voyageurs
ELCO : Enseignement Langue et Culture d'Origine
EMILE : Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère
ENAF : Élève Nouvellement Arrivé en France
EOLE : Éducation et Ouverture aux Langues à l'École
EPLV : Enseignement Précoce des Langues vivantes
EVLANG : Éveil aux Langues à l'école primaire

FLI : Français Langue d'Intégration
FLS : Français Langue Seconde
FLSco : Français Langue de Scolarisation
FMI : Fond Monétaire International
HCI : Haut Commissariat à l'Intégration
IA-IPR : Inspecteur d'Académie – Inspecteur Pédagogique Régional
IGEN : Inspection Générale de l'Éducation Nationale
INED : Institut National d'Études Démographiques
INSEE : Institut National de la Statistique et des Études Économiques
OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Économiques
OFII : Office Français de l'Immigration et de l'Intégration
OMS : Organisation Mondiale de la Santé
ONU : Organisation des Nations Unies
PMM : Pacte mondial sur les Migrations
UNESCO : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UPE2A : Unité Pédagogique pour Élève Allophone Arrivant
ZEP : Zone d'Éducation Prioritaire
ZPD : Zone Proximale de Développement

REMARQUES LIMINAIRES

Cette thèse a été rédigée en utilisant l'écriture inclusive. Ce choix personnel, politique et source de vifs débats, s'impose de par sa cohérence avec les propos et les idées défendues dans ce travail de recherche dont notamment l'importance et le poids des dénominations ou encore la réflexion sur la prise en compte et la valorisation de la diversité, ce que l'on nomme « l'inclusion. »

Notre texte adopte les normes d'orthographe recommandées dans le JO du 6 décembre 1990.

Les premières personnes du singulier et du pluriel se côtoieront tout au long de cet écrit. Le je sera utilisé pour relater les expériences personnelles, les choix qui en découlent et évoquer les démarches personnelles. Le nous s'imposera quand il sera question d'évoquer un je-chercheur, considéré dans sa dimension collective au sein de la communauté scientifique.

Afin d'alléger l'expression, nous utilisons la formulation « élèves plurilingues » mais il faut entendre « élèves plurilingues et pluriculturel·le·s ». Depuis Humbolt au début du XIX^{ème} siècle et ses réflexions sur les liens entre individu, langue, culture, société et nation en passant par les travaux de Gumperz et Goffman dans les années 1970 jusqu'aux publications plus récentes du Conseil de l'Europe (et plus particulièrement le cadre européen commun de référence pour les langues), le concept de langue-culture, proposé par Galisson, s'est imposé dans le champ de la didactique des langues, comme le prouve l'intitulé du domaine dans lequel s'inscrit cette recherche doctorale.

Nous utilisons le terme École avec une majuscule pour désigner l'ensemble du système scolaire de la maternelle au lycée.

INTRODUCTION

Ma recherche a pour objet la scolarisation des enfants migrant·e·s plurilingues au sein des classes dites « ordinaires » du second degré en France. Elle se place du côté des enseignant·e·s dans une perspective de réflexion autour des questions formatives. En choisissant les termes qui composent le titre de la présente thèse de doctorat, je souhaitais mettre en évidence d'abord les enjeux politiques et sociolinguistiques qui sous-tendent ma réflexion. Comme nous le verrons, j'ai choisi de ne pas utiliser la dénomination institutionnelle officielle en vigueur pour qualifier les élèves qui viennent d'ailleurs. J'ai choisi le terme migrant·e·s pour deux raisons principales.

La première pour faire écho aux textes internationaux, dont ceux de l'UNESCO (2005) qui préconisent une attention particulière au « groupe marginalisé, exclu et vulnérable » (p. 11) et qui désigne explicitement les personnes migrantes comme constitutives de ce groupe. Sont qualifiées de migrantes les personnes nées à l'étranger, ayant dû se déplacer au moins une fois de leur pays de naissance vers celui où elles vivent aujourd'hui.

La seconde raison, pour attirer l'attention sur les liens inextricables qui unissent politiques éducatives et questions sociétales. Comment pourrait-on envisager la place faite aux élèves migrant·e·s à l'École sans prendre en considération les politiques migratoires en vigueur dans les pays qui les accueillent ? Le terme plurilingue vient quant à lui orienter le projecteur sur les compétences linguistiques des élèves et inscrire notre recherche dans le champ de la didactique des langues et des cultures dans une approche sociolinguistique et sociodidactique. Ainsi selon nous, les caractéristiques premières et essentielles des élèves sur lesquelles porte notre attention sont la situation d'exil vécue et la diversité linguistique et culturelle qu'elles et ils incarnent.

Les regards sont braqués sur la classe dite « ordinaire » et plus spécifiquement sur les enseignements disciplinaires dispensés au cours du second degré. Dix ans après la disparition des dispositifs fermés¹, la présence d'élèves qui parlent d'autres langues que le français de l'école est devenue une situation ordinaire de classe. Tou·te·s les enseignant·e·s, quelle que soit la discipline qu'elles/ils enseignent, accueillent dans leurs classes des élèves qui viennent d'ailleurs et qui parlent d'autres langues, que celles et ceux-ci soient passé·e·s ou non par un dispositif spécifique d'apprentissage du français, comme nous l'exposerons dans la première partie de notre recherche. Or, ces questions sont encore peu investies par la recherche et par la formation.

¹ Voir le chapitre 2 sur l'évolution des modalités de scolarisation.

Le choix de ma thématique est l'aboutissement provisoire d'un parcours personnel et professionnel. En effet, reprenant à mon compte les termes de Lahire qui dit qu'« *on ne fait jamais de la science sociologique sans son passé* » (1999, p. 7), je pourrais avancer qu'on ne fait pas de recherche en sociodidactique par hasard. Je suis arrivée dans l'Éducation nationale par conviction, que certain·e·s qualifieront peut-être de naïveté, croyant à l'égalité des chances et peut-être avec un soupçon de revanche personnelle. Mes vingt années d'enseignements, j'ai choisi de les mener auprès de celles et ceux pour qui l'École est parfois une bouée de sauvetage, celles et ceux « *qui ont le plus besoin* » pour reprendre les termes de Brigaudiot², celles et ceux qu'elle nomme également « *les enfants prioritaires* ». J'ai d'abord exercé au cœur des quartiers dits « prioritaires » dans la banlieue lyonnaise, puis auprès des élèves qui viennent d'ailleurs. C'est un fait avéré, l'École creuse les écarts et accentue les inégalités (Lahire 2019, Delahaye 2021). J'ai œuvré dans l'ombre de façon modeste pour tenter de lutter contre cet état de fait. Puis je me suis investie dans la formation, pour transmettre mon expertise professionnelle mais aussi mon énergie et tenter d'impulser un changement, à mon niveau avec mes humbles moyens. Ce sont ces expériences qui ont constitué le terreau de ma recherche qui a émergé au moment où le besoin de prendre du recul afin de mieux comprendre s'est fait ressentir. Une double motivation a initié ce travail : d'une part identifier et comprendre les leviers et les blocages face au plurilinguisme, présents chez les enseignant·e·s pour poser un regard critique sur la formation et en premier lieu sur les formations que j'ai pu moi-même dispenser, dans une perspective de modifications et d'amélioration ; d'autre part tenter d'introduire un peu d'équité pour favoriser la réussite scolaire (et par conséquent sociale) des élèves migrant·e·s plurilingues.

À l'origine de mon questionnement se situent mes propres observations empiriques et informelles ainsi que mes préjugés et intuitions de départ, mais aussi les constats récurrents de la recherche sur le plurilinguisme à l'École qui considèrent à la fois les écarts existants entre l'avancée de la recherche et les pratiques de classe et la question de la formation des enseignant·e·s.

Ainsi, en 2008, Dinvaut introduisait sa recherche doctorale en ces termes : « *nous avons constaté, dans nos visites de classe et dans les temps de formation, un écart entre d'une part les discours des didacticiens portant sur les apprentissages linguistiques et le plurilinguisme, et d'autre part les pratiques de classe et les discours des enseignant.es* ». La « clé » serait à chercher « *dans la formation des enseignants* » (Clerc et Rispaïl, 2019, p. 132). Car « *en ce qui*

² Brigaudiot Mireille, 2017, *Langage et école maternelle*, Paris, Hatier, p. 37.

concerne les problèmes liés à la diversité linguistique et culturelle, le constat est simplifié car il n'y a pas de formation, ni spécifique ni systématique » (Abdallah-Preteceille, 2003, p. 53). Où en est-on aujourd'hui, en 2023 ? Comment les enseignant·e·s composent-ils/elles avec les modifications du paysage scolaire et avec les différentes injonctions qui leur sont faites ? Comment l'institution leur répond-elle ? Pourquoi ne réussit-on pas à combler les écarts précédemment évoqués ? Voici quelques questions à l'origine de notre réflexion.

Ces questions ne sont pas nouvelles, elles sont récurrentes dans le champ éducatif. L'un des objectifs de notre recherche est de renouveler le questionnement en portant sur lui un autre regard, pas seulement critique mais surtout prospectif et de proposition.

Nos objectifs et les enjeux qu'ils portent sont multiples. Premièrement il s'agira de définir le concept central d'inclusion. Nous avons évoqué la disparition en 2012 des dispositifs fermés qui scolarisaient les enfants venant d'ailleurs et devant apprendre le français pour suivre leur scolarité au profit d'une scolarisation au sein de la classe ordinaire (nous détaillerons les principes de scolarisation au chapitre 2). C'est ce que l'on nomme le processus inclusif ou l'inclusion. Si le terme a fait son apparition au sein de l'éducation pour se référer aux élèves considéré·e·s en « situation de handicap », il désigne, à l'instar de nombreux termes, une réalité politique - mais pas de façon explicite - et laisse la place à des interprétations variées. Nous avons donc souhaité définir ce que représente pour nous une approche inclusive de l'éducation. Notre réflexion nous a conduite à emprunter divers chemins et à explorer plusieurs champs scientifiques. Elle nous amène à confronter, autant que faire se peut, des points de vue didactiques, anthropologiques, sociologiques, linguistiques, philosophiques, et politiques.

Se poser la question des enjeux de la recherche, c'est s'interroger sur l'influence, même minime, qu'elle pourrait avoir sur le cours des choses. Dans l'optique d'inscrire ces questions dans des conditions réalistes, on pourrait se demander comment ouvrir la réflexion sur les questions inclusives au-delà du champ du handicap. En effet, malgré une volonté affichée par l'institution d'élargir le champ d'observation, le terme « inclusion » reste encore fortement corrélé à la scolarisation des enfants handicapé·e·s, une brève recherche sur internet peut en faire la démonstration. Il s'agira dès lors de susciter une approche globalisante, réaffirmant que la question concerne tou·te·s les élèves, dont les élèves migrant·e·s plurilingues.

On pourrait également se demander comment passer d'une réflexion théorique à une mise en œuvre pratique et concrète de dispositifs permettant « *de former des professionnels qui soient professionnels de l'école inclusive* » (Fontoso-Y-Font et Fumey, 2016, p. 7).

À partir de ces interrogations, nous avons formulé la problématique suivante :

Quels facteurs prendre en considération pour lever les blocages observés chez les enseignant·e·s à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques favorisant l'inclusion des élèves plurilingues dans les classes dites « ordinaires » ?

Pour définir et dégager ces facteurs, trois hypothèses se dessinent :

Hypothèse 1 : Les représentations des enseignant·e·s sur les élèves allophones et le plurilinguisme influent sur leur engagement.

- Hypothèse 2 : Le principe inclusif crée une insécurité chez les enseignant·e·s en bousculant leurs habitudes pédagogiques.

- Hypothèse 3 : Le principe inclusif questionne leur identité professionnelle.

Notre problématique et les trois hypothèses formulées visent la compréhension d'un phénomène : comprendre ce qui met en échec les discours, qu'ils soient scientifiques, institutionnels ou formatifs, et par conséquent freine la mise en œuvre de pratiques adaptées et contextualisées.

J'ai fait le choix d'investir mon propre terrain professionnel (géographiquement et humainement), ce qui me permettait d'être au plus près des acteurs et actrices concerné·e·s, avec l'enjeu subtil de trouver un équilibre entre la proximité permettant de comprendre les phénomènes de l'intérieur et la distanciation nécessaire pour permettre de limiter les risques liés à la subjectivation. J'ai souhaité valoriser l'expérience des sujets et recueillir leur parole à la fois en tant que sujets individuels et en tant que représentant·e·s d'un corps social constitué dans une approche ethnographique et écologique. Pour ce faire mon corpus est composé d'entretiens et de questionnaires dans un but de complémentarité. On y reviendra dans la partie méthodologique (partie 3). Sur le chemin pour mener à terme ce projet de recherche, quelques obstacles se sont dressés. Mis à part les incontournables « obligations » familiales inhérentes à la fonction parentale responsable d'une tribu, la prise de fonction dans un nouveau poste, l'injonction à présenter le certificat d'aptitude aux fonctions de formatrice académique (et donc la rédaction d'un mémoire), l'inédite situation sanitaire, m'ont forcée à adapter mes modalités de recherche. C'est donc sur un corpus réduit par rapport à ce que j'avais envisagé mais que j'ai jugé assez riche pour être exploité, que j'ai mené mes analyses. Cela m'a confronté à l'écart entre projet et réalité du terrain.

Cette thèse se compose de quatre parties. La première pose le cadre et présente les éléments contextuels choisis et retenus en explorant les interactions entre migration et scolarisation et en proposant un état des lieux de la formation actuelle des enseignant·e·s, maîtres d'œuvre de ce que l'on nomme l'inclusion. La deuxième expose les fondements théoriques de notre recherche

dans une approche pluridisciplinaire et transdisciplinaire, convoquant plusieurs champs scientifiques et explorant leurs interrelations et l'éclairage qu'ils apportent à notre sujet de recherche. La troisième partie explicite notre méthodologie de recherche. La quatrième et dernière partie se penche sur l'analyse des données, expose les résultats obtenus, en propose une interprétation et envisage quelques perspectives de réflexion en termes de formation des enseignant·e·s disciplinaires du second degré.

PARTIE 1 - MIGRATIONS, SCOLARISATION DES ENFANTS MIGRANT·E·S PLURILINGUES ET INCLUSION : QUEL DIALOGUE, QUELLES ARTICULATIONS ?

Cette première partie vise à inscrire notre recherche dans son environnement spatio-temporel, politique et social et à délimiter le contexte d'étude. Nous présenterons les facteurs situationnels dont nous jugeons l'influence déterminante sur notre objet d'étude.

L'influence de questions sociétales comme la migration est forte sur les systèmes éducatifs. Les choix, les politiques éducatives sont corrélés au contexte social et aux politiques migratoires des pays. Notre recherche s'ancre dans le contexte français, mais celui-ci ne peut être envisagé en-dehors d'une réflexion plus globale, mondialisée, des déplacements et des migrations. Pour cela, nous questionnerons dans un premier temps les interactions qui se tissent entre les mouvements migratoires et les contextes éducatifs au niveau mondial puis européen. Dans un deuxième temps, nous analyserons l'inscription de la France dans ces contextes et dresserons un état des lieux des modalités de scolarisation des enfants de familles migrantes au niveau national. À partir de ce cadre sociopolitique et scolaire, nous exposerons dans un troisième chapitre les modalités actuelles de formations des enseignant·e·s et interrogerons leurs pertinences.

Chapitre 1 - Les migrations aujourd'hui : quelles réponses des systèmes éducatifs au niveau mondial et européen ?

La mobilité semble un élément intrinsèque des communautés humaines depuis l'aube des temps. De tout temps, les humains se sont déplacés pour trouver du gibier, des troupeaux, trouver des terres arables, fuir des guerres ou des catastrophes naturelles, etc. Aujourd'hui, certaines personnes se déplacent pour trouver un travail ou d'autres perspectives économiques, pour rejoindre leur famille ou pour étudier. D'autres se déplacent pour fuir un conflit, des persécutions, le terrorisme ou des violations des droits humains. D'autres encore sont forcées de se déplacer face aux conséquences des changements climatiques, aux catastrophes naturelles ou à d'autres facteurs environnementaux. Aujourd'hui, il n'y a jamais eu autant de personnes vivant dans un autre pays que celui dans lequel elles sont nées. Ces migrations ont des impacts forts sur les différentes organisations sociales et institutionnelles des différents États et notamment sur les systèmes scolaires. Comprendre l'évolution des migrations actuelles est nécessaire pour en saisir les implications et conséquences politiques et sociétales. Nous avons

choisi de présenter en annexe un panorama synthétique permettant d'envisager les phénomènes migratoires actuels, leurs diversités et leur complexité (*Annexe I*). Il ressort de sa lecture rapide qu'au cours des dernières années, les mouvements des personnes à travers les frontières sont devenus de plus en plus divers et de plus en plus complexes. Rares sont les régions et les pays qui ne sont pas concernés par des mobilités internes et internationales³. Dans un monde peuplé d'environ 7 milliards d'habitants, 1 milliard sont en situation de mobilité, qu'il s'agisse de migrations internes (75% des cas) ou internationales (25% des cas) (Wihtol De Wenden 2018), voulues ou forcées. Plus de la moitié des réfugiés ont moins de 18 ans. En 2017, on constatait qu'au moins 4 millions d'enfants et de jeunes de 5 à 17 ans n'étaient pas scolarisés. Cette situation contraint les États à inscrire la question migratoire et ses implications sur les systèmes éducatifs dans leurs préoccupations et à prendre des engagements internationaux.

1.1 Le monde s'engage sur la voie d'une réponse aux besoins éducatifs des populations migrantes

1.1.1 La mise en place progressive d'une législation internationale

Le droit à l'éducation est garanti par une série d'instruments relatifs aux droits de l'homme, dont l'article 26 de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme ou l'article 28 de la Convention relative aux droits de l'enfant. Concernant le droit des réfugiés à l'éducation dans les pays d'accueil, il est déjà inscrit dans la convention relative au statut des réfugiés adoptée par les Nations Unies en 1951, appelée couramment « Convention de Genève » et ultérieurement élargie par le protocole de 1967 qui en élimine les limitations géographiques et temporelles. Ratifiée par 145 États-parties, elle constitue un document juridique-clé. Elle définit le terme « réfugié » et énonce le droit des personnes déracinées ainsi que les obligations juridiques des États pour assurer leur protection. Concernant l'éducation, les signataires expriment leur engagement d'accorder aux réfugiés « *le même traitement qu'aux nationaux en ce qui concerne l'enseignement primaire* » de même qu'un

traitement aussi favorable que possible, en tout cas non moins favorable que celui qui est accordé aux étrangers en général dans les mêmes circonstances quant aux catégories d'enseignement autre que l'enseignement primaire et notamment en ce qui concerne l'accès aux études, la reconnaissance de certificats d'étude, de diplômes et de titres universitaires délivrés à l'étranger, la remise des droits et taxes et l'attribution de bourses d'études (article 22).

Par le passé, « l'assimilation » a constitué la norme dans la plupart des pays à revenu élevé qui ont accueilli des travailleurs et travailleuses étrangers pendant l'après Seconde Guerre

³ Se référer à l'*Annexe I* pour la définition de ces termes.

mondiale dans les années 1950. Les personnes étrangères étaient alors priées de se fondre dans la masse en adoptant le plus rapidement possible la langue et la culture du pays d'accueil.

Depuis une trentaine d'années déjà, dans certains pays, une approche « inclusive »⁴ s'est progressivement imposée, s'appuyant sur le courant de pensée multiculturaliste d'origine anglo-saxonne. Ainsi, sur 21 pays à revenu élevé, 2 d'entre eux, l'Australie et le Canada, ont introduit le multiculturalisme dans leurs programmes d'études en 1980. En 2010, il en allait de même en Finlande, en Irlande, en Nouvelle-Zélande et en Suède, et, pour partie, dans plus de deux tiers des pays. En tant que philosophie politique, le multiculturalisme peut prendre des formes diverses allant du plaidoyer d'un respect des différentes langues et cultures composant une société à la promotion de la diversité culturelle et linguistique, en passant par des politiques antidiscriminatoires.

Parmi les engagements internationaux, l'ambitieux programme de développement durable à l'horizon 2030 des Nations Unies fixe « 17 objectifs pour transformer le monde ». Ces objectifs ont été adoptés en 2015 par l'ensemble des États membres de l'Organisation des Nations Unies (ONU). Parmi eux, l'objectif 4 intitulé « Éducation de qualité » vise à « *assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie* ». Pour l'atteindre, les États s'engagent, au moins dans les textes, sur la voie de l'intégration des immigrant.es et des réfugié.es dans les systèmes éducatifs nationaux. Dans les textes internationaux, une volonté s'affiche de faire reculer les pratiques d'exclusion pour « *ne laisser personne de côté* » (UNESCO⁵ 2019, p. 17) et, pour reprendre le titre d'un rapport de l'OCDE⁶, « *avancer sur le chemin de l'intégration* » (OCDE 2015).

En 2016, les États membres de l'ONU se sont engagés dans la Déclaration de New York pour les réfugiés et les migrants à « *assurer une éducation primaire et secondaire de qualité dans des environnements d'apprentissage sûrs pour tous les enfants réfugiés et ce, dans les mois qui suivent le déplacement initial* » (article 81, p. 16).

En 2018, pour la première fois, l'éducation est inscrite à l'ordre du jour de la question migratoire, avec l'adoption du pacte mondial pour les migrations (PMM)⁷ par l'Assemblée

⁴ Nous débattons de ce terme et des notions qu'il sous-tend dans le quatrième chapitre.

⁵ L'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) est une institution spécialisée internationale de l'ONU, créée le 16 novembre 1945.

⁶ L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) est une organisation internationale d'études économiques, dont les pays membres (des pays développés pour la plupart) ont en commun un système de gouvernement démocratique et une économie de marché. Elle joue essentiellement un rôle d'assemblée consultative

⁷ Le Pacte mondial sur les migrations (PMM) ou Pacte de Marrakech, officiellement appelé Pacte mondial pour des migrations sûres, ordonnées et régulières, est un pacte mondial de l'Organisation des Nations unies visant à « couvrir toutes les dimensions de la migration internationale ». Il est formellement adopté le 19 décembre 2018 par l'Assemblée générale des Nations unies.

générale des Nations Unies. Dans sa version finale, celui-ci accorde une large place à la question de l'éducation. Les objectifs 2, 15, 16, 17, 18 et 20 y font référence et deux paragraphes du rapport sont consacrés à l'éducation (annexe 2). Ce texte expose clairement l'obligation qui incombe aux 193 États membres d'élaborer des politiques qui favorisent l'intégration des élèves réfugié·e·s dans les systèmes éducatifs nationaux. Compte tenu du caractère non contraignant que revêt ce pacte, nul ne sait si les engagements relatifs à l'éducation qui y sont énoncés seront suivis d'effets.

Progressivement, les textes internationaux ont accordé une place de plus en plus importante à la question de l'éducation en contexte migratoire. Si une démarche inclusive fondée sur l'équité est revendiquée (en rupture avec le processus assimilationniste comme on le verra), c'est-à-dire favoriser l'accès pour tou·te·s les enfants, quels que soient leur lieu de naissance, leur parcours, leur histoire, à une éducation de qualité, cela n'en reste pas moins un véritable défi difficile à relever pour de nombreux pays, même les plus favorisés.

1.1.2 L'éducation en contexte migratoire : enjeux et défis

Les migrations et les déplacements ont des répercussions fortes sur l'éducation, et les instances internationales tentent d'en prendre acte. La scolarisation est un défi majeur pour les pays d'accueil quels qu'ils soient. Les enjeux économiques, politiques et sociaux sont forts et le droit à l'éducation peut être mis en péril par les pressions migratoires subies par certains pays. Par exemple, aujourd'hui des pays comme la République islamique d'Iran, le Tchad, et la Turquie investissent des montants considérables pour permettre aux jeunes réfugié·e·s soudanais·es, afghan·e·s, syrien·ne·s et autres de s'asseoir sur les mêmes bancs d'école que leurs camarades nationaux. Dans beaucoup de pays en conflit, les réfugiés et les personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays mettent à mal des systèmes éducatifs, souvent déjà à la limite de leurs capacités.

Si l'inclusion est au cœur des politiques de l'éducation et des systèmes éducatifs, comme le revendiquent les textes internationaux, alors la valorisation de la diversité est l'un des premiers objectifs de l'éducation, mais les points de vue sont différents sur les approches à adopter. Tous n'attribuent pas la même valeur à la culture des migrant·e·s et des réfugié·e·s, et cela a des effets sur les attitudes à l'égard des immigrant·e·s, sur l'image que ces derniers.e.s ont d'elles/eux-mêmes ainsi que sur leur sentiment d'appartenance et leur identité. Selon le dernier rapport mondial de suivi de l'éducation⁸, en 2015, 27 pays pour la plupart à revenu élevé sur

⁸ UNESCO. 2018. *Résumé du Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2019 : Migration, déplacement et éducation : Bâtir des ponts, pas des murs*. Paris, UNESCO.

un total de 38, considéraient l'éducation interculturelle comme matière à part entière ou l'avaient intégrée à leurs programmes scolaires. La Belgique, le Canada, l'Irlande, l'Italie, les Pays Bas, Le Royaume-Uni et la Suède avaient adopté l'une ou l'autre solution simultanément. Au Danemark, en France, en Hongrie et en Pologne, l'éducation interculturelle n'était pas intégrée aux programmes, ou lorsqu'elle l'était, la diversité culturelle n'était pas valorisée.

Le principe inclusif n'est pas également partagé. Si les enfants migrant·e·s sont officiellement inclus.es dans les systèmes éducatifs, dans les faits, ils et elles en sont souvent exclu·e·s. Leur maintien dans les classes spécifiques se prolonge parfois durant une longue période. Les exemples de maintien hors du cursus scolaire classique abondent dans ce sens. En Autriche, par exemple, dans la province de Styrie, les enfants de plus de 15 ans dont on juge qu'ils/elles ne sont pas prêt·e·s à suivre des études secondaires s'en voient refuser l'accès ; elles/ils passent des tests d'évaluation, puis sont transféré·e·s vers des cours spéciaux. Dans certains pays, les élèves scolairement les plus faibles, souvent issu·e·s de l'immigration, sont orienté·e·s vers des filières moins difficiles mais qui, ultérieurement, offrent aussi moins de débouchés. Un autre exemple, aux Pays-Bas, les élèves marocain·e·s et turc·que·s qui sont immigrant·e·s de deuxième génération sont cinq fois plus nombreux·euses que les élèves autochtones à entrer dans les établissements d'enseignement professionnel de premier cycle du secondaire à 12 ans. Dans les pays de l'Union européenne, le taux d'abandon scolaire précoce était, en 2017, deux fois plus élevé parmi les jeunes né·e·s à l'étranger que parmi les jeunes né·e·s au pays.

À propos de la scolarisation des enfants migrant·e·s, la formation des enseignant·e·s représente un enjeu majeur. Affecté·e·s par les migrations et les déplacements, ils et elles sont souvent mal préparé·e·s à ces situations qui renforcent la complexité de leur tâche, qu'il s'agisse de prendre en charge des classes multilingues ou d'apporter un appui psychologique aux élèves qui en ont besoin.

Le rapport de l'UNESCO précédemment cité examine la question de la migration et du déplacement sous l'angle des enseignant·e·s et des administrateur·rice·s de l'éducation confronté·e·s à la réalité de la diversité des classes, des cours d'école, des communautés, des marchés du travail et des sociétés. Il est désormais admis que les systèmes éducatifs parallèles pour les réfugié·e·s ne sont pas souhaitables. En effet, ces systèmes manquent d'enseignant·e·s qualifié·e·s, leurs examens ne sont sanctionnés par aucun certificat et ils risquent à tout moment de voir leurs financements supprimés (et surtout ils isolent les élèves). Il ne faut cependant pas perdre de vue que le degré d'intégration des réfugié·e·s dans les systèmes nationaux est

déterminé par des facteurs géographiques et historiques autant que par les ressources et capacités locales.

Les déplacements à grande échelle compromettent le recrutement, la rétention et la formation des enseignant·e·s. Toujours selon l'UNESCO, si tous les élèves syrien·ne·s étaient scolarisé·e·s, la Turquie devrait recruter 80 000 enseignant·e·s supplémentaires, l'Allemagne aurait besoin de 42 000 enseignant·e·s et éducateur·rice·s, et l'Ouganda de 7 000 enseignant·e·s de primaire supplémentaires.

L'enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue est un élément rarement inclus dans les études ou la formation des enseignant·e·s. En effet, dans les pays et économies de l'OCDE, en moyenne seuls 35 % de tou·te·s les enseignant·e·s sont formé·e·s dans ce domaine, ce qui reflète le fait que le phénomène de la mondialisation des sociétés est apparu au cours des dernières décennies et n'a logiquement été intégré que récemment dans la formation des enseignant·e·s. On observe les pourcentages les plus faibles en Europe, notamment en Croatie (25 % des enseignant·e·s formé·e·s dans ce domaine), en Lituanie (23 %), au Portugal (21 %), en Hongrie (19 %), en République tchèque (16 %), en France (12 %) et en Slovénie (12 %) (OCDE, 2019). C'est pourquoi, nous allons maintenant nous intéresser aux engagements européens en matière d'éducation aux enfants migrant·e·s. Cela nous permettra d'envisager ensuite comment la France s'inscrit dans ces orientations européennes en tant qu'État membre.

1.2 Les engagements européens en faveur de la scolarisation des enfants migrant·e·s

L'Europe, à travers ses institutions, s'est progressivement dotée d'une politique commune en matière d'asile et d'immigration. Depuis le 1^{er} mai 1999, date d'entrée en vigueur du traité d'Amsterdam⁹, la politique en matière d'immigration est devenue un domaine dans lequel l'Union européenne exerce une pleine responsabilité.

⁹ Il modifie le traité instituant la Communauté européenne (traité de Rome ou traité CE) et le traité sur l'Union européenne (traité de Maastricht ou traité UE). Son objectif était de créer un « espace de liberté, de sécurité et de justice », ébauchant le principe d'une coopération judiciaire. Dans le domaine de la libre circulation des personnes, cette réforme a permis l'adoption, en juin 1990, de trois directives concernant le droit au séjour des retraités, des étudiants et des catégories de personnes n'entrant pas dans un cadre juridique déjà prévu. Ces textes concernent les ressortissants ayant la nationalité d'un des États membres et aux seuls ressortissants de pays tiers membres de famille d'un ressortissant communautaire. Un nouveau titre IV intitulé : « Visas, asile, immigration et autres politiques liées à la libre circulation des personnes » est donc introduit dans le champ d'application des compétences communautaires.

1.2.1 Une législation en faveur du droit à l'éducation pour tou-te-s

En termes juridiques, la principale référence du Conseil de l'Europe à l'éducation des enfants de migrant·e·s est la Convention européenne de 1977 sur le statut des travailleurs migrants, entrée en vigueur en mai 1983. Elle confère à leurs enfants le droit d'accès au système éducatif dans les mêmes conditions que les enfants des travailleurs nationaux. L'État d'accueil doit, en outre, faciliter l'enseignement de la langue nationale (ou d'une des langues nationales s'il y en a plusieurs) pour les enfants migrant·e·s et s'efforcer de leur octroyer des bourses dans les mêmes conditions que pour les enfants nationaux. Enfin, des mesures permettant l'enseignement de la langue d'origine de ces enfants doivent être prises. Par la suite, une résolution et trois recommandations sur l'éducation des enfants migrant·e·s ont été établies au niveau du Conseil de l'Europe, entre 1983 et 1989.

La Charte des droits fondamentaux, signée par les Présidents du Parlement européen, du Conseil et de la Commission lors du Conseil européen de Nice en décembre 2000, précise dans l'article 14 sur le droit à l'éducation du chapitre sur les libertés, que « *toute personne a droit à l'éducation* » ainsi qu'à « *l'accès à la formation professionnelle et continue* » et qu'il « *comporte la faculté de suivre gratuitement l'enseignement obligatoire* ». En regard du droit européen, les enfants mineur·e·s de parents ressortissants de pays tiers, résidents de longue durée¹⁰, bénéficient depuis novembre 2003 de l'égalité de traitement avec les nationaux concernant l'éducation. Les enfants mineur·e·s de demandeur·euse·s d'asile et les demandeur·euse·s d'asile mineur·e·s bénéficient depuis janvier 2003 d'un accès au système éducatif dans des conditions analogues à celles des ressortissant·e·s de l'État membre¹¹. Pour les enfants migrant·e·s en situation illégale sur le territoire de l'Union européenne, aucun droit à l'éducation n'est inscrit dans la législation européenne.

Ainsi la grande majorité des pays de l'Union européenne sont d'accord¹² pour garantir le droit fondamental à l'éducation aux enfants migrant·e·s en âge de recevoir un enseignement. À titre de règle générale, dans l'enseignement obligatoire, les enfants ont droit à un accès égal aux services scolaires et disposent des mêmes droits à l'aide financière. Le terme de « services scolaires » comprend l'utilisation des infrastructures scolaires tels que la cantine et le matériel scolaire, les activités extrascolaires, les services de santé, etc. Il comprend également les

¹⁰ Ce statut s'obtient après 5 ans de résidence légale et ininterrompue dans l'État membre, sauf dans certaines circonstances, et en ayant la capacité de s'assumer financièrement.

¹¹ Le Danemark et l'Irlande ne participent pas à l'adoption de cette directive.

¹² Les données présentées dans cette section sont issues du rapport du réseau d'information sur l'éducation en Europe Eurydice intitulé *L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe* et publié en 2004. À notre connaissance, il n'existe pas de rapport plus récent sur la question.

transports scolaires. Cependant certains États considèrent que le droit à l'éducation des enfants immigrant·e·s dépend de la durée de séjour de leurs familles alors que d'autres ont étendu ce droit fondamental à tou·te·s les enfants, quelle que soit la situation de séjour des familles, qu'elles soient en situation régulière ou non. Autrement dit, dans ces cas, les familles réfugiées ou demandeuses d'asile, celles en situation de séjour irrégulier ont autant la possibilité que celles ayant un statut de résident·e·s à long terme, d'inscrire leurs enfants dans un établissement scolaire du pays d'accueil. Ces enfants peuvent aussi avoir droit, au même titre que les élèves nationaux, aux services offerts par l'école ainsi qu'à toute aide financière octroyée par les autorités éducatives.

Au-delà des textes et des intentions, les systèmes éducatifs européens sont confrontés aux mesures à prendre pour assurer la mise en pratique du droit à l'éducation pour tou·te·s les jeunes en âge de recevoir un enseignement obligatoire, qu'ils/elles soient ou non des ressortissant·e·s des pays en question.

1.2.2 Portrait¹³ des élèves migrant·e·s en Europe

1.2.2.1 Des élèves en nombre minime...

En Europe, la proportion des jeunes étranger·ère·s dans la population en âge scolaire est inférieure à 6 % dans la majorité des pays pour lesquels les données sont disponibles. Elle est inférieure à 3 % en République tchèque, en Grèce, en Espagne, en Irlande, en Hongrie, en Slovaquie, en Finlande, au Royaume-Uni et en Islande. Le Luxembourg, où plus d'un tiers de la population de moins de 15 ans est de nationalité étrangère, fait figure d'exception. La part des élèves « allophones » dans la population totale des élèves est très importante au Luxembourg et au Liechtenstein où ils représentent environ un cinquième des élèves (soulignons que ces pays jouissent de circonstances économiques exceptionnelles qui expliquent ces différences). Au Danemark, en Allemagne, en Autriche et en Suède, la proportion d'enfants « allophones » se situe entre 6 et 8 %. Dans la majorité des pays, leur proportion est inférieure à la proportion d'élèves ayant des parents nés à l'étranger. Ainsi, la Communauté française de Belgique et la France accueillent une proportion d'élèves « allophones » nettement inférieure à celle des élèves ayant des parents nés à l'étranger, en raison de l'importance des flux migratoires en provenance d'Afrique francophone. L'Angleterre compte également un grand nombre d'immigré·e·s issus des anciennes colonies anglophones. Le Luxembourg connaît lui aussi une

¹³ Il serait vain et absurde de vouloir dresser un portrait uniforme des élèves migrant·e·s. Chaque individu est unique, chaque parcours spécifique, chaque histoire particulière. Néanmoins il nous semble pertinent de dégager les grandes tendances qui se dessinent sur le territoire européen.

grande différence entre le taux d'allophones et la proportion d'élèves issu·e·s de parents nés à l'étranger, en raison de l'existence de deux langues officielles identiques à celles des trois pays frontaliers et d'une langue nationale revendiquée depuis 1975¹⁴.

Dans trois pays (Hongrie, Islande et Bulgarie), la proportion d'élèves allophones est supérieure à celle des élèves issus de parents nés à l'étranger. Ce phénomène *a priori* atypique peut s'expliquer par l'importance de communautés linguistiques dites « autochtones » dont la langue n'est ni une langue nationale ni une langue officielle du pays.

1.2.2.2...avec des besoins particuliers ...

Pour répondre aux besoins spécifiques des élèves migrant·e·s au sein du système éducatif, le Conseil de l'Europe recommande d'agir selon trois axes : adapter le système éducatif à leurs besoins éducatifs particuliers (voir 4.4.1), intégrer des cours de la langue et de la culture du pays d'origine dans les programmes scolaires normaux et promouvoir l'éducation interculturelle pour tou·te·s. Le Conseil de l'Europe a mené ces dernières années toute une série d'activités visant à soutenir la promotion de ces différents axes au sein des États membres.

Un des premiers critères pris en compte au moment de placer les enfants migrant·e·s dans les classes ordinaires est principalement d'ordre linguistique : sont-elles/ils capables de suivre les cours dans la langue d'instruction de l'école ? Si la réponse est négative, ces enfants sont considéré·e·s, dans la plupart des systèmes éducatifs, comme ayant des besoins auxquels il faut apporter des aides spécifiques.

Là où des dispositifs de soutien à l'égard des élèves migrant·e·s sont mis en place, deux grandes modalités peuvent être distinguées :

- un *modèle intégré* où les enfants migrant·e·s sont placé·e·s dans les classes de leur âge (ou plus jeune, selon les cas) de l'enseignement ordinaire. Elles/Ils suivent les méthodes et les contenus du programme d'études adressés aux élèves nationaux. Des mesures de soutien (notamment linguistiques) sont mises en pratique de façon *ad hoc* pour l'élève pendant l'horaire scolaire normal.

Un enseignement extracurriculaire, en plus de l'enseignement ordinaire, peut aussi exister. Dans ce cas, les élèves migrant·e·s reçoivent des cours en dehors du temps scolaire, mais toujours dans les locaux de l'école et sous la responsabilité des autorités éducatives du pays d'accueil.

- un *modèle séparé* de deux types :

¹⁴ Le Luxembourg compte 3 langues officielles : le français, l'allemand et le luxembourgeois.

- transitoire : les enfants migrant·e·s sont regroupé·e·s et séparé·e·s de leurs pairs (dans l'établissement scolaire) pendant un temps limité afin de bénéficier d'un encadrement spécifique à leurs besoins. Ils/elles peuvent, néanmoins, suivre une partie de l'enseignement dans la classe ordinaire avec l'ensemble des élèves.
- de longue durée : des classes spéciales sont constituées au sein de l'école pour une ou plusieurs années scolaires. Les élèves migrant·e·s sont souvent regroupé.e.s selon leur niveau de compétence dans la langue d'enseignement (cours de base, moyens, avancés). Les contenus et les méthodes didactiques du programme d'études sont adaptés à leurs besoins.

La majorité de ces mesures sont conçues pour les enfants récemment arrivé·e·s dans le pays d'accueil. Les dispositifs d'aide temporaire visent principalement à résoudre les problèmes initiaux qui freinent l'intégration scolaire rapide de ces enfants. Même dans le modèle séparé impliquant des mesures à long terme, les classes spéciales pour les enfants immigrant·e·s ne durent pas au-delà de deux ans.

Ce droit à l'éducation pour tou·te·s, revendiqué par l'Europe, nécessite que les systèmes éducatifs des différents pays membres s'adaptent à ces préoccupations et se transforment au fur et à mesure de leur évolution.

1.2.2.3 ...qui nécessitent des transformations des systèmes éducatifs

Comme pour les engagements internationaux, la mise en œuvre des orientations européennes demande la mobilisation de compétences nouvelles chez les enseignant·e·s. Au niveau européen, ces dernier·ère·s, ainsi que d'autres professionnel·le·s, sont sollicité·e·s dans les trois champs d'action suivants :

- le soutien aux élèves migrant·e·s dans le cadre des dispositifs scolaires mis en place pour elles et eux (notamment en ce qui concerne l'enseignement de la langue d'instruction) ;
- l'enseignement de leur langue et de leur culture d'origine aux élèves migrant·e·s (nous évoquerons la mise en place de l'Enseignement des langues et cultures d'origine, appelé ELCO, dans la seconde partie de notre recherche).
- le développement de l'approche interculturelle pour tou·te·s les élèves.

À l'échelle européenne, les enseignant·e·s n'ont pas toujours les compétences nécessaires pour mener aisément les tâches requises dans ces trois domaines. Les structures de formation des enseignant·e·s et, principalement celles qui s'occupent de leur développement professionnel continu, commencent à intégrer, petit à petit, dans leurs programmes de formation, des thématiques liées au phénomène multiculturel dans les écoles et dans la société. Certains pays

visent plutôt la problématique de l'intégration des enfants immigré·e·s en offrant à leurs enseignant·e·s des modules de formation ou des spécialisations souvent centrées sur la didactique de l'enseignement de la langue de scolarisation en tant que langue seconde.

Les responsables des politiques éducatives des pays européens ont la difficile tâche de traduire la diversité socioculturelle qui caractérise les contextes scolaires actuels en un atout positif pour tou·te·s : élèves, enseignant·e·s et parents, qu'elles/ils soient nationaux ou immigrant·e·s. Pour ce faire, le Conseil de l'Europe a œuvré durant ces dernières décennies à la constitution d'un ensemble de ressources mises à la disposition des autorités et des professionnels de l'éducation. En 1994, le centre européen pour les langues vivantes (CELV) est créé. Il se base sur les valeurs fondatrices du Conseil de l'Europe et a pour objectif d'« *encourager l'excellence et l'innovation dans l'enseignement des langues et d'aider les Européens à apprendre les langues de manière plus efficace* ». ¹⁵ Les instruments d'analyse et d'intervention produits, ainsi que les études et les documents de référence proposés par les différentes instances européennes, ont pour fondement commun le respect et la prise en compte de la pluralité linguistique et de la diversité culturelle. Les résultats de ces travaux se déclinent aujourd'hui en une multitude de ressources disponibles en ligne sur le portail des politiques linguistiques de l'Europe. Nous présenterons les fondements et les objectifs de ces outils dans leur aspect théorique en seconde partie de notre recherche.

Au niveau mondial comme au niveau européen, les législations essayent de s'adapter aux nouveaux défis de la scolarisation des enfants de familles migrantes. Cependant les textes, qu'ils soient internationaux ou européens, n'ont aucun caractère contraignant. Comment la France se positionne-t-elle par rapport aux différentes préconisations que nous avons présentées précédemment ? C'est ce que nous évoquerons dans le prochain chapitre.

Chapitre 2 - Accueil et scolarisation des enfants de familles migrantes en France : état des lieux

En France, l'immigration est, depuis les années 1970, un sujet permanent de débat. 28 lois en 32 ans ont été promulguées. Tous les gouvernements depuis 1986, sans exception, ont promulgué des textes touchant à l'immigration, à l'asile ou à la nationalité, voire à plusieurs de ces sujets en même temps. Il nous paraît impossible d'aborder notre sujet sans remettre en contexte les rapports de la République avec les phénomènes migratoires.

¹⁵ Présentation du CELV sur son site internet <https://www.ecml.at/Home/tabid/59/language/fr-FR/Default.aspx> consulté le 3 mars 2022.

Sans faire un rapport exhaustif de l'accueil des étranger·ère·s en France, nous en esquisserons les contours pour mieux comprendre sur quels principes et quelles réalités politiques et sociales se fonde l'accueil des jeunes migrant·e·s dans les établissements scolaires. Exposer les grandes lignes d'une politique n'est jamais neutre ni objectif ; notre exposé ne peut que refléter nos propres convictions et engagements, aussi aurons-nous tendance à privilégier une approche parfois critique ou à donner plus aisément la parole à certaines analyses plutôt qu'à d'autres. Nous ciblerons quelques éléments de cette politique susceptible d'éclairer la politique d'accueil en milieu scolaire, et d'en saisir les répercussions.

2.1 Les politiques migratoires en France : entre accueil et fermeture

2.1.1 La France, pays d'immigration¹⁶

La France a une longue histoire d'immigration liée à son passé colonial et à ses caractéristiques industrielles. Depuis plus d'un siècle particulièrement, la France accueille (et attire) pour des raisons souvent économiques des immigré·e·s venu·e·s d'Europe, du Maghreb, d'Afrique noire ou d'Asie. Un quart des personnes âgées de moins de 18 ans a un grand-parent maternel né à l'étranger. Cette longue histoire de l'immigration française a donné naissance à un phénomène que la plupart de ses voisins ignorent : l'émergence de deuxième, voire troisième génération d'immigrés (Héran 2017). La singularité de la France réside dans cette longue histoire qui a fait du brassage l'une des constantes de sa politique démographique et donc de sa population actuelle. Après avoir été le premier pays d'immigration en Europe, la France est devenue le cinquième pour le nombre de ses étranger·ère·s (4,4 millions en Europe en 2018). La plus grande part des entrants est constituée par les ressortissant·e·s européen·ne·s dans le cadre de la libre circulation et par l'immigration familiale. Les autres flux comprennent des demandeurs d'asile, des travailleurs non communautaires, des visiteurs, des malades et des étudiant·e·s. D'après l'Institut national d'études démographiques (Ined), on compte en France 250 000 entrées légales annuelles depuis 2008, dont 34% d'Européen·ne·s.

La présence étrangère en France est stable, avec 4,4 millions d'étranger·ère·s (non français·e·s) et 7,9 millions d'immigré·e·s (né·e·s à l'étranger et vivant en France, français·es ou étranger·ère·s) et 3,5 millions de bi-nationaux. Parmi les nationalités présentes sur le territoire,

¹⁶ Les données présentées dans cette section sont issues de la lecture croisée du livret de l'exposition *Saint-Étienne cosmopolitaine. Des migrations dans la ville* (2016), édité par les archives municipales de Saint-Étienne et de l'article de Schweitzer, Chaplain, Berbagui et Elongbil-Ewane, *Regards sur les migrations aux XIXe et XXe siècles en Rhône-Alpes* (2009).

les Maghrébin·e·s sont les plus nombreux, Algérien·ne·s, Marocain·e·s et Tunisien·ne·s réunis, mais c'est la nationalité portugaise qui vient en tête.

Notre recherche s'est déroulée au sein de l'académie de Lyon qui regroupe les départements de l'Ain, de la Loire et du Rhône. Ces trois départements de la région Rhône-Alpes s'inscrivent dans une histoire marquée par les migrations tout au long des XIX^{ème} et XX^{ème} siècles. Fortement industrialisée et donc avide de main-d'œuvre étrangère bon marché, la région Rhône-Alpes a depuis toujours une forte tradition migratoire. L'immigration a d'abord été surtout frontalière, avant de s'étendre à des nations diverses. Avant 1914, l'immigration dans la région est avant tout une immigration frontalière (Italie/Suisse) (Scheitzer *et al.* 2009). Entre les deux guerres, c'est le fort développement des industries mécaniques et chimiques (comme les usines Berliet à Lyon ou la Manufacture à Saint-Etienne) pour lequel la main d'œuvre nationale ne peut suffire. La main d'œuvre des colonies africaines et asiatiques est fortement sollicitée. C'est durant cette période que la région Rhône-Alpes s'affirme comme un pôle majeur d'immigration en France et à partir du milieu des années 1950 que l'immigration « explose ». La carte des nationalités est alors extrêmement diversifiée. Puis les trente dernières années ont vu l'essor de l'immigration en provenance de l'Afrique subsaharienne (Cameroun, Sénégal, Madagascar) ou d'Asie (Vietnam, Cambodge, Laos), de la CEE puis de l'UE.

De nos jours, la région Auvergne Rhône-Alpes compte 728 000 immigré·e·s soit 12% des 6,2 millions d'immigré·e·s vivant en France. Le Rhône et la Loire sont des départements fortement urbanisés alors que l'Ain est à dominante plus rurale. Les personnes immigré·e·s arrivé·e·s en France entre 2010 et 2015 ont des origines plus diversifiées que les immigré·e·s de plus longue date. Les trois premières provenances restant l'Algérie, le Maroc et le Portugal mais ces trois pays ne représentent plus qu'un quart des arrivées. Globalement les pays européens non membres de l'UE, l'Amérique ou l'Océanie, sont surreprésentés par rapport à l'immigration plus ancienne. On constate à présent une population plus féminisée, plus diplômée et plus jeune. Plus de la moitié des immigré·e·s récent.e.s ont moins de 30 ans et huit sur dix ont moins de 40 ans. Enfin, dans la région, la population immigrée est majoritairement citadine (92% des immigré·e·s vivent dans l'espace des grandes aires urbaines).

2.1.2 Une frénésie législative, entre accueil et fermeture

En France, depuis les années 1970, l'immigration est un sujet permanent de débat. Depuis les années 1980 on assiste à une frénésie législative avec une alternance de lois qui, pour l'essentiel, sont allées vers le durcissement des politiques migratoires et vers une fin progressive d'une politique d'immigration qui consistait surtout en une politique de main d'œuvre :

La politique française d'immigration est en effet marquée par les hésitations permanentes entre une politique dirigiste et une politique libérale, entre l'ouverture et la fermeture des frontières, entre l'État et le marché (Wihtol De Wenden, 2018, version numérique non paginée).

Pour la chercheuse, les années 1974-2015 se caractérisent par « *une logique de fermeture, doublée de la question de l'intégration* » (*ibid.*). Entre 1974 et 1977, une nouvelle politique migratoire est mise en œuvre sous Dijoud, alors secrétaire d'État à l'immigration du gouvernement de Giscard d'Estaing. Il présente un plan d'action constitué de 25 mesures que le Président de la République commentera en ces termes lors du Conseil des Ministres du 9 octobre 1974 : « *Changer aussi rapidement que possible la condition des immigrés (...) La fraternité française s'étend aux travailleurs immigrés qui contribuent à notre production et à notre progrès* ». Un décret du 21 décembre 1975 simplifie les titres de séjour et de travail, et l'organisation de l'immigration s'accompagne de mesures d'insertion sociale afin de « *faire une meilleure place aux immigrés et de respecter leur personnalité* » tout en réprimant l'immigration « sauvage ». Le second volet de cette politique est l'égalité des droits, et le troisième concerne le respect des différences et de l'identité. Mais des obstacles viennent freiner cette politique « d'insertion ». La crise économique n'a pas provoqué les retours massifs attendus et l'immigration s'installe. Les immigré·e·s occupent les emplois les plus pénibles et les plus mal payés. Une ségrégation dans le logement se poursuit, on parque les immigré·e·s dans des quartiers excentrés, un cinquième de la population immigrée vit dans des taudis.

À partir de 1977 s'amorce un durcissement de la condition juridique des étranger·ère·s avec la mise en œuvre de la politique de retour. Le gouvernement verrouille les entrées et incite au départ. Une sélection ethnique et politique des étranger·ère·s se dessine, caractérisée par la distinction entre les « bon·ne·s » et « mauvais·ses » immigré·e·s. Les immigré·e·s vont alors réagir à cette situation très tendue avec les pouvoirs publics par une série de grèves et de manifestations (grèves des foyers SONACOTRA entre 1974 et 1980). En un an, on comptabilise pas moins de 37 décrets, circulaires et notes de service au sujet des immigré·e·s. En 1981, avec l'élection de Mitterrand à la présidence de la République et donc l'arrivée de la Gauche au pouvoir, une nouvelle législation est votée cherchant à instaurer à la fois l'image du contrôle de l'État, de la légalité et des droits de l'Homme. Des mesures spectaculaires vont être adoptées comme la régularisation massive des sans-papiers et la réforme de l'ordonnance de 1945 sur l'entrée et le séjour des étrangers. En décembre 1983 c'est la « marche des Beurs », partie à pied de Marseille pour rejoindre Paris afin de revendiquer l'égalité des droits et la lutte

contre les discriminations. Il en résultera notamment le vote de la carte de dix ans¹⁷ Dans la même période, la montée et la pression du Front national¹⁸ se font sentir et le dossier de l'immigration devient un dossier explosif. La période qui suit est une période de fermeté avec la nomination de Pasqua¹⁹ au Ministère de l'Intérieur qui mène une politique musclée contre l'immigration (expulsions, réforme du code de la nationalité.) En 1989, c'est le retour de la Gauche au pouvoir et la nomination du socialiste Joxe à l'Intérieur qui conduira au vote d'une nouvelle loi sur l'entrée et le séjour, modifiant et assouplissant ainsi la loi Pasqua.

Depuis les années 1980, le phénomène des banlieues ne cesse de s'immiscer dans les débats publics. Devenues images de révolte, de délinquance, de désocialisation mais aussi d'une invention culturelle qui donnera naissance, en 1990, à la politique de la ville²⁰. En 1993, c'est le retour de la Droite au pouvoir avec la nomination de Balladur comme premier ministre dans le cadre de la « deuxième cohabitation » du deuxième mandat de Mitterrand. De nouvelles lois sont votées durcissant notamment les conditions de l'accès à la nationalité française.

À partir de 1995, sous le poids de la politique européenne et de nouvelles migrations venues de l'Europe de l'est et du terrorisme islamiste, est impulsée une nouvelle politique plus sécuritaire. Entre 1994 et 2004, c'est un certain immobilisme qui préside. L'arrivée de Sarkozy au Ministère de l'intérieur en 2002 est synonyme de nouvelles lois qui durcissent les conditions d'entrée et de séjour et le regroupement familial. C'est l'introduction de la liste des pays dits sûrs²¹ à partir desquels il est très difficile de demander l'asile²². Quelques décisions-phares vont marquer les années suivantes : la loi Sarkozy de 2006 sur « l'immigration choisie », la création en 2007

¹⁷ La carte de résident 10 ans est un titre de séjour qui permet à son titulaire de résider en France pendant une durée de 10 ans.

¹⁸ Le Front national est un parti politique fondé en France en 1972. Ce parti, dirigé aujourd'hui par Marine Le Pen, défend une idéologie nationaliste. Il est qualifié par les observateurs et observatrices comme appartenant à l'extrême droite.

¹⁹ Charles Pasqua (1927-2015) est un homme politique se réclamant du Gaullisme et connu pour sa carrière politique marquée par la proximité avec l'extrême droite et ses méthodes, l'Afrique et les ennuis judiciaires.

²⁰ La politique de la ville, appelée aussi politique urbaine, consiste en un ensemble d'actions de l'État français visant à revaloriser certains quartiers urbains dits « sensibles » et à réduire les inégalités sociales entre territoires.

²¹ La liste est établie par l'Ofpra (Office français de protection des réfugiés et apatrides). Elle fait l'objet d'une bataille judiciaire qui a démarré fin 2019, après l'entrée en vigueur de la loi asile-immigration qui expose les ressortissants de ces pays à une procédure d'expulsion dès le rejet de leur demande d'asile en première instance, avant même un éventuel recours.

²² Loi relative à la maîtrise de l'immigration, au séjour des étrangers en France et à la nationalité [Loi n° 2003-1119 du 26 nov. 2003] : vise essentiellement à réduire l'immigration clandestine ; augmentation de 12 à 32 jours pour délai de rétention des sans-papiers, maintien de la double peine contrairement à l'annonce de sa suppression.

Loi relative au droit d'asile [Loi n° 2003-1176 du 10 décembre 2003] : liste des pays sûrs (permet le rejet automatique de la demande asile), rejet possible si la PAF (Police Aux Frontières) juge la demande d'asile manifestement infondée, OFPRA et commission de recours sous l'autorité conjointe des ministères de l'intérieur et des affaires étrangères.

d'un ministère de l'immigration, de l'intégration et de l'identité nationale (avec Hortefeux puis Besson aux commandes), le démantèlement de la « jungle » de Calais en 2009²³. Nous avons exposé les mesures phares et l'évolution des politiques d'immigration. De nombreuses lois seront ensuite votées, venant modifier, à la marge les précédentes. La prochaine, présentée en Conseil des ministres le 1^{er} février 2023, sera examinée par les sénateurs et sénatrices puis par les député·e·s de l'Assemblée nationale au printemps. C'est la trentième loi sur le sujet depuis les années 1980. Elle est déjà fortement décriée par les associations qui y voient un nouveau recul du droit des étranger·ère·s et une montée des idées de la droite et de l'extrême droite. Pour la ligue des droits de l'Homme cette nouvelle loi met en « *péril le droit d'asile*²⁴ ».

Ces multiples revirements amènent à se questionner « *comment peut-on accueillir d'un côté, si l'on mène une politique restrictive à l'entrée et au séjour de l'autre, qui nuit à l'intégration de nouveaux entrants ?* » (Wihtol De Wenden 2018, version numérique non paginée). Aujourd'hui, de nombreuses associations nationales, avec leurs antennes régionales et locales, œuvrent pour une autre forme d'accueil auprès des sans-papiers, des déboutés du droit d'asile, des personnes et des familles en instance de reconduction. Elles agissent souvent dans l'urgence et dans l'affrontement avec les pouvoirs publics.

Le 19 février 2018, le député LREM²⁵ Tasché a remis au premier ministre 72 propositions pour favoriser la politique d'intégration des étranger·ère·s. Il met notamment l'accent sur l'accueil, la scolarisation et la nécessité d'une meilleure insertion professionnelle pour « *changer le regard sur ceux qui arrivent* » et « *faire de l'immigration une chance* » selon les mots de son auteur. Ce texte préparera le vote de la loi « Asile et immigration » de septembre 2018. Pour les associations, le rapport Taché n'est qu'« un vernis humanitaire » et la nouvelle loi est jugée dangereuse, consacrant une véritable chute des droits pour les personnes étrangères. En effet, depuis l'élection de Macron à la présidence de la République en mai 2017, la politique migratoire a pris une direction plus dure que jamais, avec notamment l'entrée en vigueur le 10 septembre 2018 de la loi dite « Asile et immigration ». Cette loi se caractérise notamment par un durcissement des mesures d'éloignement et un allongement de la rétention administrative²⁶ (passant de 45 jours à 60 jours). Elle cherche à traiter les demandes d'asile en six mois et à durcir la condition des migrant·e·s illégales/illégaux par une politique de reconduction à la

²³ La « jungle de Calais » est le nom couramment utilisé pour désigner le vaste camp de migrant·e·s, véritable bidonville, habité depuis les années 1990 par plusieurs milliers (jusqu'à 8000) de personnes tentant de passer en Angleterre, sur l'ensemble de l'agglomération calaisienne (nord de la France).

²⁴ Communiqué de presse de la Ligue des droits de l'Homme, en ligne, consulté le 3 février 2023.

²⁵ La république en marche (LREM) est un parti politique fondé en 2016 par Macron.

²⁶ La rétention administrative permet de maintenir dans un lieu fermé un·e étranger·ère qui fait l'objet d'une décision d'éloignement dans l'attente de son renvoi forcé.

frontière, des mesures au titre de la politique migratoire qui risquent d'affecter la réalité du droit d'asile qu'elle veut soi-disant défendre. Les reconductions, fréquentes en Métropole, se pratiquent aussi dans les départements et territoires d'outre-mer. Des zones de non-droit subsistent, comme à Mayotte, où on a comme conséquence le phénomène des enfants des rues. Elles/ils viennent de l'Union des Comores, archipel situé à 70 kilomètres de ses côtes et restent seuls sur le territoire après la reconduite à la frontière de leurs parents. Un grand nombre de reconductions ont également lieu en Guyane, séparée du Brésil et du Surinam par deux frontières naturelles : le fleuve Oyapock à l'est et Maroni à l'ouest.

Au printemps 2022, la campagne présidentielle française semble s'être focalisée sur l'immigration. On ne relève pourtant pas de corrélation entre l'omniprésence de la question migratoire dans les discours de Droite et d'extrême Droite et le nombre de personnes migrantes installées en France. La France est au-dessous de la moyenne par le nombre d'étranger·ère·s sur son sol (7,6%), 15^{ième} sur les 27 pays de l'Union européenne d'après Eurostat.

Signes saisissants d'un débat qui patine et d'une constante remise en question du droit d'asile tel que défini dans la constitution française de 1793, les termes utilisés par les successifs Ministres de l'intérieur et responsables politiques sont frappants par leur similitudes au fil des ans : « *une législation généreuse mais ferme* » (Chevènement 1997), « *une politique ferme et humaine* » (Besson 2010), « *Humanité et fermeté* » (Collomb 2018) ou encore la nécessité d'être « *plus efficace et plus humain* » (Macron 2019).

Au cœur de ces politiques migratoires deux thèmes sont particulièrement récurrents, celui de l'intégration et la place jouée par la langue française dans celle-ci.

2.1.3 Qu'est-ce qui se cache derrière le terme « intégration²⁷ » ?

Les chercheur·e·s qui travaillent aujourd'hui sur la question de l'intégration des immigré·e·s (Primon et Brinbaum 2014, Ichou 2015 entre autres) ne voient plus de profit à s'enliser dans des débats manichéens opposant assimilation et intégration. Les auteurs anglo-saxons utilisent de manière interchangeable ces mots. Pourtant, en France, l'histoire a dissocié ces deux notions de façon durable et le mot assimilation reste fortement connoté car renvoyant à la période coloniale (Sayad 1994). Assimilation qu'il voit comme une métaphore de l'anthropophagie :

Et c'est sans doute de ce passé colonial que souffre le terme d'assimilation. Ce passé révolu, on s'est mis à découvrir l'allusion à l'opération digestive, telle qu'elle est contenue dans le mot lui-même. La mauvaise conscience aidant, on s'est mis à se gausser de cette métaphore et à déplorer l'espèce d'"anthropophagie" dont on a fait une caractéristique spécifiquement française et qui consiste à tout consommer et à tout assimiler, individus, groupes, ethnies, cultures, langues, nations, etc. (p. 10)

²⁷ Ce terme sera discuté dans son contexte scolaire en 3.1.1.

Dans l'usage courant, l'intégration est évoquée presque exclusivement à propos des migrant·e·s et de leurs descendant·e·s et les connotations du terme d'intégration sont devenues péjoratives, ce que souligne Schnapper (2007) :

Alors que le mot avait d'abord servi à qualifier la vocation inclusive de la société- il avait donc un sens positif selon les valeurs démocratiques- il a ensuite été dénoncé comme caractéristique du point de vue des dominés qui peuvent se réclamer d'une double culture, sans tenir compte de leur légitime recherche d'identité (p. 16).

Pour le sociologue Sayad (1994) l'intégration est un processus sociologique continu qui ne peut être évalué qu'à posteriori et qui « *consiste, idéalement, à passer de l'altérité la plus radicale à l'identité la plus totale (ou voulue comme telle)* » (p. 8). Il souligne la caractéristique éminemment polysémique de la notion d'intégration et son caractère particulier, en cela que son utilisation en contexte nouveau n'efface pas totalement les sens anciens. Il parle de sédimentation du sens. En effet le mot « intégration » a hérité des sens des autres notions concomitantes que sont celles d'adaptation et d'assimilation (*ibid*). Pour lui il ne s'agit que d'expressions différentes pour un même processus sociologique.

Dans le système républicain et l'imaginaire français, l'individu « s'intègre » en s'adaptant à la société française : il devient « citoyen » en intériorisant et en maîtrisant la langue, les mœurs et les coutumes associées aux Français. À ce titre, un autre sociologue, Lapeyronnie (cité dans Schnapper 2007), considère que, sur le plan politique, « *l'intégration est le point de vue du dominant sur le dominé. Le dominant considère ainsi généralement que celui qui est dominé n'est pas intégré* » (p. 18).

Cependant, dans un article du journal *Le Monde*, Dahomay insiste sur le fait qu'il faut distinguer les notions d'assimilation et d'intégration et ne pas les confondre :

Assimiler, c'est demander au citoyen français de culture minoritaire de renier une part de son identité et de se fondre dans la culture majoritaire. Intégrer, au contraire, c'est faire la différence entre identité culturelle et identité politique, entre intégration éthique (culturelle) et intégration politique (Dahomay 2007).

Il juge inacceptable de confondre valeurs françaises et valeurs républicaines car

lorsque cette distinction n'est pas faite, l'immigration est forcément perçue comme un danger, elle cesse d'être une question, toute importante qu'elle soit, pour devenir un problème politique majeur sous la pression des nationalistes d'extrême droite (ibid).

La figure du migrant primo-arrivant, non socialisée et donc non « intégrée » dans la société d'accueil, devient alors une menace perçue par celle-ci (Wieviorka 2008). Poussé à l'extrême, le paradigme politique d'intégration cherche ainsi à gommer les différences, en mettant en place un dispositif d'homogénéisation culturelle proche de l'assimilation. On constate que :

à la différence du « modèle d'assimilation » dont on aime à parler aujourd'hui, la politique d'« intégration » fut une politique expresse et organisée à partir de la fin des années 1980 (...). Il y a clairement, de nos jours, un modèle d'intégration alors qu'il n'y a jamais eu, à proprement parler, de modèle général d'assimilation proposé aux nouveaux entrants (Héran 2017, p. 297).

En 2007, le « contrat d'accueil et d'intégration » (CAI), systématisa le système de conditionnalité. L'État se prévaut d'avoir mis en place un système capable d'inscrire toutes les migrant·e·s dans un « parcours d'intégration » qui va supposément les assimiler à la société française et garantir le « vouloir vivre ensemble ».

Le terme a pris un sens politique. Entre 2010 et 2013, à l'initiative du président Sarkozy, la France a été dotée d'une institution, le Haut Conseil à l'intégration (HCI), chargée des réflexions et de propositions sur « l'intégration des résidents étrangers ou d'origines étrangères ».

En 2016, Sarkozy, alors président de la République, plaide pour la relance « *d'une vaste politique d'assimilation des populations récemment issues de l'immigration [...]. L'assimilation est un enjeu fondamental pour la France de demain. Elle doit être au cœur de toute politique d'immigration* ». Il s'agit « *d'imposer l'assimilation* » aux nouveaux entrants ; formulation qui questionne car, en clair, les candidat·e·s au séjour devront fournir des preuves d'assimilation avant même d'entrer. Or l'assimilation ne se décrète pas, elle se construit et s'observe au fil du temps, favorisée par certaines conditions de l'action politique. De même, les chercheur·e·s s'accordent pour penser que l'intégration n'est pas un état mais un processus (Schnapper, 2014) :

L'intégration sociale des diverses populations serait plus libre, donc plus effective, si leurs identités particulières, au lieu d'être refoulées dans le privé, étaient reconnues dans l'espace public. La politique d'intégration devrait donc se donner pour objet non de marginaliser ou de détruire les identités particulières en imposant aux nouveaux venus les normes de la société d'accueil, mais de reconnaître dans l'espace public le sens et la dignité de leurs cultures d'origine (p. 89).

Depuis 2016, le CAI a été remplacé par le contrat d'intégration républicaine (CIR) et confié à l'Office français de l'Immigration et de l'Intégration (OFII). Il « *marque l'engagement de l'étranger dans le parcours d'intégration* ». Concrètement, il s'agit d'un engagement signé par la/le migrant·e et la/le Préfet·te de région, selon lequel la/le premier·ère accepte de suivre une « formation civique » de deux jours et, en fonction de son niveau de langue constaté au moment de l'entretien, des cours de langue française lui permettent d'atteindre le niveau A1 du cadre européen commun de référence pour les langues. On estime que le/la signataire a rempli les conditions de son contrat s'il/elle assiste aux formations prescrites « *avec assiduité et sérieux* » et s'il/elle n'a pas « *manifesté de rejet des valeurs essentielles de la société française et de la République* » (Ministère de l'Intérieur, 2016).

Le rapport Taché, précédemment cité, fait état d'un certain nombre de constats sévères quant au fonctionnement du dispositif républicain d'intégration. Il qualifie de « *peu lisible et insuffisamment ambitieuse* » la « *politique publique d'accueil et d'intégration des primo-arrivants* » (Taché *et al.* 2018, p. 23). Une prise en considération de la dimension culturelle dans la politique d'intégration figure en bonne place dans les solutions préconisées dans ce rapport. Il propose également de doubler le nombre d'heures allouées à l'enseignement /apprentissage de la langue française. Langue qui revient à nouveau sur le devant de la scène en 2023 dans le projet de loi déposé par Darmanin et Dussopt. La loi pose le principe de « *l'intégration par la langue et le travail* ». Principe jugé problématique car « *subordonner l'octroi d'un titre de séjour durable à la passation préalable d'un examen de français, c'est mettre la charrue avant les bœufs* » (Héran 2023, p. 88). En effet, c'est en partie en travaillant, en interagissant en société que la plupart des immigrants apprennent la langue. Héran met aussi en garde contre le biais sélectif d'une telle loi qui favoriserait certaines catégories de personnes en introduisant la connaissance de la langue française comme un prérequis (*ibid*). Le rôle de la langue continue à prendre une place toute particulière dans les débats sur l'intégration des personnes migrantes.

2.1.4 Rôle et place paradoxale de la langue française dans l'intégration des personnes migrantes

Depuis François 1^{er}, l'usage de la langue française est lié à l'exercice du pouvoir et à un mouvement de normalisation, dont l'acte de naissance est l'Ordonnance de Villers-Cotterêts en 1539. La création de l'Académie française (en 1634), instance régulatrice de la langue et de la littérature, accompagna la tendance toujours plus centralisatrice de la monarchie.

Dès 1966, les politiques linguistiques ont eu pour objectif d'affirmer la présence de la langue et de la culture françaises en face de l'influence du monde anglo-saxon. Par un décret en date du 31 mai 1966, le général De Gaulle et Pompidou crée le Haut comité pour la défense de la langue française. La préfiguration de cette politique nationaliste et dirigiste était déjà visible en 1962 lorsque le général De Gaulle écrivait à Messmer, son ministre des armées : « *J'ai constaté, notamment dans le domaine militaire, un emploi excessif de la terminologie anglo-saxonne. Je vous serais obligé de donner des instructions pour que les termes étrangers soient proscrits chaque fois qu'un vocable français peut être employé* » ajoutant à la main « *c'est-à-dire dans tous les cas* ».

Aujourd'hui encore, la langue française est une affaire d'État qui a assumé une double fonction, celle d'unification de l'État et celle de symbole d'appartenance à cet État, érigeant le français en « religion d'État » (Cerquiligni 2003).

Le français n'est pas considéré, en France, comme les autres langues de France, mais bien comme une composante fondatrice de l'identité républicaine. La langue reste une passion nationale, source de vifs débats. La représentation dominante est celle d'un âge d'or républicain (correspondant peu ou prou à la III^{ème} république et à Jules Ferry) où chaque citoyen·ne aurait maîtrisé à grand renfort de dictées les subtilités de la langue, l'orthographe et les complexités de la production écrite. La France est dominée par une conception monolingue : les Français de métropole, extrapolant leur propre modèle, identifient une langue, une culture, une identité nationale. Il apparaît alors évident qu'ils conçoivent donc spontanément le plurilinguisme, majoritaire à la surface de la terre, comme une série de monolinguisms additifs et cloisonnés. Rappelons l'article 1 de la Constitution française : « *La France est une république indivisible, laïque, démocratique et sociale* ». Selon cette conception, le corps social ne peut être fractionné : la France ne se reconnaît pas de minorités, et ne ratifie pas, ou avec des réserves, certains traités internationaux ou européens.

Le monolinguisme va de pair avec une conception monolithique de la langue : on envisage le français comme un objet figé, éternel et dense, sans prendre en compte l'Histoire qui le produit, ni son évolution, ni ses infinies variations, régionales et sociales ou encore l'espace de la francophonie.

Ainsi, le modèle français ne repose pas sur le principe d'une contribution de chacun·e des membres de la communauté à l'établissement des référents mais plutôt sur celui d'une conformité à ces dernier·ère·s, voire d'une soumission, et ceci au moins depuis la Révolution française de 1789, dans un souci d'égalité. Cette façon d'envisager l'intégration relève donc d'une conception normative de l'organisation sociale : on prédétermine, au plus haut niveau de l'État, ce qui est « normal » d'être ou de faire. La politique linguistique française, les représentations et les usages de la langue s'inscrivent de fait dans cet ordre. Pour être intégré à la société, il faut parler français. La maîtrise du français fait partie depuis plusieurs années des conditions pour obtenir la nationalité française. Le Ministère de l'Intérieur a choisi de mettre la langue au centre de l'intégration des populations immigrées. Dans le même temps, en 2011, est créé un référentiel destiné à labelliser les organismes du secteur de la formation linguistique des adultes migrant·e·s sous le dénominateur de « français langue d'intégration » (FLI). Dans l'avant-propos du référentiel, on peut lire :

La langue détermine la façon de raisonner des peuples et le regard qu'ils portent sur le monde. La connaissance et l'usage de la langue du pays d'accueil constituent le premier facteur de l'intégration car ils permettent une vie sociale normale. La langue est aussi le vecteur de la culture et elle seule permet d'appréhender le sens de valeurs difficilement transmissibles dans les langues d'origine.

À l'époque, plus de 70 universitaires de toute la France montent au créneau pour contester la volonté du Ministère de l'intérieur de contrôler les formations de français destinées aux adultes migrant·e·s²⁸. Dans une interview donnée à France Culture en février 2012, le sociolinguiste Huck qualifie ces mots de rétrogrades, et appartenant à une logique fermée. Selon cette dernière, on considère la langue comme la seule planche de salut de l'intégration, sans prendre en compte les autres facteurs économiques, culturels, sociaux, sociétaux. Facteurs non hiérarchisés car allant de pair. Dans cette logique on considère la langue comme un préalable à tout autre chose. Les chercheur·e·s ont dénoncé une façon de rendre encore plus étrange l'étranger. Une lecture en creux du texte cité précédemment laisse entrevoir une perception accrue de la différence, considérant que chez les personnes étrangères tout est différent. Différences que l'on pourrait lever par l'apprentissage de la langue et des normes sociales et morales. Or,

Le fait de baser l'intégration sur le seul élément linguistique ne peut rendre compte du caractère mutuel et complexe du processus d'intégration, ou plutôt des processus d'intégration. L'intégration linguistique des individus immigrants ne peut donc être ni un critère de sélection, ni un objectif en soi. Le rôle de la langue est davantage à penser comme un élément d'un système visant à aider les individus en situation d'immigration et d'intégration, à tenir une place qu'ils auront choisie dans la société d'installation (Calinon, 2013, p. 30).

Dans la situation politico-linguistique officiellement monolingue française, l'intégration est donc présentée comme reposant sur la pratique et l'appropriation de la langue française comme seule et unique ressource possible pour pouvoir participer à l'ensemble des composantes de la société française :

Sous l'angle linguistique, [...] l'intégration humainement et socialement réussie passe par l'acquisition d'une compétence adéquate dans la langue du pays d'accueil. Son insuffisante maîtrise conduit en effet inéluctablement à l'exclusion sociale, culturelle et professionnelle (DGLFLF²⁹ 2005, p. 7).

Si la langue française est considérée par l'État et ses représentant·e·s politiques comme le facteur premier et préalable de l'intégration, on est en mesure de se questionner sur les conséquences d'une non ou mauvaise « maîtrise » de celle-ci et de questionner le mot maîtrise lui-même.

²⁸ Cf. la pétition *Flic ? : Français Langue d'une Intégration Contrôlée* publiée par 70 universitaires dans Mediapart le 9 novembre 2011 [en ligne] <https://blogs.mediapart.fr/edition/les-invites-de-mediapart/article/091111/flic-le-francais-langue-dune-integration-controle> consulté le 4 mars 2022.

²⁹ La délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF) est chargée d'animer et de coordonner la politique linguistique de l'État.

2.2 Relations entre politiques migratoires et politiques éducatives

Si les réalités migratoires actuelles ont une influence sur la scolarisation des élèves migrant·e·s, la structuration et les modes de pensée qui sous-tendent le système éducatif qui les accueillent pèsent tout autant. En effet, un système éducatif est structuré par un certain rapport au savoir qui détermine les méthodes pédagogiques, les relations avec les élèves et celles avec les parents. Il est lié à la représentation de l'enfant, de sa nature, de ses besoins, de ses compétences. Afin de définir le contexte de scolarisation des enfants migrant·e·s, nous envisagerons successivement les traits caractéristiques qui définissent le système scolaire français, puis la place faite aux enfants migrant·e·s au sein de ce système pour enfin en étudier la traduction dans les textes institutionnels que nous confronterons aux réalités du terrain.

2.2.1 Le système scolaire français : le poids de la norme

2.2.1.1 Une école républicaine

Pour comprendre la difficulté que l'École rencontre aujourd'hui pour s'adapter à la diversité de ses publics, il faut revenir brièvement sur son histoire. Depuis la révolution française de 1789 et la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen, la France a toujours été réticente à accorder des traitements différenciés à une minorité ou à un corps social particulier. Par ailleurs, au nom d'une valeur d'universalisme, tous les hommes, de par leur nature d'homme, sont libres et égaux et sont reconnus pareillement citoyens par l'État républicain. On reconnaît à tout individu les mêmes droits, indépendamment de sa communauté de naissance familiale, sociale, ethnique ou religieuse. On abolit tout ce qui pouvait lier les mêmes individus à un corps social particulier. C'est cette mythologie nationale qui a inspiré le modèle de l'école républicaine, obligatoire, laïque et gratuite, institutionnalisée par la loi Ferry de 1882. L'école est alors au cœur du projet républicain. L'enseignement doit former les citoyens et enraciner la République en diffusant largement les valeurs. Au temps de la III^{ème} République, les revendications des minorités régionales ont été âprement combattues car considérées comme une résistance à la citoyenneté républicaine, conçue sur la valeur d'une universalité assimilée à l'homogénéité. Pour être un bon citoyen français il fallait parler français. Notre modèle actuel est hérité de cette troisième République et on constate une résistance récurrente à la reconnaissance de la diversité, par crainte d'une remise en cause de la cohésion nationale (Meunier 2013). Selon la Loi de 1901, le droit français ne reconnaît ni groupes, ni minorités, ni communautés à l'exception des associations. Ainsi, chaque enfant doit laisser à la porte de l'école ses caractéristiques socioculturelles, afin

d'accéder à la citoyenneté et aux connaissances rationnelles présentées comme universelles, l'uniformisation dans le creuset républicain étant le but recherché. Il s'agit avant tout de sauvegarder un consensus social, justifié par la mise en avant des notions de justice et d'égalité, en permettant aux élèves de disposer d'une instruction commune de base préparant leur vie dans la société (p. 89).

Au cœur du modèle de l'école républicaine, la langue française et son enseignement occupent une place privilégiée.

2.2.1.2 ... centrée sur « la maîtrise » de la langue française

La place donnée à la langue dans notre système éducatif se résume par la notion de « maîtrise de la langue » omniprésente dans tous les textes institutionnels. La notion est devenue depuis quelques décennies le cœur, l'objectif majeur et permanent de l'Éducation nationale française, vers quoi tout doit concourir, sans être jamais définie. Depuis longtemps, son leitmotiv, à travers les objectifs fondamentaux définis est la « maîtrise de la langue », avec une approche technique tendant à considérer la langue sous l'angle de l'outil, centrée de façon normative sur la possession de la grammaire et du lexique.

La langue française est partie prenante de l'ensemble des acquisitions des élèves, bien qu'elle paraisse - à tort - transparente dans ses diverses fonctions et modalités. Elle est implicitement évaluée dans toutes les productions scolaires et toutes les compétences du socle commun³⁰.

Pour éclairer la notion problématique de « maîtrise de la langue » nous nous tournerons vers Blanchet qui, dans un article publié dans la revue *Diversité* et intitulé « La maîtrise de la langue confrontée aux pratiques sociolinguistiques », pointe les « défauts » de cette notion. En premier lieu, c'est le recours au singulier qui est pointé du doigt :

On notera surtout l'implicite quant à cette langue au singulier qui est imposée comme une évidence : il s'agit du français, ou plutôt d'une certaine variété de français scolaire à laquelle le français est réduit (...) C'est une notion restrictive erronée, aberrante d'un point de vue sociolinguistique / sociodidactique qui la confronte aux pratiques sociales (p. 39).

La notion de « maîtrise de la langue » interroge la norme. La langue est ainsi

réduite artificiellement à une petite partie, circonscrite et sélective, de ses formes et de ses usages – en l'occurrence pour le français, à un français standardisé, scolaire, normalisé. Réduite à n'être qu'un code limité, décontextualisé, désocialisé, aseptisé, déshumanisé, mathématisé, dissocié du reste des ressources linguistiques, atomisé en éléments et règles grammaticaux supposés constitutifs de ce code, une langue devient maîtrisable, comme l'est un ensemble de tables de multiplication, d'équations et d'organisations géométriques (p. 41).

³⁰ « Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture présente ce que tout élève doit savoir et maîtriser à 16 ans. Il rassemble l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et attitudes nécessaires pour réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen » (Ministère de l'Éducation nationale) [en ligne] <https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-12512> consulté le 4 mars 2022.

On peut dès lors se poser la question des raisons de cette réduction artificielle. Nous retrouvons ce que nous exposions au début de la présente section, à savoir le fait que le français fait l'objet d'une idéologie linguistique très puissante. Le français est perçu comme la langue de la France, symbole de son unité, et par conséquent enseigné comme tel, à savoir comme une langue unifiée, homogène, immuable dans le temps, l'espace, la société, les usages, et donc exempte de variations, de mélanges, de diversités. C'est une vision idéologique de la langue qui est véhiculée et inculquée par l'école devenue hégémonique.

Si la « maîtrise de la langue » est une préoccupation centrale dans les programmes scolaires, on sous-entend qu'il s'agit de la langue écrite. La langue orale est souvent considérée comme une forme dégradée de l'écrit. Les formes orales et écrites que l'on qualifie de registres ou de niveaux de langue sont volontiers hiérarchisées, et les marques de l'oralité sont confondues couramment avec celle de la trivialité et de la familiarité. L'élève arrive donc à l'école en n'utilisant que des formes perçues comme disqualifiées qu'il conviendrait de corriger. L'oral est compris à tort comme facile, spontané, n'ayant besoin d'aucune situation d'apprentissage. Il ne saurait pourtant se réduire à la traditionnelle « participation » du non moins traditionnel cours dialogué. Le système scolaire français ne travaille pas l'oral en soi (sauf en langue vivante) et ne l'évalue pas en tant que tel (sauf très récemment et sous des formes discutables). Il est intéressant de voir que même les épreuves du DELF³¹ évaluant les compétences de compréhension orale se fondent sur de l'écrit. L'élève doit pouvoir lire et comprendre les consignes ainsi que les différentes réponses proposées. La langue orale a pourtant des caractéristiques propres différentes de celle de l'écrit qu'il convient non pas de gommer mais de travailler. On ne peut pas parler comme on écrit sauf dans de rares cas d'oralisation d'écrits. La compétence langagière est indivisible, et vouloir travailler l'écrit sans travailler l'oral est une source majeure d'échec. Leur soi-disant maîtrise précoce de l'écrit sert de filtre pour orienter les élèves, et reste une demande sociale massive, ce qui favorise les familles dont la langue est la plus proche de la langue de l'école, tandis qu'elle désavantage nettement les autres, dont certaines qui n'ont pas le français comme langue familiale.

Au sein d'un système éducatif qui revendique la même école pour tou·te·s tout en valorisant une « maîtrise » de la langue française hyper normée, quelle place laisse-t-on réellement aux élèves migrant·e·s ? En ayant recours au terme de maîtrise c'est « une connaissance approfondie et sûre » pour reprendre la définition du CNRTL³² qui est attendue et qui ne laisse

³¹ DELF : diplôme élémentaire de langue française est un diplôme officiel harmonisé sur les niveaux du cadre européen de référence et reconnu dans le monde entier.

³² Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales.

aucune place à la variation qui ne tient pas compte du caractère évolutif de l'acquisition linguistique.

2.2.2 Quelle place pour les enfants migrant·e·s au sein de l'École française ?

Pour circonscrire la question, nous nous intéresserons, dans un premier temps, aux choix opérés en matière de dénomination des élèves car la façon de nommer un public en dit long sur la façon de le percevoir. Dans un deuxième temps, nous ferons le constat des tendances et des destins scolaires qui pèsent sur les élèves migrant·e·s, avant de questionner les potentialités de ce que certain·e·s qualifient de discrimination systémique.

2.2.2.1 Une École qui peine à les nommer

Pour cerner la question de la dénomination du public concerné, nous nous appuierons essentiellement sur les textes officiels régissant l'accueil des élèves allophones depuis 1970, et sur le travail effectué par Galligani (2008) sur la question dans lequel elle rappelle que la terminologie est un véritable enjeu. C'est également ce que souligne Auger (2014, p. 18) en ces termes : « *Les changements successifs de noms donnés au ENA ou aux dispositifs qui les concernent, offrent de précieux renseignements sur l'appréhension de ces élèves* ». Nous croiserons donc les réflexions apportées par les différentes études et nos propres observations pour offrir un panorama le plus complet possible.

En faisant un bref tour d'horizon des différentes expressions utilisées, nous allons essayer de définir l'objet de notre étude, à savoir de jeunes élèves qui ont besoin d'apprendre le français comme langue seconde (nous reviendrons sur cette notion un peu plus loin dans cette section). Actuellement, l'appellation en cours, dans l'usage officiel, est « élève allophone nouvellement arrivé » (EANA). Elle remplace, depuis 2012, celle « d'élève nouvellement arrivé en France » et son acronyme « ENAF » qui reste pourtant encore très usité chez les enseignant·e·s. Certain·e·s dénoncent le fait que le recours à ces sigles a un côté déshumanisant regrettable. Cela étant dit, au fil du temps, la terminologie s'est modifiée et cela n'est pas anodin.

Les premières évocations s'associent à la nationalité. Depuis 1936, on parle d'élèves « étrangers ». L'appellation persistera, çà et là, dans les circulaires officielles jusqu'en 1986. Dans les classes, elle trouve vite ses limites car les élèves inscrit·e·s en classe d'accueil peuvent être de nationalité française : des enfants par exemple de parents français mais non francophones (né·e·s dans ou hors des frontières), ou des élèves né·e·s dans les ex-colonies et dont la langue officielle est le français. On peut également citer le cas des enfants adopté·e·s venant d'autres pays. Nous n'avons pas de chiffres pour cette époque mais nous savons que

dans les années 2000, on comptait en moyenne 30% d'élèves français·es dans les classes d'accueil (avec de fortes variantes selon les académies). L'appellation d'élève étranger persiste encore aujourd'hui sur le terrain et dans les textes de l'administration française (Galligani 2008).

Dans les années 1970, on parlait d'« enfant d'immigrés », qui désignait les enfants de travailleurs immigrés de la vague antérieure aux années 70. On parle aussi d'enfants de migrants (terminologie que l'on retrouve d'ailleurs aujourd'hui). C'est l'appellation que l'on retiendra en 1976 lors de la création du service académique qui leur est consacré, les CEFISEM : Centre régionaux de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants.

Dans les années 1990 et jusqu'en 2000 on a inventé le terme de « primo-arrivants » (composé du préfixe « primo » et de « arrivant » il désigne toute personne arrivant pour la première fois dans un pays et s'installant durablement dans ce pays). Restait à élucider la question de la durée. Pendant combien de temps un élève est-il primo-arrivant ou nouvellement arrivé ? L'administration tranchera : sont concerné·e·s les élèves allophones, en situation d'immigration, scolarisé·e·s depuis moins d'un an dans un établissement du premier ou du second degré.

Aujourd'hui, l'expression « enfants d'immigrés » ou « enfants de migrants » se révèle particulièrement inadaptée si l'on prend ne serait-ce que l'exemple des jeunes mineur·e·s isolé·e·s, généralement âgé·e·s entre 15 et 17 ans, arrivant seul·e·s sur le territoire français et en nombre croissant ces dernières années. Dans de nombreux cas de figure, les appellations s'avèrent réductrices et révèlent une méconnaissance du public. Il a donc fallu développer voire créer d'autres expressions. Ce n'est plus sur la base de la nationalité ou du parcours migratoire que l'on s'est basé, mais sur des critères linguistiques.

Dès les années 1970 on parlait d'« élève non francophone ». Se posait alors la question de la notion de francophonie. Quand est-on considéré·e comme francophone ? À partir de quel degré de maîtrise de la langue française ? Administrativement, on a considéré que là où le français est la langue officielle, les individus sont francophones. Encore une fois, on s'aperçoit vite sur le terrain qu'il n'en est rien. En utilisant un terme privatif « non francophone », on considère d'emblée l'élève en termes de manque, on pose *a priori* un regard négatif. L'élève est celui qui n'est pas, comme le remarque Galligani (2010, p. 5) « *On caractérise un individu par ce qu'il n'a pas. 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* ». C'est ainsi que s'est dessiné un profil plus vaste d'élèves concerné·e·s par les dispositifs d'accueil en langue seconde : les élèves allophones sans maîtrise suffisante du français, sous-

entendu « sans maîtrise suffisante pour suivre une scolarité lambda ». Comme nous l'avons dit plus haut, l'appréciation de ce qu'est « la maîtrise suffisante du français » reste floue et aucun critère objectif n'est défini nationalement. Le terme « allophone » implique un regard nouveau et différent. Du grec *allos* « autre » et *phonein*, « émettre un son, parler », ce mot désigne celui/celle qui a une autre langue. Dans le contexte scolaire on sous-entend une autre langue que le français. La terminologie et la notion d'allophonie, bien qu'elles ne soient pas satisfaisantes non plus, soulignant toujours une différenciation, semblent quand même marquer une évolution positive, être plus neutres en reconnaissant pour la première fois à l'école le plurilinguisme de ces élèves. Cependant, un récent rapport de recherche commandité par le Défenseur des Droits remet en question les appellations actuelles : celle d'EANA à laquelle est adjointe celle des EFIV (Enfants de Famille Itinérante et de Voyageurs), mettant en avant leur « *caractère stigmatisant et minorisant* », terminologies qui « *posent question au moment où l'institution scolaire se veut inclusive* » (Armagnague-Roucher et Rigoni 2018, p. 45).

Les modifications d'appellations successives, et les éléments prioritaires dans ces dénominations, montrent la difficile entreprise de qualification des élèves migrant·e·s et surtout le malaise institutionnel face à un public qu'elle peine à appréhender. En effet « *les différentes catégorisations ne sont pas vides sémantiquement et symboliquement et elles conditionnent le changement de regard que l'on porte sur ce public scolaire selon la formule consacrée* » (Galligani, 2008, p. 114).

Aux dénominations officielles, on peut ajouter celle très usitée chez les enseignant·e·s de « élèves FLS » : raccourci qui désigne les élèves qui suivent des cours de FLS. La dénomination est absente des textes officiels et ne semble pas encore avoir été étudiée. Le recours à une telle appellation nous questionne. Pourquoi les enseignant·e·s n'ont-elles/ils pas recours à la dénomination d'EANA en vigueur ou à celle abrégée d'élève allophone plus communément utilisée ? Est-ce la réticence à l'utilisation d'un acronyme déshumanisant ? Le terme allophone semble-t-il trop scientifique ? On pourrait penser en effet que celui « d'élève FLS » renvoie à une situation concrète, parlante. Ou alors en ont-ils/elles assez d'actualiser des appellations qui se succèdent et vont au plus simple, au plus logique, au plus transparent ?

Mais ce sont des questionnements pour lesquels nous n'avons pour l'instant aucune réponse et certitude et qui ont inspiré notre recherche.

Quelle que soit la dénomination adoptée, toutes sont porteuses de différences. Ce que l'on pointe à chaque fois, c'est l'écart avec la norme attendue. Bien qu'aucune ne soit neutre ou satisfaisante, dans notre recherche nous utiliserons parallèlement les termes « enfants

migrant·e·s », tel qu'utilisés par l'UNESCO³³ et le terme en vigueur actuellement dans les textes institutionnels français, à savoir celui d'élève allophone nouvellement arrivé (EANA) que nous synthétiserons par élève allophone, formulation pour nous plus humaine que l'acronyme, lorsque nous faisons référence aux textes en question ou à l'usage au sein de l'Éducation nationale. Les élèves plurilingues venus d'ailleurs comme nous aimons également à les désigner³⁴, ont ainsi fait l'objet au fil du temps d'une volonté manifeste de catégorisation de par leur(s) langue(s) et leur provenance. Si l'École peine, encore aujourd'hui, à les nommer, elle peine dans le même mouvement à les mener sur le chemin de la réussite scolaire.

2.2.2.2 Une École qui peine à les faire réussir scolairement

L'enquête statistique *Trajectoires et origines* (INED et INSEE, 2008) dont les résultats et analyses sont parus en 2015, est présentée par ses auteurs comme « une nécessité » car

pays d'immigration tout au long du XXème siècle, la France est devenue une société multiculturelle où la diversité des origines de la population atteint un niveau sans précédent. Pourtant, la situation des populations reste mal connue. Dans le débat public, elles font l'objet d'idées reçues et de représentations stéréotypées (p. 10),

même si ce genre d'enquête déclenche toujours de vives polémiques et peut comporter de nombreux biais (Tribalat, 2016). L'enquête apporte dans son sixième chapitre des informations à l'échelle nationale sur les trajectoires scolaires des enfants migrant·e·s né·e·s à l'étranger et scolarisé·e·s dans le système scolaire français à leur arrivée. L'enquête s'est intéressée « exclusivement aux personnes âgées de 18 à 35 ans en 2008 ayant effectué toute leur scolarité en France et cela en vue de saisir les parcours scolaires des descendants d'immigrés dans leurs diversités et le traitement qui leur a été dévolu ». Cela signifie que les observations se font sur les enfants migrant·e·s scolarisé·e·s avant 1990. Il est important de replacer les données dans leur contexte car les dispositifs d'accueil n'étaient pas les mêmes qu'aujourd'hui. Concernant les données sociales, l'enquête apporte les informations suivantes : les enfants migrant·e·s appartiennent à des familles de milieux sociaux très modestes où les professions de cadres supérieur·e·s ou intermédiaires (12%) et même d'indépendant·e·s (9%) sont rares alors que les ménages de travailleur·euse·s non qualifié·e·s, représentent le tiers des familles (32%). Au total, les ouvrier·ère·s et employé·e·s, qu'elles/ils soient des travailleur·euse·s qualifié·e·s ou non, représentent les trois-quarts (75%) des origines sociales familiales. On observe également

³³ Un·e enfant migrant·e est « un enfant provenant de n'importe quel pays tiers (européen ou non), dont les parents ou les grands-parents soit se sont installés dans le pays d'accueil, soit sont demandeurs d'asile ou ont le statut de réfugiés, ou encore sont des immigrés en situation irrégulière » (Conseil de l'Europe, 2004, rapport Eurydice p. 8).

³⁴ En référence à l'ouvrage de Moro, *Enfants d'ici venus d'ailleurs*, 2002, Paris, La Découverte.

que, parmi les parents de milieux populaires (employé·e·s et ouvrier·ère·s), les couples bi-actifs sont moins fréquents que ceux où un seul des parents travaille.

Chez les migrant·e·s enfants ou adolescent·e·s, l'absence de diplôme des parents est plutôt la norme avec 66% de non diplômé·e·s pour seulement 16% de parents titulaires du baccalauréat ou d'un diplôme supérieur. Les familles sont également de grande taille, avec 70% des enfants migrant·e·s appartenant à des unités familiales composées d'au moins quatre enfants. À l'âge de la scolarisation, les familles monoparentales ou d'une autre configuration que celles composées du seul couple parental et des enfants sont relativement nombreuses (28%), en particulier parmi les enfants qui ont migré en étant âgés de douze à seize ans (48%). Concernant les usages linguistiques, dans les familles, l'usage du seul français comme langue de communication est peu fréquent (6% des répondants) et la norme linguistique serait plutôt de ne parler que des langues familiales (58%). Néanmoins, 37 % des répondants déclarent un usage familial de plusieurs langues, dont le français.

Venons-en maintenant au parcours scolaire des enfants migrant·e·s. On relève tout d'abord que les enfants et adolescent·e·s migrant·e·s sont loin d'avoir tou·te·s été pris·es en charge ou traité·e·s de manière spécifique à leur arrivée dans le système scolaire, puisque 75% d'entre elles/eux déclarent avoir été inscrit·e·s uniquement en classe ordinaire. L'inscription dans des dispositifs d'accueil pour étranger·ère·s non francophones concerne moins de la moitié des enfants migrant·e·s et varie sensiblement selon l'âge d'arrivée : 19% chez les migrant·e·s arrivé·e·s entre six et onze ans, 39 % de ceux/celles venu·e·s entre douze et seize ans, mais aucun de ceux/celles entré·e·s en France avant six ans. Proposant une relecture de cette enquête, Primon, Moguerou et Brinbaum (2018) avancent deux hypothèses susceptibles d'expliquer le déficit de scolarisation dans les dispositifs dédiés :

[soit] à l'âge de leur scolarisation, ces migrants ont pu être jugés suffisamment à l'aise en français et scolarisés d'emblée dans des classes ordinaires » [soit] faute de classes spécifiques dans les établissements (en particulier dans les anciennes générations) ou de places disponibles dans les classes d'accueil, certains élèves ont été inscrits dans les filières ordinaires ou relégués dans les classes de l'enseignement adapté (p. 24).

La première hypothèse est peu plausible car, dans la partie sur la pratique des langues de la même enquête, seuls 20% des immigré·es arrivé·e·s enfants ou adolescent·e·s ont déclaré qu'ils/elles maîtrisaient « bien » ou « très bien » le français à l'oral à leur entrée en France et 22% à l'écrit. Cela signifie donc que la grande majorité des enfants avait « une maîtrise insuffisante du français ». La seconde hypothèse est plus plausible car on constate que les enfants migrant·e·s apparaissent de façon surreprésentée dans les classes adaptées et ils/elles le sont d'autant plus que leur arrivée en France est tardive. Les questions relatives à la poursuite

de la scolarité montrent que les élèves arrivés en cours de primaire s'avèrent plus souvent dirigés vers les filières courtes et professionnelles du second cycle du secondaire que vers les filières indifférenciées (47% versus 42%). Quant à celles et ceux arrivés plus tard entre 12 et 16 ans, elles/ils apparaissent particulièrement vulnérables scolairement : seuls 32% d'entre elles/eux ont accédé aux filières longues du secondaire alors qu'un.e sur cinq (20%) a abandonné sa scolarité avant ou en fin de troisième. 39% des immigrés arrivés avant l'âge de 6 ans sont bacheliers et 26% pour ceux/celles arrivés entre 12 et 16 ans. L'accès à l'enseignement supérieur suit à peu près les mêmes lignes de clivage. On constate ainsi qu'une arrivée en cours de scolarité obligatoire se révèle pénalisante pour poursuivre des études relativement longues et débouche très fréquemment sur l'acquisition de diplômes professionnels courts (Certificat d'aptitude professionnelle -CAP- ou Brevet d'aptitude professionnelle -BEP), plutôt que du baccalauréat et a fortiori des diplômes du supérieur. Ces observations se confirmaient encore en 2010 où l'on constatait que 59% des élèves en âge de rejoindre le lycée étaient affectés dans des filières professionnelles³⁵ au niveau national. Dans certaines régions, les statistiques montrent une orientation encore plus massive dans les filières professionnelles. Dans sa thèse de doctorat, Graveleau (2021) avance des statistiques personnelles qui font état de l'orientation des lycéens allophones dans la ville du Mans. Selon ces chiffres, en 2018/2019, 85% des jeunes étaient orientés en filières professionnelles contre 15% en filière générale. Cela amène l'auteure à parler d'orientation « subie ».

Les données qui précèdent ont fait émerger l'hypothèse d'une discrimination institutionnelle (Schiff *et al.* 2004 ; Schiff et Fouquet-Chauprade 2011) et portent à conclure que

*tout concorde pour considérer qu'historiquement l'admission des enfants migrants dans les structures pour non francophones (CLIN, CLA) s'est accompagnée tendanciellement d'une relégation de ces élèves dans les classes adaptées ou spécialisées des établissements à défaut de pouvoir ou de vouloir les accueillir dans les classes et les filières ordinaires comme le préconisent les textes officiels depuis 1975. Dès lors, comment qualifier ces pratiques de relégation sinon de discriminations institutionnelles ? (Primon *et al.* 2018, p. 33).*

Parallèlement aux données factuelles, les enquêtés ont été invités à répondre à des questions subjectives au sujet de leurs ressentis face à d'éventuels traitements différentiels. En moyenne, 14% des descendants d'immigrés déclarent « avoir été moins bien traités » que leurs camarades « français.es » lors des décisions d'orientation, soit environ trois fois plus que la population majoritaire (5%). Leur sentiment d'injustice est particulièrement marqué chez les descendants d'immigrés originaires du Maroc ou de Tunisie (23%), de Turquie (22%),

³⁵ 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 consulté le 4 mars 2022.

d’Afrique sahélienne et guinéenne ou centrale (24% et 20%) et d’Algérie (20%). Parmi les motifs cités comme causes potentielles des traitements défavorables, l’« origine » prédomine, suivie de « la couleur de la peau ».

Les données de l’enquête ajoutent une pierre à l’édifice des chercheur·e·s qui montrent que l’entrée dans le système éducatif d’élèves allophones après l’âge de la scolarisation obligatoire et plus généralement les mobilités et les migrations internationales des enfants ou adolescent·e·s constituent à l’évidence un défi pour le système scolaire français (Armagnague-Rouchet et Bruneaud, 2016).

Le double constat d’une École qui peine à nommer le public qu’elle accueille et à le faire réussir scolairement, nous amène à nous questionner sur la source des inégalités de traitement au sein du système scolaire. Peut-on parler de discriminations systémiques ? L’École offre-t-elle à tou·te·s la même qualité d’éducation comme elle le revendique ?

2.2.2.3 Une École discriminante ?

La revue trimestrielle de l’association française des acteurs de l’éducation (AFAE) titrait son numéro 166 de juillet 2020 : *École et migration. L’école de la République est-elle accueillante ?* Au regard des constats établis précédemment, la question apparaît légitime.

« *Dans l’école les classements ethniques sont en usage* » déclarait Lorcerie lors d’une interview au *Café pédagogique* en 2009. Qu’entend-on par classements ethniques ? Quelles incidences cela a-t-il sur les élèves ? S’appuyant notamment sur les théories de Weber, les recherches de Lorcerie proposent une analyse de l’institution scolaire du point de vue des relations interethniques. Les relations entre le public représenté par les élèves migrant·e·s et l’École peuvent être analysées à la lumière du concept d’« ethnicité ». L’ethnicité est un fait social et non un fait culturel. Le terme renvoie au procédé de catégorisation ethnique, c’est-à-dire à la conduite par laquelle nous différencions et classons les individus selon des critères qui se réfèrent à l’origine supposée des individus. La relation ethnique n’est pas une question de nature. On appelle ethnique une relation parce que l’on croit que cette personne a une autre origine, il s’agirait donc davantage d’une question de croyances, de représentations sociales :

Ces croyances transforment certains traits culturels, physiques ou autres, en symbole de l’identité ethnique : pour l’approche en termes d’ethnicité, ces traits ne sont pas les propriétés d’une population mais les propriétés (des contenus stéréotypés) d’une distinction. (Lorcerie, 2003, p. 15)

La relation ethnique attribue de l’altérité à un « eux ». Elle forge un « nous » contre un « eux » dont on se distancie en valorisant son « nous » et en dévalorisant autrui (Lorcerie 2006 et 2009). En France, on constate un certain malaise de l’institution face à ce que l’on appelle depuis les

années 2005 la « diversité » (notion introduite par De Villepin et Sarkozy), pour parler de la minorité visiblement différente de la majorité des Français·e·s et liées aux différents flux migratoires (Lorcerie 2019). Tout se passe comme si la société tentait d'ignorer le phénomène sous couvert de l'idéologie républicaine, d'universalisme républicain, comme si elle refusait d'envisager sa composition hétérogène (*ibid*). Cela explique en partie que l'École ait focalisé ses efforts pour s'adapter à la diversité des publics qui lui sont confiés :

sur l'assouplissement des règles de fonctionnement des établissements scolaires, tout en conservant une gestion très centralisée. La pédagogie a été négligée. Les rares dispositions générales répondant à la diversité ethno-culturelle de la population scolaire sont des aménagements des programmes, principalement en histoire [...] Les rigidités pédagogiques ont fait obstacle à d'éventuelles transformations positives [...] Elles ont donné prises à la catégorisation ethnique pour expliquer et naturaliser les difficultés des élèves (Lorcerie, 2012, p. 10).

Les mêmes résistances se retrouvent-elles dans les textes institutionnels ?

2.2.3 Des textes institutionnels à leur mise en œuvre

Dans la section qui suit, nous verrons tout d'abord quelle a été l'évolution des textes institutionnels concernant la scolarisation des élèves migrant·e·s pour en comprendre les conceptions et les représentations sous-jacentes. Nous nous arrêterons ensuite sur les textes actuellement en vigueur afin de percevoir dans quel cadre institutionnel actuel sont scolarisé·e·s les élèves et quelles sont les attentes auxquelles sont confronté·e·s les enseignant·e·s. Enfin nous essayerons de mettre en perspective les textes avec leur application dans les établissements et les classes.

2.2.3.1 Évolution des textes institutionnels et des structures depuis les années 1970

Les modalités actuelles d'accueil et de scolarisation des élèves allophones, définies par plusieurs circulaires ministérielles publiées en 2002, sont le résultat d'une longue histoire tant administrative que sociale et politique qui a pour toile de fond l'histoire de l'immigration en France. Arrêtons-nous un instant sur cette histoire qui permet de comprendre les orientations actuelles.

C'est en 1970 que furent créées les premières classes d'initiation pour enfants étranger·ère·s dans l'enseignement primaire, puis en 1973 les classes d'adaptation pour enfants de migrant·e·s étranger·ère·s dans le secondaire. Dès ces premières circulaires, la crainte de les voir marginalisé·e·s se traduit par la mise en place de structures nécessairement transitoires destinées à leur donner la capacité de communiquer en français, reconnue comme une condition indispensable à l'intégration de l'enfant étranger dans l'école française. On a pu constater cependant une tendance quasi-structurelle des classes susdites à se mettre en cocon, à se

marginaliser si elles ne font pas partie d'un projet d'école ou d'établissement, l'accueil de tous les enfants devant être l'affaire de toute l'équipe éducative.

Toujours en 1973, grâce à des conventions avec les pays concernés, se met en place un enseignement de langues et cultures d'origine (ELCO), destiné à favoriser un retour éventuel des familles dans leur pays, pour les huit groupes d'immigrants alors numériquement les plus importants en France : Portugais (1973), Italiens et Tunisiens (1974), Espagnols et Marocains (1975), Yougoslaves (1977), Turcs (1978), Algériens (1982). On verra cependant l'ELCO évoluer en cumulant plusieurs types de dysfonctionnements, principalement dus à l'absence de coordination entre enseignants étrangers dépendants de leur consulat et équipes pédagogiques françaises (fortes hétérogénéités professionnelles) impliquant à leur tour une absence d'harmonisation des contenus et méthodes. On notera aussi et surtout une non-identification des enseignants des ELCO (Cortier 2005).

Les Centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants (CEFISEM) sont créés en 1975 afin d'assurer la formation des enseignants chargés d'accueillir les enfants de l'immigration.

La mise en place de l'enseignement précoce des langues vivantes (EPLV) en 1992 vient concurrencer voire nuire aux ELCO, sans pour autant les intégrer : le mouvement souhaitable de transfert des ELCO vers l'EPLV, qui aurait permis de les "déminoriser" ne s'est pas opéré, (Billiez 1992). Le dispositif perdure obstinément en dépit des critiques formulées (voir le rapport Berque, 1985), car toute évolution implique l'accord des pays partenaires.

Peu à peu la conception de la langue française comme discipline d'enseignement aux enfants migrants étrangers va évoluer. Le concept de français langue seconde (FLS) pour les élèves allophones nouvellement arrivés va s'institutionnaliser progressivement jusqu'à la publication par la direction de l'enseignement scolaire (DESCO) en 2000 d'un « document d'accompagnement » des programmes de français pour le collège concernant « le français langue seconde ». Pour circonscrire la notion de FLS nous retiendrons la définition de Cuq (1991) :

« Le français langue seconde est un concept ressortissant au concept de langue et de français. Sur chacune des aires où il trouve son application, c'est une langue de nature étrangère. Il se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ces aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement soit les deux et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendiqué. Cette communauté est bi ou plurilingue. La plupart de ses membres le sont aussi et le français joue, dans leur développement psychologique, cognitif et informatif, conjointement avec une ou plusieurs autres langues, un rôle privilégié. » (p.139)

Pour les élèves qui arrivent en France, le français a une valeur statutaire forte, langue de communication dans l'école mais aussi dans la société et le monde du travail. Le français fait dès lors parti de l'univers quotidien de l'élève, parallèlement aux langues de la famille.

Dès 2001, dans les textes institutionnels³⁶, le FLS est présenté comme « *un des moyens de faire face au problème de l'hétérogénéité des publics scolaires* » et comme base de l'enseignement pour « *les élèves allophones, souvent plurilingues, inscrits au collège, de la sixième à la troisième* ».

L'enseignement est alors destiné à répondre à une double nécessité :

- permettre à des enfants allophones, mono ou (pluri)lingues dans une ou des langue(s) autre(s) que le français, d'accéder à un bi ou (pluri)linguisme où le français sera la langue de la communication scolaire et extra-scolaire ;
- leur permettre, en même temps qu'ils/elles acquièrent le français sous ses aspects les plus fondamentaux, d'entamer ou de poursuivre des études en français dans toutes les disciplines enseignées (DESCO, *Le français langue seconde*, p. 5).

Depuis 2012, encouragés par l'institution, se développent dans le second degré des classes d'accueil ouvertes ou des dispositifs qui privilégient « l'inclusion », c'est à dire la participation pleine et entière, de façon progressive, des élèves allophones à tous les enseignements au sein des classes « ordinaires ». Les cours choisis pour une première inclusion sont variables suivant les établissements. Le plus couramment ce sont, dans l'ordre suivant : les disciplines artistiques, l'éducation physique, les mathématiques, l'anglais, l'histoire-géographie et enfin le français.

Du côté des structures, en 2002, les CEFISEM sont restructurés et renommés « Centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage » (CASNAV) et leur mission est recentrée sur « *l'aide à l'intégration des élèves nouvellement arrivés en France et des enfants du voyage, à et par l'école* »³⁷. L'ouverture puis la nationalisation des classes d'accueil en écoles et collèges, officialisée par la circulaire d'avril 2002, précise l'obligation d'accepter un·e élève étranger·ère dans une classe au même titre qu'un·e élève français·e afin qu'il/elle bénéficie de la meilleure instruction possible. En 2012, avec la circulaire 2012-143 du 2 octobre 2012, ils sont renommés « Centres académiques pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs », le sigle d'origine restant inchangé.

Les mêmes textes sont actuellement en vigueur : nous allons maintenant les détailler.

³⁶ DESCO, 2001, *Le français langue seconde*.

³⁷ *Missions et organisation des CEFISEM*, Circulaire n° 90-270 du 9 octobre 1990.

2.2.3.2 Les textes en vigueur actuellement³⁸

Actuellement l'inscription et la scolarisation des élèves nouvellement arrivés sont régies par cinq circulaires, trois parues en 2002 et deux en 2012. Rappelons tout d'abord que la scolarisation des élèves allophones relève du droit commun et de l'obligation scolaire comme le rappelle le texte législatif en vigueur :

En l'état actuel de la législation aucune distinction ne peut être faite entre élèves de nationalité française et de nationalité étrangère pour l'accès au service public de l'éducation. Rappelons, en effet, que l'instruction est obligatoire pour les enfants des deux sexes, âgés entre six et seize ans, qu'ils soient français ou étrangers, dès l'instant où ils résident sur le territoire français.

Les modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère sont fixées par la Circulaire 2002-063 du 20 mars 2002 qui affirme qu'« assurer les meilleures conditions de l'intégration des élèves allophones arrivant en France est un devoir de la République et de son École. » Cette circulaire vient remplacer celle de 1984. Elle précise les modalités administratives d'inscription insistant notamment sur le fait que

la convention internationale relative aux droits de l'enfant du 20 novembre 1989, ratifiée par la France, garantit à l'enfant le droit à l'éducation en dehors de toute distinction qui tienne à sa nationalité ou à sa situation personnelle » et que « l'inscription, dans un établissement scolaire, d'un élève de nationalité étrangère, quel que soit son âge, ne peut être subordonnée à la présentation d'un titre de séjour.

La deuxième circulaire de 2002 vient compléter la précédente en précisant l'organisation de la scolarité et fixe les cadres d'intervention. Deux grands objectifs sont fixés : « faciliter l'adaptation de ces jeunes au système français d'éducation en développant des aides adaptées à leur arrivée » et « assurer dès que possible l'intégration dans le cursus ordinaire. »

Elle met aussi en place l'obligation d'effectuer un test de positionnement afin d'évaluer les compétences scolaires et linguistiques des élèves à leur arrivée. Est défini le fonctionnement des classes d'accueil (CLA) et des classes d'accueil pour les élèves non scolarisés antérieurement (CLA-NSA), mettant en parallèle leur inscription dans

les classes ordinaires correspondant à leur niveau scolaire sans dépasser un écart d'âge de plus de deux ans avec l'âge de référence correspondant à ces classes ; ils doivent bénéficier d'emblée d'une part importante de l'enseignement proposé en classe ordinaire, a fortiori dans les disciplines où leurs compétences sont avérées (langue vivante, mathématiques...). Un emploi du temps individualisé doit leur permettre de suivre, le plus souvent possible, l'enseignement proposé en classe ordinaire. Au total, l'horaire scolaire doit être identique à celui des autres élèves inscrits dans les mêmes niveaux.

Le texte introduit la notion de Français langue de scolarisation (FLSco) en rappelant que

l'objectif essentiel est la maîtrise du français envisagé comme langue de scolarisation. À ce titre, les finalités ordinairement retenues dans les démarches d'apprentissage du français langue étrangère

³⁸ Les textes actuellement en vigueur sont présentés en annexe 3. Les différentes circulaires mentionnées sont accessibles en ligne et de ce fait ne sont pas paginées.

ne sont pas forcément celles qui doivent l'être ici, même si un certain nombre de techniques d'apprentissage peuvent être utilement transposées. Pour cela on adoptera l'approche développée dans la méthodologie du français langue seconde.

Il fait également mention du nécessaire travail en équipe :

l'enseignement du français comme langue de scolarisation ne saurait être réalisé par le seul maître de la classe d'initiation ou par le seul professeur de français de la classe d'accueil : c'est la responsabilité de toute l'équipe enseignante. Aussi il est recommandé que le programme de travail de la classe d'initiation et de la classe d'accueil ne comprenne pas moins de douze heures de français, mais aussi des heures spécifiques dans les principales disciplines, afin de permettre aux élèves de s'approprier le langage des consignes scolaires relatives à chacune des disciplines, langage qui ne saurait être enseigné indépendamment d'une pratique de la discipline elle-même.

La troisième circulaire publiée en 2002 concerne l'organisation des CASNAV qui viennent remplacer les CEFISEM.

En 2009, un rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale (IGEN), relative à la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France dresse un état des lieux qui juge sévèrement les dispositifs alors en vigueur, ce qui amènera à la publication en 2012 d'une nouvelle circulaire venant compléter celle de 2002, qui reste néanmoins en vigueur. En effet, le rapport pointe différents dysfonctionnements, notamment « *une définition officielle du public visé qui manque de précision* », « *un pilotage diversement affirmé aux niveaux académiques et départementaux* », une diversité des structures de scolarisation qui « *manquent de lisibilité* », « *des pratiques de classes qui peinent à se diversifier* », « *des modes d'organisation aux incidences manifestes sur les apprentissages des élèves* ». Est alors proposée en conclusion une série de préconisations visant à : « *redéfinir le modèle de l'accueil et de la scolarisation* », « *mettre en œuvre le droit au meilleur parcours : évaluation et orientation* », « *porter une attention particulière aux enseignants* », « *repréciser les missions du CASNAV : en faire une structure d'appui plus légère pour le rendre plus réactif* » et « *réactiver le pilotage national et académique* ».

Suite à ce rapport sera publiée, le 2 octobre 2012, la circulaire 2012-141 précisant « l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés ». Si les modalités d'inscription sont toujours régies par la circulaire de 2002, l'organisation de la scolarisation est quant à elle modifiée. Tout d'abord une évolution dans la dénomination du public est à souligner, dorénavant on parlera d'EANA, Élèves Allophones Nouvellement Arrivés. C'est également la fin des dispositifs des classes d'accueil, remplacés par les UPE2A, unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants et l'introduction du terme « inclusion » en instituant « *l'inclusion dans les classes ordinaires [comme] la modalité principale de scolarisation* ». Tout comme les classes d'accueil, les UPE2A se divisent en deux types, celles

pour les élèves ayant été scolarisé·e·s dans leur pays d'origine et celles pour les élèves non scolarisé·e·s antérieurement. Le texte précise qu'« *il n'est pas préconisé de modèle unique de fonctionnement pour l'UPE2A* » mais que « *quelques principes pédagogiques sont impératifs* » parmi lesquels

l'inscription de l'élève dans une classe ordinaire en respectant le critère d'âge (un à deux ans d'écart avec l'âge de référence de la classe concernée au maximum), une prise en charge pédagogique par l'UPE2A d'un enseignement intensif du français d'une durée hebdomadaire de 12 heures minimum dans le second degré, l'enseignement de deux disciplines autres que le français » [ainsi qu'] une adaptation des emplois du temps permettant de suivre l'intégralité de l'horaire d'une discipline.

Le texte stipule également que « *la durée de scolarité dans un regroupement pédagogique ne doit pas excéder l'équivalent d'une année scolaire* ».

Concernant les CASNAV, si l'acronyme reste identique, la signification est quelque peu modifiée, devenant les « centres académiques pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus des familles itinérantes et de voyageurs ». Pour tenir compte des préconisations du rapport de l'IGEN, la circulaire affirme « *un pilotage visible et renforcé* » aux niveaux national et académique.

C'est actuellement d'après les prérogatives de cette circulaire que s'organise la scolarisation des élèves allophones. Mais qu'en est-il réellement dans la pratique ? Car on le sait bien, il existe souvent des écarts entre les recommandations officielles et les pratiques effectives sur le terrain.

2.2.3.3 Une mise en œuvre disparate

Fin 2014, le Défenseur des Droits publie un appel d'offres de recherche relatif à l'évaluation de la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivé·e·s en France et des enfants issu·e·s de familles itinérantes et de voyageurs. En découlera en juin 2018 un rapport de recherche intitulé EVASCOL et sous-titré « *Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)* » coordonné par Armagnague-Roucher et Rigoni. Il constitue le premier et le seul travail universitaire commandité sur la question, travail colossal de plus de 425 pages. Divisé en deux tomes, « les institutions et leurs acteurs » (tome 1) et « les élèves dans l'environnement scolaire » (tome 2), ce récent rapport permet de dresser un panorama effectif de la prise en charge par l'institution scolaire des élèves « allophones » et de proposer quelques préconisations.

Dans la première partie consacrée à l'institution, le rapport tente de rendre compte des fonctionnements et des dysfonctionnements concernant la scolarisation des EANA et des

EFIV³⁹. Une forte hétérogénéité des pilotages institutionnels *via* les CASNAV est soulignée. En effet, les différents CASNAV ne bénéficient pas de la même visibilité, ni des mêmes moyens et ne sont pas investis des mêmes missions selon les académies. Le rapport note

une disparité importante des rôles assignés aux CASNAV selon les contextes académiques. La définition de leurs missions par les instances locales, plus ou moins précises et exigeantes, va ici de pair avec les moyens qui leur sont alloués ainsi qu'avec les marques de reconnaissance dont ils font, ou non, l'objet de la part de l'institution (p. 96).

De nombreuses disparités selon les académies et les départements sont soulignées, que ce soit en matière d'accueil des élèves « *l'arrivée en UPE2A suit plusieurs étapes qui ne revêtent pas les mêmes formes d'un département à l'autre* » (p. 123), en matière de tests de positionnement élaborés par les CASNAV, sans qu'il existe d'harmonisation nationale ou encore concernant les délais d'affectation des élèves dans un établissement et une classe.

Les modalités d'organisation des dispositifs UPE2A varient également d'une académie à l'autre ; la circulaire, rappelons-le, ne définit pas de « *modèle unique de fonctionnement* ». Selon les académies et au sein même des académies, selon les départements, les enseignant·e·s peuvent être ou non itinérant·e·s et intervenir dans un ou plusieurs établissements. Les emplois du temps sont gérés cas par cas au sein des établissements. Ainsi, bien que la présence des enseignant·e·s dans leur établissement approche les 12 heures prévues par la circulaire, cela ne signifie pas nécessairement que chacun·e des élèves bénéficie de 12 heures d'enseignement hebdomadaire du FLE/FLS. En ce qui concerne les cours spécifiques (mathématiques, anglais...), ils restent au bon vouloir des établissements et relèvent d'une volonté de l'établissement et des moyens qui lui sont propres (heures supplémentaires, professeur·e·s volontaires, dispositifs spécifiques d'aide...).

Concernant l'ouverture des dispositifs et l'articulation entre l'UPE2A et la classe ordinaire on note, là encore, de grandes disparités selon les académies, les départements et les établissements, « *la temporalité et les modalités d'inclusion varient considérablement d'un élève à l'autre, d'un enseignant à l'autre, d'un établissement à l'autre, d'une circonscription à l'autre* » (p. 191) et des « *défauts d'inclusion sont toutefois observés bien plus souvent dans le second degré que dans le premier degré* » (*ibid.*). Le rapport dénonce également « *une inclusion à géométrie très variable dans les classes ordinaires* » précisant que :

l'inclusion en classe ordinaire dépend de plusieurs facteurs, elle varie selon les établissements, l'implication des équipes enseignantes et repose souvent sur l'investissement, l'implication du professeur d'UPE2A ou de son réseau de relations au sein de l'établissement. C'est souvent une négociation. L'inclusion est aussi très dépendante de la volonté plus globale du chef ou personnels hiérarchiques de l'établissement et le CASNAV n'a que peu d'impact sur cette dynamique (p.201).

³⁹ EFIV : enfants issus de familles itinérantes ou de voyageurs (le V de l'acronyme CASNAV).

Il faut préciser que l'enquête, qui se veut généralisatrice, s'est rapportée à quatre académies : Bordeaux, Créteil, Montpellier et Strasbourg. C'est pourquoi nous proposons maintenant un gros plan plus spécifique sur l'académie de Lyon, au sein de laquelle s'est déroulée notre recherche afin d'en souligner les spécificités.

2.2.3.4 Le cas de l'académie de Lyon

Concernant l'académie au sein de laquelle s'est déroulée notre recherche, voici quelques éléments susceptibles d'éclairer notre contexte.

L'académie de Lyon regroupe les départements de l'Ain, de la Loire et du Rhône. En juin 2018, elle scolarisait environ 5400 élèves allophones réparti·e·s à peu près de la façon suivante : 1000 dans l'Ain, 1400 dans la Loire et 3000 dans le Rhône. Au sein de l'académie les modes de fonctionnement des UPE2A sont très hétérogènes. Chaque département organise, par l'intermédiaire du CASNAV, l'accueil des élèves allophones en fonction de ses priorités et de ses moyens. Ainsi, chaque direction académique a la possibilité d'adapter le cadre de la circulaire à la réalité de son territoire et de lui allouer les moyens qu'elle juge nécessaires.

Si dans le département du Rhône les enseignant·e·s sont affecté·e·s dans un établissement et y effectuent l'intégralité horaire de leur service, les enseignant·e·s de l'Ain et de la Loire sont quant à eux/elles, mobiles, c'est à dire qu'ils/elles partagent leur temps de service entre différents établissements selon les besoins.

À chaque rentrée, des instructions précisent les modalités d'accueil au niveau académique⁴⁰ et au niveau départemental. Dans la Loire, la note de service émanant des services de l'Inspection académique en date du 22 aout 2016 précise les modalités de fonctionnement dans les termes suivants :

En fonction des arrivées, des groupes d'EANA pourront être pris en charge dans différents établissements scolaires (implantation mobile des UPE2A). De fait, tous les enseignants des UPE2A sont itinérants et leurs interventions varient dans l'année selon les besoins des EANA, des établissements et des contraintes d'emploi du temps des classes ordinaires d'accueil. Compte tenu de l'évaluation faite, et après concertation avec la coordinatrice du second degré et l'enseignant français langue seconde (FLS), l'élève intègre sa classe avec un emploi du temps adapté comportant l'accès au module FLS le plus pertinent qui peut être sur un autre établissement.

Le fait que les enseignant·e·s soient itinérant·e·s est une spécificité du département de la Loire au regard de celui du Rhône ou de beaucoup d'autres départements. À cause de la mobilité des enseignant·e·s qui partagent leur service sur plusieurs établissements, le volume horaire

⁴⁰ Voir le guide académique publié en 2021 (annexe 4).

préconisé par le ministère (12 heures minimum) ne peut quasiment jamais être atteint, sauf sur les groupes accueillant des élèves non scolarisé·e·s antérieurement (NSA) ou mal scolarisé·e·s antérieurement (MSA). Selon les établissements et les modalités de service des enseignant·e·s, tou·te·s les élèves allophones ne peuvent pas bénéficier du même volume horaire de prise en charge. Ainsi, certain·e·s élèves ne bénéficient que de 4 heures de FLS, d'autres de 6 heures ou 9 heures et quelques rares « chanceux/ses » de 12 heures.

Il est difficile d'obtenir des statistiques fiables sur le nombre d'élèves allophones pris.es en charge dans le département de la Loire car ces chiffres fluctuent au cours de l'année scolaire, consécutivement aux départs et arrivées continus des élèves (comme dans tous les départements). D'après les données recueillies auprès de la coordinatrice du réseau de scolarisation des élèves allophones pour le second degré de la Loire (données officielles transmises à l'institution), au 5 janvier 2017 on comptait 393 élèves pris.es en charge par le réseau dans le département de la Loire.

Les disparités qui semblent généralisées entre les différents départements et académies, pourraient en partie s'expliquer par l'absence de coordination nationale concernant la scolarisation des EANA. Le pilotage national, qu'appelait de ses vœux le rapport de l'IGEN en 2009, est toujours inexistant à l'heure où nous rédigeons, en 2023. Les modalités de scolarisation des élèves allophones sont donc soumises aux aléas de choix politiques de chaque inspecteur·rice d'académie et fonction des moyens (financiers et humains) alloués par ces dernier·ère·s aux dispositifs. On retrouve l'appel à un pilotage national dans les préconisations conclusives au rapport EVASCOL (2018) et adressées au Défenseur des droits : « *Veiller à appuyer la création d'un pilotage national interministériel nécessaire de suivi et de pilotage de la scolarisation des EFIV et des EANA, en référence au droit à l'éducation* » (p. 371). La mise en œuvre de cette préconisation est considérée par l'équipe de recherche comme prioritaire « *afin d'étudier et de dénoncer des problèmes sociaux majeurs en lien avec le non-respect de la Convention de l'enfant de 1989* » (*ibid*). En effet les fortes disparités dans les modalités de scolarisation des enfants « allophones » ne garantissent pas un accès égal à une scolarisation de qualité et constituent en cela une réelle rupture dans l'équité. Alors que certain·e·s jeunes bénéficient de 15 heures hebdomadaires d'enseignement du français en UPE2A pendant une année scolaire, d'autres n'ont aucune prise en charge spécifique et sont directement accueilli·e·s au sein des classes « ordinaires » sans accompagnement linguistique particulier.

Les deux premiers chapitres nous ont permis de mesurer le défi que représentent les migrations actuelles pour tous les systèmes éducatifs. Pour la France, le défi s'annonce d'autant plus important que, jusqu'à présent, si l'École de la République revendique son caractère universel,

elle montre des difficultés à s'adapter à la diversité des publics et notamment à celui représenté par les élèves migrant·e·s. C'est pourquoi le troisième chapitre sera consacré à un état des lieux de la formation actuelle des enseignant·e·s.

Chapitre 3 - La formation des acteurs et actrices impliqué·e·s

Si l'on relit la circulaire de 2012 qui encadre la scolarisation des élèves dits « allophones », on comprend que le projet d'accueil d'un·e élève doit « *faire partie du projet d'établissement* », que « *le parcours scolaire de l'élève est géré par l'équipe pédagogique* » et que « *l'ensemble de l'équipe enseignante est impliquée* ». En théorie donc, toute l'équipe éducative d'un établissement devrait être concernée et impliquée dans la scolarisation des élèves migrant·e·s. Si on suit cette logique, l'ensemble des équipes devraient donc être formées et accompagnées : chef·fe·s d'établissement, conseiller·ère principal·e d'éducation (CPE), conseiller·ère·s d'orientation, psychologues, assistant·e·s d'éducation et, bien évidemment, l'ensemble des enseignant·e·s qu'elles/ils enseignent en UPE2A, mais aussi de toutes les disciplines. Puisque notre travail s'intéresse aux enseignant·e·s des classes dites « ordinaires », nous allons donc questionner leur formation. Cela ne peut se faire sans envisager également la formation des enseignant·e·s responsables des dispositifs spécifiques car ils/elles jouent « *un rôle de référen·e* » et de médiateurs/médiatrices aussi au sein des établissements scolaires et « *constitue[nt] souvent le seul lien entre les différents acteurs scolaires* » (Armagnague-Roucher et Rigoni 2018, p. 193).

Enseigner est une profession qui s'apprend, avant d'enseigner, en formation initiale, comme de nombreux métiers, mais également tout au long de la carrière, en formation continue. Qui forme les enseignant·e·s ? Comment sont-ils/elles préparé·e·s à enseigner aux élèves dits « allophones » ? La formation actuelle correspond-elle aux besoins réels ? Peut-on estimer que les enseignant·e·s français.es sont « bien » formé·e·s ? Des questions auxquelles s'intéressera ce troisième chapitre.

3.1 Qui forme les enseignant·e·s ?

En France, la formation professionnelle initiale s'effectue actuellement au sein des Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation (INSPE)⁴¹ à travers les Masters de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation, appelés communément MEEF (bac + 5).

⁴¹ Créés en 2019 ils ont succédé aux ESPE qui avaient eux-mêmes succédé aux IUFM en 2013.

Notons que pendant le mandat de Sarkozy, entre 2010 et 2013, la formation initiale avait été supprimée. Durant trois années, plus aucune formation initiale ne fut dispensée aux enseignant·e·s, propulsé·e·s immédiatement devant des classes.

Lors de la création des CASNAV en 2012, ceux-ci sont désignés comme « *structure d'expertise [portant] sur l'organisation de la scolarité des publics concernés, sur les ressources pédagogiques, sur la formation des enseignants et des cadres* » (circulaire 2012-143 du 2 octobre 2012). Le CASNAV assure ainsi

la formation des enseignants et met à leur disposition une documentation et des outils spécialisés. Il intervient également dans l'accompagnement des cadres en assurant l'information et la formation nécessaire à l'exercice du pilotage local des dispositifs. Le CASNAV intervient dans la formation continue, dans le cadre du plan académique de formation et des plans départementaux. Il est un partenaire privilégié de la formation initiale des enseignants.

On s'attend donc à ce que les CASNAV interviennent au cœur de la formation initiale des enseignant·e·s au sein des INSPE, or nous constatons que l'implication des CASNAV dans la formation initiale des enseignant·e·s est fluctuante selon les académies. 5 CASNAV sur 21 n'interviennent pas du tout au sein de la formation initiale, dont le CASNAV de l'académie de Lyon, où se déroule notre recherche. A l'inverse, certains CASNAV sont massivement présents, notamment celui de l'académie de Besançon qui déclare intervenir auprès de tou·te·s les enseignant·e·s de la formation initiale. Dans l'ensemble c'est une très faible implication des CASNAV dans les INSPE qui prévaut, chaque structure intervenant ponctuellement à raison de quelques heures annuelles auprès d'un groupe de stagiaires (annexe 5).

Nous ne connaissons pas les raisons de cette disparité. Tend-elle aux moyens alloués aux différents CASNAV ? A la personnalité des inspecteurs et inspectrices qui pilotent les centres et à leurs sensibilités ? Aux formateurs et formatrices des CASNAV ? Aux liens existants avec les universités (et plus particulièrement les sections FLE) des académies ? Ces critères entrent probablement tous en jeu et des investigations plus poussées seraient à mener. Dans sa recherche doctorale, Graveleau (2021) souligne que les maquettes et contenus de formation initiale sont laissés à l'initiative des formateurs et formatrices de chacun des 32 INSPE du territoire en référence à un cadrage ministériel très général, cela menant à des contenus forts différents d'un institut à l'autre, d'un formateur à l'autre et nous ajoutons de l'influence d'un CASNAV à l'autre.

À ce sujet, le rapport EVASCOL⁴² évoque le cas de l'académie de Besançon. Son implication en formation initiale pour tou·te·s s'expliquerait notamment par « *l'importance du Centre de linguistique appliquée voisin, institution présentée comme incontournable en didactique des langues et cultures, du FLE et du FLS, et qui intervient localement tant en formation initiale qu'en formation continue* » (Armagnague-Roucher et Rigoni 2018, pp. 101-102)⁴³. La proximité géographique et la connaissance des enseignant·e·s chercheur·e·s rattaché·e·s à ce centre en font sans doute un pôle de ressource clairement identifié par l'INSPE et facilitent les échanges entre les deux lieux de formation.

Concernant la formation des formateurs et formatrices qui interviennent au sein des CASNAV, notons qu'il n'existe pas de formation spécifique pour les formateurs et formatrices académiques. Un certificat d'aptitude aux fonctions de formateur académique (CAFFA) vient valider des compétences professionnelles de formation acquises de manière personnelle.

Pour contextualiser nos propos nous nous devons de présenter la situation du CASNAV de l'académie de Lyon et de fait, notre propre situation. L'académie de Lyon comptait, en 2020, 24 663 enseignant·e·s du second degré. Pour l'année scolaire 2019/2020 l'équipe du CASNAV de l'académie de Lyon se composait de l'Inspectrice d'Académie Inspectrice Pédagogique Régionale (IA-IPR) de Lettres Modernes et responsable du centre, et de quatre chargées de mission (toutes enseignantes à l'origine), une à plein temps et trois à mi-temps. Parmi ces chargées de mission, aucune n'avait enseigné en UPE2A, aucune n'avait suivi un parcours universitaire en français langue étrangère – comme cela est fréquent chez les enseignant·e·s titulaires du second degré en France. À cette équipe s'ajoutaient deux formatrices académiques (dont moi-même) affectées aux missions de formation au sein du CASNAV à raison de 6h de décharge de cours par semaine. Toutes deux nous étions enseignantes en UPE2A (pour les 12h restantes de notre service) et titulaires d'un master 2 en didactique du français langue étrangère. Au sein du CASNAV, la gestion administrative était prise en charge par les chargées de mission et les formations assurées par les deux formatrices académiques. Le volume horaire hebdomadaire pouvant être consacré aux formations était donc de 12h hebdomadaire, formations s'adressant tout autant à la professionnalisation des enseignant·e·s spécialisé·e·s des dispositifs UPE2A qu'à la sensibilisation des enseignant·e·s de classe dites « ordinaires » sur

⁴² En 2018, l'équipe de recherche de l'Institut national supérieur formation et recherche – handicap et enseignements adaptés (INSHEA) a remis au Défenseur des droits les résultats d'une étude sur la scolarisation des élèves allophones et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs en France.

⁴³ Créé en 1858, de renommée internationale, il est un des tout premiers centres à avoir développé un enseignement pratique des langues étrangères qui s'appuie sur les recherches en linguistique appliquées à l'enseignement, des outils et des méthodes modernes. Il est reconnu comme le spécialiste de l'enseignement du français langue étrangère.

l'ensemble de l'académie. Cette situation illustre le constat d'un rapport de l'Inspection Générale « *le volume de la formation continue reste faible et place la France derrière des pays comparables* »⁴⁴. La difficulté d'accès aux formations (par déficit de propositions) couplée au fait que la formation professionnelle ne s'inscrit dans aucune obligation spécifique pour les enseignant·e·s du second degré, complexifie la tâche des CASNAV pour atteindre les enseignant·e·s de classe « ordinaire » et répondre à leur forte attente de formation. Chaque CASNAV dans chaque académie tentant de répondre au mieux à la demande avec les moyens humains et financiers qui lui sont alloués et les compétences de leurs formateurs et formatrices. Passons maintenant aux modalités de formation des enseignant·e·s du second degré des classes « ordinaires » à l'accueil et la scolarisation des enfants migrant·e·s plurilingues.

3.2 Enseigner aux élèves migrant·e·s : quelle formation ?

Dans les lignes suivantes, nous allons envisager trois axes relatifs à la formation des enseignant·e·s afin de les préparer à accueillir dans leurs classes des élèves plurilingues. Dans un premier temps nous nous intéresserons à la formation initiale et aux parcours spécifiques existants (ou non). Dans un deuxième temps, nous nous concentrerons sur les modalités de formation continue et sur les propositions faites aux enseignant·e·s des classes ordinaires. Enfin nous questionnerons la formation des enseignant·e·s des dispositifs UPE2A. Même si ces enseignant·e·s ne sont pas notre public cible, ils et elles jouent un rôle prépondérant dans l'accompagnement des équipes disciplinaires au sein des établissements et sont considéré·e·s comme des « référent·e·s ».

3.2.1 La formation initiale et les spécialisations possibles

La formation initiale des enseignant·e·s telle qu'elle est organisée dans notre pays est un modèle isolé en Europe. La France a tendance à privilégier, dans la formation délivrée aux futur·e·s enseignant·e·s, les connaissances disciplinaires au détriment de l'apprentissage du métier qui induit des savoirs et donc des cours de psychologie, de didactique, de tenue de classe...

Il est à noter que seul·e·s les enseignant·e·s français·e·s sont recruté·e·s en deux temps : elles/ils reçoivent d'abord une formation disciplinaire, selon leur discipline de spécialité puis une formation « pratique », censée les préparer à l'action pédagogique. Partout ailleurs la formation est simultanée dès le début des études supérieures.

⁴⁴ Rapport IGEN-IGAENR 2018-068, septembre 2018.

Si, depuis le concours de 2014, il existe une épreuve spécifique à l'oral du CAPES (Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré) de Lettres modernes intitulée « Analyse d'une situation professionnelle. Option français langue étrangère et seconde » (ASP-FLES), lors de notre enquête « exploratoire », nous avons questionné des enseignant·e·s rencontré·e·s lors de formations dispensées pour le CASNAV, pour connaître leur expérience et leur degré de formation au sujet des élèves « allophones ». Sur 51 enseignant·e·s ayant répondu à notre questionnaire, 80,87% déclarent que la scolarisation des élèves allophones n'a jamais été évoquée lors de leur formation initiale. Mais voyons quels sont les enjeux de l'option ASP-FLES et quelles sont les compétences professionnelles attendues.

3.2.1.1 Les enjeux de l'option FLS

L'option ASP-FLES, créée en 2014, est exclusivement réservée aux enseignant·e·s de Lettres. Restriction étonnante car tou·te·s les enseignant·e·s, quelle que soit leur discipline, sont concerné·e·s par les mêmes préoccupations. La/le professeur·e de Lettres serait-il/elle le/la seul·e garant·e de la réussite scolaire des élèves allophones ? La langue française ne serait-elle sollicitée qu'en cours de français ? Qu'en est-il de la langue de scolarité sollicitée dans toutes les matières ?

Nous analyserons conjointement les 5 rapports de jury publiés entre 2014 et 2019. Soulignons que le premier rapport, rédigé en 2014 par Spaëth, fait office de référence en détaillant l'ensemble des épreuves, ses contours et ses attendus. Les autres rapports se réfèrent toujours à celui-ci, ajoutant des éléments complémentaires apportés par les différentes commissions.

Il faut tout d'abord noter que « *l'offre de formation universitaire à l'option d'ASP FLES reste contrastée sur le territoire* » (p. 195), comme le précise l'introduction du rapport. Il n'existe donc pas de formation spécifique pour préparer cette option harmonisée au niveau national. Tou·te·s les candidat·e·s ne sont donc pas préparé·e·s selon les mêmes modalités. Valider l'option ne prédestine pas les futur·e·s enseignant·e·s à enseigner au sein des dispositifs UPE2A. Elles et ils pourront en revanche « *collaborer avec l'enseignant de ces unités pédagogiques et seront souvent confrontés dans leur classe « ordinaire » à l'altérité linguistique et culturelle* » (2014, p. 197). Les auteur·e·s reconnaissent ici que tout·e enseignant·e est concerné·e par l'enseignement aux élèves plurilingues.

Tous les rapports soulignent et répètent que l'objectif de l'épreuve est d'aborder les enjeux didactiques et sociaux de l'inclusion des élèves allophones. Ainsi, l'épreuve se présente comme une sensibilisation à la probabilité selon laquelle un·e enseignant·e de Lettres, comme tout·e enseignant·e quel que soit son domaine disciplinaire d'exercice, aura à enseigner, à un moment

ou un autre de sa carrière, à un·e ou plusieurs élèves allophones. C'est une ouverture importante sur la question de l'altérité linguistique et culturelle en milieu scolaire et sur les enjeux sociaux de l'inclusion des élèves allophones et de la prise en compte de leur plurilinguisme, de celui des classes et de la diversité linguistique et culturelle en classe ordinaire. Cette option vise à recruter des enseignant·e·s qui doivent être en mesure d'adapter leur enseignement aux besoins de tous les publics scolaires, dans l'hétérogénéité constitutive des classes et dans une dynamique d'ouverture à la diversité.

Préparer cette épreuve permet aux candidat·e·s d'engager une réflexion sur l'ambition du système éducatif français de promouvoir une « école inclusive », selon les termes institutionnels, et de permettre, pour les élèves allophones, une scolarisation en milieu « ordinaire » en prenant en compte leurs besoins spécifiques. L'option a ainsi pour objectif de fournir une première réponse didactique et pédagogique aux besoins que les enseignant·e·s rencontrent, de se doter de compétences professionnelles leur permettant d'accueillir en classe « ordinaire » de Lettres des élèves venu·e·s d'ailleurs. Dans tous les cas, « *l'enseignant·e de Lettres devra composer dans ses organisations séquentielles, avec la diversité des besoins culturels et linguistiques des élèves* » (2014, p. 195).

Il est rappelé aux candidat·e·s que l'enseignant·e du dispositif n'est pas seul·e responsable de la prise en charge des élèves allophones nouvellement arrivé·e·s, que « *toute la communauté éducative doit assumer cette mission* » (2014, p. 214).

3.2.1.2 Les compétences attendues

Les rapports suivants reprennent et précisent les mêmes principes du rapport de 2014. S'il n'est pas attendu « *de la part du candidat qui a suivi la formation à l'épreuve ASP FLES un niveau de spécialisation comparable à celui d'un étudiant de Master didactique du FLES* » (2018, p. 277), un certain nombre de connaissances et compétences sont essentielles. Elles sont d'ordres divers et complémentaires.

En premier lieu, des savoirs sont attendus. Ils concernent des outils méthodologiques et conceptuels. En premier lieu, les rapports insistent sur un point : les candidat·e·s doivent connaître le Cadre Européen Commun de Référence (CECR), être « *correctement familiarisé avec (ses) principes d'enseignement et la typologie des niveaux proposés* » (2018, p. 277). On attend « *qu'il s'approprie d'abord l'esprit et la cohérence intellectuelle du cadre* » (*ibid.*).

Des savoirs en didactique des langues et plus particulièrement « *une connaissance fine du contexte spécifique d'enseignement en FLE/FLS* » (2014, p. 201) est ensuite exigée, notamment la question centrale du plurilinguisme. Le premier rapport rappelait que « *la matrice théorique*

et méthodologique du FLE repose sur la reconnaissance d'un fait majeur : celle du répertoire bilingue, voire plurilingue des apprenants et ses conséquences sur le plan de l'apprentissage du français » (2014, p. 202). La formation au plurilinguisme est avancée comme un des points-clés de la préparation d'une bonne séquence. On insiste sur l'indispensabilité d'une connaissance minimale des notions qui structurent de manière transversale la didactique du FLES, tant aux niveaux des apprenant·e·s que des enseignant·e·s. Les candidat·e·s doivent avoir connaissance, outre le plurilinguisme, des notions telles que le répertoire langagier, les passages translinguistiques, les biographies langagières, l'appropriation, la médiation, le contact des langues et des cultures, l'articulation des compétences de compréhension/production orales et écrites...

Un autre volet concerne les politiques linguistiques (conflits linguistiques et identitaires, langue de scolarisation, contextes homo/hétéroglottes...). Les rapports soulignent également l'important pour les candidat·e·s d'avoir une connaissance minimale des questions de migrations en France (d'un point de vue démographique, sociologique et géopolitique). Cela leur « *permettra de se représenter de manière « juste », même générale, la situation des enfants issu·e·s de cette migration* » (2014, p. 205) et que « *la question de l'affect et du sensible n'est pas une option en didactique du FLE-FLES et nécessite de la part de l'enseignant du tact et de la bienveillance* » (2015, p. 10).

Ce bref tour d'horizon nous permet de montrer que l'épreuve apparaît très exigeante et les compétences et connaissances attendues vastes et pointues pour des enseignant·e·s non spécialistes en didactique du FLES et du plurilinguisme.

Dans les rapports, et d'une manière globale, c'est d'abord la méconnaissance du fonctionnement du système éducatif français qui est déplorée, notamment lorsqu'il s'agit des dispositifs de scolarisation des élèves allophones. Le rapport de 2018 constate « *une perception floue du contexte d'enseignement* » (p. 306).

De façon plus détaillée, voici les principaux écueils rencontrés par les candidat·e·s, d'après les rapports de jury. Les écueils relatifs à la posture enseignante sont les suivants :

- Difficultés à se détacher d'un enseignement transmissif et frontal (on explique les mots, on donne toutes les explications avant la découverte d'un texte, on donne une règle, etc.).
- Stéréotype du caractère uniquement transmissif de l'enseignement.
- Tendance à transposer une approche FLM de manière souvent dogmatique, en pensant qu'il suffit d'enseigner pour que les élèves apprennent.

Le positionnement idéologique des enseignant.e.s est ensuite soulevé :

- Positions dogmatiques et représentations dangereuses lorsqu'il s'agit d'élèves allophones (cité dans plusieurs rapports) ;
- Tendance à se replier sur les représentations de l'enseignant·e de langue vivante ou sur son propre vécu d'élève en classe de langue, pour penser les activités proposées ;
- Nombreuses idées reçues sur l'apprentissage de la langue française et sur le public des allophones : par exemple les lieux communs inutiles sur « la barrière de la langue » (qui invalident de facto la conception d'une séquence d'enseignement apprentissage du français), approximations ravageuses (par exemple comprendre « allophone » comme l'antonyme de « francophone », etc).

Enfin ce sont les écueils de nature didactique et pédagogique qui sont pointés avec notamment la non prise en compte du niveau linguistique des élèves dans la mise en œuvre d'activités, ce qui nous amène à nous questionner sur la connaissance des référentiels de niveau.

On pourrait penser que ces préoccupations concernent l'ensemble des enseignant·e·s, quelle que soit la discipline dans laquelle ils/elles exercent et que les compétences attendues des candidat·e·s se présentant à l'option APS-FLES du CAPES de Lettres Modernes pourraient être attendues de tou·te·s les enseignant·e·s en début de carrière en France. Or, on apprend sans grande surprise que cette option concerne très peu de candidat·e·s. La plupart des autres, « *avec l'enjeu du concours, ne veulent pas se disperser sur des aspects pédagogiques qui ne sont pas prévus dans les épreuves du concours [sont] réticents à tenter cette option en l'absence de préparation spécifique* » (Armagnague-Roucher et Rigoni 2018, p. 102). À titre d'exemple, en juin 2016, 155 étaient admissibles à l'option FLES du CAPES de Lettres Modernes au niveau national (*ibid.*) sur les 13 536 candidat·e·s admissibles à l'épreuve du CAPES.

On constate ainsi que seul·e·s quelques enseignant.e.s de Lettres modernes sont formé·e·s pour enseigner aux élèves plurilingues. Les enseignant·e·s des autres disciplines n'ont pas l'opportunité de valider des compétences spécifiques, et par conséquent d'y être formé·e·s lors de la formation initiale. Les deux possibilités de se former à la question sont alors la formation continue ou l'appui sur les enseignant·e·s des dispositifs UPE2A. Nous allons envisager successivement ces deux modalités.

3.2.2 La formation continue institutionnelle et/ou autonome des enseignant·e·s du second degré

Tout au long de leur carrière, les enseignant·e·s français·es peuvent bénéficier de formations. Dans le second degré, la formation n'est pas comprise dans les obligations de service, elle repose

sur le volontariat des personnels. Le nombre moyen de jours de formation pour les personnes présentes en formation était de 3,1 en 2014/2015⁴⁵.

Deux systèmes de formation cohabitent au sein des académies. Le premier a la forme d'un catalogue répertoriant les offres de formation : c'est ce qu'on appelle le plan académique de formation (PAF) diffusé à tous les personnels⁴⁶. Concrètement, les enseignant·e·s candidatent aux actions de formation qui les intéressent, et/ou sont choisi·e·s pour y participer. Le choix est fait par le supérieur hiérarchique ou de façon « automatique » en fonction d'une appartenance à une discipline. L'inscription se fait une fois par an et est validée par la/le supérieur·e hiérarchique (la/le chef·fe d'établissement) qui peut accepter ou refuser que l'enseignant·e participe à la formation pour « nécessité de service ». Les PAF sont académiques sur le plan de leur élaboration et de leur mise en œuvre. Pour plus de lisibilité, le CASNAV de l'académie de Lyon édite un document récapitulatif des offres proposées au sein du PAF et l'envoie à tous les établissements de l'Académie (*Annexe 6*).

Le second système, les formations d'initiative locale (FIL), part de l'établissement et répond à des besoins exprimés et repérés au sein du collectif éducatif. La demande est faite au service de la formation qui contacte, en fonction du sujet de la demande, le service qui pourra y répondre, ou directement une formatrice ou un formateur académique. Toutes les demandes concernant la scolarisation des enfants migrant·e·s sont transférées au CASNAV.

Les enseignant·e·s ont aussi accès à une offre de formation à distance *via* une plateforme nommée m@gistère⁴⁷. La plupart des formations sont proposées en version asynchrone, donc en autonomie, c'est l'enseignant·e qui en prend la charge sur son temps personnel. Quelques formations peuvent être en version hybride, avec des temps de présence et du travail personnel à distance. Ces formations sont proposées au niveau national, quelle que soit l'académie d'origine des enseignant·e·s. Proportionnellement au nombre total d'enseignant·e·s en France, ces formations sont très peu suivies.

Parmi les parcours proposés, nous avons identifié 8 parcours en accès libre (asynchrone), consacrés à la question de la scolarisation des élèves migrant·e·s. Nous en présentons les titres et le nombre d'enseignant·e·s inscrit·e·s dans le tableau suivant :

⁴⁵ Le ministère de l'Éducation nationale n'a pas publié de chiffres plus récents.

⁴⁶ Pour l'année scolaire 2021/2022, environ 1000 modules de formation étaient proposés.

⁴⁷ Chaque dispositif de formation, dont les CASNAV, peuvent soumettre des propositions de parcours et les concevoir. Ainsi, en tant que formatrice CASNAV nous avons été formée à la conception de ce type de parcours en ligne.

Tableau n° 1 Parcours m@gistère en accès libre ayant pour thème la scolarisation des EANA

Date de mise en ligne	Intitulé de la formation	Nombre d'inscrit·e·s (consulté le 23/09/2021)
06/2013	Profils des élèves allophones	303
03/2014	Accueillir et scolariser un EANA dans une école inclusive	126
06/2013	Enseigner aux élèves allophones dans le second degré	358
06/2013	Accueillir les élèves allophones isolés	293
05/2019	Accompagner un élève allophone nouvel arrivant dans l'école	2165
05/2019	Qu'est-ce qu'un élève allophone arrivant ?	2614
06/2018	Apprendre à lire à un élève allophone (V2)	2685
07/2020	Comment valoriser le plurilinguisme des élèves à l'école	645

La formation continue n'est pas obligatoire et l'offre assez restreinte. L'autre ressource, en débutant dans le métier est donc de se tourner vers les enseignant·e·s des dispositifs UPE2A, lorsqu'ils et elles sont présent·e·s au sein de leur établissement d'exercice. Reste à examiner si ces dernier·ère·s sont en mesure d'assurer cet accompagnement.

3.2.3 Qui sont les enseignant·e·s des dispositifs UPE2A ?

Un rôle-clé est attribué aux enseignant·e·s des dispositifs dédiés au sein des équipes pédagogiques. Accompagner les enseignant·e·s de classes ordinaires dans l'inclusion et la scolarisation des élèves allophones fait en effet partie des missions d'un·e enseignant·e d'UPE2A. Sont-elles/ils formé·e·s et si oui comment pour répondre à cette attente ?

Rappelons tout d'abord qu'il n'existe pas de formation spécifique pour enseigner en UPE2A et qu'aucun diplôme ni formation préalable ne sont, nationalement, obligatoires pour enseigner dans les dispositifs linguistiques destinés aux élèves allophones arrivant·e·s. Les enseignant·e·s sont des titulaires de l'Éducation nationale, d'abord enseignant·e·s d'une discipline, ils et elles sont ensuite recruté·e·s sur « profils » en fonction des compétences et expériences acquises en dehors de leur fonction première. Pour dresser un profil des enseignant·e·s exerçant en UPE2A, nous nous appuyerons à nouveau sur le rapport EVASCOL (2018) qui s'est également intéressé à la question. Nous compléterons ces informations avec nos propres données.

Le rapport constate que la moitié des enseignant·e·s des dispositifs se déclarent formé·e·s en didactique du français langue étrangère, soit à travers une expérience professionnelle, soit à travers une formation universitaire. Si les formations universitaires sont parfois antérieures à la prise en charge d'élèves allophones, elles s'inscrivent également dans une démarche personnelle des enseignant·e·s qui reprennent une formation universitaire pour passer un

diplôme universitaire (DU) ou un master. Dans les CASNAV, on constate que quelques formateur·rice·s ont débuté ou terminé des doctorats en didactique du FLE (ce qui est notre cas). Cependant environ un quart des personnes enquêtées par le rapport n'a pas de formation particulière. Le recours à des professeur.es contractuel·le·s est également très courant. On privilégie alors les personnes ayant une formation en didactique du FLE, même très limitée (une option de licence par exemple).

Comme nous l'avons mentionné plus haut, dans les établissements, l'enseignant·e d'UPE2A assure à la fois un rôle de pédagogue, de didacticien.ne, mais aussi de coordinateur·rice et de régulateur·rice auprès du reste de la communauté éducative au sens large (enseignant·e·s, CPE, psychologue...). L'implication de l'enseignant·e UPE2A au sein de l'établissement a normalement des effets positifs majeurs sur la scolarisation des élèves, pourtant, ils/elles n'ont souvent que peu de temps et de moyens pour s'y consacrer. À titre d'exemple, pour l'année scolaire 2019/2020, l'académie de Lyon comptait 121 enseignant·e·s affecté·e·s sur les dispositifs UPE2A. Voici un tableau récapitulant leur affectation et leur niveau de recrutement :

Tableau n° 2 Enseignant·e·s affecté·e·s sur les dispositifs UPE2A de l'académie de Lyon

	Ain	Loire	Rhône	Total
Contractuel·le	19	11	14	44
Certifié·e	5	11	53	69
Professeur·e de Lycée Professionnel (PLP)	0	2	3	5
Agrégé·e	0	0	3	3
Total	24	24	73	121

La disparité entre les trois départements de l'académie est frappante, concernant le statut des enseignant·e·s. Le département de l'Ain compte 80% d'enseignant·e·s contractuel·e·s. Dans le département de la Loire, c'est quasiment l'équilibre entre enseignant·e·s contractuel·le·s et enseignant.e.s titulaires. Le département du Rhône présente la situation inverse de celui de l'Ain comptant 80% d'enseignant·e·s titulaires. Nous ne disposons pas d'informations sur la qualification des enseignant·e·s contractuel·le·s, l'hypothèse étant qu'ils/elles possèdent soit une expérience d'apprentissage en contexte FLE, soit un parcours universitaire dans ce domaine. Ils/elles n'ont néanmoins pas suivi de formation spécifique à l'enseignement en contexte scolaire.

Concernant les enseignant·e·s titulaires, ils/elles sont majoritairement enseignant·e·s de Lettres ou de Langues. On ne recense aucun·e enseignant·e affecté·e en UPE2A issu·e d'autres

disciplines, excepté 3 enseignant·e·s documentalistes. Le tableau ci-dessous synthétise les disciplines de spécialité :

Tableau n° 3 disciplines d'origine des enseignant·e·s titulaires affecté·e·s en UPE2A

Lettres modernes	44
Lettres classiques	1
Lettres - histoire	3
Documentation	3
Langue	26
TOTAL	77

Parmi les plus jeunes enseignant·e·s de Lettres, nous ne savons pas lequel·le·s sont titulaires de l'option ASP-FLS évoquée précédemment, ni quel·le·s sont celles et ceux qui ont la certification FLS. Théoriquement, la quasi-totalité des enseignant·e·s titulaires en charge d'un dispositif UPE2A est certifiée. Les certifications étant organisées au sein de chaque académie par le CASNAV, il n'existe pas de statistiques nationales, ce que regrette d'ailleurs la Cour des comptes (2023, p. 48).

La certification complémentaire FLS est accessible à tou·te·s les enseignant·e·s titulaires, du premier comme du second degré, et depuis 2019 aux enseignant·e·s contractuel·le·s. Les modalités de délivrance en ont été établies par arrêtés publiés au bulletin d'information officiel. La dernière modification date de 2020⁴⁸. Son objectif est

de permettre à des enseignants de valider des compétences particulières qui ne relèvent pas nécessairement du champ de leurs concours, et de disposer d'un vivier de compétences particulières pour certains enseignements pour lesquels il n'existe pas de section de concours de recrutement.

Mais contrairement à l'option ASP-FLS du CAPES de Lettres Modernes, ici « *le jury cherche à repérer le candidat capable d'enseigner un jour le FLS et de prendre en charge un dispositif, c'est-à-dire d'être expert et référent dans son établissement (ou son école) quant à la didactique du FLS* »⁴⁹.

L'organisation des épreuves de la certification FLS est académique et chaque rectorat est responsable de l'organisation de l'examen et de son éventuelle préparation. Là encore aucun cadrage national ni préconisations institutionnelles, chaque académie propose ou non une formation en fonctions de ses ressources humaines et financières et de ses sensibilités. Pour candidater, les enseignant·e·s doivent produire un rapport de cinq pages dactylographiées comportant et indiquant un curriculum vitae, les expériences d'enseignement auxquels elle/il a

⁴⁸ Modalités et délivrance d'une certification complémentaire dans certains secteurs disciplinaires. NOR : MENH1918230N. Note de service n° 2019-104 du 16-7-2019. MENJ - DGRH D1.

⁴⁹ Rapport de jury session 2015, académie de Lyon.

pu participer, ainsi qu'un développement commenté d'une expérience qui lui paraît significative. Ce dossier n'est pas un élément de sélection. Toutes les candidat·e·s s'inscrivant et remplissant les conditions sont convoqué·e·s à une épreuve orale composée d'une présentation de leur parcours professionnel et de leurs expériences significatives dans l'enseignement du FLES. Cette épreuve dure trente minutes, et est suivie d'un entretien avec le jury (20 minutes). Le jury est présidé par l'Inspecteur ou l'Inspectrice en charge du CASNAV et composé des formateurs et formatrices du CASNAV, des chargées de mission ainsi que d'universitaires spécialistes de la didactique des langues et du Français Langue seconde (FLES).

Les attentes du jury sont précisées dans l'arrêté : elles font office de critères d'évaluation (annexe 7). La certification est exigeante et l'on attend des enseignant·e·s s'y présentant des connaissances à la fois institutionnelles (textes règlementaires, organisation de la scolarisation, CECRL...) et didactiques solides sur l'enseignement d'une langue seconde en contexte scolaire. Sont aussi attendues des compétences en alphabétisation pour répondre aux besoins d'élèves peu ou mal scolarisé·e·s avant leur arrivée en France.

Cependant on constate, à la lecture des différents rapports de jury concernant l'académie de Lyon que les enseignant·e·s sont mal ou peu préparé·e·s et que « *Les trois jours de formation (qui seront réduits à deux en 2016) à la certification ne sauraient suffire* » (2015, p. 2). Il y a donc une nécessaire préparation en autonomie à cette épreuve qui passe souvent par « *des centres de langues comme le CIEF (à Lyon) et le CUEF (à Grenoble)* » qui « *proposent des stages d'été* » (2018, p. 3). Les candidat·e·s sont invité·e·s à se tourner vers « *les universités [qui] offrent des formations adaptées aux personnes qui travaillent* » (*ibid.*). Cela sous-entend que les enseignant·e·s doivent se former sur leur temps personnel. Cela étant dit, « *les formations en FLE ne peuvent cependant suffire : il est alors nécessaire d'effectuer des lectures sur l'enseignement du FLS/FLSco... et d'être en mesure d'en rendre compte* » (2018, p. 3).

Cette certification se révèle exigeante en matière de compétences et connaissances attendues alors même qu'elle ne fait l'objet d'aucune préparation ou formation spécifique, mis à part 3 jours de préparation à l'épreuve, qui ne peuvent être considérés comme une formation solide et suffisante, comme cela est mentionné dans les rapports de jury. Depuis 2021, la formation est hybride, c'est-à-dire qu'elle propose toujours 18h de formation mais seulement 12 sont en présence. Les 6 autres sont réalisées à distance par les enseignant·e·s sur leur temps personnel. À titre d'exemple nous donnons le programme de la formation de 2021 (annexe 8).

Le manque d'une formation *ad hoc* explique probablement le taux de réussite de plus en plus faible au fil des années. Les enseignant·e·s pensent à tort que l'inscription à cette certification donnerait accès à une formation, alors que la certification vient valider des compétences acquises de façon personnelle et en dehors du cursus professionnel. Ci-après le taux de réussite de 2015 à 2018 :

Tableau n° 4 Admis·es à la certification complémentaire FLS – Académie de Lyon

Année	Inscrit·e·s	Présent·e·s	Reçu·e·s	% de réussite
2015	50	44	38	86%
2016	41	41	26	63%
2017	35	29	20	67%
2018	50	46	26	56%

Tableau n°5 Admis·es à la certification complémentaire FLS- Session 2018 – Académie de Lyon

Hommes		Femmes		Professeur.es des écoles		Professeur.es des lycées et collèges		Professeur.es de lycées professionnels		Coordonnateur.es MLDS	
Inscrits	Admis	Inscrites	Admises	Inscrit·e·s	Admis·e·s	Inscrit·e·s	Admis·e·s	Inscrit·e·s	Admis·e·s	Inscrit·e·s	Admis·e·s
4	4	42	22	27	18	11	7	6	0	2	1

Après avoir examiné les différentes modalités de formation : initiale, continue et autonome, le constat est sans appel, la formation des enseignant·e·s à l'accueil des élèves migrant·e·s plurilingues est largement déficitaire. Pour compléter ce constat nous avons souhaité nous intéresser également aux conclusions des rapports et études qui ont tenté d'évaluer la formation.

3.3 Enseigner aux élèves migrant·e·s plurilingues : une formation insuffisante

Entre 2018 et 2020, plusieurs enquêtes consacrées à la formation initiale et continue en général des enseignant·e·s ont été menées et publiées.

L'inadéquation entre les modèles de formations proposées et les attentes et besoins des enseignant·e·s, est pointée du doigt par un rapport de l'inspection générale de l'Éducation nationale, remis au ministre en 2018 :

Si les enseignants rencontrés partagent globalement le sentiment que la formation ne répond pas à leurs attentes, ce mécontentement ne recouvre pas toujours les mêmes réalités. Il peut concerner les contenus ou l'organisation, mais aussi les modalités ou la temporalité de la formation, et parfois tout à la fois (Tardy et Lhermet 2018, p. 8).

Les attentes des enseignant·e·s portent majoritairement sur des formations qui prennent en compte leurs conditions d'exercice. Pour les auteurs du rapport, les modalités de formation ne sont pas adaptées à l'exercice d'un métier en constante évolution et dont la complexité s'accroît

(*ibid*). La scolarisation des élèves migrant·e·s, dont les effectifs sont en constante augmentation, fait partie de cette évolution.

Toujours dans la même optique, l'enquête TALIS 2018 de l'OCDE permet de dresser un tableau significatif sur la formation des enseignant·e·s. Deux volumes consacrés aux résultats de cette enquête ont été publiés. Le premier en 2019 intitulé « Des enseignants et des chefs d'établissement en formation à vie » et le second en 2020, intitulé « Des enseignants et des chefs d'établissement comme professionnels valorisés ». Parmi les neuf thèmes abordés par l'enquête, les thèmes « les pratiques pédagogiques des enseignants », « les pratiques professionnelles des enseignants » et « la formation initiale et continue des enseignants » sont particulièrement pertinents pour contextualiser notre recherche, et plus encore les deux thèmes transversaux « la diversité » et « l'équité ». Les résultats de cette enquête permettent des comparaisons entre la France et les autres pays de l'OCDE.

Ces données permettent de fournir des informations sur les objectifs de développement durable (ODD) des Nations unies, présentés dans le chapitre 1, et notamment sur l'objectif 4 qui, rappelons-le, vise à garantir « une éducation de qualité inclusive et équitable et à promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous ».

Pour la France, les données reposent sur un échantillon représentatif de 4000 enseignant·e·s et chef·fe·s d'établissement réparti·e·s sur 200 établissements hexagonaux. De cette enquête nous retenons les éléments suivants :

- 35% des enseignant·e·s signalent un besoin en développement professionnel important dans l'enseignement des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation (cela ne touche pas seulement les élèves migrant·e·s mais elles et ils en font partie), besoins qui sont en augmentation depuis l'enquête TALIS de 2013.
- cette augmentation s'accompagne d'une augmentation du nombre d'enseignant·e·s signalant un besoin en développement professionnel dans l'enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue.
- moins de la moitié des enseignant·e·s se sentent bien préparé·e·s lorsqu'elles/ils intègrent la profession.

Un autre point attire notre attention. Par rapport aux années précédentes, TALIS 2018 accorde une attention particulière à la diversité multiculturelle et plurilingue, constatant qu'en moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE, 17 à 30% des enseignant·e·s exercent dans des établissements dont la composition est diverse sur les plans culturel et linguistique, alors que « *peu d'enseignants sont formés pour enseigner dans des classes aussi diverses sur le plan culturel ou linguistique* » (2018, chapitre 1, version en ligne non paginée). Si l'on s'intéresse

aux données recueillies pour la France, on compte 12% d'enseignant·e·s pour lesquels « *l'enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue figurait au programme de leur étude* » (graphique I.1.2), ce qui rejoint à peu près les chiffres que nous avons obtenus lors de notre propre enquête. Le rapport indique également qu'à peine 8% d'enseignant·e·s français·es se sentaient « *bien préparés ou très bien préparés* » (*ibid.*) pour enseigner en milieu multiculturel ou plurilingue, ce qui est le chiffre le plus bas des 48 pays de l'enquête (voir annexe 9).

Concernant la formation continue, à l'occasion des Assises de la formation continue organisées par les inspections générales en mars 2019, une enquête a été menée auprès des enseignant·e·s afin de recueillir leurs avis et besoins. 41 000 enseignant·e·s (ce qui représente 5% des enseignant·e·s) ont répondu à cette enquête. Si elle ne porte pas spécifiquement sur la formation aux élèves migrant·e·s, cette enquête permet néanmoins de mettre en évidence des points importants. Près de la moitié des répondant·e·s ont suivi entre 4 et 10 jours de formation au cours des trois dernières années. L'offre de formation est jugée insuffisante, voire très insuffisante : en quantité par 75% des enseignant·e·s, en termes de contenus proposés par 65%. Ces déclarations sont appuyées par une autre enquête menée par le Centre National d'Étude des Systèmes Scolaires (CNESCO) entre juin et septembre 2020 et publiée en février 2021, qui permet un certain nombre de constats. Selon l'enquête, les formations tiennent peu compte des besoins réels des enseignant·e·s et les formations apparaissent trop courtes pour permettre de mettre à l'épreuve les nouveaux apprentissages dans les contextes professionnels.

L'engagement dans les formations est limité car elles sont rarement diplômantes et ne sont pas prises en compte dans l'avancement de la carrière. Toujours selon cette enquête, près de 47% des enseignant·e·s du second degré indiquent avoir participé au cours de leur carrière à des actions de formation continue proposées par d'autres structures que l'Éducation nationale (université, mouvements pédagogiques, associations, syndicats...) sur leur temps personnel.

Les différentes enquêtes que nous avons repris dans cette section, mettent en évidence la carence en matière de formation des enseignant·e·s, de façon générale, mais davantage quand il est question de se préparer à enseigner en milieu multiculturel et plurilingue. Cette situation crée du stress chez les enseignant·e·s. D'après la dernière enquête citée, en France, 59,2 % des enseignant·e·s se déclarent stressé·e·s par le fait de modifier les cours pour les élèves ayant des besoins spécifiques. C'est le processus inclusif qui a rendu présent·e·s ces élèves au sein des classes « ordinaires ». C'est pourquoi nous considérons la notion d'inclusion comme centrale dans notre réflexion et que nous lui consacrons le premier chapitre de notre réflexion théorique.

Conclusion partie 1

À l'ère de la mondialisation, les mouvements et les échanges de personnes, de biens, de services, de capitaux, de technologies... sont généralisés sur la planète, certaines catégories de personnes se déplaçant plus facilement que d'autres. S'inscrivant dans ce phénomène et par son histoire, la France, terre d'immigrations depuis longtemps, a fait de la présence d'élèves venant d'ailleurs et parlant d'autres langues que le français une situation « ordinaire » de l'École. Depuis 1970 et les classes d'initiation pour enfants étrangers jusqu'aux UPE2A d'aujourd'hui, l'École accueille avec embarras ces élèves, peinant à les nommer et à leur offrir les mêmes chances de réussite qu'à leurs camarades nationaux alors qu'elle prône dans ses textes accueil, ouverture à la diversité et équité sous le vocable d'inclusion ou d'école inclusive. Embarras qui rejaillit sur les enseignant·e·s enjoint·e·s à modifier leurs pratiques mais peu accompagné·e·s et peu formé·e·s pour le faire.

Après avoir posé dans la première partie le cadre qui constitue le paysage de notre recherche, la deuxième partie va permettre de présenter les notions et concepts sur lesquels se fonde notre analyse.

PARTIE 2 - FONDEMENTS THÉORIQUES : UNE APPROCHE PLURIDISCIPLINAIRE ET TRANSDISCIPLINAIRE

Enseigner est un métier complexe et en constante mutation à l'image de la société. Depuis le XIX^{ème} siècle, les sciences de l'éducation étudient les différents aspects de l'enseignement en faisant appel à différentes disciplines : histoire de l'éducation, sociologie de l'éducation, didactique des disciplines, psychologie des apprentissages, pédagogie, ou encore philosophie. Notre recherche qui s'intéresse à la formation des enseignant·e·s disciplinaires du second degré s'inscrit inévitablement dans cette veine. En nous interrogeant plus particulièrement sur la scolarisation des élèves migrant·e·s plurilingues au sein de ces classes nous introduisons la réflexion sur la prise en compte des répertoires plurilingues et pluriculturels dans la lignée des travaux en didactique des langues et plus particulièrement dans son approche sociolinguistique et sociodidactique. Néanmoins, les sciences de l'éducation et la didactique des langues ne peuvent à elles seules rendre compte dans sa globalité de la complexité du phénomène étudié. Le champ des sciences concernées par les questions liées à l'éducation est vaste si l'on veut tenter d'en saisir les mécanismes et leurs origines multidimensionnelles. S'est aussi imposé à nous un regard avant tout tourné vers les individus, enseignant·e·s comme apprenant·e·s, ce que nous permet des ouvertures vers l'anthropologie ou des approches plus psychologiques et cliniques dont notamment l'ethnopsychiatrie pour envisager plus spécifiquement l'expérience de l'exil vécu par les élèves dont il est question ici.

Il ne s'agit pas de convoquer successivement les travaux issus des différentes disciplines en les juxtaposant mais de tirer profit de leur mise en dialogue. En effet, ces disciplines distinctes et parfois très différentes, en se croisant, s'éclairent et s'enrichissent mutuellement. En cela on peut alors parler d'interdisciplinarité. Notre entreprise est modeste, nous ne nous revendiquons pas spécialiste de toutes ces disciplines mais nous référant à la méthode du bricolage mise en avant par Lévi-Strauss (1958, 1962) nous essayons d'établir des connexions fécondes.

Nous verrons que certains concepts se retrouvent au sein de plusieurs disciplines mais qu'il faut nécessairement les articuler et les adapter à notre contexte spécifique, en ce sens on peut parler de transdisciplinarité (Blanchet 2015). Convoquer différentes disciplines s'est imposé comme une nécessité. Indissociables les unes des autres, elles sont en perpétuel dialogue mais pour la clarté de l'exposé nous les présenterons parfois successivement afin d'en dégager les concepts et notions qui nous ont semblé les plus opératoires pour répondre à notre question de recherche.

Elles seront à envisager de manière interdisciplinaire et transdisciplinaire. Comme le souligne Blanchet (2015) :

L'interdisciplinarité consiste à croiser, à tisser ensemble, des apports venus de diverses disciplines (...). L'interdisciplinarité produit une synthèse des apports de démarches complémentaires considérées comme portant toutes, pour notre champ de recherche, sur le même objet/sujet, l'Homme et la Société, mais y travaillant par des entrées différentes, et permettant conjointement d'éclairer la complexité de cas observés (p. 86).

L'interdisciplinarité permet d'apporter des éclairages multiples sur une question donnée (*ibid.*). Dans le cadre de notre problématique, les démarches complémentaires convoquées portent toute sur le sujet de l'enfant migrant·e plurilingue à l'école. Nous montrons comment la notion d'inclusion et des notions sous-jacentes à cette dernière peuvent être interrogées, dans un jeu de regards croisés par plusieurs disciplines, permettant ainsi une compréhension accrue et plus fine des phénomènes observés.

Une approche transdisciplinaire apparaît nécessaire au sens où la définit Morin (1990) en abolissant autant que faire se peut les cloisons disciplinaires car « *la transdisciplinarité ne recherche pas la maîtrise de plusieurs disciplines, mais l'ouverture de toutes les disciplines à ce qui les traverse et les dépasse* »⁵⁰. Une telle approche, qui demande rigueur et ouverture, serait souhaitable pour tenter d'envisager dans son ensemble et sa complexité les modifications nécessaires du système éducatif afin qu'il favorise la réussite des élèves migrant·e·s plurilingues et au-delà, la réussite de tou·te·s les élèves. En nous inscrivant dans cette posture, nous réaffirmons aussi notre ancrage au sein d'une discipline elle-même connexe : la sociodidactique.

La notion de sociodidactique a été lancée par Rispaïl en 1993 dans sa thèse et inspirée de ses travaux et échanges avec le couple de linguistes Louise et Michel Dabène, fondateurs en 1974 du centre de didactique des langues et du centre de didactique du français à Grenoble.

Le terme sociodidactique interroge. Comme le constate Rispaïl (2012), on le « *trouve depuis quelques années à tous les coins de colloques et des soutenances de thèses, sans qu'on soit vraiment sûr(e) d'y lire le même sens ni les mêmes objectifs discursifs ou scientifiques* » (p. 76).

À son origine, le terme sociodidactique indique un croisement des champs sociolinguistique et didactique. Et c'est bien de cela qu'il s'agit : une méthodologie de recherche, à la jonction de problématiques linguistiques, sociales et didactiques. Il faut alors entendre la sociodidactique

⁵⁰ Article 4 de la Charte de transdisciplinarité adoptée au premier congrès mondial de la Transdisciplinarité, Convento da Arrábida, Portugal, 2-6 novembre 1994. Comité de rédaction : Lima de Freitas, Edgar Morin et Basarab Nicolescu. La Charte comprise comme un ensemble de principes fondamentaux de la communauté des esprits transdisciplinaires, constituant un contrat moral que tout signataire de cette Charte fait avec soi-même, en dehors de toute contrainte juridique et institutionnelle.

comme « *une didactique de l'intégration du social et du sociolinguistique, du poids reconnu du milieu socio-culturel des apprenants dans la méthodologie d'enseignement-apprentissage qui s'élabore à partir de cette prise en compte* » (Rispaïl et Bensekat 2018, p. 417). L'approche sociodidactique permet de caractériser à la fois la situation sociolinguistique et didactique des élèves migrant·e·s plurilingues.

Une didactique quelle qu'elle soit peut-elle être dissociée de son contexte social ? À mon sens non. Le terme sociodidactique serait-il alors un pléonasme ? À la lecture de nombreux articles de recherche en didactique du français, on constate que la dimension sociale et sociolinguistique est rarement prise en compte, même dans des revues qualifiées de novatrices et précurseuses comme la revue *Pratiques*⁵¹. Il nous semble alors utile, voir essentiel, d'affirmer la nécessité de prendre en compte dans les recherches en didactique la dimension sociolinguistique qui met l'accent sur les acteurs et les actrices et de façon plus large, sociale, point sur lequel le terme sociodidactique permet d'insister. De ce point de vue on ne peut considérer la didactique sans le contexte social dans lequel elle s'élabore et s'applique, c'est ce qu'avancait déjà Louise Dabène en 1994 lorsqu'elle mettait en avant les multiples systèmes d'organisations des langues : rapports de force, jeux de relations, combinaisons, auxquels font écho les comportements langagiers, les attitudes linguistiques et les représentations sur ces langues et leurs rapports de leurs locuteurs.

Par ailleurs l'un des objectifs clés de l'approche sociodidactique en recherche serait de « *chercher à comprendre des phénomènes sociaux et humains dans lesquels les langues jouent un rôle fort et vis-à-vis desquels l'École joue un rôle ou pourrait jouer un autre rôle* » (Clerc, 2012, p. 111). C'est le rapport de l'École avec les langues des élèves migrant·e·s que nous interrogeons.

L'approche sociodidactique s'inscrit dans la complexité que nous avons déjà évoquée. Dans le cadre de l'objet qui nous occupe, à savoir la formation des enseignant·e·s de classe dite ordinaire, notre démarche ne se confine pas au cadre strict de la classe mais considère aussi l'enseignant·e dans son individualité personnelle, ses pratiques, ses représentations sur les élèves et leurs langues, ses craintes, ses peurs (que nous nommons insécurité pédagogique), ses attentes. La transposition didactique des données de la recherche, qui passe par la formation des enseignant·e·s, ne peut à mon sens s'envisager sans prendre en compte l'environnement dans lequel exercent les enseignant·e·s, les aspects sociaux, politiques et didactiques mais aussi

⁵¹ Consultable en ligne <https://journals.openedition.org/pratiques/>.

individuels, psychologiques, éthiques. C'est pourquoi nous proposons également une mise en dialogue qui nous semble fertile entre la sociodidactique et l'ethnopsychiatrie.

Cette deuxième partie se composera de 4 chapitres. Le premier sera consacré à l'inclusion scolaire. Il est à envisager comme une transition avec la première partie de notre recherche, un pont entre contexte et théorie. En effet le terme inclusion, omniprésent dans les textes institutionnels de l'Éducation nationale, répété et martelé qu'il en devient incantatoire, est rarement explicité ou exemplifié. Central dans notre problématique, puisque à l'origine de la présence des élèves migrant·e·s plurilingues au sein des classes ordinaires, il se rapporte tout autant à des modalités de scolarisation, des principes didactiques qu'à des valeurs conceptuelles et idéologiques, cela étant intimement liés. C'est pourquoi nous avons fait le choix de traiter dans un même chapitre les concepts liés à la notion d'inclusion tout en les articulant aux aspects contextuels.

Le deuxième chapitre explorera le champ de la didactique des langues et sera consacré à la notion de plurilinguisme et aux différentes méthodologies qui se sont développées pour le valoriser. Nous avons constaté dans la première partie, la volonté institutionnelle (au niveau international, européen et national) de plus en plus explicite de laisser une place aux langues des migrant·e·s au sein des systèmes éducatifs. Nous envisagerons les raisons invoquées et les voies proposées par les chercheur·e·s pour valoriser les langues. Le troisième chapitre montrera comment certaines notions issues de la sociolinguistique et de l'ethnopsychiatrie peuvent éclairer nos questionnements. Le quatrième chapitre enfin, toujours dans une perspective interdisciplinaire, explorera une façon conjointe d'investiguer et d'analyser la pratique enseignante en présentant des notions et des concepts qui nous semblent opératoires.

Nous procéderons à une mise au point terminologique afin de clarifier les notions, en circonscrire le sens dans le contexte scolaire en général et dans notre contexte spécifique en particulier.

Chapitre 4 - L'inclusion scolaire : définition et incidences didactiques

Depuis quelques années, le terme « inclusion », l'adjectif « inclusif/inclusive » ou encore le verbe « inclure » se sont immiscés dans tous les discours qu'ils soient politiques, médiatiques ou encore scientifiques. Nous l'avons constaté dans le premier chapitre, il émaille l'ensemble des textes internationaux sur la question des migrations. De plus, le mot est à la mode et tout est devenu inclusif : le sport, l'habitat, l'écriture, les loisirs, les vêtements et même la cuisine.

En remplacement du terme « intégration », le terme d'inclusion tend à devenir un incontournable du politiquement correct, un « slogan » de rigueur dans les documents et déclarations politiques (Thomas et Vaughan, 2009).

L'École n'échappe pas à cette mode et quel que soit le terme utilisé (inclusion, éducation inclusive ou école inclusive), le discours contemporain place la question de l'inclusion au cœur des problématiques éducatives. L'injonction à prendre la voie de l'école inclusive est omniprésente au sein de l'Éducation nationale, même si celle-ci est encore principalement pensée en faveur des élèves « handicapé·e·s ».

L'institution française, par le biais de ses ministres successifs de l'Éducation nationale, s'en fait la porte-parole. En 2015, Vallaud Belkacem affirme « *Je défends le thème de l'école inclusive. Ce n'est pas à l'élève de s'adapter au système mais au système de s'adapter aux spécificités des élèves* »⁵² et fait publier trois textes sur la question. En septembre 2019, Blanquer adjoint à sa circulaire de rentrée une circulaire spécifique intitulée « Pour une école inclusive ».

En français, le terme inclure est un verbe transitif qui signifie « mettre, comprendre quelque chose dans autre chose qui le contient »⁵³ et à pour synonymes les verbes insérer ou introduire. On nous intime d'inclure, sans toujours préciser qui ou quoi inclure, ni dans quel ensemble puisque le « dans » du préfixe reste sans complément et que le verbe, de transitif qu'il était est devenu curieusement intransitif. Le nom « inclusion », qui indique l'action d'inclure, vient du latin *inclusio*⁵⁴ : emprisonnement. Après une longue absence d'usage, il est repris au XIX^{ème} siècle au sens d'insérer, c'est-à-dire de « faire entrer un élément dans un ensemble ». Le terme « inclusion » comporte ainsi deux aspects, l'inclusion ségrégative et l'inclusion intégrative. L'inclusion ségrégative est une dynamique qui cloisonne, alors que l'inclusion intégrative est une dynamique d'ouverture. C'est le sens positif qui caractérise son emploi actuel (Gardou 2012).

Mais que signifie réellement ce terme aux multiples déclinaisons, sans cesse répété mais jamais réellement défini ? Comment et pourquoi s'est-il progressivement imposé au sein du système éducatif ? Quelles en sont les conceptions sous-jacentes, leurs pertinences ? À quels autres concepts s'oppose-t-il ? Quelles en sont les incidences éthiques et pédagogiques ? Dans ce troisième chapitre envisagé comme une articulation entre des considérations contextuelles et conceptuelles, nous répondrons à ces questions en quatre temps. Même si les différents aspects

⁵² Site du gouvernement, <https://www.gouvernement.fr/action/l-ecole-inclusive>.

⁵³ Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales.

⁵⁴ Alain Rey, dictionnaire historique de la langue française, Paris, Le Robert, 2 volumes, 2016.

sont éminemment complémentaires et interreliés, nous avons fait le choix de les présenter successivement pour une plus grande lisibilité de notre exposé.

La première section se penchera sur l'évolution terminologique des textes institutionnels jusqu'à l'avènement du terme « inclusion ». Les trois sections suivantes s'attacheront alors à définir le concept d'inclusion. Ainsi, la deuxième section en envisagera le versant historique dans une approche sociologique et politique permettant de comprendre les fondements de la conception inclusive de l'éducation. La troisième se centrera sur les valeurs relatives à l'inclusion, sur son approche éthique. La dernière section, enfin, sera consacrée aux incidences didactiques et pédagogiques.

4.1 Une évolution terminologique : de l'intégration à l'inclusion

Si on analyse les textes institutionnels régissant la scolarisation des enfants qualifié·e·s aujourd'hui « d'allophones », nommé·e·s de nombreuses manières successives au fil du temps comme nous l'avons évoqué dans le chapitre 2, on constate également des modifications régulières dans la dénomination des modes de scolarisation (nous mettons en évidence les termes utilisés en utilisant le caractère gras).

En 1978, on parlait déjà « *d'**insertion** dans l'école et dans la société* ». Ainsi, l'enseignement proposé devait permettre « *l'**adaptation** à l'enseignement dispensé dans les classes **normales*** ». Les dispositifs spécifiques sont alors les « *classes d'adaptation pour élèves non francophones* ».

L'adaptation, selon son étymologie, est un phénomène à la fois passif et actif : adapter et/ou s'adapter (du latin *ad aptare* : rendre apte, réunir, relier...) il y a donc à la fois modification, changement de Soi et du milieu. Selon le nouveau Petit Robert (2008) : s'adapter c'est se mettre en harmonie avec (les circonstances, le milieu), réaliser son adaptation biologique : s'acclimater, s'habituer. Une modification de l'élève était attendue pour qu'il se conforme à son nouveau milieu.

Quelques années plus tard, en 1986, on préconisait « *l'**intégration** de l'enfant étranger dans l'école française* »⁵⁵. On voit que le terme intégration (voir 2.1.3) est corrélé au statut administratif de l'élève qualifié d'« étranger ». Pour cela des dispositifs sont créés : les cours de rattrapage intégrés (CRI) et les classes d'initiation (CLIN) dans le premier degré et les classes d'accueil (CLA) dans le second degré. Leur objectif est « *l'**insertion** complète des élèves non francophones dans le cursus normal le plus rapidement possible* »⁵⁶. Il faudra attendre 2002

⁵⁵ La circulaire n° 86-120 du 13 mars 1986.

⁵⁶ *Ibid.*

pour voir l'édition d'un nouveau texte⁵⁷. La circulaire de 2002 préconise de « *faciliter l'adaptation de ces jeunes au système français d'éducation en développant des aides adaptées à leur arrivée* » et « *d'assurer dès que possible l'intégration dans le cursus ordinaire* ». La volonté affichée est toujours celle d'adapter l'élève, de permettre son intégration, donc d'agir sur elle/lui, qui devient objet d'une transformation. Seule la dénomination de la classe change, de « normale » elle devient « ordinaire ». Deux modalités nouvelles découlant l'une de l'autre apparaissent : la distinction entre les élèves scolarisé·e·s antérieurement et les élèves non scolarisé·e·s antérieurement. Pour les premier·ère·s « *ils/elles doivent bénéficier d'emblée d'une part importante de l'enseignement proposé en classe ordinaire* ». Pour les second·e·s « *il convient néanmoins d'intégrer ces élèves dans les classes ordinaires lors des cours où la maîtrise du français écrit n'est pas fondamentale* », l'objectif commun étant « *d'aider à leur rapide intégration dans un cursus de réussite* ». Les dispositifs demeurent les CLIN et les CLA. Le texte actuellement en vigueur date de 2012⁵⁸. Dans ce dernier sont utilisés les deux termes d'intégration et d'inclusion, comme s'ils étaient synonymes. Dès l'introduction est annoncée la volonté d'

assurer les meilleures conditions de l'intégration des élèves allophones arrivant en France » car cela « *est un devoir de la République et de son École* ». Cela est justifié par le fait que « *L'École est le lieu déterminant pour développer des pratiques éducatives inclusives dans un objectif d'intégration sociale, culturelle et à terme professionnelle, des enfants et adolescents allophones* ».

Le principe inclusif est considéré comme un moyen au service de l'intégration. Or pour Gardou (2012),

L'objectif de l'intégration est de faire entrer dans un ensemble, d'incorporer (...) Un élément extérieur, mis dedans est appelé à s'ajuster à un système préexistant. Ce qui est ici premier est l'adaptation de la personne : si elle espère s'intégrer, elle doit, d'une manière assez proche de l'assimilation, se transformer, se normaliser, s'adapter ou se réadapter. (pp. 37-38).

La révolution se fera avec l'institution de « *l'inclusion dans les classes ordinaires [comme] la modalité principale de scolarisation* »⁵⁹. On ne parle dorénavant plus de CLIN ou de CLA mais en termes de dispositif désigné par l'acronyme assez opaque d'UPE2A, Unité Pédagogique pour Élève Allophone Arrivant. Les classes fermées disparaissent et les élèves sont avant tout inscrit·e·s dans des classes « ordinaires » (voir 2.2.3.2).

Au chapitre 2.1.3 nous avons défini le terme intégration dans son usage social et ses emplois au sein des discours politiques. Que l'on parle d'intégration ou d'inclusion, ou encore d'insertion,

⁵⁷ 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*, en ligne, version non paginée.

⁵⁸ Circulaire n°2012-141 du 2-10-2012, *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*. Bulletin officiel n° 37 du 11-10-2012.

⁵⁹ *Ibid.*

les trois termes sous-entendent qu'il y a présence de deux entités face à face, l'une devant être englobée dans l'autre. L'une majoritaire, est considérée comme la norme et l'autre minoritaire, est considérée comme a-normale ou a-normée.

En effet, composés du même préfixe, les termes « intégration » et « inclusion » ne se différencient pas sur le plan sémantique. Tous deux indiquent le fait d'incorporer un ou plusieurs éléments à un ensemble constitué et tous deux ont pour antonyme le terme « exclusion ». Seul leur usage politique les distingue. L'inclusion scolaire ne serait donc pas un synonyme de l'intégration scolaire mais bien un changement de paradigme. Nous allons tenter de saisir les concepts et idéologies qui sous-tendent le passage d'un terme à l'autre dans les discours officiels pour tenter de proposer une définition de la notion d'inclusion scolaire.

4.2 L'inclusion : approche historique, sociologique et politique

4.2.1 À l'origine de l'inclusion : des mouvements sociaux

Les éléments sociologiques permettant de comprendre les bases de la notion, telle qu'elle est usitée actuellement, sont à chercher dans l'histoire de trois mouvements sociaux du siècle dernier : le mouvement en faveur des droits civiques, le mouvement de la normalisation des conditions de vie des personnes en situation de handicap, et le mouvement de la remise en question de l'éducation spécialisée. Nous en ferons un bref tour d'horizon.

Le combat pour l'égalité des chances en éducation s'inscrit dans le cadre plus large des mouvements des droits civiques qui aboutissent, par exemple aux États-Unis, au *civil rights acts* de 1964 et 1968, au *voting rights acts* de 1975 et au *federal rehabilitation act* de 1973. Ces mouvements ont permis l'émergence de revendications en faveur des personnes handicapées qui favoriseront à leur tour le développement de politiques inclusives pour tou·te·s les élèves. Ces revendications s'opposent à ce que la participation sociale soit le privilège de certaines catégories de personnes au détriment des autres. Certains parents et professionnel·le·s de l'éducation vont ainsi s'opposer à la ségrégation institutionnalisée des écoles et des classes spéciales en relevant que les droits civiques de certain·e·s élèves et de leurs familles ne sont pas respectés. Ils vont également contester, notamment par des poursuites judiciaires aux États-Unis, les placements en classe spéciale qui désavantagent les enfants plus lent·e·s dans leurs apprentissages tout en leur déniaient le droit à une diplomation.

Le mouvement de la normalisation voit le jour en Scandinavie au début des années 1960. Ce mouvement propose l'adoption d'un modèle de services « *basé sur les principes de la normalisation qui cherche à répondre au besoin alors criant d'améliorer les conditions de vie des personnes vivant avec un handicap intellectuel* » (Aucoin 2015, p. 69). Son postulat de base

est celui de créer les conditions qui semblent être les plus appropriées pour les personnes handicapées, c'est-à-dire celles qui leur donnent la possibilité d'être considéré·e·s comme « normales » aux yeux des autres. Cela consiste à donner à la personne déficiente les moyens de vivre dans des conditions aussi proches que possibles de la norme de sa culture et de son âge.

En fait, la plupart des tenants de l'intégration scolaire sont en faveur du modèle de normalisation parce qu'il favorise avant tout le placement des élèves ayant des besoins particuliers dans l'environnement le plus normalisant possible, c'est à dire dans une salle de classe ordinaire avec des élèves qui n'ont pas de handicap ou de problèmes d'adaptation et d'apprentissage (*ibid*).

Le troisième mouvement est celui de la remise en question de l'éducation spécialisée initiée par Dunn en 1968 aux États-Unis. Elle met en lumière le phénomène de ségrégation sociale vécue par les élèves étiqueté·e·s « déficients éducatifs » (*educable mentally retarded*), dont étaient notamment victimes de nombreux·ses enfants et jeunes issu·e·s de milieux socialement défavorisés ou de groupes ethniques minoritaires.

Ces mouvements sociaux se sont élevés contre des pratiques ségréguatives et ont milité pour une éducation pour tou·te·s quelle que soit la situation de l'élève et son éventuel handicap physique ou intellectuel.

4.2.2 L'inclusion : un droit avant tout

Nous le constatons « pour de nombreux partisans de l'inclusion scolaire les données empiriques importent peu car l'inclusion est un droit d'abord et avant tout » (Tremblay 2012). C'est pourquoi, les organisations internationales ont graduellement mis en place un arsenal législatif pour soutenir l'intégration puis l'inclusion scolaire. Les fondements précédemment exposés s'objectivent au travers d'un cadre juridique en trois paliers, en fonction de trois grandes catégories de textes : les déclarations et conventions internationales, les chartes et les lois nationales et les lois et politiques en matière de juridiction scolaire (Ramel et Vienneau 2016).

Vienneau (2016, pp. 28-34) distingue trois grandes vagues d'injonctions internationales en faveur de l'intégration puis de l'inclusion scolaires :

- la première vague de 1924 à 1989 : la scolarisation des élèves en situation de handicap
- la deuxième vague de 1990 à 1999 : l'intégration des élèves marginalisé·e·s
- la troisième vague des années 2000 : les principes directeurs pour l'inclusion scolaire.

Si ces textes internationaux n'ont pas force de loi au niveau national et régional, ils constituent néanmoins un ensemble d'injonctions qui orientent les politiques des pays signataires. Nous

n'entrerons pas dans le détail de chaque texte mais en dégagerons les points essentiels qui permettent de définir le principe d'inclusion tel qu'il s'impose aujourd'hui en France. Nous nous attarderons un peu plus sur les textes les plus récents.

L'ancêtre des textes relatifs aux droits de l'enfant est probablement la Déclaration des droits de l'enfant, dite déclaration de Genève, promulgué par la Société des Nations (SDN) en septembre 1924. Ce texte peut être considéré comme l'acte fondateur d'un droit international spécifique à l'enfance (Calin 2013). Portant une attention à tou·te·s les enfants, il est le premier à mettre l'accent sur une catégorie particulièrement fragilisée les enfants « arriéré.e.s », à laquelle elle se limite, ne prenant pas en compte d'autres handicaps ou difficultés. 35 ans plus tard, l'Organisation des Nations Unies (ONU) adopte une première version de sa Déclaration des droits de l'enfant (1959), suivie d'une seconde version beaucoup plus élaborée en 1989 intitulée Convention internationale sur les droits de l'enfant. Ce texte précise que les droits énoncés doivent être garantis par les états signataires « *à tout enfant relevant de leur juridiction, sans distinction aucune* » (article 2, p. 6), qu'il s'agisse « *de leur incapacité, de leur naissance ou de tout autre situation* » (*ibid.*). Si ces conventions expriment une préoccupation à l'endroit de tou·te·s les enfants, elles portent une attention particulière aux enfants handicapé·e·s, préconisant de favoriser leur « *accès à l'éducation, à la formation, aux soins de santé, à la rééducation, à la préparation à l'emploi* » de manière « *à assurer une intégration sociale aussi complète que possible* » (article 23.3, p. 15).

Parallèlement, un nouveau champ juridique se développe peu à peu : celui du droit des personnes handicapées. Deux déclarations de l'ONU, l'une en 1971 et l'autre en 1975, reconnaissent à la personne handicapée « *les mêmes droits fondamentaux que ses concitoyens du même âge, ce qui implique de manière principale celui de jouir d'une vie décente, aussi normale et épanouie que possible* » (article 3). L'assemblée des Nations Unies adopte par la suite un Programme d'action mondial concernant les personnes handicapées (ONU 1982). Il est notamment rappelé que les 10% d'enfants handicapé·e·s devraient « *avoir le même droit à l'enseignement que ceux qui ne le sont pas* » (p. 18). La législation sur l'enseignement obligatoire devrait donc « *s'appliquer aux enfants présentant des incapacités de tout type, y compris les plus graves* » (p. 28). Les contours d'une école inclusive semblent se préciser, même si on reste encore dans un paradigme qui relève davantage de l'intégration scolaire. Cette première vague d'injonctions internationales cherchait à assurer aux élèves en situation de handicap une éducation et des soins spécialisés. La deuxième vague se préoccupe de tout enfant en marge du système éducatif. En 1990 est adoptée La déclaration mondiale sur l'éducation

pour tous⁶⁰ : répondre aux besoins éducatifs fondamentaux (UNESCO 1990). Cette déclaration poursuit une double mission : permettre à tou·te·s, enfants et adultes, d'avoir accès à une éducation et permettre que celle-ci se déroule dans un système non ségrégatif. C'est un pas important en direction d'une école se préoccupant de l'inclusion de tou·te·s les élèves, quelles que soient les causes de leur risque d'exclusion.

Le tournant décisif pour faire de l'inclusion (et le terme est cité) la norme a été pris en 1994 avec la Déclaration de Salamanque (UNESCO). Ce rapport sur les besoins spécifiques en éducation a été ratifié par les représentant·e·s de 92 gouvernements et 25 organisations internationales. La déclaration enjoignait tous les gouvernements à faire légalement de l'inclusion la norme du système scolaire en la définissant ainsi :

L'école devrait accueillir tous les enfants, quelles que soient leurs caractéristiques particulières d'ordre physique, intellectuel, social, affectif, linguistique ou autre. Elle devrait recevoir aussi bien les enfants handicapés que les surdoués, les enfants des rues et ceux qui travaillent, les enfants des populations isolées ou nomades, ceux des minorités linguistiques, ethniques ou culturelles ainsi que les enfants d'autres groupes défavorisés ou marginalisés (article 3).

La déclaration de Salamanque définit de manière large les enfants en risque de marginalisation ou d'exclusion. Elle restreint cependant les domaines d'actions prioritaires à « *l'intégration des enfants et des jeunes présentant des besoins éducatifs spéciaux* » (article 52). L'article 2 rappelle que « *les systèmes éducatifs doivent être conçus et les programmes appliqués de manière à tenir compte de cette grande diversité [des élèves]* » (p. VIII). Il est précisé que « *les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent pouvoir accéder aux écoles ordinaires, qui doivent les intégrer dans un régime pédagogique centré sur l'enfant, capable de répondre à ses besoins* » (p. VIII). On voit alors émerger de nouveaux termes comme « besoins éducatifs spéciaux » ou « diversité » sur lesquels nous reviendrons dans les pages suivantes.

C'est une étape déterminante dans la reconnaissance internationale du droit à une éducation inclusive qui suppose une participation pleine et entière à la vie scolaire et sociale. Le terme « inclusion » apparaît pour la première fois de façon officielle. Les pays signataires sont exhortés à œuvrer à « *une réforme majeure des écoles ordinaires* » (p. IV).

Selon Wertheimer (1997), la Déclaration de Salamanque et la convention des Nations Unies sur les Droits des enfants en 1989 (ONU 1989), donnent « *une autorité internationale claire à*

⁶⁰ Les 1500 participants qui se sont rencontrés à Jomtien (Thaïlande) comprenaient des délégués de 155 gouvernements, parmi lesquels des décideurs et des spécialistes du secteur de l'éducation et d'autres grands secteurs, ainsi que des fonctionnaires et des spécialistes représentant une vingtaine d'organismes intergouvernementaux et environ 150 organisations non gouvernementales. Ils ont, ensemble, discuté des principaux aspects de l'Éducation pour tous au sein de 48 tables rondes et d'une commission plénière. Un comité de rédaction élu par la Conférence a examiné les deux documents révisés, ainsi que les amendements à ceux-ci présentés par les délégués. Le texte des deux documents, tel que modifié par le comité de rédaction, a été adopté par acclamation à la séance plénière de clôture de la Conférence, le 9 mars 1990.

la question de l'inclusion comme l'un des droits de l'Homme » (Thomas et Vaughan, 2009, p. 128). Ce discours trouvera un écho dans la plupart des pays occidentaux et fera son chemin, plus ou moins rapidement, plus ou moins laborieusement dans les politiques nationales et sera résumé dans la notion d'inclusion.

En 2005, l'UNESCO va synthétiser cette approche dans les Principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès à l'éducation pour tous « *devant permettre de rendre les plans nationaux d'éducation [...] plus inclusifs, dans le but d'assurer l'accès à une éducation de qualité pour tous les apprenants* » (p. 6). Les rédacteurs·rice·s précisent que toute définition de l'inclusion devrait souligner qu'il s'agit de tenir compte de tou·te·s les apprenant·e·s et ne pas répondre seulement à la diversité ou aux besoins d'un·e enfant au détriment d'un·e autre. Il s'agit également de réformer les systèmes éducatifs (nous aborderons plus précisément ce point lorsque nous parlerons des incidences didactiques et pédagogiques) et pas uniquement l'éducation spéciale. Pour appuyer cette position différentes recherches empiriques se sont développées.

4.2.3 Des recherches sur l'efficacité des différents dispositifs

La transition de dispositifs ségrégatifs (écoles spéciales, classes spéciales...) vers d'autres plus intégratifs ou plus tard inclusifs s'est accompagnée et appuyée sur des recherches empiriques en Amérique du nord cherchant à démontrer l'efficacité relative de l'intégration ou de l'inclusion par rapport à la ségrégation puis l'efficacité de dispositifs spécifiques et des pratiques pédagogiques. Ces recherches peuvent être considérées comme les fondements scientifiques de la notion d'inclusion scolaire.

Pour rendre compte des nombreuses recherches publiées depuis les premières dans les années 1960, notamment celles de Johnson (1962), Dunn (1968) jusqu'au 3 méta-analyses plus récentes, par ordre chronologique, celles de Calberg et Kavale (1980), Wang et Baker (1986) et Baker (1994), nous restituerons l'analyse proposée par Tremblay (2012).

Lors de l'âge d'or de l'enseignement spécialisé dans l'après-guerre, différent·e·s chercheur·e·s remarquent que cette organisation se distingue peu pédagogiquement de ce qui se faisait auparavant, et que l'enseignement spécialisé n'atteint pas ses finalités. Johnson (1962) remarque que malgré la présence d'enseignantes et d'enseignants spécialement formé·e·s, en dépit d'un ratio enseignant·e/élève nettement moins élevé, et d'une augmentation des fonds alloués à leur éducation, la performance des élèves de classes dites spéciales n'est, dans le meilleur des cas, qu'équivalente à celle d'élèves « *qui n'avaient pas joui de ces avantages et*

qu'on avait obligés à demeurer en classes ordinaires » (Jonhson1962 dans Vienneau 2002, p. 66).

Dunn (1968) remet également en question l'efficacité et la pertinence des classes spéciales, en particulier pour les nombreux·ses enfants issu·e·s de milieux socialement défavorisés ou de groupes ethniques minoritaires, élèves injustement classé·e·s parmi les « déficients » et placé·e·s dans cette voie sans issue que devient pour elles et eux l'enseignement spécialisé. Il remarque de fortes surreprésentations sociales et ethniques. Il critique les effets négatifs de l'étiquetage sur les attentes de l'enseignant·e et sur l'image de soi des élèves.

Les premières preuves importantes de l'efficacité supérieure de l'intégration sur l'enseignement spécialisé de type ségrégatif proviennent, plus tardivement, des trois méta-analyses précédemment citées. Utilisant le calcul des effets d'ampleur statistique, elles indiquent globalement que les élèves intégré·e·s en classes ordinaires ont un meilleur rendement scolaire et sont socialement plus intégré·e·s que celles et ceux en enseignement spécialisé.

Plus récemment, Kochhar, West et Taymans (2000) concluent, à partir d'une synthèse de recherches antérieures, que les avantages de l'inclusion sont de loin supérieurs aux difficultés liées à la ségrégation.

Quant aux recherches traitant d'effets négatifs, elles sont très rares. En 2009, Ruijs et Peetsma ne relèvent qu'une seule recherche montrant des effets négatifs de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et une autre ayant des effets indéterminés.

D'autres recherches se sont intéressées aux effets sur les élèves sans difficultés. Peltier (1997) et Staub et Peck (1995) ont recensé les recherches comparant le progrès des élèves « ordinaires » dans les classes inclusives et ceux dans des classes ordinaires sans inclusion. Les résultats ne montrent aucune différence significative entre les deux groupes d'élèves, c'est-à-dire que les élèves sans difficulté n'ont pas été ralenti·e·s par les élèves à besoins spécifiques. Enfin, pour Moore, Gilbreath et Maiuri (1998), aucune des recherches portant sur les résultats chez les élèves sans difficultés ne montre d'impacts négatifs.

Ce balayage historique nous permet déjà de mettre en évidence que si à l'origine, la problématique de l'inclusion se focalisait sur « l'intégration scolaire » des apprenant·e·s en situation de handicap ou présentant des troubles de l'apprentissage, elle a progressivement été élargie pour englober les besoins des élèves migrant·e·s, des minorités ethniques ou genrées et d'autres catégories socioculturelles ne bénéficiant pas d'un accès équitable à l'éducation et à la formation. Nous verrons comment s'est opéré cet élargissement avec l'apparition de la notion de besoins éducatifs particuliers en 4.4.1. L'éducation inclusive s'inscrit dans une perspective

d'éducation pour tou·te·s, sans se limiter à une catégorie d'enfants. Progressivement, les injonctions internationales amènent les pays occidentaux à mettre le cap sur l'inclusion scolaire. Le principe inclusif rappelle leur responsabilité politique dans l'établissement des politiques éducatives de systèmes scolaires plus inclusifs, capables d'assurer une éducation de qualité à tou·te·s les apprenant·e·s. Mais les fondements sociologiques et juridiques ne peuvent pas à eux seuls rendre compte de toute la complexité du concept d'inclusion qui s'appuie sur un ensemble de valeurs.

4.3 L'inclusion : des valeurs au service de la diversité

A la lecture des différents textes institutionnels et juridiques cités précédemment, nous remarquons que ceux-ci sont émaillés de références à des concepts d'ordre philosophique et moral. De nombreux termes sont employés mais sans jamais être vraiment définis. L'éducation inclusive y est décrite, certes, comme un droit avant toute chose, mais également comme une école qui place au cœur de ses préoccupations le respect des différences, l'équité, l'altérité. Une École attentive à la vulnérabilité et qui met en avant les valeurs de bienveillance et d'hospitalité.

4.3.1 Diversité et équité

La perspective inclusive prône pour une école sans « *indifférences aux différences* » (Bourdieu 1966). Comme nous l'avons vu en analysant le passage d'une vision intégrative à une vision inclusive, la conception selon laquelle les élèves devraient s'adapter pour se conformer à la norme est aux antipodes de la conception inclusive. L'école inclusive « *s'inscrit dans une vision sociétale humaniste et égalitaire et entraîne des bouleversements vis-à-vis de la norme et de la manière de considérer les élèves* » (Fontoso-Y-Font et Fumey 2016 p. 10).

Au sein des systèmes éducatifs, la question de l'inclusion s'est d'abord principalement centrée sur les élèves en situation de handicap et cela reste encore très prégnant aujourd'hui. Malgré tout, progressivement, elle s'est étendue à d'autres profils d'élèves, notamment aux enfants issu·e·s de familles de migrant·e·s ou aux enfants issu·e·s de famille itinérantes et de voyageurs. L'école inclusive pourrait être une réponse au fait que « *dans tout domaine, les exigences normatives – le champ éducatif n'y fait pas exception – ne cessent de croître, oubliant que les êtres humains ne sont pas des copies conformes à un modèle unique, reproduits à un million d'exemplaires interchangeables* » (Gardou, 2020, p. 15).

Il s'agit de considérer « *les différences individuelles non comme des problèmes à résoudre, mais comme des possibilités d'enrichissement de l'apprentissage* » (UNESCO 2005, p. 9). Dans le même texte l'UNESCO avance que « *la démarche de l'éducation inclusive a pour objet de*

permettre, tant aux enseignants qu'aux apprenants, de se sentir à l'aise avec la diversité et d'y voir un défi et un enrichissement pour l'environnement d'apprentissage plutôt qu'un problème » (p. 15). Cela va au-delà du respect de la différence. On considère la différence comme une richesse, un atout, un bienfait pour l'ensemble de la communauté. Si les recherches scientifiques évoquées précédemment montraient que l'inclusion n'a pas de répercussions négatives sur les élèves « ordinaires », une des valeurs de l'éducation inclusive est de proclamer que non seulement il n'y a pas d'effets négatifs mais que cela est bénéfique. L'éducation inclusive permet de faire des différences un facteur également positif de la construction d'une identité (Lorcerie 2012).

L'UNESCO, dans ses principes directeurs, synthétise cette approche dans les termes suivants (sous la forme d'un tableau simplifié à l'extrême, peut-être pour en accroître les vertus pédagogiques) : « *l'inclusion c'est bien accueillir la diversité* » (UNESCO 2005, p. 15). Un peu plus loin, les auteur·e·s précisent que l'inclusion doit être envisagée comme la recherche perpétuelle de meilleurs moyens de répondre à la **diversité**. Elle consiste à apprendre comment vivre avec **la différence** et comment en tirer des leçons. On en vient ainsi à regarder **les différences** d'une manière plus positive, comme une incitation à favoriser l'apprentissage, chez les enfants comme chez les adultes (p. 16). La diversité est le mot clé du discours, répété comme une incantation (dont nous soulignons les récurrences en caractères gras).

Si la valorisation de la diversité a très tôt été mise en avant, le concept d'équité a nécessairement pris sa place dans les débats pour devenir très vite une notion centrale, au cœur du concept d'inclusion. Comme nous l'avons mentionné précédemment, le concept d'éducation inclusive a émergé avec les mouvements de revendication des droits civiques. Nous pouvons donc considérer qu'il s'agit d'une affaire de justice sociale, c'est-à-dire une affaire d'égalité des chances.

En 2019, l'UNESCO organise son « *forum sur l'inclusion et l'équité en éducation* » avec pour objectif de « *bâtir des sociétés plus inclusives, plus justes et plus équitables* » et publie un « *guide pour assurer l'inclusion et l'équité en éducation* ».

Gardou (2014) nous propose une définition de l'équité en ces termes :

Le principe d'équité, au caractère subjectif, n'est pas synonyme de celui d'égalité, objectivement évaluable car le plus souvent énoncé dans le droit positif, amplement débattu, affirmé par la doctrine et consacré par la jurisprudence. Il consiste à agir de façon modulée, selon les besoins singuliers, pour pallier les inégalités de nature ou de situation. Les êtres humains ne sont pas des copies conformes à un modèle unique, reproduits en millions d'exemplaires interchangeables. Leur égalité qualitative n'induit pas la similarité de ce qu'ils sont et de ce qu'ils vivent. En situation de handicap ou non, chacun d'eux a le droit inconditionnel à être singulier et à réaliser sa singularité. Celle-ci n'autorise aucun traitement inégalitaire (p. 14).

Lorsque l'on réfléchit à la notion d'équité, c'est le plus souvent en comparaison avec celle d'égalité. Si ces deux notions ont souvent été utilisées dans le champ de l'éducation de manière synonymique, cela est de moins en moins le cas.

La notion d'égalité postule un même point de départ pour tou·te·s et une juste rétribution des mérites. On parlera justement d'« égalité des chances ». Mais la notion d'égalité omet un aspect essentiel de la réalité sociale : tou·te·s ne sont pas doté·e·s de la même façon au départ et peuvent se trouver dans une situation d'inégalité, en raison d'un contexte social ou d'une déficience personnelle. La notion d'équité, qui est au cœur du concept d'inclusion, postule, quant à elle, la nécessité d'actions compensatoires pour permettre à chacun·e d'avoir les mêmes chances, en fonction de ses potentialités. « L'égalité des chances » et l'équité constituent des valeurs sociales véhiculées par l'école qui veulent que tou·te·s aient les mêmes perspectives de succès. Avec l'école inclusive, c'est également la notion d'altérité qui trouve sa place.

4.3.2 Altérité et altruisme

Si l'on se rapporte à son étymologie le nom féminin « altérité » vient du latin *alteritas* et signifie le fait d'être autre, d'être distinct. La notion d'altérité est polymorphe, elle provient de divers champs et catégories de la culture. Nous ne nous aventurerons pas à tenter de la circonscrire ici car, comme le souligne Briançon (2019) qui a fait de l'altérité le sujet de ses recherches en philosophie de l'éducation, « *écrire sur l'altérité est une action insensée et absurde* » (p. 12) car « *l'altérité est un de ces objets très problématiques, elle est partout et nulle part* » (*ibid.*). Pourtant, on retrouve ce concept dans de nombreux textes scientifiques ou institutionnels traitant de la question de l'inclusion. Nous souhaitons donc proposer une approche inévitablement lacunaire et imprécise mais permettant de tracer les contours de définition de ce concept.

En se fondant sur les courants de la philosophie de l'altérité, incarnés notamment par Lévinas (1961) ou Ricoeur (1997), des chercheur·e·s contemporain·e·s, envisagent plus particulièrement le concept d'altérité au prisme de l'éducation. Une première question se pose alors : comment différencier la notion d'altérité de la notion de différence ? Étymologiquement, la différence est ce qui est écarté, séparé, la diversité est ce qui est tourné de plusieurs côtés.

Pour Barry (2018), dans un article intitulé « L'école inclusive au prisme de l'altérité », l'altérité diffère de la diversité. Le respect de la diversité, que nous avons évoqué précédemment, s'apparenterait à de la tolérance. Or l'altérité se distingue de la tolérance, laquelle se situe dans l'acceptation de l'autre sans chercher à développer la relation, c'est-à-dire sans changement de quoi que ce soit en soi ou en autrui. La tolérance a une connotation de condescendance, « *elle*

place celui qui tolère l'Autre dans une position de surplomb, puisque autrui est en quelque sorte accepté malgré ce qu'il est » (Barry 2018, p. 13).

Ainsi, toujours selon Barry (*ibid.*), l'acceptation de la diversité, qui peut s'apparenter à la tolérance, peut être vu comme l'acceptation d'autrui alors que l'altérité c'est s'intéresser à autrui, c'est vouloir une construction mutuelle. Pour Briançon (2019), « *réduire l'altérité à une différence extérieure semble un raccourci caricatural qui ferait perdre à l'altérité la complexité qui en fait tout l'attrait* » (p. 48).

En 2002, Groux justifiait de mettre l'altérité au cœur des préoccupations de l'éducation car :

Si nous avons au siècle dernier, atteint l'horreur suprême avec la négation de l'autre et sa destruction systématique, décidée, organisée et assumée par un état, la conscience collective de l'humanité devrait aujourd'hui réagir immédiatement devant toute manifestation de haine et d'intolérance à l'égard de l'autre, qu'il s'agisse de l'autre ethnique, culturel, sexuel, générationnel, social, politique... La différence est rarement perçue comme source d'enrichissement. Elle est souvent au contraire à l'origine de relégation et de violence. Des signes inquiétants d'intolérance, de racisme, de haine sont perçus quotidiennement dans nos sociétés dites démocratiques et respectueuses des différences. Les droits de l'homme y sont régulièrement bafoués (p. 9).

Le terme « altérité » est apparu récemment dans le champ des recherches sur le handicap dans les sciences humaines et sociales pourtant, l'altérité « *constitue un enjeu majeur pour faire évoluer les représentations et les comportements des élèves ordinaires vis-à-vis de leurs pairs qui le sont un peu moins* » (*op.cit* p. 33). Le concept d'altérité est à envisagé parallèlement à celui d'altruisme formé du radical de « autrui » (étymologie latine : *alter*) et du suffixe -isme. Être altruiste, c'est donc aller vers l'autre, se soucier de l'autre. C'est un concept qui comprend l'activité associée à une préoccupation désintéressée pour le bien-être des autres : « *l'altruisme implique d'emblée la disposition bienveillante envers l'autrui universel, comme nous l'avons dit, mais aussi sa mise en œuvre pratique et effective* » (Terraz et Denimal 2018, p. 4).

Dans le champ éducatif, le concept d'altérité, « *inconditionnel et désintéressé, il amène l'éducateur à trouver une juste et bonne distance dans la relation éducative, entre proximité et mise en retrait, jusqu'à ce que le sujet éduqué puisse être le plus autonome et libre possible* » (p. 5).

Corolairement à ces termes, les écrits institutionnels ont jeté leur dévolu sur un autre terme, celui de bienveillance que nous allons définir dans les pages qui suivent.

4.3.3 Bienveillance et bienveillance

En lien direct avec la notion d'altérité, le terme n'apparaît pas directement dans les textes institutionnels internationaux ou nationaux sur l'école inclusive. Il semble cependant important de l'évoquer car le terme de bienveillance fait partie de ceux qui ont tellement proliféré dans le

domaine de l'éducation en France, que son sens en est devenu plus qu'incertain voire insignifiant. C'est un mot à la mode, comme celui d'inclusion, il est répété mais jamais défini, on ne sait pas précisément ce qu'il désigne.

Les travaux de la concertation pour la refondation de l'École de la République de 2012 en portent la trace, avec 22 mentions des mots « bienveillance » ou « bienveillant ».

La notion de bienveillance a émergé institutionnellement en France depuis la Loi de refondation de l'école en 2013. Le terme apparaît dans les rapports, documents officiels et d'accompagnement (Peillon 2013). Il s'agit de « *construire une école de la confiance, de l'estime de soi et osons le mot, de la bienveillance* » (p. 42). Le terme bienveillance est clairement affiché dans la circulaire de rentrée de 2014 : « *promouvoir une école à la fois exigeante et bienveillante* » (paragraphe 4, IV) et s'intéresser au fonctionnement des organisations et aux modalités pédagogiques les plus favorables à la concrétisation d'une école inclusive. En 2014, la bienveillance est érigée au rang de pilier du référentiel pour l'éducation prioritaire, « *conforter une école bienveillante et exigeante* » y est présentée comme la priorité numéro deux⁶¹. Cette notion, qui apparaît depuis les années 2010 dans certains textes officiels de l'Éducation nationale, est souvent envisagée de façon hétérogène (Terraz, 2017), il nous semble alors important de remettre en lumière ce concept, de lui redonner sens et consistance car ce terme est régulièrement employé lorsqu'il s'agit d'évoquer l'inclusion des élèves dit·e·s « allophones ». Prenons donc le temps d'une réflexion sur ce terme.

D'après *le Dictionnaire étymologique de la langue française*, par B. de Roquefort (1829) bienveillance ne vient pas de *benevolentia* mais bien de *bona vigilantia*, la bonne vigilance ou le fait de bien veiller. C'est la même racine que veille, vigie, vigilance. La bienveillance c'est vouloir le bien de quelqu'un, d'où son antonyme « malveillance ». Jusqu'au XXème siècle il y a un sous-entendu de condescendance on est bienveillant de supérieur vers un inférieur. Et donc le terme peut dériver vers la compassion, la complaisance envers autrui.

Le dictionnaire définit la bienveillance comme une « *disposition d'esprit inclinant à la compréhension, à l'indulgence envers autrui* ». Selon cette courte définition la bienveillance nécessite donc une relation. C'est une capacité, une aptitude liée à la compréhension de l'autre. Pour mieux envisager ce qui pourrait relier le concept de bienveillance aux autres concepts dont se réclame l'éducation inclusive et synthétiser la définition, Chalmel (2018) propose aussi d'en revenir à l'étymologie en ces termes :

⁶¹ Le référentiel pour l'éducation prioritaire est consultable et téléchargeable en ligne <https://eduscol.education.fr/document/14248/download>.

La racine latine volentia indique que le fruit de la bienveillance résulte d'une volonté consciente. Sa déclinaison en benevolentia induit donc naturellement une disposition à vouloir le bien, dans une forme de dévouement altruiste [...] Au-delà de ces considérations sémantiques et rapportées au champ pédagogique, l'évolution du concept se situe en tension entre pouvoir et ouverture. Le préfixe bene implique bien une volonté morale de bien faire ; mais il dépend d'une bonne intention qui, elle, n'évacue pas le piège du pouvoir. Accepter de « bien vouloir » implique en éducation l'ouverture à l'autre, sa prise en compte comme acteur éducatif et, finalement, une certaine aptitude au partage du pouvoir. La bienveillance éducative induit ainsi une prise de risque : l'ouverture à l'autre oblige au respect de son libre arbitre (p. 2).

À partir de ces définitions des chercheur·e·s ont tenté de définir la bienveillance éducative.

Dans la synthèse des travaux du Conseil national de l'innovation pour la réussite éducative (2014) dirigés par le sociologue Lapeyronie, la bienveillance est au cœur de la question de l'engagement des professionnel·le·s et des équipes éducatives afin d'améliorer l'efficacité de l'école. Ces professionnel·le·s ont souhaité prendre au sérieux les témoignages récurrents des élèves sur le sentiment d'avoir été à telle ou telle occasion « humilié·e·s » par l'École ou les enseignant·e·s : « *La bienveillance est donc d'abord sur l'absence d'humiliation* » (p. 25). Le rapport considère également que la bienveillance est un « *état d'esprit ainsi qu'une orientation des pratiques et des comportements* » (p. 26). La bienveillance « *se décline par un mode d'accueil respectant les particularités de chacun et par un mode d'apprentissage et d'éducation positif. Elle présuppose que l'école accueille tous les individus ou les membres d'un groupe dans une logique inclusive* » (*ibid*). Le lien entre bienveillance et processus inclusif est posé. La bienveillance est, nous dit encore Brugère (2011) « *la capacité de se soucier des autres et la conduite particulière qui consiste à se préoccuper d'autres identifiés par un besoin ou une vulnérabilité trop grande* » (p. 25).

Pour Jellab (2018), c'est une question pédagogiquement vive. En effet comme le souligne Zakharchtouk (2017) la critique de la notion de bienveillance est devenue un phénomène lui aussi à la mode. C'est qu'elle apparaît comme une sorte d'abdication des institutions à l'égard de l'exigence, ce qu'il évoque en ces termes :

Être bienveillant envers les élèves ferait partie d'une tendance de notre époque à nier les dures réalités pour en rester au monde enchanté des Bisounours, à l'angélisme et à l'infantilisme qui empêchent les enfants de grandir. Être bienveillant, ce serait tolérer les caprices, excuser les incartades aux règles, être complaisant vis-à-vis des erreurs et des fautes, vouloir à tout prix éviter les frustrations, qui, pourtant, sont fondamentales dans toute éducation (p. 10).

Or il démontre qu'au contraire être bienveillant c'est permettre l'exigence car « *les partisans de la bienveillance bien comprise savent que celle-ci prépare en fait mieux aux épreuves de la vie, en donnant un sentiment de confiance et d'estime de soi qui rend plus fort et autorise à se dépasser* » (p. 11). C'est également la position de Jellab (2018) qui considère la bienveillance comme un « *nouveau care en éducation au service du pouvoir agir* » (p. 32).

La vertu de bienveillance est également nommée éthique de la sollicitude ou éthique du *care*, du terme anglais qui signifie « prendre soin ». Le concept et les théories du *care* sont apparus aux USA au début des années 1980, initiés par les travaux de la psychologue Gilligan, et ont donné lieu à de nombreux débats, recherches et publications dans les domaines de la psychologie, de l'éthique, de la sociologie, des sciences du travail, des sciences politiques et de l'économie. La bienveillance ne constitue pas un concept général et ne peut avoir les mêmes significations en fonction des publics, des contextes et de leurs enjeux spécifiques. C'est pourquoi certain·e·s auteur·e·s s'attachent à parler de « bienveillance éducative » (Jellab et Marsollier 2018).

Du domaine du soin a également émergé la notion de bientraitance. La notion s'est développée au lendemain de la première guerre mondiale et des atrocités nazies et a donné naissance à la bioéthique, discipline plurielle convoquant la philosophie, l'histoire, le droit, la sociologie et diverses sciences médicales. Elle s'appuie sur trois principes éthiques : le respect de l'autonomie, le principe de justice et le principe de bienfaisance⁶². Cela rejoint en partie le *care* que nous évoquions précédemment. Pourquoi faire référence à une notion usitée dans le champ scientifique et médical ? C'est parce qu'elle s'est progressivement étendue à d'autres domaines et tout particulièrement aux sciences du langage. Dans leur ouvrage consacré à la question, Biichlé et Dinvaut (2020) parlent alors de bientraitance linguistique pour « *désigner, décrire, analyser, et ainsi contribuer à développer des pratiques respectueuses envers les activités langagières et envers leurs acteur·rice·s* » (pp. 19-20). Dinvaut (2020) montre « *l'extrême porosité entre le traitement d'une langue – son enseignement, sa place dans la société, etc. - et la maltraitance ou bientraitance envers les locuteurs de cette langue* » (p. 22). La réflexion à la lumière de la bientraitance invite à nouveau à s'interroger sur la qualité de la relation à autrui, sur la déconstruction des catégorisations et des hiérarchisations et par extension à la professionnalité des acteur·rice·s impliqué·e·s. C'est là que les approches en ergologie, sociolinguistique et sociodidactique se rencontrent (Dinvaut 2016) et font écho à la thématique de notre recherche en croisant la réflexion sur les pratiques enseignantes et la formation professionnelle au regard de la prise en compte et de la valorisation de la diversité linguistique et culturelle en contexte scolaire « ordinaire ». Les travaux regroupés dans l'ouvrage de Biichlé et Dinvaut précédemment cités montrent que la notion de bientraitance peut être explorée dans de multiples dimensions à la fois didactiques, sociales et sociétales.

⁶² Voir le rapport Belmont (1979) qui identifie les principes éthiques de base pour mener des recherches impliquant des sujets humains et énonce des lignes directrices pour s'assurer que ces principes sont suivis tout au long du processus de recherche.

La bienveillance se présente aussi comme réponse aux vulnérabilités qui se font jour. Le concept de vulnérabilité est de plus en plus employé, tant dans les textes internationaux que dans les documents institutionnels de l'Éducation nationale. Que signifie-t-il ? En quoi peut-il être mobilisé pour la réflexion sur les élèves migrant·e·s plurilingues et leur inclusion en classe ordinaire ?

4.3.4 Vulnérabilité

Dans le guide *Principes directeurs pour l'inclusion*, l'UNESCO (2015) a recours au vocable « *apprenants les plus vulnérables à la marginalisation et à l'exclusion* » et fait de l'école inclusive « *l'une des stratégies essentielles pour traiter ces problèmes et donc pour y remédier.* » (p. 29). Les termes de public ou d'apprenants « vulnérables » tendent à s'imposer dans la plupart des textes les plus récents sur l'éducation inclusive. L'adjectif vulnérable, du latin *vulnus*, signifie « qui peut être blessé ». Ainsi, tout être humain est, par essence, potentiellement susceptible d'être vulnérable. Il est dès lors possible d'ouvrir le champ de réflexion à tou·te·s les élèves et non plus à certaines catégories. Il permet d'englober un public beaucoup plus large que le public jusqu'alors majoritairement au centre des préoccupations de l'éducation inclusive, à savoir les personnes dites en situation de handicap. Il ouvre le champ de réflexion sur l'inclusion scolaire et sur la prise en compte de toutes les diversités. Ainsi l'UNESCO, dès 2015, dressait une liste des apprenant·e·s vulnérables concerné·e·s par la préoccupation de l'école inclusive. Cette liste se composait des : enfants victimes de violence, migrants, enfants au travail, minorités religieuses, enfants réfugiés ou déplacés, enfants employés de maison, enfants victimes de la pauvreté, minorités linguistiques, enfants des rues, minorités ethniques, enfants vivants dans des zones de conflit/enfants soldats, enfants handicapés, enfants nomades, orphelins du VIH/sida (p. 11). Dans sa note préparatoire au rapport mondial de suivi de l'éducation 2020, consacré à l'inclusion, l'UNESCO adopte exclusivement ce terme, le déclinant en « enfant vulnérable », « groupe vulnérable », « élèves vulnérables à l'exclusion ». La vulnérabilité est devenue ces dernières années un critère universel d'analyse pour toutes les grandes organisations (UNESCO, OMS, OCDE, FMI...).

En quoi une approche en termes de vulnérabilité permet-elle de mieux appréhender la notion d'inclusion ? La notion d'intégration puis celle d'inclusion ont été avancées en opposition à celle d'exclusion, ainsi le courant de pensée actuel invite « *à raisonner en termes de vulnérabilité sociale en lieu et place d'exclusion pour rendre compte des phénomènes contemporains de fragilisation et de mise à la marge de certains individus et ainsi comprendre les formes d'intervention qu'ils appellent.* » (Soulet 2005, p. 24).

La notion de vulnérabilité qualifie des « états de fragilité bien souvent incarnés en des individus particuliers » (*ibid.*) qui impliquent par exemple en droit ou dans les politiques publiques une attention ou une prise en charge particulière. Elle est située entre l'exclusion et l'intégration, et la catégorie de vulnérable entre celles d'intégré et de marginal ou de disqualifié (Thomas 2010). Pour Marsollier (2020), « la connaissance du sens, des facteurs et des mécanismes de la vulnérabilité permettent de contribuer à l'inclusion scolaire des élèves, à leur bien-être et à leur réussite » (diaporama d'une conférence). Pour lui, l'inclusion est un processus qui participe de l'attention à la vulnérabilité des élèves. Fragilités qui peuvent être personnelles, sanitaires, identitaires, sociales, économiques, territoriales ou familiales.

Avoir recours à la notion de vulnérabilité, donc la potentialité à être blessé c'est « inviter à la vigilance par rapport aux risques et donc à une bienveillance » c'est « d'emblée situer [l'individu] sur l'échelle des protections » (*ibid.*).

4.3.5 Hospitalité

Pour terminer ce tour d'horizon des termes les plus employés pour désigner et caractériser l'inclusion, nous citerons celui d'hospitalité qui est mis en avant sur la scène publique, souvent en relation avec la législation sur les étrangers mais pas exclusivement. Dans son sens premier, l'hospitalité est le fait d'accueillir quelqu'un sous son toit, de le loger. Son sens imagé a progressivement gagné la sphère scolaire. A deux reprises, la revue *Diversité*, revue thématique destinée aux professionnel·le·s de l'action éducative et sociale, a consacré des numéros à la notion d'hospitalité. La première fois en 2008 sous le titre *Le principe d'hospitalité*, la seconde dix ans plus tard en 2019 intitulée *L'hospitalité 2*. Dans ces deux numéros, les chercheur·e·s se questionnent sur l'idée d'hospitalité scolaire. Cela peut être vu comme un indice de l'intérêt de cette approche dans le monde de l'éducation. L'hospitalité peut être envisagée comme un thème qui nous concerne et nous implique tou·te·s, et qui agit comme un révélateur de notre capacité à faire de la place à l'autre, à modifier nos propres représentations et pratiques sociales, à faire société, à faire corps (Boudou 2019). Pris entre bienfaisance et justice, éthique et politique, vertu et justice, sphère privée et sphère publique, altruisme individuel et action institutionnelle, le sens de l'hospitalité reste encore à définir (p. 292).

L'hospitalité a une longue histoire morale et religieuse. De l'Antiquité à aujourd'hui, elle repose sur des formes de don de soi, avec le souci de l'autre, sans condition ou contrepartie (Gotman 2001). Historiquement l'hospitalité est avant tout un lieu. « *L'hospitalité est au sens propre l'espace fait à l'autre* » (p. 2).

Derrida (1997) montre, dans le sillage de la pensée lévinassienne, que l'idée d'hospitalité est traversée par une antinomie. Il y a, dit-il, une contradiction entre la loi de l'hospitalité, loi absolue, loi de l'accueil sans condition de celui qui arrive et les lois réglées de l'accueil. Cette idée est également reprise par Gotman (2001) « *L'hospitalité suppose aussi et peut-être surtout un dispositif, un cadre, un protocole qui garantit l'arrivée, la rencontre, le séjour* » (p. 3). En quoi la notion d'hospitalité pourrait-elle éclairer la notion d'école inclusive ?

À l'idée d'école inclusive, il faut préférer celle d'école hospitalière « *car celle-ci engage des choix éthiques et pédagogiques* », estime le philosophe Prairat, dans une tribune au journal *Le Monde* du 10 septembre 2019. Choix éthiques et pédagogiques, côté pile et côté face de l'hospitalité ? Accueil inconditionnel de l'autre et cadre spécifique de cet accueil ? Nous aborderons les questions pédagogiques ultérieurement, concentrons-nous pour l'instant sur les questions éthiques. Si l'hospitalité est avant tout un lieu alors « *l'école est un lieu hospitalier, telle est sa dernière grande propriété. Elle doit accueillir tous les enfants, oui, tous : le blanc, le noir, le riche, le pauvre, le sain, le malade...* » (Prairat 2018, p. 95).

L'hospitalité scolaire est soutenue par une éthique de la présence qui peut se définir comme une éthique nouant trois grandes vertus : la justice, la bienveillance et le tact (*ibid*), vertus que nous explorerons dans la prochaine section. Une École inclusive serait donc une École attentive à la diversité et à l'équité, altruiste, bienveillante, prévenant la vulnérabilité et hospitalière. Cela nous amène à deux remarques.

La première est que s'il est nécessaire de l'affirmer cela signifie par conséquent qu'elle n'est pas cela, du moins pas encore, et vient confirmer les constats factuels posés dans la première partie de notre recherche et participe à la conclusion que l'École est discriminante. À vouloir définir, désigner, classifier, identifier, l'École cloisonne, enferme et assigne des élèves à être autres, différent·e·s. Nous rejoignons l'anthropologue Gardou, déjà plusieurs fois cité, quand il propose de « décatégoriser » en refusant les étiquetages et par-là même le déterminisme. Nous y reviendrons dans le prochain chapitre. La deuxième remarque est que tous les termes employés pour désigner et définir l'inclusion sont relatifs à la relation. L'école inclusive se jouerait avant tout dans les relations et interactions entre les différent·e·s acteurs et actrices, en premier lieu celle qui lie enfants et enseignant·e·s mais aussi dans les relations avec les parents, le personnel éducatif... Nous développerons aussi cet aspect dans les prochaines pages. Nous aborderons ces différents points en envisageant les modifications, que ces façons de penser l'École induisent dans le système éducatif et leurs incidences didactiques et pédagogiques.

4.4 Incidences didactiques et pédagogiques du processus inclusif

4.4.1 Des difficultés aux besoins éducatifs particuliers

Évoquée par les instances européennes (voir 1.2.2.2), la reconnaissance des besoins éducatifs particuliers est l'un des piliers de l'approche inclusive. Le concept de « besoins éducatifs particuliers » (BEP) a été conçu en Angleterre dans les années 1975-1978 et développé par Hegarthy et Warnock sous le terme de *special educational needs*. Il a été immédiatement adopté aux USA. Dès 1978, Hegarthy avait fait la démonstration que ce concept permettait d'améliorer la scolarisation de tous·te·s les élèves et que le brassage (mainstreaming) transformait positivement l'ensemble de l'école (Zucman, 2008).

En France, si la loi du 30 juin 1975 en faveur des personnes handicapées avait ouvert la voie à l'intégration des élèves handicapé·e·s (selon les formulations en usage dans le texte), la promulgation de la loi du 11 février 2005 a provoqué une modification du code de l'éducation qui change la nature de l'accueil à l'école dans la mesure où son article L.111-2 reconnaît les « besoins particuliers » : « *Pour favoriser l'égalité des chances, des dispositions appropriées rendent possible l'accès à chacun, en fonction de ses aptitudes et de ses besoins particuliers, aux différents types ou niveaux de la formation scolaire* ».

Il s'agit d'une catégorie de facteurs importants (Tremblay 2012). La notion de « besoins éducatifs particuliers » cherche à identifier les besoins des élèves en éducation, dès lors que celles/ceux-ci se différencient des attentes générales. Il est directement corrélé aux notions fondatrices de l'École inclusive évoquées précédemment que sont l'altérité et la diversité (et leurs multiples implications et notions satellites). Dans cette catégorie on rencontre au départ les élèves porteur·euse·s de handicaps ou encore les élèves précoces. Puis la dénomination d'élèves à besoins éducatifs particuliers va progressivement s'étendre à de nombreuses catégories d'élèves comme les élèves « allophones », les élèves « en difficulté » ...

Si on considère le mot besoin dans son sens courant, et si l'on se réfère à la définition du dictionnaire Larousse, on peut retenir que le besoin est lié à l'idée de nécessité, que ces nécessités sont différentes pour chaque individu et enfin que la notion de besoin appelle l'idée de manque, en comparant un état jugé comme insatisfaisant avec un état imaginé comme satisfaisant. Dans l'idée de besoins éducatifs particuliers, la particularité n'est plus celle des individus mais celle des besoins éducatifs conçus comme tels par la norme sociale. Les besoins sont décidés par l'institution et non par les individus concernés. La question de l'inadaptation scolaire est au centre de l'identification d'élèves qui peuvent rencontrer des difficultés

cognitives, physiques, sociales ou linguistiques et identifié·e·s à ce titre comme « élèves à besoins éducatifs particuliers ».

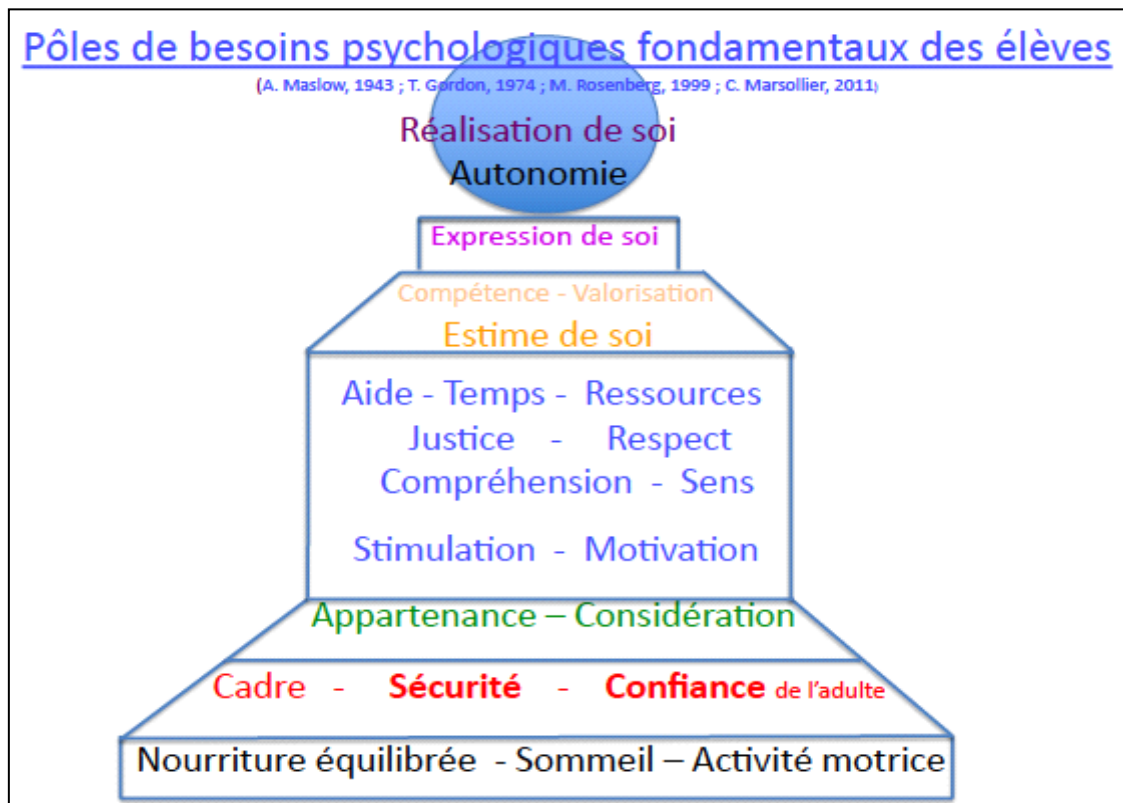
Que sont des « besoins éducatifs particuliers » ? Ils désignent le besoin d'une aide spécifique pour apprendre, qui se différencie de celle qu'attend la majorité des élèves. Ils ne désignent pas un diagnostic médical et n'impliquent pas une déficience permanente de l'élève. Dans tous les cas un besoin éducatif particulier est multifactoriel. Lié à des caractéristiques propres de l'élève et à son environnement familial, culturel, économique et scolaire, il repose sur la découverte sans *a priori* et sur la compréhension de chaque élève en contexte d'apprentissage scolaire : « *Dans l'idée de besoins éducatifs particuliers, la particularité n'est pas celle des individus. Elle est celle de besoins éducatifs conçus comme tels par la norme sociale.* » (Fontoso-Y Font et Fumey 2016, p. 44).

Les catégories désignent des besoins, pas les personnes qui les manifestent. Les besoins éducatifs particuliers ne sont pas réductibles à une liste limitée dans la mesure où il faut entrer dans le détail de chaque parcours particulier pour les définir (p. 45).

Il s'agit d'apporter une réponse aux besoins éducatifs de chaque enfant, de chaque adolescent·e, sans nécessairement opérer une classification médicale ou sociale (Thomazet 2006). L'inclusion scolaire pose comme principe la non différenciation des types d'élèves, et pourtant elle est censée répondre aux besoins particuliers de certain·e·s élèves. Notons que de nombreux·ses élèves catégorisé·e·s comme « élèves à besoins éducatifs particuliers » du fait de leur handicap physique ou mental, de leur trouble cognitif ou comportemental, de leur maladie, ou de leur provenance peuvent assumer leur scolarité et réussir scolairement sans avoir de besoins particuliers. De même, des élèves ne relevant d'aucune de ces catégories pré-établies, présentent des difficultés qui relèvent de l'attention à des besoins particuliers.

De plus, à ces besoins dits « particuliers » se greffent les besoins fondamentaux de tout individu. Besoins fondamentaux qui peuvent être momentanément affectés et rendre les élèves vulnérables, donc les désigner comme élèves à besoins éducatifs particuliers. Depuis le psychologue Maslow en 1943, de nombreux·ses théoricien·ne·s ont proposé des classifications de ces besoins. Nous reprendrons celle proposée par Marsollier qui présente l'intérêt de regrouper différentes classifications et de les contextualiser à l'élève. Il s'appuie à la fois sur les classifications de Maslow (1943), de Gordon (1974) et de Rosenberg (1999) comme le montre la figure suivante :

Figure 1 Pôles de besoins psychologiques fondamentaux des élèves



Marsollier s'appuie notamment sur quatre nomenclatures, qu'il juge majeures, des besoins fondamentaux : la hiérarchie des besoins (Maslow, 1943, 1970), la théorie de l'autodétermination (TAD)⁶³ (Deci et Ryan, 1985, 2000), les 7 besoins incontournables⁶⁴ (Brazelton et Greenspan, 2006) et le paradigme des besoins psychopédagogiques (Pourtois et Desmet, 2011).⁶⁵ À partir de là, il classifie ainsi les besoins physiologiques, affectifs, cognitifs, sociaux et pédagogiques des élèves.

⁶³ La théorie de l'autodétermination est une théorie majeure de la psychologie identifiant les trois besoins psychologiques fondamentaux des êtres humains : le besoin d'autonomie, de compétence et de lien social.

⁶⁴ Terry BRAZELTON, professeur de pédiatrie clinique à la faculté de médecine de Harvard, fondateur de l'Unité du développement infantile à l'hôpital des Enfants de Boston.

Stanley GREENSPAN : professeur de pédiatrie et de psychologie à la faculté de médecine de l'université George Washington.

Ils ont co-écrit un ouvrage intitulé : « Ce qu'un enfant doit avoir » (2001), dans lequel ils énoncent les sept besoins essentiels d'un enfant.

1. Le besoin de relations chaleureuses et stables
2. Le besoin de protection physique, de sécurité et de régulation
3. Le besoin d'expériences adaptées aux différences individuelles
4. Le besoin d'expériences adaptées au développement
5. Le besoin de limites, de structures et d'attentes
6. Le besoin d'une communauté stable et de son soutien, de sa culture
7. Le besoin de protection et de préparation de son avenir

⁶⁵ Le paradigme comporte quatre dimensions. Il prend en considération à la fois les besoins affectifs, cognitifs, sociaux et de valeurs. A chacune de ces dimensions correspondent trois besoins spécifiques de l'enfant qui impliquent des catégories d'attitudes chez les parents.

Les besoins fondamentaux s'expriment plus fortement chez les jeunes vulnérables, leur résilience étant moins grande (Marsollier 2016). Envisager les apprentissages en termes de réponses à des besoins particuliers, c'est passer de la norme à la diversité, « *l'inclusion scolaire bouscule les normes dominantes du système éducatif* » (Fontoso-Y-Font et Fumey 2016, p. 38).

Comme le dit Gardou (2012) :

Une société inclusive ne défend pas seulement le droit de vivre mais celui d'exister. Le vivre, que nous partageons avec tous les organismes vivants renvoie à nos besoins biologiques. L'exister spécifie les hommes, marqués par leur inachèvement natif et leur nature sociale. Il se situe sur le versant de l'esprit et de la psyché ; des relations à soi, aux autres, au temps et à son destin ; du besoin de reconnaissance par les proches, les amis, les réseaux professionnels ou sociaux ; de la dépendance des solidarités humaines ; de la possibilité de devenir membre d'un groupe et de s'impliquer dans sa société d'appartenance (pp. 85-86).

La vitalité contenue dans l'idée de besoins éducatifs particuliers renvoie à la capacité humaine à inventer de nouvelles normes, à la fois propres à chacun·e et inscrites dans le monde social. Avec cette notion, on s'éloigne d'une conception de l'écart à la norme conçue comme source de difficultés pour considérer la diversité comme normale et constitutive de l'École. À partir de là, c'est donc à l'École de s'adapter à chaque élève et non aux élèves à se conformer à une norme attendue. Cela place donc l'enseignant·e au cœur du processus inclusif.

4.4.2 Un système centré sur l'enseignant·e

Avec l'école inclusive un glissement s'opère et, d'un système centré sur l'élève et sa capacité à s'adapter à la norme, on passe à un système centré sur l'enseignant·e et sa capacité à s'adapter aux besoins des élèves. Tremblay (2012, version numérique non paginée) souligne que « *l'enseignant doit faire preuve de flexibilité. La présence en classe d'élèves avec des besoins et des niveaux curriculaires différents implique une adaptation des pratiques. L'inclusion scolaire suppose que les enseignants doivent développer différentes stratégies d'enseignement* ». Si le cadre législatif est effectif ainsi que les prescriptions institutionnelles il reste à « *introduire des habitudes nouvelles dans les établissements, les écoles, à la fois chez les enseignants de FLS, et chez les enseignants des classes et plus généralement au sein des équipes éducatives* » (Cherqui et Peutot, 2015, p. 18). Ils soulignent également le rôle crucial de la formation en ces termes :

Former c'est bien plus qu'informer ou présenter des pratiques et des outils. Les formations sont des lieux de réflexion où s'initient un changement de regard, une prise de conscience, une amorce de projet, un désir de travail interdisciplinaire. La problématique de la langue, des langues, de leur variété et variation, des langues et langages des disciplines, est centrale. Il s'agit de mener avec les enseignants un véritable travail de réflexion sur leur rapport à la langue, à leurs langues. Cela ne peut se faire que dans le cadre de la formation (p. 180).

Nous voilà au plus près de notre thématique car dès lors « *la formation joue un rôle essentiel* » (Tremblay, *ibid.*). Proposer des pistes de réflexion pour la formation des enseignant·e·s est l'un

des objectifs de cette recherche et découlera de nos analyses visant à la compréhension des obstacles mais aussi des leviers observés dans les discours des enseignant·e·s. Pour cela il nous semble également important de consacrer la fin de cette section à tenter de définir ce que pourraient être des savoir-être et des savoir-faire inclusifs afin de pouvoir les ajouter aux programmes de la formation continue et initiale.

4.4.3 Les savoir-être : des vertus enseignantes inclusives

Comme nous avons déjà pu l'évoquer, ce qui caractérise l'acte d'enseigner, c'est le caractère relationnel de cet acte, la relation pédagogique entre un·e éducateur·rice et un·e éduqué·e, un·e enseignant·e et un·e élève. Un·e élève avec ses besoins, ses motivations, ses craintes, ses droits... et un·e enseignant·e avec ses missions, ses exigences personnelles, ses valeurs, ses attentes, ses croyances... Relation dissymétrique car l'enseignant·e jouit d'un pouvoir qui lui donne une grande liberté d'action et de décision.

Sur le plan strictement pédagogique, la liberté de l'enseignant lui donne la possibilité d'être attentif ou indifférent aux élèves, de les aider ou de les ignorer, de les respecter ou de les manipuler, d'être transparent ou de dissimuler, de les encourager ou de les tyranniser (...) des décisions maladroites aussi bien que des attitudes excessives ou des paroles malheureuses peuvent, notamment lorsque qu'elles se répètent, venir se sédimenter dans la mémoire des élèves les plus fragiles et affecter leur confiance en eux, au point de les décourager dans leurs apprentissages (Marsollier 2012, p. 16).

Cette citation illustre deux notions fondamentales au cœur de l'enseignement : l'estime de soi et la responsabilité morale de tout·e enseignant·e. Ce sont deux notions permettant de comprendre ce que la construction d'une estime de soi positive implique en termes de responsabilité et donc d'éthique enseignante. Estime de soi qui peut être favorisée notamment, par une reconnaissance du plurilinguisme des élèves comme nous le verrons dans le chapitre suivant.

La qualité de la relation entre l'enseignant·e et l'élève influence considérablement le rapport au savoir et à l'apprendre, elle renvoie aussi principalement au rapport que l'élève entretient avec elle/lui-même. C'est dans cette relation que se construit (ou se déconstruit) l'estime de soi qui est une composante dynamique fondamentale pour la psychologie du développement et des apprentissages. Si Maslow (1943) considère l'estime de soi comme un besoin personnel, pour les psychologues :

L'estime de soi est une donnée fondamentale de la personnalité, placée au carrefour des trois composantes essentielles du Soi : comportementale, cognitive et émotionnelle. Elle comporte des aspects comportementaux (elle influence nos capacités à l'action et se nourrit en retour de nos succès) et cognitifs (elle dépend étroitement du regard que nous portons sur nous, mais elle le module aussi à la hausse ou à la baisse. (André 2005, p. 26).

L'estime de soi est liée à notre capacité à agir, à dire, à raconter, à entreprendre... (Prairat 2018) et est inséparable de l'estime de l'autre. Dans le cadre scolaire, elle se joue dans le feed-back, dans la charge évaluative du regard des enseignant·e·s sur les élèves, « *Pour pouvoir faire, il faut croire que l'on peut faire, il faut croire en soi. Mais on ne croit en soi que parce que quelqu'un croit déjà en nous. C'est là que le maître entre en scène* » (p. 81). Cette entrée en scène de l'enseignant·e se concrétise par des savoir-être adaptés que l'on pourrait qualifier de responsables. Plusieurs termes viennent définir cette responsabilité qui se fonde sur des valeurs, on parle d'éthique, de morale ou de déontologie.

Les termes de morale et d'éthique sont parfois confondus, parfois différenciés. Nous n'entrerons pas ici dans ce débat et considérerons ces deux concepts comme synonymes en référence à leur origine étymologique commune. Le mot « morale » vient du latin *mos-mores* qui est la traduction du terme grec *êthos* ; ces deux termes, le latin et le grec, désignent ce qui a trait aux mœurs, aux coutumes et plus largement aux comportements humains.

La déontologie, du grec *deontos*, qui veut dire « devoir » est définie par Le Petit Larousse, comme « l'ensemble des règles et des devoirs qui régissent une profession, la conduite de ceux qui l'exercent, les rapports entre ceux-ci et leurs clients ou le public. ». Comment l'institution se positionne-t-elle face à ces notions et quels sont les choix terminologiques qui en découlent ? Les textes institutionnels de l'Éducation nationale utilisent le terme d'éthique. L'éthique est d'ailleurs devenue une compétence professionnelle. Dans le référentiel de compétence qui recense les compétences attendues des enseignant·e·s, nous trouvons, sans plus de détails ni précisions, « *agir de façon éthique et responsable* ». Qu'entend-on par éthique ? Comment définir l'éthique enseignante ? Comment une approche éthique peut-elle éclairer la question de l'inclusion linguistique des élèves migrant·e·s ?

Pour définir l'éthique nous reprendrons la définition de Ricoeur (1997) à savoir une visée, celle de la vie bonne avec et pour les autres, dans des institutions justes. Nous la compléterons par celle de Meirieu (1991) pour qui l'éthique est « *l'interrogation d'un sujet sur la finalité de ses actes* » (p. 11). Nous envisageons donc l'éthique enseignante comme une philosophie positive de l'éducation, une posture réflexive qui permet aux enseignant·e·s, dans le contexte de grande diversité qu'est l'École aujourd'hui, de développer des savoir-être leur permettant d'agir dans l'intérêt de l'élève, de tou·te·s les élèves.

Au sein de l'Éducation nationale, aucun cadre ne vient baliser l'exercice de la profession enseignante du point de vue éthique. Malgré le fait d'avoir été érigée en compétence professionnelle, l'éthique est encore une question oubliée, absente des plans de formation et souvent considérée comme un supplément d'âme (Prairat 2008). Pourtant, au niveau sociétal

(médecine, entreprise, affaire, biologie...), l'éthique donne lieu à des analyses, des colloques, des recherches, des échanges... Phénomène renforcé par la croissance des débats éthiques qui traversent la société (Porcher et Pretceille 1998).

Contrairement au domaine de l'action sociale par exemple, il n'existe pas de charte de déontologie dans les métiers de l'enseignement. Dans les écrits de Prairat nous avons relevé un certain nombre de réflexions qui font écho et qui, en quelque sorte, fédèrent nos questionnements précédemment évoqués sur l'inclusion linguistique des élèves migrant·e·s à l'École. Nous en avons tiré les fils pour tisser l'esquisse d'une approche éthique de cette inclusion, d'une « déontologie inclusive », considérant la déontologie comme une éthique appliquée. Encore une fois on n'invente rien, on ne crée pas de nouvelles normes, il ne s'agit pas de fixer des standards didactiques ou des canons pédagogiques. Pour cerner plus précisément ce que nous entendons par déontologie nous nous référerons encore à Prairat (2009) :

Une déontologie est d'abord là pour organiser un groupe de professionnels en lui donnant des points de repère pour s'orienter dans des contextes de travail difficiles. Elle est là pour éclairer des praticiens dans l'exercice de la décision. Loin d'être un carcan qui les enferme, elle est un guide pour assumer une responsabilité en acte, pour trouver des réponses à ce qui ne va plus de soi ou à ce qui n'est jamais vraiment allé de soi (...). Une déontologie identifie les pratiques douteuses, ambiguës ou illégitimes pour ne retenir que celles qui méritent d'être retenues (p. 34).

Il s'agirait donc d'établir quelques repères et points d'appui pour orienter l'action des enseignant·e·s dans les situations complexes qu'engendre l'inclusion. Répondre aux besoins spécifiques des élèves migrant·e·s, tels que nous les avons définis précédemment, nécessite une adaptation aux situations particulières par le choix délibéré d'adopter une posture adaptée à ces besoins (Marsollier 2021). Nous pouvons envisager ces postures, ces savoir-être en termes de vertus professionnelles. Pour Prairat les trois vertus de l'enseignant·e sont la justice, la bienveillance et le tact. Vertus qui font fortement écho aux principes inclusifs exposés dans la section précédente.

La vertu de justice est reconnaissance du droit et des mérites. Être juste c'est respecter la légalité, les lois et le droit. Nous avons vu que l'un des fondements de la perspective inclusive se fondait sur cet aspect législatif. C'est l'assurance que tou·te·s les élèves seront traité·e·s de la même manière y compris dans la sanction. C'est la première perspective de la vertu de justice. La seconde est le souci de l'équité. Nous avons à de nombreuses reprises insisté sur la diversité des élèves, diversité de leurs besoins, de leurs capacités, de leurs attentes, de leurs langues, de leur origine sociale, familiale... Face à cette diversité

le maître juste fait vivre la dialectique de l'égalité et de l'inégalité. Égalité dans les exigences et les attentes (...). Inégalité, en revanche, dans les moyens mis en œuvre, les soutiens, les appuis, les aides (...). (Prairat 2018, p. 68).

La justice s'inscrit dans l'évaluation mais aussi dans l'organisation même de l'acte d'enseigner. On l'a vu précédemment, le principe inclusif invite à la bienveillance, nous ne reviendrons pas sur la notion mais précisons que recommander la bienveillance, c'est « *inviter les professionnels à s'interroger sur le regard qu'ils portent et les mots qu'ils prononcent lorsqu'un élève ne répond pas à leurs attentes* » (p. 63).

Si la/le professeur·e est responsable de ce qu'elle/il dit, elle/il est aussi responsable de la façon dont elle/il le dit, « *un destin peut basculer à bien peu de chose, à une phrase maladroite et instantanément oubliée par celui qui la prononce, à un geste excessif, à une sanction qui n'était pas méritée.* » (Meirieu 1991, p. 67). C'est pourquoi Prairat propose de mettre au cœur de la réflexion sur l'éthique professionnelle des enseignant·e·s une valeur désuète et ignorée de l'éducation, celle de tact. Le tact peut être défini comme un art de juger et une manière de se conduire, « *il est un art de juger qui allie finesse et justesse et une manière de se conduire attentive aux nuances et aux circonstances* » (Prairat 2017, p. 11).

Le tact renvoie à l'idée d'un geste adéquat ou d'une parole juste. Il est capacité à saisir avec promptitude le sens d'une situation pour agir de manière appropriée. La parole pleine de tact cherche « *à ne pas malmener, à ne pas brusquer. Elle vise aussi à stimuler, à donner confiance ou à révéler en l'autre des ressources insoupçonnées* » (Prairat 2018, p. 21). Selon cette vision « *le tact est un savoir-faire pédagogique, car il permet de mettre en œuvre la bonne routine au bon moment* » (p. 51).

Afin de conclure cette section consacrée aux vertus enseignantes et donc à une approche éthique de l'inclusion scolaire nous souhaitons citer à nouveau Meirieu (1991) qui nous rappelle que « *l'éthique n'est pas donnée d'emblée, qu'elle n'est pas délivrée avec les diplômes, qu'elle est une exigence difficile jamais définitivement conquise.* » (p. 24). Si l'éthique est ouverture à l'autre, impartialité, elle « *demande le courage d'aller à l'encontre des idées reçues.* » (Gohier 2009, p. 23) et comme le souligne Abdallah-Pretceille (2003),

L'aptitude à la décentration n'est pas innée, elle nécessite un apprentissage systématisé et objectivé (...). L'objectif n'est pas de prôner un déracinement par rapport à des valeurs et des engagements individuels ou collectifs mais d'apprendre à objectiver son propre système de référence, à s'en distancier et donc à admettre l'existence d'autres perspectives (...). D'une certaine manière l'apprentissage de la décentration n'est pas dissociable de celle d'empathie (...). L'obligation de décentration est une des conditions d'appropriation de l'étrangeté et du changement. (p. 84).

Dans notre analyse, nous tenterons de voir comment s'incarnent ces vertus de justice, de bienveillance et de tact dans les discours des enseignant·e·s et comment prendre en compte le développement des savoir-être en contexte formatif.

4.4.4 Les savoir-faire : les pratiques enseignantes au prisme de l'inclusion

4.4.4.1 Définition des pratiques enseignantes inclusives

Il n'existe pas une définition univoque de la notion de pratique enseignante mais plusieurs définitions selon les champs théoriques de référence utilisés, selon les problématiques et les visées de recherche (Altet 2002b). En simplifiant à l'extrême, on pourrait définir la pratique enseignante comme la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement. Mais la pratique, ce n'est pas seulement l'ensemble des actes observables, actions, réactions, mais cela comporte les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décision (*ibid.*). On parle aussi d'agir professionnel comme nous le verrons au chapitre 7.

Dans notre étude, on définira comme pratiques enseignantes inclusives l'ensemble des efforts déployés par ces dernier·ère·s pour surmonter les obstacles à la participation et à l'apprentissage de tou·te·s les élèves en classe « ordinaire » (Ainscow 2009). On peut retrouver des obstacles dans tous les aspects de l'école, dans les contenus d'enseignement, dans les façons d'enseigner, dans les interactions... Il s'agira plus de recenser des pratiques qui, au regard du concept d'inclusion scolaire que nous avons défini précédemment, semblent favoriser la prise en compte de la diversité et la progression scolaire de tou·te·s. Il s'agit moins de remplacer des pratiques existantes que de les renouveler, les enrichir et les contextualiser.

L'inclusion scolaire alimente diverses questions de recherche et de développement en éducation dont les problématiques associées à la conceptualisation du phénomène, à ses postulats, à ces aspects opérationnels et à ses conditions de mise en œuvre.

Plusieurs pays déploient des efforts considérables dans le but de développer des systèmes scolaires plus inclusifs (Rousseau, Bergeron et Vienneau, 2013). La France pourrait s'en inspirer. Par exemple, dès 1976, le système scolaire québécois entame des transformations importantes en fusionnant deux systèmes d'éducation jusqu'alors séparés, celui de l'éducation ordinaire et celui de l'enfance inadaptée. C'est d'ailleurs au Québec que, dès 2004, des chercheur·e·s tentent de définir une pédagogie de l'inclusion scolaire (Rousseau et Bélanger, 2004), la plupart des recherches sur la question ont eu pour terrain l'école canadienne.

Il n'y a pas de modèle unique pour décrire l'inclusion scolaire puisque toute initiative inclusive s'inscrit dans un contexte éducatif particulier, vise différents objectifs et touche différentes catégories de besoins éducatifs particuliers. Néanmoins certains postulats semblent faire consensus. Le premier est de démontrer que pour adopter des « pratiques inclusives » il est nécessaire de dépasser son savoir d'action par la prise de conscience de ses propres cadres interprétatifs (Rousseau et Thibodeau 2011 ; Maroy 2004) et que la confrontation des savoirs et de ces cadres interprétatifs contribue à cette reconstruction (Wittorsky 2001).

Certains travaux francophones en sciences de l'éducation ont eu pour objectifs de décrire les écoles inclusives au Québec (Rousseau et Bélanger 2004 ; Rousseau et Prud'homme 2010 ; Vienneau, 2002) et d'établir ses principales conditions de mise en œuvre. Ces caractéristiques ne se présentent pas comme un modèle unique d'inclusion scolaire à imposer mais comme certains repères guidant les pratiques inclusives. Il s'agit de caractéristiques à la fois organisationnelles, pédagogiques, sociales et attitudeles. Nous nous concentrerons sur les caractéristiques pédagogiques.

L'inclusion scolaire, puisqu'elle s'adresse à tou·te·s les élèves, quelles que soient leurs particularités, implique différentes formes d'individualisation du processus enseignement-apprentissage par le recours à des stratégies d'enseignement et à des moyens d'évaluation variés et adaptés. A ce titre, la différenciation pédagogique est considérée comme une composante importante de l'inclusion scolaire. Nous avons mentionné ce point dans le chapitre précédent, définissons maintenant plus précisément ce que l'on appelle « différenciation pédagogique ».

4.4.4.2 La différenciation pédagogique

Cette démarche pédagogique a été encouragée dès le début du XX^{ième} siècle par des pédagogues se revendiquant du mouvement de l'éducation nouvelle dont les plus célèbres : Montessori (1935) et Freinet (1946). Elle s'officialise sous le terme « pédagogie différenciée » dans les années 1970 (Legrand 1973). Elle prend en compte un large éventail de différences entre les élèves : niveaux de progression, stratégies d'apprentissage, différences socioculturelles et psychologiques (Przesmycki 1991). Cette « pédagogie » est présentée comme réponse à une hétérogénéité qui perturbe les pratiques d'enseignement, pour pallier les inégalités entre élèves en difficultés (ou « surdoué·e·s ») et les autres et, originellement, pour répondre à une volonté de centration sur l'élève plutôt que sur les savoirs. La différenciation pédagogique s'est imposée comme réponse à la massification de l'école et à la volonté d'amener tou·te·s les élèves à l'acquisition d'un socle commun de connaissances et de compétences. La pédagogie se réalise, et c'est là un point commun avec l'approche inclusive, par la façon de penser l'éducation, c'est

une philosophie qui sous-entend l'adoption de certaines valeurs et attitudes. C'est favoriser les défavorisés, de manière active, explicite et légitime, au nom de l'égalité des chances (Perrenoud 2005). Si la différenciation est la prise en compte de chaque individu, elle n'induit pas une approche individuelle mais une manière d'accompagner l'individu au sein d'un collectif. Meirieu (2012) rappelle le lien entre « droit à la différence » et « droit à la ressemblance ». La différenciation s'appuie sur des postulats philosophiques d'un enseignement axé sur les besoins des élèves, accompagné de pratiques fondamentales de l'enseignement axé sur ces besoins (Tomlison et Mctigue 2010). Une pédagogie différenciée est une pédagogie exigeante mais aussi source de tension. Comment répondre aux besoins des élèves différent·e·s tout en préservant un principe d'équité ? Comment réduire l'hétérogénéité lorsqu'elle est un obstacle mais aussi la prendre en compte comme source d'enrichissement ? (Zakharthouk 2001).

Dans ses travaux consacrés à la différenciation pédagogique en classe de langue étrangère, David (2017) précise que dans ce contexte elle « *se soucie aussi de la langue maternelle des apprenants, de leur culture d'apprentissage, de leur répertoire didactique et de leur niveau dans la maîtrise de cette nouvelle langue* » (p. 101).

Pour synthétiser, le concept de différenciation peut être vu comme une ouverture à la mobilisation pour l'enseignant·e et par l'élève de toute une série de stratégies, une décentration de leurs représentations et préférences personnelles pour les confronter et enrichir leurs connaissances et compétences (Prud'homme *et al.* 2005).

Ces principes se concrétisent dans l'application d'une série de pratiques pédagogiques mais, au départ, il y a cette posture de l'enseignant·e, cet engagement à favoriser la réussite de tou·te·s les élèves. Ce point nous amène à évoquer une autre approche qui nous semble adaptée aux principes de l'inclusion, celle de la pédagogie universelle.

4.4.4.3 La pédagogie universelle

La conception universelle de l'apprentissage fonde son approche sur les recherches concernant les constituantes neurologiques du cerveau. Elle met en évidence la spécificité de chaque cerveau, la plasticité cérébrale et le rôle différencié des régions du cerveau. A partir de là elle décline 3 axes et 9 principes directeurs synthétisés dans le tableau suivant :

Tableau n°6 Ligne directrice de la conception universelle de l'apprentissage, 2011, CAST⁶⁶

I. Offrir Plusieurs Moyens de Représentation	II. Offrir Plusieurs Moyens D'Action et D'Expression	III. Offrir Plusieurs Moyens D'Engagement
<p>1: Offrir diverses possibilités sur le plan de la perception</p> <p>1.1 Proposer divers moyens de personnaliser la présentation de l'information</p> <p>1.2 Proposer d'autres modes de présentation pour les informations auditives</p> <p>1.3 Proposer d'autres modes de présentation pour les informations visuelles</p>	<p>4: Offrir diverses possibilités sur le plan de l'action physique</p> <p>4.1 Varier les méthodes de réaction et d'interaction</p> <p>4.2 Optimiser l'accès aux outils et aux technologies de soutien</p>	<p>7: Offrir diverses possibilités pour éveiller l'intérêt</p> <p>7.1 Optimiser les choix individuels et l'autonomie</p> <p>7.2 Optimiser la pertinence, la valeur pédagogique et l'authenticité</p> <p>7.3 Minimiser les risques et les distractions</p>
<p>2: Offrir diverses possibilités sur les plans de la langue, des expressions mathématiques et des symboles</p> <p>2.1 Clarifier le vocabulaire et les symboles</p> <p>2.2 Clarifier la syntaxe et la structure</p> <p>2.3 Soutenir le décodage des textes, de la notation mathématique et des symboles</p> <p>2.4 Faciliter la compréhension lors du passage d'une langue à l'autre</p> <p>2.5 Illustrer l'information et les notions à l'aide de plusieurs supports</p>	<p>5: Offrir diverses possibilités sur les plans de l'expression et de la communication</p> <p>5.1 Utiliser plusieurs supports de communication</p> <p>5.2 Utiliser plusieurs outils d'élaboration et de composition</p> <p>5.3 Développer les compétences grâce à un soutien échelonné en situation de pratique et de performance</p>	<p>8: Offrir diverses possibilités pour soutenir l'effort et la persévérance</p> <p>8.1 Souligner l'importance des buts et des objectifs</p> <p>8.2 Varier les exigences et les ressources pour rendre les défis plus stimulants</p> <p>8.3 Favoriser la collaboration et la communauté</p> <p>8.4 Augmenter le retour d'information pour une plus grande maîtrise</p>
<p>3: Offrir diverses possibilités sur le plan de la compréhension</p> <p>3.1 Activer les connaissances antérieures ou fournir les connaissances de base</p> <p>3.2 Faire ressortir les modèles, les caractéristiques essentielles, les idées principales et les relations entre les notions</p> <p>3.3 Guider le traitement, la visualisation et la manipulation de l'information</p> <p>3.4 Maximiser le transfert et la généralisation</p>	<p>6: Offrir diverses possibilités sur le plan des fonctions exécutives</p> <p>6.1 Guider l'élève dans l'établissement d'objectifs appropriés</p> <p>6.2 Soutenir la planification et l'élaboration de stratégies</p> <p>6.3 Faciliter la gestion de l'information et des ressources</p> <p>6.4 Améliorer la capacité de l'apprenant d'assurer le suivi de ses progrès</p>	<p>9: Offrir diverses possibilités sur le plan de l'autorégulation</p> <p>9.1 Promouvoir les attentes et les idées qui optimisent la motivation</p> <p>9.2 Développer les stratégies d'autorégulation et la faculté d'adaptation de l'élève</p> <p>9.3 Développer la capacité d'auto-évaluation et de réflexion</p>
<p>Des apprenants débrouillards, bien informés et compétents</p>	<p>Des apprenants centrés sur des objectifs stratégiques</p>	<p>Des apprenants motivés et déterminés</p>

Il s'agit d'un cadre d'organisation dans lequel peuvent trouver leur place différentes stratégies pédagogiques dont la pédagogie différenciée évoquée précédemment. La pédagogie universelle ne constitue pas un travail supplémentaire pour les enseignant·e·s mais un canevas d'actions permettant de capter l'attention et de favoriser la réussite de tou·te·s.

Historiquement l'origine d'une conception universelle est à chercher aux États-Unis dans le domaine de l'architecture avec le « *universal design* », qui vise à rendre accessible les environnements et les produits à tous les publics. La transposition dans le monde de l'éducation s'est réalisée à partir des années 2000 sous l'appellation « *universal design for learning* ». Dans le monde francophone ce modèle se retrouve sous le nom de pédagogie universelle, suivant les travaux de Bergeron, Rousseau et Leclerc (2011). D'autres traductions sont en usage et notamment la conception universelle de l'apprentissage (CUA).

La pédagogie universelle est vue comme « *un design pédagogique soutenant le travail de l'enseignant auprès d'une diversité d'élèves, propre au contexte de l'inclusion scolaire.* » (Bergeron *et al* 2011, p. 91) et définie comme

un ensemble de principes liés au développement du curriculum qui favorise les possibilités d'apprentissage égales pour tous les individus. La pédagogie universelle offre un canevas pour la création de buts, de méthodes, d'évaluations et de matériel éducatif qui fonctionnent pour tous les

⁶⁶ En ligne : <https://pcua.ca/les-3-principes/vue-d-ensemble>.

individus. Il ne s'agit pas d'un modèle unique qui s'applique à tous, mais plutôt d'une approche flexible qui peut être faite sur mesure ou ajustée pour les besoins de l'individu (ibid).

La pédagogie universelle invite à réfléchir et à prendre en compte le processus d'apprentissage et les préférences individuelles en situation de classe ordinaire. Plutôt que de proposer un chemin quasi unique et de pallier les difficultés au fur et à mesure qu'elles émergent, la pédagogie universelle mise sur l'accès à une multitude de chemins susceptibles de répondre aux besoins individuels d'une diversité d'élèves. Encore une fois, il ne s'agit pas d'inventer de nouvelles pédagogies mais de fonder l'apprentissage sur des approches efficaces en termes de respect de la diversité et des besoins de tou·te·s. Ce n'est pas une approche de plus mais une approche compatible avec plusieurs autres existantes. On peut ainsi parler « *d'intersection des initiatives* » (Rose et Meyer 2002, cités par Rousseau *et al* 2011, p. 96).

La pédagogie universelle s'appuie notamment sur le principe de Zone proximale de développement (ZPD) développé par Vygotsky (1980) ; cette zone où le défi que l'on propose aux élèves est suffisamment grand pour qu'elles/ils apprennent, et suffisamment accessible pour qu'elles/ils puissent s'y investir avec confiance et être autonomes. Selon Jorgenson et Weir (2002) cités par Rousseau *et al.* (2011), « *la pédagogie universelle favorise la création d'une culture d'apprentissage où la diversité est acceptée et où les élèves sont invités à démontrer leurs connaissances de différentes façons* » (p. 92). Ce qui est important pour les défenseur·euse·s de la pédagogie universelle est le refus de la normalisation et/ou de l'uniformisation, contraires aux principes d'inclusion. En visant à répondre aux différents profils d'élèves présent·e·s en salle de classe ordinaire, la pédagogie universelle tend vers la dénormalisation où les élèves peuvent vivre pleinement leurs différences sans avoir à les modifier pour être accept·e·s en société (Aucoin et Vienneau 2015). Elle encourage à planifier l'enseignement en prévoyant dès le départ une panoplie de moyens et de ressources pédagogiques pour répondre aux besoins de tou·te·s les élèves, et pas seulement de celles et ceux qui ont des besoins particuliers.

Ce qui émane des différentes approches et réflexions autour de ce que pourrait être une pédagogie de l'inclusion c'est finalement peu de propositions didactiques et pédagogiques nouvelles, mais une insistance sur des postures, des attitudes d'ouverture, de décentration, d'attention aux élèves dans leurs diversités. Le processus inclusif n'appelle pas à une révolution pédagogique et didactique mais à une attention accrue à tout ce qui peut favoriser la prise en compte et la valorisation de la diversité sous toutes ses formes. La diversité, plus souvent nommée hétérogénéité dans le milieu scolaire, est constitutive de toutes classes à partir du moment où elle réunit des individus par essence uniques. Puren (2003) affirme, non sans

provocation, être contre la pédagogie différenciée car elle est bien mal nommée. Il considère, en effet, et nous le rejoignons sur ce point « *que toute bonne pédagogie est par nature différenciée* » (p. 1).

Parallèlement à des modalités pédagogiques et didactiques que l'on pourrait qualifier de généralistes, dans le sens où elles visent à favoriser la prise en compte de la diversité des élèves, quelle qu'elle soit, des approches plus spécifiques à la valorisation des langues des élèves se sont développées au sein de la didactique des langues et pourraient trouver leur application au sein des classes ordinaires.

Chapitre 5 - Didactique des langues et du plurilinguisme

Ce cinquième chapitre aborde, sous son angle théorique, la question du plurilinguisme des élèves migrant·e·s et de sa prise en compte didactique. Premièrement nous définirons les notions de plurilinguisme et de compétence plurilingue puis nous verrons comment la recherche en didactique des langues, sous l'angle des méthodes pédagogiques, s'est emparée de ces questionnements en nous focalisant plus précisément sur le développement des approches plurielles et de leur philosophie.

5.1 Plurilinguisme et compétence plurilingue : de quoi parle-t-on ?

La notion de plurilinguisme revêt de multiples dimensions et il n'est pas aisé d'en saisir de façon immédiate et synthétique le caractère hétérogène et complexe. Sans aucune prétention à l'exhaustivité, nous convoquerons des notions issues de différents champs des sciences humaines pour en esquisser une définition opératoire dans un cadre sociolinguistique et éducatif.

5.1.1 Le plurilinguisme en question

On ne peut pas aborder la notion du plurilinguisme sans traiter d'abord de la question du bilinguisme et du locuteur bilingue.

Rappelons en effet qu'aux XV^{ième} et XVI^{ième} siècles, le bilingue était défini de façon très péjorative comme « *une personne possédant deux langues, un menteur, un fourbe* » (Colin, 2004, p. 27) et que « *les conceptions héritées du XIXe siècle étaient largement négatives et stigmatisantes* » (Juillard, 2022, p. 267). Cette représentation est encore bien présente au XX^{ième} siècle.

Les premières recherches sur les contacts de langue s'intéressaient aux enfants bilingues et ont été menées à partir d'études sur l'enseignement immersif au Québec⁶⁷. Les pionniers sur cette question sont les chercheurs canadiens Lambert et Peal dans les années 1960. Avec une méthodologie rigoureuse, ils ont comparé les compétences des enfants monolingues et celles des enfants bilingues. Ils ont démontré, d'abord par des études rétrospectives puis prospectives, les avantages que l'on pouvait tirer du bilinguisme lorsque celui-ci était accepté voire encouragé par la famille et la société. Leurs tests verbaux et non verbaux portant sur des échantillons appariés du point de vue socio-économique et socio-culturel ont mis en évidence chez les bilingues français-anglais de plus de 10 ans une plus grande souplesse mentale, une meilleure mobilité conceptuelle et de plus fortes capacités à résoudre des problèmes que chez leurs camarades monolingues (Peal et Lambert 1962). À leur suite, d'autres études viendront confirmer leurs travaux (Mackey 1976 ; Bialystok 1991 ; Chamers et Blanc 1993 ; Cummins 2001 ; Baker 2006). L'atout du bilinguisme serait une plus grande flexibilité cognitive des enfants qui ont l'habitude de passer d'un système de symboles à un autre (Dabène 1994 ; Gajo 2001 ; Cavalli 2003 ; Duverger 2005). La plasticité cérébrale a été mise en évidence par les didacticiens et les psycholinguistes :

Les interrogations relatives aux effets du bilinguisme sur le fonctionnement cognitif existent depuis plus d'un siècle, mais les réponses apportées se sont beaucoup modifiées au cours du temps constate Kail (2015, p. 82).

Depuis plusieurs années, les avantages du bilinguisme sur le plan cognitif ont été nettement soulignés (Rezzoug et al. 2007, p. 63).

Leurs études s'accordent pour conclure que la coexistence de deux systèmes linguistiques génère des connaissances d'un troisième ordre qui débouchent sur des capacités métalinguistiques (meilleures conscience phonologique, aptitudes grammaticales ou dans les

⁶⁷ D'après Kost et Tkach dans leur article « Le programme de l'immersion française dans les écoles de l'Ontario » publié dans *Notes scientifiques* de l'académie d'Ostroh (Ukraine), volume 34 : *Il est difficile de déterminer le lieu où le premier programme de l'immersion française a été introduit dans la province de Québec, en particulier, et au Canada, en général. Néanmoins, le "Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec" de 1964 mentionne qu'à l'école Cedar Park de la Commission scolaire de West Island, en banlieue ouest de Montréal, on a introduit en 1958 un programme "qui consist[ait] à enseigner en français à des élèves anglophones une partie des matières ordinaires du programme : géographie, histoire, sciences ou autres" [p. 94]. Cette information est également confirmée par le bulletin de l'association "Canadian Parents for French" (CPF) publié en 1985. "Toronto French School" a été aussi parmi les premières écoles qui ont adopté un enseignement immersif du français, elle offre le programme d'immersion française à partir de 1962, l'année de sa fondation [p. 11]. Mais, c'est l'ouverture d'une classe immersive expérimentale en 1965 dans une des écoles de la ville de Saint-Lambert, dans la banlieue sud de Montréal, qui a le plus attiré l'attention des parents, des universitaires, des chercheurs et qui a été surtout étudiée (p. 274).*

tâches de catégorisation). Dès les années 1990, suite aux premiers documents publiés sous l'égide du conseil de l'Europe, des chercheurs francophones plaident pour l'enseignement bilingue, c'est à dire un enseignement où deux langues sont utilisées pour enseigner les matières scolaires. Duverger par exemple en expose les bénéfices linguistiques et cognitifs, notamment sur l'apprentissage de l'écrit (2004). L'enseignement bilingue est présenté comme de nature à favoriser la formation en langue et le développement cognitif de l'individu (Gajo 2001).

Le second type de recherches s'attache à la définition même du bilinguisme. En effet, pendant longtemps, chez les linguistes, c'est une définition en termes de compétences égales et parfaites qui a prévalu. Cette conception consistait à penser le bilingue comme un double monolingue. Suite à des observations empiriques de la communication de sujets bilingues, Grosjean (1984) va remettre en question ce qu'il qualifie de « mythe » et réfuter le postulat d'un bilinguisme comme une simple juxtaposition de deux ou plusieurs compétences monolingues. Le bilinguisme est alors considéré comme une actualisation du répertoire verbal (Gumperz, 1964), répertoire verbal que l'on peut définir comme l'ensemble des ressources dont dispose une locutrice/un locuteur pour interagir ou communiquer dans les diverses situations de communication auxquelles elles/ils participent. Ce répertoire verbal est donc constitué de toutes les langues et variétés de langues qu'est capable d'utiliser la locutrice/le locuteur. Plus tard, Dabène (1994) proposera la formulation de « répertoire communicatif » afin d'intégrer les dimensions non verbales de la communication. De nombreuses recherches vont alors se développer sur les parlars bilingues ou l'alternance des langues dans des situations variées (Lüdi et Py, 1986-2002).

Progressivement les recherches vont se diriger vers une approche plus dynamique du phénomène bilingue car le « bi » (deux) va apparaître très réducteur face aux comportements verbaux étudiés qui se révèlent le plus souvent « pluri » (Billiez, 2007).

L'idée d'un enseignement plurilingue apparaît dans les études préparatoires au CECRL sous la plume de Coste, Moore et Zarate (1997). Ainsi, le plurilinguisme est une notion générale qui désigne les usages variables de deux ou plusieurs langues par un individu, un groupe ou l'ensemble d'une population. « *Remplacer bilinguisme par plurilinguisme permet de quitter la conception trop statique et binaire, encore sous l'emprise du monolinguisme envisagé comme parfait, équilibré et complet* ». (Billiez, 2007, p. 90).

Le plurilinguisme envisage les langues du point de vue de ceux qui les parlent. On le distingue du multilinguisme qui renvoie à la présence dans une zone géographique déterminée de « plus d'une variété de langues » (Beacco et Byram, 2007) reconnue officiellement ou non comme langue. L'existence de répertoires communicatifs plurilingues hétérogènes implique que les

sujets soient à même d'utiliser de façon contextualisée et adéquate leurs ressources langagières, verbales et non verbales, qu'elles et ils développent une forme spécifique de compétence de communication que l'on nommera alors compétence plurilingue.

5.1.2 La compétence plurilingue

Le terme de compétence plurilingue apparaît en 1997 dans une étude préparatoire au CECR (Coste, Moore et Zarate, 1997), pour défendre l'idée issue de la sociolinguistique que

parce que les locuteurs plurilingues utilisent deux ou plusieurs langues – séparément ou ensemble – dans des buts divers, dans différents domaines de la vie, avec des interlocuteurs variés et pour des besoins et usages linguistiques quotidiens de toutes sortes, il est rare que ceux-ci développent des compétences égales ou totales dans leurs langues (Coste, Moore et Zarate 2009, p. V).

Ce point de vue a entraîné d'importants déplacements paradigmatiques (Coste 2001, Blanchet 2007). En effet, il dépend d'une vision globale et multiple de l'apprenant·e, plutôt que d'une approche segmentée de ses compétences en termes de langue, langage, identité et culture. La notion de plurilinguisme insiste sur le déséquilibre et sur l'imperfection acceptables de compétences partielles temporairement reconnues, plutôt que sur l'équilibre mythifié des compétences entre les langues, les liens potentiels, et sur la séparation de ses différentes composantes. La définition de Coste, Moore et Zarate (1998) est très claire à cet égard :

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. (Coste, Moore et Zarate, 1998, p. 12).

On retrouvera cette définition dans le CECR (p. 129). L'enseignement des langues va dans ce sens être subordonné à une visée plus large qui va au-delà de l'enseignement des langues, pour toucher l'éducation plurilingue et interculturelle. Pour les auteur·e·s du CECR,

l'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu, dans son contexte culturel, s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissages scolaire ou sur le tas), il ne classe pas ces langues dans des compartiments séparés, mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribue toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent (p. 11).

De ce point de vue,

le but de l'enseignement des langues se trouve profondément modifié. Il ne s'agit plus simplement d'acquérir la « maîtrise » d'une, deux, voire même trois langues, chacune de son côté, avec le « locuteur natif idéal » comme ultime modèle. Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place (ibid.)

On constate ainsi que le plurilinguisme est considéré à la fois comme une valeur et comme une compétence. Ce double aspect sera développé notamment par Beacco et Byram (2003), sous l'égide du Conseil de l'Europe, dans le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques en Europe : de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Il est complété en 2007 par *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* et en 2016 par le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Le plurilinguisme est défini comme la capacité à utiliser plusieurs langues à des degrés de compétences différents et pour des buts distincts et valeur éducative fondant la tolérance linguistique au sens où la/le locuteur.ice, pour prendre conscience de ses compétences plurilingues, doit être accompagné·e par l'école car cette prise de conscience positive n'est pas automatique et doit être structurée (Beacco et Biram, 2003). Ces situations ont été théorisées comme éducation au plurilinguisme fonctionnel. Ce qui est visé est alors une compétence plurilingue, des compétences et des stratégies spécifiques que les apprenant·e·s plurilingues développent dans différents contextes scolaires et selon différentes configurations du contact des langues et des langues en contact (Stratilaki et Bono 2006).

Ainsi il incombe à l'enseignement obligatoire de valoriser le plurilinguisme pour en faire une valeur inclusive en créant « *une meilleure perception de la nature des répertoires linguistiques des autres citoyens et une sensibilité aux autres communautés linguistiques et culturelles* » pour permettre aux individus « *d'interagir sur la base du respect mutuel et de l'inclusion* » (p. 38). S'ouvrir aux langues et cultures des autres serait une manifestation de « *la bienveillance linguistique* » (p. 39).

La version du Guide datant de 2007 ne diffère guère de la précédente dans ses contenus, si ce n'est qu'elle s'accompagne de 21 *études de références* ; parmi elles, on trouve celle de Starkey (2002). Ce dernier considère que la notion de plurilinguisme (et l'enseignement de la diversité des langues) « *ne diminue pas ou ne fait pas disparaître les préjugés à lui tout seul, mais associé à des expériences pédagogiques bien conçues il peut fortement contribuer à une culture des droits de l'homme et de l'équité.* » (p.13). Les notions de Droits de l'homme et d'équité, sont fortement corrélées à la perspective inclusive que nous avons évoquée précédemment. Pour le Conseil de l'Europe, et cela est visible à travers toutes ses publications concernant l'enseignement des langues, le plurilinguisme et sa valorisation par une éducation plurilingue et interculturelle, serait porteur de valeurs sociales car l'éducation plurilingue « *est foncièrement inclusive* » (Cavalli *et al.* 2009, p. 7). Ces valeurs sont « *constituées par les principes directeurs des actions du Conseil de l'Europe : la cohésion et la solidarité sociales,*

la démocratie participative, la compréhension réciproque ainsi que le respect et la valorisation de la diversité linguistique et culturelle » (ibid).

Les résultats des recherches sur le plurilinguisme évoluent rapidement, notamment grâce au développement de neurosciences cognitives et à l'utilisation des méthodes de neuro-imagerie. Elles confortent les résultats déjà obtenus par l'imagerie fonctionnelle, mettent à jour une vision nouvelle, « *celle de la neuroplasticité continue, qui récuse l'idée de période critique, cristallisant le déclin de la plasticité du cerveau adulte pour l'acquisition d'une langue nouvelle.* » (Kail 2015, p. 109). Les recherches montrent que les bilingues réussissent mieux que les monolingues dans certaines activités métalinguistiques et tâches cognitives qui requièrent une attention sélective ou un contrôle inhibitoire (Grosjean, 2015).

Le concept de plurilinguisme permet une vision dynamique, située et contextualisée de la compétence plurilingue, variable et évolutive dans le temps et selon les circonstances. Les compétences sont envisagées comme toujours inachevées, différenciées et en cours de constitution. Cette conception englobe les circulations, médiations et passages entre langues et entre cultures, pensées en complémentarité. Les langues déjà apprises sont à envisager comme « pivot », « ressource » ou « support » pour les langues en construction (Coste 2001). C'est ce que souligne Cummins (1981) dans sa théorie dite « de l'interdépendance des langues » qu'il formule dès 1978 et qu'il reprend dans un texte plus récent (2009) ainsi :

Dans la mesure où l'enseignement dans la L.x est efficace pour permettre la maîtrise de la L.x, un transfert de cette compétence vers la L.y se produira à condition d'une exposition adéquate à la L.y (soit à l'école ou dans l'environnement) et d'une motivation suffisante pour apprendre la L.y (traduction française, p. 5).

Le linguiste canadien, s'appuyant notamment sur les études de l'OCDE, adresse aux décideurs politiques les recommandations suivantes :

valoriser et (de) valider les compétences des apprenants dans leur langue maternelle [car] les experts en matière de compréhension de l'écrit et d'apprentissage en général s'accordent pratiquement tous à dire que, pour tous les apprenants, un enseignement efficace est un enseignement qui active l'expérience préalable et bâtit sur les connaissances déjà présentes. L'apprentissage peut être défini comme l'intégration de nouvelles connaissances et aptitudes aux connaissances et aptitudes que nous possédons déjà [...] Si les connaissances préexistantes sont encodées dans la première langue (L1), il convient d'encourager ces apprenants à utiliser leur L1 pour activer et enrichir ces connaissances (Cummins 2011, p. 5).

Dabène (1994) met également en évidence la corrélation entre le niveau en langue(s) d'origine(s) et le niveau en français en contexte scolaire et prône une prise en compte du vécu langagier de l'élève. Il s'agit alors de rendre possible le transfert de compétences, de stratégies et de connaissances. Plus la locutrice/le locuteur a de langues dans son répertoire, plus elle/il

peut mettre en place des stratégies de transfert, souvent non conscientes au départ, pour aborder une nouvelle langue.

Un dernier point mérite d'être mentionné, la compétence plurilingue est individuelle, singulière, et intimement liée aux parcours de vie et aux biographies personnelles. À ce titre, elle est soumise à l'évolution et au changement, que ce soit dans le cadre scolaire ou en dehors de celui-ci. Ce changement peut notamment être introduit par la migration ou les migrations subies ou choisies par les individus.

5.1.3 Le plurilinguisme en situation migratoire

Les facteurs qui provoquent des situations de plurilinguisme et/ou multilinguisme⁶⁸ sont nombreux et divers : construction des États-nations, création de fédérations ou de confédérations, histoire des conquêtes militaires, colonialisme et migrations. La situation sociolinguistique française, dans laquelle coexistent de multiples langues (Cerquiligni, 1995) résulte à des degrés différents de l'histoire de la France (conquêtes, colonialisme et immigration) et de la construction du Royaume, puis de la nation et de la République.

Pour éclairer notre sujet nous nous attarderons sur les migrations, qui contribuent, entre-autre, à faire évoluer les répertoires linguistiques, à les reconfigurer. Les langues et les pratiques linguistiques jouent un rôle fondamental dans la relation qui s'instaure entre le "bagage" linguistique des migrant·e·s et la ou les langues pratiquée.s dans la société d'immigration (Poinsot, 2010, p. 1). Rappelons que dans le contexte monolingue de la France, le plurilinguisme des migrant·e·s est avant tout considéré comme transitoire avec pour objectif l'assimilation linguistique (voir chapitre 2.1.4). La langue du nouveau pays de résidence est perçue comme un élément fondateur de « l'intégration ». Ainsi pour les sujets ayant migré définitivement, la restructuration du répertoire verbal est la manifestation langagière d'un besoin plus ou moins vital de reconstruction de la réalité sociale en un univers qui fasse sens et dans lequel ils puissent trouver leur place (De Pietro, 1995). Cette pression sociale pousse certains parents à adopter « une politique linguistique familiale »⁶⁹ qui consiste à ne pas transmettre leur(s) langue(s), en vue de favoriser l'intégration de leurs enfants. La/les langue(s) d'origine est/sont alors considéré·e·s comme un élément perturbateur et « *la notion en circulation est alors celle de « semilinguisme » (le sujet est décrit comme une sorte de « ni ni*

⁶⁸ On utilisera multilinguisme pour se référer à la présence de plusieurs langues ou variétés de langue sur un territoire donné et plurilinguisme concernant l'usage de ces langues par les locuteurs et locutrices.

⁶⁹ Léglise (2019), à la suite de Deprez (1996) utilise l'expression « politique linguistique familiale » pour rendre compte de la manière dont les familles « gèrent leurs langues », qui se concrétise « dans les choix de langues et dans les pratiques langagières au quotidien. »

», *c'est-à-dire qui ne maîtrise ni la langue d'origine ni la langue du pays d'accueil*) » (Billiez, 2007, p. 88). Notion fondée sur le mythe du bilingue parfait évoquée précédemment. Cette représentation à la vie dure et a pu être encouragée par les enseignant·e·s qui, influencé·e·s par le poids de la norme (voir 2.2.1), considéraient le plurilinguisme des élèves comme un facteur pouvant rendre difficile l'apprentissage du français.

Depuis quelques années de nouveaux phénomènes migratoires, et notamment le phénomène des migrations multiples (Totozani et Villa-Perez, 2020) ou des plurimobilités (Azzara et Villa-Perez 2020), invitent à de nouvelles réflexions sur la reconfiguration des répertoires linguistiques des personnes migrantes (Villa-Perez et Totozani 2022). La notion de « migrations multiples », met en avant les nouvelles trajectoires se produisant souvent après un séjour plus ou moins prolongé dans un premier pays d'accueil ou de transit, ainsi que toutes les phases passées, présentes et futures faisant partie d'un même processus. La migration n'est plus seulement envisagée entre un pays de départ et un pays d'arrivée, entre un point A et un point B. Les recherches émergentes sur la question laissent percevoir l'émergence de nouvelles stratégies d'apprentissage en contexte social et scolaire dues à de nouvelles reconfigurations des répertoires linguistiques dans ce contexte (*ibid.*) et de leurs effets sur l'apprentissage du français en tant que langue de scolarisation (Perego 2022). Les phénomènes migratoires et leurs impacts sur l'usage des langues ont des répercussions sur les choix didactiques que doivent faire les enseignant·e·s, c'est pour toutes les raisons évoquées qu'avant d'envisager l'apport des approches sociolinguistique et sociodidactique à la didactique du plurilinguisme, nous souhaitons nous arrêter un instant sur la vision du plurilinguisme et de la compétence plurilingue véhiculée par les textes institutionnels français.

Quelles visions des interactions entre développement de la compétence plurilingue et apprentissage du français aux élèves migrant·e·s véhiculent-ils ?

5.1.4 La compétence plurilingue dans les textes institutionnels français

Cette partie nous permettra de voir comment les textes institutionnels ont repris ou non à leur compte la notion de compétence plurilingue.

En France, la plupart des textes publiés sur la question l'ont été en septembre et octobre 2012, lors de la parution de la circulaire régissant la scolarisation des élèves « allophones ». Ces textes sont au nombre de 5 et seront complétés en 2016 par deux autres documents (voir bibliographie). Il aura ainsi fallu plus de 10 ans pour que les avancées de la recherche parviennent à infuser les textes institutionnels.

S'ils se présentent comme des conseils adressés aux professeur·e·s accueillant dans leur classe « des élèves découvrant l'école française », un certain nombre de considérations font référence aux langues. Ainsi peut-on y trouver des références au plurilinguisme des élèves, par exemple :

la compétence plurilingue et pluriculturelle n'est pas le résultat d'un cumul de savoirs et savoir-faire dans différentes langues-cultures.

On apprend en lien avec ce que l'on sait déjà, y compris les langues. Aussi il est primordial de connaître et reconnaître les compétences des allophones à leur arrivée, et d'en tenir compte [...]. L'apprentissage du français ne se fait pas au détriment des savoirs acquis, le français ne doit pas remplacer mais venir développer la compétence plurilingue des élèves (Éduscol 2012, p. 3).

L'institution française reconnaît ainsi la compétence culturelle telle que la définit le Conseil de l'Europe. Il est reconnu que « *la France est dominée par une conception monolingue* » (Éduscol 2012, p. 21) mais également que les langues des élèves sont des ressources et qu'« *il faut donc valoriser les langues connues, qu'elles soient le turc comme l'anglais et le peul, indépendamment des critères souvent retenus tels que la dimension internationale ou fonctionnelle de la langue, voire d'une valeur symbolique attribuée.* » (Éduscol 2012, p. 42). C'est donc d'abord au niveau des représentations sociales sur les langues - que nous évoquerons dans la deuxième partie de ce chapitre - qu'est suggéré l'action didactique.

Ces documents, très nettement appuyés sur la recherche en didactique des langues ont été rédigés par le Groupe de travail national « Français Langue de Scolarisation ». Nous n'avons pas réussi à obtenir d'informations sur la composition de ce groupe mais nous faisons l'hypothèse qu'il était majoritairement composé de chercheur·e·s en didactique des langues.

En 2016, un texte complémentaire revient sur la question du plurilinguisme et rappelle que

l'élève allophone parle une autre langue, voire plusieurs autres langues. Il-elle maîtrise souvent la langue de scolarisation de son pays d'origine, la langue véhiculaire de son pays et sa langue familiale. Il-elle a donc déjà des compétences de plurilinguisme. Le recours à ce bagage linguistique est nécessaire comme stratégie d'apprentissage de la langue française et comme richesse linguistique personnelle (Éduscol 2016, p. 7).

Nous retrouvons des propos allant dans le même sens dans la circulaire de l'académie de Lyon de 2019⁷⁰, relative à la scolarisation des élèves allophones. Celle-ci précise qu'« *il convient donc de promouvoir le plurilinguisme et d'encourager le transfert de compétences d'une langue à l'autre.* ». Ces préconisations s'inscrivent clairement dans une didactique du plurilinguisme en affirmant la langue d'origine comme composante du savoir langagier et pilier pour l'apprentissage du français, langue de l'École, comme ont pu notamment le montrer les travaux de Cummins (1978, 2001, 2009, 2013) cités précédemment.

⁷⁰ Voir annexe 4.

Afin de soutenir la valorisation du plurilinguisme et afin de permettre une mise en application concrète dans les classes de pratiques visant le développement de la compétence plurilingue des élèves, la recherche en didactique des langues a essayé d'apporter des réponses en développant des méthodologies et en diffusant des outils pédagogiques adaptés.

5.2 L'émergence d'approches didactiques spécifiques : les approches plurielles et leur philosophie

En écho à la mise en relief de la compétence plurilingue par le CECR, la recherche dans le champ de la didactique des langues (DDL désormais) a fait émerger, au cours des trente dernières années, différentes approches que l'on regroupe sous l'appellation d'approches plurielles des langues et des cultures. Candelier et De Pietro (2011) les définissent comme des « *approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage impliquant à la fois plusieurs (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles* ». (pp. 264-265). Les approches plurielles sont habituellement présentées au nombre de quatre : la didactique intégrée des langues, l'intercompréhension entre langues parentes, l'éveil aux langues et l'approche interculturelle. Elles entretiennent de forts liens entre elles et sont envisagées comme complémentaires. Pour la clarté de l'exposé nous les aborderons successivement en nous attardant sur les deux dernières qui peuvent trouver un écho particulier dans notre contexte de recherche. Nous évoquerons également le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures (CARAP) outil de référence qui se définit comme « *un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* » et qui a été conçu sous l'égide du Conseil de l'Europe. Enfin nous envisagerons les approches qui s'inscrivent en dehors de la DDL.

5.2.1 La didactique intégrée des langues (DIL)

La didactique Intégrée des Langues (DIL désormais) insiste sur l'articulation entre ce que les élèves savent déjà et ce qu'ils ont à apprendre (Rispaïl 2017). Concernant l'enseignement des langues, la didactique intégrée des langues est une approche globale permettant de développer la compétence plurilingue précédemment évoquée. Elle vise à mettre en dialogue et à interroger les liens entre les connaissances et l'enseignement de la langue maternelle et l'enseignement d'autres langues. Si ce courant a émergé dès les années 1970 au sein du Conseil de l'Europe, il a été essentiellement développé par Roulet à partir de 1980. À cette date, sur fond de réformes scolaires en Suisse romande, il critique le « *cloisonnement entre l'enseignement de la langue*

de l'école et les langues étrangères et insiste sur la nécessité de considérer l'apprentissage des langues à l'école comme un processus intégré » (Roulet 1980, p. 27).

Dès les années 1990, Louise Dabène et l'équipe grenobloise du LIDILEM⁷¹ développent des travaux autour de la problématisation didactique du plurilinguisme. L'une de leurs recherches consistera à envisager la construction de relations entre les différentes langues des élèves, c'est-à-dire la ou les langue(s) de la maison, la langue de l'école (dite langue de scolarisation) et l'enseignement dit précoce des langues étrangères qui se développe fortement en Europe et en France au début des années 1990. C'est la relation des langues dans l'apprentissage qu'il convient alors d'envisager plutôt que la langue elle-même (Py 1997, Castellotti 2001). Dans ce sens, l'approche s'inscrit dans une « *éducation globale au langage* » (Dabène.L 1996). Elle repose sur la conviction démontrée que certaines démarches didactiques sont communes et transférables d'une langue à l'autre (Dabène.L 1994).

À partir de 2001, sous l'impulsion du Conseil de l'Europe et du CECR, la notion va évoluer vers un « *curriculum intégré* ». La didactique intégrée des langues repose sur deux principes, ceux de l'anticipation et de la rétroaction (Cavalli 2005). Du point de vue didactique, le principe de l'anticipation se traduit

tout d'abord dans la conscience que l'enseignant d'une langue a du fait qu'il est en train de mettre en place des connaissances, des compétences et des stratégies sur lesquelles les enseignants des autres langues pourront s'appuyer parallèlement ou par la suite : en d'autres termes qu'il est en train de préparer dans une langue le terrain pour des apprentissages parallèles ou futurs dans les autres (p. 200).

Le principe de rétroaction agit dans la direction opposée :

les langues dans lesquelles les élèves sont moins compétents permettront, par la reprise d'éléments déjà acquis dans les autres langues, d'y porter un regard nouveau qui va enrichir la réflexion métalinguistique (p. 201).

Ces principes sont applicables de façon souple et différenciée. La DIL insiste sur le principe d'interdépendance des langues. Ce qui est primordial c'est l'articulation entre les langues, et non plus le cloisonnement, comme dans la version traditionnelle.

Wokusch (2008) propose 6 principes pour définir la DIL :

- Curriculum diversifié et coordonné (cohérence verticale)
- Développement de compétences fonctionnelles efficaces dans chaque langue enseignée
- Cohérence et continuité des démarches proposées aux élèves
- Éveil au langage et ouverture aux langues (EOLE)/ diversité linguistique et culturelle/ questions d'identité culturelle

⁷¹ Laboratoire de linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles.

- Exploitation du potentiel de transfert des savoir-faire langagiers généraux et des processus de haut niveau

- Développement de stratégies de communication et d'apprentissage efficaces chez les élèves.

La DIL met l'accent sur ce qui est commun aux différentes langues : en ce sens on peut parler de « didactique transversale » tout en respectant les spécificités culturelles et linguistiques des langues enseignées. Elle vise à aider l'apprenant·e à établir des liens entre un nombre limité de langues, celles dont on recherche l'apprentissage dans un cursus scolaire, selon le principe déjà émis d'un appui sur le connu pour aborder le moins connu : la langue de scolarisation pour aborder la première langue étrangère, cette dernière pour entrer dans la seconde langue étrangère, etc., sans oublier les effets en retour de telles synergies. On n'oublie pas non plus, surtout lorsqu'elles font l'objet d'un enseignement, les langues d'origine des élèves. On a donc deux langues (voire trois ou quatre) qui sont "travaillées" en même temps.

5.2.2 L'intercompréhension entre langues parentes

L'intercompréhension est une façon de communiquer entre deux personnes de langues différentes, c'est « *une forme de communication dans laquelle chaque personne s'exprime dans sa propre langue et comprend celle de l'autre* » (Doyé, 2005, p. 7).

Pratiquée de façon naturelle et instinctive partout depuis toujours dans les usages sociaux, encouragée et appliquée de manière consciente depuis des décennies dans les pays scandinaves pour les langues germaniques, l'intercompréhension n'a réellement commencé à être didactisée qu'à la fin du XX^{ième} siècle. Elle apparaît dans le paysage didactique de l'apprentissage des langues en France à la fin des années 1990 (Dabène et Degache 1996 ; Blanche-Benveniste 1997). Elle consiste à didactiser les contacts de langues que l'institution scolaire tend à valoriser après les avoir niés ou refoulés en son sein. L'intercompréhension repose sur le principe que nul individu et a fortiori nulle communauté n'est strictement monolingue, tout espace étant traversé de langues (et de variétés) plurielles ; plutôt que de considérer la langue comme un « *espace clos de prescriptions normatives* » (Py 2004b), on peut la définir comme un espace ouvert en construction, entre des variations constitutives et une partielle normalisation nécessaire. Degache (2021) la présente comme « *une pédagogie de l'alternance des langues* » (p. 10).

L'intercompréhension s'appuie ainsi sur l'exploitation des ressemblances et transparences entre les langues. Les locuteurs auront plus de facilité à se comprendre mutuellement s'ils pratiquent des langues proches cependant,

L'intercompréhension est évidemment plus facile à appliquer entre langues appartenant à la même famille comme les langues romanes qui sont issues du latin. Mais l'intercompréhension peut aussi se développer au-delà des langues apparentées (Bonvino et al. 2011, p. 66).

Tout comme la didactique intégrée des langues, l'intercompréhension défend la transversalité des apprentissages et exploite les connaissances déjà présentes.

Gajo situe l'intercompréhension « *entre didactique intégrée et enseignement bilingue* » pour reprendre le titre de l'une de ses communications (2006). Il la situe au sein de la didactique du plurilinguisme et la présente comme une approche qui s'appuie sur un fondement psychologique à savoir l'interaction entre les facultés linguistiques de l'individu et sa capacité à exploiter ses connaissances acquises antérieurement et invite à la valoriser dans l'enseignement/apprentissage des langues.

Le développement de la didactique de l'intercompréhension a ouvert la voie à des approches diversifiées. Diversité qui s'exprime sous l'angle « *des publics (des jeunes élèves aux adultes et enseignants), des terrains (tous les niveaux sont concernés, dans différents pays européens, de l'école –y compris pour les disciplines non- linguistiques– à l'université et aux instituts), des langues, des compétences et des habiletés langagières* ». (Degache 2008).

D'un point de vue des compétences opératoires, l'intercompréhension défend, dans l'apprentissage, les compétences partielles. La notion de « compétences partielles », déjà préconisée par Blanche-Benveniste (1997), revient à plusieurs reprises dans le CECR et constitue l'un des fondements de l'approche actuelle de l'enseignement/apprentissage des langues. Cette notion permet de séparer les diverses activités langagières en dissociant, par exemple, les habiletés de compréhension écrite ou orale de la production. Il n'est pas toujours facile d'isoler les différentes composantes des compétences linguistiques, qui sont étroitement dépendantes. Mais il est évident qu'il y a une modularité dans les habiletés : les apprenants accèdent plus rapidement à la compétence de compréhension qu'à celle de production. Et cette différence (observée également dans le cas de langues non parentes) est une des notions centrales de l'intercompréhension.

5.2.3 L'éveil aux langues

L'éveil aux langues est né dans les années 1980 en Grande-Bretagne. À l'origine, on trouve le *Awareness of language* d'Hawkins (1984) qui cherchait à développer des habiletés métalinguistiques pour trouver des formes de travail susceptibles d'intéresser les élèves en difficultés et combattre ainsi l'échec scolaire. Inspiré par ses travaux, le projet européen connu sous l'acronyme EVLANG (pour un éveil aux langues à l'école primaire) développera cette

approche pour tou·te·s les élèves. L'objectif est la sensibilisation à la diversité linguistique et non l'apprentissage d'une ou plusieurs langues.

Lorsque le projet a été présenté à la commission européenne en 1997, les auteurs considéraient qu'

il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas ambition d'enseigner (qui peuvent être ou non des langues maternelles de certains élèves). Cela ne signifie pas que la seule partie du travail qui porte sur ces langues mérite le nom d'éveil aux langues. Une telle distinction n'aurait pas de sens car il doit s'agir normalement d'un travail global, le plus souvent comparatif, qui porte à la fois sur ces langues, sur la langue ou les langues de l'école et sur l'éventuelle langue étrangère (ou autre) apprise (Candelier 2003, p. 20).

La centration sur « *les langues que l'école n'a pas ambition d'enseigner* » est central dans l'approche. La démarche cible un triple objectif : cognitif, affectif et social (Domp martin Normand 2011). Ces trois axes visent au développement de savoirs et de savoir-faire, de compétences et de performances. Ils visent également le développement de l'émancipation et l'inclusion, le rapport au groupe, le rapport à la différence et l'éducation au vivre ensemble (*ibid.*). Ainsi sont travaillées à la fois des aptitudes, des attitudes et des représentations. Les orientations didactiques de type socioconstructiviste de l'enseignement-apprentissage placent l'élève en tant qu'acteur·rice de ses apprentissages qu'elle/il réalise en collaboration avec d'autres. De nombreux supports didactiques, adaptés à la situation sociolinguistique de chaque pays ont été publiés dans le cadre du projet collectif européen pour la mise en œuvre du programme dans les établissements scolaires. Ces supports (séquences didactiques « clés en main ») ont été conçus de manière à ce que « *des maitres généralistes de l'enseignement primaire puissent les utiliser avec suffisamment de profit pour peu qu'une formation-sensibilisation de base leur soit donnée* ». (Candelier 2003, p. 33). On veut s'adresser à tou·te·s les enseignant·e·s, y compris à celles et ceux qui n'ont pas de formation linguistique et leur permettre « *d'acquérir des comportements, des savoirs et des habiletés professionnelles en lien avec les visées de l'éveil aux langues / de permettre à l'enseignant un recul critique quant à ses propres pratiques et convictions* » (p. 249). L'accent est mis plus sur des savoir-faire que sur des savoirs et, dans le cas des savoirs, il s'agit moins de savoirs en langue que sur les langues.

Insistons enfin sur le fait que les enseignant·e·s

ne sont pas des spécialistes des langues ni même d'une langue en particulier. Certains enseignent une langue d'autres pas. Il est cependant apparu au fil des entretiens avec les enseignants prévus dans le protocole d'évaluation que le fait d'enseigner une langue n'était pas toujours une garantie de meilleure compréhension de la diversité (p. 251)⁷².

Lors du protocole d'évaluation de la démarche, on observe que

⁷² Nous aurons l'occasion de revenir sur ce dernier point.

si la diversité entre dans la classe comme objet de travail, elle devient également un terrain d'intérêt pour les enseignants à titre personnel (...). La découverte des langues en tant que telles va de pair avec le développement d'attitudes de respect envers ces langues pour la plupart des enseignants » (p. 259).

On retrouve ici la référence à des valeurs portées par le plurilinguisme qui recoupent celles que nous avons exposées en questionnant la notion d'inclusion.

D'autre part, si le projet EVLANG s'adresse au départ aux élèves, on voit que sa mise en œuvre par les enseignant·e·s, et la formation dispensée pour le mettre en œuvre, permet une transformation de leurs pratiques et de leurs représentations concernant les langues. Peut-être pourrait-on envisager alors des pratiques d'éveil aux langues au service de la formation des enseignant·e·s.

Inspirés par les approches et les travaux de recherche européens, des travaux ont également été menés au Canada à partir de 2002 dans le cadre du projet ELODIL, en adaptant les supports de l'éveil aux langues au contexte québécois et au territoire de la Colombie Britannique. En Suisse, c'est le projet EOLE qui s'est développé. Adapté à chaque contexte sociolinguistique, à chaque public, la démarche de l'éveil aux langues permet de

susciter la rencontre entre les langues, cultures, de faire vivre, verbaliser et commenter ressemblances et différences, bref de construire un imaginaire commun de dialogue pour le citoyen et la citoyenne ouvert.es et tolérant.es de demain (Rispaïl et al. 2017, pp. 88-89).

L'éveil aux langues ne se limite donc pas aux langues « apprises ». La démarche intègre toutes sortes d'autres variétés linguistiques, de la famille, de l'environnement... et du monde, sans rien exclure. Par le nombre important de langues sur lesquelles les élèves sont amené·e·s à travailler – plusieurs dizaines, le plus souvent – l'éveil aux langues peut apparaître comme une approche plurielle « extrême ». Conçu au départ pour accueillir les élèves dans la diversité des langues (et de leurs langues) dès le début de la scolarité, pour être vecteur d'une reconnaissance dans le contexte scolaire des langues « apportées » par les élèves allophones, et propédeutique développée à l'école primaire, l'éveil aux langues peut également être promu comme accompagnement des apprentissages linguistiques tout le long de la scolarité. Nous entendons par là que le modèle de l'éveil aux langues, s'il est souvent mis en œuvre pour un public très jeune peut aussi trouver sa place avec des adolescent·e·s ou de jeunes adultes et même avec des enseignant·e·s comme le suggère notamment De Pietro (2021).

5.2.4 L'approche interculturelle

L'approche interculturelle, dans sa forme scolaire, se présente à la fois comme un enjeu pour les minorités, les « migrant·e·s » mais aussi comme un atout pour l'ensemble des élèves. Prônée

dès les années 1970 par le Conseil de l'Europe, elle est devenue une priorité pour les institutions européennes dans les années 1990 et 2000. Elle se fonde sur deux idées, la première que la diversité (identitaire, culturelle, religieuse, linguistique...), inhérente à toute société, nécessite des capacités de compréhension, de communication et de coopération mutuelles qui soient porteuses d'enrichissement. L'éducation interculturelle prend tout son sens dans la perspective de l'éducation inclusive en général et encore plus concernant la scolarisation des enfants plurilingues, mais aussi de tous ceux, élèves et adultes, qui les reçoivent dans leur école.

La seconde idée est qu'on ne peut aborder une langue sans aborder aussi les aspects culturels de son utilisation.

En effet, toute langue véhicule et transmet, par l'arbitraire de ses lexiques, de ses syntaxes, de ses idiomatismes, des schèmes culturels d'un ou plusieurs groupes qui la parlent. Elle offre des « versions du monde » spécifiques, différentes de celles offertes par d'autres langues (d'où la non-correspondance terme à terme entre des langues différentes). Inversement, toute culture régit les pratiques linguistiques, qu'il s'agisse par exemple de l'arrière-plan historique du lexique, des expressions, des genres discursifs ou qu'il s'agisse des conventions collectives d'usage des langues (règles de prise de parole, énoncés ritualisés, connotations des variétés et « registres » de langue, etc.) (Blanchet 2007, pp. 21-22).

Depuis son émergence, l'approche interculturelle a évolué. Dans les années 1970, elle était liée à la scolarisation des enfants migrant·e·s et la formation des enseignant·e·s envisagée comme « une connaissance approfondie du background socio-culturel des enfants de migrants » et plus particulièrement « les connaissances portant sur les structures de la famille, le système scolaire, la religion, les habitudes sociales et la langue des pays d'origine » (Abdallah-Preteille, 2003, p. 12). Lorcerie (1989, p. 97) souligne que cela « représente une infraction à la règle de neutralité-laïcité qui est un principe de l'école française » car elle y voit la forme d'une approche différentialiste. En effet, on peut reprocher aux ELCO de ne pas mettre en valeur les différences et la diversité culturelle comme facteur d'enrichissement interculturel (voir chapitre 2.2.3.1). Plus tard, des tentatives d'élargissement à l'ensemble des élèves ont été faites mais

les activités interculturelles sont restées limitées à des actions ponctuelles et isolées (...). Au plan des contenus, les activités interculturelles ont été souvent réduites aux manifestations les plus facilement perceptibles (cuisine, artisanat, danse, fêtes...), folklorisant ainsi les cultures ». (Abdallah-Preteille 1999, pp. 80-82).

Les études ont été nombreuses pour mieux préciser ce qui pourrait fonder une réelle approche interculturelle, ses obstacles, ses risques et ses dérives notamment dans les champs de la sociolinguistique et de la sociodidactique (Forlot 2012). Certains mettent par ailleurs en garde contre le développement d'une acception « angélique » de la notion (Blanchet et Coste 2010).

Comment alors définir l'approche interculturelle ? Nous pourrions partir de la remarque de Rispaïl (2017) dans son dictionnaire de sociodidactique qui nous invite à

souligner d'abord le préfixe inter – trop souvent oublié au profit du radical « culture ». C'est en effet à une rencontre qu'invite ce terme et non à une simple cohabitation (p. 64).

C'est ce que soulignait déjà Camilleri (1989), un des fondateurs de la problématique interculturelle en France, lorsqu'il insistait sur son caractère « interactif » ce qui amène à dire que « toute approche interculturelle s'effectue dans un mouvement dialectique entre moi et l'autre » (Abdallah-Preteille 2003, p. 215). C'est promouvoir le respect mutuel par la compréhension mutuelle. En cela l'approche interculturelle ne peut s'envisager que dans sa dialectique avec la construction identitaire (voir 4.2) en cela que la culture inscrit les acteurs dans des systèmes de valeurs et de normes qui les identifient. L'identification place les acteurs sociaux, quel que soit leur statut, devant des défis considérables : « *Le contact interculturel met en cause l'ancienne modalité de gestion du rapport similitudes-différences ; il ébranle à la fois les limites entre le moi et le non-moi et les attributions qui accompagnent les opérations de catégorisation sociale.* » (Vinsonneau, 2002, p. 60)⁷³.

À partir des principes fondamentaux énoncés précédemment de nécessaire rencontre, dialogue, réciprocité et coopération entre individus de langues et cultures diverses, il est possible d'élaborer des modalités d'interventions pédagogiques. La méthodologie se veut alors formative en sensibilisant l'élève à l'arbitraire de son système de références maternel (Abdallah Preteille 1999) car

Un homme n'est donc jamais dépourvu de savoir culturel. Il dispose d'outils conceptuels qui jouent le rôle d'un prisme déformant si le regard qu'il porte sur d'autres sociétés ne se fait qu'à travers eux. Ces cribles peuvent alors être à l'origine de dysfonctionnements et de jugements aberrants. Ainsi, il arrive fréquemment que l'on se réfère à un schéma universel à partir duquel s'ordonneraient toutes les cultures (Collès, 2006, p. 7).

C'est pourquoi l'approche interculturelle se fonde en priorité sur la « décentration » et la compréhension de l'autre. Compétences qui sont largement décrites et illustrées dans le CARAP comme nous allons le voir dans la section suivante.

⁷³ Les évolutions identitaires induites par les contacts interculturels sont loin d'être toutes positives. Une issue fréquemment observée est celle de l'acculturation qui, dans le cadre d'une relation inégalitaire entre collectivités, réduit les différences au bénéfice du seul système dominant rejoignant la théorie assimilationniste (voir 2.1.3).

5.2.5 Le CARAP

Pour tenter de mettre en cohérence les quatre approches plurielles précédemment évoquées, en 2012 une équipe de recherche⁷⁴ coordonnée par Candelier, sous l'égide du Conseil de l'Europe a élaboré le cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP) qui se présente comme « un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures ». Le CARAP est l'un des projets portés par le Centre européen pour les langues vivantes du conseil de L'Europe (CELV). Disponible en ligne, il s'adresse aux enseignant·e·s, formateurs et formatrices d'enseignant·e·s et responsables éducatif·ve·s. Il explicite et détaille en termes de savoirs, savoir-être et savoir-faire, les aspects de la compétence plurilingue et pluriculturelle. Pour les auteur·e·s

si la compétence plurilingue est bien celle que les instruments du Conseil de l'Europe décrivent, et si on souhaite réellement donner un sens au principe de synergie recommandé, il convient, pour aider l'apprenant à construire et à enrichir continuellement sa propre compétence plurilingue, de l'amener à se constituer un arsenal de savoirs, savoir-faire et savoir-être (CARAP, p. 9).

Le premier objectif du CARAP est de proposer un référentiel des savoirs, savoir-être et savoir-faire susceptibles d'être développés par des approches plurielles des langues et cultures pour permettre la mise en synergie des différentes approches plurielles pour leur mise en œuvre coordonnée dans la classe. Le référentiel propose une synthèse de ce que les didacticien·ne·s promoteur·e·s des approches plurielles pensent pouvoir atteindre par les activités didactiques qu'elles/ils proposent.

Pour rédiger ce référentiel, les auteur·e·s ont décidé de prendre comme point de départ l'analyse systématique du contenu d'une centaine de publications (en français, en anglais, en allemand et en portugais) dont elles/ils ont collecté les extraits décrivant des compétences visées pour les élèves. Ces publications sont constituées de travaux théoriques et réflexifs d'ordre didactique ayant pour objet les approches plurielles (ouvrages de présentation de ces approches, matériaux didactiques, rapports d'innovation, articles portant sur certains de leurs aspects...). Document d'une centaine de pages, il se compose de quatre parties : une présentation des objectifs et de la méthodologie suivis, un référentiel de compétences, une liste de ressources et enfin de compléments de réflexions sur les différentes listes de savoirs, savoir-faire et savoir-être proposés. Il s'agit d'une base de données contenant des matériaux didactiques relevant des quatre approches plurielles, dans diverses langues. Outil de mise en œuvre des compétences plurielles, il se veut précis dans la description des compétences et ressources, d'ailleurs certains

⁷⁴ Michel Candelier (coordinateur), Antoinette Camilleri-Grima, Véronique Castellotti, Jean-François de Pietro, Ildikó Lőrincz, Franz-Joseph Meißner, Artur Noguero et Anna Schröder-Sura. Avec le concours de Muriel Molinié.

lui reprocheront sa démesure (Maurer 2017) et donc son manque de faisabilité avec la proposition de 553 ressources pour couvrir les descripteurs relatifs aux savoirs, savoir-être et savoir-faire.

Le CARAP présente les compétences et ressources qui peuvent être développées par les approches plurielles à destination des apprenant·e·s. Il faut souligner que des projets, également menés sous l'égide du CELV, sont actuellement à l'œuvre (2021-2023) pour élaborer des scénarios pour la formation des enseignant·e·s à partir de l'identification des compétences professionnelles nécessaires à la mise en œuvre des approches plurielles⁷⁵. L'avancée de ces travaux apportera sans aucun doute dans les prochaines années des éclairages nouveaux à notre problématique puisque il est attendu un référentiel de principes, valeurs professionnelles et compétences pour la mise en œuvre des approches plurielles ainsi que des scénarios pour la formation des enseignants⁷⁶.

Après ce bref tour d'horizon des principales approches plurielles, une question se pose : la prise en compte et la valorisation de toutes les langues est-elle seulement l'affaire de la didactique des langues et des enseignant·e·s de langues ?

5.2.6 Valoriser les langues dans les apprentissages autres que linguistiques

C'est essentiellement dans le champ de la didactique des langues et au sujet de la formation des enseignant·e·s de langues dites « étrangères » que la recherche s'est intéressée à la valorisation du plurilinguisme. La perspective inclusive affirme pourtant que la valorisation des langues n'est pas seulement dévolue aux « spécialistes », enseignant·e·s de langues ou enseignant·e·s des dispositifs UPE2A, mais qu'elle est l'affaire de tout·e·s les enseignant·e·s de toutes les disciplines. Coste (2013) montre qu'elles sont « au cœur de l'éducation ».

Prendre conscience de l'importance des dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires est un enjeu d'équité dans l'éducation, et central dans le questionnement sur l'inclusion scolaire dans la perspective du droit des apprenant·e·s à la qualité et l'équité en

⁷⁵ À titre d'exemple le 29 mars 2023, le CELV a proposé un webinaire intitulé « Une nouvelle Recommandation du Conseil de l'Europe relative à l'éducation aux langues : l'importance de la formation des enseignant·e·s ». Les objectifs annoncés sont les suivants : *la professeure Mirjam Egli Cuenat se concentrera sur l'importance que la Recommandation CM/Rec(2022)1 accorde à la formation des enseignant·e·s : quelles sont les recommandations spécifiques concernant la formation initiale et continue des enseignant·e·s ? Quelles sont leurs implications pour les programmes de formation ? Comment peuvent-elles être mises en œuvre dans la pratique ? Ces questions seront abordées à l'aide d'exemples concrets provenant de la formation des enseignant·e·s pour différents niveaux cibles.*

⁷⁶ Le projet « Développer des compétences enseignantes pour les approches plurielles » développe des scénarios de formation des enseignants. Ces outils aideront les enseignants de langues et d'autres disciplines à favoriser le développement par les apprenants de compétences telles que décrites dans le « Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP) ».

éducation (voir 1.2.1). Les initiatives prises par le Conseil de l'Europe pour accompagner les acteur·rice·s éducatifs.ves dans cette démarche rejoignent « *l'engagement envers l'équité et la qualité dans l'éducation, qui englobe la promotion de l'inclusion, de la cohésion sociale et du respect des répertoires linguistiques et culturels des élèves* » (Beacco et al. 2016 b, p. 17).

Traditionnellement et institutionnellement, certaines matières scolaires telles que l'histoire, la géographie, les sciences ou encore les mathématiques, sont considérées comme des « disciplines non linguistiques » (DNL) dans le cadre desquelles la langue n'est pas considérée comme partie intégrante de l'apprentissage à l'exception de la terminologie propre à la matière à apprendre. Or « *toute construction de connaissance en contexte scolaire, quelles que soient les disciplines considérées, passe par un travail langagier* » (Beacco et al. 2010, p. 5). Cummins (1978-2011) parle de « maîtrise de la langue cognitive-académique », plus connue sous son sigle anglais de « CALP » (*Cognitive Academic Language Proficiency*). Il insiste sur l'importance et la nécessité de la connaissance de la langue dans les contextes éducatifs académiques. La CALP fait appel aux capacités cognitives de niveau supérieur. Le développement des compétences de type CALP est essentiel pour le succès scolaire. L'apprentissage tant de L1 que de L2 à l'École doit donc viser l'acquisition des compétences langagières requises pour l'apprentissage académique.

La langue n'est pas un simple instrument de communication et les travaux précédemment cités partent du postulat que : toute construction de connaissance passe par le langagier. Il en découle qu'on est amené à identifier et à caractériser les composantes de la dimension langagière des différentes disciplines (histoire, géographie, mathématiques, sciences...). On peut y distinguer trois grandes fonctions de la langue (Beacco et al. 2016) :

- une fonction de représentation, d'exposition et de diffusion de connaissances établies en dehors de la langue ;
- une fonction de médiation, de transposition, de verbalisation, permettant de passer d'un système sémiotique à un autre ;
- une fonction d'interaction afin de transformer et de permettre les échanges (discussion, débat, controverse) entre les producteur·rice·s de connaissances et entre les producteur·rice·s et les utilisateur·rice·s de connaissances.

À partir de ces observations, on voit bien que tou·te·s les enseignant·e·s, quelle que soit la discipline enseignée, doivent prendre conscience de ces dimensions linguistiques car

les prérequis linguistiques, comme lire et comprendre des textes prescriptifs, écouter des explications, résumer ou répondre à des questions oralement et présenter des résultats, sont présents dans toutes les classes, en relation avec le travail sur les contenus. Ainsi la dimension linguistique

dans l'enseignement et l'apprentissage des diverses matières scolaires est-elle tout aussi importante que dans l'enseignement et dans l'apprentissage d'une langue comme discipline (id. p. 21).

Dans la même optique, Vollmer (2006) dit :

L'enseignement-apprentissage des langues n'a pas seulement lieu dans des matières spécifiques explicitement définies et réservées à cette éducation (...) elle s'effectue également dans toutes les autres disciplines scolaires et activités scolaires-mentales, à travers tout le curriculum – que l'on ait conscience de ce processus ou non. (p. 5).

Afin de circonscrire la dimension relative à la dimension linguistique des disciplines, intervient la notion de langue de scolarisation. La langue de scolarisation ou la langue académique (dénomination du Conseil de l'Europe) est « *une langue apprise et utilisée à l'école et par l'école* » (Verdelhan-Bourgade 2002, p. 29). Nous définirons la langue de scolarisation en soulignant quelques-unes de ses caractéristiques. Elle joue un rôle de médiation c'est-à-dire qu'elle permet à l'élève de mener des apprentissages fondamentaux et d'apprendre d'autres disciplines. C'est la langue de tous les enseignements, elle permet les apprentissages scolaires et conditionne l'insertion dans le système et la réussite scolaire à travers des évaluations en tout genre, depuis l'oral quotidien de la classe jusqu'à la certification : évaluations, examens... Mais ce n'est pas la langue d'un milieu fermé : celui de l'École. C'est une langue qui a une importance sociale ou politique et dont la maîtrise est considérée comme un facteur de réussite sociale (*ibid*). En effet, sans maîtrise de cette langue

les apprenants ne peuvent tout simplement pas fonctionner efficacement, que ce soit dans la langue comme matière ou dans les cours de mathématiques, d'histoire ou de sciences, etc. Ils ne peuvent pas non plus participer pleinement au curriculum et restent à la traine ou échouent » (Beacco et al. 2016 b, p. 22).

Ce risque de décrochage et d'échec est souvent souligné, mais également l'abandon et le découragement des enseignant·e·s avec des situations extrêmes où on peut observer

des élèves auxquels on donne un dessin à colorier pendant que les autres font des maths, ou dont on est convaincu qu'ils ne peuvent pas apprendre comme les autres, et donc qu'il est inutile de s'en occuper spécialement en classe (Verdelhan-Bourgade 2002, p. 47).

Ainsi les enjeux de la langue de scolarisation dont l'enseignement n'est pas la seule compétence de l'enseignant·e spécialisé·e mais « l'affaire de tou·te·s » pourrait-on dire, « *incombe à chaque discipline scolaire* » (Beacco et al. 2016b, p.21) car « *une relation dialectique doit s'établir entre l'enseignement du français et celui des autres disciplines.* » (Verdelhan-Bourgade 2002, p. 91).

Or, on constate que les enjeux de langue de scolarisation sont souvent peu ou mal perçus par les enseignant·e·s comme le soulignent Beaugrand et Lecoq (2018, p. 18) :

la dimension langagière, omniprésente dans toutes les matières scolaires, est largement sous-estimée et fait l'objet d'une représentation très parcellaire, y compris de la part des enseignants qui s'arrêtent souvent à des considérations lexicales.

L'enseignement disciplinaire n'est donc pas simplement affaire d'apprentissage, par les apprenant·e·s, de mots nouveaux qui désigneraient de nouveaux concepts ou de nouvelles catégories relatives au domaine considéré : « *cela signifie, en fait, se montrer capable de comprendre et de produire des textes conformes à la culture du domaine ou qui permettent d'en faire approcher les apprenants* » (Beacco *et al.* 2010, p. 9), ce que Causa (2009) confirme : « *Il existe une relation entre la (les) langues et les contenus et vice-versa* » (p. 2).

La prise de conscience sur la langue de scolarisation, et son mode de discours est généralement perçue comme liée au fonctionnement de l'école et par conséquent comme allant de soi car elle échappe aux discours disciplinaires traditionnels. Pourtant la langue est au cœur-même de la transmission et de l'acquisition des connaissances et à ce titre « *elle constitue une responsabilité spécifique des enseignants de discipline et non une annexe de l'enseignement de la langue comme matière* » (Beacco *et al.* 2010, p. 19).

La question de l'enseignement-apprentissage de contenus disciplinaires en langue seconde a été étudiée principalement dans le cadre de l'enseignement bilingue (Duverger 2005 ; Cavalli 2005, 21012 ; Causa 2009, 2013, 2014, 2017, 2019 ; Gajo et Berthoud 2008) et commence à l'être dans le cadre de l'enseignement d'une langue seconde à des élèves nouvellement arrivé·e·s en France et d'horizons différents au sein des dispositifs UPE2 (Chnane-Davin *et al.* 2022). Très peu d'études, à notre connaissance s'intéressent pour l'instant au contexte de la classe « ordinaire ».

Cependant nous pouvons nous inspirer des études en question qui mettent en évidence l'intérêt de promouvoir une didactique intégrée langue-discipline. Une des pistes envisagées, et qui nous semble pertinente pour notre contexte, est de

rendre les enseignants de langue (et par conséquent les apprenants) plus sensibles aux spécificités textuelles des DNL et les enseignants de DNL (et par conséquent les apprenants) plus attentifs aux variations discursives et aux difficultés liées à la transmission de leur matière. C'est en conséquence en amont de la classe, c'est à dire en formation initiale, en formation continue, et - plus encore - en formation des formateurs, qu'il serait judicieux de mener cette réflexion (CAUSA 2014, p. 2).

Cela pointe la nécessité qu'une collaboration enseignant·e·s de DNL et enseignant·e·s de langues. Les recherches mettent en valeur le fait que les enseignant·e·s de langue ont rarement une sensibilisation aux particularités linguistico-discursives des disciplines (Causa 2014, 2017, 2019). Souvent « *la dimension linguistique des activités d'apprentissage est parfois cachée et partiellement implicite ; son importance est donc souvent sous-estimée* » (Vollmer 2006, p. 5).

Ces contextes ne correspondent pas à celui que nous observons mais nous pouvons nous inspirer de certains constats et propositions qui en émanent. Les enseignant·e·s disciplinaires ne sont que rarement sensibilisés aux dimensions linguistiques des disciplines qu'elles/ils enseignent. Des modalités de conscientisation de ces dimensions devraient être intégrées dans la formation. Dans le cadre de la politique linguistique européenne, promouvant l'éducation bi-plurilingue, et dont nous avons fait mention dans une section précédente, l'enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère (désormais EMILE) occupe une place privilégiée dans les systèmes éducatifs en Europe.

Le CLIL (Content and language integrated learning) ou L'EMILE (Baetens et Beardsmore, 1999 ; Marsh *et al.* 2001) désigne une situation d'apprentissage plurilingue dans laquelle une langue autre que la langue maternelle sert de vecteur à l'enseignement-apprentissage pour une discipline. Dans cette situation éducative « *la langue étrangère est utilisée comme outil pour apprendre une discipline scolaire et où la langue et la discipline jouent simultanément un rôle complémentaire sans que l'une ait l'ascendant sur l'autre* » (Gravé Rousseau 2011, p. 4). Dans les pays francophones, pour évoquer la discipline apprise dans une langue étrangère on parle, nous l'avons déjà évoqué, de discipline non linguistique (DNL), même si cette dénomination a été remise en cause par Gajo car « *peu adéquate aux enjeux recherchés par l'enseignement bilingue* » (2007, p. 3) et par Duverger (2011, p. 7) pour qui « *elle semble tout à fait inappropriée, car il n'existe pas, à l'école, de disciplines non linguistiques ; toutes les disciplines utilisent les langues pour être enseignées et, qui plus est, des variantes spécifiques et originales de ces langues* ». Tous deux préfèrent l'appellation de discipline dites non linguistiques « DdNL ». L'EMILE poursuit un double objectif : l'amélioration de compétences linguistiques et la transmission de savoirs disciplinaires sur un plan d'égalité. En cela il peut être rapproché de la situation de FLSco où, au sein de la classe « ordinaire » les élèves migrant·e·s plurilingues apprennent tout à la fois la langue et les contenus disciplinaires. Dans les deux cas la pratique est complexe et pourrait être contreproductive en raison d'une surcharge de travail pour l'apprenant, ce qui demande de repenser en termes didactiques et pédagogiques l'enseignement de la matière (Béliard et Gravé-Rousseau 2009). Mais pour que l'EMILE fonctionne, les auteur·e·s préconisent l'alternance des deux langues (Causa 2007 ; Coste 2006) or, dans la classe « ordinaire » seul le français est présent (voir chapitre 2.2.1.2).

Comme le souligne le rapport EURYDICE⁷⁷ de 2006 il s'agit d'un enseignement complexe :

⁷⁷ EURYDICE (Réseau d'informations sur l'éducation en Europe) *L'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère à l'école en Europe* (2006).

L'organisation de l'enseignement de type EMILE en langues cibles étrangères dépasse largement les exigences d'un enseignement traditionnel des langues. Il demande un déploiement de ressources humaines (enseignants spécialisés) et de matériels pédagogiques et didactiques appropriés, qui vont bien au-delà de l'enseignement classique d'une langue en milieu scolaire (p. 51).

Il en va de même dans le contexte de la classe « ordinaire ». Enseigner la langue française est aussi le rôle de l'enseignant disciplinaire mais face aux élèves migrant·e·s plurilingues ce rôle devient plus flagrant et surtout crucial. Cela plaide à nouveau, sur le plan didactique pour qu'une prise de conscience par les équipes enseignantes de la dimension linguistique de toutes leurs disciplines soit prise en charge dans leur formation et que des outils soient développés dans ce contexte spécifique.

Ce cinquième chapitre nous a permis de faire un tour d'horizon des différentes approches et concepts nous permettant de définir le plurilinguisme, les compétences qu'il sous-tend ainsi que les approches didactiques qui permettent de le valoriser. Si la didactique des langues et plus spécifiquement la didactique du plurilinguisme est au cœur de notre problématique, elle ne peut à elle-seule nous permettre de répondre à nos questionnements sur la scolarisation des élèves migrant·e·s plurilingues en classe ordinaire et plus particulièrement sur la formation des enseignant·e·s. Il nous faut nous questionner sur les enjeux sociaux, identitaires et éducatifs du plurilinguisme. Pourquoi faut-il le valoriser et que se passe-t-il ou que peut-il se passer si cela n'est pas fait ? C'est à ces deux questions que souhaite répondre le chapitre suivant. Pour cela nous convoquerons et mettrons en dialogue d'autres champs disciplinaires en connexion avec la DDL et d'autres concepts issus de ceux-ci.

Chapitre 6 - Plurilinguisme : approches sociolinguistique et ethnopsychiatrique

6.1 Plurilinguisme et approche sociolinguistique

Depuis les années 70, la didactique des langues s'est développée dans le voisinage de la sociolinguistique (en reprenant des notions touchant à l'ethnographie de la communication, à la pragmatique, à la sociologie). Dans l'ouvrage collectif d'ethnographie de la communication consacré à l'approche interactionnelle des conduites langagières (Gumperz et Hymes, 1972), Gumperz identifie de grands axes de recherche, parmi lesquels une typologie des situations de langage qui combine des recherches empiriques sur les habitudes verbales des groupes humains, des problématiques liées à la diversité linguistique (bilinguisme, multilinguisme, diglossie...), des travaux de terrain et des études comparatives menées sur les usages langagiers de groupes

humains dans le cadre d'enquêtes interdisciplinaires. Il « *plaide en faveur d'une linguistique socialement constituée* » (Hymes, 1984, p. 20).

L'avènement de la compétence plurilingue, définie ci-dessus, opérera un net rapprochement de ces deux champs disciplinaires (Moore 2009). Définir ce qu'est la sociolinguistique de manière synthétique n'est pas chose aisée tant « *elle constitue un vaste territoire scientifique particulièrement prolifique* » (Boyer, 2001, p. 7). Nous la définirons comme une science du langage qui pose un regard sur le langage et les langues en société.

Elle a émergé en critique aux orientations jugées trop restrictives de la linguistique saussurienne qui proposait un modèle abstrait de la langue, la langue en elle-même et pour elle-même (Calvet 2017). Pourtant dès 1916, Meillet, disciple de Saussure, affirme qu'on ne peut pas comprendre la langue sans faire référence au social (*ibid*). Saluant les intuitions de Meillet, Labov (1976), considéré comme l'un des pères fondateurs de la sociolinguistique, la définira comme l'étude de « *la structure et de l'évolution du langage au sein du contexte social formé par la communauté linguistique* » (p. 258).

Dans la même optique, Blanchet opposera une linguistique « de bureau » (2015, p. 95) à une linguistique « de terrain ». Il propose la conceptualisation de la notion d'« ethno sociolinguistique » comme approche interdisciplinaire et transdisciplinaire

réunissant principalement les regards et champs de l'ethnolinguistique et de la sociolinguistique. De ce fait, diverses disciplines traditionnellement identifiées comme plutôt distinctes y contribuent directement : ethnologie/anthropologie, sociologie, linguistique (ou plutôt sciences du langage au sens large). D'autres y contribuent également de façon plus indirecte, sur certains points : psychologie sociale (dynamiques de groupes et interactions), droit et politologie (politiques linguistiques et éducatives), histoire (des groupes, territoires, institutions etc.), sciences de l'éducation (pratiques éducatives, didactique), psychologie de l'individu (apprentissage, bilinguisme-cognitif, affectif..., inhibitions), sémiotique (langage divers notamment mimo-posturo-gestuel, emblèmes), parfois même géographie (géographie physique et répartition des langues, aménagement du territoire) ou économie (intrications des plans linguistiques, socioculturels, politiques et économiques) (Blanchet, 2015, p. 85).

On voit ainsi se dessiner les multiples domaines dans lesquels peuvent s'ancrer les approches sociolinguistiques, multipliant les approches et les terrains pour analyser la vie des langues au sein des sociétés humaines.

En ce qui concerne notre thématique d'étude, les relations entre langage et migration et entre didactique des langues et immigration ont fait l'objet de nombreux travaux (Lüdi et Py 1986-2002 ; Deprez 1999), nous avons précédemment évoqué cet aspect qui intéresse spécifiquement notre recherche. Nous mettrons l'accent sur deux concepts, issus du champ de la sociolinguiste qui nous apparaissent particulièrement opérants pour répondre à nos questions de recherche et fondent en partie nos hypothèses : la notion de représentations et celle d'identité.

6.1.1 Les langues et leurs représentations sociales

La notion de représentation en usage en sociolinguistique est issue des sciences humaines et a été introduite en psychologie sociale. Pour Jodelet (1989), une représentation sociale (désormais RS) est « *une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social* ». Les RS ont donc un aspect pratique et apparaissent alors déterminantes dans la gestion des relations sociales, « *la représentation sert à agir sur le monde et autrui* » (*ibid.* pp. 43-44). Elles sont malléables et évolutives. Ces croyances peuvent être motivées par des informations objectives, comme s'appuyer sur des préjugés et des stéréotypes. Contrairement à ces dernières notions, elles peuvent être modifiées et évoluer.

Le langage est un objet privilégié de représentations : « *Parmi les divers phénomènes sociaux, le langage occupe une place importante en tant qu'objet de représentations plus ou moins élaborées et cristallisateur d'attitudes diverses* » (Moore et Py 2008, p. 271). Des études se sont intéressées aux représentations sur les langues et les locuteurs (Zarate 1993 ; Matthey 1997 ; Cain et De Pietro 1997 entre autres), d'autres sur les contacts de langues (Castellotti et Moore 1999 par exemple), d'autres encore sur le fonctionnement des langues (Beacco 1992 ; Dabène 1994).

Pourquoi évoquer ici la question des représentations sociales ? Les langues pouvant être considérées comme l'élément central qui caractérise les élèves « allophones », connaître et analyser les représentations sur les langues est fondamental pour envisager le processus inclusif en contexte scolaire.

Les langues et les différentes façons de les parler sont des systèmes de signes qui permettent de communiquer. Mais pas seulement : ce sont également des réalités symboliques, culturelles, sociales, et identitaires (Dabène 1994). En tant que telles, les langues et les pratiques langagières sont l'objet de sentiments, d'images, de représentations, de croyances et de jugements, qui sont actualisés dans des discours. Les représentations linguistiques sont un aspect des représentations sociales. Py (2004) en propose une approche en lien avec les pratiques plurilingues et la didactique des langues. Pour lui, une RS est « *une microthéorie prête à l'emploi (...) Il s'agit de formules préfabriquées dont la diffusion confère une apparente légitimité. Elles ont pour fonction de fournir des interprétations utiles* » (p. 8). Il souligne que le terme de représentation sociale n'implique pas nécessairement que tous les membres de la communauté considérée adhèrent aux croyances ou convictions qu'elle véhicule. De ce fait, il distingue deux types de RS, celles « d'usage » et celles « de référence » :

Les RS de référence se manifestent volontiers comme expressions verbales préfabriquées : maximes, clichés, dictons, proverbes ou expressions stéréotypées, alors que les RS d'usage sont souvent implicites ou se manifestent, le cas échéant, comme l'aboutissement d'activités réflexives ou de formulations a posteriori facultatives (qui peuvent bien entendu consister dans la citation d'expressions préfabriquées), comme récit d'une expérience et formulation de sa morale, ou encore comme description d'une habitude ou d'une préférence (...). Les RS de référence sont attribuées à des énonciateurs anonymes, qui s'adressent à des destinataires également anonymes. Les RS d'usage sont au contraire des énoncés situés dans un certain contexte discursif en relation avec un contexte pratique (par exemple un débat contradictoire sur l'enseignement des mathématiques dans une classe bilingue entre des enseignants impliqués) et explicitement pris en charge par un énonciateur particulier (p.13).

Les RS de référence se donnent généralement à lire comme un jugement absolu et anonyme énoncé de manière plus ou moins décontextualisée alors que les RS d'usage sont mobilisées pour une action particulière et associées à un contexte spécifique (*ibid.*).

L'analyse des discours épilinguistiques où des locuteur·rice·s expriment leurs sentiments et leurs opinions sur le langage, les langues et les contacts de langue est particulièrement féconde pour mettre en évidence les représentations. Notre analyse s'attachera à relever les traces discursives de l'état des représentations des enseignant·e·s sur les élèves migrant·e·s plurilingues au sens large, c'est-à-dire tant sur les langues et leurs locuteur·rice·s que sur l'apprentissage des langues, leurs contacts... dans le but de comprendre comment ces représentations peuvent influencer sur leurs pratiques.

Les représentations, croyances et jugements sur les langues sont souvent regroupés sous l'expression d'idéologies linguistiques. Ces dernières ne concernent pas uniquement la langue et le langage mais également leurs places, leurs rôles leur considération dans les groupes sociaux et les sociétés. Les études sociolinguistiques ont mis en évidence de nombreuses idéologies en usage et en circulation dans notre société. Nous avons déjà évoqué l'idéologie monolingue (chapitre 2) qui infuse les politiques linguistiques françaises depuis la révolution de 1789. Nous souhaitons maintenant évoquer une autre idéologie que nous jugeons opérante pour notre recherche, celle de l'inégalité des langues.

Pour Beacco (2001) l'idéologie de l'inégalité des langues relève du sens commun, trouve son origine dans une forme d'ethnocentrisme et agit à l'insu des sujets. Il s'agit d'une « *représentation ordinaire des langues [qui] consiste à valoriser sa propre culture et sa propre langue. Cette perspective ethnocentrique fonde la définition de ce qu'il convient de considérer comme une langue : ce que je parle, nous parlons est une langue, ce que parlent les autres sont des bruits ou les langues incomplètes ou pauvres.* » (p. 25).

On sait que l'on compte près de 7000 langues dans le monde (selon Ethnologue⁷⁸) toutes n'ont pas la même valeur sociale ni le même poids. Si certaines sont valorisées d'autres se voient disqualifiées. À tel point qu'on a pu parler de « guerre des langues » pour reprendre le titre d'un ouvrage de Calvet (1999) et voir leurs valeurs respectives sujettes à des fluctuations au fil de l'histoire du « marché linguistique » (Bourdieu, 1982). Comme la plupart des attributs ou des pratiques sociales, les langues et les façons de parler sont l'objet d'images, de préjugés et de stéréotypes. Ainsi s'est forgée une opinion selon laquelle il existerait des « grandes » langues et des « petites » langues. Des langues qui valent la peine d'être valorisées et d'autres non (Blanchet 2016 ; Trimaille 2017). Les langues deviennent par ce biais des moyens de domination et de pouvoirs, « *les langues, parce que ce sont des phénomènes sociaux clés, sont des enjeux de pouvoir : ce sont des objets sur lesquels s'exercent du/des pouvoir(s) et des conflits de pouvoir* » (Blanchet 2016, p. 12). Les phénomènes de rapport de force qu'elles induisent ou révèlent aboutissent à des effets de minoration ou de majoration : c'est ainsi que se met en place une hiérarchisation des langues qui peut notamment entraîner des phénomènes de diglossie ou encore de glottophobie.

Dans son acception la plus large le concept de diglossie est utilisé pour la description de situations où deux systèmes linguistiques coexistent pour les communications internes à une communauté (Fergusson 1959 cité par Beniamino 1997). Une seconde définition renvoie directement au concept de représentations linguistiques et à celui de langues dominantes vs langues dominées. Matthey (2021, pp. 111-112) la définit ainsi :

Cette théorie met au centre de sa conception les notions de conflit, de pouvoir et de subordination d'une langue à une autre. Dans cette théorie, les situations diglossiques sont vues comme instables, dynamiques, enjeu d'un conflit de langues symbole d'un conflit politique. Cette situation de conflit n'est pas ressentie comme telle par la plupart des locuteurs et locutrices de l'espace concerné, car elle est oblitérée par le fonctionnement diglossique qui les conduit à avoir honte de leur propre langue, à construire des représentations linguistiques qui la dévalorisent (langue pour plaisanter, pour se moquer d'autrui) ou qui la mythifient (langue du cœur, des affects).

Cette deuxième définition permet de souligner le phénomène d'inégalité des langues. Elle nous semble intéressante à mobiliser dans la mesure où l'on retrouve un contact de langue conflictuel et un procédé de minoration au sein du système scolaire entre la langue de l'École, le français, et les langues des élèves. Nous y reviendrons dans la section suivante. Avant cela, nous aborderons la deuxième notion évoquée qui s'inscrit dans la continuité de conceptualisation de la diglossie : la glottophobie.

⁷⁸ En ligne : <https://www.ethnologue.com>, consulté le 16 mai 2021.

Le terme « glottophobie » a été proposé par Philippe Blanchet (1998, 2016) sur la matrice de « xénophobie, homophobie, judéophobie... », pour l'inscrire dans un paradigme sociopolitique de rejet des personnes et pas seulement de langues ou variétés linguistiques en elles-mêmes. Le terme « glottophobie » désigne les discriminations à prétexte linguistique et inclut le processus de stigmatisation qui conduit à ces discriminations.

Blanchet la définit ainsi :

le mépris, la haine, l'agression, le rejet, l'exclusion de personnes, discrimination négative effectivement prétendument fondée sur le fait de considérer incorrectes, inférieures, mauvaises, certaines formes linguistiques (perçues comme des langues, des dialectes ou des usages de langues, usités par ces personnes, en général en focalisant sur les formes linguistiques (et sans toujours avoir pleinement conscience de l'ampleur des effets produits sur les personnes) » (Blanchet, 2016, p. 17).

Il faut rapprocher cela du processus de minoration, lui aussi défini par Blanchet (2018) « *On qualifie négativement (on condamne, on méprise, on stigmatise) une pratique sociale ou un groupe humain pour les marginaliser, les discriminer, les exclure, voire les éliminer* » (p. 18).

Tout processus de minoration implique un processus de majoration. La minoration est un processus comparatif : quelque chose devient perçu comme inférieur par rapport à autre chose. C'est ce qui se passe avec la langue : on survalorise la langue française, dévalorisant ainsi, implicitement, les autres langues. L'Histoire nous montre comment la langue française s'est développée dans le monolinguisme, l'affrontement et la destruction, et comment son caractère hégémonique a pu s'instaurer. Cette domination, non perçue comme telle, est intégrée par les différents acteurs sociaux et est considérée comme étant de l'ordre des choses, une évidence, en cela la glottophobie peut être qualifiée d'idéologie linguistique.

Voyons maintenant comment l'étude des différentes représentations évoquées s'actualise dans notre champ de recherche situé dans le contexte éducatif...

6.1.2 Les représentations et idéologies linguistiques à l'École

Les élèves migrant·e·s, sont elles/eux aussi objets de représentations ainsi que leurs langues. Ces représentations sont complexes et multi-factorielles :

elles relèvent de la tradition et de l'histoire, dans la mesure où elles tendent à refléter les relations entre les pays [...], les relations coloniales, les conflits politiques ou commerciaux, la proximité ou la distance géographique et culturelle, mais aussi le tourisme de masse, la représentation de ces groupes qu'en donnent les médias ... (Conseil de l'Europe 2003, p 43).

On peut considérer que l'école est tenue de se situer par rapport aux idéologies et aux représentations institutionnelles, sans négliger celles de la société (Cavalli *et al.* 2003). Si les recherches ont souvent cherché à identifier les représentations des élèves sur les langues, nous souhaitons aussi mettre l'accent sur le fait que les enseignant·e·s elles/eux-mêmes ont des

conceptions et construisent des représentations sociolinguistiques qui peuvent favoriser ou faire obstacle à l'apprentissage et mettre en péril les valeurs inclusives qu'elles/ils revendiquent par ailleurs. C'est donc en premier lieu les représentations des enseignant·e·s sur les langues des élèves qui nous intéressent ici.

6.1.2.1 Statuts des langues à l'École

Les représentations sur les langues véhiculées dans la société et en contexte scolaire sont nombreuses et découlent de divers stéréotypes et préjugés. Dabène parle du « statut informel des langues » c'est-à-dire de

l'ensemble des représentations qu'une collectivité attache à une langue donnée. Il s'agit, en général, de représentations fortement stéréotypées, qui bien que fortement corrélées aux traditions idéologiques et culturelles en vigueur tout autant dans le pays cible (Poirier 1988 et 1989), sont, en général, fortement teintées de subjectivité (1994, p. 50).

Elle propose une série d'échelles de mesure permettant de situer les langues selon leur perception : l'utilité, la facilité, le prestige ainsi que la sympathie ou l'antipathie (*ibid*).

La pluralité linguistique et les rapports de force qui s'instaurent entre les langues font partie d'une réalité sociale qui s'observe aussi en contexte scolaire. Dans les écoles, ce sont des dizaines de langues qui se côtoient et on observe entre elles le même phénomène de minoration/valorisation que dans la société en général et le même type d'idéologies se développer. Ainsi, mieux vaut parler anglais, italien ou espagnol que bulgare, lingala ou géorgien :

Il est clair que les questions se posent moins pour des langues reconnues (anglais, allemand...) que pour des langues moins reconnues ou moins connues (le géorgien, l'arménien, le wolof, le swahili...). Même le russe, selon qu'il sera parlé par un jeune émigré tchéchène musulman ou un fils de diplomate moscovite, ne sera pas reconnu de la même manière, ni même valorisé (Cherqui 2014, p. 65).

Les langues des élèves ne sont pas accueillies et acceptées de façon égale, « *le bilinguisme des ENA est perçu généralement défavorablement mais cela dépend des combinaisons de langues* » (Auger, 2014, p. 38). Une valeur subjective et/ou collective est accordée aux langues par l'entourage de l'élève, souvent en fonction de leur proximité ou non avec le français, de leur connaissance ou non par les enseignant·e·s. Certain·e·s enseignant·e·s déclaraient ne pas pouvoir valoriser les langues des élèves si elles/eux-mêmes ne les connaissaient pas ou s'il s'agissait de « dialectes » (Perego 2017). Cela renvoie à une idéologie linguistique jugée parmi « *l'une des plus répandues* » par le Conseil de l'Europe (2003), qui la définit ainsi :

[Elle] prend naissance dans le sentiment ordinaire, sans base scientifique, de l'inégalité des langues. Cette idéologie, souvent non maîtrisée, porte à faire croire que les langues sont intrinsèquement

d'inégale valeur. Elle provient le plus souvent de préjugés ethnocentriques, qui rendent comme nécessaire la dévalorisation des langues parlées par d'autres, pour établir la supériorité de sa propre langue et de son groupe (p. 24).

On peut alors parler de situation diglossique à l'École, le français étant la langue « haute », valorisée et les langues d'origine des élèves considérées comme « basses » et dévalorisées.

Pour illustrer les représentations et idéologies qui peuvent être en usage chez les enseignant·e·s nous citerons une enquête de 2006 menée par Forlot auprès de 174 candidat·e·s au concours de professeur·e des écoles. Il démontre que le rapport aux langues de ces étudiant·e·s est construit autour de représentations simplifiées « *qui font que ces étudiants perçoivent les langues au travers d'images de complexité, de beauté, d'utilité ou d'affiliation ethnoculturelle* » (p. 123). Il observe également que de nombreux étudiant·e·s « *entretiennent un rapport quelque peu difficile à l'altérité linguistique* » (p.124), ce qui rejoint le principe énoncé par Delamotte-Legrand (1997) :

Rappelons que toute éthique linguistique commence par l'acceptation du fait de la diversité des langues et du droit des personnes à disposer de leurs langues. Toute hiérarchisation en ce domaine présente le risque d'une forme de racisme, dangereux pour le maintien de cette richesse langagière et humaine (p. 103).

Attribuer une valeur supérieure à certaines langues parlées par les élèves et pas à d'autres, valoriser certaines langues et pas d'autres, expose donc les élèves à un risque de « discrimination » (concept défini par Blanchet, 2016) puisque celle-ci « *correspond en quelque sorte à la « mise en acte » des préjugés et des stéréotypes* » (Legal et Delouée 2016, p. 61). Cela nous amène à qualifier ces phénomènes de glottophobie en contexte scolaire.

Dans l'étude précédemment citée dirigée par Forlot (2006), celui-ci constate également

une tendance, dans leurs pratiques quotidiennes, à considérer comme marginale l'ouverture à une altérité linguistique et de se soumettre à une idéologie linguistique monolingue héritée de diverses traditions centralisatrices et unificatrices françaises (p. 131).

Les langues sont hiérarchisées, et à travers elles leurs locuteurs et locutrices, au regard d'une vision normalisée et normalisante de la langue française qui reste très ancrée.

6.1.2.2 Le rapport à la norme

On constate en effet, que les représentations précédemment évoquées sur les langues des élèves sont fortement corrélées à la conception monolingue normative de l'apprentissage prégnant dans le système éducatif français que nous évoquions en première partie de cette recherche. Comme nous l'avons vu également dans la première partie, pendant longtemps les élèves arrivant de pays étrangers et parlant d'autres langues ont été qualifié·e·s de « non

francophones ». Si la dénomination officielle a aujourd'hui évolué et affiche une volonté de prise en compte des langues déjà-là, il n'en reste pas moins que l'idéologie monolingue et le poids de la norme scolaire pèsent fortement dans les représentations des enseignant·e·s (Graci, Totozani et Rispaïl, 2018).

Young et Hélot (2006) pointent les carences formatives pour une prise en compte de la variation langagière :

Le manque de formation à la variation langagière, l'importance donnée dans les programmes à la priorité de l'enseignement de la langue nationale font que les enseignant.es sont mal équipé.es pour penser la question des langues à l'école. C'est aussi la raison pour laquelle elles-ils auront tendance à considérer de tels écarts comme sources de problèmes. Dans l'ensemble, plus les cultures et les langues sont distantes de la norme scolaire, moins elles sont familières aux enseignants et plus l'écart est jugé néfaste (p. 3).

Si la langue familiale n'est pas jugée prestigieuse, la langue scolaire sera encore plus valorisée au détriment de la première qui sera alors considérée comme une gêne, un obstacle (Clerc et Rispaïl 2008). Cette attitude nous renvoie à la notion de « handicap linguistique », fortement associée au nom de Bernstein (1975)⁷⁹.

Aujourd'hui, dans la plupart des cas, on constate en milieu scolaire l'utilisation de la qualification de « handicap linguistique » pour les élèves nouvellement arrivé·e·s en France ou parfois pour les personnes touchées par l'illettrisme. Pour les enfants issu·e·s de milieux populaires multiculturels, qui ne sont *a priori* pas concerné·e·s par la problématique de la langue, on parle volontiers de handicap socioculturel (Guérin 2013). Mais les frontières sont poreuses et les qualifications passent aisément d'un groupe à l'autre. Parler de « handicap

⁷⁹ Dans ses travaux, celui-ci, pour expliquer l'échec scolaire dans les milieux populaires, oppose à l'idéologie du don (pour), une explication rationnelle en termes de handicaps et de privilèges linguistiques et culturels. Il compare la pratique de la langue exigée par l'école avec les formes linguistiques spontanées employées par les élèves, pour montrer quels processus culturels de différenciation entrent en jeu dans la sélection scolaire. Ce faisant, il affirme qu'il n'y a pas de déficit de l'enfant issu·e des classes populaires. Le seul code légitime aux yeux de l'institution scolaire est le code élaboré, le code restreint est discrédité, considéré comme « handicap » ou manque par rapport au code élaboré – ceci aux dépens des enfants qui n'ont acquis au cours de la scolarisation ou dans leur famille que le code restreint. Par code élaboré, il désigne le code dont usent et disposent les « classes supérieures » et par code restreint, le seul code dont usent « les couches inférieures de la classe ouvrière ». Il insiste sur le fait que ces codes sont des faits sociaux, que « la notion de code renvoie aux déterminants culturels et non aux déterminants génétiques des choix que le locuteur est conduit à faire » (Bernstein 1975, p. 195). Même contesté, il fait entrer la variable sociale dans la réflexion didactique.

De nombreuses voix se sont élevées contre ses théories (Labov 1975, Bourdieu 1980) l'accusant d'alimenter une croyance en un déficit intellectuel chez les classes sociales défavorisées. Bernstein se défend de vouloir donner une description péjorative des codes restreints. Peut-être la lecture qui a été faite de lui est-elle due au fait que les idéaux égalitaires qui l'animent sont sources de contradiction dans son discours (Bisseret, 1975). Il pense que les oppositions linguistiques sont liées aux rapports de domination et que seule une modification profonde de l'organisation sociale serait susceptible de lever le handicap linguistique. Mais s'il envisage cette modification, c'est dans l'idée que les enfants des classes populaires pourraient avoir accès au code élaboré, mais il n'envisage pas que l'école puisse adopter un code accessible à tou·te·s.

Ce courant de pensée, parfois déformé, a laissé des traces dans les esprits et dans les textes. On assiste à une récupération orientée de ses propos pour les appliquer à d'autres groupes sociaux.

linguistique », de déficience, implique que l'on considère la maîtrise de ce code comme relevant de la norme. Les savoirs linguistiques des élèves sont donc perçus négativement, qu'il s'agisse de formes de français autres que la forme standard ou, et c'est encore plus visible, d'autres langues dites « étrangères ». On constate que « *les représentations sont encore très fortes à l'école selon lesquelles le fait de parler une autre langue à l'extérieur de l'école constituerait un handicap au regard des apprentissages scolaires* » (Chomentowsky 2009, p. 104). Ainsi, et puisque le modèle d'intégration français (cf. notre première partie) repose sur un principe d'uniformité, la théorie du « handicap linguistique » s'inscrit et s'alimente logiquement dans ce principe. Pour être intégré à la société française, il faut parler français. De ce fait, dans le contexte scolaire, le plurilinguisme des populations migrantes est souvent considéré comme un handicap à l'acquisition de la langue nationale (Hélot 2006) comme le précise Guérin (2013, p. 99) :

On comprend que si on peut parler de « handicap linguistique » à propos de certains élèves, celui-ci n'est pas à priori, il est un dommage collatéral du système scolaire et, plus largement, de la société dans son rapport à la langue.

Par conséquent, l'argument du handicap linguistique est avancé comme explication à la situation d'échec scolaire que vivent certain·e·s enfants :

bien que dans leur grande majorité, les enfants de migrants appartiennent à des milieux sociaux (très) défavorisés, dans les représentations des enseignants et d'une bonne partie de la population, c'est d'abord l'origine linguistique et culturelle non francophone qui est stigmatisée » (Bautier 1990, cité par Abdelilah-Bauer 2015, p. 158).

Dans la même veine que l'argument du « handicap linguistique », on trouve celui du « semilinguisme ». Le concept de semilinguisme⁸⁰ a été pour la première fois utilisé par le linguiste Hansegard (1968) et appliqué à des finlandais·es et suédois·es « *qui ne maîtrisaient ni le finnois ou le same de leurs origines, ni le suédois de leur pays de résidence* » (Hagège 1996, p. 262). De façon un peu catégorique et généralisatrice, Abdelilah-Bauer (2015) affirme que l'argument du semilinguisme est avancé chaque fois que des enfants arrivent à l'école sans parler la langue de l'école, ou qu'un élève se montre timide ou en situation d'attente. « *Pour éviter le semilinguisme, on a longtemps préconisé une solution apparemment simple,*

⁸⁰ Le terme a été forgé dans les années 60 par des chercheurs suédois. En 1968, Hansegard consacre une recherche sur les enfants de migrant·e·s finlandais en Suède, et constate que les compétences linguistiques de ces dernier·ère·s sont inférieures à celles des enfants monolingues du même âge dans les deux langues et qu'ils et elles sont surreprésenté·e·s parmi les enfants en échec scolaire. Ainsi, d'après la définition de Hansegard, le semilinguisme désigne une situation dans laquelle un·e enfant ne peut acquérir un niveau de langage correspondant à ses capacités linguistiques originelles et ce, dans aucune des deux langues avec lesquelles il est en contact. Ce terme définit donc un cas de bilinguisme qui comprendrait un faible niveau de compétence dans les deux idiomes, ce que d'autres chercheurs (Lambert 1974) ont pu nommer « bilinguisme soustractif ».

l'élimination de la cause, en l'occurrence la langue maternelle » (Abdelilah-Bauer 2015, p. 159). La notion de semilinguisme a par la suite largement été critiquée par la recherche mais semble, comme le concept de « handicap linguistique », avoir laissé des traces ; nous y reviendrons.

Outre qu'elle révèle la prévalence de la norme scolaire et du mythe de l'unification nationale par la langue, cette prégnance d'une croyance en un « handicap linguistique » illustre une méconnaissance des théories liées au plurilinguisme et notamment de la notion de compétence plurilingue.

Au sein de l'École, les représentations en circulation peuvent avoir des effets directs sur les élèves en tant qu'individus, car si une langue sert à communiquer, elle sert aussi à s'identifier, les questions linguistiques et identitaires étant intimement liées comme nous allons l'exposer dans les prochaines lignes.

6.1.3 Langues et enjeux identitaires

Depuis les années 1980 le terme « identité » est largement utilisé en Sciences humaines et sociales et revêt des sens multiples, il est fortement polysémique. L'identité présente deux versants, l'un individuel, l'autre social mais la séparation entre les deux est artificielle puisque les deux interagissent et se complètent.

L'examen de l'étymologie du latin « *idem* » qui signifie « le même » fait apparaître la difficulté à cerner le sens, ou du moins une signification monosémique de la notion. Sa définition est paradoxale puisqu'elle signifie à la fois la ressemblance (« nous »), la différence (« eux ») et l'unicité (« je ») (Lipiansky 1992). Le nouveau Petit Robert, dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française (J. Rey-Debove et A. Rey (dir.), 1993) à l'entrée « identité » propose : « *identité* » recouvre cinq sens ou nuances de sens : ils expriment la similitude, l'unité, l'identité personnelle, l'identité culturelle et la propension à l'identification », montrant ainsi les significations multiples du terme.

L'identité est un concept polymorphe complexe à appréhender, notamment en raison de sa transversalité disciplinaire. Le processus identitaire se construit entre mécanismes psychologiques et facteurs sociaux. Une constante se manifeste à travers toutes les approches : le caractère « paradoxal » de l'identité, « *on ne compte plus les formules soulignant que cette identité est construite par la confrontation du même et de l'autre, de la similitude et de l'altérité* » (Ferréol et Jucquois 2004, p. 155). « *L'identité naît et vit dans l'interaction, dans le rapport d'identification et d'opposition à autrui.* » (Rispaïl 2017, p. 58). D'autres rapports dialectiques fondent la dynamique identitaire et invitent à considérer l'identité comme un

processus en cours, plutôt qu'une donnée figée. Il s'agit de voir « *l'identité comme action, comme produit d'une situation d'interactions dans un contexte, d'une identité comme construction et non comme état.* » (Abdallah-Preteuille 2006, p. 31). L'identité est « *considérée comme le produit d'un processus qui intègre les différentes expériences de l'individu tout au long de la vie* » (Lipiansky et al. 1998, p. 22). Si le processus identitaire s'appréhende entre le moi et l'autre, un rapport similaire entre le singulier et la collectivité est à l'œuvre.

Tout individu possède autant d'identités que d'appartenance, ou plus précisément de « sentiments d'appartenance » : la construction identitaire repose sur des perceptions (catégorisations) qui déterminent des affiliations plurielles, simultanées et/ou successives (Ferréol et Jucquois 2004, p. 156).

L'identité se construit dans les situations diverses d'interactions dans lesquelles sont impliqués les individus. Ce qui amène à envisager l'aspect

multidimensionnel et structuré de l'identité, ces différents éléments -ou rôles, ou identités, suivant les auteurs- ne s'assemblent pas dans une simple juxtaposition d'identités, mais sont intégrés dans un tout structuré, plus ou moins cohérent et fonctionnel (Lipiansky et al. 1998, p. 23).

Dans les interactions, l'identité apparaît comme « une boîte à outils » pour reprendre l'expression de Devereux (1972), chaque « outil » correspondant à un élément identitaire que l'individu choisit en fonction de son adéquation à la situation interactionnelle. De ces interactions peuvent naître des conflits qui surgissent entre l'identité pour soi et l'identité prescrite par l'autre, que cet autre soit un individu ou un groupe social dominant. Face à ces situations, où l'identité notamment des minoritaires est en grande partie assignée par les majoritaires, les stratégies des premières consistent à répondre par différentes formes d'acceptation, de refus ou de négociation (Taboada-Leonetti, 1998).

Aux deux versants de l'identité, personnel et social, nous pouvons ajouter l'identité linguistique. Les langues permettent d'attribuer (avec plus ou moins de pertinence et de précision) une identité à une personne, sans même l'avoir vue, de la reconnaître comme semblable ou différente, c'est-à-dire d'instituer une frontière ou un continuum identitaire.

Comme le soulignent Ferréol et Jucquois (2004, p. 159) :

Si l'identité linguistique n'est qu'une composante des identités individuelles ou collectives, on admettra toutefois que les pratiques langagières sont au cœur des processus d'identification, en ce qu'elles inscrivent le sujet parlant dans des réseaux d'interactions. La langue est donc plus que le « véhicule » d'une identité : en permettant l'avènement du « soi » dans la sphère sociale, elle participe intimement de la construction identitaire du sujet individuel.

Tout comme la nationalité, l'appartenance locale ou sociale, la langue ou les langues sont des supports d'identification (identification à quelque chose/quelqu'un·e, de quelque

chose/quelqu'un·e). À ce titre, les langues peuvent être aimées ou haïes, dépréciées ou mythifiées. Mais, comme le précisent Le Page et Tabouret-Keller (1985, p. 4), les groupes et leurs attributs linguistiques n'existent pas réellement hors de l'esprit des individus, ils sont construits en fonction du comportement mutuel de leurs membres. Cette approche de la dimension identitaire des choix langagiers développée par Le Page et Tabouret-Keller s'appuie sur la valeur emblématique des langues ou des façons de parler et sur le fait que ces objets langagiers fonctionnent comme des emblèmes identitaires. En cela cette théorisation rejoint celle de Billiez qui, la même année (1985), propose de considérer les langues comme des symboles d'appartenance et des marqueurs d'identité. Elle montre que la langue, les façons de parler ou, en situation plurilingue, les langues constituent un moyen privilégié de dire, d'affirmer et/ou de construire son identité parce qu'elles contribuent fondamentalement à la présentation de soi, à l'image que l'on construit pour les autres et pour soi. Dans un contexte migratoire, les langues jouent un rôle fondamental dans la relation qui s'instaure entre les langues des personnes migrantes et la ou les langues pratiquées dans la société d'immigration. En fonction des représentations véhiculées les personnes migrantes vont développer, par l'usage des langues des stratégies identitaires diverses : des stratégies d'assimilation, d'intégration ou, à l'inverse, de distinction.

À titre d'exemple, pour illustrer les liens indissociables entre langues et identités et la prégnance du questionnement à des niveaux institutionnels, nous souhaitons évoquer un document publié à l'initiative de la Commission Européenne en 2008⁸¹. Ce dernier a été rédigé par le « Groupe des Intellectuels pour le Dialogue Interculturel » présidé par l'auteur Amin Maalouf, bien connu pour son ouvrage *Les identités meurtrières* dans lequel il nous livre ses réflexions, à partir de son expérience, sur la construction et déconstruction des multiples identités qui nous composent. À la lecture du document de la Commission Européenne on sent l'inquiétude de cette dernière à faire du multilinguisme européen un pilier de l'identité européenne. Quelques éléments de réponses proposés nous semblent intéressants à souligner pour fonder « *le modèle d'une identité fondée sur la diversité* » (p. 5). Le groupe développe notamment la notion de langue personnelle d'adoption entendue comme la possibilité pour tout Européen de « *choisir librement une langue distinctive, différente de sa langue identitaire, et différente aussi de sa langue de communication internationale. Telle que nous la concevons, la langue personnelle adoptive ne serait pas du tout une seconde langue étrangère, mais plutôt, en quelque sorte, une*

⁸¹ « Un défi salutaire. Comment la multiplicité des langues pourrait consolider l'Europe », Bruxelles, 2008.

seconde langue maternelle » (p. 7). L'aspect libre et consenti s'oppose ainsi au caractère imposé et assimilationniste que nous avons pu évoquer. Il vise également à court-circuiter les effets diglossiques entre les langues car « *les langues qui ont moins de locuteurs, même celles qui sont très minoritaires, obtiendraient un rayonnement sans précédent* » (p. 8). Enfin, dans la dernière partie du rapport, le Groupe attire l'attention sur les phénomènes migratoires et rejoint de ce fait plus spécifiquement nos questionnements. Si elles/ils préconisent comme choix de « langue d'adoption » la langue du pays d'immigration, les auteur·e·s insistent sur « *l'importance que revêt, pour toute personne immigrée ou issue de l'immigration, la préservation de la connaissance de sa langue d'origine* » (p. 11) et précisent que « *permettre aux migrants, aussi bien européens que non européens, d'avoir facilement accès à leur langue d'origine, leur permettre de conserver ce qu'on pourrait appeler leur dignité linguistique et culturelle* », évitant ainsi « *de compenser d'une autre manière sa soif identitaire* » (*ibid.*).

Ces quelques extraits nous permettent de mettre à nouveau en évidence le fait que les langues sont pour chaque individu une composante forte de l'identité, sans pour autant être une composante exclusive. De plus, les propositions avancées soulignent que nul ne peut adhérer de tout cœur à l'ensemble européen s'il n'a le sentiment que sa culture spécifique et d'abord sa langue, y est pleinement respectée, et que l'intégration de son pays à l'Union européenne contribue à épanouir sa langue propre et sa culture propre plutôt qu'à les marginaliser.

Ces constats et notions nous semblent transposables à la situation des élèves migrant·e·s plurilingues en classe et nous verrons en quoi il peut être pertinent de les mobiliser pour étudier le public des élèves dit·e·s « allophones ». Si on le considère comme « minoritaire », nous comprenons que ces approches ont leurs importances et il importera d'élucider les stratégies et les négociations possibles.

Les langues et leurs contacts, dans la société comme à l'École, sont l'objet d'enjeux politiques, sociaux, identitaires et éducatifs comme nous l'avons vu. Les différentes approches précédemment évoquées invitent à une valorisation du plurilinguisme dans le respect de la diversité revendiquant une approche équitable de l'éducation. Pourtant les représentations et idéologies allant dans le sens d'une vision négative du plurilinguisme et de la diversité linguistique semblent vivaces. À la lumière des considérations identitaires précédentes, nous nous demandons quels sont alors les effets possibles sur les élèves migrant·e·s plurilingues ? Être plurilingue les rendrait-ils/elles plus vulnérables pour reprendre un terme discuté précédemment. Pour répondre à ces questions nous proposons de faire dialoguer la sociodidactique et l'ethnopsychiatrie.

6.2 Passer d'un monde à l'autre : quand la sociodidactique rencontre l'ethnopsychiatrie

Les effets de la non reconnaissance des langues des élèves, de leurs compétences plurilingues voir de la stigmatisation de ces dernières à l'École, est un thème investigué à la fois par la sociodidactique et par l'ethnopsychiatrie. L'objectif n'est pas de proposer une approche clinique, c'est hors de notre champ de compétence, mais de voir comment les analyses proposées par l'ethnopsychiatrie peuvent nous permettre de nous décentrer et ainsi éclairer et enrichir notre réflexion.

L'enfant migrant·e qui rentre à l'école découvre un nouveau monde qui diffère de celui de la maison sur plusieurs domaines. Elle/il se trouve alors fragilisé·e tant sur le plan affectif que cognitif. D'une part, nous avons constaté au chapitre 4.3.4 que le terme vulnérabilité tend progressivement à s'imposer dans les discours et documents institutionnels relatifs aux principes inclusifs et d'autre part que les élèves migrant·e·s plurilingues étaient catégorisé·e·s comme « vulnérables » donc susceptibles d'être atteint·e·s physiquement ou moralement. Nous allons maintenant essayer de définir quels sont potentiellement les facteurs de vulnérabilité. Si la migration est sans conteste une épreuve fragilisante pour toutes personnes qui la subit, qu'en est-il du plurilinguisme ? Considéré comme une richesse et valorisé par la didactique des langues, peut-il aussi être considéré comme facteur de vulnérabilité ? Dans une École française qui s'est construite en opposition à la diversité des langues et a fait du monolinguisme la norme, mettant au centre de toutes les préoccupations scolaires « la maîtrise de la langue française » (voir chapitre 2), les pratiques scolaires qui en découlent peuvent avoir de lourdes conséquences sur la réussite des élèves mais aussi sur leur bien-être psychique, mettant ainsi en échec les principes inclusifs.

Dans un premier temps, nous définirons l'approche ethnopsychiatrique et son intérêt pour notre problématique puis dans un second, nous explorerons les notions convergentes aux deux champs disciplinaires qui permettent d'explicitier la catégorisation des élèves migrant·e·s plurilingues comme vulnérables et donc de les en préserver.

6.2.1 L'ethnopsychiatrie et l'enfant migrant

Devereux (1961) est considéré comme le père fondateur de l'ethnopsychiatrie qui peut être définie comme un domaine de recherche partageant objets et méthodes tant avec la psychologie clinique qu'avec l'anthropologie. L'ethnopsychiatrie s'est intéressée aux désordres psychologiques en rapport à leur contexte culturel d'une part, aux systèmes culturels d'interprétation et de traitement du mal, du malheur et de la maladie d'autre part. En France,

Nathan sera l'un des pionniers de la discipline en ouvrant en 1979 la première consultation utilisant cette approche. Pour lui, le nombre croissant de patient·e·s issu·e·s de l'immigration depuis les années 1970 oblige le praticien à prendre en considération la part importante jouée par la culture dans les troubles psychiques (Nathan 1986).

À partir de la fin des années 1980, Moro fait partie des premières psychiatres et chercheuses⁸² à s'intéresser à la clinique des enfants migrant·e·s. Ses travaux ont contribué au développement de l'ethnopsychiatrie de l'enfant en France. L'ethnopsychiatrie nous incite à penser la vulnérabilité comme une notion dynamique qui affecte le processus de développement. En effet l'enfant migrant se trouve dans une situation transculturelle c'est-à-dire qu'il évolue

dans un univers double, deux mondes culturels hétérogènes, dont certaines logiques sont difficilement conciliables : le monde de la maison et le monde de l'extérieur, auxquels répondent un ici et un ailleurs, un avant et un après la migration. Le risque est que la personnalité de l'enfant se construise sur une logique du clivage, témoignant de la rupture qu'a introduit la migration dans l'histoire familiale (Baubet et Moro, 2000, p. 112).

Moro (1994) parle d'enfants exposé·e·s au risque transculturel. Les enfants migrant·e·s se trouvent dans une situation transculturelle dans le sens où elles et ils évoluent entre deux cultures : la culture familiale, de l'intérieur du dedans et la culture du pays d'accueil, de l'école, de l'extérieur, du dehors. Il existe de multiples définitions du terme « culture » selon les champs disciplinaires qui l'investissent. Pour Moro (1994, p. 30) :

Un système culturel constitué d'une langue, d'un système de parenté, d'un corpus de techniques et de manières de faire (la parure, la cuisine, les arts, les techniques de soins, les techniques de maternage etc.) [...] La culture permet un codage de l'ensemble de l'expérience vécue par un individu, elle permet d'anticiper le sens de ce qui peut survenir, et donc de maîtriser la violence de l'imprévu, et par conséquent du non-sens. La culture met à la disposition du sujet, en toutes circonstances, une grille de lecture du monde.

Pour elle, il existe trois grandes périodes où ce risque serait particulièrement prégnant : la mise en place des interactions précoces mère-enfant, le début des grands apprentissages scolaires entre six et huit ans et l'adolescence. Nous nous intéresserons plus particulièrement à l'adolescence puisque c'est l'âge du public auprès duquel interviennent les enseignant·e·s que nous avons interrogé·e·s. L'adolescence vient interroger la question des appartenances, de la filiation et des affiliations au groupe de pairs, au groupe culturel et social. Toujours selon Moro,

⁸² Parmi ses fonctions actuelles on peut citer celle de professeure de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent à l'Université Paris Cité depuis 2008 et de cheffe de service de la Maison des adolescents de Cochin, Maison de Solenn (AP-HP) à Paris. Elle a été cheffe de service de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent à l'hôpital Avicenne (Bobigny) de 2001 à 2013 où elle a créé en 2004, une Maison pour les adolescents, « Casita ». Elle est actuellement consultante en psychiatrie transculturelle à Avicenne.

Elle dirige une équipe de recherche transculturelle à l'Unité INSERM 1018 (CESP) et dans le Laboratoire de psychanalyse, psychologie clinique et psychopathologie de l'Université Paris Cité (PCPP).

la construction identitaire des enfants migrant·e·s est marquée par un clivage entre l'appartenance culturelle des parents et celle du pays d'immigration. Les enfants migrant·e·s sont sans cesse placé·e·s entre deux cultures, entre deux langues, entre deux pays...

Le concept d'entre deux se présente comme une coupure-lien entre deux termes, où l'espace de la coupure et celui du lien ont partie liée avec l'autre (Sibony 1991). Élaborer sa place dans la filiation et ses affiliations devient source de conflits. Entre ces deux mondes, l'illusion résiderait dans la question de choix, parce que l'individu est contraint de faire des liens, d'inventer des stratégies et de « se métisser » (Laplantine et Nous 2017 ; Moro 2010).

L'ethnopsychiatrie, encore appelée clinique transculturelle, s'est particulièrement intéressée à la langue des enfants migrant·e·s et rejoint, tout en gardant sa spécificité clinique des préoccupations de la sociodidactique. C'est pourquoi nous traiterons de façon conjointes ces approches autour de la notion du métissage.

6.2.2 Le défi du métissage

Une approche complémentaire entre sociodidactique et clinique transculturelle a pu montrer l'importance de la prise en compte des langues des enfants pour l'apprentissage de la langue de l'école (Simon, Perego et Moro 2020). Didacticien·ne·s et clinicien·ne·s alertent sur les effets de la non reconnaissance des langues des élèves sur leur réussite scolaire. L'étude croisée de ces deux champs fait émerger une notion centrale, celle du métissage.

Le mot métissage vient de métis, du latin *mixtus*, mélange. Selon le dictionnaire Larousse, dans son sens premier et biologique le métissage désigne « une union féconde entre hommes et femmes d'origines ethniques différentes ». S'appuyant sur des théories de l'universalité psychique et du statut des productions qui en découlent développées par Devereux, la notion de métis prend un sens métaphorisé pour rendre compte chez la/le migrant·e, du voyage accompli dans cet autre monde qui la/le transforme autant qu'elle/il se transforme à son contact (Moro 2002). On doit aux réflexions conjointes de l'anthropologue Laplantine et du linguiste Nous (2017) la transformation de la notion de métissage en concept et la démonstration de son utilité dans des champs diversifiés et bien au-delà de la biologie. Ils donnent à leur définition du métissage une dimension éthique. Selon eux « *la combinaison doit reposer sur l'équilibre des parties afin que soient évités les écueils du différentialisme tout autant que ceux de la fusion* » (p. 99).

Tout est alors une question de compromis, entre le dedans et le dehors, le ici et le là-bas, le transmis et le vécu, c'est l'enjeu de la construction identitaire de l'enfant migrant·e (Simon, Perego et Moro 2020).

En contexte scolaire, la sociodidactique, pour éviter notamment les dérives que peut susciter la notion de métissage, parle plus volontiers d'interlangues ou d'intercultures pour désigner les nouveaux espaces linguistiques et culturels que créent les enfants migrant·e·s plurilingues lors des contacts entre les langues de leur répertoire. Clerc (2011) fait usage de la notion de « reliance⁸³ » ou de tissage. Elle montre ainsi l'intérêt des activités interlinguistiques et interculturelles pour la construction identitaire et collective des élèves.

L'adolescent·e n'appartient pas à l'un ou l'autre monde, elle/il n'est pas l'un·e ou l'autre, elle/il est l'un.e et l'autre. Lorsque le métissage est douloureux, peut naître ce que l'on nomme un conflit de loyauté. Dans la même perspective sociodidactique, pour Goï, les enfants qui évoluent entre deux cultures, ont l'impression que si elles/ils choisissent la culture de leurs parents elles/ils leur restent fidèles et, dans le cas contraire, elles/ils sont considéré·e·s comme des étranger·ère·s. Les langues sont au centre des conflits de loyauté :

La loyauté à une (des) langue(s) et une (des) culture(s) est mise à l'épreuve lorsque le plurilinguisme de l'enfant est nié ou que la place faite aux langues et cultures est envisagée comme une confrontation défavorable à l'élève, confrontation qui empêcherait l'appropriation du français comme langue de scolarisation ou freinerait son insertion à l'école et dans la société française. Les conflits de loyauté qui en résultent grèvent les dynamiques de réussite des élèves allophones quand les dimensions identitaires qui y sont attachées ne sont pas reconnues (Goï 2012, pp. 67-68).

Si la langue est vécue comme handicapante pour l'apprentissage du français, ou renvoyée comme telle par les acteurs et actrices de l'École, le risque d'inhibition des élèves allophones, ou d'autocensure face à l'apprentissage, est grand ; inhibition ou autocensure sont conséquentes à la mise en insécurité linguistique des élèves non natifs/natives. Comme le remarque la linguiste Hélot, parfois « *taire la langue de sa famille est synonyme de se taire tout court* » (2007, p. 223). Le statut dévalorisé de la langue maternelle peut engendrer chez l'élève un vécu de souffrance, un repli sur soi qui peut se traduire par un refus d'apprendre une autre langue. On constate ainsi que « *la prévalence de mutisme est 3 à 4 fois plus élevée (pour les enfants de migrants) que dans le reste de la population* » (Rezzoug et al. 2007, p. 66) et certain·e·s enfants développent un « *mutisme extrafamilial* » (*ibid*). À l'école, elles et ils se taisent. Auger et Sauvage (2009) ont également analysé des situations de mutisme d'enfants migrants à l'école maternelle et montrent que de nombreux·ses élèves préfèrent se taire plutôt que d'être stigmatisé·e·s car elles/ils ont bien compris que leurs langues, celles de leurs parents, n'avaient pas leur place à l'école.

⁸³ Bolle de Balle (1995) repris par Morin (2004) définit la reliance comme « l'acte de relier de se relier et son résultat ».

Pour éviter cela, la langue d'origine et la langue seconde devraient être dans une position de complémentarité, non d'affrontement. Si les deux langues sont également valorisées par les milieux et perçues comme telles par l'enfant, la situation contextuelle est créée pour un développement harmonieux de la bilinguïté, c'est-à-dire que l'enfant apprendra à manipuler deux langues, de façon à pouvoir en bénéficier sur le plan cognitif (Lambert, 1977).

Reconnaître les langues, c'est reconnaître les élèves. Reconnaître l'élève dans ses savoirs culturels et linguistiques propres, c'est la/le reconnaître dans ses appartenances. La reconnaissance passe par le langage, médiateur fondateur entre la personne et le monde qui l'entoure (Young et Hélot 2006). Par la non reconnaissance des langues, on altère l'estime de soi des élèves, estime nécessaire à la réussite scolaire parce qu'elle permet une autonomie de pensée, une prise de risque pour se lancer et progresser dans tout apprentissage. On constate qu'à l'école les situations plurilingues sont pour la plupart « insoupçonnées » et il semblerait que « *c'est au collège que l'indifférence au plurilinguïse des élèves est la plus importante* » (Bertucci 2012, p. 36). Les conséquences de cette indifférence peuvent être lourdes, ce que Blanchet, Clerc et Rispaïl (2014) formulent ainsi :

il en résulte de l'insécurité linguistique chez les élèves dont les productions langagières sont stigmatisées, avec son corollaire connu d'humiliation, de perte d'estime de soi, de mutisme électif, de désinvestissement voire de sentiment d'injustice, d'indignation et de révolte (p. 292).

Or, les enfants migrant·e·s sont soumis·es à des formes diverses de vulnérabilité, à la fois cognitive (confiance en soi/sécurité) et psychosociale (reconnaissance/appartenance). Derrière les élèves il y a avant tout des enfants. Des enfants qui doivent

concilier un « avant/ailleurs » en rupture géographique et symbolique avec « l'ici/maintenant » de sa situation en France. S'articulent alors des dimensions dans l'école et hors l'école : les langues, les façons de vivre, les inscriptions culturelles et symboliques, les imaginaires ne sont pas les mêmes et ne circulent pas de la même manière à l'école pour l'élève, qu'à la maison et dans l'entourage familial ou amical de l'enfant qu'il est (Goï, 2012 a, p. 67).

Moro (2012) parle de « violence institutionnelle » :

Ne pas reconnaître que la diversité linguistique et culturelle est un atout et un facteur de créativité, ne pas chercher à en tirer profit, individuellement comme collectivement, est une « violence institutionnelle passive » (p. 68).

Le terme de « violence institutionnelle » montre qu'une non prise en considération des langues des élèves peut être source de traumatismes, menant entre autres à l'échec scolaire.

C'est un sujet saturé de discours politiques et médiatiques autant que de controverses scientifiques. Nous l'avons évoqué avec les résultats de l'enquête *Trajectoire et origines*,

(chapitre 2.2.2.2) et différentes recherches relativement récentes s'accordent à dire que l'on constate en France une surreprésentation des enfants de migrants en « échec scolaire ». (Chomentowsky 2009, Felouzis 2015, Ichou 2018, Zay 2012). La thèse la plus répandue serait que l'origine culturelle et l'origine sociale jouent un rôle prépondérant dans les inégalités scolaires. Cependant cette théorie ne semble pas suffisante.

S'appuyant sur deux études institutionnelles, Chomentowsky (2009) entérine « *l'hypothèse d'un glissement des problématiques d'immigration et d'exclusion sociale vers celle d'exclusion scolaire* » (p. 93). L'échec des enfants de familles migrantes est attendu, « *certaines ethnies sont perçues à priori comme génératrices « d'élèves en échec »* » (p. 67). L'auteure continue en ajoutant que l'école ne réussit pas à s'acquitter de sa mission d'éducation et d'enseignement pour tou·te·s et que « *les enfants de migrants de la génération à venir sont d'ores et déjà condamnés à vérifier ce corrolaire absurde* » (*ibid*). L'École construit elle-même de l'inégalité scolaire et on peut parler de discrimination systémique (Felouzis 2015) car elle offre aux « *meilleur·e·s élèves* », celles et ceux des milieux sociaux les plus favorisés, les enseignant·e·s les plus expérimenté·e·s, les meilleures conditions d'enseignement et d'apprentissage, les meilleures classes etc. (*ibid*). S'appuyant sur les données PISA, l'étude dirigée par Felouzis analyse en outre l'évolution des inégalités liées au parcours migratoire des élèves en France entre 2003 et 2012. Après l'exposé de chiffres et d'observations extrêmement précis, l'étude conclut à « *une accentuation des inégalités entre natifs et non natifs* » (p. 19) et constate

que le seul fait d'être non natif a des effets propres sur les opportunités d'apprentissage [et que] le handicap scolaire des élèves non natifs s'explique moins aujourd'hui qu'hier par leurs origines sociales ou leur conditions de vie, et beaucoup plus par le seul fait d'être non natif [car] on voit qu'à statuts socio-économiques équivalents, les élèves n'obtiennent pas les mêmes niveaux de compétences en fonction de leur statut migratoire (p. 21).

Plusieurs hypothèses et éléments de compréhension sont avancés. L'une serait « *celle d'une discrimination systémique⁸⁴ liée à la dégradation des conditions d'apprentissage dans les établissements qui scolarisent le plus d'élèves non natifs* » (*ibid*. p. 22). Cependant, la discrimination systémique ne suppose pas de volonté explicite, volontaire et consciente (Dhume 2016). En ce sens, Dhume (2019) nous invite à

une reconnaissance du racisme et des discriminations raciales à l'école même (et surtout) si l'idée que l'école puisse discriminer, et plus encore qu'elle puisse être un lieu de (re)production du racisme, n'est pas aisément admise en France (p. 17).

⁸⁴ On entend par discrimination systémique l'ensemble des conduites des acteur·ices dont les effets convergent vers un phénomène discriminatoire.

En effet, les observations de textes et de pratiques montrent que sous couvert d'idéologie républicaine, l'école refuse de reconnaître ses propres attitudes de discrimination et de ségrégation, liées notamment aux origines ethnoculturelles, et se blanchit de toute responsabilité (Lorcerie 2019, Dhume 2019) :

Le phénomène prend la forme de micro-agressions et de micro-discriminations que les adultes et les membres du groupe majoritaire (celles et ceux qui ne sont pas exposés au racisme) ne voient ni n'entendent le plus souvent (Dhume 2019, p. 21).

Il est vrai que tout élève, toute personne, peut être à un moment ou un autre de sa vie considérée comme vulnérables, mais nous observons que les élèves migrant·e·s y sont plus particulièrement exposé·e·s. Une non reconnaissance et une non prise en considération de leurs langues et de leurs cultures peuvent être sources de souffrances : perte d'estime de soi, insécurité, reconfiguration identitaire complexe. La prise en compte à l'École des répertoires linguistiques des élèves est donc cruciale sans oublier la prise en compte des compétences scolaires déjà là et souvent peu reconnues par les enseignant·e·s. Nous avons eu l'occasion de montrer comment cette invisibilisation des compétences linguistiques mais aussi scolaires peut affecter gravement l'estime de soi des élèves et compromettre leur implication dans leur scolarité en France (Perego 2022). Ces situations conduisent parfois à la discrimination et à l'exclusion des élèves qui peuvent induire des souffrances psychiques importantes et conduire à des difficultés scolaires. C'est pourquoi la sensibilisation des enseignant·e·s et *a fortiori* leur formation est déterminante. Pour pouvoir penser et élaborer des scénarii de formation qui répondent réellement aux besoins jusque-là identifiés et qui répondent aux critères inclusifs de l'École tels que nous les avons définis, il apparaît comme premier de comprendre les soubassements de la pratique enseignante. C'est la complexification de cette dernière qu'il nous faut alors analyser pour la comprendre et envisager des modifications.

Chapitre 7 - Analyser et comprendre la pratique enseignante dans des situations complexes

La présence massive d'élèves migrant·e·s parlant d'autres langues que le français au sein de toutes les classes « ordinaires » de collège est une situation assez récente pour les enseignant·e·s disciplinaires. Dans la première partie, nous avons mis en relation les phénomènes migratoires actuels et la scolarisation des enfants concerné·e·s par la migration et l'exil. Nous avons fait état d'un certain nombre de constats. Parmi eux, la difficulté de l'École française à répondre positivement aux besoins de ce « nouveau public » (voir 2.2.2). Le chapitre 5 a permis aussi de dessiner les contours des approches plurilingues, des enjeux sociolinguistiques aux propositions

didactiques. Ces mutations scolaires engendrent nécessairement des modifications, plus ou moins évidentes, plus ou moins acceptées des pratiques pédagogiques. Il s'agit, comme nous l'avons souligné au chapitre 6 de déconstruire les représentations sociales et individuelles qui pourraient faire obstacle à des pratiques inclusives.

On peut définir la pratique enseignante comme « *la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement* » (Altet 2002, p. 86).

Pour analyser les pratiques enseignantes au regard de notre questionnement sur la scolarisation des élèves migrant·e·s plurilingues nous convoquerons deux grands champs disciplinaires complémentaires : les sciences de l'éducation et la didactique du français langue étrangère. Les unes s'intéressant aux enseignant·e·s « ordinaires » (Alin 2010 ; Jorro 2010, 2015 ; Jorro et De Ketele (dir.) 2013 ; Bucheton 2009, 2019), l'autre aux enseignant·e·s de langue (Cicurel 2002, 2007, 2011 ; Causa et Cadet 2006 ; Causa 2012), qu'il s'agisse du FLE ou plus largement de toutes les langues. Ces mêmes recherches ayant souvent investigué le contexte des enseignant·e·s novices en formation initiale. Notre recherche se situe à la croisée de ces réflexions et articule ces différents questionnements en interrogeant les pratiques d'enseignant·e·s « ordinaires » en contexte plurilingue et en formation continue, terrain qui commence peu à peu à être exploité par la recherche comme le montre le numéro 65 de la revue *Repères* publiée en juin 2022 intitulée « Élèves plurilingues en classes ordinaires : dynamiques, ressources et défis pour la didactique du français ». Nous nous inscrivons dans cette nouvelle voie de réflexion. Les enseignant·e·s que nous interrogeons ont développé des compétences professionnelles (des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être) en tant qu'enseignant·e·s d'une discipline, compétences qui vont être mises à l'épreuve par la présence d'élèves venant d'ailleurs (le principe inclusif) et parlant d'autres langues que le français (le contexte plurilingue). Comment ces enseignant·e·s, souvent expérimenté·e·s dans l'enseignement de leur discipline mais non spécialistes de l'enseignement/apprentissage des langues vont-elles/ils s'adapter ? Quelles réponses tentent-elles/ils d'apporter ?

Alors que tous les ingrédients semblent réunis (textes législatifs, préconisations institutionnelles, démarches didactiques et pédagogiques), les pratiques de classes ne semblent que très peu évoluer, et les élèves migrant·e·s plurilingues loin de réussir de façon semblable à leurs camarades natifs·ves (voir 2.2.2.2). Ce sont donc les pratiques enseignantes que nous souhaitons caractériser, expliquer et comprendre, non en les observant *in situ* (puisqu'elles ne semblent pas répondre aux attentes inclusives précédemment définies) mais en ayant recours à des outils nous permettant d'explorer la boîte noire de la classe, pour tenter de rendre accessible

la dimension cachée et de caractériser la dimension non observable de l'action enseignante (voir 8.2.2), donc en analysant les discours sur les pratiques, leurs pensées, leurs croyances, leurs craintes, bref tout ce qui n'est pas directement observable dans la classe mais qui conditionne celle-ci.

Nous commencerons par définir et circonscrire la notion d'agir enseignant puis son inscription dans le champ de la pensée enseignante. Nous verrons ensuite comment les notions de gestes professionnels d'une part et de répertoire didactique d'autre part peuvent éclairer notre propos. Nous tenterons enfin d'articuler et de transposer ces outils théoriques dans le cadre de notre recherche.

7.1 L'agir enseignant

Nous nous intéresserons ici aux différentes recherches qui ont eu pour objectif de théoriser l'activité enseignante.

Dès les années 1990, des pédagogues, dont Altet (1991) se sont attaché·e·s à définir la pratique enseignante sous l'angle des « processus interactifs contextualisés » dans le champ des sciences de l'éducation. Son modèle

prend d'abord en compte les variables d'actions opératoires observables concernant à la fois l'enseignant, les élèves et leurs interrelations. Il adjoint ensuite les variables médiatrices sous-jacentes (cognitives, socio-affectives, psychologiques ou sociales) à l'œuvre dans une situation pédagogique et il y ajoute enfin les interprétations de la situation par les acteurs (Altet 2002, p. 86).

Elle propose une analyse plurielle qui permette de prendre en considération la multidimensionalité de la pratique enseignante qu'elle définit ainsi :

Les multiples dimensions, épistémique, pédagogique, didactique, psychologique et sociale, qui composent la pratique, interagissent entre elles pour permettre à l'enseignant de s'adapter à la situation professionnelle et de gérer conjointement l'apprentissage des élèves et la conduite de la classe. (ibid)

Elle proposera une première modélisation de la pratique enseignante « *caractérisée par l'incertitude et [qui] se déroule dans un système de contraintes et de choix, dans un jeu de tensions, qui met en œuvre des aspects contradictoires, paradoxaux, des dilemmes à gérer* » (p. 91).

Ces recherches se sont inscrites dans le cadre de réflexions autour de la professionnalisation enseignante. Elles se sont développées au sein de la formation pour tenter de « *trouver des réponses théoriques, professionnelles et institutionnelles, pour former à plusieurs métiers dont les modes de faire spécifiques et réels n'ont finalement été qu'assez peu décrits* » (Bucheton 2014, p. 1). L'objectif est alors de saisir l'épaisseur de l'activité enseignante et de construire un

modèle d'intelligibilité de la pratique (Jorro 2006). Pour construire leur modèle de l'agir enseignant, l'équipe de recherche ERTE⁸⁵ a puisé dans quatre grands ensembles théoriques :

- le champ des théories du langage
- le champ de l'agir situé (théories de la cognition située, approches microsociologiques, approches ethnographiques, analyse du travail)
- les champs psychologiques et anthropologiques
- le champ des didactiques disciplinaires et interdisciplinaires (Bucheton 2014).

C'est au carrefour de ces cadres théoriques et à partir d'observation de séances de classe qu'a été proposée une modélisation de l'agir enseignant, agir complexe, toujours situé et toujours dynamique (*ibid*). Le modèle proposé, conçu comme une « *sorte de grammaire de base* » de l'agir enseignant (p. 68) rend compte d'une architecture de « *gestes et [de] leur dimension dynamique, systémique et modulaire* » (*ibid.*). Nous reviendrons de façon détaillée sur ces « gestes » un peu plus loin car nous aimerions évoquer auparavant la notion de l'agir enseignant telle qu'elle a été utilisée en didactique des langues.

C'est Cicurel (2005a, 2005b, 2007, 2011b) qui l'introduira dans le champ de recherches sur les interactions en classe de langue. Selon l'auteure, les interactions didactiques sont une voie d'accès privilégiée aux pratiques effectives des enseignant·e·s mais les actions de l'enseignant·e n'étant qu'en partie interprétables à partir de l'analyse des interactions, il faut alors essayer d'en cerner les intentions sous-jacentes. Ceci peut se faire en élargissant les analyses aux planifications de cours et aux verbalisations de l'enseignant·e sur ses actions, ce qui permet de tenter d'avoir accès à la dimension cachée de l'agir enseignant (la genèse de l'action, les motifs, l'intentionnalité, la prise de décisions) (Cicurel, 2011, p. 240).

L'agir enseignant est ainsi vu comme constitué « [...] *par la somme des actions, des intentions, des émotions et des projets de l'enseignant* » (p. 239) et est défini comme suit :

Il s'agit de l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un « pouvoir-savoir » à un public donné dans un contexte donné. Lorsqu'on parle d'agir, on met l'accent sur le fait que pour accomplir son métier d'enseignant, le professeur exécute une suite d'actions en général coordonnées, et parfois simultanées, subordonnées à un but global, avec une certaine intentionnalité. (p. 119).

L'agir professoral est ainsi un processus complexe entre action et pensée.

Au-delà des spécificités des approches évoquées s'intéressant à l'activité, les options théoriques, méthodologiques et éthiques sont suffisamment partagées entre les courants pour

⁸⁵ L'équipe ERTE intitulée « Les langages, conditions d'entrée dans les apprentissages » était rattachée au LIRDEF, Laboratoire Interdidactique de Recherche pour le Développement, l'Éducation et la Formation, et implanté à l'IUFM de Montpellier. Les membres de l'équipe étaient à la fois chercheur·e·s, formateurs et formatrices à l'IUFM et enseignant·e·s à l'université.

fonder un cadre organisateur commun des recherches en SE étudiant l'activité humaine (Linard, 1989, 2001). Ainsi, les différents courants s'accordent-ils sur le rejet de toute dualité entre sujet et environnement, entre action et pensée. L'activité s'accompagne alors de construction de sens lors de l'interprétation de la tâche et des objectifs mais plus largement et lors de la relation que le sujet établit régulièrement à sa propre histoire, son expérience antérieure, son parcours personnel et professionnel. Ainsi selon Albero et Guérin, chercheur·e·s en sciences de l'éducation (2014 p. 33) :

Le point de vue de l'acteur dans sa subjectivité et sa singularité est ainsi mis en objet pour rendre compte de la manière dont il s'approprie (seul et en interaction avec d'autres) les caractéristiques des situations dans lesquelles il est placé (inter-individuelles, culturelles, sociales, professionnelles). L'analyse des moyens qu'il déploie pour négocier avec les normes et valeurs, les prescriptions et les artefacts qui lui préexistent documentent la compréhension des stratégies qu'il met en œuvre pour les transformer en ressources pour l'action, pour son adaptation dans son environnement et pour son propre développement.

L'agir enseignant ne peut par conséquent être abordé sans le mettre en relation avec la pensée enseignante.

7.2 La pensée enseignante

Les études sur la pensée enseignante relèvent d'un courant de recherche en sciences de l'éducation. Elles se sont développées dans un premier temps aux États-Unis et se réfèrent au courant nommé « *teacher cognition* » ou « *teacher thinking* ». Les études sur la cognition enseignante ont été menées dès les années 1990 et essentiellement par des auteurs anglophones (Woods 1996 ; Borg 2003) cherchant à caractériser la dimension non observable de l'activité enseignante, la « *vie mentale* » des enseignant·e·s dans des contextes pédagogiques institutionnels (Borg 2003, p. 86). La pensée enseignante peut être définie ainsi :

*I use the term teacher cognition here to refer to the **unobservable** cognitive dimension of teaching - **what teachers know, believe, and think** [...] and the relationships of these mental constructs to what teachers do in the language teaching classroom. (Borg, 2003, p. 81).*

Chez les chercheurs francophones, Tochon (2000, p. 130) aborde la manière dont les enseignant·e·s se représentent leur profession et leurs problèmes quotidiens. Il définit la pensée enseignante comme :

[...] la manière dont les enseignants pensent, connaissent, perçoivent, se représentent leur profession, leur discipline, leur activité et, par extension, [...] la manière dont ils réfléchissent aux problèmes quotidiens liés à leur activité d'enseignement, [...] la manière dont ils résolvent leurs problèmes, [...] leur planification cognitive, leurs convictions, leur histoire personnelle et leur recherche de sens (ibid.).

Nous pouvons compléter ces deux premières définitions, celle de Borg et celle de Tochon, par celle proposée par Cicurel (2011) :

Comment définir « l’agir professoral » ? [...] il s’agit de l’ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un « pouvoir-savoir » à un public donné dans un contexte donné (p. 119).

Selon ces trois définitions la pensée enseignante englobe quasiment tous les éléments mentaux liés à l’action enseignante. Le discours est l’un des éléments de l’agir enseignant (Bronckart *et al.* 2004). Les courants s’intéressant à la pensée enseignante requièrent des méthodes indirectes pour saisir tous ces éléments. La verbalisation est l’une des méthodes les plus utilisées. En effet, les verbalisations des enseignant·e·s sur leurs propres pratiques d’enseignement peuvent faire émerger tout ce qui est sous-jacent aux pratiques pédagogiques observables.

Les recherches sur la pensée enseignante se sont développées dans le domaine de la formation des enseignant·e·s de langues comme nous l’avons montré. Nous pensons toutefois que cet aspect de l’agir enseignant est essentiel, c’est pourquoi nous le convoquons dans le cadre de l’enseignement dit ordinaire pour essayer de répondre à la question : à quoi pensent les enseignant·e·s lorsqu’elles/ils doivent enseigner leur discipline au élèves migrant·e·s plurilingues, quelles sont leurs préoccupations, leurs dilemmes, leurs influences ?

L’agir enseignant peut être décrit en se fondant sur quelques modèles théoriques. Nous en retiendrons deux qui nous semblent particulièrement opérants pour notre recherche : les gestes professionnels et le répertoire didactique.

7.3 Les gestes professionnels

On doit à Jorro (2002) la première occurrence de l’expression « gestes professionnels de l’enseignant », concept élaboré à partir des théories anthropologiques, sociologiques et phénoménologiques.

Comme le rappelle Crocé-Spinelli (2013, p. 145) « *L’usage du concept de « geste professionnel » - étym. lat. gestum, action ou mouvement du corps pour faire ou signifier quelque chose - montre que l’activité des acteurs est étudiée à travers l’analyse des actions signifiantes* ». L’identification des gestes part de la volonté de documenter l’agir enseignant en rassemblant et en catégorisant des théories contributives, des pratiques, des discours, des concepts adjacents.

Le concept de gestes professionnels a pris une importance croissante dans les discours institutionnels ou dans ceux de la formation et de la recherche en éducation et font aujourd’hui

référence. L'usage du terme traduit une rupture : enseigner est enfin reconnu comme un métier demandant une expertise, une culture, des savoirs professionnels, très spécifiques. Le métier d'enseignant n'est donc pas simple affaire « *de charisme, de talent personnel, de dévouement, d'autorité, de savoirs* » (Bucheton 2019, p. 19).

Depuis les années 2000, les travaux et recherches autour du geste se sont multipliés. Nous retiendrons ceux, fondateurs, de l'équipe de l'ERTE précédemment cités et plus particulièrement les modèles formalisés par Jorro (2002, 2005) et par Bucheton et Soulé (2009).

7.3.1 Distinguer gestes du métier et gestes professionnels

Pour Jorro, le geste est d'abord « *un mouvement du corps, adressé, porteur de valeurs et inscrit dans une situation, irrigué par la biographie et l'expérience du sujet* » (Jorro, 2005). Le concept, souligne l'importance de la corporéité de l'activité, et invite à réfléchir à la dimension multimodale et pluridimensionnelle des interactions en contexte scolaire : le « corps parlant » de l'enseignant.e (*ibid.*) se décline en gestes physiques et gestes langagiers, fortement codés, qui agissent aussi bien au plan socioaffectif que cognitif.

Dans son habilitation à diriger des recherches (2002) Jorro pose la distinction entre gestes du métier et gestes professionnels. « *Objet d'une transmission technique et symbolique, le geste du métier véhicule les codes propres au métier* » (Jorro, 2005, p. 8) alors que les gestes professionnels « *dépendent de processus d'ajustement, d'agencement, de régulation* » (*ibid.*). Nous pensons que la présence en classe des élèves migrant·e·s plurilingues introduit nécessairement des paramètres qui vont nécessiter les processus d'ajustements et de régulations mentionnés par Jorro et par conséquent influencer sur les gestes professionnels.

De nature plus réflexive, les gestes professionnels intègrent les gestes de métier et comprennent les dimensions singulières d'une cognition et d'une émotivité toujours situées.

Les gestes du métier sont des façons d'agir inscrites dans une culture professionnelle scolaire, héritée d'une longue tradition, transmise par la profession mais aussi par l'expérience d'élève de chacun·e.

Les gestes de métiers sont l'objet d'une transmission technique et symbolique. Jorro (2006) les définit ainsi :

le geste du métier véhicule les codes propres au métier. L'initiateur du geste se présente comme le membre d'une communauté de pratiques qui affiche ses savoir-faire et ses valeurs. Les gestes du métier s'appuient sur un ensemble de codes sociaux propre au métier, d'invariants de situation qui permettent d'identifier les paramètres structurant l'activité. L'évocation des gestes du métier laisse penser à un répertoire de gestes, de séquences scénarisées, à l'existence d'un code des valeurs, aux jugements d'utilité, de beauté qui disent le rapport au métier et d'efficacité pour ce qui relève de l'action réalisée (p. 7).

Concernant la scolarisation des élèves migrant·e·s plurilingues il semble difficile de parler de longue tradition. Quelques enseignant·e·s ont sans doute vécu l'expérience de l'exil et de l'apprentissage d'une langue nouvelle mais ce n'est pas le cas de tou·te·s. Sans appuis sur cet héritage et leurs expériences personnelles les enseignant·e·s vont probablement être amenés à recomposer, à combler ces manques, à confronter l'image qu'elles/ils se sont construit de l'enseignement et sa mise en œuvre en situation plurilingue et pluriculturelle.

Le métier d'enseignant s'inscrit dans un système de valeurs et de règles canoniques. Les gestes professionnels intègrent les gestes du métier en les mobilisant d'une façon particulière, leur mise en œuvre dépend de processus d'ajustement, d'agencement, de régulation.

Selon elle, quatre dimensions caractérisent le passage des gestes du métier vers les gestes professionnels : la liberté d'agir, le sens postural/le sens du Kairos/le sens de l'altérité/l'adresse du geste. La liberté d'agir, le sens postural permet de mesurer « *l'empan du geste professionnel, geste minimaliste ou geste de développement de la situation.* » (Jorro 2006, p. 8). Cela fait appel à la perception de l'enseignant·e de la situation qui est en train de se dérouler, et à ses choix de la prolonger, de la modifier ou de la faire bifurquer.

Le Kairos renvoie à la capacité de l'enseignant·e à saisir le moment opportun, « *le sens du kairos relève du sens de l'improvisation, de l'intuition de l'instant. L'enseignant saisit le bon moment pour intervenir, fait preuve de prise de risque. Joue sur le déroulement de l'action prévue pour lui donner une autre teneur* » (ibid.).

Avec le sens de l'altérité on rejoint des notions rencontrées au chapitre 5.2.2. Pour elle le sens de l'altérité se joue dans le passage de l'interaction à l'interrelation : « *L'interaction se transforme en inter-relation, l'accueil est alors possible. La dimension intersubjective de la relation éducative suppose l'acceptation de la différence, et l'idée que l'on peut apprendre d'autrui* » (ibid.).

L'adresse du geste, enfin renvoie aux valeurs éducatives, au souci de l'autre à nouveau qu'elle illustre ainsi : « *L'adresse du geste c'est aussi sa mesure, sa retenue. De nombreux pédagogues ont insisté sur les effets nocifs de la relation autoritaire pour insister sur les valeurs* » (ibid.).

Le processus inclusif que nous avons exposé au chapitre 4 interroge plus spécifiquement les deux dernières dimensions à savoir le sens de l'altérité et l'adresse du geste. Nous interrogerons donc ces différentes dimensions à la lumière du contexte de diversité et des valeurs proclamées par l'inclusion.

À partir de ces références théoriques Jorro propose une matrice de l'agir professoral élaborée autour des gestes professionnels et qui peut être schématisée de la sorte :

Figure n° 2 Matrice de l'agir du professeur, Jorro 2006, p. 9



Matrice de l'agir du professeur

Les différents pôles peuvent être explicités et synthétisés ainsi :

- Gestes langagiers : accents didactiques (différenciation de tonalité pour les savoirs et les remarques de comportement), modalité discursive (injonction, explication, fiction, argumentation, narration), langage commun/spécifique/scolaire, écoute.
- Gestes de mise en scène des savoirs : pour le professeur (enrôler l'élève ou le groupe classe), geste de confirmation vers l'élève, vers la classe : geste d'enrôlement de l'élève, geste d'amplification de la parole de l'élève (rôle majeur sur l'élève), geste de rappel d'un contenu, vers le savoir : geste de vérification des traces écrites, geste de désignation-monstration, geste d'institutionnalisation.
- Gestes d'ajustement de l'activité : geste de cadrage de l'activité, geste d'accélération de l'activité, geste de ralentissement de l'activité, geste de maintien, etc.
- Gestes éthiques : relation instaurée entre professeur·e et élèves, tolérance, écoute, respect...

Il nous semble pertinent d'enrichir notre réflexion sur l'agir enseignant et les gestes professionnels en faisant appel à un second modèle théorique : celui du multi-agenda.

7.3.2 Le modèle du multi-agenda

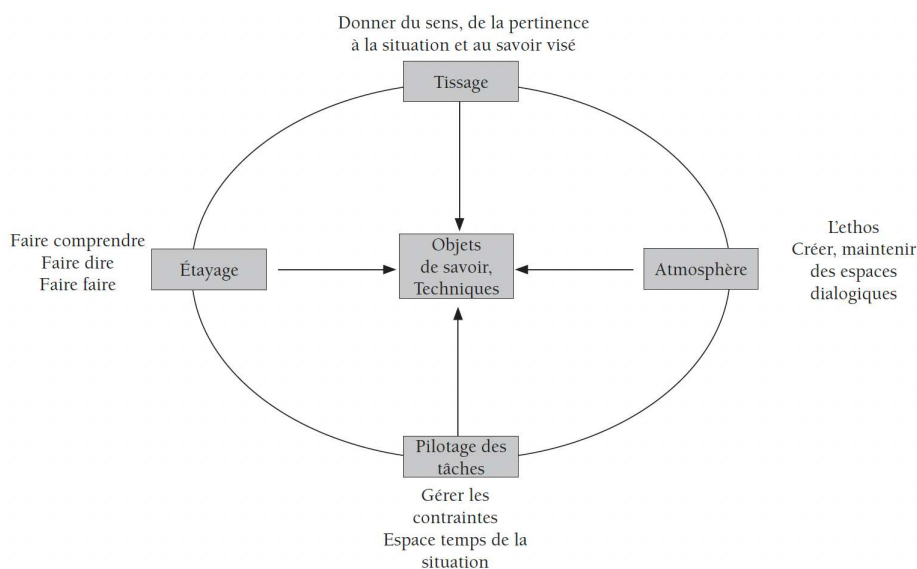
Le multi-agenda, développé par l'équipe ERT 40 de Montpellier (voir *supra*), est traditionnellement présenté comme un outil permettant d'appréhender le travail enseignant dans sa complexité. Il est présenté par ses auteur·e·s (Bucheton et Soulé 2009, p. 29) comme suit :

Le modèle d'analyse de l'agir enseignant (le multi-agenda) que nous présentons a en effet pour visée de fournir une grammaire complexe de concepts, permettant une analyse approfondie des situations didactiques, de leur évolution, dans leur dimension située. Il cherche à faciliter la compréhension des gestes professionnels des enseignants pour s'ajuster à la grande diversité des variables de toute situation (gérer le temps, les interactions, les savoirs, les tâches, le rapport au savoir, les attitudes des élèves, les artefacts, etc.). Il cherche à rendre compte de la manière dont diverses configurations de gestes (des postures) peuvent générer différentes dynamiques cognitives et relationnelles dans la classe.

La modélisation s'articule autour de cinq invariants du métier « qui se retrouvent de la maternelle à l'université » et qui « sont cinq invariants de l'activité et constituent le substrat des gestes professionnels » (p. 32).

Les auteur.e.s en proposent la représentation suivante :

Figure n° 3 Un multi-agenda de préoccupations enchâssées, Bucheton et Soulé, 2009, p.33



La préoccupation didactique spécifique de *construction des savoirs* est jugée centrale et se place au centre de la figure. Les quatre autres invariants relèvent plutôt des interactions : *atmosphère, tissage, étayage, pilotage spatio-temporel*.

Comme pour le modèle précédent, nous proposons une explicitation et une synthèse des différents pôles du schéma :

- Atmosphère : le maintien de l'atmosphère passe par une multitude de gestes langagiers ou non (sourires, déplacements, plaisanteries, interpellations ou regards...). Par la qualité, la nature et la personnalisation des feedbacks aux élèves et par les formes diverses de l'enrôlement, l'enseignant.e essaie de créer et de maintenir les dimensions relationnelles.

- Étayage : l'esprit du concept est emprunté à Bruner (1983)⁸⁶. Certains gestes d'étayage ont pour visée de faire comprendre, faire faire, faire verbaliser, accompagner les élèves dans une tâche. D'autres relèvent d'une posture plus transmissive : moments d'enseignement, de synthèse, d'explication magistrale, apports d'éléments culturels...
- Pilotage : c'est la gestion des différentes contraintes pratiques relatives au temps et à l'espace et au matériel (durée de la séance, succession des tâches prévue, programme, disposition des tables, affichage, matériel pédagogique et technologique disponible...)
- Tissage : c'est une forme d'étayage spécifique. La métaphore du tissage renvoie à l'idée que le savoir se construit et prend sens d'abord dans le « déjà là ». « *Il s'agit d'aider les élèves à faire des liens avec le dedans et le dehors de l'école, l'avant et l'après la leçon* » (Bucheton 2014, p. 60) et avec les autres disciplines. Il s'agit d'aider l'élève à comprendre la continuité cognitive des tâches, leur cohérence. Le geste de tissage fait aussi appel à l'expérience personnelle des élèves.
- La préoccupation didactique, nommée dans le schéma « Objets de savoir » : elle demande des gestes didactiques très précis, adaptés au niveau d'enseignement, comme à l'hétérogénéité de la classe. Il n'est pas aisé d'en donner des exemples tant elle peut différer selon qu'il s'agit d'enseigner la lecture au CP, une notion mathématique au collège ou la compréhension au lycée.

Bucheton pose comme principe fondateur du geste professionnel l'ajustement. En effet pour elle

ce ne sont pas seulement les préoccupations génériques, les tâches, les méthodes, artefacts ou prescriptions diverses qui font la professionnalité de l'enseignant mais beaucoup plus ses gestes d'ajustement dans l'action et la situation, leur nature, leur empan. Autrement dit est essentiel la capacité de l'enseignant à voir, à entendre ses élèves dans leur singularité, dans l'immédiateté, dans la dynamique de l'action partagée et des savoirs en jeu (p. 62).

Il s'agit de reconfigurer une pelote de gestes traduisant diverses préoccupations conjointes : pilotage, tissage, gestes spécifiquement didactiques, gestes d'atmosphère.

Étudier et analyser les gestes professionnels demande de les observer en situation. Pourtant il nous semble pertinent de les approcher aussi par l'analyse de la parole des enseignant·e·s à leur sujet. Les gestes professionnels ne se donnent pas à entendre tels quels dans les paroles des enseignant·e·s et ne sont pas nommés explicitement, ils apparaissent en filigrane. La

⁸⁶ Bruner a recours à la notion d'étayage pour décrire par quelles médiations l'adulte rend possible la résolution par l'enfant de problèmes que celui-ci ne saurait accomplir tout seul.

Il a analysé les composantes de l'activité d'étayage mise en œuvre par le tuteur en déclinant six fonctions principales : l'enrôlement du sujet dans la tâche, la réduction de la difficulté, le maintien de l'orientation, la signalisation des caractéristiques déterminantes, le contrôle de la frustration, la démonstration.

classification appartient aux chercheur·e·s. Dans nos analyses, nous essayerons de déceler et catégoriser les gestes qui émergent de la parole des enseignant·e·s, comment ils s'actualisent et selon quelles modalités. Nous essayerons de comprendre comment les enseignant·e·s décrivent ces gestes professionnels, les reconfigurent ou les rejettent. Nous analyserons ceux qui sont évoqués et ceux qui ne le sont pas, ceux qui sont questionnés et ceux qui sont revendiqués. Nous pourrions ainsi envisager l'impact du processus inclusif sur la reconfiguration des gestes professionnels d'après les enseignant·e·s.

7.4 Le répertoire didactique

La notion de répertoire didactique est utilisée dans le paysage français de la didactique des langues depuis les années 2000. Dans l'introduction d'un ouvrage consacré à la formation initiale et aux profils des enseignant·e·s de langue, Causa (2012a) propose une définition de la notion en revenant sur son origine et sa construction depuis 2002, en évoquant l'élargissement de ses composantes. Le répertoire didactique est défini comme :

[...] l'ensemble des savoirs, savoir-faire et savoir-être pédagogiques dont dispose l'enseignant pour transmettre la langue cible à un public donné et dans un contexte précis. Ces savoirs se forment à partir d'un faisceau complexe de modèles intériorisés acquis par formation et/ou par imitation, de représentations (partagées et individuelles), de connaissances générales et de connaissances sur la langue à enseigner et sur les langues en général, etc. et se modifient tout au long de l'expérience enseignante [...]. (Causa, 2012a, pp. 15-16).

La notion a été forgée à partir de concepts issus de différents champs scientifiques : celui de répertoire verbal en ethnographie de la communication (Gumperz 1989), celui d'habitus professionnel en sciences de l'éducation (Perrenoud 1994, 2001, 2012) et la notion de répertoires en didactique des langues (Germain 1990)⁸⁷.

En didactique des langues, faisant suite aux premières notions esquissées par Germain (1990), la première définition de la notion de répertoire a été proposée la première fois dans un article de Cicurel (2002). Pour elle, le répertoire didactique recouvre un ensemble de modèles, de savoirs et de situations qui constituent des ressources pour l'enseignant·e ; et comme il s'agit d'un·e enseignant·e de langue, Cicurel y inclut également le répertoire linguistique et interactionnel.

⁸⁷ Rappelons que le répertoire verbal est composé des formes et variétés linguistiques, régionales ou sociales dont dispose un individu. Cette notion englobe l'ensemble des ressources communicatives mobilisées par un sujet pour communiquer dans des situations réelles, socialement et culturellement significatives. Les systèmes langagiers ne sont pas envisagés comme homogènes et figés mais comme complexes et évolutifs. La notion d'habitus employée par Perrenoud (1994), et qu'il emprunte à Bourdieu, désigne l'ensemble de nos schèmes de perception, d'évaluation, de pensée et d'action. Il se matérialise dans des schèmes d'action, de manière consciente ou inconsciente.

Le répertoire didactique est donc :

« partagé, individuel, perméable, dynamique, partiellement conscient. Sa construction, ainsi que sa modification / sa transformation, se font à partir d'une relecture critique (donc d'une prise de conscience) de ce qui se passe dans le réel de la classe et, surtout, à partir d'incidents critiques qui marquent un écart dû principalement à un manque d'expérience, et/ou à une interprétation inadéquate de la situation, entre ce que l'enseignant novice fait et ce qu'il aurait dû/aurait voulu faire. Entre ce qu'il a dit et ce qu'il aurait dû dire. » (Causa, 2012a, p. 18).

Cette notion nous paraît particulièrement opérante pour notre recherche même si elle demande à être transposée. Les enseignant·e·s que nous avons interrogé·e·s ne sont pas des enseignant·e·s de langues novices en formation initiale, elles/ils sont en formation continue. De surcroît, ce sont des enseignant·e·s de toutes les disciplines (avec une expérience du métier plus ou moins longue) qui se sont construit au fil du temps leur répertoire didactique. Nous nous intéresserons à la reconfiguration de ce répertoire didactique, provoquée par une situation nouvelle : la présence dans leur classe d'élèves migrant·e·s plurilingues. Nous verrons comment elles et ils mesurent, dans leurs discours, les écarts mentionnés par Causa, entre ce qu'elles et ils font et ce qu'elles et ils souhaiteraient faire.

Comme Causa le précise, les facteurs contribuant au développement du répertoire didactique sont de différents ordres : il peut s'agir de représentations, de connaissances ou de modèles. L'apport des représentations nous intéresse particulièrement car il s'agit de l'une de nos hypothèses de recherche. En effet, comme nous l'avons développé au chapitre 6.1.1, elles orientent *« la perception des enseignants sur les langues étrangères et leur enseignement/apprentissage et sert de « cadre de références », de « boîte à outils » leur permettant de gérer les situations de classe » (Cambra Giné 2003, p. 207).*

Pour mener notre analyse, nous nous appuyerons sur les différents modèles théoriques présentés : l'agir enseignant, la pensée enseignante et la notion de répertoire didactique en les articulant et en les adaptant à notre contexte c'est-à-dire en les réexaminant à la lumière des approches sociolinguistiques énoncées précédemment. Comment en contexte plurilingue, l'agir enseignant se reconfigure-t-il au sein d'une classe « ordinaire » ? Comment le répertoire didactique se recompose-t-il ? Nous questionnerons la réalisation, la transformation de l'agir professoral dans la classe « ordinaire » au contact des élèves migrant·e·s plurilingues par l'analyse des discours de verbalisation des enseignant·e·s pour tenter d'accéder aux pensées, croyances et savoirs des enseignant·e·s relatifs à l'accueil et à la scolarisation des élèves migrant·e·s plurilingues.

Conclusion de la deuxième partie

Envisagée comme une notion centrale pour notre problématique, l'inclusion, tant dans ses aspects pragmatiques que par les valeurs qu'elle incarne, redessine le paysage scolaire. Si l'inclusion est avant tout un droit, c'est aussi un système de pensée qui revendique des valeurs éthiques, notamment celles d'équité, d'altérité, de bienveillance et d'hospitalité au service du respect et de la valorisation de la diversité. En se revendiquant inclusive, l'École s'engage sur la voie de profondes mutations en déplaçant les attentes sur les enseignant·e·s. Des attentes tout autant didactiques qu'éthiques car une école inclusive s'adapte à la diversité et à tous les profils de celles et ceux qu'elle accueille sans attendre d'elles/eux qu'elles/ils se fondent dans un moule prédéfini. C'est une véritable rupture dans la tradition scolaire qui oblige à se tourner vers des pratiques pédagogiques propices à la prise en compte de la diversité comme un recours généralisé à la différenciation pédagogique ou à des pratiques inspirées par la pédagogie universelle. Ce changement de paradigme nous a amené à pointer les éléments centraux dans la description et la compréhension des pratiques enseignantes dans une perspective interdisciplinaire.

En effet, depuis les années 2000, de nombreuses recherches ont permis à la didactique du plurilinguisme une large diffusion à l'échelle européenne et française. Des outils méthodologiques ont été développés et sont accessibles pour valoriser les langues des élèves et en faire des leviers pour l'apprentissage de la langue de l'école, le français. Par ailleurs, les études en sociolinguistique et sociodidactique nous permettent d'aborder les questions relatives aux usages des langues, à leur contact dans la société et à l'école. Parallèlement, les recherches, tant en sciences de l'éducation qu'en didactique des langues, à propos de la professionnalisation des enseignant·e·s ont développé des modèles d'analyse qui permettent de rendre compte des différentes mutations et reconfiguration de l'activité pédagogique. De plus l'ouverture aux approches ethnopsychiatriques nous apporte un éclairage supplémentaire pour penser les répercussions individuelles de la considération (ou non) des langues des élèves en contexte scolaire et orienter les pratiques en connaissance de cause.

C'est en croisant ces différents champs disciplinaires que nous analyserons nos données de recherche dans l'objectif d'ouvrir des pistes de réflexions pour la formation des enseignant·e·s. La prochaine partie sera consacrée à exposer notre méthodologie de recherche.

PARTIE 3 - MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE ET D'ANALYSE

La méthodologie dans notre domaine, se construit dans la réflexion sur les principes, dispositifs et procédures qui sont mis en œuvre en vue de susciter, rassembler, décrire, analyser et interpréter les informations, les éléments, les phénomènes observés pour produire une connaissance scientifique relevant des sciences humaines et sociales (Blanchet et Chardenet 2011, p. 63).

Ma troisième partie sera consacrée à rendre lisible la façon dont j'ai mené ma recherche : son cheminement, son élaboration progressive, les choix méthodologiques théoriques opérés, les données recueillies et les modalités mises en œuvre pour mettre à l'épreuve mes hypothèses, leur organisation et leur mode d'analyse.

Cette partie relève d'une approche et de choix personnels, bien que scientifiquement fondés sur des méthodologies théorisées, j'utiliserai donc la première personne pour m'exprimer. Je procéderai en quatre temps. Dans un premier temps j'évoquerai le cheminement de ma recherche, son émergence et sa construction. Dans un deuxième temps je rendrai compte de ma démarche de chercheuse et des choix méthodologiques s'y référant. Je détaillerai ensuite mon protocole d'enquête et de recherche : sa contextualisation et les modalités de recueil des données. Enfin j'exposerai la méthodologie adoptée pour l'analyse du corpus.

Chapitre 8 - Une construction progressive et personnelle

Préparer et présenter une thèse de doctorat ne faisait pas partie, il y a quelques années, de mes ambitions personnelles et professionnelles. C'est au fil de mes différentes expériences et rencontres que le projet s'est dessiné. Petit à petit, les premières observations et les premières explorations ont été mises en œuvre. Les sections suivantes en explicitent les différentes phases, leur chronologie et leur articulation.

8.1 Les prémices : mon expérience personnelle et professionnelle informelle sur le terrain

Ma recherche doctorale prend origine d'un intérêt et d'une réflexion personnelle. Parallèlement des situations d'enseignement nouvelles et qui confrontaient ma pratique sont venues me bousculer, me questionner et m'ont progressivement amenée à chercher des réponses en reprenant un cursus universitaire.

J'ai toujours été fortement impliquée dans mes missions d'enseignement, d'abord en tant que professeure des écoles dans différentes écoles en zones urbaines prioritaires ou en zone rurale puis en tant que professeure de Lettres en collège à Mayotte et dans la banlieue de Saint-Etienne

ou encore en tant qu'enseignante au sein d'un dispositif UPE2A en zone prioritaire à Saint-Étienne. J'ai sans cesse eu à cœur de me questionner, de me former pour mettre à l'épreuve mes pratiques et les faire évoluer. J'ai alors progressivement acquis une certaine expertise pédagogique de l'enseignement dit « ordinaire ». Dès 2008 je me suis engagée sur le chemin de la formation afin de faire partager mon expertise et j'ai obtenu le Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur Professeur des Écoles Maître Formateur (CAFIPEMF) puis en 2019 le Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Formateur Académique (CAFFA). Alors comment en suis-je arrivée là ? C'est une histoire de hasards, de parcours de vie et de rencontres tant professionnelles qu'amicales.

Si l'engagement dans une thèse de doctorat a officiellement débuté en 2018, il semblait être en germe depuis plusieurs années sans vraiment se révéler comme tel. Sans remonter trop loin dans le temps ni m'y attarder, je souhaiterais évoquer le point de basculement, le moment où le besoin de mieux comprendre s'est fait ressentir, où l'expérience et l'expertise pédagogique n'ont plus suffi. Ce moment déterminant, je l'ai vécu à mon arrivée à Mayotte en 2009. J'enseignais alors depuis une dizaine d'années comme professeure des écoles mais ce fut ma première expérience d'enseignement hors de l'hexagone. Collectivité territoriale à cette époque, Mayotte revendiquait un enseignement similaire à celui de la métropole. J'y ai donc débarqué d'abord comme directrice d'une école primaire associative puis comme enseignante de Lettres modernes dans un collège. Ce fut le grand choc en ce sens que toute mon expertise pédagogique, mes croyances, mes certitudes étaient mises à mal : les élèves devaient apprendre dans une langue qui n'était pas celle de leur quotidien, de leurs échanges sociaux, familiaux et amicaux. Et nous, enseignant·e·s, devions faire comme si cet écart n'existait pas, appliquer les mêmes programmes, utiliser les mêmes manuels, les mêmes principes pédagogiques qu'en France métropolitaine. C'est là que mes premiers questionnements ont émergé et que j'ai mis le pied, sans le savoir, en sociolinguistique car il me fallait comprendre pour agir. D'abord un DU de FLE⁸⁸ par correspondance puis de retour en métropole, deux ans plus tard, un M1⁸⁹. J'avais besoin de continuer à explorer la dimension de la reconnaissance des langues des élèves au sein du système éducatif qui avait bousculé mes repères professionnels. J'ai alors intégré, en tant qu'enseignante de français langue seconde, un dispositif UPE2A dans un collège de Saint-Étienne⁹⁰. Après un an de prise de repères, de construction d'outils pédagogiques, de réflexions

⁸⁸ Diplôme universitaire Français langue étrangère, université de Rouen, 2010-2011.

⁸⁹ Master 1 sciences du langage/ français langue étrangère et seconde, université Lyon 2, 2013-2014.

⁹⁰ De 2014 à 2020 j'ai enseigné au sein de l'UPE2A (Unité Pédagogique pour Élève Allophone Arrivant) du collège Fauriel à Saint-Étienne. Ce dispositif réunit des jeunes de 12 à 18 ans de plusieurs établissements de Saint-Étienne.

sur les approches didactiques, il me manquait toujours des éléments de compréhension, que l'approche universitaire de l'enseignement en français langue étrangère ne m'avait pas apportés car le français à enseigner à des enfants migrant·e·s ne peut être considéré par le seul prisme de la langue étrangère, la situation est plus complexe, et de plus les manuels n'existent pas. En 2017 je me suis inscrite en M2⁹¹ en sociodidactique à l'université Jean Monnet de Saint-Étienne, ce qui fut le premier pas vers l'émergence de cette thèse.

Ces éléments déterminent non seulement ma thématique de recherche, mais aussi et surtout ma façon de faire de la recherche, au plus près du terrain et des personnes concernées par mes questionnements, en l'occurrence les enseignant·e·s « ordinaires » qui se trouvent démun·e·s face aux élèves qui parlent d'autres langues, enseignant·e·s dont j'ai fait partie.

Depuis 2014 mes questionnements professionnels se sont enrichis et ont évolué corollairement à mes différentes activités : enseignante-coordinatrice de français langue seconde en UPE2A puis parallèlement formatrice académique au sein du CASNAV⁹² de l'académie de Lyon puis chargée de mission pour ce même service (et toujours formatrice académique). Mes activités se sont peu à peu recentrées sur l'accompagnement et la formation des enseignant·e·s. Depuis 2014 et au fil du temps, se construisait la présente recherche en réponse à un manque. Cette expérience m'a permis de dresser un constat : si la recherche s'est depuis longtemps intéressée à la didactique du plurilinguisme (Beacco 2001 ; Candelier 2005 ; Candelier et De Pietro 2011 ; Coste, Moore et Zarate 1997 ; Hélot 2007 entre autres) ou à la formation des enseignant·e·s de langues débutant·e·s (Causa, Galligani et Vlad 2014 entre autres), elle ne s'est encore que timidement questionnée sur la formation continue au plurilinguisme des enseignant·e·s non spécialistes de la didactique des langues, c'est à dire des enseignant·e·s de disciplines de classes dites « ordinaires » au collège et au lycée. Or, en tant que formatrice, je devais accompagner et former ces enseignant·e·s. Il me manquait pour ainsi dire une étape, celle de la compréhension et de la connaissance : cerner les représentations, croyances et savoirs des enseignant·e·s pour accéder aux « savoirs cachés », à la dimension non-observable de l'action enseignante. À partir de là, comme les recherches le disent depuis les travaux de Schön (1994), il s'agirait, en formation, de développer la réflexivité des enseignant·e·s pour aboutir à un questionnement de leurs pratiques.

⁹¹ Master 2 Sociodidactique des langues et des cultures, université Jean Monnet de Saint-Etienne, 2017. Mémoire intitulé *La prise en compte et la valorisation du plurilinguisme des élèves allophones de la 6^{ème} à la 3^{ème}. Le cas du collège Claude Fauriel à Saint Etienne* sous la direction de Marine Totozani.

⁹² Centre Académique pour la Scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs.

Ce qui était alors de l'ordre des préoccupations professionnelles, « mieux » enseigner, « mieux » accompagner les équipes pédagogiques, s'est peu à peu transformé en un besoin de prendre du recul pour mieux voir, élargir mon champ de vision, regarder d'un autre œil pour comprendre, changer de lunettes en quelque sorte. J'ai alors envisagé de faire de la recherche comme une façon de rompre avec mes idées inspirées de ce qui relève des apparences immédiates ou de mes partis pris, de ne pas regarder la classe comme le seul objet d'étude intéressant et j'ai fait de cette rupture l'acte constitutif de ma démarche scientifique (Quivy et Campenhoudt 2001). Même si mes « préjugés » de départ et mes anticipations font partie de façon indissociable de ma recherche et que je ne revendique en aucun cas une position « neutre ». C'est alors imposée à moi la nécessité de dépasser les constats, d'objectiver mon regard, et ainsi, a progressivement émergé ma recherche. Dans le but de trouver des pistes de réflexion, des idées et des hypothèses ou d'en vérifier certaines déjà ébauchées, j'ai mené une série d'observations et d'analyses qui constituent le terrain de ma présente recherche.

En tant qu'enseignante, à partir de 2017, afin de comprendre les enjeux de l'inclusion scolaire et linguistique des élèves allophones au sein des classes dites « ordinaires », j'ai mené différents types d'observations informelles et réuni des données diverses. Dans un premier temps je me suis attachée à être attentive à tout ce qui pouvait se dire dans les échanges informels et réguliers avec les collègues sur le terrain, leurs remarques, leurs questions, leurs attitudes envers les élèves. J'ai pris des notes à chaud au fil des discussions qui pouvaient se dérouler entre deux portes, dans la salle des professeur·e·s ou lors de réunions d'équipe. J'ai aussi conservé et analysé de multiples communications par mails que j'ai pu échanger avec les enseignant·e·s de classes « ordinaires » des établissements avec lequel·le·s je travaillais à propos du suivi des élèves « allophones »⁹³. Je me suis également attachée à étudier les traces écrites professionnelles et institutionnelles par l'intermédiaire des bulletins scolaires (Perego, 2020). Ces différentes observations m'ont amenée à constater un écart conséquent entre les données diffusées par la recherche, les préconisations institutionnelles et les discours des enseignant·e·s. Pourquoi l'inclusion⁹⁴ des élèves qui n'ont pas le français pour seule langue semble-t-elle problématique pour les enseignant·e·s ? En quoi leur plurilinguisme, atout indéniable pour nombre de chercheur·e·s, est-il vécu bien souvent comme un obstacle ? J'ai fait l'hypothèse que c'est notamment le manque d'outils de formation susceptibles de transformer positivement

⁹³ Les dispositifs UPE2A peuvent regrouper des élèves venant d'établissements différents. Entre 2017 et 2019, j'ai ainsi collaboré avec les équipes de 4 établissements de Saint-Étienne.

⁹⁴ Nous utilisons le terme inclusion dans le sens où nous l'avons défini dans la deuxième partie de cette recherche.

leurs représentations et leurs pratiques vis à vis de ce plurilinguisme de départ que les enseignant·e·s voyaient comme un obstacle ou qui constituait un réel obstacle pour eux.

En 2016/2017 j'ai suivi les enseignements du Master 2 *Sociodidactique, contacts des langues et des cultures* à l'université Jean Monnet de Saint-Étienne. Pour cette première expérience de recherche, il m'a fallu sortir de mes retranchements, aller vers une nouvelle posture, celle de la chercheuse (débutante) et non plus celle de l'enseignante qualifiée experte en pédagogie. La recherche pour mon mémoire s'est ancrée dans mon terrain professionnel, qui était alors un collège de Saint-Étienne, et s'est attachée à mesurer la place laissée aux langues des élèves au sein des classes dites « ordinaires » et surtout à mettre en valeur et à comprendre les résistances évoquées par de nombreuses recherches (Auger 2014, Bertucci 2012, Cherqui 2014, Clerc 2008 ; Rispaïl 2012 entre autres).

Pour cela, j'ai mené des entretiens et j'ai interrogé des enseignant·e·s de différentes disciplines (mathématiques, français, anglais et histoire géographie) afin de mesurer la place réellement faite aux langues des élèves dans les cours disciplinaires et la posture des enseignant·e·s face à ces langues. J'ai été assez surprise des résultats de ma recherche. Dans leur grande majorité, les enseignant·e·s déclaraient une réelle ouverture face aux langues des élèves ainsi qu'une volonté manifeste de les reconnaître et de les valoriser. Le point de blocage semblait être de l'ordre de la mise en œuvre pratique, du sentiment de ne pas être « armé·e » pour cela. Des tentatives semblaient être faites en classe, certes timides mais réelles, tentatives souvent avortées par le sentiment d'être « démuni·e » largement évoqué par les enseignant·e·s interrogé·e·s. L'enjeu central qui se dessinait relevait dès lors de la mise en question de la formation des enseignant·e·s de classes dites ordinaires, toutes disciplines confondues. Ma recherche future et son urgence commençaient à se dessiner plus nettement.

Au fil de mon engagement dans la rédaction de cette thèse, au moment d'en élaborer une problématique et des pistes de réflexion, j'ai ressenti le besoin de vérifier certaines intuitions, et certaines orientations. Je suis donc aller voir de plus près ce qui se passe dans les classes.

8.2 De l'expérience d'observation à la co-intervention au sein d'un projet d'établissement

Comme nous l'avons rapidement évoqué, les différentes données que j'avais jusqu'alors observées se concentraient sur la parole des enseignant·e·s, dans le cadre d'entretiens ou lors d'échanges informels. Parallèlement à mes premiers recueils de données, pour compléter mes premiers constats, je suis allée voir ce qui se passe concrètement dans les classes. Mon implication sur le terrain a facilité mes observations et les portes des classes se sont ouvertes

sans réticences, à quelques exceptions près. Durant l'année scolaire 2019/2020, j'ai, en collaboration avec plusieurs enseignant·e·s, proposé et mis en œuvre des séances de co-intervention dans le collège de Saint-Étienne où j'enseignais alors, c'est à dire que je pouvais intervenir en tant qu'enseignante UPE2A, aux côtés de l'enseignant·e disciplinaire, pendant son cours. Dans chaque classe étaient présent·e·s entre 1 et 4 élèves « allophones ». J'ai ainsi pu accompagner 4 enseignantes, observer de l'intérieur et participer à 13 séances de classe d'une heure chacune en arts plastiques, français, mathématiques, sciences de la vie et de la terre et histoire-géographie sur différents niveaux d'enseignement du collège. C'est ce que l'on peut nommer une observation participative (Laplantine 2001).

Ces 13 séances d'une heure chacune ont fait l'objet d'enregistrements audio et de prises de notes. En voici le calendrier :

Tableau n° 7 Séances de co-intervention

Vendredi 17 janvier 2020

	Classe	Discipline	Professeure
9h-10h	4è1	Science de la Vie et de la Terre	C. M
10h-11h	4è3	Histoire-géographie	J. G
11h-12h	6è1	Mathématiques	N. O
14h-15h	5è4	Arts plastiques	A. D

Vendredi 31 janvier 2020

	Classe	Discipline	Professeure
9h-10h	4è1	Science de la Vie et de la Terre	C. M
10h-11h	4è3	Histoire-géographie	J. G
11h-12h	6è1	Mathématiques	N. O
14h-15h	5è4	Arts plastiques	A. D
15h-16h	5è5	Histoire-géographie	M-D. D

Vendredi 7 février 2020

10h-11h	4è3	Histoire-géographie	J. G
11h-12h	6è1	Mathématiques	N. O
14h-15h	5è4	Arts plastiques	A. D
15h-16h	5è5	Histoire-géographie	M-D. D

J'ai ainsi pu mettre en œuvre une méthode d'observation dépourvue de caractère expérimental afin d'observer sur le vif, en condition « écologique » comme dit Garcia-Debanc, les modalités d'inclusion ou pas des élèves « allophones ». On pourrait qualifier cette approche d'observation participante. Cette posture permet de conserver une relative authenticité et spontanéité des comportements⁹⁵.

Cela étant dit, mon degré de connaissance du terrain, mon insertion dans la communauté observée et les modalités d'observation choisies m'amènent plutôt à qualifier ma posture de « *participation observante* » c'est à dire une observation avec une « *forte implication participative* » (Blanchet et Chardenet 2011, P. 73). Il s'agit de

recueillir des données en participant soi-même aux situations qui les produisent, par exemple, en ce qui concerne notre champ de recherche, lors de conversations spontanées auxquelles le chercheur participe ou auxquelles il assiste dans la vie quotidienne, hors de toute situation explicite et formelle d'enquête, même lorsqu'il s'agit d'échanges centrés sur la problématique de recherche (sur les pratiques linguistiques, etc.) ou de situations que le chercheur suscite volontairement. (Blanchet 2012, p. 46).

Le caractère collaboratif du projet a permis également de réduire au maximum le fameux paradoxe de l'observateur (Labov 1973) puisque, dans ces conditions, l'enseignant·e ne se sentait pas observé·e. Si c'était la première fois que ce genre d'expérience était menée et que je pouvais être dans les classes, nous avons déjà avec mes collègues une habitude de travail collaboratif établie pour coordonner la présence des élèves à la fois au sein du dispositif UPE2A et dans les classes « ordinaires », pour préparer les parcours d'orientation ou pour compléter les livrets d'évaluation.

Il faut d'ailleurs noter la forte adhésion des enseignant·e·s à la mise en œuvre de ces séances de co-intervention. Suite à la présentation du projet par mail à tou·te·s les enseignant·e·s de l'établissement (une quarantaine), une dizaine se sont porté·e·s volontaires même si tou·te·s n'ont pu y prendre part pour les raisons d'emploi du temps évoquées précédemment. Il est par ailleurs important de préciser que ce projet a été soutenu et encouragé par le chef

⁹⁵ L'approche ethnographique en fait d'ailleurs un préalable à toute recherche sociolinguistique et éducative.

d'établissement et aussi validé par la directrice académique adjointe des services de l'éducation nationale (DAASEN) en charge du dossier de la scolarisation des élèves allophones pour le département de la Loire (et ainsi des heures supplémentaires attribuées pour le projet). Une volonté manifeste de collaborer à mon projet pour avancer ensemble sur les modalités d'inclusion des élèves allophones était clairement énoncée. Les séances n'ont pas été préparées en collaboration en amont car il s'agissait d'observer des séances « réelles », préparées et conçues par l'enseignant·e de la classe, telles qu'elles peuvent se dérouler au quotidien dans les différentes classes. Dans un tel cas, souligne Blanchet (2011) « *les témoins sont des acteurs et pas seulement des informateurs, ce ne sont pas des « cobayes » mais de véritables producteurs de savoir* » (p. 74). Les observations de classes ne donnant pas lieu à des analyses détaillées, l'enregistrement audio a suffi à garder mémoire et a simplifié les conditions d'observations par sa discrétion et ainsi les cours se sont déroulés sans aucune interférence, les élèves ne prêtant nullement attention à l'enregistrement en cours.

Les séances m'ont permis d'observer les activités proposées aux élèves, les postures des enseignant·e·s face aux élèves, les réactions des élèves « allophones » aux différentes activités... et aussi de confirmer à la fois mes premiers constats et les paroles des enseignant·e·s sur une réelle difficulté à trouver et laisser une place aux élèves et à leurs langues au sein des classes. Les séances observées proposaient parfois des modalités particulières pour s'adapter aux élèves, que ce soit au niveau des contenus d'enseignement qu'au niveau des supports ou de l'étayage pédagogique (activités simplifiées en termes de longueur, tutorat ou aide d'un·e camarade, appui sur le cours et le cahier, aide ponctuelle du professeur...) mais peu d'adaptation en rapport au niveau linguistique des élèves.

C'est avec cette posture de participation observante que j'ai également envisagé les recueils de données pour constituer mon corpus de référence. Ces différentes observations se sont déroulées entre la fin du master 2 et le début de la thèse (année scolaire 2017/2018) et au tout début de la thèse (année scolaire 2018/2019). Certaines se sont prolongées jusqu'en 2020 dans un but de vérification de l'orientation que prenait ma recherche et de réajustement potentiel.

L'analyse des données recueillies (prise de notes lors des échanges informels, enregistrement des séances de co-enseignement accompagné de prise de notes...) m'a permis de faire des constats et d'avancer des hypothèses m'aidant « à éviter les pièges de l'illusion de la transparence » et de dépasser dans une certaine mesure « *la subjectivité de nos propres interprétations* » (Quivy et Campenhoudt 2001, p. 75). Signalons enfin que les observations n'ont pas eu comme fil conducteur une chronologie pré-établie, la plupart se sont déroulées en parallèle.

C'est à partir de l'exploration de ces données éclatées et multiples que j'ai construit mes hypothèses et donné ensuite une cohérence à mon corpus. J'ai envisagé cette phase exploratoire comme l'assemblage de divers observables, l'observation de des phénomènes ordinaires rassemblés volontairement, avec l'objectif de construire une problématique, des indicateurs, des indices me permettant ensuite de faire des choix éclairés en terme théoriques, épistémologiques et méthodologiques.

Chapitre 9 - Une démarche écologique et engagée

9.1 L'interdisciplinarité

Avec mes premiers recueils exploratoires, se sont petit à petit dessinés les contours méthodologiques de ma recherche, nécessairement empirique. Comme j'ai essayé de le montrer dans la partie 2 de la présente étude, la question de la scolarisation des élèves migrant·e·s plurilingues en général et celle de la formation des enseignant·e·s, imposent une approche interdisciplinaire.

L'interdisciplinarité consiste à croiser, à tisser ensemble, des apports venus de diverses disciplines (...). L'interdisciplinarité produit une synthèse des apports de démarches complémentaires considérées comme portant toutes, pour notre champ de recherche, sur le même objet/sujet, l'Homme et la Société, mais y travaillant par des entrées différentes, et permettant conjointement d'éclairer la complexité de cas observés. (Blanchet 2010, p. 71).

Il en va de même pour la méthodologie de collecte et d'analyse du corpus adoptée. J'ai donc fait de l'interdisciplinarité une option méthodologique. L'interdisciplinarité enrichit et complexifie le point de vue et le projet de recherche, l'analyse et la compréhension des phénomènes étudiés (Morin 2005). Si l'approche sociodidactique est l'une des entrées fondatrices de la présente recherche, la démarche méthodologique s'en inspire également très largement en mettant en avant une « sociodidactique de terrain » (Rispaïl et Blanchet 2011). Une recherche en sociodidactique commence par étudier la spécificité du terrain où elle s'inscrit en mettant en relation le réseau d'interactions riches et complexes entre les différent·e·s acteurs et actrices de l'École (bien au-delà du couple enseignant·e/apprenant·e) au sein de dynamiques et de tensions politiques, sociales et idéologiques. L'hétérogénéité et la variation sont au cœur de l'approche sociodidactique, en cela l'un de ses principes méthodologiques central est l'étude des représentations des différents acteurs et actrices. L'étude des représentations des enseignant·e·s de classe ordinaire, à la fois dans leur nature et leur expression, sur les élèves migrant·e·s plurilingues constitue à ce titre l'une de nos hypothèses de recherche. Notre

méthodologie de recherche se situe donc à la jonction de problématiques linguistiques, sociales et didactiques comme les deux premières parties de notre étude l'ont montrée.

Il me faut ajouter l'importance de réaffirmer le caractère didactique impliqué socialement de ma recherche qui a pour objectif l'intervention sur le terrain de l'école et un fort engagement de la chercheuse que je suis. C'est la raison pour laquelle dans la récolte des données, j'ai considéré l'entretien à la fois comme une modalité de recueil de données mais aussi comme un outil de réflexion et de problématisation pour les enseignant·e·s. L'objectif est d'observer et d'analyser de l'intérieur, en collaboration avec les enseignant·e·s et dans des situations non construites, les conditions multiples d'une scolarisation porteuse de réussite scolaire :

La sociodidactique, dans ses dimensions théoriques et méthodologiques, s'inscrit donc au premier titre dans le sens d'une recherche didactique impliquée socialement qui a pour objet et objectif l'intervention sur les terrains analysés et creuse le sillon pour un engagement du chercheur : c'est toujours, sous des modalités diverses, une recherche-action (Rispaïl et Blanchet 2011, p. 67).

La recherche-action intègre les connaissances expérientielles et réflexives des acteurs et actrices, ici en l'occurrence les enseignant·e·s de classe ordinaire, ainsi que leur analyse du contexte et des actions. On peut parler de démarche collaborative.

Ainsi, j'inscrirais volontiers ma recherche dans le cadre d'une recherche-intervention. Rappelons que la recherche-intervention est « à la fois intervention au niveau de pratiques problématiques et recherche sur ces pratiques et sur l'intervention menée » (Paillé 2004, p. 224). Selon Paillé (2007) la recherche-intervention constitue un moyen à la fois de contribuer au développement des connaissances en regard d'une problématique donnée et de poser des actions, dans le milieu donné, en vue de la résolution de cette problématique. Ce qui correspond aux objectifs de ma recherche. En effet, je n'ai pas seulement été spectatrice d'un phénomène, mais je suis intervenue dans l'action, dans la recherche et dans la formation des participant·e·s (Dolbec et Prud'homme 2009).

9.2 Ma posture de chercheuse

Comme déjà dit, en 2018 et 2019, au moment du recueil des données, j'étais à la fois enseignante au sein d'un dispositif UPE2A et formatrice académique pour le CASNAV de l'académie de Lyon. La triple casquette d'enseignante, formatrice et chercheuse m'a nécessairement questionnée sur la posture à construire et à adopter. Il fallait trouver une façon de composer avec ces différentes facettes pour qu'elles s'enrichissent (et non qu'elles s'opposent ou se contrarient), pour qu'elles donnent naissance à un questionnement à la fois distancié et en perpétuel dialogue avec le terrain. La complexité émanait surtout du fait que les

situations observées seraient traitées parallèlement avec deux objectifs différents : d'une part la formatrice devait construire une formation à très courts termes adaptée aux besoins identifiés des enseignant·e·s et d'autre part la chercheuse devait construire du savoir qui permettrait de nourrir sa problématique de recherche et de mettre à l'épreuve ses hypothèses. La frontière entre les deux postures est poreuse, le dialogue entre les deux est fécond et mon je-chercheuse s'appuiera sur les réactions des enseignant·e·s aux formations du je-formatrice.

Des questions se sont alors posées : comment me présenter aux enseignant·e·s interrogé·e·s ? En même temps collègue et formatrice puis chercheuse ou l'inverse ? Pour faire ces choix je me suis posé trois questions : comment être au plus près des situations écologiques des classes ? Quelle peut être l'influence de la recherche sur ces situations ? Quels sont les avantages et les inconvénients de mon statut de formatrice dans une démarche de recherche ?

9.3 Recueillir la parole des enseignant·e·s

Je souhaitais recueillir la parole des enseignant·e·s dans un cadre non transformé de formation et non dans une situation construite pour la recherche, ce que je nomme des situations « écologiques », ceci afin de comprendre « *ce qui se passe dans la boîte noire de la classe* » (Cambra Giné 2003, p. 14) (voir chapitre 5.2).

Je voulais accéder à une parole franche et non une parole de convenance. Pour cela il fallait que les situations proposées ne soient pas construites ou transformées et s'inscrivent concrètement dans le processus et la mise en place du dispositif de formation. Ma position d'enseignante et de formatrice m'a permis cela. J'ai pu recueillir une parole « spontanée » souvent difficile à appréhender d'un point de vue extérieur. Je parlerai donc aussi volontiers d'une méthodologie de la proximité (Rispaïl, Totozani et Villa-Perez 2018) m'inscrivant dans

une logique de proximité [qui] s'exerce au plus près des phénomènes qu'elle souhaite mettre en lumière, des acteurs qui les incarnent, des contextes qui les portent, mais aussi du chercheur qui les examine avec toute sa sensibilité théorique et expérientielle. (Paillé 2011 cité par Rispaïl, Totozani et Villa-Perez 2018, p. 137).

Les objectifs de recherche ont été clairement exposés au début de chaque entretien, notamment le fait qu'elles et ils devenaient acteur·rice·s de la recherche que je menais. C'est pourquoi j'avais besoin de travailler avec leur accord.

9.4 L'influence de la recherche sur la parole des enseignant.e.s

Ma posture de recherche a-t-elle eu des influences sur les situations observées ? Les acteur·rice·s interrogé·e·s ont-elles/ils été influencé·e·s par la dimension de recherche de la situation ? Difficile à affirmer ou à infirmer mais il semble que la situation de recherche se soit

quasiment faite oublier. D'une part la présence très discrète de l'enregistreur n'a pas interféré sur les échanges et le déroulement du travail. D'autre part, elle a été complètement oubliée pendant les entretiens. Par ailleurs, la totalité des personnes rencontrées se sont senties impliquées dans la démarche et ont explicitement exprimé leur volonté de coopérer et ainsi, en quelque sorte, apporter leur pierre à l'édifice dans la réflexion sur les modalités de scolarisation des élèves allophones plurilingues. Cela justifie également ma position d'inscrire ma recherche dans l'esprit d'une démarche de type recherche-intervention.

9.5 Avantages et inconvénients du statut professionnel de formatrice

Mon statut professionnel a indéniablement facilité la construction du terrain, l'accès aux situations porteuses et le recueil des données. En effet, il m'a permis la phase « exploratoire » décrite précédemment, qui, au fil du temps a dessiné les contours de ma recherche en la précisant peu à peu. J'ai ainsi construit une certaine compréhension du terrain et une proximité avec les différent·e·s acteur·rice·s. Mon statut d'enseignante et de formatrice m'a dotée d'une certaine légitimité, d'une reconnaissance et d'une confiance de la part des différent·e·s acteurs et actrices de terrain (chef·fe·s d'établissement, enseignant·e·s, personnels administratifs...), qui ont accueilli ma démarche avec ouverture et sans crainte, semble-t-il, d'être jugé·e·s ou évalué·e·s. Mes habitudes de travail, collaboratives et en équipe, qu'elles et ils connaissaient, y ont aussi largement contribué.

J'ai eu la possibilité de rencontrer des enseignant·e·s dans le cadre de mes missions de formation. J'ai ainsi évité la préoccupation de chercher des créneaux horaires spécifiques en dehors de mon temps de travail. Le principal inconvénient à mon triple statut a été l'ambiguïté qu'il pouvait en découler pour les personnes interrogées : qui pose les questions ? La collègue ? La formatrice ? La chercheuse ? C'est pourquoi, j'ai pris le soin de garantir aux enquêté·e·s l'anonymat et de leur préciser que les paroles recueillies ne seraient pas utilisées à but évaluatif, qu'elles seraient à usage personnel et ne seraient pas transmises à l'administration.

Un autre inconvénient était le risque d'induire une perception orientée des enseignant·e·s sur leurs pratiques. En effet, il m'a fallu une constante vigilance pour accueillir leur parole avec le moins d'interférences possibles, ce qui n'a pas toujours été facile. Ma posture de formatrice m'invitait souvent à répondre aux questions des enseignant·e·s, à prendre position, à conseiller. Mon deuxième point de vigilance a été alors de ne pas orienter les paroles des enseignant·e·s par des mots ou des gestes. Ainsi je me suis construite une posture de chercheuse au fil de ma recherche, en me méfiant des biais méthodologiques dus à l'ambiguïté du double statut de mon terrain, à la fois professionnel (lieu de formation) et scientifique (terrain de recherche).

Enfin, même si cela est indépendant de mon statut, il faut mentionner l'une des difficultés majeures rencontrées, à savoir la crise épidémique et ses incidences sur le recueil de données. Malgré tous les efforts déployés pour réduire au maximum les perturbations engendrées (absence des enseignant·e·s, annulation de toutes les formations pendant plus d'un an, travail à distance, précautions sanitaires...) ont limité malgré moi le nombre de données recueillies.

9.6 De la posture de formatrice à la posture de chercheuse : la construction d'une dynamique

L'enjeu majeur a été le passage d'une posture d'enseignante/formatrice à une posture de chercheuse ou plutôt la dynamique à trouver entre les deux. J'ai cherché cette dynamique autant dans la construction de la recherche que dans les modalités de recueil des données ou leur analyse. Il m'a fallu du temps pour réussir à quitter mes préoccupations strictement didactiques du terrain de la formation et passer d'une posture d'action à une posture d'observation.

De même, l'analyse et l'interprétation des données a demandé une décentration et une distanciation critique. Dans la formation il y a une grande part d'idées toutes faites qu'on n'a pas le temps de remettre en question car l'urgence appelle à l'efficacité. Pour caricaturer, on pourrait dire qu'en tant que spécialiste, nous pensons savoir ce qui est « bon » pour les enseignant·e·s, nous arrivons avec une formation spécifique et un certain nombre de certitudes et de préconisations, de recettes comme le diront certain·e·s.

Dans les sciences dites humaines, les préjugés ne sont pas absents de la recherche, Gadamer (1960) considère d'ailleurs le « préjugé » ou « l'anticipation » comme faisant partie indissociablement de la recherche. Mais la/le chercheur·e, loin de se prétendre « neutre », travaille, a priori, explicitement ses préjugés (De Robillard, 2011). Ainsi, j'ai essayé de mettre en œuvre une attitude de distanciation réflexive, une « posture intérieure-extérieure » (Blanchet, 2012), intérieure par le regard compréhensif porté sur les réalités de terrain et extérieure par le souci de distance critique. Il n'y a pas chez moi d'« *illusion du chercheur positionné hors du monde social et isolé de ses influences* » (Blanchet 2007 p. 24) mais une posture réflexive engagée et impliquée socialement.

Chapitre 10 - Protocole d'enquête : contextualisation, recueil de données et construction du corpus

Les données recueillies nous ont permis de pointer les facteurs à prendre en considération pour ensuite lever les blocages observés chez les enseignant·e·s à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques favorisant l'inclusion des élèves plurilingues.

Rappelons les trois hypothèses de départ :

- H1 : **Les représentations** des enseignant·e·s sur les élèves allophones et le plurilinguisme influent sur leur engagement ;
- H2 : Le principe inclusif crée **une insécurité** chez les enseignant·e·s en bousculant leurs habitudes pédagogiques ;
- H3 : Le principe inclusif questionne leurs **identités professionnelles**.

Dans ce chapitre, il sera question de décrire les différentes phases de la construction de mon corpus. Pour cela, dans un premier temps je présenterai le cadre spatio-temporel et humain de la recherche. Dans un deuxième temps, je détaillerai les données recueillies pour enfin exposer et expliciter les modalités de traitement des données.

10.1 Définition du terrain : les choix et les objectifs d'enquête

« *La question du terrain de recherche ne se réduit pas à la définition d'un espace géographique* » rappelle Blanchet (2011 p. 17) qui nous invite à envisager au moins trois autres critères : l'espace temporel, social et situationnel. Il faut alors envisager le terrain de façon plus large, comme un réseau d'interactions humaines et sociales dont la chercheuse que je suis fait partie et que de ce fait je transforme et qui me transforme (*ibid.*). C'est également ce que l'ethnologue Michel Agier souligne (2004) :

Le terrain n'est pas une chose, ce n'est pas un lieu, ni une catégorie sociale, un groupe ethnique ou une institution (...) c'est d'abord un ensemble de relations personnelles où l'on « apprend des choses ». « Faire du terrain » c'est établir des relations personnelles avec les gens. (p. 35).

La notion de terrain est complexe, c'est une construction, et comme toute recherche en sciences humaines, elle reflète la complexité des rapports humains et sociaux, d'où la nécessité de décrire finement les paramètres saillants de ce terrain afin de rendre visible leur interprétation⁹⁶.

⁹⁶ J'en soulignerai en caractères gras les éléments constitutifs dans ce qui suit.

10.1.1 Le choix des établissements

Ma recherche s'ancre sur le terrain de l'École. À travers mes différentes activités professionnelles, j'ai rencontré des enseignant·e·s d'école maternelle, d'école élémentaire, de collège, de lycée général et de lycée professionnel dans toute l'académie de Lyon, qui regroupe les départements de l'Ain, de la Loire et du Rhône. Des disparités conséquentes, en termes de conditions de prise en charge et de scolarisation ont été constatées entre les trois départements et j'ai donc opéré un premier choix : centrer mes observations sur **le département de la Loire** à la fois parce qu'il m'est familier, et parce que j'y suis souvent intervenue lors des formations que je conçois et anime dans le cadre des formations proposées par le CASNAV (mes autres collègues formatrices investissent davantage les autres départements).

S'est ensuite posée la question du niveau de classe ciblé. J'ai choisi **le second degré**, collège⁹⁷ et lycée. Deux raisons ont présidé à ce choix, l'une circonstancielle, l'autre théorique. Premièrement, lorsque j'ai débuté ma recherche j'étais encore enseignante en UPE2A dans un collège de Saint-Étienne et ma connaissance du contexte ainsi que ma proximité avec de nombreux·ses enseignant·e·s me facilitaient les prises de contacts. La seconde raison émane de mes constats et de mes lectures. Le contexte du 2nd degré semble avoir été encore peu étudié en comparaison de celui de l'école primaire. Par ailleurs, on observe comme un nœud à ce moment du parcours des élèves : c'est une étape propice au « décrochage » et plus sensible au risque d'« échec scolaire » (Zay 2012).

Pour ce qui est du choix des établissements, ils se sont imposés d'eux-mêmes si je puis dire puisqu' il s'agissait d'interroger les enseignant·e·s qui participeraient aux formations sollicitées par leur chef·fe d'établissement. J'ai choisi de mener des entretiens dans tous les établissements où je me rendais, ce qui me permettrait d'avoir une relative représentativité (établissements classés prioritaires ou non, zone rurale ou urbaine...), le choix des entretiens à conserver pour le corpus se ferait ultérieurement. La crise sanitaire a considérablement restreint les possibilités d'entretiens comme évoqué précédemment.

10.1.2 Le choix des acteurs et actrices interrogé·e·s

Ma problématique induisait que j'interroge **des enseignant·e·s** de tous les âges, de temps d'expérience d'enseignement variés et représentant **toutes les disciplines** enseignées au collège et/ou au lycée. Comme je l'ai déjà dit, j'ai également choisi d'interroger les chef·fe·s d'établissement, à l'initiative des demandes de formation sur la question de l'inclusion des

⁹⁷ Le collège est très représenté dans les demandes de formations.

élèves allophones afin de cerner leurs motivations et leurs attentes, notamment pourquoi leur semblait-il nécessaire de former leur équipe sur cette question, à partir de quels constats et quelles sont les modalités proposées par l'établissement ? Je souhaitais aussi interroger leur regard sur les attitudes et pratiques des enseignant·e·s. Ceci dans une approche complémentaire et pour contribuer au questionnement des hypothèses de recherche.

10.1.3 Le temps de l'enquête

Les données recueillies ont été collectées durant les années scolaires 2018-2019 et 2019-2020 au fil de l'arrivée des demandes de formation concernant la question de « l'inclusion des élèves allophones en classe ordinaire » selon la formulation proposée. Les 6 entretiens enregistrés et parallèlement les 95 questionnaires associés (ce qui correspond au nombre d'enseignant·e·s concerné·e·s par les formations dispensées) (type A) et envoyés se sont déroulés entre décembre 2018 et novembre 2019. Les questionnaires de type B, ont été recueillis en mars 2020.

10.2 Les données recueillies

10.2.1 Une approche ethnographique

Les différents choix adoptés et présentés pour le recueil des données : faire une collecte de données dans leur cadre naturel et me poser de façon expérientielle longue à partir d'une participation observante dans le cadre d'une démarche globale qualitative et compréhensive m'amènent à qualifier ma démarche comme relevant d'une approche ethnographique.

Il peut apparaître redondant de s'inscrire dans une démarche ethnographique alors que l'on a déjà revendiqué une approche sociodidactique ou encore une approche de la proximité. Cependant, cela permet de réaffirmer certains choix méthodologiques autour desquels s'est construite cette recherche.

Ethnographie, ethnologie ou encore anthropologie sont trois sciences de l'homme, comme nous le rappelle l'étymologie grecque du terme. Elles visent à comprendre l'humain (du grec *antropos* – humain et *logos* – discours, savoir). Pour Topinard (1876, p. 199) « *l'anthropologie est la science tout entière de l'homme, l'ethnologie serait la science des peuples, et l'ethnographie la description de ces mêmes peuples* ». Pour le dire autrement, on utilisera le terme ethnographie pour parler de la partie du travail consacrée au recueil des données, celui d'ethnologie pour l'analyse et la mise en perspective de ces données, l'anthropologie réunissant le tout. Cependant, on constate de nos jours une tendance à employer les termes ethnologie ou anthropologie de façon indifférenciée ou en utilisant le terme anthropologie sociale.

Associée à ses débuts au voyage, à l'exotisme, à l'étude des peuples « primitifs », l'anthropologie est devenue cette science sociale et culturelle de l'homme qui, à l'aide de l'enquête de terrain, investigue les faits sociaux relatifs à la culture, à la société, au rituel et à l'institution (Copans, 1996). C'est une manière de voir et de comprendre le monde, c'est un long chemin « *depuis l'observation vers l'interprétation, depuis la pratique vers la théorie* » (Agier 2004, p. 8). Telle fut mon entreprise, faire de mon expérience professionnelle le terreau de ma recherche, « *remuer la terre séchée des évidences* » (*ibid*) pour poser un autre regard sur mon environnement professionnel quotidien. Un regard distancié, critique mais de l'intérieur car « *l'anthropologie et l'ethnologie sont d'abord, et avant tout, des sciences du terrain et de l'implication directe du chercheur* » (Copans et Adell-Gombert 2019, p. 14).

Concernant la méthode « *Les formes spontanées de la sociabilité et de l'interaction constituent les meilleures opportunités d'observation et donc d'explicitation des actions et des situations* » (p. 224) pour cela l'entretien ethnologique se veut a priori peu directif (p. 225).

C'est en me fondant sur ces principes qui correspondent à mes objectifs de recherche et à ma façon d'envisager la recherche que j'ai construit ma démarche, souhaitant être au plus près des acteurs et actrices observé·e·s, dans un cadre d'observation le moins transformé possible. Cette optique et mon souci d'être attentive aux détails, au langage, jusque dans ses implicites et ses non-dits pour faire émerger les catégories et les rationalités propres aux enquêté·e·s m'a amenée à faire le choix des données multiples afin de diversifier les perspectives dans un souci de complémentarité et de cohérence. Ce sont ces choix, en termes de données recueillies que je présenterai ci-dessous.

Le choix des données à recueillir a été fait en envisageant les différentes modalités qui convergeraient toutes à répondre à la même question de recherche, à savoir identifier les obstacles à la mise en œuvre de pratiques didactiques pour accueillir les enfants qui parlent d'autres langues que le français, en exploitant différentes modalités. J'ai ainsi opté pour des données à la fois orales et écrites, des entretiens enregistrés et des questionnaires. Ces deux modalités sont envisagées de façons complémentaires car elles correspondent à des styles communicationnels différents. Les entretiens permettent de faire émerger lors des interactions les questions vives, les accords ou désaccords, les tensions dans le flux discursif. Le truchement de l'écrit, quant à lui, peut être facilitateur pour certain·e·s. Il offre une certaine mise à distance et un sentiment de sécurité : le destinataire n'est pas en face, on peut réfléchir, corriger, différer son expression... Une parole plus libérée peut ainsi émerger pour certain·e·s.

De ce fait, le questionnaire écrit permet une mise à distance de la réflexion et une plus grande introspection. Autrement dit, si les mêmes questions sont posées lors des entretiens et par l'intermédiaire des questionnaires, les réponses obtenues ne seront pas du même ordre. Le recours à ces deux types de données permet d'augmenter la compréhension et obtenir une vision plus complète. Chaque type de données nous renseigne sur une facette de la problématique et donne accès à une partie du phénomène observé. Il faut considérer les données recueillies lors des entretiens et des questionnaires, non comme des données successives qui viendraient se compléter, dans le sens de réponse à un manque, mais comme des sources supplémentaires de connaissance, comme des points de vue particuliers afin d'obtenir une vision globale de l'objet de recherche observé. Il ne s'agit pas d'une stratégie de validation des données mais d'une stratégie de qualité. En combinant les modalités orales et écrites, l'interaction spontanée et la réflexivité distanciée on espère obtenir une vision plus large et éviter autant que faire se peut les écueils inévitables de chaque modalité.

Pour résumer, les données récoltées se composent d'entretiens (de groupe et individuels) et de deux types de questionnaires : les questionnaires proposés avant formation et les questionnaires que je nommerais « doubles » c'est à dire qu'ils sont prévus par paire, l'un proposé en début de formation et l'autre en fin de formation. Je vais détailler et expliciter ces choix.

10.2.2 Recueillir la parole des enseignant·e·s et des chef·fe·s d'établissement : les entretiens

Plusieurs modalités de recueil pouvaient être envisagés : des entretiens semi-directifs ou libres, individuels ou en groupe. J'ai privilégié les groupes de discussion et choisi de mener des entretiens non directifs car je rejoins Chardenet (2011) quand il explique que :

Faire usage de l'entretien non directif ou du groupe de discussion, c'est choisir d'entrer en contact direct et personnel avec des sujets pour obtenir des données de recherche. C'est considérer qu'il est aussi pertinent de s'adresser aux individus eux-mêmes que d'observer leur comportement ou d'obtenir une opinion ou une autoévaluation à l'aide de divers questionnaires (p. 77).

Combinés aux questionnaires, les entretiens sont une source centrale de production de mes données. L'objectif des entretiens est de faire émerger les questions vives concernant l'enseignement aux élèves migrant·e·s plurilingues. Par questions vives, on entend les questions complexes, observables sur le terrain social, qui suscitent l'intérêt des enseignant·e·s, qui sont objets de controverse et/ou de débats sociaux, qui mobilisent des représentations, des valeurs et des arguments et qui interpellent leurs pratiques (Chevallard 1997, Legardez et Simonneaux 2006), et surtout sur lesquelles il n'y a pas unanimité chez les chercheur·e·s. Je préciserai plus loin les modalités choisies pour mener les entretiens et m'attarderai plus spécifiquement sur le

groupe de discussion. Je voudrais ici apporter quelques précisions sur les techniques privilégiées pour mener ces entretiens. J'ai opté pour des entretiens dits « non directifs » et j'ai tenté de limiter mes questionnements à une seule question initiale, ma participation se limitant ensuite à des régulateurs ou des relances (je mettrai en discussion dans une approche réflexive ces choix au chapitre 10). J'ai, de cette façon, cherché à accéder « *aux questions que se posent les enquêtés sur un thème - et par voie de conséquence à celles qu'ils ne se posent pas -, donc à leur façon de le problématiser, de le rendre signifiant de l'intérieur au lieu d'imposer de l'extérieur cette problématisation* » (Calvet et Dumont, 2005, p.66). Ajoutons également qu'« *en laissant se prolonger la parole de l'enquêté, on l'invite à revenir sur elle-même, à dépasser la superficialité première, à accéder à des lieux dérobés à l'échange social, à se confronter à ses contradictions, à se construire en autonomie : on recueille une parole authentique, débarrassée - au moins en partie - des censures de la sociabilité.* » (ibid). Ceci encore davantage dans le cas des groupes de discussions, à condition de quelques points de vigilance.

10.2.2.1 Difficultés et points de vigilance

Ainsi qu'il a été mentionné plus haut, j'ai souhaité recueillir les opinions sur ces obstacles en m'adressant à la fois aux enseignant·e·s, qui sont les premier·ère·s concerné·e·s et aussi à leur chef·fe d'établissement. De ce choix découlent deux réflexions, la première sur les conditions de recueil de la parole enseignante, la seconde sur celles des chef·fe·s d'établissement et l'articulation entre les deux. J'évoquerai successivement ces deux questions et les points de vigilances qu'elles supposent.

Recueillir la parole des enseignant·e·s comporte des difficultés et demande une réflexion sur les stratégies permettant de les contourner. Il est souvent difficile pour les enseignant·e·s d'avouer leurs difficultés de peur qu'elles soient traduites en termes de défaillance. Exprimer ses propres difficultés reste encore souvent taboue et les reconnaître est souvent vécu comme un aveu d'incapacité professionnelle (Hélou et Lantheaume 2008). Pour contourner ce biais, j'ai mis en œuvre une trame d'entretien répondant à quatre objectifs :

- instaurer un climat de confiance,
- libérer la parole,
- impliquer les enseignant·e·s dans la construction des données,
- leur donner un objectif concret à cette implication.

Afin d'instaurer un climat détendu et un rapport de confiance, les entretiens se sont déroulés dans des lieux où il était possible de mettre en place une disposition conviviale, invitant aux échanges : salle des professeurs, salle de classe, salle polyvalente. J'ai évité les situations de face à face ou d'entretiens dans des bureaux. Pour chaque entretien tou·te·s les participant·e·s ont été invité·e·s à se réunir autour d'une table afin de faciliter la circulation de la parole. J'ai alors chaque fois clairement exposé mes objectifs : j'étais là pour écouter leurs ressentis, leurs retours d'expérience, leurs attentes concernant l'enseignement des élèves et de leurs langues au sein de leurs classes, pour mieux comprendre leurs besoins. On propose rarement aux enseignant·e·s des espaces de parole qui leur permettent de s'exprimer et de confronter leurs expériences librement. Leur offrir cet espace était aussi une façon de les enrôler et de leur donner le statut non de simple témoin mais également d'acteur et d'actrice dans l'optique d'une recherche-intervention. Lors d'échanges informels avec de nombreux et nombreuses enseignant·e·s, j'ai souvent ressenti une certaine défiance face à la recherche, perçue comme loin du terrain et jugée souvent comme incapable d'en saisir les réalités. J'ai pensé que si les enseignant·e·s percevaient une « utilité » à ma recherche alors ils et elles seraient beaucoup plus enclins à livrer une parole spontanée et franche, et de ce fait à s'impliquer dans ma démarche de construction des données.

Si j'ai choisi d'interroger également les chef·fe·s d'établissement c'est pour deux raisons principales. La première parce qu'elles et ils sont à l'initiative de la demande de formation. Elles et ils émettent donc la volonté que leur équipe pédagogique participe à une formation leur permettant de réfléchir et adapter leurs pratiques à la présence des élèves dits « allophones » dans les classes. Il m'a donc semblé pertinent de comprendre pourquoi elles et ils avaient initié cette démarche, à partir de quelles observations, de quels constats et de quelles réflexions. Ont-elles/ils, individuellement, identifié certains leviers ou certains blocages à une meilleure prise en compte des compétences et besoins des élèves migrant·e·s plurilingues qui fréquentent leurs établissements ?

La seconde raison est que le leadership pédagogique des chef·fe·s d'établissement risque d'influer sur la diffusion d'attitudes positives ou négatives envers la prise en compte des parcours linguistiques et scolaires des élèves migrant·e·s, comme je l'ai évoqué (voir chapitre 2.3.1). Recueillir leur regard sur la question semblait donc pertinent pour compléter mes données, comprendre les réactions des enseignant·e·s, enrichir mon analyse.

Cette diversité des publics interrogés, de par leur statut institutionnel et leur rapport hiérarchique m'a amenée à adapter mon protocole et à opter pour deux types d'entretiens. Si les entretiens de groupe, restent la modalité principale pour recueillir la parole des

enseignant·e·s, j'ai proposé des entretiens individuels aux chef·fe·s d'établissement pour garantir au maximum la liberté de parole de chacun·e, et ne pas créer de situation où la parole pourrait être auto censurée pour des questions de positionnement hiérarchique par exemple. Ainsi, il s'agit d'éviter d'une part de mettre les enseignant·e·s dans une situation inconfortable face à un éventuel jugement de la part de leur chef·fe d'établissement et d'autre part d'éviter un discours de convenance institutionnelle de la part des chef·fe·s d'établissement face à leurs équipes enseignantes.

10.2.2.2 Recueillir la parole des enseignant·e·s : le focus group

Le *focus group*,⁹⁸ groupe de discussion ou encore entretien de groupe repose sur l'interrogation simultanée d'un groupe de 6 à 12 personnes en moyenne. L'objectif est de récolter des informations en faisant émerger diverses opinions grâce au débat, les avis pouvant être concordants ou discordants sur un sujet précis. Cela permet de comprendre en profondeur les attitudes et les comportements grâce à l'interaction entre les participant·e·s qui constituent à la fois un moyen de recueil de données et un point de focalisation dans l'analyse.

Notons également que le *focus group* est une méthode adaptée lorsque l'on s'intéresse aux représentations sociales, ce qui est l'objet de notre première hypothèse. Comme le précise Moscovici (1989), la formation d'idées, de croyances et d'opinions s'insère dans et par la communication. Selon lui, nous devons étudier les conversations dans la société car elles permettent de mieux saisir comment les interlocuteur·rice·s s'investissent dans un sujet, pourquoi elles et ils sont passionné·e·s ou inquiet·ète·s et comment elles et ils expriment leurs préoccupations. Il précise qu'il faut analyser la façon dont les personnes classent, nomment et reconstruisent les phénomènes sociaux et souligne que la crise ou le changement social rendent la communication particulièrement riche, puisqu'ils permettent à la/au chercheur·e de comprendre la formation et la transformation du « sens commun ».

L'émergence du *focus group* dans le champ de l'éducation date des années 2000. C'est une méthode de recherche qualitative très utilisée dans les pays anglo-saxons. Cette approche m'a semblé pertinente pour ma recherche. Je justifierai ce choix en m'appuyant notamment sur les travaux de Baribeau (2009). Le groupe de discussion peut être utilisé afin de produire des connaissances sur un thème peu connu, ce qui est le cas de notre recherche nous semble-t-il. La discussion de groupe est adaptée à l'étude des comportements complexes et multifactoriels.

⁹⁸ Le *focus group* est issu de l'entreprise privée et d'une technique marketing de l'après-guerre aux États-Unis qui permettait de recueillir les attentes des consommateurs et de rendre ainsi un produit plus attractif.

Elle permet d'en explorer les motivations, le comment et le pourquoi, de même que les divergences. Elle permet de susciter un échange ouvert consistant à écouter les personnes et à apprendre d'elles. En regroupant des personnes différentes, des enseignant·e·s de différents âges et expériences, enseignant·e·s des disciplines diverses mais qui ont un rapport commun à mon thème de recherche, à savoir la présence dans leurs classes d'élèves qui ne parlent pas ou peu la langue de l'école, je vise à générer des discussions permettant de comprendre les similitudes et les divergences quant aux pensées, aux points de vue et aux émotions des participant·e·s.

Dans ces situations de discussions de groupe, les personnes se comparent d'elles-mêmes afin de saisir ce qui les relie et ce qui les différencie. Mon rôle est alors de les guider, si nécessaire, avec des questions afin d'obtenir un éventail de réponses concernant leurs expériences, leurs questionnements, leurs craintes, leurs satisfactions, leurs remarques... tout ce qui questionne la présence dans leur classe des élèves dits « allophones ». Comme tout outil méthodologique, le focus group a ses avantages et ses inconvénients que nous présenterons sous forme de tableau à partir d'une synthèse des travaux de Baribeau (2010, p. 36) précédemment cités et adaptés à mon contexte de recherche.

Tableau n° 8 Avantages et limites de l'entretien de groupe

Avantages	Limites
Favorise l'expression et l'émergence de différents points de vue.	Le temps d'analyse est considérable.
Permet l'inclusion de personnes qui n'auraient pas accepté une situation d'entretien individuel.	Il y a un risque de domination de la parole par certain·e·s participant·e·s.
Instaure une dynamique dans les échanges.	Difficile de suivre la discussion à plusieurs pour l'animateur ou de canaliser les prises de paroles (discours croisés).
Permet de faire émerger des représentations sociales.	Les participant·e·s peuvent s'influencer mutuellement provoquant une certaine conformité.
Permet d'identifier les consensus et les désaccords rapidement.	Les données peuvent être contaminées par le chercheur.
Économie de temps par rapport à une multiplicité d'entretiens individuels.	Difficile pour le chercheur de ne pas intervenir pour répondre aux questions.

Dans mon cas précis, j'ai veillé à limiter autant que faire se peut les aspects négatifs de cette approche : être vigilante à la distribution de la parole, intervenir le moins possible pour ne pas donner des réponses aux questions qui m'étaient alors posées et de ne pas émettre de signe d'éventuels désaccord avec le groupe. Avec les groupes rassemblant plus de dix personnes il m'a été plus difficile de canaliser les discours croisés ou les conversations en aparté. À défaut de les canaliser, les nombreuses écoutes des enregistrements m'ont permis de saisir une partie de ces conversations croisées et en comprendre les articulations.

10.2.2.3 Données recueillies lors des entretiens

Les entretiens de groupe et individuels ont été enregistrés à l'aide d'un téléphone portable. Après avoir demandé l'accord aux différent·e·s participant·e·s, le téléphone a été posé au centre de la table. Puis chaque enregistrement a été transcrit et exploité.

J'ai enregistré 6 entretiens (pour une durée totale de 235 minutes), deux sont individuels avec deux cheffes d'établissement, 4 sont collectifs et rassemblent entre 3 et 8 personnes, choisies en fonction de leur disponibilité et de leur présence dans l'établissement au moment du rendez-vous. La chronologie de passation est présentée dans le tableau suivant.

Tableau n° 9 Entretiens réalisés et composition des groupes

	Date	Type d'établissement / lieu	Durée	Enquêté·e·s
1	7 décembre 2018	Collège / banlieue de Saint-Etienne classé REP +	38mn	Principale
2	7 décembre 2018	Idem	54mn	3 enseignant·e·s (1 femme et 2 hommes) Disciplines enseignées : Arts plastique/ français/ Histoire/géographie
3	11 janvier 2019	Lycée régional d'enseignement adapté (LREA) Sorbiers (42), proche de Saint-Etienne	27mn	Directrice
4	11 janvier 2019	Idem	55mn	5 enseignant·e·s (3 femmes et 2 hommes) dont 1 professeur des écoles spécialisé Disciplines enseignées : horticulture / anglais / mathématiques/ lettres-histoire
5	3 octobre 2019	Collège Centre-ville de Saint-Etienne classé REP	30mn	8 enseignant·e·s 5 femmes et 3 hommes Mathématiques/ physique / EPS / français / Sciences de la vie et de la terre /histoire- géographie/anglais/musique La documentaliste La Conseillère principale d'éducation (CPE)
6	7 novembre 2019	Lycée professionnel centre-ville de Saint-Etienne	28mn	2 enseignantes (vente/lettres-anglais) La proviseure

Les questions posées

Dans le cadre des *focus group*, ainsi qu'il a été précisé en 9.3.1.2, la parole est relativement libre de façon à faire émerger les questions vives sans les induire à priori. Seule la première question est posée, question d'ordre général « vous allez bientôt bénéficier d'une formation au sein de l'établissement intitulée l'inclusion des élèves allophones en classe ordinaire. Quels sont vos remarques et vos questions sur le sujet ? ».

Puisque la technique des *focus groups* demande une grande flexibilité, je n'ai pas établi de guide d'entretien précis mais plutôt une liste de questions-clés, au cas où certains sujets ne seraient pas évoqués spontanément. Les questions générales à destination des enseignant·e·s ont été au nombre de trois :

- À quelles difficultés vous confrontez-vous dans vos pratiques pédagogiques avec les élèves allophones ?
- Quelles questions vous posez-vous sur les élèves allophones ?
- Pour vous, quels sont les apports essentiels d'une formation ?

Pendant mes observations informelles, j'ai souvent pu observer une tendance chez des enseignant·e·s à détourner les questions portant sur leurs pratiques pédagogiques en y répondant en termes de compétences des élèves. Lorsque je les questionnais sur leurs difficultés elles et ils répondaient par les difficultés des élèves. Cela paraît ici dire qu'il est peut-être plus facile de parler des difficultés des élèves que de soi-même. Par conséquent, pour la conduite des entretiens j'ai essayé d'être vigilante à ne pas laisser « glisser » les remarques sur les élèves et leurs compétences et de recentrer, si nécessaire, les échanges autour des pratiques et des ressentis des enseignant·e·s.

En ce qui concerne les chef·fe·s d'établissement deux questions ont été posées :

- Pourquoi souhaitez-vous proposer à votre équipe enseignante une formation sur la question de l'inclusion des élèves allophones ?
- À partir de quels constats ?

Pour tous les entretiens, le protocole mis en place correspondrait à un protocole hybride entre entretiens libres et entretiens semi-directifs. Une question initiale est posée puis 2 ou 3 questions-clés sont préparées dans le but de recentrer la discussion si nécessaire ou aborder des points qui nous semblent essentiels pour répondre à la problématique.

Les questions posées au début des entretiens étant de nature à favoriser la réflexion, il ne m'a quasiment pas été nécessaire de recourir aux autres questions pour recentrer sur le thème principal de nos échanges, les thèmes et sujets envisagés et bien d'autres, ont été spontanément évoqués par les enseignant·e·s.

10.2.3 Compléter et enrichir les données : les questionnaires

Afin de compléter les données orales, j'ai opté pour deux types de questionnaires :

- Dans le cadre des formations FIL « Formation d'Initiative locale »⁹⁹ menées, des questionnaires avant formation, parallèlement aux entretiens, et destinés à l'ensemble de l'équipe pédagogique concernée par la formation à venir (questionnaires de type A). L'objectif de ces derniers est de compléter les données obtenues par l'intermédiaire des entretiens à savoir la mise à l'épreuve de mes hypothèses 1 et 2, en questionnant respectivement les représentations des enseignant·e·s et le sentiment d'insécurité pédagogique développé, ou non, par celles/ceux-ci. Cette modalité m'a donné la possibilité d'élargir mon panel à tou·te·s les enseignant·e·s de l'établissement afin de leur permettre de s'exprimer, ou du moins au plus grand nombre, et pas seulement à celles et ceux disponibles au moment des entretiens. Outre les avantages du truchement de l'écrit exposé précédemment, les questionnaires permettraient peut-être d'envisager d'autres points de vue que ceux recueillis lors des entretiens.

Le mode unique pour l'envoi des questionnaires a été le mail adressé à tou·te·s les enseignant·e·s de l'établissement concerné·e·s par la formation à venir¹⁰⁰. Comme pour les entretiens, j'ai précisé que leurs réponses seraient à usage personnel, anonymées et qu'elles ne seraient pas transmises à l'institution.

- Des questionnaires « doubles » proposés dans le cadre d'une formation spécifique intitulée « L'inclusion des élèves allophones en classe ordinaire » (questionnaires de type B). Ces questionnaires sont proposés en deux temps, l'un avant et l'autre à la fin de la formation.

L'objectif des questionnaires a été d'analyser l'influence de la formation sur les postures professionnelles et mettre plus particulièrement à l'épreuve ma troisième hypothèse, à savoir la corrélation entre la présence des élèves migrants plurilingues au sein des classes et les questionnements en termes d'identité professionnelle. Le questionnaire d'ouverture vise également à cerner les représentations des enseignant·e·s sur les élèves et leurs langues, leurs pratiques pédagogiques face à ces élèves qui ne parlent pas la langue de l'école et la place accordée aux langues des élèves. Le questionnaire de clôture vise quant à lui à dégager la posture réflexive des enseignant·e·s sur le stage de formation en questionnant les contenus abordés et leurs impacts (ou non) sur des pratiques pédagogiques nouvelles.

⁹⁹ Voir chapitre 3.2.3.

¹⁰⁰ La liste m'a été transmise par le/la chef·fe d'établissement. Le message explicitait le contexte de la formation et celui de ma recherche sur la question de la scolarisation des élèves « allophones » au sein des classes et de ma volonté de recueillir leur parole à ce sujet.

L'analyse comparée des réponses obtenues en début et en fin de formation cherche à identifier des changements de postures professionnelles afin d'interroger les questionnements identitaires mis en jeu par la présence des élèves migrant·e·s plurilingues dans les classes, objet de ma troisième hypothèse. Ceci nous permettra d'envisager des pistes, dans le prolongement de la réflexion, sur l'acte formatif et ses implications sur la scolarisation des enfants migrant·e·s au sein des classes ordinaires et ainsi avancer des propositions plus conformes aux besoins ressentis par les enseignant·e·s de notre échantillon.

10.2.3.1 Les questionnaires de type A

Les modalités de collecte et de passation du questionnaire A sont synthétisées dans le tableau ci-après :

Tableau n° 10 Origines des questionnaires de type A

Date d'envoi	Établissement	Nombres de questionnaires envoyés	Nombre de réponses reçues
7/12/2018	Collège / banlieue de St-Étienne classée REP +	27	8
11/01/2019	Lycée régional d'enseignement adapté (LREA) Sorbiers (42), proche de St-Étienne	12	7
03/10/2019	Collège centre-ville de St-Étienne classé REP	42	19
07/11/2019	Lycée professionnel centre-ville de St-Étienne	14	5
Total		95	39

On notera un taux de retour des questionnaires très satisfaisant de plus de 41%.

Les questions posées

Avec le même esprit que pour les entretiens et focus group, peu de questions ont été posées dans les questionnaires pour ne pas trop orienter ni influencer les réponses obtenues. Les questions sont volontairement très ouvertes afin de favoriser la réflexion et l'émergence des questions vives évoquées précédemment. L'objectif était d'identifier les obstacles vécus par les enseignant·e·s (leurs nombres, leurs natures, leurs qualifications), de recueillir les représentations autour de la notion d'inclusion et l'impact ressenti du processus inclusif et enfin de cerner les attentes de formation.

Voici les questions posées :

- À quelles difficultés vous confrontez-vous dans vos pratiques pédagogiques avec les élèves allophones ?
- Vos remarques sur l'inclusion des élèves allophones dans vos cours ?

- Quelles sont vos attentes pour cette formation ?

10.2.3.2 Les questionnaires de type B

La formation se déroulant sur une seule journée, les questionnaires de type B ont été proposés le 10/03/2020 aux 13 enseignantes participant à la formation académique intitulée « Inclure les élèves allophones en classe ordinaire » dont le profil est repris ci-après :

	Profil
1	Femme, 25 ans, 3 ans d'ancienneté Lettres
2	Femme, 33 ans, 3 ½ d'ancienneté Lettres
3	Femme, 35 ans, 13 ans d'ancienneté Lettres et FLS
4	Femme, 41 ans, 17 ans d'ancienneté Lettres-histoire
5	Femme, 47 ans, 15 ans d'ancienneté Documentation
6	Femme, 46 ans, 18 ans d'ancienneté FLS
7	Femme, 33 ans, 8 ans d'ancienneté Allemand et FLS
8	Femme, 43 ans, 20 ans d'ancienneté Documentation
9	Femme, 31 ans, 9 ans d'ancienneté Lettres
10	Femme, 31 ans, 7 ans d'ancienneté FLS
11	Femme, 61 ans, 30 ans d'ancienneté Documentation
12	Femme, 37 ans, 10 ans d'ancienneté Documentation
13	Femme, 39 ans, 16 ans d'ancienneté FLS

Le questionnaire avant formation comporte 14 questions. Les questions 1, 2 et 3 visent à évaluer le degré de familiarité de l'enseignant·e avec la thématique de la formation, à savoir les élèves « allophones » et leur inclusion en classe ordinaire :

1- Avez-vous entendu parler des élèves allophones lors de votre formation initiale à l'IUFM (ou ESPE ou INSPE) ?

2a- Avez-vous déjà suivi des formations sur la question ?

2b- Si oui, lesquelles ?

3- Connaissez-vous les documents Éduscol qui traitent de la scolarisation des élèves allophones ?

Les questions 4 et 5 s'attachent à interroger les appréhensions personnelles des deux notions clés (allophonie et inclusion) :

4- Quelle définition donneriez-vous d'un·e élève allophone ?

5- Que pensez-vous du principe de l'inclusion pour les élèves allophones (avantages/inconvénients/modalités...)?

Les questions 6 et 7 évaluent les motivations liées au suivi de la formation :

6- Pourquoi vous êtes-vous inscrit·e à une formation sur l'inclusion des élèves allophones ?

7- Qu'attendez-vous de cette formation ?

Les questions 8 à 11 appellent à une réflexivité au sujet des expériences professionnelles vécues. Elles visent à introduire la réflexion sur les compétences et les besoins spécifiques pour en recueillir les représentations liées.

8- En tant qu'enseignant·e, quelles sont les principales difficultés que vous rencontrez dans votre pratique professionnelle pour enseigner aux élèves allophones ?

9- A votre avis quelles sont les principales difficultés des élèves allophones ?

10- Quels sont leurs points forts ?

11- Si vous deviez définir les besoins principaux des élèves allophones ...

Les trois dernières questions ont pour objectifs l'explicitation des pratiques pédagogiques :

12a - Dans vos classes, adaptez-vous les cours pour les élèves allophones ?

12b- Si oui, quelles adaptations proposez-vous ?

13a - Adaptez-vous les évaluations ?

13b - Si oui selon quelles modalités ?

14a- Les élèves allophones sont des élèves qui parlent d'autres langues que le français, vous appuyez-vous sur ces autres langues pour faciliter les apprentissages ?

14b - Si oui, selon quelles modalités ?

Quant au questionnaire après formation, il regroupe 8 questions :

Les deux premières cherchent à « évaluer » le parcours formatif, c'est à dire à cibler les positionnements initiaux qui auraient été remis en question ou questionnés :

1a - Cette formation vous a-t-elle permis de répondre à certaines questions que vous vous posiez concernant l'inclusion des élèves allophones ?

1b- Si oui lesquelles ?

2- Quels sont les éléments principaux que vous retenez de la formation ?

Les questions 3 et 4 interrogent les potentielles modifications des pratiques suite à la formation :

3- Pensez-vous mettre en place de nouvelles pratiques pédagogiques suite à cette formation ?

4- Quelles sont les pratiques qui vous semblent les plus difficiles à mettre en place selon vous ?

Les 3 questions suivantes visent à faire émerger les questionnements qui resteraient en suspens ou qui demanderaient des approfondissements :

5- Suite à cette formation quelles questions abordées souhaiteriez-vous approfondir ?

6- Quelles questions non abordées souhaiteriez-vous traiter en formation ?

7a- Souhaiteriez-vous participer à d'autres formations au sujet des élèves allophones ?

7b- Sur quels sujets ?

La dernière question est très ouverte pour permettre toute expression jugée nécessaire et laisser la place à des questions que l'on n'aurait pas envisagées :

8- Votre avis général sur la formation

Cette modalité de recueil de données n'a pu être mise en œuvre que dans le cadre d'une seule formation, le 10 mars 2020. J'avais prévu de proposer et recueillir d'autres questionnaires lors des formations suivantes sur la même question mais la crise sanitaire et le confinement ont eu pour effet l'annulation de toutes les formations en établissement¹⁰¹.

Les données recueillies se composaient alors de 6 entretiens enregistrés, 51 questionnaires de type A complétés et 13 questionnaires doubles de type B. La construction du corpus a fait l'objet de choix - liés à la recherche mais aussi aux conditions sanitaires de cette période - que je vais justifier et détailler dans le prochain chapitre.

Chapitre 11 - Méthodologie pour l'analyse du corpus

11.1. Le traitement des données

À partir du *corpus existant* (Bommier-Pincemin, 1999) et désordonné constitué des données mentionnées ci-dessus, j'ai fait des choix parmi toutes les données, écarté certains documents et certains entretiens pour construire un corpus cohérent et équilibré : c'est ce que Bommier-Pincemin appelle le *corpus d'étude* (*ibid.*).

¹⁰¹ En janvier 2022, ce type de formation n'avait toujours pas repris.

11.1.1 Le choix des entretiens

Comme dit plus haut, durant l'année scolaire 2019/2020, deux autres entretiens étaient programmés en mai et juin. Ils ont été annulés suite à la mise en place du confinement généralisé. Cela m'a contraint à renoncer à poursuivre ma collecte de données et à me contenter de celles déjà récoltées. Néanmoins, je ne pouvais pas conserver l'ensemble des entretiens enregistrés sans une réflexion sur leur pertinence pour ma recherche et l'examen de mes hypothèses au terme de leur analyse. Or, parmi mes sources de données, les entretiens occupent une place centrale dans mon étude, je voulais donc les garder à tout prix. Après une phase d'immersion dans les entretiens, pendant laquelle j'ai écouté plusieurs fois chaque entretien, puis les ai transcrits, j'ai fait le choix d'en écarter 2 sur les 6 recueillis. En effet ces deux entretiens ont été réalisés dans un contexte spécifique, celui de l'enseignement adapté. L'établissement concerné accueille dans des sections professionnelles pour préparer à des CAP ou baccalauréats professionnels des élèves reconnus en « situation de handicap » suite à un processus administratif complexe. Les modalités de scolarisation sont adaptées : classe de 8 élèves maximum, accompagnement médico-sociaux spécifiques, habitudes de travail en équipe pluridisciplinaire et autres caractéristiques intrinsèques à ce type d'établissement.

Les enseignant·e·s y mettent en œuvre des pratiques pédagogiques adaptées et différenciées (ce qu'ont confirmé les entretiens). Même si le questionnement des enseignant·e·s sur la présence d'élèves parlant d'autres langues que celle de l'école dans leur classe, correspond à mes questions de recherche, le contexte m'a semblé trop éloigné du contexte de classe « ordinaire » que je souhaitais investiguer et constitue une rupture dans mon unité. Je les ai donc éliminés.

Les quatre entretiens retenus et transcrits pour mon corpus d'étude sont présentés dans le tableau suivant : sur les quatre, trois sont collectifs et deux contiennent les témoignages des chefs d'établissement, l'un de façon individuelle, l'autre de façon collective.

Tableau n° 11 Les entretiens du corpus d'étude

	Type d'établissement / lieu	Durée	Personnes interrogées	Codage
Entretien n°1 (Codé E1)	Collège / banlieue de Saint-Étienne classée REP +	38mn	Principale	Ep1
Entretien n°2 (Codé E2)	Idem	54mn	3 enseignant·e·s 1 femme et 2 hommes - Musique (femme) - Français (homme) - Histoire-géographie (homme)	Ee1 Ee2 Ee3

Entretien N°3 (codé E3)	Collège centre-ville de Saint-Étienne classé REP	30mn	9 enseignant·e·s 5 femmes et 3 hommes - mathématiques (homme) - documentaliste (femme) - physique (homme) - éducation physique et sportive (EPS) (femme) - français (homme) - sciences de la vie et de la terre (SVT) (femme) -histoire-géographie (femme) - anglais (femme) - musique (homme) - conseillère principale d'éducation (CPE) (femme)	Ee4 Ee5 Ee6 Ee7 Ee8 Ee9 Ee10 Ee11 Ee12 CPE
Entretien n°4 (codé E4)	Lycée professionnel centre-ville de Saint-Étienne	28mn	2 enseignantes : - vente - lettres-anglais La proviseure	Ee13 Ee14 Ep2

11.1.2 Le tri et le choix des questionnaires

J'ai reçu 39 questionnaires de type A sur les 95 envoyés. Ayant écarté les données recueillies au sein de l'établissement adapté, pour les raisons explicitées précédemment, j'ai également écarté les 7 questionnaires reçus des enseignant·e·s de cet établissement. Après avoir lu plusieurs fois l'ensemble des questionnaires reçus j'en ai écarté 10 sur les 32 restants. Je ne les ai pas conservés car leur caractère très incomplet (parfois pas de réponse ou des réponses se limitant à un mot) n'apportait aucun élément pour valider ou invalider mes hypothèses. J'ai ainsi sélectionné 22 questionnaires présentés dans l'ordre chronologique de leur réception comme le synthétise le tableau ci-dessous :

Tableau n° 12 Les questionnaires de type A de notre corpus

	Discipline	Codage
Q1	Histoire-géographie	Ee15
Q2	Français	Ee16
Q3	Français	Ee17
Q4	Français	Ee18
Q5	Français	Ee19
Q6	Lettres-histoire	Ee20
Q7	Lettres-anglais	Ee21
Q8	Mathématiques-sciences	Ee22
Q9	Français	Ee23
Q10	Espagnol	Ee24
Q11	Anglais	Ee25
Q12	Arts plastiques	Ee26

Q13	Anglais	Ee27
Q14	Français	Ee28
Q15	Histoire-géographie	Ee29
Q16	Mathématiques	Ee30
Q17	Histoire-géographie	Ee31
Q18	Français	Ee32
Q19	Anglais	Ee33
Q20	Lettres-histoire	Ee34
Q21	Arts plastiques	Ee35
Q22	Français	Ee36

Parmi les 13 doubles questionnaires de type B recueillis, j'ai dans un premier temps écarté les questionnaires complétés par des enseignant.e.s de dispositifs spécifiques (UPE2A) qui ne correspondaient pas aux « enseignant.es de classes ordinaires » visé.es et que je n'avais pas eu la possibilité d'identifier avant le début de la formation. J'ai conservé les 8 questionnaires restants.

Tableau n° 13 Les questionnaires de type B de notre corpus d'étude

Questionnaires avant formation	av.
Questionnaire après formation	ap.
Questions	q1, q2.....
Enquêté.e.s	Codage
Femme, 25 ans, 3 ans d'ancienneté / Lettres	Ee37
Femme, 33 ans, 3 ½ d'ancienneté / Lettres	Ee38
Femme, 41 ans, 17 ans d'ancienneté / Lettres-histoire	Ee39
Femme, 47 ans, 15 ans d'ancienneté / Documentation	Ee40
Femme, 43 ans, 20 ans d'ancienneté / Documentation	Ee41
Femme, 31 ans, 9 ans d'ancienneté / Lettres	Ee42
Femme, 61 ans, 30 ans d'ancienneté / Documentation	Ee43
Femme, 37 ans, 10 ans d'ancienneté / Documentation	Ee44

Exemple : Ee41(av.q4) : réponse à la question 4 dans le questionnaire avant formation de l'enquêtée enseignante n° 41.

11.2 Transcriptions des entretiens et présentation des questionnaires

Suite au tri des données collectées, j'ai entamé la phase d'harmonisation du corpus afin de classer, d'organiser, de recontextualiser, d'objectiver les données de mon corpus, d'en faire une analyse critique distanciée, linguistique et discursive, J'ai transformé les entretiens et les questionnaires en documents analysables.

Ces données ont fait l'objet de « transformations » spécifiques selon leurs caractéristiques comme je vais maintenant l'expliquer.

11.2.1 La transcription des entretiens

La question de la transcription ne saurait être réduite à de simples questions techniques (Mondada, 2020). Il n'existe pas de transcription neutre et elle implique des positionnements spécifiques, que je vais expliciter ici.

11.2.1.1 Réflexions sur la transcription

La première question que je me suis posée est de savoir si j'allais transcrire les entretiens. En effet, d'un côté, la transcription change la nature du matériau de base qui devient un texte écrit (Kaufman, 2016) : *la transcription peut enrichir ou appauvrir considérablement l'entretien* (Beaud et Weber, 2010, p. 210) et *fait perdre à l'entretien une partie de ce qui fait la richesse de l'interaction de face à face et des paroles qui s'y prononcent notamment tout le subtil dégradé des émotions qui passent à travers la voix* (*id.*, p. 211).

Mais d'un autre côté la transcription permet, grâce à une écoute minutieuse, attentive et répétée, de découvrir des passages auxquels on n'avait pas prêté attention, elle *exerce un effet de loupe agrandissante des phénomènes qui autrement échappent à l'ouïe* (Mondada 2000, p. 2).

La seconde question, celle de toute personne qui transcrit, que j'ai envisagée est la suivante : comment transcrire les entretiens en restituant les propos des personnes interrogées, la teneur de la discussion tout en rendant lisible le résultat final ? En se mettant du côté du lecteur, on peut craindre une surcharge d'informations qui rende l'ensemble inaccessible. La transcription exhaustive, outre qu'elle est pratiquement impossible, qui consiste à décrire les phénomènes (pauses, intensité de voix, hésitations sonores mais non verbales, mimiques d'accompagnement, changements d'intonation, etc.) a l'avantage de rester le plus proche de la réalité possible de la langue parlée, mais elle produit aussi un texte difficile à lire (Beaud et Weber 2010). Elle pose aussi la question de l'engagement des participant·e·s. En effet elles et ils ont accepté·e·s de parler, d'être enregistré·e·s, elles et ils ne se sont pas engagé·e·s dans l'acte d'écrire. Les normes de l'oral et les normes de l'écrit ne sont pas les mêmes et l'image langagière des participant·e·s est en quelque sorte engagée.

C'est en prenant en compte ces quelques considérations que les choix de transcription se sont faits.

11.2.1.2 Les choix de transcription

Même si le travail est long, j'ai opté pour une transcription intégrale de tous les entretiens de mon corpus. Aucun passage n'a été supprimé, aucune modification n'a été apportée, aucune correction linguistique (ni syntaxique, ni lexicale) malgré le souci de ne pas mettre en défaut mes collègues. J'ai conservé les hésitations, répétitions, onomatopées, souvent porteuses de sens émotionnel ou cognitif. J'ai indiqué entre parenthèses lorsque cela était pertinent pour l'analyse les rires, bruits de langue, hauteur de la voix et autres comportements non verbaux porteurs de sens.

11.2.1.3 Conventions de transcription

Pour établir mes conventions de transcriptions, j'ai travaillé à partir de trois documents : *Le français parlé. Transcription et édition* de Blanche-Benveniste et Jeanjean (1987) ; *Le Français parlé. Études grammaticales* de Blanche-Benveniste *et al.* (1990) et la Convention ICOR du laboratoire ICAR (CNRS – Lyon 2 – ENS de Lyon).

Tableau n° 14 Conventions de transcriptions des entretiens

Les entretiens sont codés E1 à E4 selon l'ordre chronologique de passation
Chaque tour de parole est numéroté de 1 à n dans l'ordre chronologique de production
Des lettres majuscules et minuscules sont utilisées pour identifier les participant.es dont : Ee (Ee1, Ee2, Ee3...) pour les enquêté·e·s enseignant·e·s Ep : (Ep1 et Ep 2) pour les enquêtées principales ou proviseures (cheffes d'établissement) C pour la chercheuse
Orthographe standard
Pauses Pause courte : / Pause de durée moyenne : // Pause longue : ///
Mots incompréhensibles : XXX
Modalités d'énonciation : () (rires), (avec agacement)...

Ainsi le code de l'extrait de corpus reproduit ci-dessous et exploité dans la partie analyse désigne le tour de parole 65 attribué à l'enseignant·e n° 6 :

65 Ee6 mais après y a peut-être des petites choses qu'on peut faire après différemment.

J'ai choisi de ne pas spécifier le numéro de l'entretien pour ne pas alourdir le codage. Chaque enseignant·e enquêté·e·s étant codé·e·s de 1 à 44 il est aisé en se rapportant aux tableaux d'identifier l'entretien correspondant.

11.2.2 Mode de présentation des questionnaires

Les 22 questionnaires de type A ont été regroupés sur un document, dans l'ordre chronologique de réception et codés selon les conventions exposées en 9.3.2.

Les questionnaires de type B ont été complétés de façon manuscrite, *in situ*, par les enseignant·e·s présent·e·s à la journée de formation. Ils ont été scannés et rassemblés deux par deux (avant/après) afin d'être envisagés dans une perspective comparative dans le but de mesurer les effets de la formation sur les postures et questionnement professionnels. Ils ont été codés selon la convention présentée précédemment.

Mes deux types de données : entretiens, questionnaires (de type A et B) ont ainsi été référencés pour la rédaction.

J'ai donc réuni pour mon corpus à analyser :

- 1 entretien individuel
- 3 entretiens collectifs
- 22 questionnaires de type A
- 8 questionnaires de type B

Un tableau récapitulatif du codage de l'ensemble du corpus est proposé en annexe 10.

Je rappelle que ma recherche s'inscrit dans une démarche qualitative à dimension ethnographique et que les données ont été recueillies en situation écologique. Dans ce qui suit j'interrogerai les implications de cette démarche sur les modalités d'analyse de mon corpus en détaillant les enjeux et les questionnements.

11.3 Une recherche qualitative à dimension ethnographique

La démarche que j'ai adoptée pour l'analyse du corpus de référence relève d'une herméneutique, c'est-à-dire d'une entreprise de compréhension au sens du célèbre « *expliquer plus, c'est comprendre mieux* » de Ricoeur (1986, p. 22). Nous sommes face à des textes de récits, à des paroles dites ou retranscrites qui nécessitent un effort de compréhension. Nous cherchons à comprendre, découper, rendre visibles des comportements, des phénomènes qui ne se laissent pas nécessairement percevoir au premier regard. Nous explorons les croyances, les

pensées, les savoirs. L'herméneutique est une théorie et une pratique de l'analyse qualitative en tant qu'« *activité de l'esprit humain tentant de faire sens face au monde qu'il souhaite comprendre et interpréter, voire transformer* » (Paillé et Mucchielli 2005, p. 21).

L'analyse qualitative s'enracine dans le courant épistémologique de l'approche compréhensive. Sans revenir sur ses fondements, je rappellerai le développement qu'en a fait Weber, après Dilthey ou Simmel, car il est propre à éclairer ma démarche. Comme le rappelle Gonhier (2004), Weber envisage l'approche compréhensive comme une démarche permettant la compréhension d'un fait social. Elle permet de comprendre, saisir le sens que donnent les individus à leurs actions. Il s'agit alors non seulement de questionner ce que les personnes font ou disent mais aussi les explications qu'elles en donnent.

Notre démarche est, en ce sens, compréhensive. Je pense en effet que c'est aussi dans les interstices, les sous-entendus, les anecdotes que peuvent émerger les pensées et représentations sociales et individuelles des locuteurs et locutrices.

Inscrire ma recherche dans une démarche qualitative à dimension ethnographique implique :

- une démarche flexible faite de va-et-vient entre théorie et empirie, entre recueil des données et construction des hypothèses, entre analyse des données et vérification des hypothèses. En ce sens les hypothèses ne sont pas figées et évoluent au fil de l'analyse. Je me laisserai donc guider par le discours des enseignant·e·s qui pourra à tout moment faire surgir une dimension nouvelle de l'objet observé ;

- une approche empirico-déductive. J'ai tenté de construire une compréhension des phénomènes observés à partir de mon tissu de données. L'objectif est de comprendre avant d'expliquer. Il s'agit de « *rechercher des réponses dans les données, celles-ci incluant les interactions mutuelles entre les diverses variables observables ainsi que dans les représentations que les sujets s'en font* » (Blanchet, 2012, p. 34) ;

- de considérer que les enseignant·e·s interrogé·e·s qui constituent l'échantillon, répondent à un critère de « représentativité » en termes de disciplines enseignées, d'âges, d'expériences... mais ne peut prétendre à représenter la population enseignante dans son ensemble.

Ma recherche n'a pas prétention à la généralisation même si je tenterai d'en tirer des pistes de réflexion généralisables au contexte scolaire dans son ensemble.

J'ai abordé les données essentiellement par l'analyse de contenu. L'analyse de discours vient ponctuellement enrichir le regard pour tenter de dégager les traces indicielles porteuses de sens.

11.4 Méthodologie pour l'analyse du corpus

Les informations recueillies lors des entretiens ou des questionnaires présentent un fort degré de profondeur et de complexité. Pour traiter et analyser ce matériau riche, j'ai mis en œuvre une démarche en deux étapes.

Dans un premier temps j'ai procédé à une lecture immersive des transcriptions des entretiens et des questionnaires de mon corpus. Les multiples relectures m'ont permis de dégager les axes thématiques récurrents au regard de chaque hypothèse en lien avec les options théoriques et de commencer à les classer. Ainsi pour la première hypothèse « Les représentations des enseignant·e·s sur les élèves allophones et le plurilinguisme influent sur leur engagement », plusieurs types de représentations ont émergé : celles concernant les élèves, celles sur leurs langues, celles se focalisant sur les rôles et missions des enseignant·e·s et enfin, celles sur ce que l'on nomme le « processus inclusif » c'est à dire la présence des élèves « allophones » au sein des classes « ordinaires ». Pour la deuxième hypothèse « le principe inclusif crée une insécurité chez les enseignant·e·s en bousculant leurs habitudes pédagogiques », trois axes se sont dégagés permettant de circonscrire et définir l'insécurité pédagogique vécue par les enseignant·es : le questionnement des gestes professionnels, la sensation de manque dans leur formation et l'attention portée à la posture des élèves.

Pour la troisième hypothèse enfin « le principe inclusif questionne leurs identités professionnelles » trois axes ont émergé, celui d'un passage de l'individuel au collectif, celui d'une mutation des questions didactiques et enfin celui des interrogations éthiques.

Guidée par mes questions de recherche, j'ai opéré un premier découpage puis recensement de mon corpus en répertoriant les extraits codifiés au regard de chaque thème émergent. Au fil des lectures, nombreuses, les thématiques se sont affinées pour se décliner en sous-thèmes ou en variations. Pour mettre à l'épreuve la première hypothèse j'ai relevé les différents thèmes et sujets porteurs de représentations : le métier, les élèves, l'institution... Pour la deuxième hypothèse, j'ai été attentive à tous les éléments révélateurs d'insécurité, qu'ils soient sémantiques, lexicaux ou syntaxiques ou non verbaux. Pour la troisième, à tous les marqueurs d'une identité professionnelle en mutation. Pour relever les termes récurrents, les marqueurs d'insécurité et de professionnalité, je me suis intéressée à la fois à ce qui était dit mais aussi à la façon dont cela était dit.

Dans un second temps, en considérant qu'une analyse linéaire n'était pas pertinente et ne permettait pas de rendre compte de la complexité et de l'articulation des différents observables, j'ai réorganisé mon analyse en suivant une lecture catégorisée des croyances, pensées et savoirs

verbalisés par les enseignant·e·s dans leur discours. Trois macro-catégories ont alors émergé : les discours relatifs aux élèves et à leurs langues, les discours sur les pratiques professionnelles et les discours liés à l'institution. Ces axes permettent de mettre en synergie les différents pans de l'analyse exercée sur le corpus en rapport avec les concepts clés exposés en partie théorique. J'ai ainsi constitué un découpage thématique selon trois axes pour me permettre de dessiner le portrait professionnel des enseignant·e·s et de leurs préoccupations, voire des profils professionnels à confirmer plus tard. Ces axes seront présentés selon leur complémentarité et leurs liens compréhensifs. En lien avec la définition de l'inclusion développée en partie théorique, le premier axe nous permettra de comprendre l'état d'esprit des enseignant·e·s en analysant le regard qu'elles/ils portent sur les élèves, leurs langues au sein d'une École qui se donne pour mission d'accueillir et de scolariser tou·te·s les élèves. À partir de ces éléments, le deuxième axe interrogera les conséquences de la présence des élèves plurilingues en classe sur les pratiques professionnelles des enseignant·e·s. Le troisième permettra quant à lui de mettre en lumière les réactions et demandes face aux discours institutionnels.

J'ai privilégié l'analyse de contenu, qui s'intéresse à ce qui est dit, au choix des termes utilisés, à leur fréquence et permet d'établir des catégories sémantiques. Elle permet de comprendre les paroles au-delà de leur signification première. Elle permet rigueur et découverte. Par sa fonction heuristique « *l'analyse de contenu enrichit le tâtonnement exploratoire, accroît la propension à la découverte* » (Bardin 1997, p. 33). On nomme analyse de contenu toute démarche qui consiste à « *explicitier et schématiser le contenu des messages et l'expression de ce contenu* » (p. 47).

L'analyse de discours m'a ponctuellement permis de déplacer l'attention de ce qui est dit à la manière dont cela est dit. Je me suis intéressée aux constructions discursives, aux modalités d'énonciation, aux enchaînements... J'ai observé plus particulièrement les procédés d'interrogation, les modalités d'expression du doute et de l'hésitation, tous les procédés de modalisation appréciative comme dépréciative, et non verbale dans les productions orales des entretiens. L'analyse de discours permet de rendre compte de points de vue sous-jacents, d'implicites, et notamment des représentations de soi, de l'autre et de l'objet du discours. Les éléments du discours ont également été observés par le biais de l'analyse linguistique qui permet une analyse plus fine. J'ai par exemple recherché dans le discours des enseignant·e·s le recours au lexique et aux modalités qui expriment le jugement, l'approbation, le désaccord, au système énonciatif, aux procédés d'argumentation, aux choix lexicaux tendant vers l'affectif ou le démonstratif, etc...

Cela m'a également permis de déceler ce qui n'était pas dit, de mener une analyse « en creux », de m'attacher aux sujets qui ne sont pas évoqués, aux mots qui ne sont pas utilisés mais se devinent sous le « dit ». Il va de soi que ces divers « feuilletés » de l'analyse s'entrecroisent et interagissent, à la fois dans le jaillissement du discours et dans son interprétation. Les différents types d'observation du corpus exposés précédemment ne peuvent être envisagés dans une application chronologique et linéaire.

Ma méthode d'analyse s'inspire profondément d'une forme d'investigation empirique proche de la méthodologie anthropologique en cela qu'il n'y a pas de procédures formalisables. Ainsi dans un premier temps, j'ai expérimenté le terrain à partir de mes intuitions, j'ai improvisé, bricolé en fonction de ce que le terrain et mon corpus m'offraient, combinant méthode et improvisation. Dans un second temps, j'ai rassemblé et organisé les différentes données du corpus de façon cohérente et significative afin de construire du sens à partir des différentes hypothèses. J'ai tenté de construire des ensembles pertinents de données. On peut comparer cette démarche à celle de l'enquête policière qui cherche à réunir des indices éparpillés, ou au puzzle qui une fois les différentes pièces assemblées donne à voir une image significative.

Après avoir analysé le corpus en fonction d'indicateurs thématiques, discursifs et linguistiques à partir des questions de recherche, j'ai regroupé les phénomènes observés et les réflexions produites en fonction de leur fréquence afin de dégager les grands axes de réponses.

11.5 Vision réflexive sur la méthodologie adoptée

Si je pose un regard réflexif sur ma méthode de recherche, deux points méritent d'être considérés. L'un concernant ma posture, et l'autre les méthodes utilisées.

En termes de posture, il m'a fallu un travail de mise à distance, de décentration de mes préoccupations professionnelles en tant qu'enseignante et surtout formatrice. Dans mon implication professionnelle il y a une part de militantisme, une volonté de participer à mon niveau à la construction d'une École plus équitable. Ma position face à l'inclusion n'est pas neutre et je n'ai pu me défaire totalement dans ma recherche d'une visée « d'efficacité », d'accompagnement des équipes enseignantes. Même si j'ai été vigilante, à la lecture des transcriptions d'entretiens, ma présence peut apparaître prononcée et mes interventions trop nombreuses. En ce qui concerne les questionnaires, les questions mériteraient d'être retravaillées pour être un peu moins orientées et peut-être moins nombreuses. Néanmoins j'ai choisi de prendre le meilleur de cette posture, c'est-à-dire un accès privilégié au terrain et un

positionnement professionnel et personnel qui permet une relation de confiance. Ainsi, j'espère que les enseignant·e·s ont pu librement s'exprimer, le nombre de réponses aux questionnaires est important (environ 40 % de réponses) et les données recueillies sont riches.

Concernant la méthode, le laps de temps, trop conséquent, entre le recueil des données et l'analyse de ces dernières est regrettable. Il est dû à différents paramètres qui se sont conjugués : emploi à temps plein, prise de nouvelles fonctions, le tout sur fond de crise sanitaire, ce qui en dit long sur les difficultés et aléas de la recherche. *A posteriori*, et dans l'optique de futures recherches, il me semble pertinent d'envisager une première analyse des données, ou au moins une première écoute des entretiens dans la continuité de leur recueil. Cela permettrait à la fois de dégager des points d'intérêt et de vigilance pour les entretiens à venir, et aussi la possibilité de réinterroger certains enseignant·e·s pour aller plus loin dans la réflexion. J'avais envisagé de poursuivre les entretiens à la réouverture des établissements mais la crise sanitaire a créé une rupture dans les modalités d'enseignement et entraîné une modification du contexte.

C'est en gardant à l'esprit les biais évoqués précédemment, inévitables quand on travaille avec de l'humain, que j'ai mené autant que faire se peut avec rigueur et méthode la présente recherche, afin de rassembler des informations pertinentes propres à éclairer mes questions de recherche, plus tard la formation des enseignant·e·s, pour rejaillir en dernier lieu sur les élèves venus d'ailleurs que nous accueillons dans nos classes.

Les approches contextuelles, conceptuelles et méthodologiques étant exposées, il est maintenant possible de passer à la quatrième partie de la recherche, soit l'analyse du corpus.

PARTIE 4 - ANALYSE DES DONNÉES ET PERSPECTIVES

Cette quatrième partie se composera de trois chapitres. Le premier rendra compte de l'analyse du corpus à proprement parler, le deuxième proposera un retour réflexif et critique sur les hypothèses de recherche et le troisième enfin tentera d'inscrire ces résultats dans la perspective d'évolution et d'amélioration de la formation des enseignant·e·s en proposant quelques pistes de réflexions sur la question. Nous avons précédemment montré l'intrication des questions sociétales et éducatives, les liens ténus qu'entretiennent approches politiques, pédagogiques, didactiques et éthiques rendant ainsi complexe le métier de tout·e enseignant·e qui doit trouver sa voie entre préconisations institutionnelles, valeurs personnelles et éthiques professionnelles afin de construire son propre agir professoral. Nous nous sommes intéressée aux discours des enseignant·e·s et avons mené nos analyses selon deux perspectives. La première vise à faire émerger les différentes thématiques abordées dans les discours de verbalisation. De quoi les enseignant·e·s parlent-elles/ils quand on les interroge sur la présence des élèves migrant·e·s au sein de leurs classes ? Quelles sont leurs préoccupations ? La seconde perspective est d'explorer la nature et le contenu de ces discours. Quels regards portent-elles/ils sur les élèves et sur elles/eux-mêmes ? C'est le dialogue permanent entre ces deux perspectives qui structurera le premier chapitre c'est-à-dire à la fois la mise au jour d'indices, d'observables récoltés et accumulés au fil de la constitution du corpus et par nature imprévisibles et leur décryptage. Nous avons ainsi constitué une série de « *médiateurs entre concepts interprétatifs et corpus empiriques* » (Olivier De Sardan 1995, p. 17) qui nous permettent de rassembler des faits éparpillés dans les différentes données du corpus et qui guideront notre analyse des discours en construisant du sens, un peu comme on assemble les différentes pièces d'un puzzle. Nous avons choisi d'aborder les différents faisceaux d'indices et les différents objets sur lesquels portent les discours en fonction de leur fréquence dans le corpus et de leur donner une cohérence. Pour définir les thématiques abordées et en établir leurs fréquences, nous avons effectué un relevé d'expressions que nous avons ensuite catégorisées puis quantifiées. Bien évidemment, cette méthodologie a ses limites puisque qu'elle annule en partie les implicites et les allusions et implique fortement notre subjectivité. Néanmoins, notre ambition n'étant pas quantitative, elle nous permet de dégager des grandes tendances et de mettre en évidence les principaux thèmes abordés dans les discours des enseignant·e·s interrogée·e·s. Notre analyse du corpus s'organisera donc autour de trois axes thématiques : les discours sur les élèves et sur les langues, les discours sur les pratiques et enfin les discours sur l'institution.

Ces trois thèmes se déclinent à leur tour en plusieurs sous-thèmes. Nous en proposons une vision synthétique dans le tableau ci-dessous.

Tableau n° 15 Axes thématiques retenus pour l'analyse du corpus en fonction de leur fréquence

Ordre de fréquence dans le corpus	Thématiques	Sous-thématiques
1	Discours sur les élèves	Dénominations des élèves Parcours migratoire Langues et plurilinguisme
2	Discours sur les pratiques	Gestes professionnels Savoirs pédagogiques et didactiques Postures et valeurs
3	Discours sur l'institution	Inclusion Représentations de l'institution Formation Légitimité et identité professionnelle

Les trois sections composant le premier chapitre ne seront pas de taille équivalente. D'une part, parce que les différents axes thématiques mis en évidence par l'analyse du corpus ne sont pas de la même importance en termes de récurrence dans les discours recueillis. D'autre part, car nous allons vers une analyse de plus en plus fine, cherchant à dénicher les significations qui se glissent dans les interstices et les non-dits : nous disposons donc de corpus inégaux en termes de longueur et de fréquence pour les trois axes, ce qui ne préjuge pas de leur importance ni d'une quelconque hiérarchie les uns vis-à-vis des autres.

Le deuxième chapitre sera consacré à la synthèse des résultats obtenus et à un retour sur les hypothèses de recherche. Nous proposerons une interprétation commentée des grandes lignes directrices des résultats de l'analyse et des questions qui ont pu en émerger. S'appuyant sur ces précédentes considérations, le troisième chapitre envisagera les perspectives possibles, en proposant de nouvelles pistes pour la formation des enseignant·e·s.

Chapitre 12 - Les enseignant·e·s face aux élèves migrant·e·s plurilingues en classe ordinaire : quels discours face aux changements didactiques et pédagogiques ?

Ce premier chapitre expose les résultats de l'analyse menée à partir des entretiens et questionnaires présentés dans le chapitre méthodologique précédent, dans le but de tester mes hypothèses de recherche. Pour rappel, les hypothèses sont les suivantes :

- Hypothèse 1 : Les **représentations** des enseignant·e·s sur les élèves allophones et le plurilinguisme influent sur leur engagement.
- Hypothèse 2 : Le principe inclusif crée **une insécurité pédagogique** chez les enseignant·e·s en bousculant leurs habitudes pédagogiques.
- Hypothèse 3 : Le principe inclusif questionne leurs **identités professionnelles**.

Deux remarques préliminaires sont à signaler. Premièrement, et comme précisé précédemment, nous avons fait le choix de traiter les données issues des entretiens et des questionnaires avant formation sur le même niveau. Seuls les questionnaires de types B feront l'objet d'une analyse spécifique. Afin de ne pas surcharger le texte, et dans la mesure où cela ne la modifie pas, l'analyse des contenus panachera donc les deux types de données sans spécifier systématiquement leur nature, sauf quand la précision s'avèrera pertinente et porteuse de sens. Deuxièmement, nous mettons en évidence en caractères gras les éléments du discours que nous jugeons significatifs.

12.1 Les discours sur les élèves et leurs langues

Lorsque l'on interroge les enseignant·e·s sur la présence des élèves migrant·e·s plurilingues au sein de leurs classes, de quoi nous parlent-ils/elles ? Quelles sont leurs préoccupations ? De quel ordre sont-elles ? Que véhiculent-elles en termes de savoirs, de croyances, d'idéologies, de jugements ou de postures ?

Si l'on se base sur la fréquence des propos, les élèves semblent être au cœur des préoccupations des professeur·e·s interrogé·e·s, ils et elles sont au centre des discours recueillis, avant toutes considérations pédagogiques ou professionnelles que nous envisagerons ultérieurement. Dans le chapitre 2.2.2.1, nous avons constaté l'embarras certain de l'institution pour nommer les élèves qui viennent d'ailleurs et l'enjeu de ces dénominations. Nous nous sommes donc attachée à analyser la façon dont les enseignant·e·s enquêté·e·s nomment les élèves.

Comme nous l'avons vu dans la première partie, s'ils/elles sont aujourd'hui nommé·e·s « allophones » par l'institution, leur désignation a connu de multiples évolutions. L'analyse de ces dénominations nous a permis de mieux saisir les conceptions sociales et politiques sous-jacentes et leurs enjeux. De la même façon, les dénominations employées dans le corpus nous permettent une première approche des représentations et croyances des enseignant·e·s au sujet des élèves.

12.1.1 Dénominations des élèves

12.1.1.1 Dénomination officielles

On note en premier lieu un faible attachement à la dénomination institutionnelle. On relève deux occurrences seulement dans l'ensemble du corpus du terme officiel « EANA » actuellement en vigueur :

*Ee15 Pour ma part l'inscription à cette formation s'explique évidemment par le fait que j'enseigne dans un collège qui accueille régulièrement des **EANA**¹⁰².*

*Ee16 Enseignante au collège V.S j'ai deux élèves qui sont **EANA** et dont je suis professeur principal.*

Ce sont respectivement les deux premières phrases écrites par chacune des enseignantes en guise de justification de leur motivation à suivre la formation proposée. Le recours à l'acronyme ne se fait que par écrit comme le montrent les deux extraits ci-dessus issus de questionnaires. Outre le caractère déshumanisant de l'acronyme et l'habileté articulatoire qu'il réclame pour être prononcé, la terminologie semble cantonnée aux écrits officiels.

Le recours à l'acronyme est rare, cependant la dénomination « élève allophone » ou « allophone », qui reprend le « A » de l'acronyme, est plus fréquente, chez toutes les acteur·rice·s interrogé·e·s. À l'oral il n'est employé que par les deux cheffes d'établissement (Ep1 et Ep2) :

***34Ep1** (...) on est en train de construire quelque chose qui fonctionne et le fait d'avoir construit quelque chose et d'être en train de structurer cet enseignement nous permet aussi de nous rendre compte que avec **les élèves allophones** on est pas bons (...)*

***28Ep2** (...) aussi déculpabiliser les professeurs qui ont le sentiment que tout élève qui arrive en cours doit faire tout ce que tout le monde fait et c'est pas possible avec **un allophone** en tout cas ça dépend d'où il vient enfin ça dépend de son parcours voilà après remettre aussi euh en place les idées... (...)*

Nous faisons l'hypothèse que leur statut institutionnel et leur familiarité avec les textes les incitent, peut-être aussi par habitude langagière, à avoir recours à la terminologie officielle.

¹⁰² Pour rappel :

- Ee : enquêté·e enseignant·e

- Ep : enquêtée principale ou proviseure

- En gras : les données orales issues des entretiens

Ee15 : enquêté·e enseignant·e n° 15 (données écrites)

34 Ep1 : tour de parole 34 de l'enquêtée principale n° 1

Les conventions de codage du corpus sont à retrouver en annexe 10.

C'est dans les questionnaires écrits que les enseignant·e·s vont avoir recours au terme « allophone » comme le montrent les extraits suivants :

Ee20 (...) Certains allophones même n+1 restent bloqués par les mots (...)

Ee24 Je me pose un certain nombre de questions concernant mes cours et les élèves allophones (...)

Ee25 Je suis professeur d'anglais et c'est vrai que les allophones soit viennent pas à tous les cours (problème pour suivre la totalité des leçons) ou alors s'impliquent peu voire pas du tout.

Ee27 Je trouve que l'on intègre peut-être trop rapidement dans nos classes les élèves allophones sans leur donner assez de bases pour pouvoir suivre (...)

Ee31 Une évidence, tous les allophones sont différents, ce qui marche avec M., ne marche pas avec D. par exemple. D'où la recherche de multiples stratégies.

Cependant nous faisons l'hypothèse que cela est en partie dû à la formulation des questions dont les deux premières étaient, rappelons-le : « À quelles difficultés vous confrontez-vous dans vos pratiques pédagogiques avec les élèves allophones ? » et « Vos remarques sur l'inclusion des élèves allophones dans vos cours ? ». Le terme allophone était utilisé dans les questions, cela pourrait expliquer la reprise dans les réponses apportées. Notons également que la formation demandée par les cheffes d'établissement s'intitulait « l'inclusion des élèves allophones en classe ordinaire ». Le terme « allophone » était donc déjà en partie inscrit dans le contexte du questionnement et de la formation à venir.

Si l'on se réfère à nouveau à l'analyse de l'évolution des dénominations employées successivement par l'institution, on constate des résurgences dans le corpus d'anciennes appellations précédemment employées par l'institution, l'une dans l'entretien de groupe n° 1 et l'autre dans un questionnaire :

84 Ee1 c'est dur hein c'est dur parce que enfin surtout dans un établissement pareil on a autant d'élèves qui sont primo arrivants (...)

Ee24 Est-ce vraiment bon pour des élèves non francophones de suivre des cours dans une énième langue étrangère pour eux ? (...).

Ces deux enseignantes utilisent les appellations « primo-arrivants » et « non francophones » même si elles n'ont plus cours au niveau institutionnel. Ces deux expressions sont datées, la locution « non francophone » était en usage dans les années 1970 et « primo-arrivants » entre les années 1990 et 2000.

Nous ne pouvons faire que des suppositions quant à l'emploi de ces termes dont la vérification demande une poursuite de l'enquête. Ils pourraient tout autant indiquer que les deux

enseignantes attachent de l'importance à ces caractéristiques ou qu'elles y ont recours par simple habitude de langage. Rien n'indique un choix délibéré permettant d'affirmer qu'elles ont connaissance de l'appellation en vigueur mais qu'elles choisissent, consciemment ou inconsciemment, celle qui traduit au mieux leur façon d'envisager les élèves, comme un nouvel arrivant pour l'une et comme un individu ne parlant pas la langue française pour l'autre.

On relève également d'autres appellations plus originales, où les élèves sont identifié·e·s par le dispositif qu'ils/elles fréquentent ou les cours qu'ils/elles y suivent. Dans l'entretien n° 1, la principale (Ep1) associe régulièrement les élèves et la discipline « français langue seconde », abrégée sous son acronyme FLS, discipline qui figure dans l'emploi du temps des élèves :

*6 Ep1 (...) quand je suis arrivée y a c'est ma 3eme année on avait **quelques élèves FLS** hein qui euh qui relevaient du dispositif (...)*

*18 Ep1 (...) on est pas bon sur l'accueil **des FLS** (...)*

*24 Ep1 : (...) hier on en discutait on avait conseil de 3eme hier et j'ai une de mes profs d'anglais qui disait alors en plus c'est quelqu'un qui ... qui est vraiment dans l'inclusion dans la volonté de travailler qui disait ben moi j'ai fat 3 groupes **les jeunes FLS** les élèves qui euh on travaille sur le projet et puis les autres qui travaillent sur l'autre projet.*

On retrouve cette dénomination en usage aussi chez deux enseignant·e·s du même établissement (Ee1 et Ee3) mais aussi dans le discours d'une enseignante d'un autre établissement (Ee35) à l'écrit dans le questionnaire n° 21 :

*144 Ee1 et puis on a un autre souci ici y a la gestion de classe quand on a une classe...moi j'ai été j'ai été enseignante à Rive de Gier et quand on a une classe de 30 gamins qui tourne avec **2 FLS** on s'occupe des **2 FLS** les 28 y tournent ici...*

*307 Ee3 sur l'histoire géo j'avais trouvé des trucs sur des sites de primaire euh qui du coup après en réadaptant un petit peu qui pouvaient être réutilisables pour **les FLS***

*Ee35 (...) Comment adapter des objectifs spécifiques à une discipline avec **des FLS** ?*

Dans l'extrait suivant, Ee18 utilise le terme « français langue étrangère », sous son acronyme FLE, qui n'est pas usité par l'institution mais que l'on retrouve parfois dans les discours informels et une fois dans le corpus :

*Ee18 (...) j'ai plusieurs élèves qui sont **d'anciens FLE** (sortis au bout d'un an du dispositif).*

Les différents statuts du français ne sont pas envisagés ici et les appellations FLS/FLE semblent interchangeable.

On remarque également une appellation originale dans le questionnaire 22 où l'enseignante (Ee36) désigne les élèves par le dispositif qu'ils/elles fréquentent :

Ee36 (...) Enfin, quelles références intéressantes pour enseigner aux UPE2A ?

Utiliser « UPE2A » (pour Unité Pédagogique pour Élève Allophone Arrivant) comme raccourci pour désigner les élèves qui sont pris en charge dans ce type de dispositif nous donne l'impression d'une externalisation de la question. Selon le principe inclusif, les élèves sont avant tout scolarisé·e·s au sein d'une classe « ordinaire » puis fréquentent le dispositif UPE2A en fonction de leurs besoins d'apprentissage de la langue française. Ici, l'enseignante semble considérer avant tout les élèves comme relevant du dispositif.

Ces façons de nommer les élèves par leur ancrage institutionnel ou fonctionnel renvoient à une identification généralisatrice, moins porteuse de subjectivité que d'autres dénominations, plus personnelles, qui sont présentes dans les discours.

12.1.1.2 Dénominations personnelles

L'analyse du corpus donne à lire en même temps des dénominations renvoyant à un caractère plus personnel des élèves qui tranchent avec les appellations génériques et englobantes mentionnées précédemment. Les références à des traits personnels sont de différents ordres et ne s'attachent pas aux mêmes caractéristiques individuelles.

11.1.1.2.1 Pays d'origine et nationalité

Dans l'échange suivant au cours de l'entretien n° 2, un enseignant (Ee3) désigne les élèves en se référant à leur pays d'origine :

119 Ee1 parce que moi je t'en cite 15 qui parlent pas un mot de français

120 Ee3 non mais c'est vrai que A par exemple le petit qui arrive de Turquie

121 Ee1 A. il parle pas un mot de français (...).

Ee3 ajoute l'origine géographique de l'élève à son prénom (A.) pour le situer auprès de ses collègues au fil de la discussion, le rendre identifiable.

Pour décrire les difficultés pédagogiques qu'elles rencontrent et répondre ainsi à la question posée, dans trois questionnaires (5, 20 et 22) les enseignant·e·s ont recours à la nationalité pour désigner les élèves :

*Ee19 (...) . J'ai reçu **des Syriens** dans mes classes et là **une jeune Italienne** (...) J'ai actuellement **une petite Italienne** qui ne comprend rien à ce que je dis (...) et nous avons **une vingtaine de jeunes Africains** qui peinent à l'écrit.*

*Ee34 (...) Enfin, l'année dernière j'ai fait la connaissance **d'un élève syrien** qui n'avait jamais été scolarisé.*

*Ee36 (...) Comment proposer une activité qui soit adaptée et apporte réellement à **un élève albanais** qui vient d'arriver (...).*

Selon le regard que l'on porte, ces trois extraits appellent plusieurs remarques d'ordres différents. On peut considérer qu'ils traduisent une connaissance de la nationalité des élèves, ce qui n'est pas toujours le cas (ce que nous avons pu constater lors de nos nombreuses visites de classes). Cependant cela ne nous informe en rien sur les compétences scolaires des élèves, leurs répertoires linguistiques et leurs besoins d'apprentissage de la langue française. C'est donc une connaissance limitée de l'élève. De plus, pour Ee19, il semble il y avoir un lien de cause à effet, une vérité généralisée entre le fait d'être un jeune Africain et d'avoir des difficultés à l'oral ; de même pour Ee34, être un jeune Syrien implique quasi automatiquement une non scolarisation antérieure. Ces constats sont en partie vérifiables et explicables par les contextes géo-politiques et sociaux établis mais ils induisent un fort risque de stéréotypies à propos des besoins réels et individuels des élèves.

12.1.1.2.2 Élèves-sujets

D'autres dénominations affleurent au fil du corpus, en relation directe avec l'individualité de l'élève comme dans les deux extraits suivants :

*20 Ep1 (...) pour nous permettre de construire un vrai dispositif un dispositif qui permette quand on arrive quand **un enfant un jeune** arrive de se dire voilà bon il y a ce que propose Mme N et y a ce qu'en fait le collègue en parallèle.*

*76 Ee9 (...) **le petit** que j'ai moi il est très souriant.*

Malgré l'emploi général de l'article indéfini « un », l'utilisation par la cheffe d'établissement (Ep1) du terme « enfant » ou « jeune » et non « élève » a attiré notre attention. Les vocables « enfant » et « élèves » sont emblématiques dans la littérature didactique et psychologique. Dans l'usage de ces mots, se donnent à voir des catégories (ou des dimensions) du sujet entre le sujet social et le sujet scolaire. Ils ouvrent la voie à de fréquents débats sur la relation entre l'école et le « dehors » en termes de coupure ou de continuité. C'est l'École qui institue l'enfant comme élève. On remarquera de plus que la cheffe d'établissement emploie le terme « enfant », lorsqu'elle évoque l'accueil, l'arrivée de l'élève dans le collège alors que c'est le terme

institutionnel « allophone » qu'elle utilise par ailleurs quand elle évoque les questionnements didactiques, comme nous l'avons constaté précédemment. À ce moment, c'est le sujet social qui lui importe, l'enfant et son univers socioculturel, elle accueille un·e individu·e et son histoire avant de l'instituer « élève ». Quant à « petit » (qui annonce plus loin « gamin »), il peut ajouter une nuance affective intéressante qui ouvre sur la relation entre enseignant·e et élèves. Entre ces trois statuts « élève », « enfant » et « jeune » émerge un statut intermédiaire qui les réunit, celui de « gamin » que Ep1 utilise à trois reprises lors de l'entretien :

*10 Ep1 on se retrouve avec **des gamins** bien volontaires.*

*38 Ep1 (...) au bout d'un an ou deux ans dans l'établissement euh je ne sais pas ce qu'on leur apporte à **ces gamins**.*

*82 Ep1 : (...) chaque enseignant se dit mais je peux pas laisser **ce gamin** comme ça (...).*

Deux enseignant·e·s d'établissements différents (Ee1 et Ee8) utilisent également le terme dans les extraits suivants :

*41 Ee1 (...) Alors c'était la politique de l'époque hein enfin je veux dire je l'ai entendu ça hein parce que le nombre de questions qu'on s'est posé ici mais qu'est-ce qu'on en fait de **ces pauvres gamins** ?*

*57 Ee1 tu vois pas c'est un grand black mais tu vois qu'il est... il est marqué par le temps il est marqué par la vie quoi et **ce gamin** il est assis il comprend pas ce que tu dis mais je peux te dire que... voilà c'est ça tout le temps.*

*27 Ee8 (...) en plus en 6ème j'ai le petit T par exemple bon c'est **un gamin** qu'A l'air d'être...*

Le terme « gamin », s'il renvoie à un jeune âge, a aussi une connotation familière et affectueuse. Désigné par ce terme, l'élève cède la place à l'enfant qu'il est avant tout. Cette appellation, et plus particulièrement l'utilisation conjointe de l'adjectif « pauvre » dans « pauvre gamin », fait émerger une appréciation subjective de l'ordre d'un sentiment à la fois affectueux et compassionnel. Le terme « gamin » renvoie également à la vie et à l'œuvre de Fernand Deligny¹⁰³. On retrouve ce sens dans l'usage implicite qu'en font les enseignant·e·s enquêté·es dans les extraits présentés ci-dessus. Ep1 à recours au terme « gamin » lorsqu'elle évoque le

¹⁰³ Fernand Deligny (Renaud Victor retracera son parcours en 1975 dans le film *Ce Gamin-là*) est un éducateur qui s'est élevé contre l'enfermement asilaire des enfants « en marge » dans les années 1970, ce qui lui vaudra d'être souvent qualifié de précurseur d'une inclusion sans condition. À partir de ces références, dans le lexique figurant à la fin de son ouvrage Gabéran (2016) propose la définition suivante :

Est enfant, le petit d'homme dont la trajectoire du grandir est naturellement portée par l'environnement parental. Devient un gamin, l'enfant dont l'impact de la trajectoire du grandir par des événements de nature traumatique rend nécessaire l'accompagnement d'un adulte éducateur professionnel (p. 285).

sentiment d'inutilité vécu par les enseignants face aux élèves (38 Ep1 et 87 Ep1). Ee1 associe explicitement les termes « *pauvres gamins* » (41Ee1) mais aussi de façon implicite en faisant usage du terme lorsqu'elle évoque des situations vécues qu'elle juge difficiles « *il est marqué par le temps il est marqué par la vie* », « *il comprend pas* » (57Ee1).

Enfin une troisième catégorie se fait jour dans les discours pour nommer les élèves, il s'agit du recours aux déterminants et anaphores.

12.1.1.3 Déterminants et anaphores

Émerge au fil du corpus l'utilisation récurrente des termes « eux » et « les autres », mis en opposition, ce que montrent les sept extraits suivants :

70 Ee2 mais effectivement en termes de temps aussi quoi enfin **c'est compliqué des classes à gérer plus eux.**

66 Ee8 ça aussi c'est au final le contenu du cours y a les exigences qu'on a **pour les autres** et puis où est-ce qu'on s'arrête c'est quoi nos exigences envers **eux** est ce que c'est les mêmes objectifs est qu'on est obligé de comprendre le contenu du cours est-ce que c'est autre chose qui est important c'est un autre aspect du travail par contre faut peut-être accepter qu'il a pas compris mais en faisant ça il a fait quelque chose qui est utile

86 Ee11 moi ce qui me gêne vraiment c'est **comment on peut les faire travailler avec les autres** parce qu'on peut pas juste envisager de les mettre dans une classe et de les isoler et de les mettre en autonomie mais les faire travailler **avec les autres** quand ils sont en 3ème ou 4ème c'est impossible.

Ee21 Je me pose beaucoup de questions sur comment les aider au mieux dans leur acquisition du français tout en avançant dans le programme avec **les autres.**

Ee26 (...) le problème est que **les autres élèves** ont aussi besoin de l'enseignant (...)

Ee30 avoir des idées d'activité que je puisse faire **avec eux** et avec la classe en Mathématiques et qui soit dans le programme (peut-être trop ambitieux) ou plutôt savoir ce que je dois faire **avec eux** (rester dans le programme du niveau où ils sont, adapter toutes les séances et travailler avec eux en parallèle sur des notions que **les autres** connaissent déjà (...))

Ee38 (av.q 12b) soit je leur donne les supports des élèves ULIS soit je leur donne des supports relatifs au niveau de l'élève (ex ; grande section de maternelle) le problème : **ces élèves** n'apprécient pas d'être sans cesse sur des supports différents **des autres élèves.**

Le rassemblement de ces extraits, issus de plusieurs entretiens et questionnaires, permet de mettre en évidence la réitération de l'utilisation des pronoms catégoriels « eux » et « les autres » qui peut être analysée selon deux orientations. Elle introduit d'une part une scission dans le groupe classe et d'autre part aborde la thématique de la différenciation pédagogique sur laquelle nous reviendrons.

Les termes « *eux* » vs « *les autres* » expriment l'idée d'opposition ou de contraste, voire d'inégalité. Opposition qui assigne un caractère d'altérité à « *eux* » c'est-à-dire aux élèves migrant·e·s plurilingues. Ils et elles sont ainsi vu·e·s comme différent·e·s, ce qui questionne la visée « intégrative » et « inclusive » (voir 5.1). Nous reviendrons ultérieurement et de façon plus précise sur la verbalisation des représentations relatives à l'inclusion (12.1.4).

Nous remarquons enfin que le corpus est émaillé de références au nombre d'élèves présents, ce que l'on peut considérer comme une façon de les caractériser – en tout cas un paramètre pédagogique important de la classe. Nous en rendons compte ci-dessous comme faisant partie des considérations sur les dénominations.

12.1.1.4 Le nombre d'élèves

Dans le corpus, nous pouvons relever plusieurs propos concernant le nombre d'élèves migrant·e·s plurilingues. Une des deux principales interrogées (Ep1) évoque ce thème deux fois dès le début (tours de parole 6 et 10) de l'entretien puis y revient à la fin (tour de parole 86) :

*6 Ep1 quand je suis arrivée y a c'est ma troisième année on avait quelques élèves FLS hein qui euh qui relevaient du dispositif FLS Madame N. est là depuis plusieurs années euh elle avait du passage euh une dizaine d'élèves euh beaucoup avaient des euh arrivaient avec leur famille et euh d'autres étaient à l'entraide Pierre Valdo à Bellevue maintenant la population est véritablement en train de changer **on a de plus en plus d'élèves FLS** cette année on en a 24 c'est quasiment l'équivalent d'une classe hein donc **c'est énorme** et euh ...*

10 Ep1 donc c'est beaucoup on a beaucoup de plus en plus de mineurs isolés.

86 Ep1 nous on a jamais eu autant d'élèves (...)

La nécessité de revenir sur la question en fin d'entretien souligne la préoccupation constante de la Principale. Elle évoque ainsi à trois reprises l'accroissement du nombre d'élèves migrant·e·s plurilingues au sein de l'établissement, évolution croissante traduite par l'emploi de la locution adverbiale « *de plus en plus* » et par l'adjectif « *énorme* ». Le nombre d'élèves, « 24 », est avancé comme une justification à la demande de formation qu'elle a sollicitée et qui constitue la raison de cette rencontre mais on peut aussi entendre ce constat du nombre exponentiel d'élèves comme un poids pour l'établissement et pour les enseignant·e·s, ce que confirme l'une des enseignantes de l'établissement :

*17 Ee1 : on a soulevé déjà les soucis hein parce qu'on avait des classes où ils étaient tellement nombreux qu'on y arrivait plus donc on a essayé d'éclater un petit peu les élèves après forcément pour leur intérêt personnel parce qu'ils étaient avec leurs amis mais à un moment **on n'y arrivait plus** y avait une classe de troisième où il y en avait 6 ou 7.*

Dans cet extrait, Ee1 insiste sur le poids que représente le nombre d'élèves migrant·e·s plurilingues au sein des classes en adjoignant à l'adjectif « *nombreux* » l'adverbe d'exagération « *tellement* », dont le sens signifie que ce nombre est porté à un degré tel que celui-ci implique une conséquence exprimée dans les termes « *on y arrivait plus* » qu'elle répète d'ailleurs deux fois, marquant une nouvelle fois l'insistance. Insistance marquée également dans le tour de parole suivant par une mise en proportionnalité :

19 Ee1 : ça fait un quart de nos effectifs hein.

Le trop grand nombre d'élèves est jugé responsable de la mise en défaut des enseignant·e·s. Selon notre expérience de formatrice, on peut entendre derrière la formulation « *on y arrivait plus* », un empêchement à les prendre en charge et à répondre à leurs besoins de façon pertinente ou un empêchement à ce que la classe se déroule « normalement », selon les habitudes. La suite de l'échange ne nous permet pas réellement de trancher la question mais les deux options semblent envisageables et sans doute combinées :

21Ee1 quand on a pas d'armes...c'est compliqué hein mais en parlant d'armes je saurais même pas moi vous dire ce que j'ai besoin (...)

22Ee3 on a ceux qui sont là sans être là c'est déjà bien chargé quoi donc des fois le temps qu'on prend pour eux on a pas l'œil sur les autres et c'est vite... enfin ils sont pas dans un contexte apaisé qui fait que ...enfin ça rajoute une difficulté on va dire.

En évoquant son déficit de ressources didactiques et pédagogiques, les « *armes* », Ee1 indique donc qu'elle ne pense pas être en mesure de « *bien* » accueillir les élèves. Ee3 quant à lui évoque un contexte de classe « *déjà bien chargé* » qui laisse à penser que les deux problématiques sont pensées conjointement. Le grand nombre d'élèves migrant·e·s plurilingues dans les classes est dommageable pour « *eux* » et pour « *les autres* » pour reprendre la dichotomie évoquée précédemment. Il introduit l'idée d'accentuation de la complexité ressentie par l'emploi du verbe « *rajoute* ». Ce que l'on va retrouver plus loin dans les propos du troisième enseignant de l'établissement :

70 Ee2 mais effectivement en termes de temps aussi quoi enfin c'est compliqué des classes à gérer plus eux.

À l'instar du verbe « *rajoute* » utilisé par Ee2, la formulation « *plus eux* » sonne comme l'expression de l'ajout d'une difficulté supplémentaire, la cerise sur le gâteau, la goutte qui fait déborder le vase, si l'on se réfère à des expressions familières bien connues. Dans ce « *plus eux* » on entend l'accentuation du degré d'hétérogénéité. Hétérogénéité vécue comme un

obstacle et non comme une source de richesses comme le défend le principe inclusif (voir chapitre 5.2.1). Historiquement, cette représentation de l'hétérogénéité comme un obstacle qu'il faudrait annihiler est devenue courante, se construisant par rapport à un élève-mythique conforme aux programmes et aux manuels. Il appartient à la masse des élèves qui auraient « *laissé au vestiaire leurs préjugés, leurs habitudes, leur être social, leur genre pour devenir vraiment des élèves* » (Zakhartchouk 2018, p. 17). Nous pourrions ajouter à cette liste d'attributs individuels leurs langues et leurs cultures. Il n'existe pas de classe homogène, une classe est constituée d'individus tou·te·s différent.es. C'est une banalité de le dire mais par son altérité visible, ou plutôt son altérité audible pourrait-on dire (essentiellement marquée par l'usage d'une langue autre que celle de l'école), l'élève migrant·e plurilingue rend plus manifeste, plus palpable la diversité de la classe.

Parallèlement aux différentes dénominations usitées dans les discours, l'analyse du corpus donne à voir un deuxième ensemble thématique lié aux considérations sur les élèves, à l'attention portée par les enseignant·e·s aux parcours migratoires et à l'accueil scolaire.

12.1.2 Une attention aux parcours migratoires et à l'accueil scolaire

12.1.2.1 Les expériences de vie

Dans l'entretien n° 2 (focus group) plusieurs échanges entre les 3 enseignant·e·s ont pour sujet les expériences de vie des élèves. Voici trois extraits, qui ne se suivent pas chronologiquement mais qui constituent une unité thématique :

44 Ee3 (...) *pour des gens qui ont déboulé qui ont leur parcours et tout et qui doivent se mettre dans une démarche d'apprentissage alors qui ont tout leur passif derrière qui est ultra trash pour les 3/4 du temps surtout les nouveaux qui arrivent qui sont passés par des ... des étapes traumatisantes enfin je veux dire pfff pfff enfin ouais c'est c'est c'est hyper complexe quoi sur leur parcours tous les nouveaux là ils sont passés par la Libye ils ont été esclaves ils ont fait de la prison ils ont failli mourir 15 fois et ils ont plus leur famille et ...*

339 Ee3 : *donc c'était un peu compliqué la classe que j'ai cette année en 4eme elle est pas simple non plus mais euh mais bon en tout cas voilà j'aimerais bien quand même le refaire et le faire un peu mieux quoi là y a une vraie rencontre et un vrai échange et puis c'est intéressant pour tout le monde je pense mais aussi c'est dur pour eux de se livrer quand ils ont vécu des trucs traumatisants*

57 Ee1 (...) *il est marqué par le temps il est marqué par la vie quoi et ce gamin il est assis il comprend pas ce que tu dis mais je peux te dire que... voilà c'est ça tout le temps.*

C'est essentiellement le parcours migratoire des élèves qui est évoqué par Ee1 et Ee3, parcours jugé douloureux et violent. Le discours de Ee3 marque avec insistance cette image de violence en multipliant les procédés d'amplification : la double accentuation de l'expression « *ultra trash* », l'anglicisme familier évoquant une situation malsaine doublé du préfixe « *ultra* » marquant un degré extrême ; l'usage à deux reprises de l'adjectif « *traumatisant* » ; le procédé d'accumulation par l'énumération des expériences difficiles (et qui laissent imaginer des sévices) : esclavagisme, enfermement, mise en péril, solitude « *ils ont été esclaves ils ont fait de la prison ils ont failli mourir 15 fois et ils ont plus leur famille...* ».

Ee1 reprend cette référence au traumatisme en utilisant le verbe « marquer » et sa répétition dans l'expression « *il est marqué par le temps il est marqué par la vie* » qui évoque les traces et les cicatrices laissées par des expériences difficiles et/ou douloureuses, psychologiques et /ou physiques.

Il faut préciser qu'ils/elles évoquent ici le parcours de jeunes gens entre 16 et 18 ans arrivé·e·s seul·e·s sur le territoire français (celles et ceux que l'on nomme les mineur·e·s non accompagné·e·s – MNA¹⁰⁴). La complexité et la violence de ces parcours est une réalité attestée par de nombreuses associations et institutions dont Médecins Sans Frontières (MSF) pour qui ces jeunes sont « *exclus et traumatisés* »¹⁰⁵. C'est une réalité sociale. Plus qu'un jugement, les paroles des enseignant·e·s révèlent une connaissance de cette réalité. La situation d'exil est prise en compte dans l'appréhension des individus, les enseignant·e·s précédemment cité·e·s sont loin d'y être insensibles ou indifférent·e·s.

12.1.2.2 Les compétences réelles ou supposées

Les compétences scolaires sont une autre thématique émaillant les discours des enseignants à propos des élèves. Elles sont abordées selon deux angles : la motivation et les compétences de compréhension.

La motivation est souvent vue comme la clé de la réussite scolaire, elle suscite l'envie d'apprendre de l'élève, permet la captation de son attention et l'amène à s'engager activement dans la construction de ses apprentissages et à persévérer. Sur ce sujet, les avis sont partagés

¹⁰⁴Selon le droit français, un mineur non accompagné (MNA) est un enfant de moins de 18 ans, de nationalité étrangère, arrivé sur le territoire français sans être accompagné par l'un ou l'autre des titulaires de l'autorité parentale ou par un représentant légal. Ils et elles relèvent de la protection de l'enfance et étaient estimés à 19 893 jeunes au 31 décembre de l'année 2021.

¹⁰⁵Voir le rapport « La santé mentale des mineurs non accompagnés » réalisé par la Mission France de Médecins Sans Frontières (MSF) et le Comede, 2021, disponible en ligne <https://www.msf.fr/sites/default/files/2021-11/Livret-Resume-executif-web.pdf>.

mais, en réunissant différents extraits du corpus, on constate que la majorité des enseignant·e·s évoque une forte motivation chez les élèves :

*Ee22 (...) pour un grand nombre d'entre eux, ce sont **des jeunes très volontaires et sérieux qui ont envie de progresser** (...)*

243 Ee1 M. elle est parfaite

244 Ee2 elle s'accroche et ...

*348 Ee3 ah non ils font **tous des efforts** tous ceux que j'ai.*

*350 Ee3 (...) on sent qu'ils sont carrément **hyper impliqués** quoi (...)*

28 Ee5 il est volontaire

*10 Ep1 on se retrouve avec des gamins **bien volontaires** mais qui euh qui assistent à quelques cours qui sont là ou pas là en fonction et des emplois du temps aménagés*

*Ee25 (...) Malgré tout, certains sont **volontaires pour apprendre** (...)*

*Ee38 (av.a10) Ce sont souvent des élèves très polis, très calmes, reconnaissants, **qui ont envie d'apprendre et qui font beaucoup d'efforts.***

L'expression de la motivation des élèves passe par l'emploi répété de différents termes relatifs aux composantes de la motivation. On notera la récurrence du terme « *volontaire* » dans les discours, quatre enseignant·e·s différent·e·s (Ee22, Ee5, Ep1 et Ee25) l'utilisent et deux y adjoignent les adverbes « *très* » et « *bien* » pour augmenter le degré d'intensité de l'adjectif. La répétition du terme « *effort* » est également à souligner (Ee3 et Ee38), lui aussi accentué par l'adjonction de l'adverbe « *beaucoup* » (Ee38). L'effort devient ainsi un marqueur qualifiant les élèves migrant·e·s plurilingue·s qui selon Ee3 font « *tous des efforts* ». Ces deux termes, « *volontaires* » et « *efforts* » viennent souligner la persévérance et l'implication personnelle des élèves, ce que Ee2 traduit par la formulation familière « *elle s'accroche* ». Les sens de ces différents termes mettent en évidence le fait de lutter contre une résistance, une difficulté pour atteindre un but.

L'évocation de la motivation est également lisible dans le recours au verbe transitif « *avoir envie* » par deux enseignant·e·s différent·e·s (Ee22 et Ee38) qui traduit l'appétence des élèves pour l'apprentissage. Ee3 quant à lui évoque la motivation des élèves en termes d'implication avec la formule hyperbolique familière « *carrément hyper impliqués* ». Les enseignant·e·s mettent en avant les différentes composantes de la motivation chez les élèves : le sérieux, l'implication et les efforts déployés face aux situations d'apprentissage scolaire. C'est un jugement positif qui émaille la plupart des prises de parole sur la motivation des élèves.

En termes de compétences scolaires, les enseignant·e·s n'évoquent pas d'exemples précis se rapportant à des compétences en relation directe avec leurs disciplines, mais ils font référence à plusieurs reprises à la compétence de compréhension comme le montre le rassemblement des extraits suivants :

90 Ee2 c'est vrai en plus ils comprennent pas les consignes dans toutes les matières ça va se retrouver.

Ee16 (...) Pourtant, ça reste difficile puisqu'en autonomie, les élèves ne comprennent pas les consignes et rendent souvent feuille blanche lors des contrôles alors qu'ils ont, par ailleurs, de bonnes capacités (...)

117 Ee1 (...) les derniers qui sont arrivés ils comprennent rien du tout.

350 Ee3 même quand ils comprennent pas on voit des fois je leur dis et pourtant on prend le temps machin des fois ils ont rien compris mais ils font ils écrivent parce que en fait ils pensent qu'on attend d'eux qu'ils écrivent.

49 Ee1 ils sont accrochés à nos lèvres même si ils comprennent rien ils sont ...

Dans deux des cinq extraits présentés, l'incompréhension concerne les consignes (90 Ee2 et Ee16). La non compréhension des consignes fait partie des « lamentations fréquentes » des enseignant·e·s (Zakhartchouk 2000, p. 62). Elle n'est pas propre aux élèves plurilingues : pour preuve le nombre d'ouvrages et d'articles didactiques sur la question, à partir d'un double point de vue, celui de l'enseignant qui envisage la consigne comme un geste pédagogique et didactique et du point de vue de l'élève et de l'activité cognitive impliquée par le traitement de celle-ci. La compréhension des consignes n'est pas seulement une question linguistique et ne peut s'expliquer par la seule non connaissance de la langue française, langue de l'École : c'est ce qu'évoque implicitement Ee16 qui reconnaît que les élèves « ont par ailleurs de bonnes capacités ».

Dans les trois autres extraits cités, l'objet de l'incompréhension n'est pas précisé, l'incompréhension est envisagée comme totale et globale, ce que met en évidence le recours à l'adverbe de négation totale « rien » (350 Ee3 et 49 Ee1) ou sa version emphatique « rien du tout » (117 Ee1). En termes de représentations sur les compétences scolaires, on assiste à un fort déséquilibre entre les postures motivationnelles qui apparaissent survalorisées et des compétences de compréhension fortement dépréciées.

Néanmoins dans deux questionnaires le ton est tout autre. Une enseignante d'anglais (Ee25) et une de français (Ee28) portent un regard différent et beaucoup plus sévère :

Ee25 (...) Je remarque aussi que certains "jouent" sur le fait d'être allophones pour ne pas faire le travail demandé (...).

Dans cette réponse écrite, l'utilisation du verbe « *jouent* » mis entre guillemets sous-entend que l'enseignante pense que l'incompréhension des élèves est feinte, non réelle. Ce jugement implique qu'elle serait donc en mesure d'évaluer finement les compétences des élèves et que les activités proposées pourraient être pensées en adéquation avec leur niveau, ce que nous ne pouvons pas vérifier. Nous pouvons penser que ses propos traduisent plutôt une difficulté de l'enseignante à évaluer le niveau des élèves et une incompréhension face à leurs difficultés. Il ne s'agit pas ici d'une attitude réflexive, de questionnement sur la cause de la non réalisation des activités proposées par les élèves, mais d'un jugement moral sans détour remettant en cause la sincérité des élèves qui chercheraient, selon elle, à tirer parti de leur statut.

On retrouve la même idée dans le discours d'un enseignant de français (Ee28) avec l'utilisation du verbe « prétend » :

Ee28 (...) Aucune volonté d'écrire quelque ligne que ce soit. S. prétend ne rien savoir écrire et en reste là.

Les propos de cet enseignant vont à l'encontre de tous les autres précédemment cités au sujet de la motivation des élèves. Dans ces deux extraits, Ee25 et Ee28 remettent en cause la bonne volonté des élèves et surtout leurs compétences. Leurs « difficultés » relèveraient non pas de compétences qui ne sont pas acquises ou en cours de construction, ou de compétences attendues trop éloignées de leurs capacités, mais d'une mauvaise volonté ou d'une simulation de non savoir. Ces deux extraits sont minoritaires, seuls 2 enseignant·e·s sur les 43 interrogé·e·s tiennent ce type de propos, ils peuvent donc être considérés comme une exception au sein de discours plutôt valorisants sur l'implication scolaire des élèves.

Pour poursuivre l'analyse des discours en suivant le fil de l'attention portée aux élèves, après les façons de les nommer, le regard porté sur leurs expériences de vie et leurs compétences scolaires, le corpus révèle de nombreuses paroles relatives aux langues des élèves.

12.1.3 Les langues et le plurilinguisme : des atouts visibles mais encore peu valorisés

Comme nous l'avons évoqué au chapitre 4.3.1 les langues et le plurilinguisme peuvent être considérés comme l'élément premier caractérisant les élèves « allophones ». Analyser les savoirs, croyances et représentations révélés dans les discours des enseignant·e·s enquêté·e·s est donc fondamental pour envisager le processus inclusif. Comment le plurilinguisme des élèves est-il envisagé ?

12.1.3.1 Le répertoire langagier des élèves

Plusieurs extraits du corpus tendent à mettre en évidence le fait que les élèves parlent d'autres langues que le français :

42 Ee8 *le français c'est pas sa langue d'origine.*

309 Ee3 *quand t'as plein de nationalités, **plein de langues** tu peux pas avoir la connaissance de tout.*

Ee15 *La question est aussi d'avoir les moyens de mieux permettre à ces élèves d'utiliser les acquis disciplinaires qu'ils pourraient exploiter dans **leur langue d'origine**.*

Les langues dites « d'origine » ne sont pas nommées explicitement mais leur existence est reconnue et consciencisée. Il y a « *plein de langues* » et « *plein de nationalités* » nous dit Ee3 dont nous reviendrons sur les propos un peu plus loin. Implicitement Ee8 replace le statut de la langue française comme langue seconde en affirmant que « *le français c'est pas sa langue d'origine* » : sous-entendu, il y a une autre langue dont il faut tenir compte. Nous ne trouvons pas dans le corpus d'information précise quant aux langues parlées par les élèves. Précisons toutefois qu'aucune relance ou question n'est allée dans ce sens.

On relève dans les propos de Ee3 : « *quand t'as plein de langues, plein de nationalités* » l'illustration d'une certaine idéologie linguistique, celle de l'idéologie monolingue. Nous prenons le terme idéologie dans son sens critique c'est-à-dire en tant que stratégie de maintien de la domination (Boudreau 2021). La superposition nationalité / langue permet de supposer une méconnaissance du caractère multilingue des nations et l'assimilation de l'idéologie politique monolingue. Cette représentation est marquée par l'idéal de l'État-nation caractérisé par une confusion entre une langue, un État et une nation et est liée au modèle monolingue que nous avons évoqué au chapitre 2.2.1. Projection monolingue aussi visible dans d'autres propos de Ee3 un peu plus tôt dans l'entretien :

256 Ee3 : *Quand je faisais les cours de FLE et que je leur demandais ce que c'était qu'un verbe je m'arrachais les cheveux et leur expliquer ça dans une langue qu'ils comprennent pas en plus où **t'as toutes les nationalités devant toi** tu fais un verbe alors oui ben comment on fait.*

Cela rejoint les observations faites plus tôt où les élèves sont désigné·e·s par leurs nationalités : « *une Italienne* », « *un Syrien* », « *un Albanais* », ce qui n'indique pas les langues parlées par ces élèves et traduit une méconnaissance des publics, des réalités géopolitiques et sociolinguistiques. Ces projections participent aussi à un processus d'assignation identitaire au lieu de naissance ou de résidence antérieur, « l'origine », et à une assignation linguistique.

Remarquons également que le terme « plurilingue » n'est pas usité par les enseignant·e·s enquêté·e·s. Le plurilinguisme des élèves n'est à aucun moment évoqué spontanément. Aucune relance ou question n'ayant été formulée en ce sens, nous ne pouvons pas émettre d'hypothèse ou proposer d'analyse expliquant ce phénomène. Cependant le corpus nous donne à voir certaines représentations du plurilinguisme. On y relève trois extraits qui le mentionnent implicitement, trois extraits émanant d'enseignantes de langue (espagnol et anglais) :

*Ee24 Est-ce vraiment bon pour des élèves non francophones de suivre des cours **dans une énième langue** ?*

Ee25 je souhaiterais que les élèves allophones se concentrent surtout sur l'apprentissage du français avant d'envisager d'apprendre une autre langue.

*98 Ee11 Et puis c'est une autre langue à apprendre ils apprennent le français **plus** il se coltinent de l'anglais **plus** qu'ils se coltinent de l'espagnol ça fait trois schémas langagiers à retenir c'est énorme pour eux c'est énorme donc est ce que l'anglais c'est une priorité ?*

La compétence plurilingue en tant que compétence plurielle, composite et articulée n'est pas envisagée. C'est une vision segmentée et cloisonnée qui persiste chez ces trois enseignant·e·s de langues. Les compétences linguistiques sont envisagées comme une juxtaposition chronologique, une addition successive de langues. Cela rejoint une vision traditionnelle et datée du bilinguisme qui consistait à le considérer comme une addition de plusieurs monolinguisms (Coste 2001). Cette vision cloisonnée des répertoires linguistiques des élèves se lit de différentes manières dans les trois extraits précédemment cités. Ee25 marque la successivité avec la préposition « *avant* » qui traduit la priorité temporelle. Priorité à donner à l'apprentissage de la langue française selon elle, car langue de l'école sans doute.

Les propos de Ee11, enseignante d'anglais, véhiculent plusieurs représentations qu'il nous semble important de souligner. On retrouve la conception de l'apprentissage linguistique comme un ajout successif de langues qui se lit dans le procédé d'accumulation employé, en réitérant l'emploi de la conjonction « *plus* ». L'accumulation est également traduite et résumée par la répétition de l'adjectif « *énorme* ». Les apprentissages linguistiques sont considérés comme étanches, sans liens entre eux, « *trois schémas langagiers* » indépendants les uns des autres. L'intercompréhension ou l'analyse contrastive des langues ne semble pas envisagée par cette enseignante d'anglais. L'apprentissage de plusieurs langues est considéré comme un poids, ce que confirme l'emploi à deux reprises du verbe à valeur péjorative « *se coltiner* ». L'apprentissage des langues se donne à voir comme une activité pénible, désagréable, difficile. L'expression « *une énième langue* » employée par Ee24 qui enseigne l'espagnol, va dans le même sens en introduisant l'idée d'une répétition jugée excessive ou ennuyeuse, voire inutile.

Ces commentaires nous amènent à nous questionner, entre autres, sur l'influence réelle du CECR, auquel est adossé l'enseignement des langues vivantes dans le système scolaire français, dans sa perspective de définition et de valorisation du répertoire plurilingue et pluriculturel des élèves. On n'entend, ni ne lit dans les paroles des trois enseignantes de langue enquêtées aucun indice d'appropriation de cette approche.

Si les langues sont évoquées, quelques extraits évoquent également leurs rôles dans le répertoire langagier des élèves.

12.1.4 Le rôle des langues du répertoire langagier

Dans leurs discours, les enseignant·e·s évoquent les différents rôles joués par les langues du répertoire langagier des élèves. On constate alors la résurgence d'idéologies linguistiques ayant déjà fait l'objet d'études sociolinguistiques dans différents contextes.

La première renvoie à une idée couramment véhiculée qui consiste à considérer la langue autre comme un obstacle entre les personnes, idée fréquemment verbalisée sous le vocable de la « barrière de la langue ». Nous trouvons cette expression métaphorique et ses variations dans deux entretiens différents (les entretiens n° 2 et 3) et un questionnaire de type A (Q19) dont voici les extraits :

104 CPE on essaye de leur expliquer mais **quand on a le barrage de la langue** c'est super compliqué nous en vie scolaire je dis ...

Ee33 (...) Je suis souvent confrontée à un réel désir de bien faire et de progresser mais aussi **au problème de la barrière linguistique**.

121 Ee1 A il parle pas un mot de français euh L. qui a des difficultés par-dessus les oreilles en plus de la **barrière de la langue**.

Nous avons entendu cette expression à maintes reprises, lors de conversations informelles avec des collègues d'établissements différents, en contexte formatif et lors de précédentes recherches. L'usage massif et répété de l'expression « barrière de la langue » et ses variations paraphrastiques, que notre corpus illustre à son échelle, nous invitent à la considérer comme une formule en partie figée, une image, par son caractère métaphorique, symbolique et idéologique. On rejoint ici la notion de représentation de référence proposée par Py (voir 6.1.1). L'utilisation de l'expression est décontextualisée, elle ne renvoie pas à des compétences précises des élèves mais à une généralité. Sa circulation dans les discours enseignants (et dans la société) instaure et impose l'idée de frontières, d'obstacles entre les langues. Cette vision de clivage entre les langues est bien loin de la construction de la compétence plurilingue et pluriculturelle que nous avons évoquée au chapitre 5.1 et qui postule, rappelons-le, une

complémentarité des langues et un enrichissement mutuel. Principes et valeurs sur lesquels se fondent également les approches plurielles (voir chapitre 5.2) qui mettent en valeur, entre autres, la nécessité de s'appuyer sur les langues connues des élèves et de favoriser la complémentarité des connaissances linguistiques, même en l'absence desdites connaissances chez l'enseignant·e.

La seconde idéologie décelable dans les discours pourrait être qualifiée de glottophobie scolaire. Telle que définie au chapitre 2.1.4 la glottophobie, par un processus de minoration de certaines langues ou façons de parler, en opposition à la valorisation de certaines autres, entraîne un processus de discrimination. Plusieurs extraits du corpus nous amènent à évoquer une glottophobie scolaire consistant à dévaloriser les langues familiales ou de scolarisation antérieures présentes dans le répertoire langagier des élèves au seul profit du français, langue de l'École comme le montre l'extrait suivant :

121 Ee1 A il parle pas un mot de français euh L. qui a des difficultés par-dessus les oreilles en plus de la barrière de la langue.

L'expression employée par l'enseignante « *il parle pas un mot de français* » par sa double négation crée un phénomène d'accentuation, insistant sur le degré zéro de la compétence linguistique que traduit la locution « *pas un mot* ». C'est un regard déficitaire sur les compétences linguistiques de l'élève, défini, non pas par la ou les langues qu'il ou elle parle mais par celle qu'il ne parle pas. L'insistance est aussi lisible dans la répétition de la même idée à deux autres reprises :

117 Ee1 parce que les 3/4 qui arrivent ici ne parlent même pas un mot de français les derniers qui sont arrivées ils comprennent rien du tout.

119 Ee1 parce que moi je t'en cite 15 qui parlent pas un mot de français quoi.

On constate dans ces extraits d'autres phénomènes d'insistance avec l'ajout de la locution adverbiale « *même pas* » qui apporte à la fois une idée de renchérissement et un sentiment de désabusement, qui sera appuyé dans le tour de parole 119 par le pronom « *quoi* ». « Ne pas parler français » est pourtant l'une des caractéristiques premières des élèves allophones. Cette évidence n'est pas vue, c'est un fait attendu, pourtant cela semble étonner Ee1. Ces observations viennent confirmer le caractère hégémonique de la langue française (voir chapitre 2.2.1.2) et l'intériorisation de l'idéologie monolingue déjà plusieurs fois évoquée.

Ces représentations idéologiques sont à mettre en lien avec d'autres, relatives aux pratiques linguistiques familiales. Deux extraits du corpus abordent cette thématique, l'un dans l'entretien n° 3 (54 Ee8), l'autre dans le questionnaire de type A n° 6 (Q6) :

54 Ee8 P. ça fait 8 ans qu'elle est là sauf qu'elle entend pas un mot de français chez elle semble t-il donc du coup elle est avec les mêmes problématiques.

*Ee20 J'en terminerai avec la problématique annexe d'élèves scolarisés en France mais qui ne maîtrisent pas la langue écrite car **peu ou pas utiliser en famille.***

Les deux enseignant·e·s utilisent le terme « *problématique* », Ee8 au pluriel et Ee20 au singulier. Leurs propos illustrent la posture qui consiste à penser le lien entre langue de l'école et langue·s des familles en termes de rupture. Cette scission est marquée dans chacun des extraits par un terme d'opposition, la préposition « *sauf* » pour Ee8 et la conjonction « *mais* » pour Ee20. Selon lui et elle, ne pas parler français en famille « bloquerait » les processus d'apprentissages scolaires. Les langues familiales semblent tenues responsables de l'échec scolaire : sous-entendu par Ee20 par l'évocation de la non maîtrise de la langue écrite.

Les deux extraits ci-dessus mettent l'accent sur le fait que, comme pour la « barrière de la langue », l'idéologie selon laquelle parler une autre langue que le français à la maison empêcherait l'apprentissage du français et la réussite scolaire est largement répandue dans le monde scolaire (Hélot 2007, Perregaux 2002). Fruit aussi de la construction historique d'un État-nation indivisible et monolingue, cette représentation est intégrée par un bon nombre d'enseignant·e·s. La langue française est survalorisée et les langues familiales sont dévalorisées par un processus de minoration (Blanchet 2018) dans un rapport de domination (voir chapitre 2.1.4).

Parallèlement aux discours sur les élèves et leurs langues, l'analyse du corpus met au jour une deuxième thématique qui émaille les propos recueillis, celle des pratiques professionnelles.

12.2 Les discours sur les pratiques : quelles reconfigurations de l'agir professionnel ?

Depuis la mise en œuvre du principe inclusif, et même si certaines font figure d'exception, pour des raisons géographiques ou politiques, la grande majorité des classes « ordinaires » du second degré en France accueillent de plus en plus d'élèves aux profils et aux ressources diverses. Comme nous l'avons vu, la présence accrue dans les classes ces dernières années d'élèves parlant d'autres langues que le français et porteurs d'autres cultures, tend à rendre plus visible la diversité. La réflexion sur l'enseignement en contexte plurilingue et pluriculturel ne peut plus se limiter à la classe de langue et la classe « ordinaire » être envisagée comme telle. L'analyse du corpus permet d'observer que la présence des élèves « allophones » au sein des classes

« ordinaires » dérange (au sens de faire sortir du rang, donc boussuler, contrecarrer un ordre établi) les habitudes pédagogiques des enseignant·e·s. C'est pourquoi, dans cette deuxième section, nous analyserons notre corpus à la lumière du concept de l'agir professionnel que nous avons développé au chapitre 5. Nous nous attacherons à voir ce que les discours de verbalisation réflexifs à propos des pratiques laissent voir en termes de reconfiguration des répertoires didactiques des enseignant·e·s.

Rappelons que le répertoire didactique est défini comme l'ensemble des savoirs, savoir-faire et savoir-être pédagogiques dont dispose l'enseignant pour transmettre les apprentissages visés (Causa 2012a). Nous commencerons par explorer les discours à la lumière des savoir-faire que nous observerons sous l'angle des gestes professionnels. Nous aborderons ensuite les discours de verbalisation relatifs aux savoirs et terminerons par ceux relatifs aux savoir-être, que nous regroupons sous la double appellation de « postures et valeurs ».

12.2.1 Les gestes professionnels : entre continuité et rupture

Nous introduirons la question de la reconfiguration des gestes professionnels par les paroles d'une des cheffes d'établissement enquêtées (Ep1) qui aborde le sujet des mineur·e·s non accompagné·e·s (MNA), jeunes arrivé·e·s sur le territoire français seul·e·s, sans leur famille :

*10 Ep1 (...) dans les classes et notamment en quatrième troisième où la majorité de nos élèves FLS sont enfin notamment les mineurs isolés euh on se retrouve avec des gamins bien volontaires mais qui euh qui assistent à quelques cours qui sont là ou pas là en fonction des emplois du temps aménagés ou des absences justifiées ou injustifiées parce qu'ils... c'est une population volatile c'est très très compliqué pour mes équipes de savoir comment **agir pédagogiquement**.*

En l'abordant sous l'angle spécifique de la scolarisation des MNA, et avec son statut de cheffe d'établissement, moins axé sur des questions purement didactiques, son intervention permet de pointer les nouvelles situations émergentes en classe, ici d'ordre organisationnel (présence/absence) d'un public en exil et en très grande précarité qu'elle qualifie de « volatile ». Elle met en relation ces nouvelles configurations scolaires avec un agir professionnel complexifié qu'elle traduit ainsi « *c'est très très compliqué pour mes équipes de savoir comment agir pédagogiquement* », insistant sur le degré de difficulté avec la répétition de l'adverbe « très ».

Nous allons nous attacher à décrire l'« agir pédagogique » et ses recompositions tel qu'il transparaît dans les discours.

Le concept de « gestes professionnels » a pris une importance croissante dans les discours institutionnels, dans ceux de la formation ou en recherche en éducation. Si sa définition reste parfois vague et recouvre des représentations variées, il permet de reconnaître la professionnalité du métier d'enseignant, il pointe l'expertise nécessaire et les savoirs spécifiques à ce métier (Morel, Bucheton, Carayon *et al.* 2015). Comme nous l'avons vu au chapitre 5.2, nous retenons comme définition du geste professionnel celle de Bucheton et Soulé (2009) : « *Par geste professionnel, nous désignons de manière métaphorique l'action de l'enseignant, l'actualisation de ses préoccupations* ».

Dans leurs travaux, ces derniers proposent une modélisation de ces gestes et en proposent une catégorisation en cinq composantes constituant les invariants du métier : la construction des savoirs, le pilotage, l'étayage, le tissage et l'atmosphère. Nous les nommerons gestes systémiques, en cela qu'ils sont communs à toutes les situations d'enseignement, quel que soit le contexte. À ces gestes nous ajouterons des gestes qui émergent dans les pratiques, par la présence d'élèves parlant d'autres langues que le français dans les classes, nous les qualifierons de gestes linguistiques, ceux-ci favorisent la prise en compte de la diversité linguistique et prennent en compte les répertoires plurilingues des élèves

12.2.1.1 Des gestes systémiques

Les enseignant·e·s enquêté·e·s ne sont pas des novices ou des débutant·e·s dans le métier. Par leur formation, la transmission des traditions scolaires, leurs expériences d'élèves, l'échange avec leurs pairs, leur expérience plus ou moins longue... les enseignant·e·s se construisent une série de gestes de métiers (Jorro 2002) qui leur permettent de « faire classe ». Ces gestes ne sont pas spécifiques à un type de public en particulier, ils constituent les stratégies dont disposent tou·te·s les enseignant·e·s. Certains de ces gestes vont être remis en question dans le contexte de la classe ordinaire devenue plurilingue et pluriculturelle. Lesquels et de quelles façons ? Nous avons cherché dans les discours tous les propos relatifs à ces gestes. Nous les présenterons successivement, sans volonté de hiérarchisation.

12.2.1.1.1 Le pilotage

Rappelons que le « pilotage » vise à « gérer » les diverses contraintes pratiques de la situation de classe (Bucheton 2014). C'est d'ailleurs sous le vocable de « gestion de classe » que les enseignant·e·s y font massivement référence. Le terme est utilisé par l'institution depuis de nombreuses années, il semble avoir été adopté et pleinement intégré dans le lexique éducatif.

Au cours de l'entretien n° 2, les enseignant·e·s évoquent à plusieurs reprises la question du pilotage de la classe :

*44 Ee3 la classe en plus elle est difficile euh y en a qui ont aussi des difficultés donc tu vas les voir pendant que tu vas le voir t'es obligé de **gueuler** 15 fois pour qu'ils se taisent taisez-vous c'est pas parce que je vais aider...enfin bref **c'est hyper...c'est vraiment très compliqué quoi.***

*70 Ee2 mais effectivement en termes de temps aussi quoi enfin **c'est compliqué** des classes à gérer plus eux.*

Ee2 emploie explicitement le terme « gérer » et introduit l'idée de la complexification de la situation par la présence des élèves allophones avec l'expression « plus eux ».

Les propos de Ee3 sont plus implicites et illustrent les gestes de pilotage par des exemples concrets de situations de classes vécues : le besoin de faire de la discipline « *gueuler 15 fois pour qu'ils se taisent* » lors des moments d'étayage spécifique consistant à « aider » et « aller voir » les élèves qui ont des « difficultés ». Situation vécue comme « *hyper...vraiment très compliqué[e]* » par Ee3 avec le phénomène d'insistance sur la complexité induit par la juxtaposition des trois adverbes « hyper », « vraiment » et « très ». Les deux enseignants utilisent l'adjectif « compliqué » pour qualifier ces situations, mot certes « à la mode » et omniprésent aussi bien dans le langage courant que dans les médias. Nous remarquons cependant que c'est l'un des mots les plus employés de l'entretien n° 2 (on compte 17 occurrences du terme) et dans le corpus en général (54 occurrences). Malgré son caractère systématique qui le rend un peu automatique, nous ne pouvons ignorer sa prégnance dans les discours, illustrant une mise en insécurité tangible des enseignant·e·s.

Elles/Ils reviennent à la question de gestion de la classe un peu plus loin dans l'entretien, en introduisant explicitement l'influence de la présence des élèves migrant·e·s plurilingues sur celle-ci :

*141 Ee1 et puis on a un autre souci ici il y a **la gestion de classe** quand on a une classe...moi j'ai été enseignante à Rive de Gier et quand on a une classe de 30 gamins avec 2 FLS on s'occupe des 2 FLS et les 28 y tournent ici...*

145 Ee2 ici tu tournes le dos 2 secondes c'est...tu peux être sûr qui en a 4 5 qui sont...

*146 Ee1 ici c'est face à la classe sur 25 élèves ils sont 25 ou 26 ou parfois 27 en troisième mais je veux dire...**la gestion de classe est encore plus difficile.***

Si « gérer la classe » est un geste qui semble complexe dans l'établissement de façon générale, ce que traduit l'emploi à quatre reprises de l'adverbe locatif « ici », la présence des élèves

« FLS » complexifie la tâche de pilotage, complexification marquée par le phénomène d'accentuation introduit par l'usage de l'adverbe « *encore plus* ».

12.2.1.1.2 L'étayage

Comme nous l'avons souligné au chapitre 7.3.2, l'étayage se définit comme ce que l'enseignant effectue parce que l'élève ne peut pas agir seul. Un premier extrait nous permet de constater que ce geste n'est pas une évidence pour les enseignant·e·s :

21 Ee1 quand on n'a pas d'armes...c'est compliqué hein mais en parlant d'armes je saurais même pas moi vous dire ce que j'ai besoin avec eux parce que c'est tellement variable d'un cours à l'autre.

Nous remarquons l'usage du terme « *compliqué* » chez Ee1, qui souligne le caractère constant et sans cesse renouvelé de l'adaptation qui doit être revue et repensée à chaque cours et qui rend plus difficile toute tentative de catégorisation des besoins didactiques et donc de l'étayage nécessaire. De nombreux extraits du corpus traduisent les difficultés des enseignant·e·s à simplifier les tâches pour répondre aux besoins de leur public.

Parmi les gestes d'étayage à repenser en fonction des besoins des élèves allophones, on trouve à plusieurs reprises la mention de l'adéquation entre le niveau linguistique de l'élève, son âge et les attendus du niveau de classe :

13 Ee2 moi je pense avoir plus d'outils euh comment dire en fait c'est difficile à chaque fois de préparer 3-4 cours différents donc d'avoir plus d'outils avec des fiches déjà avec des niveaux plus ou moins euh plus ou moins triés quoi de dire voilà le niveau débutant le niveau intermédiaire voilà de commencer comme ça après on m'avait conseillé un site pour euh coccinelles pour les CP CE1 et ça les fait pas trop avancer quoi des fois je leur fais faire des petits mots fléchés des trucs comme ça mais euh mais ils sont un peu à l'extérieur du cours du coup enfin ils font pas vraiment le thème de ce qu'on fait.

Deux idées sont à souligner dans les propos de Ee2. D'une part la surcharge de travail ressenti pour « *préparer 3-4 cours différents* » c'est-à-dire pour proposer des supports différenciés en fonction des besoins des élèves, et d'autre part l'inadéquation des supports existants. L'enseignant reconnaît la non pertinence (« *ça les fait pas trop avancer* ») de proposer à des élèves de collège des activités prévues pour des enfants de 6/7ans de « *CP CE1* » et l'inefficacité de ses pratiques qui excluent les élèves du groupe classe qui « *sont un peu à l'extérieur du cours* » et « *font pas vraiment le thème* ». C'est par une série de constats que Ee2 remet en question ses pratiques et reconnaît ne pas savoir comment étayer ses cours. Il est conscient qu'il devrait simplifier les contenus pour les rendre linguistiquement compréhensibles mais ne sait pas comment s'y prendre. On constate l'emploi de l'adjectif

« *difficile* », autre terme très employé dans tous les discours composant le corpus après « *compliqué* » comme nous aurons l'occasion de le souligner.

La simplification des supports est aussi évoquée par une enseignante d'anglais (Ee11) :

98 Ee11 *comme S qui arrive, elle a pas de vocabulaire en anglais donc concrètement il faudrait que je lui apprenne du voc de 6ème pour **trouver des supports qui fassent pas bébé ça c'est compliqué.***

Les supports d'apprentissage habituellement utilisés par les enseignant·e·s de langue sont formatés en fonction de « programmes » linguistiques correspondant non à une progression en termes de niveaux mais en fonction de la classe fréquentée et donc de l'âge des élèves, ce qui ne peut convenir aux élèves migrant·e·s plurilingues. Ee11 indique son désarroi face à une situation paradoxale qu'elle traduit par l'emploi du conditionnel « *il faudrait* ». Elle aussi qualifie la situation de « *compliquée* ».

Si dans les deux extraits précédents les enseignant·e·s se questionnent pour savoir comment trouver des supports correspondant au niveau de langue des élèves mais qui ne les infantilisent pas, la question de la simplification de supports complexes se pose aussi :

Ee19 *J'ai eu un mal fou à adapter en première pour le Bac mes textes et analyses.*

Ee22 *une des principales difficultés concerne l'adaptation des documents (énoncés des activités, des points cours, si utilisation de manuels avec la classe comment adapter ?).*

Les deux enseignantes envisagent elles aussi les nécessaires « adaptations » comme des difficultés. Elles questionnent les modalités pour rendre accessibles les contenus du cours aux élèves, en fonction de leurs compétences en français. Cela ne va pas de soi et peut donner « *un mal fou* ».

L'étayage est envisagé sous l'angle de la capacité de l'enseignant·e à s'adapter aux différents besoins des élèves. La question largement partagée semble être « comment étayer ? Que puis-je faire pour aider les élèves à faire ? ». L'embarras exprimé face à la mise en œuvre de pratiques d'étayage est lisible également dans la récurrence des tournures interrogatives comme dans ces deux interventions qui se succèdent dans l'entretien n° 3 :

24 Ee4 *au niveau des cours aussi **comment faire** pour adapter notre cours à..*

25 Ee8 ***comment on fait** pour adapter notre cours sans forcément faire un cours parallèle.*

Les deux enseignant·e·s sont en attente de réponses, ce qui montre qu'elles ont conscience du besoin de renouvellement de leurs pratiques. On trouve encore un recours aux tournures interrogatives chez une enseignante d'arts plastiques (Ee26) :

*Ee26 **Quelle proposition faire** à ces élèves qui n'ont devant eux qu'un ou deux ans (4^{ème} et 3^{ème}), qui arrivent en cours d'année (ou même au début)? Doit-on proposer les mêmes cours qu'aux autres ? Aménager les notes ? Les sujets ? Les problématiques ? Simplifier ?*

L'enseignante introduit le paramètre de l'urgence qui caractérise la scolarisation des élèves allophones. Urgence pour des élèves qui arrivent dans le cursus scolaire à des niveaux de classe avancés et qui devront rapidement, le plus rapidement possible, acquérir une aisance suffisante dans la langue française et rejoindre à plein temps la classe ordinaire. Urgence paradoxale pour des élèves qui ont besoin de temps pour s'accoutumer à leur nouvel environnement, à la langue, aux nouvelles normes éducatives et sociales. Face à cette « didactique de l'urgence » (Beacco 2012) les enseignant·e·s sont décontenancés et leurs questions nombreuses, comme en témoigne la juxtaposition des questionnements émis par Ee26.

Un dernier extrait vient confirmer nos observations précédentes :

*Ee20 **je m'inquiète encore plus** avec la réforme qui arrive et nous appel vers encore **plus de diversification** avec un public allophone ou ex allophone très marqué.*

Cette enseignante de lettres-histoire évoque la transformation de la voie professionnelle amorcée en 2018 et qui annonce comme objectif une plus grande individualisation des parcours. La systématisation et l'approfondissement de la différenciation créent chez l'enseignante un sentiment d'insécurité qui se traduit par de l'inquiétude. Accentuation de la « diversification » dont sont en partie responsables, selon elle, les élèves « allophones ».

Si les gestes de pilotage et d'étayage, et par conséquent les compétences des enseignant·e·s en la matière, sont considérablement remis en question par la présence des élèves migrant·e·s plurilingues, il en va de même pour le tissage.

12.2.1.1.3 Le tissage

Dans le chapitre 7.3.2, nous avons défini le geste de tissage consistant à « *donner explicitement du sens, de la pertinence à la situation et au savoir visé* » (Bucheton 2014, p. 60). Comme son nom l'indique, le geste de tissage permet à l'enseignant de créer du lien entre les différents apprentissages. Si le geste de tissage fait partie des gestes communs de l'enseignement, dans le contexte plurilingue et pluriculturel, les liens sont à tisser aussi entre le dedans et le dehors de l'école, entre les langues, entre les cultures et aussi avec le déjà-là des élèves. Le défi pour les enseignant·e·s, on a pu l'observer, est d'identifier ce déjà-là. Il peut s'incarner dans le lien entre les différentes cultures, comme le développent longuement Ee1 et Ee3 :

88 Ee1 oui y a des questions philosophiques en musique **allez demander** à un gamin comment les arts peuvent illustrer la violence quand lui il sort de tout ce qui se passe en Libye et que en Libye y a pas d'art **qu'il a jamais vu de tableau ni de ...ni d'écouter de musique de sa vie ben c'est compliqué**.

98 Ee3 donc tu vois des choses qui sont les fondements de **la culture européenne** que ben que des gamins ils ont toujours connu depuis euh depuis la maternelle et la primaire **qui leur manque même des choses qu'eux y ont pas du tout** donc quand tu vas leur parler de première guerre mondiale euh voilà enfin c'est pfff tu vois pfff je sais pas comment dire quoi c'est c'est hyper compliqué donc ça ça rajoute encore une difficulté c'est que non seulement y a la langue et en plus après y a tout le ...

Les enseignant·e·s font état des référents culturels véhiculés par l'école et appartenant à « *la culture européenne* » inconnus des élèves ou très éloignés de leurs références personnelles. Ici, c'est l'adéquation ou plutôt l'inadéquation entre les programmes d'enseignements scolaires français et les références culturelles des élèves, qui est vue comme une source de « *difficultés* » à la fois pour les élèves mais aussi pour les enseignant·e·s, ce qu'indiquent les expressions « *allez demander* » ou « *quand tu vas leur parler...* », expressions qui marquent le non-sens des situations pour les enseignant·e·s. Il et elle expriment de l'embarras et un certain désarroi est perceptible notamment par le non verbal, les soupirs répétés de Ee3 et l'emploi des superlatifs comme « *hyper* ». Tout cela est vécu comme une lourdeur supplémentaire « *non seulement y a la langue et en plus après y a tout ».*

Une autre intervention de Ee3 est particulièrement parlante :

307 Ee3 sur l'histoire-géo j'avais trouvé des trucs sur des sites de primaire euh qui du coup après en réadaptant un petit peu qui pouvait être utilisables pour les FLS après y a un côté infantilisant donc **c'est un peu limite quand même** quand on a des trucs la préhistoire et qu'on te montre un pictogramme de situation tu te dis ah ouais donc en fait les Européens ils pensent que la préhistoire c'est comme moi je vivais dans mon village **ça met un peu mal à l'aise quand même** (rires) enfin je suppose quoi du coup c'est là que tu te rends compte de...mais t'es obligé de passer par là parce qu'en fait dans l'imaginaire européen euh la construction des périodes c'était ça aussi y a des choses qui leur sont plus... les chevaliers pendant le moyen-âge enfin t'as des trucs...en même temps c'est ça faut qu'il parce qu'ils sont là maintenant et c'est important qu'ils le saisissent quoi enfin j'ai l'impression.

Comme certains de ses collègues dont nous avons mentionné les propos précédemment, il souligne la non pertinence des outils conçus pour le primaire qui pourtant sont rédigés dans une langue plus abordable que celle utilisée dans les manuels pour le collège et qui permet de proposer les contenus jugés pré-acquis avant l'arrivée au collège. La discipline histoire-géographie est assez prototypique des malentendus culturels qui peuvent émerger car les programmes sont conçus à partir d'une vision très égocentrée (cela est vrai pour tous les systèmes scolaires). L'enseignant projette ses propres représentations sur celles des élèves,

reprenant à la première personne les pensées présupposées des élèves « *ah ouais donc en fait les Européens ils pensent que la préhistoire c'est comme moi je vivais dans mon village* ». Il marque ainsi sa posture réflexive et décentrée. Il met à distance les injonctions institutionnelles et les représentations qu'elles véhiculent pour mieux les interroger, au regard des expériences et des cultures des élèves, ce qui le met mal à l'aise comme il le dit explicitement et comme le laissent entendre les rires de gêne.

On constate que ces questionnements déstabilisent l'enseignant dans ses habitudes d'enseignement. Ses paroles montrent une réflexion en cours d'élaboration faite de constats, de propositions et d'incertitudes, marquée par les phrases incomplètes, les hésitations et l'emploi des verbes « supposer » ou « avoir l'impression ».

12.2.1.1.4 L'atmosphère

Le maintien d'une atmosphère spécifique, autre geste professionnel émanant des catégories de Bucheton, est également perceptible dans les discours. L'atmosphère relève du climat cognitif et relationnel. Plusieurs sous-catégories peuvent être rattachées aux gestes d'atmosphère, dont certaines sont présentes dans les propos des enseignants. Parmi elles on trouve ce que l'on nomme communément dans le système éducatif la gestion de conflit et qu'une enseignante de français illustre par le récit suivant :

Ee36 J'ai eu aussi beaucoup de cas de harcèlement et de moqueries sur l'accent des nouveaux élèves. Nous avons étudié La Cour de Babel, ce qui a un peu calmé la situation.

Face à des relations entre élèves dégradées, l'enseignante a eu recours à la médiation d'un film documentaire *La cour de Babel* qui retrace le parcours d'un groupe de jeunes au sein d'une classe d'accueil. Elle montre ainsi sa volonté de restaurer un climat de classe propice aux enseignements et respectueux des diversités. L'intervention de Ee4 peut aussi s'inscrire dans la recherche de la construction d'un groupe classe apaisé :

16 Ee4 oui comment l'intégrer à la classe moi au départ c'est ça qui me pose le plus problème.

C'est la forme interrogative qui est utilisée par cet enseignant de mathématiques qui évoque l'intégration de l'élève à la classe. Nous reviendrons un peu plus loin sur la question de l'intégration/inclusion. Ce que nous souhaitons souligner ici c'est la nature du questionnement et l'attitude volontariste qui se dégage de la recherche de solution, de gestes d'atmosphère adéquats. Si pour Ee4, les modalités d'« intégration » lui « pose(nt) problème », c'est preuve qu'il souhaite y réfléchir et qu'il est donc vigilant à ne pas exclure les élèves du groupe-classe.

Les encouragements apportés aux élèves relèvent également de la catégorie de l'atmosphère. Nous en trouvons trace dans les propos de Ee1, dans un extrait de l'entretien n° 2 situé après un exposé de Ee3 sur les expérimentations pédagogiques qu'il tente. Nous constatons la recherche de gestes permettant le développement de l'estime de soi des élèves. Nous avons évoqué l'expertise et les connaissances des élèves migrant·e·s plurilingues, sur lesquelles Ee3 et Ee1 rebondissent :

315 Ee3 oui les mettre en valeur enfin les mettre en ouais ouais

317 Ee1 puis leur montrer qu'ils ont des connaissances

319 Ee1 ils sont tout le temps en difficulté c'est leur montrer que cette fois c'est nous qui sommes en difficultés parce qu'on connaît pas ce que eux connaissent.

En reformulant mes propos, les deux enseignant·e·s marquent leur approbation. Il et elle traduisent ce que nous identifions comme le développement de l'estime de soi des élèves par des pratiques valorisant leurs connaissances et leurs compétences. On peut considérer ces gestes de valorisation comme des gestes d'atmosphère ayant pour but d'encourager les élèves.

12.2.1.1.5 La préoccupation didactique

Nous terminerons avec le dernier geste proposé par Bucheton, celui qu'elle place au centre de son modèle : la construction des savoirs scolaires visés, qu'elle nomme aussi la préoccupation didactique. La centration sur les savoirs est intimement liée aux gestes précédemment identifiés et qui relèveraient de relations interactionnelles. Cette préoccupation didactique se révèle dans les discours enseignants de différentes façons. Nous en avons identifié trois : la spécificité des disciplines, les nouveaux contenus à enseigner et les interrogations autour de la différenciation. Notre recherche s'intéresse à la classe « ordinaire » et concerne des enseignant·e·s de toutes les disciplines représentées au second degré. Nous nous sommes donc tout d'abord attachée à rechercher dans le corpus des marques, des indices qui permettraient d'analyser la spécificité des disciplines dans la transmission des savoirs en contexte inclusif. La formation des enseignant·e·s est souvent jugée comme exclusivement centrée sur la discipline enseignée, au détriment d'une approche plus pédagogique et transversale (voir chapitre 3.2.1). Nous nous attendions donc à ce que les enquêté·e·s évoquent la spécificité de leur discipline, ou à l'inverse leur non spécialisation linguistique comme j'avais eu l'occasion de l'entendre en formation : « *je suis professeur de mathématiques pas de français, je ne sais donc pas comment enseigner aux élèves allophones* », me confiait un jour en début de formation un enseignant. Or on ne retrouve pas ce type de considérations dans le corpus, à l'exception de Ee4 (qui enseigne justement les mathématiques) et qui l'évoque succinctement :

63 Ee4 et des idées par matière

64 Ee6 ouais

65 Ee4 parce que chaque discipline est différente.

En réclamant des « *idées par matière* », il induit la nécessité de différencier les outils pédagogiques qu'il justifie ensuite par : « *chaque discipline est différente* ».

Seules deux enseignantes, l'une de musique (Ee1) et l'autre d'EPS (Ee7) vont se référer à la spécificité de leur discipline, au regard des besoins des élèves migrant·e·s plurilingues. Après avoir validé une remarque sur l'inclusion systématique des élèves « allophones » en musique selon la croyance qu'il s'agit d'une discipline « facile » et « accessible », Ee1 renchérit en apportant la preuve du contraire :

88 Ee1 *oui y a des questions philosophiques en musique allez demander à un gamin comment les arts peuvent illustrer la violence quand lui il sort de tout ce qui se passe en Libye et que en Libye y a pas d'art qu'il a jamais vu de tableau ni de ...ni d'écouter de musique de sa vie ben c'est compliqué.*

Elle introduit l'idée de la dimension philosophique présente dans la discipline scolaire « musique » et pointe les écarts culturels qui peuvent exister entre les élèves. La discipline « musique » ne consiste pas seulement à chanter ou à pratiquer un instrument, elle demande des compétences que les élèves n'ont peut-être jamais eu l'occasion de développer. La seconde intervention, qui évoque la spécificité d'une discipline, est celle de Ee7 en EPS :

68 Ee7 *moi en EPS je fais la même chose mais y peut y avoir des difficultés. Mais parce que si on faisait comme les autres matières on prendrait les barèmes des Jeux Olympiques et on déclinerait... Dans les autres disciplines tu peux parce que tu fais semblant qu'ils maîtrisent telle et telle chose. Moi quand ils sont dans l'eau, je peux faire semblant qu'ils maîtrisent mais ils se noient.*

Elle introduit l'idée d'une spécificité de sa discipline, en premier lieu par l'usage du pronom personnel accentué « moi » préposé à la discipline - « moi en EPS » - qui permet d'insister sur la particularité ainsi que par une comparaison / opposition avec « les autres disciplines ». Son discours s'appuie essentiellement sur des sous-entendus. L'idée sous-jacente est que l'EPS ne peut pas être envisagée par rapport à une norme, ce qu'elle illustre par la référence aux « barèmes des Jeux Olympiques ». Elle sous-entend que la discipline EPS doit prendre en compte les capacités des élèves et non seulement leurs performances, ce que ne feraient pas les autres disciplines dans lesquelles « tu fais semblant qu'ils maîtrisent telle ou telle chose ». L'usage du verbe « faire semblant » souligne l'attitude feinte d'ignorance ou d'indifférence des enseignant·e·s face aux difficultés réelles des élèves. La différenciation apparaît comme incontournable, ce n'est pas une question mais une nécessité absolue que l'enseignante illustre

par la mise en danger réelle des élèves : « *je peux faire semblant qu'ils maîtrisent mais ils se noient* ».

Pourquoi ces réflexions semblent-elles évidentes aux enseignantes de musique et d'EPS ? Peut-être cela est-il dû au fait que les élèves migrant·e·s allophones sont massivement présent·e·s dans ces disciplines, et ce dès leur arrivée et quel que ce soit leur niveau linguistique en français, conformément aux recommandations institutionnelles :

*« Il convient néanmoins d'intégrer ces élèves dans les classes ordinaires lors des cours où la maîtrise du français écrit n'est pas fondamentale (**EPS, musique, arts plastiques**, etc.), et cela pour favoriser plus concrètement leur intégration dans l'établissement scolaire » (BO 2012).*

De plus, concernant l'EPS, il faut noter que la discipline est historiquement plus avancée que les autres concernant la différenciation pédagogique et l'approche par compétences. Il apparaît évident qu'il est impossible d'attendre la même performance physique de tou·te·s les élèves, en fonction de leurs pratiques sportives en dehors de l'école, de leur condition physique, de leurs pathologies éventuelles... L'exemple de la natation proposé par Ee7 est pertinent : qui laisserait se jeter à l'eau un élève sans avoir évalué ses compétences déjà-là et sa compréhension des consignes ? Ne serait-ce pas la même chose en mathématiques, en sciences, en histoire... ? Sans cela n'est-ce pas la noyade, tout aussi métaphorique et symbolique soit-elle, qui menace les élèves ?

Finalement, en attirant l'attention sur qui pourrait se présenter comme des particularités, Ee1 et Ee7 questionnent l'ensemble du système éducatif sur la prise en compte et le respect des besoins des élèves et plus généralement sur le principe inclusif. Ce nouveau public oblige les enseignant·e·s à repenser également les contenus de leurs enseignements. Cela se traduit par de nouveaux savoirs à enseigner mais aussi par la recherche de nouvelles modalités pour enseigner les savoirs disciplinaires, ce qui passe essentiellement par la différenciation pédagogique.

Les nouveaux savoirs à enseigner sont introduits par la présence d'élèves ayant été peu ou mal scolarisé·es avant leur arrivée en France¹⁰⁶ et qui n'ont pas les prérequis scolaires attendus pour leur âge dans notre système. Leur situation déstabilise fortement les enseignant·e·s, comme le

¹⁰⁶ L'institution nomme ces dernier·ère·s les élèves NSA/MSA pour non scolarisés antérieurement / mal scolarisé·es antérieurement. Parmi ces élèves, certains sont francophones et ont le français comme langue seconde, d'autres non. Majoritairement illettré·e·s ou analphabètes, ils et elles sont vierges de tout conditionnement scolaire, étranger·ère·s aux codes de l'École, dépourvus de compétences scolaires. Ils et elles ne possèdent pas les pré-requis scolaires attendus pour leur classe d'âge. Théoriquement ces élèves sont pris en charge de façon intensive dans des dispositifs spécifiques pendant 2 ans avec l'objectif de réussir à combler les écarts et rejoindre une scolarité classique. Théoriquement car en fonction de leur lieu d'arrivée et de leur âge, la prise en charge peut être diminuée, voire absente. Les élèves seront donc immédiatement « inclus » au sein de classes ordinaires.

montrent les extraits suivants d'un échange entre deux enseignant·e·s du même établissement :¹⁰⁷

11 Ee1 y en a qui savent pas du tout ni lire ni écrire qui prennent quand on leur demande de prendre ne serait ce qu'un mot en fait ils recopient enfin le dessin de la lettre et donc pas la lettre d'ailleurs ça c'est super compliqué.

15 Ee2 après c'est difficile parce que moi enfin nous en français on a pas le on a pas la méthode pour leur apprendre à lire aussi on a pas appris ça quoi on est sur un truc difficile.

À nouveau, les situations exposées sont décrites à l'aide des qualificatifs « *compliqué* » et « *difficile* ». Ee1 mentionne le cas d'élèves analphabètes qui ne « *savent pas du tout ni lire ni écrire* ». Par « *écrire* » on comprend qu'elle entend « *graphier* » et non produire un message par l'intermédiaire de l'écrit puisqu'elle évoque « *le dessin de la lettre* ». Les élèves ne maîtrisent pas ce geste graphique, et encore moins la capacité à exprimer un message par le truchement de l'écrit, ce qui décontenance les enseignant·e·s, d'autant plus que le système scolaire français accorde une place prépondérante à l'écrit (voir chapitre 2.2.1.2).

Les enseignant·e·s ne se sentent pas qualifié·e·s pour accueillir des élèves qui ne savent pas encore lire et écrire en français ou sur alphabet latin, ni pour prendre en charge ces apprentissages comme le mentionne Ee2 « *on a pas la méthode pour leur apprendre à lire* ». La question émise par Ee23 interroge :

Ee23 Que faire avec des élèves qui ne connaissent pas les sons des syllabes ? Comment introduire des cours sonores sans tablette ni ordinateur ?

Sa double question laisse à penser qu'elle ne voit pas comment faire acquérir les compétences de déchiffrage aux élèves ou du moins entrainer leur conscience phonologique sur les sons spécifiques de la langue française, mais aussi qu'elle imagine cet apprentissage en autonomie possible par l'intermédiaire du numérique. Les méthodes d'enseignement en alphabétisation sont en effet très spécifiques et loin des compétences pour lesquelles ont été formé·e·s les enseignant·e·s du second degré.

Les compétences dites de base en lecture sont également abordées lors d'un échange entre 4 enseignant·e·s de l'entretien n°3 :

27 Ee8 (...) en plus en 6^{ème} j'ai je petit T. par exemple bon c'est un gamin qu'à l'AIR d'être

28 Ee5 il est volontaire

¹⁰⁷ Précisons qu'au moment de l'enquête, 12 élèves de l'établissement étaient considéré·e·s comme NSA et bénéficiaient seulement de 6 heures de prise en charge hebdomadaire en UPE2A (heures allouées en fonction des moyens humains disponibles sur le secteur et du statut itinérant de l'enseignante du dispositif), le reste du temps ils et elles étaient en classe « ordinaire ».

29 Ee8 il est volontaire par contre on voit bien que bon

30 Ee6 il sait même pas lire

31 Ee4 il sait pas lire ?

32 Ee6 il sait lire mais il comprend pas ... c'est J. qui me disait ça

33 Ee5 qui ça ?

34 Ee8 T. on voit bien qui comprend pas bien.

Cet échange appelle plusieurs remarques. Tout d'abord certain·e·s enseignant·e·s semblent ne pas s'être aperçu qu'un de leurs élèves n'avait pas acquis les compétences de lecture. C'est le cas de Ee4 dont la formule interrogative marque l'étonnement « *il sait pas lire ?* » ou Ee6 qui dit en avoir été informé par une autre enseignante (J.). Ee6 pose la distinction entre décodage « *il sait lire* » et compréhension « *mais il comprend pas* ». Les paroles de Ee8, imprécises et qui posent un diagnostic vague sur les compétences de l'élève « *il comprend pas bien* », questionne sur les compétences des enseignant·e·s à évaluer le niveau des élèves et confirme les propos de Ee2 analysés un peu plus tôt : ils et elles ne sont pas formé·e·s à cela et en tant qu'enseignant·e·s du second degré, ils et elles ont pour habitude d'accueillir des élèves ayant au préalable développé les pré-requis de base au cours de leur scolarité primaire. Les écarts entre le niveau attendu et le niveau réel des élèves est également évoqué par une cheffe d'établissement (Ep1) :

1 Ep1 on se retrouve avec des élèves qui ont des niveaux ou pas de niveau et c'est donc très très compliqué.

Là encore c'est l'adjectif « *compliqué* » qui désigne la situation, complexité vécue accentuée par la répétition de l'adverbe « *très* ». Ce n'est plus un écart qui est évoqué mais la négation totale de toutes compétences potentielles des élèves, ils n'ont « *pas de niveau* ». Une enseignante exprime son incapacité à faire face à ces écarts, de manière plus modérée que Ep1 :

Ee38 (av.q 5) nous ne sommes pas formés pour les aider au mieux et le manque de place lorsque nous les accueillons en classe ordinaire des élèves qui n'ont pas suivi d'UPE2A. De plus, nous avons des élèves qui après une année d'UPE2A ont un niveau CP en 6^{ème}, ce qui est compliqué à gérer.

Son discours rejoint celui de Ee2 en constatant une formation lacunaire « *nous ne sommes pas formés* » et un défaut de prise en charge des élèves « *des élèves qui n'ont pas suivi d'UPE2A* ». Elle souligne le caractère insuffisant de la prise en charge des élèves au regard des attentes de la classe dite « ordinaire » et des écarts qui ressemblent à des gouffres en termes de compétences « *un niveau CP en 6^{ème}* ». Comment un élève pourrait-il/elle en un an « rattraper » un niveau équivalent à 12 ou 14 ans d'immersion ? Ces propos corroborent ceux des chercheur·e·s qui

estiment que 7 ans environ sont nécessaires aux élèves « allophones » pour atteindre un niveau linguistique et scolaire équivalent à leur camarade de la même classe d'âge natif (EDUSCOL 2012-5 p. 16).

Comme nous l'avons vu au chapitre 3.3, le processus inclusif induit des gestes pédagogiques spécifiques qui ont pour objectifs l'adaptation des savoirs disciplinaires aux compétences et besoins des élèves. La question de la différenciation pédagogique est assez présente dans les discours des enseignant·e·s. Même si celle-ci n'est jamais citée explicitement, les discours convergent vers cette thématique et ses différentes modalités.

La différenciation pédagogique, ou pédagogie différenciée, porte sur la manière d'accompagner l'individu au sein du collectif. Elle est souvent source de tension pour les enseignant·e·s (Zakhartchouk 2001) et l'hétérogénéité est considérée comme un obstacle, ce que révèlent les propos des enseignant·e·s et que résume Ee2 par « *c'est compliqué des classes à gérer plus eux* ». Ce sont « eux », les élèves migrant·e·s plurilingues, qui viennent introduire l'hétérogénéité vécue comme problématique. La diversité de leurs besoins est mise en opposition avec la nécessité du respect des programmes et prend la forme d'une équation insolvable, comme le mentionne Ee21 qui énonce sous forme interrogative la recherche d'équilibre par l'utilisation de la locution adverbiale « *tout en* » ou Ee30 qui a recours au terme « *en parallèle* ». Dans les deux cas, la thématique est abordée sous l'angle du questionnement et de la réflexion, de façon directe pour Ee21 qui mentionne qu'elle « *se pose beaucoup de questions sur comment faire* » et de façon plus implicite pour Ee30 qui met en discussion et interroge la pertinence de deux procédures, deux alternatives.

La tension provoquée par les questions autour de la prise en compte des besoins différents des élèves est particulièrement visible dans les propos de Ee11 :

86 Ee11 moi ce qui me gêne vraiment c'est comment on peut les faire travailler avec les autres parce qu'on peut pas juste envisager de les mettre dans une classe et de les isoler et de les mettre en autonomie mais les faire travailler avec les autres quand ils sont en 3ème ou 4ème c'est impossible.

Le discours de l'enseignante met en évidence un paradoxe : d'une part elle refuse la mise à l'écart des élèves, la différenciation n'est pas conçue comme une série d'activités « *en autonomie* » et d'autre part elle affirme catégoriquement comme « *impossible* » les apprentissages collectifs en groupe-classe.

C'est également la définition même de la pédagogie différenciée qui est questionnée. Répondant à la question 12 (12 et 12b) « Adaptez-vous vos supports de cours pour les élèves

allophones. Si oui quelles adaptations proposez-vous ? », Ee38 indique que la différenciation mise en place consiste en l'utilisation de supports différents déconnectés des activités de la classe :

Ee38 (av.q 12b) soit je leur donne les supports des élèves ULIS soit je leur donne des supports relatifs au niveau de l'élève (ex ; grande section de maternelle) le problème : ces élèves n'apprécient pas d'être sans cesse sur des supports différents des autres élèves.

On constate dans ces propos une assimilation entre allophonie et « handicap », les supports proposés aux élèves migrant·e·s plurilingues sont les mêmes que ceux proposés « aux élèves ULIS ». À l'image de l'UPE2A, L'ULIS (pour unité localisée pour l'inclusion scolaire) est un dispositif ouvert qui regroupe et accueille des élèves en situation de handicap¹⁰⁸. Cette représentation verbalisée par Ee38 rejoint la notion de « handicap linguistique » que nous avons abordée au chapitre 4.3.1. On constate également un amalgame entre niveau linguistique et niveau scolaire. Les activités proposées aux élèves de collège sont celles conçues pour des « grande section de maternelle ». On comprend alors peut-être pourquoi les élèves « n'apprécient pas » et peuvent se sentir exclu·e·s, dévalorisé·e·s vis-à-vis de leurs compétences et infantilisé·e·s. Cette représentation de la différenciation peut s'expliquer par l'expérience professionnelle encore jeune de l'enseignante (3 ans et demi d'ancienneté). La flexibilité que réclame la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée fine et pertinente s'acquiert avec l'expérience qui permet à la fois réflexivité didactique et aisance dans les pratiques pédagogiques.

On retrouve l'assimilation allophonie / handicap dans les propos de Ee5 :

60 Ee5 est-ce qu'on peut réutiliser des choses qu'on donne aux dyslexiques ou qu'on va donner à des élèves qu'ont des difficultés par ailleurs ?

Cette fois, c'est d'un trouble du langage, la dyslexie, que sont rapprochés les besoins des élèves migrant·e·s plurilingues. Dans ce cas, le rapprochement est fait sous forme interrogative et appelle une validation en termes d'autorisation « est-ce qu'on peut » demande l'enseignante traduisant ainsi son hésitation, son incertitude.

Deux autres enseignant·e·s abordent la thématique de la différenciation pédagogique, leurs paroles sont également intéressantes à mettre en évidence :

¹⁰⁸ Les élèves scolarisés au titre des ULIS présentent des troubles des fonctions cognitives ou mentales, des troubles spécifiques du langage et des apprentissages, des troubles envahissants du développement (dont l'autisme), des troubles des fonctions motrices, des troubles de la fonction auditive, des troubles de la fonction visuelle ou des troubles multiples associés (pluri-handicap ou maladies invalidantes).

Ee21 (...) Je leur donne les textes sur lesquels nous travaillons afin qu'ils aient le temps de les lire et de chercher le vocabulaire, j'essaie de m'assurer en classe que le vocabulaire dont je me sers est compris mais j'ai aussi des craintes de trop les stigmatiser

Ee32 Comment éviter la « stigmatisation » ? Par exemple j'ai dicté quelques phrases à toute la classe, A et B ne devaient écrire que le sujet et le verbe (conjugué au présent) à chaque phrase je disais « tout le monde écrit.. » puis « A et B vous vous arrêtez là ».

Dans ces deux questionnaires, recueillis au sein de deux établissements différents, on peut constater que les deux enseignantes parlent de stigmatisation¹⁰⁹.

En évoquant les activités proposées aux élèves migrant·e·s plurilingues, les enseignantes posent la question : comment faire de la différenciation pédagogique sans stigmatisation ? Les deux enseignantes sont conscientes du risque et cherchent à l'« éviter » (Ee32). Comme précédemment, on assiste à la recherche d'un équilibre entre une différenciation qui aide et celle qui catégorise et discrimine. Dans les deux extraits précédemment cités, les activités proposées semblent pertinentes. Il s'agit d'une différenciation en amont (dite aussi de prévention) dans le cas de Ee21, pour permettre aux élèves de préparer les textes et ainsi entrer dans l'activité en même temps que les autres et d'atteindre, par ces étayages, les objectifs communs du groupe. Ee32 propose une différenciation en situation et fait varier le degré de difficulté de la tâche et sa longueur. Rien de cela ne semble relever de pratiques discriminantes qui seraient stigmatisantes. Si les enseignantes emploient le terme fort de stigmatisation qui induit l'idée d'un marquage négatif, d'une mise à l'écart par rapport à une norme établie, peut-être est-ce parce que la diversité et la différence ne sont pas encore réellement acceptées ni valorisées de façon générale au sein de leur classe. Seul·e·s les élèves migrant·e·s plurilingues semblent faire l'objet d'activités différenciées et s'opposer à « nous » (Ee21) ou à « tout le monde » (Ee32). Or il y a fort à parier que de nombreux et nombreuses autres élèves profiteraient grandement de pratiques différenciées pour répondre à leurs besoins d'apprentissage (qui ne sont pas seulement des difficultés). Le principe inclusif est précisément pensé comme un bouclier à la stigmatisation en répondant aux besoins de tou·te·s les élèves. L'un des points communs entre la pédagogie différenciée et l'approche inclusive est sa réalisation avant tout par une façon de penser, une philosophie porteuse de certaines valeurs et attitudes. Il semblerait que les enseignantes aient comme référence plutôt une pédagogie de l'égalité de traitement ce qui expliquerait leur sentiment de victimiser les élèves migrant·e·s plurilingues. Ces deux extraits pourraient être considérés comme un exemple illustrant « les

¹⁰⁹ Pour rappel Goffman a défini le « stigmaté » comme « la situation de l'individu que quelque chose disqualifie et empêche d'être pleinement accepté par la société » (Goffman 1975, p. 7). Le stigmaté est l'attribut qui rend l'individu différent de la catégorie dans laquelle on voudrait le classer. Le stigmaté naît de la représentation qu'on va s'en faire, il est lié à des stéréotypes.

incertitudes, les doutes, les résistances, les difficultés à penser l'éducation dans une société marquée par la pluralité alors qu'elle reste ancrée dans une forte tradition d'homogénéisation » (Abdallah-Preteuille 2017, p. 82).

Parallèlement aux discours étudiés qui montrent des enseignant·e·s relativement hésitant.e.s et/ou en questionnement face à des pratiques différenciées, quelques extraits nous donnent à voir des enseignant·e·s déjà engagé·e·s dans d'autres pratiques. On constate par exemple la mise en œuvre effective et affirmée de pratiques différenciées : différenciation des évaluations comme le mentionnent deux enseignantes de français lorsqu'on les interroge sur les modalités de différenciation qu'elles proposent :

Ee16 Je n'évalue pas de la même manière ces élèves

Ee18 J'adapte les évaluations.

Différenciation en amont pour permettre ensuite aux élèves de suivre le cours avec le groupe classe :

Ee 21 Je leur donne les textes sur lesquels nous travaillons avant, afin qu'ils aient le temps de les lire et de chercher le vocabulaire.

Différenciation en situation en fonction des réactions des élèves :

44 Ee3 On peut adapter certaines choses avec certains qui ont déjà des bases moi j'essaye de simplifier de ...ou alors de leur dire ben concentre toi là-dessus et réponds juste à cette question euh montre-moi les mots qui te posent difficultés mais j'ai fait encore ça ce matin (...).

Ou encore différenciation des supports :

Ee37 (av.q12b) je propose des textes différents, de niveau plus simple, avec des questions moins difficiles et qui ne portent pas sur l'implicite / la grammaire.

Nous pouvons également constater de nouvelles pratiques qui tentent de prendre en compte les besoins linguistiques des élèves comme l'évoquent une enseignante d'anglais et une de lettres :

Ee25 Je fais beaucoup de travail de phonologie. Les élèves répètent ou essayent de lire (quand cela est possible) de petites phrases. Ils participent aux rituels de la classe. Ils font également les devoirs écrits (pas toujours adaptés) mais je ne note pas ces derniers.

L'enseignante propose un travail spécifique de phonologie, montrant ainsi qu'elle a bien conscience que cette compétence doit être entraînée en contexte d'apprentissage d'une langue nouvelle.

L'agir enseignant est une architecture complexe, modulaire et évolutive composée d'un certain nombre de gestes professionnels. Nous constatons que les gestes que nous avons nommés systémiques, communs à toutes les situations d'enseignements, sont évoqués dans les discours des enseignant·e·s comme des gestes qui demandent à être modifiés, adaptés ou renforcés face au nouveau contexte auquel ils et elles sont confronté·e·s.

La modification du contexte d'enseignement, qui devient de plus en plus diversifié et surtout plurilingue et pluriculturel, confronte les enseignant·e·s à de nouvelles façons d'enseigner et les oblige également à adopter de nouveaux gestes en contexte « ordinaire », nous les nommons les gestes linguistiques.

12.2.1.2 Les gestes linguistiques

Nous regroupons dans cette catégorie les gestes professionnels en relation directe avec le contexte plurilingue de la classe. Nous proposons une organisation en trois micro-gestes qui émergent des discours analysés : la visibilité des langues en classe, la traduction et la médiation¹¹⁰.

12.2.1.2.1 Visibilisation des langues des élèves

Les pratiques pédagogiques en lien avec les langues des élèves sont essentiellement évoquées dans les réponses à la question 14 du questionnaire avant formation (*question 14 : Les élèves allophones sont des élèves qui parlent d'autres langues que le français, vous appuyez-vous sur ces autres langues pour faciliter les apprentissages ?*).

Les réponses à cette question laissent voir des pratiques antagonistes que l'on peut classer en fonction de la réponse apportée à la question de savoir si les langues des élèves sont perçues et utilisées comme levier pour l'apprentissage du français est positive ou négative.

Voici dans un premier temps trois réponses répondant négativement à la question :

*Ee37 (av.q 14a et 14 b) **non** tout simplement parce que je ne connais pas ces langues (roumain, arabe, espagnol) et que je ne sais pas comment m'y prendre*

*Ee38 (av.q 14a et 14 b) **non car je ne les connais pas** et n'ai pas de livres etc (ex : roumain, albanais, arabe) car je n'ai pas de ressources à disposition et j'aimerais être formés à leur utilisation.*

Ee41 (av.q 14b) ne connaît pas ces langues.

¹¹⁰ Ces différents termes et les notions qu'ils sous-tendent seront explicités un peu plus loin.

Les réponses négatives de ces trois enseignantes sont relativement succinctes et partagent une même vision : pour être envisagée comme ressource en classe, les langues des élèves doivent être connues des enseignantes.

Ces pratiques sont contrebalancées par des réponses positives à la question du recours aux langues des élèves en classe pour faciliter l'apprentissage du français :

*Ee42 (av.q14) **Oui.** J'utilise leur langue (dans la mesure de mes compétences) pour la prononciation notamment avec l'API.*

Ee42, qui enseigne les Lettres, répond affirmativement à la question par un « oui » franc. Cependant la deuxième partie de sa réponse, qui consiste à exposer les modalités du recours aux langues des élèves dans la classe, nous ramène aux constats et analyses précédents. Contrairement à Ee37, Ee38 et Ee41, elle ne rejette pas catégoriquement l'usage des langues des élèves mais les conditionne à ses propres compétences.

Deux autres enseignantes se positionnent du côté de la prise en compte des langues premières :

Ee39 (av.q14) +/- je leur demande comment ça fonctionne dans la langue qu'ils parlent pour essayer de faire des parallèles.

Cette enseignante de Lettres-Histoire répond par une affirmation nuancée en utilisant la locution adverbiale « *plus ou moins* » rédigée sous la forme abrégée « +/- ». Si elle considère son recours aux langues des élèves comme approximative ou relative, les modalités exposées laissent voir des pratiques reconnues pour la valorisation des langues des élèves et leur rôle de levier dans l'apprentissage. Elle semble évoquer, sans la nommer, l'approche comparative des langues (Auger 2006), démarche qui s'inscrit dans la perspective d'utiliser les compétences langagières des élèves comme une ressource pour favoriser l'appropriation d'une langue nouvelle, en décelant les différences et ressemblances entre les langues et en les explicitant, ce que propose Ee42 en essayant de « *faire des parallèles* ».

Poursuivons notre cheminement dans les réponses à question 14 du questionnaire avant formation. Le chemin que nous avons choisi de tracer est parti des pratiques ne déclarant pas de valorisation des langues d'origine des élèves en classe pour aller vers des pratiques plus ouvertes qui nous mènent jusqu'à la réponse de Ee40, professeur documentaliste :

*Ee40 (av.q14) **oui.** Travail de va et vient pour rassurer type échange de savoir linguistique. Je ne vois pas pourquoi on devrait gommer la langue d'origine (+ curiosité perso).*

L'enseignante affirme avoir recours aux langues des élèves et évoque, comme Ee42, l'approche comparative des langues qu'elle nomme « *travail de va-et-vient* ». Elle introduit l'objectif de « *rassurer* » les élèves. Nous pouvons considérer cette posture comme une posture bienveillante, telle que définie au chapitre 3.2.4. En utilisant le substantif « *échange* », elle souligne l'importance de la relation et des interactions (élèves/élèves et élèves/enseignant·e). Les activités de comparaisons de langues sont en effet des pratiques réflexives et d'ouverture tant pour les élèves que pour l'enseignant·e. Comparer sans hiérarchiser, construire de nouvelles compétences linguistiques en s'appuyant sur le déjà-là et en permettant les transferts. Cette idée d'interactions est renforcée dans le discours de Ee42 par les termes mis entre parenthèses à la fin de son propos « (+ *curiosité perso*) ». Elle met ainsi en mots la réciprocité de la démarche, tout le monde apprend, les élèves comme les enseignant·e·s. Notons enfin la prise de position personnelle de l'enseignante « *je ne vois pas pourquoi on devrait gommer la langue d'origine* », référence explicite aux considérations que nous avons longuement développées autour de la notion d'assimilation (chapitre 3.1). Par ces mots et les pratiques déclarées, Ee42 se place clairement du côté du processus inclusif.

12.2.1.2.2 La traduction

Plusieurs extraits du corpus mentionnent le recours à la traduction en classe :

104 CPE (...) *on essaye hein mais en terme d'accueil moi je trouve qu'on est...on essaye de leur expliquer mais quand on a le barrage de la langue c'est super compliqué nous en vie scolaire je dis...alors quand quelqu'un peut traduire super (...)*

Ee36 (...) *Quand aucun élève n'a de langue commune dans la classe, nous communiquons avec **Google traduction** (...)*

Ee39 (av.q 13 et 13b) (...) *j'autorise l'utilisation de **google traduction** ou j'explique les mots inconnus*

Ee44 (av.q 14 ter) *je leur propose **des traductions** de mots importants qu'on aborde.*

Évoquer la traduction c'est déjà reconnaître la présence d'autres langues. Dans les quatre extraits présentés ci-dessus, les enseignant·e·s affirment avoir recours à la traduction au sein de la classe. Les langues des élèves (L1) servent de médiation dans les situations de communication, comme le mentionnent la CPE et Ee36 et aussi dans les situations d'apprentissages scolaires. Cela renvoie à la compétence de médiation envisagée comme un agir communicatif « naturel » inter et intralinguistique, où les interlocuteurs et interlocutrices, lors d'un échange, peuvent recourir, pour se comprendre, à des moyens tels que la reformulation, l'explication, la simplification, ou bien à l'emploi d'une langue tierce et

d'éléments paralinguistiques (CECRL 2001 et 2018). Les auteur·e·s du Cadre soulignent le fait que traduire, dans le sens de passer et faire passer d'une langue-culture à l'autre, ou à l'intérieur d'une même langue-culture d'un locuteur à un autre, n'est pas uniquement question de spécialistes, mais constitue une pratique communicative « naturelle », qui répond au besoin de communication et de compréhension réciproque.

De Pietro (2014) étend la catégorisation des approches plurielles au-delà des quatre instituées par Candelier (voir chapitre 4.2) pour considérer la traduction comme constitutive de ces approches. Il nous semble important de souligner que, dans notre corpus, la traduction n'est pas évoquée en contexte strict d'apprentissage linguistique au sein de la classe de langue. Les quatre enquêtées qui y font référence sont CPE, professeure de Lettres (Ee36), professeure documentaliste (Ee44) et professeure de Lettres-Histoire (Ee39). Nous sommes bien dans des situations « ordinaires ». Les L1 des élèves sont ainsi envisagées comme outil de médiation pour l'apprentissage du français mais aussi pour permettre les interactions et accéder aux apprentissages scolaires, comme le mentionnent Ee39 et Ee44. Elles permettent d'accéder au contenu disciplinaire. D'autres extraits vont dans le même sens :

*Ee34 J'ai **traduit** la trace écrite en deux colonnes (une en français et une en albanais, vive google translate même si la grammaire reste approximative) et simplifié le vocabulaire au maximum. Mais c'est loin d'être satisfaisant que ce soit pour la géo comme pour l'histoire.*

En donnant accès au contenu du cours dans la langue de l'élève, l'enseignante démontre qu'elle envisage la langue première de l'élève comme un levier, un pont vers l'apprentissage du français. Même si Ee34 n'est pas satisfaite de ses propositions didactiques, elle essaye, expérimente, tente des manières de faire. C'est ce que confirme Ee14 :

*35 Ee14 On est dans l'enseignement individualisé avec pratiquement chacun des jeunes euh **on a essayé** même de faire des fiches de synthèse **en anglais et en espagnol** pour être sûr que au moins à la fin du cours ils aient une trace et ils comprennent un petit peu mais est-ce bien ou pas.*

L'utilisation du verbe « essayer » met l'accent sur la posture de recherche et de questionnement à propos des modalités de prise en compte des compétences linguistiques des élèves. Les enseignant.es cherchent des solutions, comme le mentionne explicitement Ee20 qui n'est pas non plus satisfaite de ses propositions :

*Ee20 **Ma solution** n'est pas terrible outre les consignes notées plus tôt, je leur demande un **dictionnaire bilingue** mais cela n'est pas satisfaisant car la compréhension laisse à désirer.*

La solution ici envisagée et qui prend en compte les langues des élèves est le recours au dictionnaire bilingue.

12.2.1.2.3 La médiation interlinguistique

Au sein des entretiens n° 2 et 3, nous trouvons deux échanges relatifs à la médiation interlinguistique :

Extrait n° 1 : échange entre Ee1 et Ee3 situé à la suite d'une remarque de Ee3 sur la diversité des besoins au sein de la classe :

23 Ee1 et encore on a des classes où les élèves aident les autres

24 Ee3 oui

25 Ee1 mais moi c'est aussi ça qui m'ennuie c'est-à-dire que celui qui parle turc il est forcément à côté de l'élève turc qui parle pas le français donc il est forcément sollicité donc on le sacrifie aussi on a un gamin de 3eme son père nous a demandé gentiment d'arrêter de s'en servir parce que parce qu'il était enfin il avait double tâche quoi et ça c'est pas bien non plus parce que moi je suis complètement pour hein cet effet de binômes où on peut aider enfin l'élève en difficulté est aidé par celui qui a plus de facilités mais là on s'en sert trop et c'est dans toutes les matières je pense à A il pète un boulon quoi on l'instrumentalise et c'est pas génial.

Extrait n° 2 issu de l'entretien n° 3 :

58 Ee4 comment mettre en place un tutorat aussi je pense

59 Ee10 le tutorat c'est bien mais faut que ça tourne parce que les élèves ils sont pas là pour faire à la place du prof y a un moment c'est bien, c'est sympa mais euh ...pis même quand c'est des bons élèves ils sont pas là non plus pour ça.

Les deux extraits évoquent le « tutorat ». Or il ne s'agit pas d'une situation de tutorat ici mais plutôt d'une situation de médiation interlinguistique ou pour utiliser le terme anglo-saxon de *child language brokering* (Pugliese 2022¹¹¹), que l'on pourrait traduire par « courtage linguistique entre enfants ». ¹¹² Suite à la publication du volume complémentaire du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) en 2020 (version française en 2021) la compétence de médiation est revenue sur le devant de la scène. Si cette dernière est largement exploitée au sein des politiques linguistiques de certains États européens (comme l'Allemagne ou l'Espagne) et intégré aux curriculums d'apprentissage des langues étrangères, elle reste encore assez méconnue en France. Elle fait référence à une compétence quotidienne qui permet

¹¹¹ *Élèves plurilingues à l'école. Child language brokering en tant qu'interaction en classe entre pairs*, Conférence donnée le 11/12/2022 à L'INSPE de Saint-Étienne.

¹¹² Voir notamment la journée d'étude organisée par Isabelle Billoo intitulée *L'enfant-traducteur entre courtage linguistique & médiation culturelle*. Textes et Cultures (EA 4028), équipe interne COTRALIS Université d'Artois 25 avril 2022.

la communication entre des locuteur·rice·s qui, pour diverses raisons, ne peuvent pas communiquer directement entre elles/eux (CECRL 2001, p 18 et CECRL volume complémentaire 2021 p. 96). La médiation intralinguistique va au-delà de la traduction puisque le « courtier » apporte aussi des éléments d'explicitation de la situation scolaire. On constate dans les deux extraits précédemment rapportés que les enseignant·e·s ont une vision très dépréciative de cette activité.

Si la relation tuteur/tutoré est de fait dissymétrique entre celui qui sait et celui qui ne sait pas encore, la relation instaurée dans le cas élèves « ordinaires » / élèves « allophones » relève d'une situation de violence selon les enseignantes, violence qui s'exerce, non pas sur les élèves « allophones » comme on aurait pu s'y attendre mais sur « *les autres* ». La pratique de médiation ne semble pas institutionnalisée et contractualisée comme elle pourrait l'être mais elle s'impose de fait entre élèves d'une même langue, l'un·e expérimenté·e en langue française et l'autre débutant·e, conséquence naturelle et inévitable marquée par l'emploi de l'adverbe « *forcément* » dans le discours de Ee1 « *celui qui parle turc il est forcément à côté de l'élève turc qui parle pas le français* ». Ces propos mettent en évidence la représentation qui consiste à penser que deux élèves parlant une même langue sont *de facto* en mesure de s'entraider. L'élève plus expérimenté·e en français n'ayant pas nécessairement des compétences scolaires plus élevées que l'autre. De même les enseignant·e·s n'ont pas les capacités linguistiques à évaluer le degré de compétences des élèves dans leur supposée langue d'origine, l'évaluation s'arrête donc à « *ils parlent turc* ».

La critique émise dans les deux extraits n'est pas dirigée contre le principe de la médiation mais contre son caractère systématique, un peu comme une solution universelle, « *dans toutes les matières* » et l'utilisation qui en est faite par les enseignant·e·s incarné·e·s par le pronom « *on* » dans les propos de Ee1 « *on le sacrifie* », « *on s'en sert trop* », « *on l'instrumentalise* ».

Les termes employés par Ee1 sont forts. Pour elle, l'élève qui est mis devant le fait accompli d'aider un·e élève qui en a besoin en jouant le rôle de tuteur (ou plutôt de médiateur semble-t-il) est asservi, « *sacrifié* », « *instrumentalisé* », comme vampirisé·e par son rôle envers l'élève migrant·e·s plurilingues. Elle critique une pratique qui semble assez généralisée et qui consiste à confier au « tuteur-médiateur » la quasi entière responsabilité de l'élève « allophone » puisqu'il est en mesure de communiquer avec lui/elle, et qu'ils/elles ont une langue commune, contrairement à l'enseignant·e. Cette substitution des tâches est également abordée par Ee10 en ces termes : « *les élèves ils sont pas là pour faire à la place du prof* ».

La médiation interlinguistique devient alors une pratique contestée, vue comme une surcharge pour l'élève, une pression insoutenable.

Les gestes linguistiques sont les plus nouveaux pour les enseignant·e·s disciplinaires et ne semblent pas encore faire partie intégrante de leur répertoire didactique. Cependant, il semblerait que les mutations soient en cours, plusieurs enseignant·e·s verbalisant des pratiques intégrant pleinement les compétences linguistiques des élèves. Parallèlement à ces ajustements constants et évolutifs des gestes professionnels, qu'ils soient systémiques ou linguistiques, nous constatons que la question de l'évaluation est récurrente dans le corpus. C'est pourquoi, nous souhaitons l'aborder spécifiquement à présent, la considérant comme un geste professionnel.

12.2.1.3 Évaluer, oui mais comment ?

L'évaluation occupe une place institutionnelle importante, il n'est donc pas étonnant qu'elle fasse l'objet de nombreux questionnements, d'autant plus quand la présence des élèves migrant·e·s plurilingues dans les classes vient perturber les pratiques établies des enseignant·e·s.

*271 Ee2 l'étude de vocabulaire ça peut être intéressant parce que c'est pas si facile à traiter je veux dire quand pour voir **si elle a bien compris ou si il a bien compris** les mots... les mots d'un bout de texte ou je ne sais quoi c'est compliqué en fait de **vérifier** après est ce qu'on ferait un test de vocabulaire pour **vérifier les mots** c'est compliqué.*

*275 Ee2 oui mais même si je leur donne le vocabulaire **après faut que je sache s'ils l'ont acquis ou pas** quoi c'est ça qui est compliqué.*

Lors de deux interventions successives, Ee2 évoque ses difficultés (on notera l'emploi de l'adjectif « *compliqué* » à trois reprises) à rendre efficiente l'évaluation formative qui vise à réguler les apprentissages. Il dit ne pas être en capacité de mesurer l'acquisition ou non des compétences lexicales de ses élèves « allophones ». Le fait que les élèves parlent une autre langue que le français semble l'empêcher de « *vérifier* » les compétences acquises. Hypothèse que tend à confirmer un peu plus loin l'intervention de son collègue Ee3 :

285 Ee3 c'est vrai que la question du vocabulaire nous quand on apprend une langue la première chose qu'on fait on a un mot qui coince on regarde le dictionnaire et on traduit

286 Ee1 bien sûr

*287 Ee3 **c'est ça qui est dur** même quand je donnais des cours de FLE c'est...tu Vas donner une définition en français la plus simple possible la plus intelligible possible pour tout le monde et **tu pourras jamais vérifier** que eux dans leur langue ils ont transposé le mot et qu'en fait c'est le bon mot qu'ils ont saisi.*

Ee3 formule autrement les propos de Ee2 en explicitant la nature de la difficulté rencontrée : le non partage d'une langue commune entre l'enseignant et les élèves qui empêche toute validation par l'enseignant des compétences acquises.

L'évaluation de la compréhension est également abordée par Ee17, enseignante de français :

*Ee17 si j'ai un élève en classe ordinaire qui n'a fait qu'une petite année en UPE2A, que puis-je attendre de lui ? **comment** puis-je adapter ? **comment évaluer son niveau réel de compréhension, et son niveau en langue ?***

On retrouve les formulations interrogatives juxtaposées marquant l'importance du questionnement. Elle évoque les modalités d'évaluation de la compréhension mais aussi celles de l'évaluation du niveau de langue. Elle introduit ici l'idée qu'en tant qu'enseignante en classe « ordinaire », elle ne serait pas en mesure de jauger les compétences en langue française des élèves allophones.

C'est aussi la question du type d'évaluation qui est soulevée :

*Ee26 **Qu'elle évaluation pour ces élèves ? Quels objectifs ? Comment adapter des objectifs spécifiques à une discipline avec des FLS ? Décroche-t-on complètement l'élève du cours ?***

C'est également sous forme interrogative que Ee26 marque sa réflexion autour de l'évaluation en posant la question dans sa dimension globale « *quelle évaluation ? Quels objectifs ?* ». Tout comme Ee24 qui pose la question en termes « d'efficacité » mais aussi de nécessité :

*Ee24 **Comment évaluer efficacement ces élèves ? Est-ce d'ailleurs nécessaire de les évaluer ?***

La question pourrait surprendre, l'évaluation est une obligation institutionnelle cadrée par les textes officiels en vigueur. Les élèves allophones, comme tous les autres élèves, sont soumis à cette évaluation qui, pour le second degré, s'actualise dans la publication des bulletins trimestriels. Cependant la question est pertinente si l'on prend en considération le paramètre de « l'efficacité » évoqué par Ee24¹¹³. La question d'évaluer ou pas élèves allophones se justifie également par sa réitération dans le corpus par des enseignant·e·s différent·e·s :

*170 Ee2 moi je mets tout le temps non noté enfin **je les note jamais***

*174 Ee2 bien sûr ce serait intéressant de savoir **sur quoi on les note de fixer un objectif peut-être***

Ee24 Les élèves répètent ou essayent de lire (quand cela est possible) de petites phrases. Ils participent aux rituels de classe ils font également les devoirs écrits (pas toujours

¹¹³ Dans une précédente recherche (Perego 2020), nous nous sommes attachée à analyser les pratiques évaluatives des enseignant·e·s de classe ordinaire envers les élèves « allophones » par l'intermédiaire des écrits portés sur les bulletins scolaires. Il ressort de cette étude une forte propension à évaluer les élèves en pointant les manques, les lacunes et les difficultés, qu'elles soient scolaires ou linguistiques. Ces constats nous amènent légitimement à poser la question de l'évaluation lorsqu'elle revêt cette forme. À quoi bon pointer ce qui est inévitablement manquant ?

adaptés) mais je ne note pas ces derniers je les mets juste au travail comme les autres est-ce une erreur de ma part ?

Dans ces trois extraits, l'évaluation est abordée sous l'angle de la notation, donc dans sa fonction sommative, pratique indissociable de l'évaluation dans la quasi majorité des établissements scolaires du second degré (quelques rares établissements pratiquent l'évaluation par compétences pour certains niveaux de classe). Ee2 affirme ne jamais noter les élèves et avance comme argument justifiant sa position son ignorance des objets sur lesquels faire porter l'évaluation. Cela traduit sans doute une hésitation, que nous avons observée de nombreuses fois de façon informelle, entre évaluer la compétence linguistique ou les savoirs scolaires disciplinaires et comment dissocier les deux. Hypothèse confirmée par un échange entre Ee10 (histoire-géographie) et Ee12 (musique) dans l'entretien n° 3 :

90 Ee10 après quel est l'objectif de l'évaluation ? est-ce qu'il faut qu'ils comprennent des contenus ? auquel cas il faudrait qu'on soit capable de traduire

91 Ee12 normalement c'est ça ça n'a rien à voir avec l'aspect linguistique.

Cet échange permet de mettre en lumière un questionnement essentiel à propos de l'évaluation des élèves « allophones » en classe ordinaire : comment évaluer des compétences et des connaissances que les enseignant·e·s n'ont pas pu leur enseigner faute d'être linguistiquement compréhensibles ? Certain·e·s optent pour la non notation comme nous l'avons vu, pratique également confirmée par Ee24 « *je ne note pas ces derniers* » qui se questionne cependant sur la pertinence de son choix. Le fait que les enseignant·e·s ne notent pas les élèves ne prédit en rien du fait qu'ils ne les évaluent pas, bien que les propos de Ee2 analysés un peu plus haut nous permettent d'en douter.

Nous clôturerons ces considérations sur la remise en question du geste évaluatif par les propos de Ee1 :

180 Ee1 moi j'étais ennuyée face au bulletin parce que moi je note par compétences et euh je leur mettais non évalué avec une petite phrase soit il faut essayer de s'investir davantage prendre plus de place en classe enfin bref des conneries pareilles.

La formulation « *des conneries pareilles* » interpelle. En jugeant de la sorte les formulations portées sur le bulletin scolaire des élèves, Ee1 souligne à la fois la vacuité de ces dernières et le non-sens de la « non évaluation » à ses yeux. Par ces mots, elle montre qu'elle a conscience d'une pratique qui la perturbe, ce qu'elle traduit par « *j'étais ennuyée* » et qu'elle juge inadaptée. Elle pointe le côté artificiel et creux de l'appréciation qui se conforme à une attente institutionnelle mais à laquelle elle n'attribue aucun sens, aucune valeur.

Les questionnements autour de la remise en question des *habitus* des enseignants en matière de gestes évaluatifs sont relativement développés dans le corpus. Cela s'explique aisément par le fait que « *l'évaluation pose de manière visible, centrale et cruciale la question de la norme* » (Huver 2010, p. 3). La présence des élèves plurilingues vient questionner la norme établie et institutionnalisée, jetant le désarroi chez les enseignant·e·s qui perdent leurs repères par rapport à la norme intégrée. Le plurilinguisme ne fait pas l'objet d'évaluation mais vient remettre en question l'évaluation des compétences linguistiques en français, créant des tensions chez les enseignant·e·s qui se demandent comment évaluer et quoi évaluer, ce qui déclenche des situations d'insécurité.

Maintenant que nous avons analysé les pensées des enseignant·e·s sur leurs savoir-faire, que nous avons nommé les gestes professionnels, voyons quels regards ils et elles portent sur leurs savoirs.

12.2.2 Les savoirs pédagogiques et didactiques : entre expertise et incertitude

Les enseignant·e·s abordent la réflexion sur leurs savoirs d'une manière dépréciative, essentiellement en termes de carences. Le sentiment de manque de compétences est lisible dans l'usage de nombreuses formulations négatives relatives aux connaissances et/ou aux compétences :

66 Ee2 *y a plein d'outils **qu'on connaît pas** non plus je pense qu'on pourrait en utiliser plus quoi*

309 Ee3 *quand t'as plein de nationalités différentes plein de langues **tu peux pas avoir la connaissance de tout.***

Si Ee2 pointe leur carence en termes de connaissance par l'emploi de la tournure négative « *ne pas connaître* » se référant aux outils pour l'un et aux ressources plutôt théoriques sur les langues et cultures des élèves pour l'autre, l'une des deux cheffes d'établissement (Ep2) emploie le terme « *méconnaître* » pour justifier les difficultés supposées des enseignant·e·s de son établissement :

9 Ep2 *je pense une **méconnaissance** de l'allophonie et de ce qu'est l'immersion, de ce qu'est un auditeur libre etc.*

Elle sous-entend ainsi plus qu'une ignorance, mais une méprise de la part des enseignant·e·s de trois notions relatives à la scolarisation des élèves migrant·e·s plurilingues selon elle : « l'allophonie », « l'immersion » et « l'auditeur libre ».

Dans les questionnaires on relève à plusieurs reprises des discours relatant une posture auto évaluative des enseignant·e·s qui convergent vers le constat d'un manque de compétences :

*Ee27 mes difficultés : **je ne sais pas comment** accueillir et accompagner un élève allophone*

*Ee30 (...) Bref, je sais que tu n'auras pas la réponse miracle mais **je ne sais pas vraiment comment m'y prendre** pour qu'ils ne subissent plus le cours mais qu'ils le vivent.*

*Ee42 (av.q6) Nous avons de plus en plus d'élèves allophones en inclusion et **je ne sais pas comment** les faire travailler et avancer.*

Ce manque de compétence éprouvé se traduit dans les trois extraits par l'emploi du verbe savoir à la forme négative et marque un sentiment d'ignorance. Ignorance portant sur le comment faire, c'est-à-dire non sur des « savoirs savants » mais sur des « savoirs procéduraux », des « savoirs faire ». C'est la question des « savoirs professionnels » des enseignant·e·s qui est posée et l'articulation entre « savoir théorique », « savoir pratique », « savoirs procéduraux » et « savoir-faire » (Malglaise, 2005) mais aussi l'articulation entre didactique et pédagogie. Ces questions soulignent également le décalage entre les intentions des enseignant·e·s : « *accueillir et accompagner* » (Ee27), développer la motivation intrinsèque des élèves (Ee30), les faire progresser (Ee42) et leurs réalisations.

Les propos d'une enseignante (Ee20) dans le questionnaire n° 6 abordent d'une autre manière encore la question des compétences professionnelles :

*Ee20 Je suis enseignante de Lettres histoire, mais apprendre à lire et écrire, **je ne maîtrise pas....***

Ee20 évoque ici l'opposition, marquée par la conjonction « *mais* », entre ses compétences acquises en tant qu'enseignante d'une discipline spécifique, l'histoire-géographie, et les compétences demandées par les besoins de certains élèves, des besoins relatifs à l'alphabétisation. Elle utilise le verbe « maîtriser » dans sa forme négative qui traduit l'idée d'une vision déficitaire, incomplète de son savoir.

Nous remarquerons que c'est plus particulièrement dans les questionnaires que l'on trouve des références directes aux pratiques professionnelles des enseignant·e·s qui déclarent explicitement ne pas « savoir-faire ». Le médium de l'écrit permet peut-être plus facilement cet aveu d'échec. L'utilisation fréquente dans les discours des formulations négatives « *on ne connaît pas* », « *on n'est pas formés* », « *on ne sait pas faire* », « *on ne sait pas comment faire* » pour qualifier les connaissances, les aptitudes professionnelles, les pratiques pédagogiques, concourt à l'émergence d'une vision dépréciative de leur professionnalité. Face

à ce constat et à leur auto analyse, des enseignant·e·s cherchent à combler ce qu'ils et elles vivent comme une carence dans leurs savoirs, ce que verbalise explicitement l'une d'elles :

Ee40 Je dois réactualiser mes connaissances en didactique.

Elle exprime à la fois une prise de conscience et le caractère impératif exprimé par l'emploi du verbe « devoir » d'une appropriation de compétences nouvelles. La remise en question dont témoignent leurs propos incite certain·e·s à s'engager dans des formations universitaires de français langue étrangère (FLE), à l'image de Ee3 :

96 Ee3 moi j'ai une formation de FLE et l'année dernière justement je travaillais là-dessus j'avais une heure par semaine avec les FLS.

Les savoirs didactiques sont également abordés sous l'angle des outils pédagogiques. Plusieurs extraits du corpus font référence à « l'outil » pédagogique, souvent présenté comme la solution (au singulier ...) qui permettrait aux enseignant·e·s de mieux répondre aux besoins des élèves. On relève des discours de natures différentes sur cette thématique.

Pour Ee2 les outils sont envisagés comme manquants. Son sentiment de ressources insuffisantes est souligné par l'emploi du participe passé « démuni » et par la répétition de l'adjectif quantitatif « **plus** d'outils » dans les extraits ci-dessous :

13 Ee2 moi je pense avoir plus d'outils euh comment dire en fait c'est difficile à chaque fois de préparer 3 4 cours différents donc d'avoir plus d'outils avec des fiches déjà avec des niveaux plus ou moins euh plus ou moins triés quoi de dire voilà le niveau débutant le niveau intermédiaire voilà de commencer comme ça (...).

68 Ee2 enfin moi je suis démuni en termes d'outils sincèrement.

Les outils attendus devraient selon lui être déjà adaptés aux élèves, ce qu'il traduit par « *plus ou moins triés* » et par l'évocation de « *niveaux* » linguistiques.

L'idée de supports prêts à l'emploi est également lisible dans les propos de trois autres enseignant·e·s :

298 Ee1 bien sur ben c'est ce que je fais la plupart du temps c'est pour ça travailler en pictogrammes je pense que c'est une super idée pareil c'est anticiper les mots qu'ils vont pas comprendre et puis faire des pictogrammes avec faudrait faire les fiches faudrait trouver des fiches toutes faites quoi

60 Ee5 est-ce qu'on peut réutiliser de choses qu'on donne aux dyslexiques ou qu'on va donner à des élèves qui ont des difficultés par ailleurs ? tu vois avoir une base de choses qui soit facile à utiliser dans chaque matière.

Ee23 des activités clés en mains hiérarchisées par niveau de langage afin de donner à l'élève l'activité qui correspond à son niveau et pour amener l'élève petit à petit à un niveau de français supérieur.

Quelle que soit la formulation « *fiches toutes faites* », « *une base de choses* » ou « *activités clés en main* » l'attente est la même : des supports pédagogiques prêts à l'emploi, conçus par d'autres à destination des élèves « allophones ». Remarquons au passage que si Ee5 associe l'allophonie au handicap ou à la difficulté scolaire, les deux autres enseignantes semblent avoir saisi cet aspect. Les outils attendus par Ee1 sont des outils adaptés à des élèves en cours d'apprentissage linguistique qui proposent une aide à la compréhension par l'illustration, des « *pictogrammes* ». Elle reconnaît avoir déjà recours « *la plupart du temps* » dans ses cours au non verbal comme médiation à la compréhension. L'auxiliaire visuel dans l'apprentissage des langues n'est plus à démontrer et a donné lieu au développement de plusieurs méthodes (dont la méthode audio-visuelle). Elle pointe le rôle essentiel de la préparation en amont des supports par les enseignant·e·s qui consiste à « *anticiper les mots qu'ils vont pas comprendre* ». C'est une facette de la différenciation pédagogique. L'enseignante montre qu'elle a des ressources pour tenir compte des besoins d'apprentissage linguistiques des élèves, sa demande de documents déjà-faits se justifie pour pallier le manque de temps pour les préparer.

Ee23 est conscient que les besoins des élèves sont avant tout des besoins linguistiques, et qu'ils sont évolutifs. Il attend des activités « *hiérarchisées par niveau de langage* ». Cela pose la question de l'évaluation de ce niveau par les enseignant·e·s. À ce sujet, Ee23 est aussi en attente d'un support qu'il pourrait utiliser :

Ee23 : vos attentes, vos besoins : une activité d'introduction qui permet de découvrir le niveau de langage de l'élève (j'ai déjà une activité de premier contact avec les élèves allophones mais je n'évalue pas leur niveau, je leur demande de l'évaluer par eux-mêmes, le questionnaire est donc donné dans leur langue maternelle).

L'objectif du questionnaire élaboré par l'enseignant n'est pas clair. On est face à un enseignant qui tente des choses, prend en compte la « *langue maternelle* » des élèves mais ne réussit pas à évaluer leur niveau de langage. On a le sentiment que Ee23 a conscience des besoins des élèves, il sait ce qui pourrait faciliter leur apprentissage mais ne se sent pas responsable (ou capable) de l'élaboration des outils pédagogiques adéquats, ce que confirme l'emploi de l'adverbe d'opposition « *mais* ».

On retrouve la thématique de l'outil pédagogique (mythique ?) dans d'autres échanges du corpus. Un premier échange entre les trois enseignant·e·s de l'entretien n° 2 aborde la question :

61 Ee1 et puis c'est des idées (...)

62 Ee3 et des idées aussi parce qu'on en n'a pas

63 Ee1 et des idées par matière

64 Ee3 ouais

65 Ee1 parce que chaque matière est différente

66 Ee2 y a plein d'outils qu'on connaît pas non plus je pense qu'on pourrait en utiliser plus quoi.

67 Ee1 ouais

68 Ee2 enfin moi je suis démunie en termes d'outils sincèrement.

69 Ee1 oui moi aussi.

Ee1 introduit la notion « *d'idées* », ce qui induit la recherche de solutions neuves. Ee3 approuve et complète la proposition de sa collègue en précisant que ces idées sont manquantes « *on en n'a pas* », ce que l'on pourrait traduire par : on ne sait pas quoi proposer aux élèves plurilingues. C'est Ee2 qui amène dans l'échange le terme général d'outils (mot qui apparaît comme magique et illusoire), sans en préciser la nature. Les attentes des trois enseignant·e·s restent floues traduisant, par là-même une vision générale de leurs besoins, quasi mythifiées par l'attente « *d'outils* » qui viendraient résoudre leurs problèmes.

Dans l'entretien n° 3, deux enseignant·e·s apportent un peu plus de précisions sur les outils jugés lacunaires :

80 Ee10 peut-être y a une banque d'images

81 Ee4 ou des sites où on peut aller.

Les outils sont envisagés en tant que ressources concrètes et précises : des images et une sitographie. Il et elle attendent non pas des outils clés en main mais des sources permettant de trouver des éléments : ici il est question d'éléments visuels, leur permettant de se construire leurs propres supports.

En effet, de nombreux enseignant·e·s tentent de concevoir du matériel pédagogique adapté à des élèves en cours d'apprentissage du français comme le mentionne Ee1. C'est ce que souligne Ee3 quand il évoque la mutualisation de ce travail :

303 Ee3 faudrait un moyen de mettre plein d'outils sur je sais pas sur c'est pas possible ça sur euh le site académique ou je sais pas.

Ce n'est pas tant le manque d'outils qu'il met en avant mais leur difficulté de partage et d'accessibilité. À la lecture de ces extraits, on peut se questionner sur le sens à donner au terme « *outils* », en vogue et très usité au sein de l'enseignement et surtout en formation mais qui peut référer à de multiples acceptions : fiches pédagogiques, référentiels (lexique imagés, dictionnaires, tableaux de conjugaison...), support ou modalités d'évaluation, etc... Néanmoins

ceux-ci apparaissent aux enseignant·e·s comme une des solutions face aux difficultés qu'ils ressentent pour enseigner aux élèves migrant·e·s plurilingues.

Après avoir évoqué le regard porté par les enseignant·e·s sur leurs savoir-faire puis leurs savoirs il nous reste à envisager la troisième composante du répertoire didactique : les savoir-être.

12.2.3 Les postures et les valeurs

Le référentiel de compétences professionnelles attend des enseignant·e·s qu'ils et elles soient capables d' « *agir en éducateur[s] responsable[s] et selon des principes éthiques* ». Nous avons évoqué au chapitre 3 les incidences didactiques du processus inclusif. Quelle lecture en font les enseignant·e·s ? quelles marques de postures particulières illustrent leurs discours ? comment les principes éthiques s'incarnent-ils ? C'est ce que nous allons analyser dans les lignes suivantes.

12.2.3.1 Des enseignant·e·s volontaires

Les propos rassemblés ici, extraits des entretiens et des questionnaires, convergent vers une attitude que l'on pourrait qualifier de « volontariste » au sens où émergent à travers les discours des enseignant·e·s la volonté affirmée d'agir. Ce « faire » recouvre des réalités et des modalités différentes que nous allons exposer successivement.

On constate dans un premier temps des formulations générales comme dans les deux extraits d'entretiens suivants :

34 Ee13 et donc en tant qu'enseignant on se dit il faut qu'on fasse quelque chose on peut pas le laisser dormir sur sa table comme ça parce qu'il perd son temps il va décrocher il va ...et ce que après il viendra plus en cours voilà c'est ça la crainte.

*82 Ep1 chaque enseignant se dit mais **je peux pas laisser ce gamin comme ça** alors c'est aussi jouer sur la bonne conscience de tout le monde et mais tout le monde **a envie de vraiment bien faire.***

L'enseignante (Ee13) et la cheffe d'établissement (Ep1) argumentent sur la nécessité d'agir dans une relation conséquentielle construite de façon identique et employant des termes similaires que l'on pourrait schématiser ainsi : on ne peut pas *laisser* les élèves *comme ça* / il faut faire quelque chose. Par leurs formulations générales, les enquêtées sous-entendent qu'elles se positionnent pour un changement de pratiques, qu'elles ne peuvent pas encore nommer car peut-être se sentent-elles en cours de réflexion et de structuration. Quoi qu'il en soit, elles expriment l'impossibilité de rester indifférent·e à la présence des élèves migrant·e·s

plurilingues en classe. On peut extraire du corpus plusieurs extraits traduisant précisément cette posture volontaire :

*Ee21 Je me pose beaucoup de questions sur **comment les aider au mieux** dans leur acquisition du français tout en avançant dans le programme avec les autres élèves.*

Pour cette enseignante de Lettre-anglais, sa posture se traduit par la volonté d'« aider ». En évoquant la relation d'aide, elle reconnaît implicitement la vulnérabilité des élèves et leurs besoins spécifiques. En posant la question « *comment les aider au mieux* » c'est aussi sa posture d'étayage en tant qu'enseignant·e qu'elle évoque et interroge.

12.2.3.2 Tisser des liens

Dans l'entretien n° 2, après une discussion sur l'adaptation des contenus scolaires aux déjà-là des élèves et à leurs parcours, se déroule l'échange suivant entre les 3 enseignant·e·s (F. est l'enseignante en charge du dispositif UPE2A de l'établissement) :

131 Ee3 c'est vrai qu'on sait pas grand chose hein sur eux

132 C c'est souvent très étonnant

133 Ee3 moi je les ai en discutant avec F. qui m'a dit mais sinon

134 Ee1 puis parce que F. s'est mise en colère et qu'elle nous a réunis parce que sinon

135 Ee2 oui elle nous avait conseillé des méthodes elle nous avait donné un petit papier

136 Ee1 oui mais on a les papiers mais on y était pas tous

137 Ee2 moi elle me l'avait donné moi j'y étais pas hein mais elle me l'avait donné on en avait parlé après

138 Ee1 parce que c'est pareil l'investissement de chacun c'est du temps et euh je comprends que F. s'était mise en colère

139 Ee2 ouais

140 Ee3 ouais non mais ouais elle avait raison

141 Ee1 bilan des courses sur une réunion où on devait être 20 on était 4 quoi bon après toi tu t'es engagé après tu fais partie du 5^{ème} on va dire.

L'échange qui s'ouvre sur le constat par Ee3 de la carence de connaissances des enseignant·e·s sur les élèves, leur manque de « curiosité », peut résonner comme une prise de conscience, modalisée avec l'utilisation de « *c'est vrai* » en début de phrase. Faite d'une succession de phrases courtes, l'interaction met en évidence le caractère individuel de l'implication dans la relation aux élèves (que Ee1 traduit par « *l'investissement de chacun* »), implication qui semble limitée au sein de l'établissement selon les propos de Ee1 (141 Ee1). Elle rapporte une très faible participation à la réunion initiée par F. l'enseignante du dispositif UPE2A. C'est elle qui

semble être la médiatrice entre les élèves et les enseignant·e·s de classe ordinaire et qui diffuse les informations comme le mentionne Ee2 (133 Ee3). La situation n'est pas acceptable pour F. qui montre son mécontentement, appréhendé comme de la « *colère* » par les enseignant·e·s enquêté·e·s. Au fil des échanges, un consensus s'établit et légitime les désaccords de F. envers ce que l'on pourrait considérer comme le désintéret des enseignant·e·s. L'échange met en évidence un processus de réflexivité en construction. On constate également l'adoption progressive de postures de décentration.

12.2.3.3 Se décentrer

Plusieurs extraits du corpus donnent à voir des postures que l'on peut qualifier de décentrées. Les enseignant·e·s montrent une volonté d'identification et de projection, illustrée par les trois extraits de l'entretien n° 3 suivants :

55 Ee7 t'imagines toute la journée quand c'est pas dans ta langue

*70 Ee10 (...) je comprends **tellement bien**, peut-être parce que je comprends **trop bien** ce que ça doit être dans un pays étranger (...)*

*115 Ee4 (...) toute la journée tout seul quand ils rentrent le soir ils disent j'ai parlé à personne XXX ils sont toute la journée tout seul quoi **t'es dégouté quoi**.*

Les trois enseignant·e·s tentent de se mettre à la place des élèves afin d'essayer de comprendre ce qu'elles/ils ressentent et vivent, ce que marque l'utilisation de la locution « *t'imagines* » par Ee7 pour introduire ses propos, usant du pronom personnel de deuxième personne comme moyen d'interpellation et d'implication. On peut alors parler de décentration du regard, premier objectif de l'approche interculturelle que nous avons évoquée au chapitre 4.3.

Ces marques peuvent apparaître comme ténues dans les discours cités mais, replacées dans le contexte du modèle républicain et de la tradition monolingue et monoculturelle de l'École française (chapitre 2.2), mises en regard des politiques d'assimilation (chapitre 2.1), elles prennent toute leur importance. Le « je » va à la rencontre de l'Autre et replace les comportements des élèves dans leur environnement socioculturel et linguistique. Ainsi ce qui pouvait paraître choquant ou invisibilisé fait partie d'un processus de prise en considération, marqué notamment par l'usage du verbe « comprendre » comme le mentionne Ee10 dans l'extrait suivant :

*70 Ee10 (...) je comprends **tellement bien**, peut-être parce que je comprends **trop bien** ce que ça doit être dans un pays étranger (...)*

L'utilisation des adverbess « *tellement bien* » et « *trop bien* » viennent accentuer le phénomène d'identification et de compréhension. Pour reconnaître l'Autre encore faut-il le connaître. La question de la connaissance de l'histoire personnelle des élèves, de leurs cultures, de leurs langues, de leurs expériences scolaires et sociales est une source de questionnement pour les enseignant·e·s. Ils et elles cherchent à tisser des liens avec les élèves, à les comprendre, à se mettre à leur place.

Dans le même ordre d'idée on évoquera la posture qui consiste à prendre en compte les réactions des élèves et plus particulièrement l'impact de la posture des élèves sur les enseignant·e·s que l'on peut introduire par un extrait du discours de Ee34 :

Ee34 Mais c'est loin d'être satisfaisant que ce soit pour la géo comme pour l'histoire. Et je les sens aussi démunis que moi.

La posture des élèves, visibilisant leur vulnérabilité, crée un effet de miroir et renvoie les enseignant·e·s à leur propres compétences, provoquant des sentiments d'inconfort voire d'embarras. On constate une interdépendance entre les réactions des élèves et celles des enseignant·e·s. En cela un extrait de l'entretien n° 3 nous semble intéressant en tant qu'exemple illustratif où trois enseignantes (Ee4, Ee11 et la CPE) relatent une histoire qui s'est déroulée l'année précédente :

75 Ee11 moi c'est ça qui m'embête plus c'est le côté isolement dans la classe

104 CPE a des scènes...moi tu vois par exemple la journée d'intégration de l'année passée je sais pas qui y était je ne sais pas si vous vous souvenez d'I. et de V. mais j'en aurais...

105 Ee4 Oui V il était tous seul le pauvre tout seul en train d'attendre

106 CPE oui au fond et I. tu te souviens pas il était au milieu sur le goudron il sortait pas

107 Ee4 ouais il sortait pas

108 CPE et y avait E qui venait lui dire viens viens et au bout d'un moment il était...depuis le matin il sollicitait E il en avait un peu marre

109 Ee11 c'est ce qui s'est passé pour H. cette année il jouait avec sa bouteille tout seul

110 CPE et il était planté au milieu et ...même tu te dis c'est pas une solution et lui dis viens viens avec les copains déjà il comprend pas tu l'accompagnes et puis il est à côté comme ça il est là à côté et tu dis punaise est ce qu'on a bien fait de l'emmener quoi enfin...et puis on peut même pas leur parler tu peux même pas dire viens avec nous on va..

111 Ee4 ça m'a trop fait mal au cœur qu'il soit tout seul

115 Ee4 toute la journée tout seul quand ils rentrent le soir ils disent j'ai parlé à personne XXX ils sont toute la journée tout seul quoi t'es dégouté quoi.

Au tour de parole 75, Ee11 introduit la discussion autour du thème de l'isolement des élèves. Ses paroles ne seront pas relevées tout de suite car perturbées par l'arrivée d'autres enseignant·e·s dans la pièce et dans l'échange. Après une discussion autour de la traduction, c'est la CPE qui va revenir sur le sujet au tour de parole 104 en évoquant et se remémorant une « scène » ayant eu lieu l'année précédente. Sa phrase laissée en suspens « *j'en aurais...* » nous laisse entendre son bouleversement causé par la situation évoquée. La simple évocation de la situation, sans précision quant aux faits qui s'y sont déroulés provoque la réaction de Ee4 qui recentre l'évènement autour de la solitude d'un élève. Solitude qui l'a frappée, elle l'évoque à 3 reprises en répétant la formulation « *tout seul* ». Les paroles de Ee4 sont empreintes d'expressions et de formulations marquées affectivement « *le pauvre* », « *mal au cœur* », « *t'es dégoûté* » accompagnées d'un procédé de gradation qui marque un *crescendo* des sentiments de l'enseignante. La prise de pas de l'affectif sur le cognitif est renforcée par le recours à un lexique familier. En observant la solitude des élèves, les enseignantes constatent par conséquent leur échec à les « intégrer » dans les classes, leur impuissance qui s'incarne dans les mots de la CPE « *on peut même pas leur parler* ». Cette « anecdote significative » pour reprendre les mots de Deprez (dans Villa-Perez et Totozani 2022) nous permet de faire un parallèle avec le concept psychanalytique de contre-transfert. Ici, il s'agit des réactions, implicites et explicites des enseignant·e·s vis à vis des élèves migrant·e·s plurilingues et de leurs histoires vécues¹¹⁴. Chez la CPE, les émotions sont induites par le stéréotype qui consiste à considérer les élèves ne parlant pas français comme malheureux. On décèle également l'expression d'un conflit de loyauté latent envers son rôle institutionnel en tant que détentrice des codes sociaux et scolaires. Sa détresse est lisible dans son sentiment d'être responsable du malheur des élèves en les ayant amenés à cette journée : « *est-ce qu'on a bien fait de l'emmener quoi* » se demande-t-elle. C'est à la lumière de la notion de contre-transfert culturel que l'on peut lire le discours de Ee3 dans l'extrait suivant :

307 Ee3 sur l'histoire-géo j'avais trouvé des trucs sur des sites de primaire euh qui du coup après en réadaptant un petit peu qui pouvaient être utilisables pour les FLS après y a un côté infantilisant donc c'est un peu limite quand même quand on a des trucs la préhistoire et qu'on te montre un pictogramme de situation tu te dis ah ouais donc en fait les Européens ils pensent que la préhistoire c'est comme moi je vivais dans mon village ça met un peu mal à l'aise quand même (rires) enfin je suppose quoi du coup c'est là que tu te rends compte de...mais t'es obligé de passer par là parce qu'en fait dans l'imaginaire européen euh la construction des périodes c'était ça aussi y a des choses qui leur sont

¹¹⁴ Il nous semble intéressant de convoquer alors plus particulièrement le concept de contre transfert culturel (Devereux 1967, Moro 2011) qui « désigne l'ensemble des émotions vécues et véhiculées par les intervenants, induit par les représentations collectives qui les structurent, qu'elles soient sociales, historiques, politiques, religieuses ou idéologiques » (Daxhelet 2018, p. 21).

plus... les chevaliers pendant le Moyen-Âge enfin t'as des trucs... en même temps c'est ça faut qu'il parce qu'ils sont là maintenant et c'est important qu'ils le saisissent quoi enfin j'ai l'impression...

Nous avons là un exemple de contre transfert culturel où les sentiments de gêne et d'embarras exprimés par l'enseignant sont causés par ses propres représentations et par la projection qu'il se fait des représentations de l'élève. Ces affects contre-transférentiels induisent un sentiment d'échec et d'impuissance chez les enseignant·e·s,

On retrouve l'évocation de sentiments d'échec dans d'autres extraits du corpus, notamment dans les questionnaires dont les trois réponses suivantes sont issues :

*Ee24 certains sont très actifs et participent beaucoup mais d'autres ne savent ni lire ni écrire et **s'ennuient***

*Ee 30 (...) Bref, je sais que tu n'auras pas la réponse miracle mais je ne sais pas vraiment comment m'y prendre pour **qu'ils ne subissent plus le cours** mais qu'ils le vivent.*

*Ee37 (av.q6) J'aimerais sincèrement pouvoir aider les élèves allophones que j'ai en cours. Je culpabilise quand je vois qu'**ils s'ennuient, qu'ils ne comprennent pas, qu'ils sont en souffrance** (...).*

Dans les écrits des trois enseignantes, c'est le constat de l'ennui des élèves en classe qui déclenche le sentiment d'échec. Ennui qui semble être la conséquence de leur incompréhension (Ee37) ou de leurs compétences non acquises (Ee24). Leur constat s'accompagne d'une « culpabilité » verbalisée par Ee37 ou sous-jacente dans les propos de Ee30 qui emploie l'expression « *subissent les cours* ». Le verbe « subir » résonne comme un auto-jugement sévère, évoquant à la fois la passivité des élèves face à ses cours mais aussi la pénibilité de ceux-ci pour les élèves. Pénibilité exacerbée pour Ee37 qui parle de « *souffrance* ». Les enseignantes se sentent responsables de leur souffrance. On constate un effet de miroir entre postures des élèves et postures des enseignant·e·s. Le terme « responsable » utilisé dans le référentiel de compétences des enseignant·e·s semble alors prendre tout son sens. Voyons ce qu'il en est du terme « éthique » deuxième terme qui compose la même compétence.

12.2.3.4 Une posture éthique

Le chapitre 3.2 s'est attaché à définir ce que pourraient être des valeurs inclusives c'est-à-dire une éthique enseignante qui réponde à la diversité des élèves. C'est à la lumière de ces soubassements théoriques et conceptuels que nous avons interrogé notre corpus. Quelles règles et valeurs professionnelles caractérisant le métier d'enseignant·e sont interrogées et de quelles manières ?

Dans cette partie de l'analyse, nous avons été attentive à tout ce qui, dans les discours, peut relever d'un questionnement de la responsabilité morale des professeur·e·s dans leurs relations aux élèves, ce que Prairat nomme les vertus professionnelles (voir chapitre 3.3.3). Un certain nombre de ces vertus émaillent les discours recueillis. Nous les avons regroupées et les déclinerons selon la typologie proposée par l'auteur : la justice, la bienveillance et le tact.

12.2.3.4.1 La justice

Nous relevons dans le corpus d'étude plusieurs thématiques se rattachant à la vertu de justice. Celle-ci a pour perspective d'une part l'attention à ce que tous les élèves soient traité·e·s de la même manière et d'autre part un souci d'équité. À ce titre on peut relever différents extraits mentionnant l'intégration des élèves :

15 Ee6 comment l'intégrer à la classe ?

16 Ee4 oui comment l'intégrer à la classe moi au départ c'est ça qui me pose le plus problème.

Les deux enseignants ont recours au verbe « *intégrer* » et non au verbe inclure. Nous avons vu au chapitre 2.1.1 la connotation péjorative qu'ont pris politiquement le terme intégration et sa substitution progressive par celui d'inclusion. Or dans les propos de Ee4 et Ee6, le verbe intégrer résonne plutôt comme une volonté de faire une place à l'élève au sein du groupe classe, pour qu'il s'en sente pleinement partie prenante. On notera l'emploi des tournures interrogatives introduites par l'adverbe « *comment* » qui confirme la posture d'incertitude des enseignant·e·s.

La justice est soucieuse des équilibres et des répartitions, à ce sujet les propos de Ee21 vont dans ce sens :

Ee21 Je suis prof de Lettres et d'anglais en LP, j'accueille dans mes cours de français des élèves allophones mais arrivés depuis 3 ans. Je me pose beaucoup de questions sur comment les aider au mieux dans leur acquisition du français tout en avançant dans le programme avec les autres élèves. Je trouve aussi difficile de comprendre pourquoi ces élèves-là n'ont aucune adaptation lors du passage de l'examen (temps supplémentaire, accès à un dictionnaire, aide humaine...). Je leur donne des textes sur lesquels nous travaillons avant afin qu'ils aient le temps de les lire et de chercher le vocabulaire, j'essaie de m'assurer en classe que le vocabulaire dont je me sers est compris mais j'ai aussi des craintes de trop les stigmatiser... bref des questions sur le positionnement du prof par rapport à ces élèves en classe normale : en faire trop ou pas assez

C'est à nouveau une posture interrogative qu'incarne l'enseignante, posture modalisée à la fois par l'utilisation de l'adverbe « *comment* » et par la formulation explicite « *je me pose beaucoup de questions* ». Différents aspects de la vertu de justice s'illustrent ici. Tout d'abord dans la

recherche de l'équité, veillant à répondre aux besoins de chacun « *les aider au mieux dans leur acquisition du français tout en avançant dans les programmes avec les autres élèves* ». Elle montre ainsi sa volonté d'être juste en faisant vivre la dialectique de l'égalité et de l'inégalité, égalités dans les exigences et les attentes et inégalités dans les moyens mis en œuvre, les appuis, les aides, les soutiens (Prairat 2018). Cette attention à la justice est également soulignée en négatif par la critique indirecte et personnelle qu'elle adresse à l'institution : « *je trouve aussi difficile de comprendre pourquoi ces élèves-là n'ont aucune adaptation lors du passage de l'examen* », dénonçant ainsi l'iniquité de la situation.

Deuxièmement elle interroge la justesse de la posture de l'enseignant·e face aux élèves qu'elle nomme « *positionnement du prof par rapport à ces élèves* » et qu'elle traduit par l'expression « *en faire trop ou pas assez* », dans laquelle la conjonction « *ou* » a valeur d'alternative exclusive et évoque un dilemme.

On retrouve cette volonté d'équité et le dilemme qui en découle chez Ee27 :

Ee27 Nous avons peu de temps et devons gérer deux ou trois allophones dans certaines classes. Ajoutez à cela les élèves qui ne le sont pas mais qui ont également des difficultés (ULIS, lacunes, problèmes de discipline...) et ceux qui n'ont pas de difficultés mais qui ont besoin de l'enseignant pour évoluer et progresser vers quelque chose de mieux et vous comprendrez le problème majeur... (il s'agit pour moi de ne négliger personne). Comment résoudre cette équation ?

L'enseignante affiche explicitement sa volonté d'être équitable en prenant en compte les besoins de chacun·e : « *il s'agit pour moi de ne négliger personne* ». Sa conviction est ébranlée par la mise en œuvre concrète des valeurs qu'elle affiche et prend la forme d'un dilemme professionnel, d'un problème, mis en évidence par l'emploi du verbe « *résoudre* » et plus particulièrement par la comparaison avec une équation à résoudre.

On peut également citer un extrait du discours d'une enseignante d'histoire-géographie dans le questionnaire n° 6 :

*Ee20 (...) Comment les aider à mieux comprendre et à faire un petit quelque chose qui leur permet de **se sentir un peu comme les autres** en classe ?*

L'enseignante se questionne sur les solutions qui pourraient rétablir l'équilibre et l'équité « *comme les autres* » et se place du point de vue de l'élève en employant la forme pronominale réfléchie « *se sentir* ». Elle marque ici son intérêt pour ce qu'éprouvent les élèves, elle fait preuve d'empathie.

12.2.3.4.2 La bienveillance

La deuxième vertu professionnelle est celle de bienveillance. Elle se lit dans la relation que l'enseignant·e instaure avec l'élève, dans son attention à son bien-être, son épanouissement, sa progression. La posture bienveillante se traduit de différentes manières dans les discours. Remarquons dans un premier temps les questionnements relatifs à l'accueil des élèves :

*Ee28 Mes difficultés : je ne sais pas comment **accueillir** et accompagner un élève allophone.*

*13 Ee4 En gros...euh...comment ...comment **accueillir** le mieux possible l'élève déjà en début d'année, parce qu'ils sont hyper perdus en fait en début d'année donc...euh...*

On remarque à nouveau les formulations interrogatives introduites par l'adverbe « *comment* ». Si l'on ne peut que supposer le sens donné au verbe « *accueillir* » par Ee27, les propos de Ee4 sont plus transparents. En situant temporellement le moment concerné « *en début d'année* » il donne au verbe son sens étymologique de recevoir quelqu'un à son arrivée. Accompagné du complément de manière « *le mieux possible* », il insiste sur l'aspect favorable de l'accueil mais aussi sur sa volonté de proposer une situation satisfaisante. La bienveillance est la capacité de se soucier des autres, de se préoccuper des autres identifiés par un besoin ou une vulnérabilité (voir chapitre 3.3). On peut alors considérer que les propos de Ee4 prouvent sa volonté de développer une attitude bienveillante. La vulnérabilité des élèves est explicitement reconnue, « *ils sont hyper perdus* », et il cherche à y remédier. On note à nouveau l'utilisation du préfixe « *hyper* » comme procédé d'accentuation maximum du phénomène. On pourrait également apparenter l'attention à l'autre, vertu de bienveillance, à celle d'hospitalité mentionnée au chapitre 4.3.5.

La vertu de bienveillance se traduit également dans les discours par la volonté de restaurer la confiance des élèves, comme le montre cet échange de l'entretien n° 2 entre l'enseignante de musique (Ee1) et l'enseignant d'histoire-géographie (Ee3) :

315 Ee3 oui les mettre en valeur enfin les mettre en ouais ouais.

317 Ee1 puis leur montrer qu'ils ont des connaissances.

319 Ee1 ils sont tout le temps en échec et en difficultés c'est leur montrer que cette fois c'est nous qui sommes en difficultés parce qu'on connaît pas ce que eux connaissent.

321 Ee1 c'est important pour eux.

Nous remarquons tout d'abord la posture volontariste des enseignant·e·s qui se traduit par l'emploi répété du verbe « *montrer* » au sens de révéler. Il s'agit d'attester des

« *connaissances* » et des compétences et de les valoriser aux yeux des élèves eux-mêmes, ce que montre l'emploi du pronom personnel « *leur montrer* ». On peut considérer cette posture comme une attention au développement ou plutôt à la restauration (« *ils sont tout le temps en échec* ») de l'estime de soi des élèves.

Pour Ee1, ce travail passe par la valorisation de leur rôle d'expert·e : « *on connaît pas ce que eux connaissent* » et par la visibilisation concrète de leur expertise aux yeux de tou·te·s, ce qu'elle illustre par un exemple :

323 Ee1 surtout ce que eux savent nous on sait vraiment pas quoi leur histoire leur pays leurs origines tout moi j'ai eu l'occasion de laisser M. faire un cours sur les musiques italiennes à ma place elle était au taquet elle avait emmené des documents de chez elle et les autres étaient...moi j'étais assise à sa place hein là

L'expertise de l'élève est mise en valeur de façon symbolique physiquement. Élève et enseignante échangent leurs rôles, y compris dans l'espace « *moi j'étais assise à sa place* ». On notera les observations faites par Ee1 sur la motivation et l'implication de l'élève, augmentées par la valorisation dont elle est l'objet : « *elle était au taquet elle avait emmené des documents de chez elle* ». On rejoint ici les démarches de type « *approches plurielles* » qui se sont développées pour valoriser les compétences des élèves en reconnaissant ces derniers comme expert·e·s de leurs langues et de leurs cultures. Elles ont été portées par l'avènement et la diffusion du CECR et la valorisation de la compétence plurilingue (voir chapitre 5.1).

12.2.3.4.3 Le tact

Abordons maintenant la troisième vertu professionnelle annoncée, celle de que Prairat nomme le tact¹¹⁵. Plusieurs extraits du corpus témoignent de cette posture, par exemple chez l'enseignante d'histoire-géographie :

Ee31 Pour le mot « dictateur » par exemple, d'autres élèves de la classe ont pensé à la Corée du nord ou à la Syrie. Je bute alors sur l'expérience personnelle des allophones et mettre Bachar El-Assad devant le mot dictateur est-ce une bonne idée ? Tabou ? Trop intime ?

Pour Ee31, elle passe par une attention à l'histoire individuelle des élèves vécue avant leur arrivée en France et en lien avec le contexte politique et social de leurs pays d'origine. On comprend qu'elle mentionne des élèves « *allophones* » syrien·ne·s à propos du président de la république syrienne « *Bachar El-Assad* ». Elle se demande si elle peut explicitement caractériser le chef de l'État de dictateur vis-à-vis des élèves. C'est donc l'impact sur les élèves

¹¹⁵ Prairat (2018) envisage le tact comme une posture qui cherche « à ne pas malmener, à ne pas brusquer » (p. 21).

qui la préoccupe. Se demandant si cela est « *trop intime* », elle montre sa volonté de ne pas exposer les élèves aux regards des autres et peut-être ne pas réveiller de souvenirs douloureux. Elle pose la question du « *tabou* » qui induit une attitude de respect et de pudeur. La difficulté s'exprime ici par l'emploi du verbe « *buter* » qui traduit la présence d'un obstacle et par l'emploi de formulations interrogatives marquant le doute, comme l'expression « *est-ce une bonne idée ?* ».

Le tact peut aussi se révéler dans l'attention portée à l'histoire personnelle des élèves et de ses éventuelles conséquences, comme l'évoque Ee1 dans l'extrait suivant :

93 Ee1 : Et va demander à un enfant d'aller faire de la percussion corporelle alors qu'il a aucune confiance en son corps et qui s'aime pas j'ai le problème avec T. qui est en 4^{ème} pareil ce matin-là que je lui demande de faire une percussion et elle veut pas se toucher parce que je sais pas ce qu'elle a vécu quand elle était petite donc euh compliqué.

En racontant une situation vécue et ancrée dans la classe « *ce matin-là* », Ee1 expose son attention à prendre en considération les éléments inconnus de l'histoire personnelle de l'élève T. dans un souci de protection. Elle fait allusion à un mal-être de l'élève qui « *n'a aucune confiance de son corps et qui s'aime pas* ». Elle fait également référence à l'origine supposée de ce mal être à savoir des traumatismes potentiels vécus dans l'enfance « *je ne sais pas ce qu'elle a vécu quand elle était petite* ». Elle a le souci de questionner les activités proposées « *faire de la percussion corporelle* » en fonction de cette attention qu'elle porte à l'élève. Elle prend en considération le rapport au corps vécu par l'élève et qui lui pose « *problème* ». En utilisant ce terme, elle sous-entend qu'elle se questionne sur l'adéquation de ses propositions didactiques à la sensibilité de T. On constate une attitude similaire chez son collègue d'histoire-géographie (Ee3) :

*327 Ee3 ça pose d'autres questions de **est-ce qu'ils ont envie de se livrer** euh enfin bref donc ça c'est hyper compliqué.*

*339 Ee3 **C'est dur pour eux de se livrer** quand ils ont vécu des trucs traumatisants.*

Ee3 se montre également attentif à l'exposition publique des élèves et de leurs parcours. Il questionne indirectement le récit biographique qui pourrait être demandé aux élèves. Il prend en compte à la fois le désir des élèves « *est-ce qu'ils ont **envie** de se livrer* » et la souffrance que cela pourrait représenter « *c'est dur de se livrer* ». Il fait ainsi preuve d'une volonté de protection des élèves.

Au fil du corpus, on relève des questionnements professionnels en lien avec le positionnement que l'on peut qualifier d'éthique inhérent au métier d'enseignant·e. Ils s'incarnent autour des grandes valeurs : la bienveillance (ou éthique de la sollicitude), la justice (ou l'équité), et le tact dans sa visée à ne pas malmenier, ne pas brusquer, tout en donnant confiance et en révélant des capacités méconnues. Ces questionnements sur la posture professionnelle à adopter ne sont pas nouveaux et se posent indéniablement dans toute situation d'enseignement, situation basée intrinsèquement sur la relation. La présence dans les classes des élèves plurilingues accentue la diversité des groupes par les langues, les parcours scolaires, les histoires personnelles, les univers sociaux culturels divers... et semble agir comme un révélateur des savoir-faire pédagogiques en jeu. Face à elles/eux, les équipes éducatives ressentent une certaine ambiguïté sur le devoir à accomplir, sur ce qu'il faut faire ou ne pas faire, dire ou ne pas dire, ainsi pourrait-on parler de dilemmes professionnels éthiques.

Gohier (2001, p. 16) a vu que

« L'identité professionnelle est un processus dynamique et interactif de construction d'une représentation de soi en tant qu'enseignant, mû par ses phases de remise en question, généré par des situations de conflit (internes ou externes à l'individu) et sous-tendu par les processus d'identification et d'identification ».

On constate que la présence des élèves migrant·e·s plurilingues dans les classes « ordinaires » est à l'origine d'une de ces phases de remise en question.

Après avoir analysé les discours sur les élèves puis ceux relatifs aux pratiques dans leurs diverses dimensions, il nous reste à nous pencher sur le troisième axe thématique qui émerge de notre corpus : les discours sur l'institution.

12.3 Les réactions et les demandes face aux discours institutionnels

Les modifications que nous avons évoquées jusqu'alors sont engendrées par un changement de paradigme induit par le passage à une éducation dite inclusive. Comme nous l'avons évoqué dans le chapitre 4 consacré au processus inclusif, les choix politiques et institutionnels sont accompagnés de préconisations et réclament des modifications dans la façon d'enseigner. Comment les enseignant·e·s les accueillent-ils ? Comment les envisagent-ils ? Dans notre corpus cinq thématiques se dégagent : un débat autour du processus inclusif, une discussion à propos des responsabilités de l'institution, une revendication de formation, une attente de légitimité et enfin un questionnement de l'identité professionnelle.

12.3.1 Quand l'inclusion et l'immersion font débat

Comme nous l'avons montré dans le chapitre 3, l'inclusion est une notion centrale dans le contexte où nous nous situons et le terme est employé de façon récurrente dans les publications institutionnelles. C'est un fait, les élèves sont dans les classes et participent aux cours dans toutes les disciplines. C'est le point de départ de notre réflexion. Il était donc important de s'attacher à analyser les discours à propos de la présence des élèves dits « allophones » au sein des cours.

12.3.1.1 Inclusion ?

On sait que les enseignant·e·s rencontré·e·s et enquêté·e·s l'ont tou·te·s été dans le cadre de formation dont l'intitulé comportait le terme « inclusion » et que la question n° 5 du questionnaire de type B avant formation comporte une question formulée en ces termes : « Que pensez-vous du principe d'inclusion pour les élèves allophones ? (avantages / inconvénients / modalités) ».

L'analyse des réponses montre tout d'abord que la présence des élèves dans les classes n'est pas remise en question. Une seule enseignante émet un jugement sur le principe inclusif lui-même :

Ee27 je trouve que l'on intègre peut-être trop rapidement dans nos classes les élèves allophones sans leur donner assez de bases pour pouvoir suivre.

Cette enseignante d'anglais n'utilise pas le verbe « inclure » mais « intégrer ». L'utilise-t-elle sciemment, dans le sens où nous avons défini l'intégration au chapitre 2.1.3, c'est-à-dire en tant que processus d'adaptation à la norme attendue ? ou considère-t-elle les deux termes comme équivalents ? Face à des discours institutionnels qui suremployent le terme « inclusion », la question mérite d'être soulevée même si nous n'avons pas d'éléments pour avancer des hypothèses à ce sujet.

Ses propos sont modalisés par l'emploi de l'adverbe « *peut-être* » qui marque soit la probabilité, soit le doute, soit la prudence de ses propos face à moi, soit un questionnement réflexif. La deuxième partie de la phrase nous amène à privilégier l'hypothèse du doute et de la remise en question de la présence des élèves au sein des classes. Ce n'est pas le principe inclusif en tant que tel qui est critiqué mais ses modalités, sa temporalité au nom d'une efficience. Cette position est marquée par l'emploi de l'adverbe d'intensité « *trop* » qui traduit le caractère jugé excessif des temporalités choisies pour l'arrivée des élèves en classe ordinaire. Pour elle, la pertinence de la présence des élèves en classe est conditionnée par des connaissances linguistiques préalables, ce qu'elle nomme « *des bases* ».

Si l'inclusion en tant que modalité n'est pas remise en question, elle apparaît néanmoins comme « compliquée ». Dans les réponses à la question 5 du questionnaire avant formation, deux enseignantes de Lettres qualifient l'inclusion à l'aide de l'adjectif « *compliqué* » :

Ee37 (av.q5) : Dans la pratique, l'inclusion reste très compliquée, et pour l'élève et pour le professeur. Souvent, l'élève est inclus dans une classe d'élèves avec qui il partage le même âge mais pas le même niveau de maîtrise de la langue. L'élève ne comprend pas et s'ennuie. Trouver des documents prend du temps et, même quand on a le temps d'adapter des supports, aider l'élève (oraliser les consignes, etc.) demande beaucoup de temps qu'on ne peut pas toujours lui accorder.

Ee37 envisage les difficultés liées à cette modalité de scolarisation à la fois du côté de l'enseignement et de l'apprentissage, du côté de l'élève et du côté du professeur. Cependant ce qui est jugé comme relevant des difficultés pour l'élève nous questionne. L'inclusion est considérée comme un élément extérieur « *l'élève est inclus* », indépendant de l'enseignante de la classe. Seul son âge semble le rattacher au groupe classe. La présence de l'élève est envisagée comme l'introduction d'un élément d'hétérogénéité au sein du groupe marqué par la comparaison : il n'a « *pas le même niveau de maîtrise de la langue* ». Le constat qui suit est troublant car il n'est marqué par aucune trace de subjectivité de la part de l'enseignante, il semble « normal » ou du moins logique que « *l'élève ne comprend pas et s'ennuie* ». L'enseignante ne remet pas en question son rôle dans le principe inclusif, sauf en se justifiant par un manque de temps à accorder à la différenciation pédagogique en termes de préparation et d'étayage en cours.

Une deuxième enseignante juge l'inclusion « *compliquée* » :

Ee42(av.q5) Au collège c'est très compliqué d'avoir des élèves allophones en inclusion car ils ont du mal à s'intégrer, à comprendre ce qui se passe et ce qui se dit. S'ils ont certaines notions en langue française, l'inclusion leur permet de progresser rapidement.

On retrouve dans ces propos la position de Ee27 qui consiste à conditionner l'efficacité du principe inclusif à une base de connaissances préalables en langue française. La pertinence de l'inclusion est soumise à condition et introduite par l'emploi de la conjonction de subordination « *si* ». Cela fait également écho à la posture de Ee37 qui consiste à penser que c'est à l'élève de faire les démarches nécessaires ; elle utilise d'ailleurs le verbe sous sa forme pronominale « *s'intégrer* », c'est à l'élève de s'assimiler à l'ensemble du groupe classe. Comme Ee27, les difficultés de compréhension sont imputées au fait que l'élève soit présent dans la classe. Les bienfaits de la scolarisation en classe dite « ordinaire » seraient ainsi conditionnés à des connaissances jugées de base de la langue française, acquises en dehors de la classe ordinaire,

idées que l'on va à nouveau voir énoncées dans d'autres réponses à la même question comme dans l'extrait suivant :

Ee41 (av.q5) : L'année passée en UPE2A ne suffit pas pour une intégration en classe ordinaire.

C'est à nouveau le terme « *intégration* » qui est employé. Dans cette réponse très succincte, on lit entre les lignes l'attente d'un·e élève « prêt·e à être intégré·e », c'est à dire conforme à la norme attendue, comme si l'UPE2A consistait en une opération de formatage et de calibrage. Certes, l'objectif du dispositif est de permettre aux élèves de développer des compétences linguistiques en français nécessaires et suffisantes pour poursuivre leur scolarité en contexte ordinaire, mais la nécessité de poursuivre ces apprentissages à peine ébauchés est clairement énoncée dans les textes institutionnels (EDUSCOL 2016, p.6).

Les propos d'une autre enseignante enquêtée vont dans le même sens et les mêmes constats peuvent être faits :

Ee43 L'élève n'a pas toujours les outils linguistiques nécessaires à sa bonne compréhension des cours / du travail demandé.

On retiendra de ces éléments d'analyse deux points saillants : des enseignant·e·s qui se sentent mis en difficulté par le principe inclusif et une efficacité du principe inclusif conditionnée à des acquisitions linguistiques préalables. Cela met en évidence des discussions, non sur le principe inclusif en lui-même mais sur ses modalités. À ce sujet, plusieurs extraits du corpus concentrent la discussion autour d'un thème en corrélation avec l'inclusion, celui de l'immersion.

12.3.1.2 Ou immersion ?

S'inspirant de l'acquisition naturelle des langues, l'immersion est devenue une pratique pédagogique. Elle consiste à faire « baigner » l'apprenant dans la langue cible en l'y exposant le plus possible et en combinant apprentissage intensif de la langue cible et acquisition spontanée. Le principe inclusif peut-il être considéré comme une pratique immersive et favorise-t-il l'apprentissage de la langue française par les élèves « allophones » ? La présence intensive des élèves dans les cours suffit-elle à parler d'inclusion et suffit-elle à l'acquisition de connaissances ? Ces questionnements émergent de différents extraits du corpus.

Dans un premier temps, nous nous proposons de mettre en parallèle et de comparer les discours des deux cheffes d'établissement enquêtées (Ep1 et Ep2). Nous les présentons dans le tableau ci-dessous pour mettre en évidence visuellement les éléments similaires ou contradictoires.

Pour faciliter leur repérage nous mettons les éléments sur lesquels nous souhaitons attirer l'attention en caractères gras.

Ep1	Ep2
<p><i>18 Ep1</i> après quand ils sont immergés dans les classes euh ils sont spectateurs alors quand ils font EPS c'est très bien quand ils font arts plastique ben ils font arts plastiques mais euh y a pas de y a pas de fond pédagogique et avoir des plantes vertes en cours ce n'est pas mon objectif</p> <p><i>28 Ep1</i> oui oui mais si c'est pour ...si ils sont là comme plantes vertes</p> <p><i>38 Ep1</i> juste leur ouvrir les portes et leur trouver une table et une chaise on peut tous le faire sauf que au bout d'un an ou deux ans dans l'établissement euh je ne sais pas ce qu'on leur apporte à ces gamins et malheureusement euh...à part un peu de chauffage et puis ben un peu de socialisation c'est tout</p>	<p><i>9 Ep2</i> et après avec euh je pense une méconnaissance de l'allophonie et de ce qu'est l'immersion, de ce qu'est un auditeur libre etc parce que moi je dis au professeur attendez vous êtes en train de vouloir demander à un allophone ce que vous demandez à vos autres élèves mais non les 2 premiers mois de son arrivée c'est un auditeur libre on le... on le laisse s'imprégner de la langue du système de voilà</p> <p><i>28 Ep2</i> ce que je vous demandais c'est surtout une information c'est à dire comprendre que en fonction ben justement du ...du parcours de l'élève on va pas pouvoir exiger la même chose des uns et des autres qui va y avoir ce temps nécessaire euh d'immersion ce temps d'auditeur libre puis après on va passer à une autre étape c'est à dire voilà aussi déculpabiliser les professeurs qui ont le sentiment que tout élève qui arrive en cours doit faire tout ce que tout le monde fait et c'est pas possible avec un allophone en tout cas ça dépend d'où il vient enfin ça dépend de son parcours voilà après remettre en place les idées (...)</p>

Deux visions de l'immersion s'opposent ici. Ep1 n'envisage pas l'inclusion comme la simple présence des élèves dans les classes. Selon elle, l'immersion réduit les élèves à un rôle de « *spectateurs* » ou de « *plantes vertes* ». La comparaison veut rendre compte de la passivité des élèves dans ces situations. Elle marque son désaccord explicitement en mentionnant que ce « *n'est pas [son]objectif* ». La simple présence dans la classe qui consiste « *juste à leur ouvrir les portes et leur trouver une table et une chaise* » ne peut s'apparenter à de l'inclusion sans un contenu d'apprentissage adapté, qu'elle nomme « *fond pédagogique* ». Pour elle, les élèves doivent être des acteurs et leur seule présence dans les classes ne leur « *apporte* » rien. C'est l'avis contraire que défend Ep2. Elle assigne et revendique le statut « *d'auditeurs libres* » aux élèves. Elle défend la croyance qui consiste à penser que par sa seule présence dans la classe l'élève « *s'imprègne de la langue* ». Elle considère que les enseignant·e·s qui font participer les élèves aux activités de la classe montrent « *une méconnaissance de l'allophonie et de ce qu'est*

l'immersion un auditeur libre ». Elle cautionne ainsi la passivité des élèves et celle des enseignant·e·s même si elle évoque implicitement la nécessité de mettre en œuvre une différenciation pédagogique « *on va pas pouvoir exiger la même chose des uns et des autres* ». Elle nous demande, en notre qualité de formatrice, de cautionner son positionnement : « *ce que je vous demandais...* » avec l'intention, selon elle, de rassurer l'équipe pédagogique et de « déculpabiliser » les professeurs. Il faudrait que la formation serve à « *remettre en place les idées* » selon sa conception. Si elle évoque la culpabilité des professeur.es, cela peut sous-entendre qu'ils et elles sont conscient·e·s que la simple présence des élèves dans la classe sans apprentissages pensés spécifiquement en fonction des besoins n'est pas satisfaisante. Un échange autour de la question de l'immersion est aussi engagé par les trois enseignant·e·s de l'entretien n° 2 (Ee1, Ee2 et Ee3) dont nous reproduisons ci-dessous un extrait assez long afin de mettre en valeur qui ce joue au fil de l'échange :

30 Ee3 *Après y a des choses qui faut aussi peut être euh faut voir que **ce qui peut être important aussi pour eux c'est d'être en immersion** et aussi de ...de pas euh ... je pense qu'ils progressent malgré tout enfin le fait d'être euh dans du français dans une communication avec les autres de l'entendre etc. enfin l'apprentissage d'une langue passe aussi par là et faut ...c'est vrai que nous on se dit ils sont largués et mais faut aussi...on fait ce qu'on peut et aussi se dire ben en fait malgré tout même si ils sont là ils apprennent des choses **ils apprennent quand même malgré tout** ils sont en contact avec la langue mais au bout d'un moment ...**non mais c'est pas suffisant***

31 Ee1 *je suis d'accord mais c'était la politique moi ça fait 13 ans que je suis ici hein **c'est la politique oh mais c'est bien ils écoutent ça suffit***

32 Ee3 *non ça suffit plus*

33 Ee1 *ben non ça suffit plus*

34 Ee2 *non mais je suis d'accord*

36 Ee2 *oui c'est ce que j'allais dire*

37 Ee1 *parce que moi j'ai eu le fait que 2 élèves alors **heureusement ils sont plus dans la même classe** mais c'était en 4A vous devez les avoir A et B qui étaient*

38 Ee2 *moi je les ai pas*

39 Ee1 *tu les as pas ...qui étaient constamment tous les 2 à côté **qui me pourrissent le cours** parce que j'étais plus là mais je les comprends en plus le problème mais non ils sont plus ensemble heureusement mais qui soient **en immersion euh oui mais enfin non***

40 Ee3 *non non mais c'est pas suffisant je suis d'accord*

41 Ee1 *alors c'était la politique de l'époque hein enfin je veux dire je l'ai entendu ça hein parce que le nombre de questions qu'on s'est posé ici **mais qu'est-ce qu'on en fait de ces pauvres gamins** quoi et on nous disait ah mais c'est **bien ils sont immergés faut les laisser euh végéter.***

Cet échange met en évidence plusieurs aspects de l'immersion et de son caractère polémique que nous avons vu émerger avec les positions antagonistes des deux cheffes d'établissement.

Tout d'abord, nous constatons que la position de Ee1 a des traits communs avec celle de sa cheffe d'établissement (Ep1). Elle utilise le terme « *végéter* » que l'on peut rapprocher de la comparaison des élèves avec les « *plantes vertes* » faite par Ep1. Elle réfute catégoriquement l'approche « immersive » définie par une simple présence des élèves dans les classes. Son reproche est clairement adressé à l'institution « *c'était la politique* », qui, selon elle, cautionnait l'immersion. L'emploi du passé marque l'obsolescence de cette théorie. Son positionnement critique est lisible par la tournure sarcastique de certaines expressions comme au tour de parole 31 « *c'est bien ils écoutent ça suffit* » ou dans la dernière phrase de l'extrait « *on nous disait ah mais c'est bien ils sont immergés faut les laisser euh végéter* », créé par le caractère antithétique de l'expression où l'ironie est palpable. Ee1 utilise à deux reprises la locution « *c'est bien* », elle insiste ainsi sur l'aspect prescriptif de l'institution incarnée par le pronom indéfini « *on* » mais la tonalité des propos de Ee1 nous laisse entendre la formulation comme la critique d'un certain dédouanement de l'institution par rapport aux élèves et aux demandes des enseignant·e·s : une sorte de « *c'est déjà bien* » ou de « *c'est mieux que rien* ».

On remarque également que l'immersion est une question vive pour Ee3. Sa première intervention lors de l'échange est relativement longue et comporte plusieurs marques d'hésitations et de questionnements. Il tergiverse. L'utilisation à deux reprises de l'adverbe « *malgré tout* » marque l'opposition ou l'hésitation entre deux pensées. Il se questionne sur l'intérêt de l'immersion, pèse le pour et le contre avant de conclure que l'immersion ne suffit pas. À son tour, il conditionne l'immersion à une action pédagogique.

Dans cet extrait, on voit apparaître un des effets pervers de l'immersion quand elle est réduite à la simple présence physique des élèves dans les classes. Il est introduit par Ee1 quand elle évoque le comportement perturbateur de deux élèves « *A. et B.* » qui « *pourrissaient le cours* » quand elle n'était plus en mesure de les accompagner. Comportement qu'elle ne blâme pas et qu'elle « *comprend* », même si leur séparation lui apparaît comme un soulagement.

Dans cet échange, les trois enquêté·e·s confortent leurs opinions en les confrontant à celles des autres. Ee1 a des positions tranchées qui servent de déclencheur à la discussion. Si l'on note des hésitations marquées par l'emploi de « *non non* » ou « *mais* », la situation de consensus arrive rapidement.

Dans les questionnaires avant formation, deux autres réponses à la question n° 5 évoquée précédemment et relative aux jugements portés par les enseignant·e·s sur le principe inclusif peuvent être rapprochées de leurs considérations sur l'immersion :

Ee38 (av.q5) Les élèves sont dans « **un bain de langage** » qui leur permet de progresser en langue française et donc de s'intégrer.

Ee43 avantage : **bain linguistique** et social porteur.

Les deux enseignantes mettent en évidence la prégnance de la théorie linguistique sur laquelle s'est fondée le mythe de l'immersion, celle du bain de langage. Nous parlons de mythe car cette théorie a depuis longtemps été déconstruite (Chomentowski 2005).

Les discours que nous avons mis en évidence à propos de l'immersion donnent à voir deux types de postures. Il y a celles et ceux qui ont pris conscience que des conceptions anciennes sont dépassées pour certain·e·s dictaticien·ne·s et affirment que, sans bouée, l'immersion tourne à la noyade pour filer la métaphore introduite par l'enseignante d'EPS au sujet de la natation. Si on fait semblant que les élèves comprennent ils se noient. Et il y a celles et ceux qui fondent toujours leurs représentations sur ces dernières, par habitude, par facilité, ou manque de formation actualisée.

12.3.2 Les responsabilités de l'institution

Quelques extraits du corpus nous amènent à considérer le regard porté par les enseignant·e·s enquêté·e·s sur l'institution :

Ee21 Je trouve aussi difficile de comprendre **pourquoi ces élèves-là n'ont aucune adaptation lors du passage de l'examen** (temps supplémentaire, accès à un dictionnaire, aide humaine...)

Ee37 (av.q9) (...) **ils ne sont pas suffisamment bien pris en charge par l'ensemble des professeurs et l'institution**. Peut-être qu'ils ne sont pas assez soutenus.

Ee43 (av.q 6) je travaille dans un nouveau collège où les besoins dans ce domaine sont importants **mais rien n'est prévu pour les élèves qui ont besoin d'aide / d'un temps d'adaptation / de cours spécifiques**.

Dans ces trois extraits, les enseignant·e·s enquêté·e·s emploient des tournures négatives pour évoquer la prise en charge des élèves, indiquant de ce fait qu'ils/elles pensent qu'il devrait en être autrement. Ee21 soulève la question de l'« adaptation » des examens. Elle reconnaît les besoins particuliers des élèves et la nécessité de différenciation déjà évoquée à plusieurs reprises. Besoins non pris en compte par l'institution qui ne propose pas les aménagements nécessaires qu'elle suggère. Les propos de Ee37 sont plus généraux et englobent professeurs et institution. Elle déplore un manque de généralisation et de systématisation de la prise en charge des élèves. Avec prudence, en témoigne l'utilisation de l'adverbe « peut-être » en introduction de la phrase, elle pointe le rôle défaillant du système éducatif pour impulser de la motivation dans l'apprentissage des élèves qui ont besoin d'être « soutenus ». De son côté, Ee43 élargit la

question. Elle aborde la carence de prise en compte des besoins particuliers à l'ensemble des élèves et non seulement aux élèves « allophones ».

Dans ces trois interventions, le terme « inclusion » n'est jamais utilisé mais évoqué à l'aide de périphrases qui en dessinent les contenus interprétatifs : « *adaptation* » (Ee21) renvoie à la nécessaire mise en œuvre de pratiques pédagogiques différenciées, prises en charge « *par l'ensemble des professeurs et de l'institution* » (Ee37) pour évoquer l'aspect collaboratif du processus inclusif et « *les élèves qui ont besoin d'aide / d'un temps d'adaptation / de cours spécifique* » (Ee43) pour mentionner que l'inclusion s'adresse à tous les élèves. Ce n'est pas par la dénomination institutionnelle que ces enseignantes envisagent l'inclusion mais par son application concrète dans la classe, c'est-à-dire par des pratiques différenciées. Elles pointent un écart entre les prescriptions institutionnelles et les moyens alloués pour les mettre en œuvre.

Les propos de l'une des cheffes d'établissement (Ep1) corroborent les commentaires précédents :

82 Ep1 chaque enseignant se dit mais je peux pas laisser ce gamin comme ça alors c'est aussi jouer sur la bonne conscience de tout le monde et mais tout le monde a envie de vraiment bien faire.

Pour elle, l'institution ne prendrait pas ses responsabilités en « *jou[ant] sur la bonne conscience de tout le monde* » car elle sait compter sur l'engagement des enseignant·e·s. L'emploi du verbe « *jouer* » induit une action volontaire et consciente. Ep1 se pose aussi en défenseuse des valeurs des enseignant·e·s de son équipe qui « *a envie de vraiment bien faire* ». Les procédés d'insistance utilisés comme l'adverbe « *vraiment* » ont pour but de renforcer le caractère indiscutable de ses propos et leur véracité.

Les responsabilités institutionnelles sont considérées en termes de moyens mais aussi en termes d'offres de formation. Que pensent les enseignant·e·s de leur formation sur la question de la prise en charge des élèves « allophones » ? C'est ce que nous allons exposer maintenant.

12.3.3 Une revendication de formation

Dans certains extraits, les enseignant·e·s déplorent une formation institutionnelle lacunaire pour faire face aux mutations engendrées par la présence dans les classes d'élèves aux besoins de plus en plus diversifiés :

102 Ee3 essayer d'adapter tout ce que tu fais tu le declines en fait en ciblant sur l'apprentissage de la langue mais ça c'est un vrai boulot et puis on est pas formé on est pas tous moi je l'ai fait y a longtemps y a des trucs que en plus j'ai oublié des pratiques que j'ai oubliées

Ee38 (av.q5) nous ne sommes pas formés pour les aider au mieux et le manque de place lorsque nous les accueillons en classe ordinaire des élèves qui n'ont pas suivi d'UPE2A (...).

C'est la carence de formation des enseignant·e·s qui est affirmée (carence exposée au chapitre 3.3) par l'emploi des deux tournures négatives similaires « *on est pas formé* » et « *nous ne sommes pas formés* ».

Les discours des enquêté·e·s sur la formation ne se limitent pas à regretter une formation insuffisante, ils traduisent également des prises de position à la fois sur les formations proposées et sur leurs attentes en termes formatifs. Elles peuvent être modestes ou emphatiques :

Ee18 Je suis donc dans l'attente de recevoir un peu d'aide pour me sentir moins démunie et plus efficace avec ce public.

Ee24 Je vous remercie pour votre aide, j'attends beaucoup de cette FIL. J'espère pouvoir mieux me former et m'outiller pour répondre aux besoins de ces élèves.

Les deux enseignantes envisagent la formation comme pouvant leur apporter des réponses et de l'« aide », elles expriment un besoin de soutien. Alors que Ee18 affirme être dépourvue de ressources par l'emploi de « *démunie* » elle minimise ses attentes en employant des qualificatifs d'intensité faible : « *un peu d'aide* », « *moins démunie* », « *plus efficace* » dit-elle. Par ce procédé de modalisation, peut-être fait-elle preuve de modestie ou n'espère pas beaucoup plus de la formation.

Les attentes de Ee3 et Ee15 sont plus précises sur les contenus attendus :

102 Ee3 essayer d'adapter tout ce que tu fais tu le declines en fait en ciblant sur l'apprentissage de la langue mais ça c'est un vrai boulot et puis on est pas formé on est pas tous moi je l'ai fait y a longtemps y a des trucs que en plus j'ai oublié des pratiques que j'ai oubliées.

Ee15 C'est donc surtout dans l'attente de propositions de travaux et d'évaluations adaptés aux EANA que je viendrai à Lyon, en espérant avoir aussi notamment, donc, un exposé clair des objectifs visés en FLE et des méthodes utilisées, à fin de pouvoir m'en inspirer et proposer à ces EANA des exercices en cohérence avec le travail d'acquisition du Français.

Ee3 et Ee15 ciblent des aspects précis et caractéristiques de l'enseignement aux élèves migrant·e·s plurilingues. Dans le premier passage que nous avons mis en caractères gras, Ee3 souligne l'importance d'adopter une démarche d'enseignement de la langue selon une approche Français langue de scolarisation (FLSco)¹¹⁶. Il réaffirme le rôle de médiation de la langue

¹¹⁶ On considère que le français en tant que langue de scolarisation dépasse le rôle d'une discipline, il sert de médium aux autres disciplines. La langue de scolarisation a un triple rôle, elle à la fois matière

française, langue de tous les enseignements¹¹⁷ et la dimension linguistique de toutes les matières scolaires¹¹⁸. Comme le précise l'enseignant, enseigner le français comme langue de scolarisation au sein de la classe ordinaire ne s'improvise pas, ça s'apprend.

Ee15 met, quant à elle, l'accent sur la formation à la différenciation. Elle évoque l'évaluation, aspect de l'apprentissage souvent jugé comme problématique par les enseignants. Elle n'attend pas de « recettes » mais des éléments d'informations sur les spécificités de l'apprentissage du français en tant que langue étrangère afin de se les approprier et de les adapter à son enseignement.

La modalisation des propos est à souligner. Les adjectifs employés « *évaluations adaptées* » et « *exposé clair* » induisent un phénomène d'insistance sur des attentes que l'on pourrait qualifier d'exigeantes. Ee15 réclame une dimension qualitative de la formation, elle semble adresser à la formatrice des exigences et des attentes en termes de qualité.

Le discours de Ee10, enseignante d'histoire-géographie, apporte un autre regard sur les actions formatives :

70 Ee10 mon souci c'est réellement d'arriver à expliquer les consignes et parfois à raccrocher la motivation et parfois...peut-être parce que je comprends tellement bien, peut-être parce que je comprends trop bien ce que ça doit être dans un pays étranger, peut-être qu'à la maison ils sont pas soutenus mais moi c'est ça qui me pose problème, mais ça fait peut-être pas l'objet d'une formation...

Ee10 exprime à la fois le rôle primordial de la motivation dans tout processus d'apprentissage et la prise en compte du contexte social et familial de l'élève. Elle ne jette pas la pierre à la famille mais prend en compte la situation d'exil « *dans un pays étranger* » et la vulnérabilité engendrée. Elle pose comme prioritaires ses considérations par rapport aux contenus didactiques et pédagogiques : « *moi c'est ça qui me pose problème* ». Elle se questionne sur le rôle qu'elle a joué en tant qu'enseignante et sur la légitimité de son questionnement et de sa prise en considération pour une formation.

Concernant les discours sur la formation, les réponses apportées par un enseignant de français (Ee23) à la question n° 3 du questionnaire « *Quelles sont vos attentes pour cette formation ?* » nous sont apparues significatives et illustratives des constats que nous avons pu faire sur la formation au chapitre 3.3.

d'enseignement, outil des apprentissages scolaires et elle conditionne l'insertion dans le système et la réussite scolaire.

¹¹⁷ Verdhelan-Bourgade 2014.

¹¹⁸ Beacco *et al.* 2010.

Nous reproduisons ici l'intégralité du texte rédigé par Ee23 pour répondre à la question précédemment citée :

Cette formation me fera perdre mon temps si :

1) *Vous souhaitez que l'on se rende compte par nous-même que les élèves allophones ont des difficultés et qu'il serait bien d'y remédier. On le sait déjà, **ne vous décrédibilisez pas** en voulant nous le montrer.*

2) *Vous nous mettez par groupes afin de construire une activité.*

3) *Vous me donnez une sitographie des sites FLS. Un professeur qui souhaite faire évoluer ses élèves a déjà passé beaucoup de temps sur ces sites et doit déjà avoir beaucoup d'activité provenant de ces sites. Penser que les enseignants n'auraient rien, ce serait un jugement qui freinerait le débat. **Attention**, certains enseignants n'ont peut-être pas eu d'élèves FLS donc à ce moment-là, **il faudrait peut-être créer** des groupes suivant l'évolution de chacun.*

Donnez-nous plutôt les quelques activités intéressantes de chacun de ces sites (parce que certaines ont une mise en page non adaptée, ou alors on ne sait pas à quel moment les données dans l'apprentissage de l'élève, l'énoncé n'est pas clair, que donne-t-on vraiment à l'élève, etc..).

Désolé d'avoir un peu tout mélangé, mais je manque de temps pour peaufiner ma réponse. J'espère que vous avez réussi à dégager les idées principales de ce mail car, je l'avoue, j'aurais pu être plus clair. Je fais confiance à votre faculté d'adaptation.

Tant le contenu que le discours attirent l'attention. Commençons par analyser le discours et sa tonalité. Le message s'adresse directement à la formatrice en l'interpellant par un « *vous* » qui la place au centre des choix formatifs en insistant sur sa responsabilité en termes de contenus. L'enseignant semble sceptique sur l'intérêt de la formation qui pourrait lui faire « *perdre [s]on temps* » et ce mode d'adresse donne une impression d'accusation ou au moins d'amertume basée sur des expériences passées implicites. Accusation qui se confirme par le futur des propos : « *cette formation **me fera perdre mon temps si*** ». Cette formulation et la liste d'observations qui suivent laissent entendre que l'enseignant a vécu les situations de formation qu'il évoque et qu'il en est mécontent. En négatif on y lit sa critique des formations qui se fondent sur la construction des connaissances par les stagiaires et se basent sur des techniques tant utilisées qu'elles en sont usées (et raillées par de nombreux·ses enseignant·e·s) « *nous mettre en groupes* » et sans véritable contenu tangible « *on le sait déjà* ». Il dénonce également les sessions de formation consistant à distribuer une liste de ressources brutes « *une sitographie des sites FLS* » sans mode d'emploi ou de critères permettant de s'orienter sur ces plateformes. Il critique la non prise en considération des connaissances des enseignant·e·s.

Son mécontentement ne traduit pas de sévérité envers la formatrice : « *ne vous décrédibilisez pas* » mais sous-entend que d'autres l'ont été auparavant à ses yeux. L'utilisation des formes impératives vient cependant renforcer l'idée d'une attente forte qui ne semble pas négociable,

et la longueur de la réponse rédigée ne laisse pas de doute quant à l'engagement de la formatrice et ses attentes : « *donnez-nous plutôt* », « *attention* ». Certaines formulations tentent tout de même d'adoucir ces accusations et injonctions en employant le conditionnel pour exprimer plutôt une proposition : « *il faudrait peut-être créer...* ». Les préjugés sont forts, y compris sur les jugements présumés de la formatrice « *Penser que les enseignants n'auraient rien, ce serait un jugement qui freinerait le débat* ». Les propos sont volontairement provoquants. L'enseignant tente de les adoucir avec une formule d'excuse en conclusion « *désolé d'avoir un peu tout mélangé...* » mais jusqu'au bout il « *provoque* » la formatrice en terminant son écrit par la tournure ironique « *je fais confiance à votre sens de l'adaptation* ». Nous lisons dans ces propos une profonde rancœur de Ee23, probablement suite à des expériences de formation qui ne l'auraient pas du tout satisfait, une déception. Le ton relativement agressif renforce le sentiment d'exaspération qui s'en dégage. Mais on ne peut nier ses attentes et ses demandes implicites – sa bonne volonté pourrait-on dire.

En termes de contenus de formation, ses attentes sont précises : des références de ressources en ligne contextualisées et explicitées en termes de critères de choix et d'adaptation ainsi qu'une prise en compte des niveaux différents de connaissances et de compétences des enseignants assistant à la session de formation, en d'autres termes une mise en pratique de la différenciation. Les attentes sont fortes en termes de formation et semblent aussi corrélées à une recherche de légitimité.

12.3.4 Une attente de légitimité

Si les enseignants disent vouloir penser leurs pratiques en fonction des besoins spécifiques des élèves, ils/elles se questionnent sur leur légitimité. C'est le cas de Ee8 dans l'entretien n° 3 au cours d'un échange sur la différenciation pédagogique :

24 Ee4 au niveau des cours aussi comment on fait pour adapter notre cours à...

25 Ee8 comment on fait pour adapter notre cours sans forcément faire un cours en parallèle

26 Ee4 oui voilà en parallèle double cours

27 Ee8 est que finalement ce qu'on attend de nous c'est un 2ème cours, c'est un cours parallèle c'est un cours bis ou est ce qu'on peut réussir par rapport avec ce qu'on fait avec les autres ben à faire quelque chose qui leur conviennent alors après y des niveaux très différents en plus en sixième j'ai le petit T. par exemple bon c'est un gamin qu'A l'air d'être...

Un peu plus loin Ee8 renchérit sur la même idée et vient préciser ses propos :

57 Ee8 puis peut être quels sont mes devoirs aussi peut être. Est-ce que c'est mon devoir de faire un cours supplémentaire pour intégrer ? Est-ce que je peux le mettre complétement

de côté dans la classe et prendre une méthode quelconque qui serait adapté à son niveau en FLS... lui faire faire des trucs...

Ee8 et ses collègues interrogent les modalités de la différenciation pédagogique mais c'est la légitimité de ces pratiques que vient questionner Ee8. Ses propos induisent l'idée d'une certaine vision des missions d'un·e enseignant·e (qu'il n'explique pas) mais que l'accueil des élèves migrant·e·s plurilingues vient interroger. Les termes « *mission* », « *devoir* », ou « *pouvoir* » dans le sens « suis-je autorisé·e à ...? », connotent une vision de l'enseignant·e comme dépositaire d'une tâche à accomplir. Tâche confiée par ce « *on* » du premier extrait « *ce qu'on attend de nous* ». Qui est ce « *on* ? ». Il renvoie probablement à l'institution, mais au-delà à la société. Il ne s'agit plus d'une posture réflexive qui cherche à évaluer la pertinence de pratiques en fonction des besoins des élèves mais d'une posture qui cherche à répondre à une attente institutionnelle et surtout à une validation, à une approbation hiérarchique. Nous retrouvons cette idée dans le discours d'une enseignante de SVT :

67 Ee9 mais tu laisses de côté le scolaire... est ce que tu peux ?

Comme Ee8, elle utilise la formulation interrogative « *est-ce que tu peux ?* » marquant ainsi son attente d'autorisation. Dans le questionnaire n° 15, une enseignante verbalise les questions de légitimité sous un autre angle :

Ee29 cela fait 2 jours que je réfléchis à ma réponse et je suis bien embêtée. Je n'arrive pas du tout à concilier l'accueil des allophones avec ma mission en hist-gé consistant en l'acquisition de notions et de pas mal de vocabulaire.

Elle sous-entend par l'usage du verbe « *concilier* » une incompatibilité entre l'accueil des élèves migrant·e·s plurilingues dans son cours et ce qu'elle définit comme sa « *mission* » à savoir faire acquérir des notions et du lexique. Ce sont ses propres capacités qu'elle remet en question, l'emploi de la première personne en témoigne : « *je n'arrive pas à concilier* ». Elle oppose « *l'accueil* » (et non la scolarisation) des élèves allophones et les apprentissages, comme s'il s'agissait de deux rôles bien distincts.

Des lignes précédentes émerge l'idée que les enseignant·e·s sont globalement dans une posture d'attente vis-à-vis de l'institution et de la formation. Elles/ils sont en demande de savoirs, d'outils, de formation, de reconnaissance institutionnelle. Mais en aucun cas on ne décèle une attitude de renoncement ou d'impuissance définie.

Ces dernières analyses nous amènent à aborder la question de l'identité professionnelle car on constate que modifier ses connaissances et ses croyances remet en question le statut

institutionnel de l'enseignant·e, son identité professionnelle. Comment cela se matérialise-t-il dans leurs discours ?

12.3.5 Du geste professionnel à l'identité professionnelle

Si l'expérience de chaque enseignant·e est bien la sienne propre, elle est aussi celle d'un collectif partageant un même univers de travail, avec toutes ses contraintes et conditions. Le vécu intime s'inscrit dans une culture professionnelle partagée par le groupe, grâce à laquelle ses membres accordent des significations analogues à des situations communes (Tardif et Lessard, 1999). Comment s'incarne-t-elle dans les discours des enseignant·e·s enquêté·e·s, selon quelles modalités, à travers quels indicateurs linguistiques et discursifs ? De quel ordre et de quelles natures sont ces questionnements ? C'est à ces questions que sera consacrée notre dernière section d'analyse – un peu moins longue que les autres. La professionnalité enseignante s'incarne dans des gestes techniques, pédagogiques et didactiques, comme nous avons eu l'occasion de l'évoquer, mais aussi dans des systèmes idéologiques, des croyances et des convictions. Certaines sont personnelles, d'autres forgées par l'appartenance à un corps de métier. Ces idéologies communes, comme certains nomment des *doxas* (Fondeville 2018) ne se donnent pas à voir au premier regard, elles sont sous-jacentes dans les discours, il faut les débusquer dans les commentaires fugaces et impromptus, dans les non-dits. Pour les laisser émerger, il faut d'abord franchir la barrière des discours sociaux et scolaires convenus ou jugés comme tels. Sans oublier la difficulté de leur interprétation qui reste partielle voire partielle. Pour les déceler, nous avons cherché à voir comment l'individuel rejoignait le commun et les modalités de l'expression de soi en tant qu'enseignant·e.

Dans leurs discours, des enseignant·e·s se définissent comme membres de la communauté éducative selon différentes modalités :

34 Ee13 Et donc en tant qu'enseignant on se dit qu'il faut qu'on fasse quelque chose.

L'affiliation est ici explicite par l'emploi de la locution conjonctive « *en tant que* » exprimant la qualité revendiquée de la locutrice. Le positionnement est clair : Ee13 insiste sur le fait que son statut conditionne et nécessite une action.

Dans un échange à propos du risque « d'oubli » des élèves dans le sens d'un manque d'attention à leurs besoins par omissions non volontaires, deux interventions de la CPE dans l'entretien n° 3 marquent une affiliation acceptée et reconnue :

*101 CPE (...) après un an enfin deux ans t'oublies enfin t'oublies pas on le fait **mais on rentre dans le système** quoi.*

102 Ee8 si si t'oublies des fois.

*104 CPE **mais on** le fait tous enfin **notre institution** la première quand même.*

Au tour de parole 101, la CPE marque son inscription dans un « système ». Au tour de parole 104, le recours au pronom personnel « on » prend, dans ce contexte, une valeur collective et la référence d'appartenance à une « institution » est explicitement nommée, appartenance renforcée par l'emploi du pronom possessif « notre ». D'autres marques discursives sont plus implicites mais renvoient à la même idée d'appartenance :

*Ee29 Je n'arrive pas du tout à concilier l'accueil des allophones avec **ma mission** en his-gé consistant en l'acquisition de notions et de pas mal de vocabulaire.*

En employant le terme « mission » accompagnée de l'adjectif possessif « ma », Ee29 indique qu'elle se reconnaît comme investie d'une tâche à accomplir. L'intervention de Ee8 va dans le même sens :

*57 Ee8 : Puis peut-être quels sont **mes devoirs** aussi.*

Il reprend l'idée d'une mission, en ajoutant la marque d'une obligation soulignée par le terme « devoirs » au pluriel. Ce terme peut renvoyer à un sens législatif, il y a des programmes que les enseignant·e·s doivent appliquer mais aussi à un sens moral, se référant ainsi à ce qu'il est bien de faire ou ne pas faire. D'autres interventions peuvent s'inscrire dans cette réflexion, nous y reviendrons un peu plus loin.

Des indicateurs d'ordre linguistique sont également décelables. Si dans l'ensemble, la grande majorité des prises de parole du corpus se fait à la première personne du singulier, on trouve quelques marques d'un glissement vers le « nous » ou le « on » à valeur collective, marqueur d'un sentiment d'appartenance à une communauté et du passage d'une préoccupation personnelle à une préoccupation professionnelle. Après discussion sur la présence de l'inspecteur (« il ») pendant la formation, se trouve l'échange suivant entre une enseignante de Lettres-anglais (Ee14) et la cheffe d'établissement (Ep2) (nous reproduisons l'intervention précédente pour situer l'échange) :

95 Ep2 il m'a confirmé qu'il venait il a bloqué la journée sur son agenda non mais c'est bien qu'il sache aussi les difficultés de terrain

96 Ee14 complètement

97 Ep2 la réalité c'est quoi

98 Ee14 par rapport aux exigences qu'on peut avoir

99Ep2 et lui-même peut avoir des idées de l'adaptation des référentiels

100 Ee14 de ce qu'on nous demande.

Ici le « on » et le « nous » reprennent respectivement l'institution et le corps enseignant. La juxtaposition des deux termes « on » et « nous » indique l'idée d'une opposition entre les deux entités. La relation hiérarchique est marquée à la fois par l'opposition et par le verbe « demander » qui traduit une attente institutionnelle à laquelle les enseignant·e·s se doivent d'apporter une réponse.

On retrouve la référence à ce qui serait de l'ordre d'une mission, d'une tâche à accomplir mentionnée par Ee29 précédemment, jointe ici à une obligation.

Un autre procédé d'opposition se trouve dans les réponses au questionnaire apportées par Ee20. À la question « à quelles difficultés vous confrontez-vous dans vos pratiques pédagogiques avec les élèves allophones ? »

Ee20 : Je suis enseignante de lettres-histoire mais apprendre à lire je ne maîtrise pas (...) Et encore nous avons des élèves placés en classe d'examen (bac pro) par l'administration sans passer par la case UPE2A (...) Ma solution n'est pas terrible (...)

Alors qu'elle s'exprime à la première personne du singulier, elle permute à la première personne du pluriel lorsque qu'elle évoque l'administration, avant de revenir à l'utilisation du « je ».

Un autre extrait est intéressant pour envisager ce passage de l'individuel au collectif :

15 Ee2 Après c'est difficile parce que moi enfin nous en français on a pas le on a pas la méthode pour leur apprendre à lire aussi on a pas appris ça quoi on est sur un truc difficile.

Ee2 corrige son énonciation. Il commence en utilisant le pronom personnel accentué « moi » avant de se reprendre immédiatement pour utiliser la formulation « nous en français ». Le moi devient ainsi un représentant de la communauté des enseignant·e·s de français. La parole est rapportée au nom de ces derniers, qui s'incarnent dans la suite du discours dans un « on » collectif.

Au-delà des discours qui évoquent plus ou moins explicitement un questionnement sur soi en tant qu'enseignant·e, différents éléments analysés précédemment permettent de compléter ce

faisceau d'indices d'une professionnalité en mutation. Nous avons abordé la remise en question des gestes professionnels et des *habitus* des enseignant·e·s. La référence à cet agir enseignant fonde la professionnalité et inscrit de fait les enseignant·e·s dans une corporation clairement identifiée. On constate également que les gestes que nous avons envisagés renvoient à une catégorisation établie des différents rôles de l'enseignant·e (Dabène 1994), celui d'évaluateur (nous avons relevé de nombreux questionnements autour de la question de l'évaluation), celui d'animateur/animateur (cristallisé autour de la « gestion de classe ») et celui de passeur·e de savoirs. Implicitement, en se questionnant sur ces gestes et ces rôles, les enseignant·e·s se positionnent en tant que représentant·e·s d'une profession. Nous ne reviendrons pas en détail sur cet aspect mais l'envisager aussi sous cet angle paraît important à mentionner pour saisir le questionnement identitaire dans sa globalité.

Dans la même optique, lorsque les enseignant·e·s évoquent implicitement un rattachement à des valeurs éthiques, ils questionnent ce qui relève de leur responsabilité morale en tant qu'enseignant·e dans leurs relations aux élèves. Rappelons que Prairat les nomme « vertus professionnelles¹¹⁹ ». On constate que la présence des élèves migrant·e·s plurilingues dans les classes « ordinaires » est à l'origine d'une phase de remise en question, générée par une situation de conflit. Les enseignant·e·s sont tiraillés entre ce qu'ils et elles aimeraient faire, ce qu'on leur demande de faire et ce qu'ils et elles sont véritablement en mesure de faire ou réussissent à faire.

Chapitre 13 - Retour sur les hypothèses

13.1 Hypothèse 1 : Les représentations des enseignant·e·s sur les élèves allophones et le plurilinguisme influent sur leur engagement.

Dans notre première hypothèse de départ, nous avons utilisé la notion de représentation. Or, suite à notre analyse, et de par la nature du corpus étudié, il nous semble plus pertinent de parler, de manière plus générale, de pensée des enseignant·e·s. Cette notion rassemble en effet un faisceau d'éléments plus hétéroclites prenant en compte à la fois les savoir-faire, les représentations sociales, les théories personnelles résultant de l'expérience personnelle et vécue par les enseignant·e·s en contexte éducatif.

Dans nos analyses, nous souhaitons également faire émerger les questions vives au cœur des préoccupations des enseignant·e·s qui, de fait, doivent appréhender la présence d'élèves parlant

¹¹⁹ Voir chapitre 4.4.3.

d'autres langues que le français au sein de leurs classes. Leurs préoccupations peuvent être catégorisées en trois thèmes classés selon l'importance, en termes de fréquence, qu'elles prennent dans les discours. Ainsi, c'est avant tout les élèves et leurs langues qui questionnent les enseignant·e·s, puis leurs pratiques professionnelles et enfin le rôle de l'institution et leur place au sein de celle-ci.

Cette catégorisation nous permet de constater que les enseignant·e·s sont davantage préoccupé·e·s par l'élève, ce qui fait son individualité et sa spécificité, que sur les aspects techniques et pratiques de l'enseignement. En effet, les regards portés sur les élèves sont majoritairement empathiques et bienveillants. Ils témoignent d'une réflexion en cours de construction et viennent rompre avec certaines observations qui avaient pu être faites par le passé (Bertucci et Boyer 2010 ; Zay 2012 entre autres). Les enseignant·e·s ne sont pas indifférent·e·s, ni dans un déni de la diversité linguistique et culturelle. Certaines représentations sociales sur les langues restent tenaces mais des marches semblent avoir été franchies en direction de la reconnaissance du plurilinguisme et du pluriculturalisme des élèves. Cependant les élèves, que nous avons nommé·e·s migrant·e·s plurilingues, restent l'objet d'une marginalisation minime mais réelle. Leurs compétences scolaires et linguistiques sont soumises à des regards contrastés. S'ils/elles sont majoritairement qualifié·e·s d'élèves sérieux·ses et motivé·e·s, leur incompréhension, venant d'un manque de « maîtrise » en français, prend très vite le pas. L'opposition fréquente entre « eux » et « les autres » induit une vision différenciée et différenciatrice. Différenciée car les catégorisations élaborées (historiquement, socialement, politiquement...) pour « étiqueter » les élèves semblent intégrées et reproduites par les enseignant·e·s. Différenciatrice car eux/elles-mêmes introduisent de nouvelles classifications, maintenant l'exclusion des élèves « autres » du groupe.

Ce que disent les enseignant·e·s sur les langues des élèves est paradoxal. À la fois les langues sont reconnues, au sens premier du terme, c'est-à-dire qu'elles sont perçues par les enseignant·e·s : les élèves parlent d'autres langues que le français. Néanmoins ces langues restent peu valorisées dans le quotidien des classes et des représentations encore tenaces et largement étudiées par le passé persistent dont notamment l'idée que le maintien de la langue familiale serait un obstacle à l'apprentissage du français ou que l'apprentissage simultané de plusieurs langues demanderait des efforts difficilement supportables pour les élèves.

Ce premier ensemble de pensées à propos des élèves et de leurs langues amène des questionnements sur le rôle et les missions des enseignant·e·s à leur égard. Si certaines missions sont clairement affirmées comme la nécessité d'aider, d'accueillir et d'intégrer les élèves, les enseignant·e·s s'interrogent également sur leur légitimité.

Ce que l'on nomme le principe inclusif, c'est-à-dire la présence dans les classes d'enfants plurilingues, n'est pas remis en cause, c'est un fait établi. En revanche, les enseignant·e·s soulignent à plusieurs reprises le peu d'intérêt porté à la question par l'institution et le manque de moyens mis en œuvre pour améliorer la scolarité de ce public ; ils et elles se montrent en attente « d'aide » et de « soutien », d'un accompagnement que pourrait leur apporter la formation.

Les analyses ont mis au jour un réseau complexe de croyances, pensées et représentations parfois complémentaires, parfois contradictoires. Au regard de ces résultats, nous pouvons confirmer notre première hypothèse : les pensées des enseignant·e·s influent sur leur engagement, c'est-à-dire leur volonté de modifier leurs pratiques pour répondre aux besoins des élèves. Cependant, nous sommes maintenant en mesure d'affiner et de préciser cette hypothèse. Les analyses mettent en lumière le caractère ambivalent des postures auto-réflexives des enseignant·e·s. Si la présence des élèves plurilingues est acceptée, si l'engagement est affirmé par une volonté de « faire » et « d'accueillir » avec tact, justice et bienveillance la diversité, les enseignant·e·s semblent en même temps freiné·e·s par certaines considérations qui influencent négativement leur regard. Comme dans un jeu de balancier, attitudes positives et négatives semblent sans cesse chercher l'équilibre. Les enseignant·e·s reconnaissent la richesse de la diversité linguistique et culturelle des élèves migrant·e·s plurilingues, ils et elles louent leur engagement dans les apprentissages mais semblent encore influencé·e·s par la conception monolingue véhiculée par l'École et son approche normée et normative de l'apprentissage des langues.

L'engagement des enseignant·e·s est réel, ils et elles verbalisent leur mécontentement face aux situations actuelles, cherchent des solutions et questionnent leurs pratiques. Les représentations négatives ne les entravent pas mais semblent les freiner, les empêcher d'avancer. Cela nous amène à reformuler notre première hypothèse : des pensées complexes et contrastées sur les élèves allophones et le plurilinguisme freinent les enseignant·e·s dans leur processus de prise en compte et de valorisation de la diversité linguistique.

13.2 Hypothèse 2 : Le principe inclusif crée une insécurité pédagogique chez les enseignant·e·s en bousculant leurs habitudes pédagogiques

Par principe inclusif, nous entendons la présence dans toutes les classes, quels que soient la discipline et le niveau d'enseignement, d'élèves porteurs et porteuses d'altérité et de diversité. Après avoir mis en évidence les positionnements idéologiques personnels et professionnels des

équipes éducatives, nous avons tenté d'en interroger les incidences sur leurs pratiques. Nous avons pu constater une déstabilisation massivement partagée par l'ensemble des enseignant·e·s enquêté·e·s, se traduisant par l'emploi fréquent de tournures interrogatives marquant le doute, l'incertitude, l'hésitation, l'inquiétude face à leurs *habitus* pédagogiques. Nos analyses confirment notre deuxième hypothèse : la présence des élèves migrant.es plurilingues dans les classes « ordinaires » crée de l'insécurité pédagogique en reconfigurant profondément les répertoires didactiques. Nous pouvons maintenant identifier quelques facteurs qui déclenchent cette insécurité. Les gestes professionnels doivent être modifiés, adaptés voire renouvelés. De nouveaux contenus d'enseignements apparaissent et deviennent nécessaires et les enseignant·e·s ne se sentent pas prêt·e·s à assumer ces changements, tant au niveau des savoirs, que des savoir-faire ou des savoir-être qu'ils et elles ont construits au cours de leur expérience. Les ressentis individuels et personnels exprimés renvoient à des interrogations plus larges, d'ordres affectifs et psychosociaux, et viennent remettre en question l'identité professionnelle des enseignant·e·s.

12.3 Hypothèse 3 : Le principe inclusif questionne leurs identités professionnelles.

L'identité professionnelle n'est pas nommée comme telle ; cela ne veut pas dire qu'elle n'est pas conscientisée mais qu'elle est signalée par des marqueurs discursifs explicites. Elle se lit dans l'expression des idéologies sous-jacentes, dans l'appréhension des règles et des valeurs professionnelles partagées par le groupe. Si les prises de position sont en premier lieu personnelles, elles glissent régulièrement vers le collectif et la revendication d'une appartenance institutionnelle au corps constitué des enseignant·e·s. Les indices d'insécurité pédagogique mis en évidence précédemment ont des répercussions sur la manière dont les enseignant·e·s envisagent leur professionnalité. Ils/elles interrogent les différents rôles qui leur sont traditionnellement dévolus (animation de la classe, transmission des savoirs, évaluation) et donnent à voir une identité professionnelle en mutation. Ainsi notre troisième hypothèse peut-être validée. Une précision peut alors être apportée, les discours révèlent que ces questionnements identitaires sont provoqués essentiellement par des réflexions d'ordre éthique et mettent en jeu le système de valeurs des enseignant·e·s essentiellement autour des trois « vertus professionnelles » qui sont la justice, la bienveillance et le tact.

Si nos analyses nous ont permis de valider et de préciser l'ensemble de nos hypothèses, elles ont également mis au jour des résultats inattendus et fait émerger des questions nouvelles. Dans la prochaine section nous proposons, dans un premier temps, quelques commentaires à partir

de nos résultats d'analyse puis nous exposerons les nouvelles pistes de réflexions qui s'offrent à nous.

13.4 Commentaires et questions émergentes

13.4.1 Implication et participation

Tou·te·s les enquê·té·es rencontré·e·s (enseignant·e·s et cheffes d'établissement) ont accueilli avec enthousiasme notre démarche. À aucun moment un sentiment de méfiance n'a pu se faire sentir. Les réponses aux questionnaires sont particulièrement parlantes sur ce point, elles sont longues et développées, ce qui montre l'intérêt porté et une implication forte. Les enseignant·e·s ont pris du temps, chez elles/eux, pour développer des réponses construites et approfondies. Que ce soit lors des entretiens ou par l'intermédiaire des questionnaires, les enquê·té·e·s se sont livré·e·s sans filtre, osant exposer leurs faiblesses et leurs difficultés. Comme le dit une enseignante livrant son avis sur la formation à laquelle elle vient de participer :

*Ee37 (ap.q8) Formation utile qui a permis de mettre les choses à plat et **de parler à cœur ouvert.***

Un esprit de collaboration s'est mis en place entre les enquê·té·s et moi-même dans une relation de confiance. Comme je l'ai expliqué au chapitre 9.2, cela est probablement dû à mon triple statut. Je venais en tant que chercheuse, formatrice mais aussi collègue. Cette position m'a octroyé un statut de légitimité et de crédibilité. Ne me positionnant pas comme un élément extérieur, éloigné des réalités concrètes de la classe, m'étant moi-même trouvée face aux difficultés de classe évoquées, je ne pouvais que faire preuve de compréhension et non de jugements.

Nous tenons à insister sur le fait que l'implication des enseignant·e·s révèle également deux attitudes face aux situations didactiques engendrées par la présence des élèves migrant·e·s plurilingues au sein des classes. La première est un besoin d'échanger sur le sujet, d'ouvrir des espaces de paroles. La seconde est une posture d'ouverture et de remise en question face à la nouveauté des situations vécues et surtout la recherche de réponse(s). C'est ce que nous allons développer maintenant.

13.4.2 Des postures positives

La validation de nos hypothèses mettant en relief un faisceau de pensées et d'attitudes contrastées qui peuvent parfois freiner l'engagement des enseignant·e·s, ou des situations didactiques et pédagogiques qui les mettent en insécurité et bousculent leur identité

professionnelle, ne doit pas pour autant occulter les aspects positifs engendrés par les nouveautés rencontrées et que nous n'avions pas envisagé au départ. Les résultats de nos analyses mettent en évidence des qualités professionnelles et des valeurs humaines que nous souhaitons souligner.

La première est l'intérêt indiscutable porté aux élèves. Comme nous avons pu le mettre en évidence, le thème récurrent, en termes de fréquence, porte sur les élèves et de leurs langues. Avant toute préoccupation pratique ou pédagogique, les enseignant·e·s s'intéressent aux élèves, leurs vécus, leurs expériences : c'est l'être humain en eux et elles qui les intéressent. Ils/elles essaient de se mettre à leur place, montrant ainsi une capacité de décentration et de compréhension. À plusieurs reprises, la volonté de valoriser les compétences des élèves est énoncée et l'on peut constater un souci de la relation, une volonté de ne pas « blesser » les élèves, le tact que nous avons évoqué – ce que Goffman appelle « la face ». Ainsi les valeurs portées par l'école inclusive en 4.3 semblent s'illustrer dans les discours. L'hospitalité liée à l'attention portée à l'accueil des élèves, la bienveillance au souci d'instaurer une relation positive, le souci des besoins particuliers dans les tentatives d'adaptation des contenus et supports de cours évoqués. Même si d'autres paroles viennent contredire ou du moins atténuer ces postures, les valeurs, constitutives de l'approche dite inclusive s'incarnent dans les discours étudiés. On pourrait plutôt parler de terreau favorable pour la culture d'une éducation attentive à la diversité et à l'équité.

Les analyses mettent en relief un deuxième aspect positif de la présence des élèves migrant·e·s plurilingues dans les classes, que nous n'avions pas non plus envisagé au départ. Même si ces situations scolaires déstabilisent les enseignant·e·s et créent de l'insécurité pédagogique, elles les poussent aussi à aller plus loin dans leurs interrogations, leurs connaissances et leur implication dans le métier. Leur capacité de réflexivité est ainsi mise à l'épreuve et en évidence. Nous avons constaté dans les analyses une prépondérance des formulations interrogatives et l'usage récurrent de l'adverbe interrogatif « comment ». De nombreux doutes habitent les enseignant·e·s quant à leur capacité à enseigner aux élèves migrant·e·s plurilingues. Se poser des questions est la preuve d'une posture réflexive, positive et active. Toutes et tous se demandent quelles nouvelles pratiques adopter. Nous n'avions pas envisagée dans nos hypothèses l'aspect positif sur les pratiques de classes que peut revêtir la présence des élèves migrant·e·s dans les classes ordinaires, il apparaît à présent. Il prend la forme par exemple de pratiques différenciées et affirmées : différenciation des évaluations comme le mentionnent deux enseignantes de français (Ee16 et Ee18), différenciation en amont pour permettre ensuite

aux élèves de suivre le cours avec le groupe classe, différenciation en situation en fonction des réactions des élèves ou encore différenciation des supports utilisés en classe.

De nouvelles pratiques tentent de prendre en compte les besoins linguistiques des élèves. Certains enseignant·e·s se sont déjà engagé·e·s dans l'enseignement de compétences adaptées et proposent par exemple un travail spécifique de phonologie, montrant ainsi qu'ils et elles ont conscience que cette compétence doit être entraînée en contexte d'apprentissage d'une langue nouvelle. D'autres donnent accès au contenu du cours dans la langue de l'élève, démontrant ainsi qu'ils et elles envisagent cette dernière comme un levier didactique et linguistique, un pont vers l'apprentissage du français, langue de l'école. Même s'ils et elles ne sont pas toujours satisfait·e·s de leurs propositions didactiques, ils et elles essayent, expérimentent, tentent de nouvelles manières de faire. Cette démarche incite certain·e·s à s'engager dans des formations universitaires de didactique de français langue étrangère et seconde.

Ainsi, si les situations didactiques nouvelles sont porteuses d'insécurité, elles créent aussi des motivations et l'idée fait son chemin que la présence d'élèves « différents » dans les classes peut être profitable à toutes et tous.

13.4.3 Un effet de loupe

Nous sommes alors amenée à considérer la possibilité d'envisager la réflexion autour de « l'inclusion des élèves allophones », pour reprendre la terminologie institutionnelle, comme révélatrice d'un questionnement plus général. La présence d'élèves porteur·euse·s de différences audibles, en l'occurrence des langues parlées autres que le français, fait « effet de loupe » sur la nécessité de réponse à apporter à des besoins pédagogiques plus larges. Les enseignant·e·s s'interrogent surtout sur la différenciation et l'évaluation. Ces sujets didactiques concernent tou·te·s les élèves, c'est ce que sous-entend Ee14 citée précédemment :

*35 Ee14 On est dans l'enseignement individualisé avec pratiquement **chacun** des jeunes.*

Cette enseignante en lycée professionnel illustre le fait que la différenciation pédagogique s'impose pour tou·te·s les élèves. À ce sujet la boutade de Ee8 est particulièrement parlante :

*119 Ee8 C'est vrai qu'en français XXX j'avais A. en 4eme3 elle était **ni plus ni moins larguée que tous les autres** parce que parle leur de poésie allophone ou **pas c'est la même chose** j'te jure c'est du chinois mais c'est intéressant ça quand même en fait un élève français ou pas allophone des fois le français c'est du chinois quoi aussi.*

Sa réflexion montre qu'il a conscience que les « difficultés » que pourrait rencontrer un élève allophone dans l'apprentissage de la littérature poétique sont les mêmes que pour les autres élèves. C'est une façon d'affirmer que la réflexion doit être menée en général en termes de besoins et non en termes de type de public pré-catégorisé, ce que souligne l'emploi de la locution adverbiale « *ni plus ni moins* » ou l'expression « *c'est la même chose* ». Ce qui pourra être aménagé pour les un·e·s bénéficiera à tou·te·s les autres. Ee25 avance la même idée formulée comme une évidence :

Ee25 Donc que faire pour ceux qui n'ont pas envie d'être en cours ? Cette question se pose bien sûr pour les élèves français...

Nos analyses montrent ainsi des processus dynamiques et interactifs, des reconfigurations professionnelles et identitaires qui génèrent des obstacles à la prise en compte des besoins linguistiques des élèves et qui créent de l'insécurité mais qui sont aussi porteuses de renouvellement et font évoluer les habitudes et les postures, obligeant les enseignant·e·s à réinterroger leurs pratiques au bénéfice de tou·te·s.

Chapitre 14 – Perspectives et pistes formatives

À partir de l'analyse des données du corpus, de leur interprétation et du retour sur les hypothèses de recherche exposées précédemment, nous sommes maintenant en mesure d'esquisser des pistes de réflexion pour la formation des enseignant·e·s. Nous procéderons en deux temps. Dans un premier temps, nous synthétiserons nos observations et réflexions sur la façon d'envisager la formation des enseignant·e·s à l'heure actuelle. Nous verrons comment se redéfinit le métier d'enseignant·e, nous mettrons en évidence les obstacles et les leviers identifiés à la mise en place d'un accueil plurilingue dans les classes. Dans un second temps, nous présenterons les grandes lignes de formation envisagées et des mises en œuvre concrètes des principes de formation précédemment dégagés.

14.1 Repenser la formation

Depuis plus de deux décennies, les recherches sociologiques se multiplient sur « la crise du métier enseignant » souvent analysée comme due à une massification de la scolarité (Van Zanten 2004) et à son ouverture croissante à la diversité, à l'image des mutations de la société de plus en plus complexes à appréhender. Or le système scolaire peine à intégrer les changements en cours (Tardif et Lessard 2005). Certes « *le métier d'enseignant est dans la tourmente* » (Bucheton 2019, p. 15), preuve en est la désertification des concours d'accès à

l'enseignement en 2022 mais le justifier par le fait que « *les publics scolaires sont de plus en plus hétérogènes. L'augmentation de la précarité des familles des milieux populaires, le brassage des populations, de cultures, de religion, des valeurs dont elles sont porteuses, sont devenus l'ordinaire de très nombreux établissements* » (id, p. 22) nous semble contre-productif et dangereux. C'est encore une fois jeter l'opprobre sur « les autres », ceux qui représentent l'altérité, c'est conforter l'opinion publique et enseignante sur le fait que « l'hétérogénéité » est la cause de tous les maux.

Il ne s'agit pas de nier les difficultés, complexes, que rencontrent les enseignant·e·s (nous les avons vécues) mais de les mettre en perspective avec d'autres regards et d'autres constats. Nombreux·ses sont celles et ceux qui érigent la diversité comme une source de richesse (chapitre 1), qui proclament que la présence des élèves migrant·e·s plurilingues est une chance pour notre système éducatif (Moro 2012 ; Auger et Le Pichon 2021). Notre recherche montre que la thèse de la résistance au changement n'est pas valide. Les enseignant·e·s ne s'opposent pas à l'ouverture des classes à la diversité, ils et elles sont surtout destabilisé·e·s, mis.es en défaut dans leur professionnalité car peu accompagné·e·s et peu outillé·e·s. Cependant, ils et elles cherchent des réponses, expérimentent, se questionnent et réclament de l'aide. Le rôle crucial de la formation, souvent présentée comme un défi, est souligné dans quasiment toutes les recherches, quel que soit leur ancrage disciplinaire, mais il est encore peu rarement investi et exposé. C'est sans doute parce que cela semble en effet relever de l'ordre du défi... Peut-être faut-il alors s'interroger tant sur la formation des formateurs et formatrices (voir chapitre 3.1) que sur les modalités proposées. Les formateurs et formatrices sont recruté·e·s au sein des équipes enseignantes, sans formation spécifique. Reconnu·e·s comme expert·e·s en enseignement dans leur discipline, ils et elles ne sont pas préparé·e·s à former leurs pairs, des adultes professionnel·le·s. Nous le constatons, et nous en avons fait l'expérience, malgré toute la bonne volonté, la conviction et l'énergie déployées par les formateurs et formatrices, l'impact des formations actuellement dispensées reste faible et peu efficace. Calquées sur un modèle traditionnel d'enseignement, celui que connaissent et reproduisent les enseignant·e·s formateur·rice·s, les sessions de formation se cantonnent à des modalités très magistrales et descendantes. Les enseignant·e·s sont conviées, souvent sur des temps très courts, à un face à face avec un formateur/une formatrice qui va diffuser la « bonne » parole et les « bonnes » pratiques. Ces modalités ont fait leur temps et ont montré leurs limites, les enseignant·e·s continuent à ne pas se sentir qualifié·e·s et ne sont pas satisfait·e·s. Il est temps d'envisager d'autres types de formation qui permettent une mise en application concrète de pratiques ouvertes aux diversités, qui s'appuient sur les principes pédagogiques et les valeurs éthiques

prônés par le principe inclusif. Pour cela, en nous appuyant sur les différents points dégagés lors des hypothèses de recherche, nous nous proposons dans un premier temps de redéfinir le métier d'enseignant·e à la lumière de la scolarisation des élèves migrant·e·s plurilingues. Nous exposerons ensuite les principaux obstacles et leviers identifiés à la mise en place d'un accueil plurilingue dans les classes. À partir de là, nous déterminerons quelques directions de formations qui nous apparaissent prioritaires.

14.1.1 Redéfinir le métier d'enseignant·e

Pour définir le métier d'enseignant·e en contexte plurilingue, tel qu'il apparaît aujourd'hui, nous partirons de la proposition de Causa (2014, p. 143) quand elle affirme que le métier d'enseignant·e demande

la mise en place d'un travail complexe sur différents types de savoirs. Dans ce domaine, trois termes sont alors récurrents : savoir, savoir-faire et savoir-être. D'une manière générale, l'on dira que le premier renvoie aux savoirs déclaratifs (savoir que), le deuxième aux savoirs procéduraux (savoir comment) et enfin le troisième à l'identité personnelle et professionnelle de celui qui apprend.

Ajoutons que, dans le cas du questionnement sur la mise en œuvre d'une École soucieuse de la valorisation des différences culturelles et linguistiques, fondée sur l'équité et l'attention aux besoins individuels, au sein de toutes les classes, les différents types de savoirs proposés par l'auteure puisent leurs assises théoriques dans des domaines scientifiques divers : sciences du langage (sociolinguistique), sciences sociales (ethnologie, sociologie, politique, anthropologie), sciences de l'éducation (pédagogie générale, philosophie de l'éducation, éthique) mais aussi psycholinguistique, psychologie de l'apprentissage ou encore ethnopsychiatrie. À partir d'une relecture générale des analyses menées de notre corpus et des éléments d'interprétation proposés, il est possible de synthétiser les différents types de savoirs interrogés par les reconfigurations scolaires actuelles. Les savoirs spécifiques, introduits par la modification de la composition des classes et par la variété des profils d'élèves, viennent se combiner, s'ajouter, s'articuler avec ceux déjà acquis par les enseignant·e·s disciplinaires. Selon les expériences professionnelles et le type de formation initiale de chaque enseignant·e, les savoirs à mobiliser seront nouveaux, d'autres à adapter à partir de savoirs déjà acquis, d'autres encore dépendront des priorités de mise en œuvre définies. Pour qualifier les différents types de savoir, nous préférons substituer aux qualifications traditionnelles des verbes, plus aptes selon nous à traduire le nécessaire investissement personnel des enseignant·e·s dans la construction et l'appropriation des savoirs professionnels. La figure suivante propose une classification des types de savoirs spécifiques qui ont émané de l'analyse de notre corpus.

Figure n° 4 Présence des élèves migrant·e·s plurilingues en classe ordinaire : les savoirs spécifiques

Savoirs déclaratifs (Savoirs) S’informer / Actualiser ses connaissances sur :	Savoirs procéduraux (Savoir-faire) Modifier / adapter ses pratiques pour :	Identité personnelle et professionnelle (Savoir-être) Être prêt·e à accueillir la diversité pour :
<ul style="list-style-type: none"> • Les processus d’apprentissage d’une langue seconde • Les atouts du plurilinguisme et la compétence plurilingue • Le français comme langue de scolarisation • La dimension linguistique de toutes les disciplines • Les incidences psychologiques de la migration 	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluer le niveau linguistique des élèves en termes de compétences et non uniquement de « maîtrise de la langue » • Enseigner la lecture/écriture (alphabétisation) • Différencier ses pratiques • Enseigner la langue des disciplines 	<ul style="list-style-type: none"> • Être capable de se décentrer • Valoriser les langues et cultures d’origine • Favoriser l’estime de soi • Adopter une posture réflexive • Agir en fonction de valeurs éthiques

Définir quels sont les savoirs spécifiques à développer en formation ne constitue qu’une étape de la démarche. L’essentiel reste d’identifier et d’analyser les obstacles et les leviers à la mise en œuvre des pratiques et postures considérées comme favorisant la réussite des élèves migrant·e·s plurilingues en classe dite « ordinaire ». C’est l’objet de notre recherche et nous allons les synthétiser dans la section suivante afin d’envisager ensuite les directions à donner à la formation, tant au niveau des contenus que des modalités.

14.1.2 Les obstacles et les leviers identifiés

14.1.2.1 Les obstacles

Deux types d’obstacles peuvent être dégagés des analyses précédemment menées. Les premiers peuvent être considérés comme « externes », ils sont indépendants de l’implication des enseignant·e·s, de leurs connaissances ou de leurs postures. Ils relèvent du fonctionnement interne de l’institution et de ses modalités. Nous les nommons obstacles structurels. Les seconds sont « internes » et liés directement au comportement des individu·e·s. Nous les appelons obstacles psychosociaux. Ils regroupent les obstacles d’ordres cognitifs, émotionnels et sociaux.

Nous détaillons les deux types d'obstacles ci-après sous forme de liste numérotée (sans hiérarchisation en termes de priorité) afin de faciliter leur association, dans un second temps, à des propositions didactiques.

14.1.2.1.1 Les obstacles structurels

- 1- Une diffusion des textes officiels insuffisantes.
- 2- Des temps de partage d'expérience quasi inexistantes.
- 3- Des espaces de mutualisation absents.
- 4- Des formations descendantes et inefficaces.

14.1.2.1.2 Les obstacles psychosociaux

- 5- Une faible appropriation des textes institutionnels et des écrits scientifiques.
- 6- Un sentiment d'accumulation de préoccupations spécifiques, renforcé par la présence des élèves migrant·e·s plurilingues dans les classes.
- 7- Des représentations majoritairement négatives sur les langues et le plurilinguisme.
- 8- Des conflits intra-personnels, la crainte d'être jugé·e ou évalué·e, un sentiment de solitude et/ou d'isolement qui conduisent à une remise en cause de la professionnalité.
- 9 - Les compétences des élèves sont sous-estimées car les enseignant·e·s ont des difficultés à évaluer le niveau scolaire et linguistique des élèves.
- 10- Des difficultés à reconnaître la dimension linguistique de toutes les disciplines.

14.1.2.2 Les leviers

Parallèlement aux obstacles identifiés et précédemment cités, trois principaux leviers peuvent être soulignés et mobilisés :

- Une attention accrue portée aux élèves.
- Une reconnaissance du plurilinguisme des élèves.
- Une posture active, des enseignant·e·s impliqué·e·s dans la recherche de solutions.

14.1.3 Quelles nouvelles directions pour la formation ?

À partir des obstacles déterminés et en nous appuyant sur les leviers identifiés et proposés, nous proposons les directions de formations suivantes que nous détaillerons de façon concrète dans la prochaine section :

- 1 et 5 - Proposer des temps de recherche et d'appropriation des textes institutionnels et scientifiques.

- 2 et 8 - Favoriser les échanges intra et inter établissements.
- 3 - Institutionaliser des espaces de mutualisation en ligne (forums, plateformes collaboratives...).
- 4 - Repenser le rôle des formateurs/formatrices et leur formation.
- 6 - Favoriser une approche interdisciplinaire et transdisciplinaire.
- 7- Faire émerger les représentations, les déconstruire.
- 9 - Rendre visibles les compétences déjà-là des élèves.
- 10 – Permettre la prise de conscience de la dimension linguistique de toutes les disciplines et de la nécessité de penser le français comme langue de scolarisation.

14.2 Propositions de mises en œuvre

De nouvelles façons de travailler et d'envisager à la fois l'enseignement et la formation sont nécessaires. C'est à la fois la formation des enseignant·e·s et celle des formateurs et formatrices qui doivent être envisagées, afin d'arriver à des changements répondant aux enjeux et besoins de la société contemporaine et dans l'optique d'une refonte du système éducatif, ce dernier ayant largement montré ses limites.

Les différentes orientations exposées précédemment ont pour point commun de (re)mettre l'enseignant·e au cœur de sa formation. Elles s'opposent à des façons traditionnelles d'enseigner et de former (encore majoritairement magistrales et descendantes) car elles s'appuient sur l'investissement et la réflexion active des enseignant·e·s que nous avons observés.

Nos propositions de mise en œuvre peuvent s'organiser autour de deux axes principaux que nous nommerons par des verbes pour en souligner l'aspect actif :

- Axe 1 : Collaborer, partager et mutualiser
- Axe 2 : Conscientiser

14.2.1 Axe 1 : Collaborer, partager, mutualiser

Les modalités de formations sont encore majoritairement calquées sur celles des élèves (et vice-versa), dans une relation duelle, entre un·e sachant·e et des apprenant·e·s. La priorité est donc de repenser le rôle du formateur et de la formatrice. À partir de là, nous pourrions développer des propositions de contenus et des modalités de formation concrètes.

14.2.1.1 Repenser le rôle du formateur / de la formatrice

Le fait que la plupart des formateurs et formatrices qui interviennent au sein de la formation continue des enseignant·e·s soient issu·e·s du terrain et partagent leur temps entre la classe et la formation est un point positif comme nous avons pu le souligner. Ils et elles connaissent par expérience les préoccupations de leurs collègues qui leur confèrent ainsi une plus grande légitimité. Mais cela peut aussi être envisagé comme un aspect négatif. En effet, les formateurs et formatrices tendent à reproduire avec les enseignant·e·s les principes pédagogiques mis en œuvre avec les élèves pour leur faire acquérir des connaissances et des compétences et ce qu'ils/elles ont vécu eux/elles-mêmes. On constate l'inefficacité de ces procédés et le mécontentement des enseignant·e·s face à ces derniers (obstacle n° 4). Les formateurs et les formatrices ne devraient plus être vu·e·s comme ceux/celles qui savent, qui délivrent un savoir mais comme ceux/celles qui permettent l'émergence et la construction des savoirs. Ils/elles ne s'adressent pas à des enfants mais à des adultes expérimentés. Ils/elles maîtrisent de façon experte et reconnue les principes pédagogiques (c'est en partie sur la base de ces compétences qu'ils et elles sont recruté·e·s), mais ces derniers ne sont pas pertinents pour la formation des enseignant·e·s. Ce sont les principes andragogiques¹²⁰ qui devraient être mis au cœur des modalités de formation et par conséquent les formateurs/formatrices y être eux/elles-mêmes formé·e·s.

L'andragogie propose de se concentrer d'abord sur la motivation et la compréhension des besoins des apprenant·e·s en s'appuyant sur des principes fondamentaux. Appliqués à la formation des enseignant·e·s, ces principes sont les suivants :

- L'apprentissage correspond à ce que les enseignant·e·s veulent apprendre. Le rôle du formateur/de la formatrice est alors de les aider à clarifier leurs besoins d'apprentissage.
- L'apprentissage est participatif. L'enseignant·e prend part aux choix des interventions et des activités. Les adultes ont besoin de se sentir responsables de leur apprentissage et de contrôler leur propre appropriation de l'apprentissage.
- L'apprentissage repose sur les expériences antérieures. La formation se construit autour du bagage expérientiel varié des différents participant·e·s.
- La formation se focalise prioritairement sur la résolution de problèmes rencontrés dans la pratique.

¹²⁰ Malcolm Knowles est connu pour être le "père de l'andragogie". Il démocratisa ses principes fondateurs dans les années 1970. En partant du postulat que les techniques d'apprentissage utilisées jusque-là étaient plus adaptées à la psychologie de l'enfant, il développa un modèle andragogique, par opposition au modèle traditionnel, qui prend en compte les caractéristiques spécifiques de l'adulte dans le processus d'apprentissage.

- La formation prend en considération la motivation intrinsèque des enseignant·e·s¹²¹.

Notons aussi l'ouverture de la sociolinguistique et de la sociodidactique à l'ergologie et leurs apports mutuels (Dinvaut 2012). L'ergologie¹²² est une démarche permettant d'analyser des situations de travail et plus généralement des activités humaines et d'intervenir pour les transformer. Elle vise à mettre en dialogue les savoirs académiques traditionnels élaborés par les différentes sciences humaines et sociales, et les savoirs des protagonistes des activités humaines qu'ils acquièrent et produisent du fait même de leur participation à ces activités. La méthode a été utilisée dans de nombreux secteurs dont l'éducation. Dinvaut (2012, p. 26) souligne que « *plusieurs représentations sont communes à l'ergologie et à la sociodidactique : l'approche pluridisciplinaire, la coopération et le principe d'égalité des savoirs, l'objectif d'une contribution réciproque des savoirs et de l'action* ». Ces principes communs peuvent être élargis à la formation des enseignant·e·s que l'on pourrait alors considérer comme relevant d'une démarche de dialogues multiples : dialogue des disciplines scientifiques, dialogue des acteurs (enseignant·e·s / chercheur·e·s / formateurs et formatrices), dialogues des savoirs (académiques, sociaux, expérientiels). Les démarches sociodidactique et ergologique, quand elles sont pensées de concert, permettent une vision croisée qui réaffirme l'égalité des savoirs formels et informels et est attentive au processus de relégation (*ibid*). Les convoquer et les élargir à la réflexion sur la formation des enseignant·e·s de classe ordinaire nous semble une perspective susceptible de répondre aux besoins d'évolutions que nous avons soulignés.

Il s'agit de donner la possibilité aux enseignant·e·s de construire activement et progressivement leur formation et de ne plus la subir comme nous avons pu le constater dans nos analyses. C'est le modèle du formateur accompagnateur qui est mis en avant ou celui du formateur facilitateur pour reprendre le nom d'un métier en émergence. Le facilitateur ou la facilitatrice peut être considéré·e et défini·e comme un·e expert·e en interactions qui aide à mieux travailler ensemble, à mieux percevoir les objectifs communs et à planifier le chemin pour les atteindre, à définir les savoirs dont on a besoin et les expert·e·s qui les possèdent. Il/elle facilite l'émergence de l'intelligence collective et accompagne des démarches participatives.

¹²¹ Selon les travaux de Nuttin (1980), une action motivée prend sa source dans un individu en situation qui agit en tant que sujet sur un état des choses réel (ou perçu comme tel), en vue d'un état de choses conçu ou but. La motivation intrinsèque est un comportement visant des récompenses internes, propres à l'individu : amélioration de l'image de soi-même, sentiment personnel de compétence, d'auto-détermination...

¹²² La démarche ergologique a vu le jour dans les années 80, dans un contexte de crise du travail, et s'appelait alors "analyse pluridisciplinaire des situations de travail". C'est en 1997 que le terme ergologie est apparu, les travaux du philosophe Yves Schwartz et notamment l'ouvrage (réalisé sous sa direction) *Le Travail Humain : « Reconnaissances du travail. Pour une approche ergologique »* P.U.F. (1998) ont largement contribué au rayonnement de cette démarche dans le monde universitaire et scientifique

Ces fondements sur lesquels s'appuie notre conception de la formation étant posés, nous pouvons les décliner en proposant des pistes de mises en œuvre pratiques.

14.2.1.2 Co construire les connaissances et les compétences

À partir des principes développés précédemment, nous pouvons proposer les applications suivantes pour permettre à la fois la co-construction des connaissances, des compétences et leur mutualisation :

- Partir des émotions, des motivations et des besoins

Pour faire émerger les besoins, nous pourrions partir des récits d'expériences des enseignant·e·s présent·e·s en formation. Chacun·e choisirait une anecdote sur un·e élève, un moment de classe qui sera exposé au groupe et analysé par celui-ci. Les enseignant·e·s sont alors invité·e·s à identifier les points de blocages, les analyser et proposer des pistes d'actions pour transformer les situations. Ce pourrait être également l'occasion de pointer les connaissances ou compétences manquantes et ainsi de favoriser la motivation et les modalités pour les acquérir et se les approprier (identifier les personnes ressources, les supports de contenus, les sites internet...)

- Apporter des connaissances nouvelles et permettre leur appropriation

Pour pallier le constat d'une connaissance insuffisante des textes institutionnels et des écrits scientifiques (obstacle n° 5), leur diffusion pourrait être intégrée dans le temps de formation. Il ne s'agit pas de proposer une lecture magistrale des textes ou encore moins une liste de préconisations en émanant, mais une lecture critique. Pour cela, nous préconisons par exemple le recours à la méthode de l'arpentage. Issue de la culture ouvrière et fréquemment utilisée dans les milieux militants, elle nous semble particulièrement pertinente à convoquer en contexte formatif. L'arpentage est une méthode de découverte à plusieurs d'un document ou d'un corpus de documents, en vue de son appropriation critique. Elle part du postulat qu'il n'y a pas une personne qui délivre son savoir et les autres qui écoutent. Cette pratique de lecture collective consiste à découper l'ouvrage ou le texte choisi en autant de parties que de personnes présentes, qui liront ensuite chacune de leur côté la partie qui leur a été attribuée avant de procéder à une mise en commun de leurs impressions et réflexions. En groupe de 3 ou 4 pour l'aisance des échanges, les enseignant·e·s lisent la partie du texte ou de l'ouvrage qui leur a été attribuée et en préparent la restitution au groupe. Le rôle du formateur/de la formatrice est alors de choisir les textes et documents proposés et de préparer leur division. Il/elle peut également proposer des guides de lecture en fonction des besoins connus ou identifiés du groupe. Les consignes

pourraient être par exemple de noter deux ou trois aspects qui font sens pour eux/elles, deux ou trois aspects avec lesquels ils/elles sont en désaccord, le point majeur à absolument garder en mémoire ... Le formateur/la formatrice, dans son rôle de facilitateur/facilitatrice veillera à l'autonomie des groupes et s'adaptera aux réactions, veillant à intervenir uniquement en situation de blocage.

Dans le cadre d'une formation sur un temps long (plusieurs séances) les documents soumis à la lecture critique collective pourraient être proposés par les enseignant·e·s elles/eux-mêmes, à partir des besoins qui auraient émergé des récits collectifs.

- Valoriser une pédagogie de l'échange et de la collaboration

Les enseignant·e·s sont expérimenté·e·s et nous avons constaté qu'ils/elles tentent de mettre en œuvre dans leur classe des pratiques adaptées. L'institutionnalisation de temps d'échanges intra et inter établissements semblerait opérant (obstacle n° 8) : il faudrait qu'il soit intégré dans le temps de travail rémunéré. Il serait souhaitable de permettre aux enseignant·e·s de sortir de leurs classes pour aller voir ce qui se fait ailleurs, dans les autres classes de leur établissement, dans d'autres établissements ou encore à l'étranger (les travaux suisses sont précurseurs sur la question de l'inclusion et du plurilinguisme par exemple). Permettre aux enseignant·e·s de mettre en perspective leurs propres pratiques avec d'autres observées permet de répondre à un triple objectif. Premièrement, cela facilite la réflexivité par un jeu de miroirs et de comparaisons, en permettant d'identifier et de reconnaître des pratiques communes ou constituant de nouvelles sources d'inspiration. Deuxièmement, le dispositif peut permettre de rassurer les enseignant·e·s sur les pratiques qu'ils/elles mettent déjà en œuvre. Enfin, l'observation d'autres pratiques peut légitimer les innovations et inciter les enseignant·e·s à des expérimentations pédagogiques nouvelles.

À ce titre, la mise en œuvre de la co-intervention est intéressante à développer. Elle rend possible une rencontre et une collaboration au sein des établissements et des démarches pluridisciplinaires riches en permettant notamment le dialogue entre les différentes disciplines enseignées.

On peut également envisager, si le déplacement reste un frein, le partage et la diffusion de vidéos de classe. Le formateur/formatrice n'est pas là pour montrer les « bonnes » pratiques mais pour soumettre à l'analyse collective des situations de classe concrètes et réelles. Il/elle organise les échanges et, le cas échéant, donne accès à des séquences de classe enregistrées. Penser l'échange et la mutualisation comme une modalité de formation rend légitime son intégration au processus formatif et offre ainsi le temps nécessaire à la réflexion collective. En amont des observations, le formateur/la formatrice peut proposer la construction d'une grille

d'observation ou inviter les enseignant·e·s à enregistrer des extraits de séquences dans les classes observé·e·s. Ces données recueillies seront ensuite soumises à l'analyse du groupe.

- Créer des espaces de mutualisation

Inspirée par la multiplication croissante des groupes d'enseignant·e·s sur les réseaux sociaux et par le contenu des messages publiés, il nous semblerait judicieux de proposer des espaces de mutualisation en ligne. Nombreux·ses sont les enseignant·e·s qui partagent des contenus pédagogiques ou qui demandent de l'aide pour répondre à une situation qu'ils/elles jugent difficile. La souplesse de ce média en fait un outil très prisé car il s'adapte aux rythmes et aux vies personnelles des gens. Un espace en ligne clairement identifié pourrait être proposé de façon académique ou départementale. Nous ne concevons pas cet espace uniquement comme une plateforme de mise à disposition de ressources diverses (il en existe déjà beaucoup) mais comme un espace de formation à part entière, c'est-à-dire un lieu de construction des connaissances et des compétences. Le formateur/la formatrice pourrait alors animer des forums de discussions et apporter des réponses aux questions que posent les enseignant·e·s en les mettant en relation ou en les orientant sur des pistes de réflexion. Son rôle serait à nouveau de faciliter les échanges et inviter les enseignant·e·s à être force de proposition. Elle/il serait alors un médiateur/une médiatrice. Dans cette optique, elle/il permet aux enseignant·e·s d'identifier leurs « problèmes » et de trouver les manières de les résoudre, il/elle n'apporte pas la solution mais accompagne les enseignant·e·s vers les manières de la trouver en favorisant notamment la collaboration.

Parallèlement à ces propositions le second axe visera la conscientisation de certains phénomènes observés et que nous avons analysés comme constituant des blocages à la mise en œuvre de pratiques plurilingues dans les classes.

14.2.2 Axe 2 : Conscientiser

Par conscientiser nous entendons la volonté d'attirer l'attention sur des phénomènes qui n'apparaissent pas d'emblée à la conscience et doivent être décryptés. D'après les obstacles identifiés, trois éléments sont saillants et demanderaient à être investis par la formation : un travail sur les représentations (obstacle n°7), un sur les compétences des élèves (obstacle n°9) et un autre sur la dimension linguistique de toutes les disciplines (obstacle n°10).

Nous proposerons deux démarches qui nous apparaissent comme opérantes. Les propositions de mise en application se fonderont sur les principes exposés plus haut mais aussi sur l'un des

leviers identifiés, à savoir l'attention que portent les enseignant·e·s aux élèves, leur souci pour les enfants qu'ils/elles sont, leur attention à leurs expériences vécues.

- Dispositif n°1 : Questionner les représentations des enseignant·e·s dans le but de donner à voir les compétences des élèves

Le premier dispositif de formation que nous proposons vise à la fois à faire émerger les représentations pour les déconstruire tout en permettant de visibiliser les compétences des élèves, sous-estimées comme notre l'analyse l'a montré. Nous pensons que les élèves eux/elles-mêmes peuvent jouer un rôle dans l'apprentissage des enseignant·e·s, et être, avec l'accompagnement des formateurs et formatrices, considéré·e·s comme des médiateurs/des médiatrices ou des facilitateurs/facilitatrices.

En nous inspirant des démarches d'éveil aux langues (voir chapitre 5.3.3), nous proposons d'inverser les rôles en permettant aux élèves migrant·e·s plurilingues de proposer des activités aux enseignant·e·s. En effet, jusqu'à présent les activités d'éveil aux langues ont été conçues à destination des élèves, afin que les enseignant·e·s proposent des activités propices à l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle. Or, nous constatons que les compétences visées pour les élèves sont les mêmes qui semblent faire défaut aux enseignant·e·s (se montrer curieux·ses envers les langues et cultures « étrangères » ; être capable de se décentrer ; accepter la diversité ; être disposé à s'adapter...).¹²³

Pour prendre en considération les freins pratiques à la mise en œuvre de ce dispositif, comme l'impossibilité de réunir aisément élèves et enseignant·e·s lors de sessions de formation et pour sécuriser les élèves pour qui il peut être difficile de s'exposer face à des adultes, surtout dans un rôle inhabituel, nous avons imaginé un dispositif en deux temps que nous allons détailler ci-dessous.

Dans un premier temps, les élèves migrant·e·s plurilingues sont invité·e·s à réaliser une vidéo dans laquelle ils soumettront des activités interactives aux enseignant·e·s. Voici quelques suggestions d'activités qui pourraient être envisagées :

- Les élèves disent bonjour dans chacune de leur langue puis les enseignant·e·s sont invité·e·s à redire bonjour dans les langues demandées.
- Les élèves lisent chacun leur tour une phrase dans une langue de leur choix, puis les enseignant·e·s sont invité·e·s à lire les phrases à leur tour.

¹²³ Objectifs exposés par le CARAP.

- Les élèves proposent aux enseignant·e·s des activités d'appariement de lettres dans différents alphabets...

- Les élèves pourraient aussi être invité·e·s à présenter, en français, et selon leur niveau de compétences, leur pays d'origine ou les modalités de scolarisation dans celui-ci. Ceci aiderait à mettre en évidence leurs compétences orales et écrites en français.

Nous ne recherchons pas l'originalité des activités, ces dernières sont classiques. Elles peuvent se réaliser avec la collaboration de l'enseignant·e du dispositif UPE2A ou par tout·e enseignant·e qui se porterait volontaire et qui serait accompagné·e dans la réalisation par la/le formateur·rice. C'est leurs objectifs et le renversement de la situation qui nous intéresse, on peut considérer ce premier temps comme préparatoire.

Dans un second temps, pendant la session de formation, la vidéo serait soumise aux enseignant·e·s présent·e·s, qui seraient invité·e·s à la fois à réaliser les activités proposées puis à réagir à l'expérience vécue. Le partage d'expériences et l'analyse collective seront à nouveau convoquée. Dans son rôle de facilitateur/facilitatrice, le formateur ou la formatrice pourra guider les analyses par des questionnements (Qu'avez-vous ressenti ? Quels sont les éléments qui vous surprennent ? ...).

Plutôt qu'un·e formateur/formatrice qui vante les mérites et les richesses du plurilinguisme ou qui fustige les représentations monolingues solidement ancrées dans le système éducatif, on permet aux élèves de donner à voir leurs connaissances et leurs compétences et aux enseignant·e·s de vivre des expériences, supports à la remise en question de leurs représentations forgées par les habitudes ou les discours en vigueur dans la société et l'École.

-Dispositif n°2 : Prendre conscience de la dimension linguistique de toutes les disciplines

Enseigner le français comme langue de scolarisation n'est pas encore une évidence pour tou.te.s les enseignant·e·s disciplinaires. Pour l'envisager, il faut d'abord avoir pris conscience que le français de l'école est une langue particulière, à laquelle les élèves sont exposé·e·s et qu'il faut leur apprendre. Nous appuyant toujours sur les principes de l'andragogie dans une perspective constructiviste, nous pensons que des activités de réflexion et d'analyse collectives peuvent être efficaces. À partir de vidéos de séances de classes « ordinaires » de disciplines variées ou des propres séances menées par les enseignant·e·s dans leurs classes, il s'agirait par groupes de 4 ou 5 personnes de proposer une réécriture de la séance en la fondant uniquement sur les objectifs linguistiques (et non plus sur des contenus disciplinaires). Dans un premier temps la formatrice/ le formateur peut guider l'observation en demandant à chaque groupe de relever ce que les élèves doivent savoir lire, écrire et dire pour réaliser l'activité proposée. Ensuite elles/ils

seraient invité·e·s à proposer des activités pour développer les compétences précédemment identifiées. L'expérience et les connaissances de chacun·e sont mises au service du groupe.

La mise en commun des analyses et des différentes propositions permettrait de faire émerger les compétences linguistiques (syntaxiques, lexicales, grammaticales...) et discursives (genres textuels) en jeu et la nécessité de les travailler dans toutes les disciplines. Ce dispositif permet d'identifier et de mettre l'accent sur les aspects linguistiques et méthodologiques des disciplines pour tou·te·s les élèves, pas seulement pour les élèves migrant·e·s plurilingues. Compétences linguistiques qui devraient sans doute aussi faire l'objet d'une formation pour les enseignant·e·s de toutes les disciplines car nous constatons parfois une carence en ce domaine. Les difficultés d'identification des savoirs linguistiques en jeu dans les apprentissages disciplinaires sont parfois causées par des connaissances incomplètes des enseignant·e·s en la matière.

Cette dernière remarque nous amène à évoquer une considération transversale. Elle concerne la catégorisation et la dénomination des formations et se réfère à l'obstacle n° 6 qui identifie un sentiment de surcharge, d'accumulation de préoccupations spécifiques et diverses, accentué par la présence des élèves migrant·e·s plurilingues. Peut-être serait-il temps d'abolir les catégorisations qui semblent enfermer et qui donnent à voir l'enseignement comme une accumulation de défis à relever, de difficultés à dépasser et d'obstacles à franchir et laissent à penser qu'il faudrait être « formé·e·s » différemment et parallèlement pour enseigner à des élèves jugé·e·s comme relevant de catégories particulières. Or, nous le constatons et les enseignant·e·s le disent, les besoins observés chez les élèves sont « transcategoriels », tout élève est susceptible d'être à un moment « vulnérable » pour de multiples raisons, ce qui n'en fait pas un·e élève « hors-normes » mais un·e élève comme tou·te·s les autres.

Si la revendication bruyante de rendre l'école inclusive peut être considérée comme une avancée et être le signe d'une revendication égalitaire et équitable, elle met par là-même l'accent sur les carences qu'elle dénonce. Continuer à parler d'inclusion c'est continuer à considérer qu'il y a des entités différentes, et que l'une doit rejoindre le tout. Il semblerait plus pertinent d'envisager une réflexion unifiée et non fragmentée, considérant les différents types de publics comme un tout ordinaire diversifié et non comme exogènes et venant percuter les cours. La formulation « former des enseignant·e·s inclusifs » qui fait le titre de certaines publications laisse perplexe. Pourrait-il en être autrement ? Peut-être la formulation « former les enseignant·e·s » serait-elle plus à propos. Certain·e·s nous taxeront d'utopiste, sans nul doute, ou tout au moins optimiste et portée par le souci d'écouter les revendications des enseignant·e·s qui semblent faire écho à ces partis pris. Nous nous pensons logique et réaliste.

Pour considérer la diversité comme « ordinaire », alors arrêtons de l'associer à l'inclusion, terme encore fortement associé au handicap et qui enferme, étiquette et trie les élèves. L'École n'est pas à devenir inclusive, elle l'est car elle est faite pour tou·te·s les élèves et la formation se doit de contribuer à véhiculer le message. Nous pensons nécessaire de nommer autrement les formations mais aussi d'en penser les contenus de façon pluridisciplinaire et transdisciplinaire. Dans sa classe, l'enseignant·e se voit contraint·e de composer une partition en prenant en considération de multiples paramètres, les objectifs des programmes, les compétences déjà-là des élèves, leurs besoins multiples, leurs motivations, leurs langues, leurs émotions...

Il/elle orchestre un ensemble qui peut apparaître parfois comme dissonant et qui malgré tout forme une entité. Ce serait mentir que d'affirmer qu'il est simple d'enseigner en ne laissant personne sur le bord du chemin, mais dire que c'est irréalisable est tout autant erroné. Enseigner en acceptant, prenant en compte et valorisant les diversités est complexe, la formation doit penser la complexité et proposer des approches fédératrices, qui rassemblent les enseignant·e·s autour de questions transversales. Les pensées des enseignant·e·s sont en partie conditionnées par les discours en circulation qu'ils soient sociaux, médiatiques, politiques ou institutionnels. Ces derniers, par leur façon de catégoriser les élèves, participent à la construction des représentations, c'est pourquoi la dénomination, les mots employés (souvent de façon intensive et décontextualisée comme nous l'avons souligné) doivent être envisagés au même titre que le contenu ou les modalités des sessions de formation.

Si nous avons pu valider la totalité de nos hypothèses concernant le poids des représentations, l'insécurité pédagogique ressentie et vécue par les enseignant·e·s ainsi que la remise en question de leur identité professionnelle, nous avons vu que celles-ci devaient être affinées pour tenir compte de résultats que nous n'avions pas envisagés, à savoir les aspects positifs engendrés par les mutations pédagogiques et représentés par une capacité réflexive fertile : recherche de solutions, remise en question des pratiques actuelles...

Au terme de la partie centrale qu'est l'analyse, nous retenons que le métier d'enseignant·e apparaît comme une éternelle recherche d'équilibre entre des tensions contradictoires qui sont aussi les tensions de la société. Ces déstabilisations et les recherches de solutions qu'elles induisent poussent sans cesse à une reconfiguration de l'identité professionnelle jamais définitivement acquise. Afin que cette déstabilisation soit positive, un accompagnement semble nécessaire. Nous avons fait des propositions en ce sens qui permettraient aux instances de formation d'être au plus près du public, de ses besoins et de ses attentes.

Nous pouvons maintenant nous tourner vers une provisoire conclusion et répondre à notre problématique.

CONCLUSION

Arrivée au bout de notre parcours, nous pouvons à présent en faire le bilan provisoire, en termes de résultats et de perspectives. Notre propos conclusif s'organisera en trois temps.

Le premier prendra la forme d'une rétrospective sur le « temps doctoral » du point de vue professionnel, personnel et organisationnel. Il reviendra sur nos objectifs de départ, l'évolution de notre réflexion et son impact sur nos pratiques professionnelles.

Le deuxième temps permettra de synthétiser nos conclusions avant d'envisager dans un troisième et dernier temps, l'apport de notre recherche dans le champ éducatif en nous projetant sur de possibles prolongements.

Le temps doctoral

Un regard en arrière me permet de réaliser de quoi ont été faites les 5 années qui précèdent. En septembre 2018, au moment où je m'engageais dans cette recherche doctorale, la proposition m'était faite d'accepter un poste de formatrice académique, rattaché au CASNAV de l'académie de Lyon. Dès lors, mon temps de travail hebdomadaire se partagerait entre 12 heures au sein d'un dispositif UPE2A où j'enseignais déjà et 6 heures de formation. Les intitulés des formations avaient préalablement été établis par l'équipe du CASNAV, en revanche les contenus étaient laissés à mon entière responsabilité. Il me fallait tout construire, 128 heures annuelles à destination des enseignant·e·s de l'Académie, celles et ceux en UPE2A mais aussi celles et ceux des classes dites « ordinaires ». Si cette situation a alors engendré un surcroît de travail pour mener en parallèle mon enseignement auprès des élèves en UPE2A, ma recherche doctorale et élaborer dans l'urgence des séances formatives, j'y ai aussi vu un double intérêt : d'une part cela allait me donner l'occasion de rencontrer de nombreux·ses enseignant·e·s et chef.fe.s d'établissements en situation écologique et d'autre part, je pourrais mettre à l'épreuve mes compétences de formatrice débutante et observer de l'intérieur la formation des enseignant·e·s telle qu'elle est proposée aujourd'hui. Mes premières sessions de formation ont été construites à partir de mon expérience sur le terrain, de mes modestes résultats de recherche en master 2, de mes propres représentations et de mes intuitions. Je suis partie en formation comme on part en croisade, avec la ferme intention de convaincre et convertir la population enseignante aux bienfaits de l'inclusion. Mes formations étaient alors principalement descendantes et construites autour d'un exposé sur les atouts du plurilinguisme et les raisons de le valoriser. J'ai profité de cette année en tant que formatrice pour débiter ma récolte de données pour ce que je pensais être une pré-enquête, qui me permettrait par une analyse cursive de

préciser mon approche en fonction de ce que j'aurais aperçu dans les premiers discours récoltés. Ces premières analyses montraient que la plupart des enseignant·e·s semblaient convaincu·e·s de la richesse d'être plurilingue mais ne réussissaient pas à mettre en œuvre dans leurs classes des pratiques permettant de valoriser le plurilinguisme et d'en faire un atout pour la réussite scolaire des élèves. Leurs préoccupations ne semblaient pas uniquement didactiques et pédagogiques mais je n'avais pas les éléments nécessaires pour les situer, les évaluer et les appréhender. Pour comprendre les résistances, j'ai voulu essayer de saisir la face cachée des pratiques de classes, la dimension non observable des pratiques en analysant les croyances et les connaissances des enseignant·e·s sous-jacentes à leurs pratiques pédagogiques et relatives à l'enseignement aux élèves migrant·e·s plurilingues.

Mes lectures théoriques m'ont amenée à considérer ma problématique sous l'angle d'une approche pluridisciplinaire en croisant les regards sociologiques, linguistiques et didactiques. Trois piliers conceptuels ont guidé mes réflexions : l'inclusion, le plurilinguisme dans une approche linguistique et didactique socialement ancrée et la pratique enseignante.

J'avais prévu de mener ma recherche en deux temps en commençant par une série d'entretiens et de questionnaires « tests » qui me permettraient d'ajuster mon protocole d'enquête si nécessaire et de le compléter. J'avais également prévu d'analyser les effets des formations, en proposant systématiquement lors de chaque session de formation deux questionnaires, l'un avant et l'autre à l'issue de la formation. En mars 2020, alors que j'avais pu réaliser 6 entretiens et expérimenter mon protocole des doubles questionnaires sur une session de formation, la situation sanitaire et la mise à l'arrêt soudaine et forcée de toute activité, a mis fin à ma récolte des données. Les autres entretiens prévus, qu'il s'agisse de focus group ou d'entretiens avec des chef·fe·s d'établissement, n'ont pu avoir lieu puisque aucune formation n'allait reprendre avant septembre 2022. Cela explique le côté « hybride » de mon corpus et sa taille réduite par rapport aux prévisions. J'ai ainsi pu expérimenter les aléas du terrain et les écarts qui peuvent se créer entre projet de recherche et conditions concrètes de réalisation. Je n'ai pas pu prolonger ni développer mes entretiens comme je l'aurais souhaité. Mon corpus, certes réduit, m'a néanmoins semblé assez riche pour être exploité et j'ai alors dû repenser mon protocole, voire « bricoler » pour donner une cohérence à mes données orales et écrites. Les entretiens avec les chef·fe·s d'établissements, réduits à 2, ont été utilisés pour appuyer mes interprétations et pour montrer les divergences et convergences avec les dires des enseignant·e·s. Les questionnaires et les entretiens ont été analysés ensemble, seuls les questionnaires B (avant/après formation) font l'objet d'un commentaire à part et nous permettent seulement de dessiner les grandes tendances qui demanderaient à être creusées davantage. J'ai ainsi renoncé par exemple à

travailler sur les représentations sociales de la communauté enseignante ou à tenter de dégager des profils d'enseignant·e·s, mon corpus étant trop peu représentatif. Je me suis donc orientée davantage vers une analyse qui permettrait de faire émerger et de catégoriser des représentations plus larges, certaines partagées d'autres individuelles, qui pourront par la suite constituer la base d'un travail plus conséquent. Mon analyse se ressent de ces imprécisions et imprévus mais j'ai fait au mieux dans des circonstances dont je reconnais les limites.

En 2021, j'ai sollicité un détachement pour rejoindre l'université de Grenoble et le laboratoire du LIDILEM en tant qu'ATER. Cette nouvelle fonction m'a permis de prendre davantage de distance par rapport au terrain de la formation, à la fois physiquement mais surtout intellectuellement et de mettre en perspective d'autres approches théoriques et méthodologiques. Mon parcours de recherche m'a ainsi menée d'une réflexion intuitive sur les nécessaires évolutions de la formation des enseignant·e·s à l'accueil et la scolarisation des enfants qui viennent d'ailleurs à une réflexion distanciée et étayée par mes nombreuses lectures, en passant par des phases de tâtonnement.

Que retenir de ma recherche ?

À l'origine du projet : le constat d'un double paradoxe, celui d'un écart entre un faisceau de dispositifs propices au développement de pratiques de classe « inclusives », respectueuses de la diversité et porteuses de réussite (textes législatifs, préconisations institutionnelles, recherches sur la didactique du plurilinguisme, outils pédagogiques) et les pratiques réellement observées dans les classes, alors même que les enseignant·e·s se disent désireux·ses de valoriser les langues des élèves migrant·e·s. Pour comprendre les résistances, j'ai voulu essayer de saisir l'ensemble de leurs pensées, représentations, croyances et connaissances qui guident les pratiques. L'action enseignante est socialement située et il n'est pas imaginable de penser l'École sans la situer dans la société qui la porte. C'est pourquoi la première partie de ma recherche s'est appliquée à exposer le contexte socio-politique complexe de la France. Empreint de son histoire coloniale, post-coloniale et migratoire, le pays entretient avec les personnes migrant·e·s et le plurilinguisme des liens conflictuels sur fond de mythe républicain et d'idéologie monolingue fortement ancrée qui ont profondément infusé la société, et par conséquent l'École, de représentations sociales et d'idéologies linguistiques : hiérarchisation des langues, minoration des langues familiales, glottophobie, suprématie d'une langue française normée...

Nous avons ouvert notre deuxième partie, consacrée à l'élaboration de notre étayage théorique, en tentant de redonner sens à la notion d'inclusion, suremployée de nos jours, tant au sein de

l'institution scolaire que dans la société. Proclamer et revendiquer une École inclusive c'est ouvrir la porte des classes à tou·te·s les élèves, quelles que soient leurs origines sociales ou géographiques, leurs langues, leurs profils d'apprentissage, leurs histoires scolaires ou familiales, leurs compétences reconnues ou supposées. C'est accueillir ce que l'on nomme de façon englobante la diversité. Cela suppose à la fois la mise en œuvre de pratiques pédagogiques souples et diversifiées mais aussi la revendication de valeurs éthiques fondées sur le respect des personnes et l'équité. Nous en avons identifié quelques-unes, susceptibles d'éclairer le contexte scolaire dont la justice, la bienveillance et le tact. Nous avons montré qu'une démarche interdisciplinaire, croisant, articulant et mettant en dialogue didactique du plurilinguisme et sociolinguistique dans une approche sociodidactique que nous proposons d'éclairer également par l'ethnopsychiatrie permet de construire un cadre d'analyse pertinent et relativement complet pour tenter de cerner les obstacles à la modification des pratiques, tels qu'ils s'expriment dans les paroles des enseignant·e·s.

Ainsi, en réponse à notre question de départ, nous pouvons constater que les facteurs à considérer pour favoriser des pratiques visant la réussite de tou·te·s les élèves sont multiples et intriqués. Tout d'abord au terme (provisoire) de cette recherche nous parlerons plus volontiers de freins que de blocages. En effet, les enseignant·e·s que nous avons interrogé·e·s, dans leur grande majorité, s'inscrivent dans une dynamique positive de réflexion et de modification de leurs pratiques, ils et elles se questionnent (beaucoup), ils et elles tentent des expériences pédagogiques (un peu) et cherchent à laisser une place aux langues des élèves dans les classes (timidement). Les langues des élèves ne sont pas niées, leurs parcours de vie considérés, leurs besoins entendus. Le processus inclusif n'est pas remis en question et la référence à de nombreuses valeurs éthiques est tangible. On constate l'émergence d'une prise de conscience de la dimension linguistique dans toutes les disciplines scolaires. Mais tout cela bouscule, dérange et oblige à des reconfigurations des répertoires didactiques et remet en jeu l'identité professionnelle construite jusque-là. Ils et elles semblent pris en tenaille entre un discours politiquement correct irréfutable (jusque dans les textes institutionnels), auquel ils et elles adhèrent, de l'accueil inconditionnel pour tou·te·s les élèves quelles que soient leurs origines géographiques et familiales, leurs langues, leurs cultures, leurs facilités ou leurs difficultés scolaires et des nœuds intérieurs et identitaires difficiles à démêler, créant ainsi une insécurité pédagogique. Les facteurs de résistance à prendre en considération ne sont plus seulement intellectuels et cognitifs : ils sont ainsi plutôt affectifs, sociaux ou psychosociaux. Il faut du temps pour se détacher des traditions sociales et scolaires forgées dans le temps qui imprègnent les discours et les pratiques (souvent inconsciemment) et il faut se sentir légitime, autorisé à le

faire. Nous enjoignons aux enseignant·e·s de faire preuve de réflexivité mais encore faudrait-il accompagner cette réflexivité et ouvrir des espaces de paroles. Car l'isolement et le sentiment de solitude de certain·e·s est prégnant comme le dit une enseignante de musique :

84 Ee1 c'est dur hein c'est dur parce que enfin surtout dans un établissement pareil on a autant d'élèves qui sont primo arrivants parce qu'on a pas d'outils et qu'on a pas d'échanges quand on est plusieurs collègues on peut échanger sur des idées quand on est tout seul on échange pas quoi et on tourne en rond ça fait des années que je tourne en rond là sur cette question.

Les différentes répétitions : la tournure négative à deux reprises, le verbe « échanger » à trois reprises et l'expression « tourner en rond » par deux fois, marquent avec insistance l'importance que revêt pour l'enseignante ce défaut de dialogue, son impact.

Les propositions que nous avançons pour la formation s'inscrivent dans une vision holistique, transdisciplinaire mais réaliste en proposant de repenser à la fois le métier enseignant et la formation des formateurs et formatrices. Elles proposent deux principaux axes d'intervention qui nous semblent prioritaires : une démarche de co-constitution des savoirs, de mutualisation et une démarche permettant la conscientisation, c'est-à-dire la déconstruction de certaines représentations qui freinent l'ouverture et l'adaptation à la diversité et la prise de conscience de la nécessité de considérer toutes les disciplines scolaires comme linguistiques.

Si, dans les textes, en réponse aux invitations des organismes internationaux, la France défend le droit fondamental à l'éducation et l'égalité de traitement en faisant de l'inclusion un concept phare de sa politique éducative, les faits sont d'un autre ordre. Comme il est stérile de se morfondre ou de rejeter les responsabilités sur les décideurs politiques nous pensons que des moyens d'action, à petite échelle, pour accompagner les enseignant·e·s vers une plus grande prise en considération de la diversité (linguistique mais pas seulement) sont possibles. Notre recherche est une petite pierre sur ce chemin. Néanmoins, elle pourrait s'intégrer à une réflexion à plus grande échelle et ainsi trouver des prolongements et des développements propices à une remise en question du système institutionnel dans son ensemble. C'est ce que nous aimerions évoquer dans la dernière partie de notre conclusion.

Évolutions et perspectives

Notre recherche pourrait s'inscrire dans la veine des réflexions qui cherchent à établir les meilleures façons d'améliorer l'école pour qu'elle fasse mieux réussir les élèves. Les différentes enquêtes menées ces dernières années (INSEE, PISA, CNESCO...) établissent que le système éducatif français figure parmi les systèmes européens les plus inégalitaires, l'école amplifiant les inégalités sociales. Une formation initiale et continue des enseignant·e·s qui soit adaptée

permettrait d'approfondir la représentation des langues et leur rencontre à l'école pour *in fine* être au service de tou·te·s les élèves, plurilingues ou non, auxquels l'école doit des conditions d'hospitalité et de réussite. Les élèves migrant·e·s plurilingues ne sont que le révélateur de la diversité des classes, au sens photographique du terme, qui désigne le bain qui permet de transformer l'image latente en image visible. Par leur diversité visible et audible, elles et ils mettent en évidence la multiplicité des profils linguistiques, culturels, sociaux, psychologiques, cognitifs présents au sein de toutes les classes. Au-delà des langues enseignées ou non, reconnues ou ignorées, valorisées ou dénigrées, ce sont les choix institutionnels, les options politiques et idéologiques qui sont à mettre en perspective et à interroger. Les réflexions plus globales sur les enjeux et les objectifs des systèmes éducatifs contemporains dans la perspective d'une école « inclusive », équitable, moins inégalitaire est un enjeu de société majeur.

Pour cela, il semblerait opportun (et urgent) de renforcer et de favoriser les liens entre les laboratoires de recherche et le terrain en promouvant et généralisant au sein de tous les établissements les rencontres fécondes que favorisent les recherches-actions, en permettant aux enseignant·e·s de construire une posture réflexive et ainsi espérer combler le fossé entre les objectifs affichés par les politiques éducatives et les résultats controversés obtenus.

BIBLIOGRAPHIE CONSULTÉE

Textes institutionnels

Cadre européen commun de référence pour les langues, 2005, Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Didier.

Cadre européen commun de référence pour les langues - Volume complémentaire, 2018, Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, [en ligne], consulté le 13 mai 2021.

Circulaire n° 86-120, Accueil et intégration des élèves étrangers dans les écoles, collèges et lycées.

Circulaire n° 76-387 du 4 novembre 1976 portant sur la création des CEFISEM.

Circulaire IX-70-37 du 13 janvier 1970, Classes expérimentales pour enfants étrangers, Bulletin officiel n° 5 du 29 janvier 1970.

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.

Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012, Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés. Bulletin officiel n° 37 du 11-10-2012.

Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République.

Rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation nationale, 2009, La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France.

Ministère de l'Éducation nationale, 2012-1, L'enseignement du français langue de scolarisation. Propositions pédagogiques et didactiques, Éduscol.

Ministère de l'Éducation nationale, 2012-2, L'enseignement du français langue de scolarisation. Accueil, inclusion : outil d'aide au pilotage, Éduscol

Ministère de l'Éducation nationale, 2012-3, Dix considérations préliminaires sur l'enseignement du français et en français langue seconde, Éduscol.

Ministère de l'Éducation nationale, 2012-4, Document d'aide à l'évaluation des élèves allophones nouvellement arrivés, Éduscol.

Ministère de l'Éducation nationale, 2012-5, Concepts-clés sur l'apprentissage du français langue de scolarisation, Éduscol.

Ministère de l'Éducation nationale, 2016, Repères sur l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés, Éduscol

Ministère de l'Éducation nationale, 2016, Repères sur l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés en classe ordinaire. Développer des pratiques de différenciation pédagogique.

Synthèse des travaux du conseil national de l'innovation pour la réussite éducative 2013-2014, LAPEYRONIE Didier, Ministère de l'éducation nationale.

Rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation nationale n° 2018-068, septembre 2018, formation continue des enseignants du second degré, coordonné par Sophie TARDY et Philippe LHERMET.

Assemblée Nationale n° 274 Avis présenté au nom de la commission des affaires culturelles et de l'éducation sur le projet de loi de finances pour 2018 Tome II Enseignement scolaire Par Anne-Christine LANG et Bertrand SORRE, 12/10/2017.

Rapport de recherche EVASCOL, Juin 2018, Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV) Coordonné par Maïtena ARMAGNAGUE-ROUCHER et Isabelle RIGONI.

Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, 2013, Ministère de l'Éducation nationale [en ligne].

Rapports de Jury CAPES Lettres modernes - Analyse d'une situation professionnelle – Option « Français Langue étrangère et seconde », 2014, 2015 et 2016, Ministère de l'Éducation nationale [en ligne].

EURYDICE, 2004, L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe, Bruxelles.

EURYDICE, 2006, L'enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe, Bruxelles.

UNESCO, 2009, Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation, Paris, UNESCO.

UNESCO, 2019, Rapport mondial de suivi de l'éducation – Migrations, déplacement et éducation.

OCDE, 2015, Les élèves immigrés et l'école : avancer sur le chemin de l'intégration.

OCDE (2019), Résultats de TALIS 2018 (Volume I) : Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie, TALIS, Éditions OCDE, Paris [en ligne] <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/5bb21b3a-fr/index.html?itemId=/content/publication/5bb21b3a-fr> consulté le 23/09/2021.

OCDE (2020), Résultats de TALIS 2018 (Volume II) : Des enseignants et chefs d'établissement comme professionnels valorisés, TALIS, Éditions OCDE, Paris [en ligne] <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/69e92fca-fr/index.html?itemId=/content/publication/69e92fca-fr> consulté le 30/09/2021.

La scolarisation des élèves allophones, mars 2023, Communication à la commission des finances du Sénat, Cour des Comptes.

Ouvrages et articles de revue

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, 1999, réédition 2017, *L'éducation interculturelle*, PUF collection « Que sais-je ? ».

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, 2003, *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*, Anthropos.

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, 2006, *Les métamorphoses de l'identité*, Paris, Anthropos.

ABDELILAH-BAUER Barbara, 2015, *Le défi des enfants bilingues*, Paris, La Découverte.

AGIER Michel, 2004, *La sagesse de l'ethnologue*, Paris, PUF.

AGUILAR José, 2012, « L'étude de la cognition enseignante à travers l'auto-confrontation : Problématiques de recherche et précautions méthodologiques » dans *Discours d'enseignants sur leur action en classe : Enjeux théoriques et enjeux de formation*, Riveneuve éditions, pp. 61-73.

AGUILAR José et CICUREL Francine (coord.), 2014, « Pensée enseignante et didactique des langues » dans *Recherches et applications* n° 56.

ALBERO Brigitte et GUÉRIN Jérôme, 2014, « Note de synthèse : l'intérêt pour « l'activité » en sciences de l'éducation. Vers une épistémologie fédératrice ? » dans *TransFormations* n° 11.

AINSCOW Mel, 2009, « Developing inclusive education systems : what are the levers for change ? » dans HICK et THOMAS (dir.), *Inclusion and diversity in education : volume 2. Developing Inclusive schools and schools systems*, pp. 1-13, London, SAGE.

ALIN Christian, 2010, *La Geste Formation. Gestes professionnels et Analyse des pratiques*, Paris, L'Harmattan.

ALTET Marguerite, 1990, « Comment interagissent enseignant et élèves en classe » (Note de synthèse) dans *Revue française de pédagogie*, n° 107.

ALTET Marguerite, 2002, « Une démarche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle » dans *Revue française de pédagogie* n° 138, pp. 85-93.

ALTET Marguerite, 2002b, « Les « pratiques enseignantes » : une notion englobante opératoire pour la recherche ou décrire, caractériser, expliquer et comprendre les pratiques avant de les évaluer », Actes du Séminaire à l'université de Nantes.

ALTET Marguerite *et al.*, 2013, *Former des enseignants réflexifs*, Bruxelles, De Boeck.

ANDRÉ Christophe, 2005, « L'estime de soi » dans *Recherches en soins infirmiers*, vol. 82, n° 3, pp. 26-30.

ARMAGNAGUE-ROUCHER Maïtena et BRUNEAUD Jean-François, 2016, « Introduction. Populations minorisées et justice scolaire : quelques enjeux pour les populations migrantes ? » dans *Les cahiers de la LCD*, 2 (2), pp. 13-24.

ARMAGNAGUE-ROUCHER Maïtena et RIGONI Isabelle, 2016, « Conduire une recherche sur la scolarisation d'élèves primo-migrants » dans *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 75, 2016/3, pp. 337-349.

ARMAGNAGUE-ROUCHER Maïtena, 2018, « Enfants et jeunes migrants à l'école : une scolarité sous tension » dans *Revue européenne des migrations internationales*, n° 34 (4), pp. 45-71.

ARMAGNAGUE Maïtena, RIGONI Isabelle et TERSIGNI Simona, 2019 « À l'école en situation migratoire » dans *Migrations et société* n° 176, 2019/2, pp. 17-31.

AUCOIN Angela et VIENNEAU Raymond, 2015, « Inclusion scolaire et dé-normalisation : proposition d'un nouveau paradigme », dans ROUSSEAU Nadia (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3^e édition revue et augmentée), pp. 65-88, Québec, Presses de l'université du Québec.

AUGER Nathalie, 2006, *Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français pour les enfants nouvellement arrivés*, Cédérom, CRDP de l'académie de Montpellier.

AUGER Nathalie, 2008, « Le rôle des représentations dans l'intégration scolaire des enfants allophones ? » dans CHISS Jean Louis (dir.), *Immigration, école et didactique du français*, Paris, Didier, Collection Langues et didactique, pp. 187-230.

AUGER Nathalie et SAUVAGE Jérémi, 2009, « Le mutisme des enfants (de) migrants à l'école maternelle » dans *Les cahiers pédagogiques* n° 473, mai 2009.

AUGER Nathalie, 2014, *Élèves nouvellement arrivés en France*, Paris, Éditions des archives contemporaines.

AUGER Nathalie, 2020, « Un modèle en sept étapes pour enseigner le FLS à des publics allophones » dans *Administration & Éducation*, n° 166, 2020/2, pp. 99-105.

AUGER Nathalie et LE PICHON-VORSTMAN Emmanuelle, 2021, *Défis et richesses des classes multilingues. Construire des ponts entre les cultures*, Paris, ESF sciences humaines.

BABLET Marc, 2015, « Mots de l'éducation – Bienveillance », dans la *Revue Administration et éducation* 2015/1 n° 145, pp. 139-143.

BACHA Youcef (dir.), 2022, *Faire des recherches en sciences du langage*, EME éditions.

BACHELARD Gaston, 1998, *La formation de l'esprit scientifique*, Librairie philosophique Vrin.

BAILLAUQUÈS-BREUSE Simone, 2012, « Le travail des représentations dans la formation des enseignants » dans PAQUAY Léopold, *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* pp. 59-81, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur.

BAKER Colin, 2006, *Foundations of bilingual education and bilingualism*, Clevedon, Multilingual Matters.

BAKER E.T, WANG M.C et WALBERG H.J, 1995, « The effects of inclusion on learning » dans *Educational leadership* n° 52/4, pp. 33-35.

BARDIN Laurence, 1997, *L'analyse de contenu*, Paris, PUF.

BARIBEAU Colette, 2009, « Analyse des données des entretiens de groupe » dans *Recherches qualitatives* vol. 28 (1), pp. 133-148.

BARRY Valérie, 2018, « L'école inclusive au prisme de l'altérité » dans *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, vol. 82, n° 2, pp. 9-25.

BAUBET Thierry et MORO Marie-Rose, 2000, « L'approche ethnopsychiatrique » dans *Enfances et Psy* n° 12, 2000/4, pp. 111-117.

BAUER Stéphanie, BORRI-ANADON Corina et LAFFRANCHINI NGOENHA Moira, 2019, « Les élèves issus de l'immigration sont-ils des élèves à besoins éducatifs particuliers ? » dans *Revue hybride de l'éducation*, 3 (1), pp. 17-38.

BEACCO Jean-Claude, 2001, « Les idéologies linguistiques et le plurilinguisme » dans *Le français dans le monde* n° 314, pp. 25-27.

BEACCO Jean-Claude et BYRAM Michael, 2003, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques en Europe : de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Conseil de l'Europe.

BEACCO Jean-Claude et BYRAM Michael, 2007, *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Conseil de l'Europe.

BEACCO Jean-Claude, COSTE Daniel, VAN DE VEN Piet-Hein et VOLLMER Helmut, 2010, *Langues et matières scolaires – Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.

BEACCO Jean-Claude, 2012, « Intégration et réussite scolaire : pour une didactique de l'urgence » dans *Le français comme langue de scolarisation, accompagner, enseigner, évaluer, se former*, Scéren, p. 52.

BEACCO Jean-Claude, 2016, *École et politiques linguistiques*, Paris, Didier.

BEACCO Jean-Claude et al., 2016, *Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires. Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants*, Conseil de l'Europe.

BEACCO Jean-Claude, BYRAM Michael, CAVALLI Marisa, COSTE Daniel, EGLI CUENAT Mirjam, GOULLIER Francis et PANTHIER Johanna, 2016, *Guide pour le*

développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle, Conseil de l'Europe.

BEACCO Jean-Claude, 2018, *L'altérité en classe de langue*, Paris, Didier.

BEAUD Stéphane et WEBER Florence, 2015, *Guide de l'enquête de terrain*, Paris, La Découverte.

BEAUGRAND Céline et LECOQ Bertrand, 2018, *Écrire en FLS et FLSCO*, Canopé éditions.

BÉLIARD Jérôme et GRAVÉ-ROUSSEAU Guillaume, 2009, *Les programmes EMILE : principes, objectifs et mise en œuvre*, Commission européenne.

BENAMINIO Michel, 1997, « Diglossie » dans MOREAU Marie-Louise, *Sociolinguistique. Concepts de base*, Mardaga.

BENOIT Hervé et PLAISANCE Éric, 2009, « L'éducation inclusive en France et dans le monde » dans *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* n° 5 hors-série.

BERGERON Geneviève, 2019, *Le développement de pratiques professionnelles inclusives dans l'enseignement secondaire*, Suresnes, INSHEA.

BERGERON Léna, ROUSSEAU Nadia et LECLERC Martine, 2011, « La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire » dans *Éducation et francophonie*, 39(2), pp. 87-104.

BERSTEIN Basil, 1975, *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris, Éditions de Minuit.

BERTOZ Alain et JODLAND Gérard (dir.), 2004, *L'empathie*, Paris, Odile Jacob.

BERTUCCI Marie-Madeleine et BOYER Isabelle (dir.), 2010, *Transfert des savoirs et apprentissage en situation interculturelle et plurilingue*, Paris, L'Harmattan.

BERTUCCI Marie-Madeleine et CORBLIN Colette, 2004, *Quel français à l'école ?*, Paris, L'Harmattan.

BERTUCCI Marie-Madeleine, 2012, « Élèves plurilingues en milieu scolaire : la diversité linguistique, une réalité à l'école française » dans KLEIN Catherine (dir.), *Le français comme langue de scolarisation*, Sceren,

BIICHLÉ Luc, 2009, « Le plurilinguisme c'est l'intégration » dans *Savoirs et formation* n° 73 pp. 32-35.

BIICHLÉ Luc et DINVAUT Annemarie (dir.), 2020, *Mieux vivre en langues. De la maltraitance à la bienveillance linguistique*, Paris, L'Harmattan.

BILLIEZ Jacqueline, 2007, « Être plurilingue : handicap ou atout ? » dans *Écart d'identité* n° 11, pp. 88-90.

BILLIEZ Jacqueline, 2011, « Accueillir les langues des enfants descendants de migrants à l'école : oui mais comment ? » dans *L'Autre*, volume 12, n° 2.

BISSERET Noëlle, 1975, « Classes sociales et langage : au-delà de la problématique privilège/handicap » dans *L'Homme et la société* n° 37-38, pp. 247-270.

BLANCHE-BENVENISTE Claire et JEANJEAN Colette, 1987, *Le français parlé. Transcription et édition*, Paris, Didier Érudition.

BLANCHE-BENVENISTE Claire *et al.*, 1990, *Le Français parlé. Études grammaticales*, Paris, Éditions du CNRS.

BLANCHE-BENVENISTE Claire *et al.*, 1997, *Eurom 4 : Méthode d'enseignement simultané des langues romanes*, Firenze : La Nuova Italia Editrice, Scandicci.

BLANCHET Philippe, 2007, « Quels linguistes parlent de quoi, à qui, quand, comment et pourquoi ? Pour un débat épistémologique sur l'étude des phénomènes linguistiques » dans BLANCHET Philippe, CALVET Louis-Jean et DE ROBILLARD Didier, *Un siècle après le Cours de Saussure, la Linguistique en question*, pp. 229-294, Paris, Carnets d'Atelier en Sociolinguistique.

BLANCHET Philippe, 2007, « L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique », dans *Synergie Chili*, n° 03.

BLANCHET Philippe et COSTE Daniel (dir.), 2010, *Regards critiques sur la notion d'interculturalité*, Paris, L'Harmattan.

BLANCHET Philippe et CHARDENET Patrick (dir.), 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Paris, AUF, Éditions des archives contemporaines, pp. 65-69.

BLANCHET Philippe et RISPAIL Marielle, 2011, « Principes transversaux pour une sociodidactique dite de terrain » dans BLANCHET Philippe et CHARDENET Patrick (dir.), 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Paris, AUF, Éditions des archives contemporaines.

BLANCHET Philippe, 2012-2015, *La linguistique de terrain. Méthode et théorie*, Presses universitaires de Rennes.

BLANCHET Philippe, CLERC Stéphanie, RISPAIL Marielle, 2014, « Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique. Pour de nouvelles perspectives sociodidactiques avec l'exemple du Maghreb », dans *Éla. Études de linguistique appliquée*, n° 175, 2014/3, pp. 283-302.

BLANCHET Philippe, 2014, « La « maîtrise de la langue » confrontée aux pratiques sociolinguistiques. Regard sociodidactique sur la face glottophobe d'une notion glottomaniaque » dans *Diversité*, n° 176, pp. 39-47.

BLANCHET Philippe, 2015, « Regard sociolinguistique sur l'intercompréhension entre langues différentes : enjeux théoriques et pistes sociodidactiques » dans GARBARINO Sandra et DEGACHE Christian, *Intercompréhension en réseau. Scénarios, médiations, évaluations*, 2015 rééd. 2018, CRTT.

BLANCHET Philippe et CLERC CONAN Stéphanie, 2015, « Passer de l'exclusion à l'inclusion : des expériences réussies d'éducation à et par la diversité linguistique à l'école » dans *Migrations et société* n° 162.

BLANCHET Philippe, 2016, *Discriminations : combattre la glottophobie*, Textuel.

BLANCHET Philippe et CLERC CONAN Stéphanie, 2018, *Je n'ai plus osé ouvrir la bouche...*, Limoges, Éditions Lambert-Lucas.

BIGOT Violaine, BRETEGNIER Aude et VASSEUR Marité (dir.), 2013, *Vers le plurilinguisme ? Vingt ans après*, Paris, Éditions des archives contemporaines.

BISSERET Noëlle, 1975, « Classes sociales et langages : au-delà de la problématique privilège/handicap », dans *L'homme et la société*, n° 37-38, pp. 247-270.

BOMMIER-PINCEMIN Bénédicte, 1999, *Diffusion ciblée automatique d'informations : conception et mise en œuvre d'une linguistique textuelle pour la caractérisation des destinataires et des documents*, Thèse de Doctorat en Linguistique, Université Paris IV Sorbonne, 6 avril 1999, chapitre VII : « Caractérisation d'un texte dans un corpus : du quantitatif vers le qualitatif », § A « Définir un corpus », pp. 415-427.

BONVIN Patrick, RAMEL Serge, CURCHOD-RUEDI Denise, ANBANESE Ottavia et DOUDIN Pierre-André, 2012, « Inclusion scolaire : de l'injonction sociopolitique à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques efficaces » dans *ALTER* n° 7.

BONVINO Elisabetta, CEDDEO Sandrine, VILAGINES SERRA Eulalia et PIPPA Salvador, 2001, *EuRom 5, lire et comprendre 5 langues romanes*, Milan, Hoepli.

BORG Simon, 2003, « Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do » dans *Language Teaching* n° 36, pp. 81-109.

BORRI-ANADON Corina, 2016, « Entre pratiques déclarées et effectives : le processus évaluatif à l'égard des élèves de minorités culturelles » dans *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 74, pp. 65-78.

BOUDOU Benjamin, 2019, « Pourquoi n'accueillez-vous pas de migrants chez vous ? Définir le devoir d'hospitalité » dans *Revue du MAUSS*, n° 53.

BOUDREAU Annette, 2021, « Idéologie linguistique » dans *Langage et société*, 2021/HS1 (Hors-série), pp. 171-174.

BOULANGER Christophe et LANÇON Christophe, 2006, « L'empathie : réflexions sur un concept » dans *Annales Médico Psychologiques* n° 164, pp. 497-505.

BOURDIEU Pierre, 1982, *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard.

BOURDIEU Pierre, 1980, *Questions de sociologie*, Paris, Minuit.

BOUTET Josiane et COSTA James, 2021, « Dictionnaire de la sociolinguistique » dans *Langage et société* hors-série n° 1, Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

BOUTONNIER Julien, FURNO Isabelle, JOHN Catherine et MERENS Guy, 2020, « Les politiques inclusives. Introduction » dans *Empan* 2020/1.

BOYET Henri, 2001, *Introduction à la sociolinguistique*, Paris, Dunod.

BRIANCON Muriel, 2015, *Légitimité d'une formation professionnelle à l'altérité*, [en ligne], https://icademielabs.sciencesconf.org/conference/icademielabs/pages/Legitimite_d_une_formation_professionnelle_a_l_alterite_Briancon_.pdf

BRIANCON Muriel, 2019, *Le sens de l'altérité en éducation, enjeux, formes, processus, pensées et transferts*, Londres, Iste éditions.

BRONCKART Jean-Paul *et al.*, 2004, *Agir et discours en situation de travail*, Genève, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

BRUGÈRE Fabienne, 2011, *L'éthique du « Care »*, Paris, PUF collection « Que sais-je ? ».

BUCHETON Dominique (dir.), 2009, *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse, Octarès éditions.

BUCHETON Dominique et SOULÉ Yves, 2009, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées » dans *Éducation et didactique* 3-3, pp. 29-48.

BUCHETON Dominique, 2019, *Les gestes professionnels dans la classe. Éthiques et pratiques pour les temps qui viennent*, Paris, ESF.

BUISSON-FENET Hélène et REY Olivier (dir.), 2020, *École et migration : un accord dissonant ?*, ENS éditions.

BUSSIENNE Élisabeth et CLAVIER Évelyne (dir.), 2016, *Inclure tous les élèves*, Cahiers pédagogiques n° 526.

CACHET Olivier, 2009, « Professionnalisme des enseignants et complexité : vers une conception dynamique de l'agir » dans *Altérité et Formation des enseignants*, *Lidil* n° 39.

CAIN Albane et DE PIETRO Jean-François, 1997, « Les représentations des pays dont on apprend la langue : complément facultatif ou composante de l'apprentissage ? », dans M. MATTHEY (Ed.), 1997, *op. cit.*, pp. 300-307.

CAILLAUD Sabine et FLICK Uwe, 2016, « Triangulation méthodologique. Ou comment penser son plan de recherche » dans LO MONACO G, DELOUVEE S et RATEAU P (eds.), *Les représentations sociales*, Bruxelles, De Boeck.

CALIN Daniel, Les textes internationaux sur l'enfance et le handicap, consulté le 29 mars 2020 sur le site <http://dcalin.fr/internat.html#int>

CALINON Anne-Sophie, 2013, L'« intégration linguistique » en question dans *Langage et société*, 144(2), pp. 27-40.

CALVET Louis-Jean et DUMONT Pierre (dir.), 2005, *L'enquête sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan.

CALVET Louis-Jean, 2017, *La sociolinguistique*, Paris, PUF.

CAMBRA GINÉ Margarida, 2003, *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Didier.

CANDELIER Michel (dir.), 2003, *L'éveil aux langues à l'école primaire*, Bruxelles, De Boeck supérieur.

CANDELIER Michel (dir.), 2007, *CARAP – Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*, Strasbourg, Centre Européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe.

CANDELIER Michel, LOANNITOU Gina, OMER Danielle et VASSEUR Marie-Thérèse, 2008, *Conscience du plurilinguisme*, Presses universitaires de Rennes.

CANDELIER Michel et DE PIETRO Jean-François, 2011, « Les approches plurielles : cadre conceptuel et méthodologique d'élaboration du Cadre de référence pour les approches plurielles » dans BLANCHET Philippe et CHARDONNET Patrick (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues*, Paris, AUF/ Éditions des archives contemporaines.

CAMILLERI Carmel et COHEN-EMERIQUE Margalit (dir.), 1989, *Chocs des cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris, L'Harmattan.

CARRASCO PEREA Encarnación et PICCARDO Enrica, « Plurilinguisme, cultures et identités : la construction du savoir-être chez l'enseignant » dans *Lidil* n° 39 | 2009, mis en ligne le 01 décembre 2010, consulté le 25 avril 2019.

CARRAUD Françoise, 2010, « Faut-il être accompagné pour apprendre à enseigner ? » dans *Recherche et formation* n° 63.

CASTELLOTTI Véronique et MOORE Danièle, 1999, « Schémas en coupe du plurilinguisme », dans *Bulletin de la VALS/ASLA* 70, Octobre 1999, Université de Neuchâtel, pp. 27-49.

CASTELLOTTI Véronique (dir.), 2001, *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Dyalang, Publications de l'université de Rouen, pp. 191-201.

CASTELLOTTI Véronique, 2001, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, CLE international.

CASTELLOTTI Véronique et MOORE Danièle, 2002, *Représentations sociales des langues et enseignements*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

CASTELLOTTI Véronique et MOORE Danièle, 2010, *Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues pour une meilleure intégration scolaire*, Conseil de l'Europe.

CASTELLOTTI Véronique, 2009, « Construire l'intégration en (des)intégrant les catégories ? » dans *Le français aujourd'hui* n° 164.

CASTELLOTTI Véronique et HUVER Emmanuelle (coord.), 2008, « Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants » dans *Glottopol* n° 11.

CATTONAR Branka, 2001, « Les identités professionnelles enseignantes. Ébauche d'un cadre d'analyse », dans *Cahier de recherche du GIR* n° 10.

CAUSA Mariella et CADET Lucile, 2006, « Devenir un enseignant réflexif, quels discours ? Quels modèles ? Quelles représentations ? » dans *Recherches et applications* n° 39.

CAUSA Mariella, 2012a, « Introduction – Le répertoire didactique : une notion complexe » dans CAUSA Mariella (dir.), *Formation initiale et profils des enseignants de langues*, Bruxelles, De Boeck, pp. 15-72.

CAUSA Mariella, 2012b, « Réflexions autour de la mise en place d'une éducation au(x) plurilinguisme(s) en formation initiale à l'enseignement des langues » dans *Diversité REcherches et terrains*, [en ligne], 2/2012 mis en ligne le 26 septembre 2012.

CAUSA Mariella, 2014, « Compétence discursive et enseignement d'une discipline non linguistique : définition, diversification et pratiques formatives » dans *Les carnets du Cediscor* [en ligne], 12/2014, document 6, mis en ligne le 01 mars 2016, consulté le 16 juillet 2020.

CAUSA Mariella, GALLIGANI Stéphanie et VLAD Monica, 2014, *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*, Paris, Riveneuve éditions.

CAUSA Mariella et PASQUARIELLO, 2017, « Discours ordinaires et discours spécialisés : pratiques pédagogiques et discursives dans les classes d'apprentissage de savoirs disciplinaires en langue étrangère » dans *Les carnets du Cediscor*, Presses Sorbonne Nouvelle.

CAUSA Mariella, 2019, « Enseigner de et en langue : entre frontières et continuums, quelles articulations ? » dans *Bulletin suisse de Linguistique appliquée*, Neuchâtel, Institut de linguistique de l'Université.

CAUSA Mariella, 2021, « Complexification des besoins en recherche et en formation : retour sur la notion d'adaptabilité professionnelle » dans TOMC Sandra, TOTOZANI Marine et VILLA-PERREZ Valeria (dir.), *Sociolinguistique et didactique en dialogue. Cheminements avec Marielle Rispaïl*, Paris, L'Harmattan.

CAVALLI Marisa, 2005, *Éducation bilingue et plurilinguisme : le cas du val d'Aoste*, Paris, Didier, collection LAL.

CAVALLI Marisa, COLETTA Deborah, GAJO Laurent, MATTHEY Marinette et SERRA Cécilia, *Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste – Rapport de recherche*, Aoste, IRRE-VDA.

CAVALLI Marisa, COSTE Daniel, CRISAN Alexandru et VAN DE VEN Piet-Hein, 2009, *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet*, Conseil de l'Europe.

CERQUIGLINI Bernard, 2003, « Le français, religion d'État ? » dans *Le Monde* du 26 novembre 2003.

CHALMEL Loïc, 2018, « De la bienveillance en éducation. Évolutions historiques d'un concept et des pratiques associées » dans *Questions Vives* [En ligne], n° 29 | 2018, mis en ligne le 19 décembre 2018, consulté le 06 août 2020.

CHAMPALLE Amélie et GALLIGANI Stéphanie, 2015, « Les enseignants face à la diversité linguistique et culturelle : difficultés et insécurités », dans SIMON Diana-Lee, DOMPMARTIN-NORMAND Chantal, GALLIGANI Stéphanie et MAIRE-SANDOZ Marie-Odile, 2015, *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*, Riveneuve éditions, pp. 215-239.

CHARAUDEAU Patrick, 2010, « Pour une interdisciplinarité « focalisée » dans les sciences humaines et sociales » dans *Questions de communication*, 2010/1, n° 17, pp. 195-222.

CHARDENET Patrick, 2011, « Les principales méthodes et leurs techniques de construction des observables- L'échange avec les acteurs comme méthode de production de données [entretiens et groupes de discussion] » dans BLANCHET Philippe et CHARDENET Patrick (dir.), 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Paris, AUF, Éditions des archives contemporaines.

CHERQUI Guy, 2014, « Le plurilinguisme au collège. Des capacités laissées pour compte » dans la revue *Diversité* n° 176.

CHERQUI Guy et PEUTOT Fabrice, 2015, *Inclure : français de scolarisation et élèves allophones*, Paris, Hachette.

CHEVALLARD Yves, 1997, « Questions vives, savoirs moribonds : le problème curriculaire aujourd'hui », Colloque *Défendre et transformer l'école pour tous*, Marseille, 3, 4 et 5 octobre 1997.

CHISS Jean-Louis (dir.), 2008, *Immigration, école et didactique du français*, Paris, Didier.

CHNANE-DAVIN, Fatima, 2008, « Les dispositifs d'accueil et leurs orientations didactiques », dans CHISS Jean-Luc (dir.), *Immigration, école et didactique du français*, Paris, Didier.

CHNANE-DAVIN Fatima, GOUAÏCH Karima et TRETOLA Jessyca, 2022, « Innovation en didactique du plurilinguisme inclusif pour des allophones » dans *Tréma* n° 58.

CHOMENTOWSKI Martine, 2005, « Le bain de langage suffit-il à apprendre le français ? », vidéo éditée par les éditions Canopé dans le cadre du parcours Magistère « Accueillir un EANA » (transcrit par nos soins).

CHOMENTOWSKI Martine, 2009, *L'échec scolaire des enfants de migrants, l'illusion de l'égalité*, Paris, L'Harmattan.

CICUREL Francine, 2002, « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe » dans *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 16 | 2002, mis en ligne le 14 décembre 2005.

CICUREL Francine, 2005a, « La flexibilité communicative : un atout pour la construction de l'agir enseignant » dans *Le français dans le monde, Recherches et Applications*, numéro spécial juillet, pp. 180-191.

CICUREL Francine, 2005b, « Fiction, interaction, action : quelques jalons pour l'analyse des discours de la classe » dans MOCHET M.A. et BARBOT M.J. (éds.), *Plurilinguisme et apprentissages : mélanges Daniel Coste*, Lyon, ENS LSH, pp. 15-25.

CICUREL Francine, 2007, « L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque » dans PLAZAOLA GIGER I. et STROUMZA K. (éds.), *Paroles de praticiens et description de l'activité*, Bruxelles, De Boeck, pp. 17-36.

CICUREL Francine, 2011a, « Les interactions en situation d'enseignement-apprentissage : observer, transcrire, analyser » dans BLANCHET Philippe et CHARDENET Patrick (dir.) : *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures – Approches contextualisées*, Paris, Éditions des archives contemporaines, pp. 323-335.

CICUREL Francine, 2011b, *Les interactions dans l'enseignement des langues – Agir professoral et pratiques de classe*, Paris, Didier.

CICUREL Francine, 2011c, « De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action » dans *Pratiques* [En ligne], 149-150 | 2011, mis en ligne le 16 juin 2014.

CLERC Stéphanie, 2008, « Les langues-cultures. Pour des approches interlinguistiques des langues des élèves nouvellement arrivés en France » dans *Ville-École-Intégration* n° 153.

CLERC Stéphanie, 2011, *Vers une didactique de la pluralité sociolinguistique. Cheminement de la didactique du français langue étrangère à la sociodidactique des langues*, Habilitation à diriger des recherches soutenue à l'université de Provence le 30 juin 2011 (non publiée).

CLERC Stéphanie, 2012, « De la recherche aux pratiques de classe : lignes vers des transpositions didactiques de la pluralité des pratiques linguistiques » dans *Socles* n° 1, Bouzaréah, École Normale Supérieure des Lettres et Sciences Humaines.

CLERC Stéphanie, 2013, *Les langues du monde au quotidien : une approche interculturelle*, Livre-CD, Sceren-Cndp, mars 2013.

CLERC Stéphanie et RISPAIL Marielle, 2008, « Former aux langues et cultures des autres, une gageure ? » dans *Études de linguistique appliquée* n° 151, pp. 277-292.

CLERC Stéphanie et RISPAIL Marielle, 2012, « Les activités inter (linguistiques/culturelles), outils pour la construction d'identité singulière et collective et l'édification d'une communauté discursive ? » dans SAUVAGE Jérémie et DEMOUGIN Françoise (dir.), *La construction identitaire à l'école*, Paris, L'Harmattan.

COLIN Jean-Paul, 2004, « (Co)existence d'une ou plusieurs langues dans un pays ou un individu : un tour d'horizon terminologico-historique » dans HOLTZER Gisèle (ed.), *Voies vers le plurilinguisme*, Besançon, Presses universitaires de Franche-Comté, pp. 25-32.

COLLÈS Luc, 2006, « Didactique de l'interculturel : panorama des méthodologies » dans COLLÈS Luc, DUFAYS Jean-Louis et THYRION Francine (éds.), *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ?*, E.M.E. & Intercommunications, Cortil-Wodon (Belgique), pp. 6-26.

CONNAC Sylvain, 2017, *La coopération entre élèves*, Futuroscope, France, Canopé Éditions.

COPANS Jean, 1996, *Introduction à l'ethnologie et à l'anthropologie*, Paris, Nathan.

COPANS Jean et ADELL-GOMBERT Nicolas, 2019, *Introduction à l'ethnologie et à l'anthropologie*, Armand Colin.

CORBION Sylviane, 2020, *L'école inclusive. Entre idéalisme et réalité*, Érès.

CORTIER Claude, 2005, « Les élèves allophones nouvellement arrivés » dans *Les cahiers pédagogiques* [en ligne] publié le 6 novembre 2005.

COSTE Daniel, MOORE Daniele et ZARATE Geneviève, 1997, *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Conseil de l'Europe.

COSTE Daniel, MOORE Daniele et ZARATE Geneviève, 2009, *Compétence plurilingue et pluriculturelle, Version révisée et enrichie d'un avant-propos et d'une bibliographie complémentaire*, Conseil de l'Europe.

COSTE Daniel, 2001, « Postface. De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues ? » dans CASTELLOTTI Véronique (ed.) *D'une langue à d'autres : Pratiques et représentations*, Rouen, Publications de l'Université de Rouen, Collection Dyalang, pp. 191-202.

COSTE Daniel, 2006, « De la classe bilingue à l'éducation plurilingue », dans *Le français dans le monde*, n° 345.

COSTE Daniel, 2009, « Médiation et altérité » dans *Altérité et formation des enseignants*, postface de la revue *Lidil* n° 39.

COSTE Daniel *et al.*, 2013, *Les langues au cœur de l'éducation*, Éditions Modulaires Européennes.

CROCÉ-SPINELLI Hélène, 2013, « Gestes professionnels » dans JORRO Anne (éd.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, « Hors collection », pp. 145-148.

CUMMINS Jim, 2001, « La langue maternelle des enfants bilingues », dans *Sprogforum* n° 19.

CUMMINS Jim, 2009, « Transformative multiliteracies pedagogy : School-based strategies for closing the achievement gap » dans *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners* n° 11, pp. 38-56.

CUMMINS Jim, 2011, *De l'importance des données des recherches empiriques pour les politiques éducatives en faveur des apprenants en difficulté*, Conseil de l'Europe.

CUMMINS Jim, 2013, « Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue : État des connaissances pour des politiques et des pratiques éducatives efficaces », Journée de colloque, Université de Montréal, Mercredi 8 mai 2013.

CUQ Jean-Pierre, 1991, *Le français langue seconde*, Paris, Hachette.

CUQ Jean-Pierre (dir.), 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Asdifle/CLE International.

DABÈNE Louise, 1994, *Repères sociolinguistiques en didactique des langues*, Paris, Hachette.

DABÈNE Louise, 1996, « Apprendre la langue maternelle en apprenant les langues étrangères ? » dans HAAS, G. (ed.), *Les langues à l'école : un apprentissage ?* Colloque IUFM de Dijon, 13-14 mars 1996, Dijon, Cndp, CRDP de Bourgogne, pp. 79-83.

DABÈNE Louise et DEGACHE Christian (ed.), 1996, « Comprendre des langues voisines » dans *ELA Revue de didactologie des langues-cultures*, n° 104, Paris, Didier.

DAVID Catherine, 2017, « Repenser la différenciation pédagogique au sein d'une classe de langue étrangère (FLE) multilingues, multiculturelle et multi-niveaux » dans *Bulletin VALS-ASLA* vol. n° spécial, n° 2, pp. 101-113.

DAXHELET Marie-Laure, JOHNSON-LAFLEUR Janique, PAPAZIAN-ZOHRABIAN Garine *et al.*, 2018, « Impuissance et contre-transfert culturel. Le rôle des discussions de cas interinstitutionnelles pour dénouer les impasses thérapeutiques » dans *L'Autre*, 2018/1, Volume 19, pp. 21-31.

DEBONO Marc et GOÏ Cécile (eds.), 2012, *Regards interdisciplinaires sur l'épistémologie du divers*, Bruxelles, E.M.E.

DECI Edward et RYAN Richard, 2000, « The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior » dans *Psychological Inquiry* n° 11/4, pp. 227-268.

DEGACHE Christian et MELO Sílvia, 2008, « Introduction. Un concept aux multiples facettes » dans *Les Langues Modernes, Association des professeurs de langues vivantes (APLV)*, pp. 7-14.

DEGACHE Christian, 2021, « Pour une pédagogie de l'alternance des langues ou le plurilinguisme pour tous par l'intercompréhension » dans *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 18-2 | 2021, consulté le 12 septembre 2022.

DELAHAYE Jean-Paul, 2021, *Exception consolante*, Amiens, Éditions de la librairie du Labyrinthe.

DÉLÉGATION GÉNÉRALE À LA LANGUE FRANÇAISE (éd.) (2005), *L'intégration linguistique des immigrants adultes*, Séminaire international sur l'intégration des migrants adultes du 26-27 septembre 2005, Journées de Sèvres, Paris.

DELORY-MOMBERGER Christine et MABILLON-BONFILS Béatrice, 2015, « L'école et la figure de l'altérité : Peut-on penser et enseigner la diversité dans notre école ? » dans *Éducation et socialisation* (en ligne), n° 37, consulté le 25 avril 2019.

DEMORGON Jacques et LIPIANSKI Edmond Marc (dir.), 1999, *Guide de l'interculturel en formation*, Paris, Retz.

DE PIETRO Jean-François, 1995, « Des pratiques quotidiennes à l'intégration » dans LÜDI, PY *et al.*, *Changement de langage et langage du changement*, Lausanne, L'Âge d'Homme.

DE PIETRO Jean-François, 2014, « Des approches plurielles, oui, mais combien ? » dans TRONCY Christelle (dir.), *Didactique du plurilinguisme – Approches plurielles des langues et des cultures – Autour de Michel Candelier*, Rennes, PUR, pp. 227-238.

DE PIETRO Jean-François et RISPAIL Marielle (dir.), 2017, *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme*, Presses universitaires de Namur.

DE PIETRO Jean-François, 2021, « De l'intérêt de la linguistique contrastive pour la didactique des langues à l'école. Approches plurielles, didactique du français et éducation plurilingue » communication aux journées d'études *Compalanges* 2021 – 20 et 21 octobre 2021, Toulouse.

DEPREZ Christine, 1999, *Les enfants bilingues*, Paris, Didier-CREDIF.

DE SINGLY François, 2020, *Le questionnaire*, Paris, Armand Colin.

DERRIDA Jacques et DUFOURMANTELLE Anne, 1997, *De l'hospitalité*, Calmann-Lévy.

DE ROBILLARD Didier, 2011, « Les vicissitudes et tribulations de « Comprendre » : un enjeu en didactique des langues et cultures ? » dans BLANCHET Philippe et CHARDENET Patrick (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Paris, AUF, Éditions archives contemporaines.

DEVEREUX Georges, 1967, *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Paris, Flammarion.

DHUME Fabrice, 2016, « Du racisme institutionnel à la discrimination systémique ? Reformuler l'approche critique » dans *Migrations Société* n° 163, 2016/1, pp. 33-46.

DHUME Fabrice, 2016, « Pour une reconnaissance du racisme et des discriminations raciales à l'école » dans *Raison présente* n° 211, 2019/3, pp. 17-25.

DINVAUT Annemarie, 2012, « Penser de concert l'ergologie, la sociolinguistique, la sociodidactique » dans *Ergologia* n° 8, décembre 2012 [en ligne].

DINVAUT Annemarie, 2020, « La bienveillance linguistique. Un pari réaliste pour une recherche horizontale et interventionniste » dans BIICHLÉ Luc et DINVAUT Annemarie (dir.), 2020, *Mieux vivre en langues. De la maltraitance à la bienveillance linguistique*, Paris, L'Harmattan, pp. 17-41.

DOMPMARTIN NORMAND Chantal, 2011, « Éveil aux langues et aux cultures à l'école : une démarche intégrée avec un triple objectif cognitif, affectif et social » dans *l'Autre*, vol. 12 n° 2, La pensée sauvage éditions.

DOLBEC André et PRUD'HOMME Luc, 2009, « La recherche-action », dans GAUTHIER B. (ed.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5^{ième} édition), Québec, Presse universitaires du Québec.

DORISON Catherine et LEWI DUMONT Nathalie, 2011, « La formation de tous les enseignants à la diversité » dans *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* n° 55, INSHEA.

DOYÉ Peter, 2005, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation Plurilingue. L'intercompréhension. Étude de référence*, Conseil de l'Europe.

DE SINGLY François, 2016, *Le questionnaire*, Paris, Armand Colin.

DUNN L.M, 1968, « Special education for the mildly-retarded-Is much of it justifiable » dans *Exceptional Children* n° 35, pp. 5-22.

DUVERGER Jean, 2004, « Lire, écrire, apprendre en deux langues » dans *Les actes de lecture* n° 85.

DUVERGER Jean (coord.), 2011, *Enseignement bilingue. Le professeur de « discipline non linguistique ». Statuts, fonctions, pratiques pédagogiques*, brochure publiée par l'ADEB.

EBERSOLD Serge et DETRAUX Jean-Jacques, 2013, « Scolarisation et besoins éducatifs particuliers : enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée » dans *Alter-European journal of disability research*, 7(2), pp. 102-115.

EXTRAMIANA Claire et SIBILLE Jean (coord.), 2008, « Migration et plurilinguisme en France » dans *Cahiers de l'observatoire des pratiques linguistiques* n° 2, Didier.

FELOUZIS Georges et FOUQUET-CHAUPRADE Barbara (dir.), 2015, « Les descendants d'immigrés à l'école : destins scolaires et origines des inégalités » dans *Revue française de pédagogie* n° 191.

FERREOL Gilles et JUCQUOIS Guy (dir.), 2004, *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Paris, Armand Colin.

FONDEVILLE Bruno, 2018, « Genèse et fonctions des doxas pédagogiques » dans *Éducation & Formation*, n° 310.

FONTOSO-Y-FONT Annick et FUMEY Julien, 2016, *Comprendre l'inclusion scolaire*, Canopé Éditions.

FORLOT Gilles, 2006, « Des pratiques aux stéréotypes sociolinguistiques d'étudiants professeurs. Résultats préliminaires d'une enquête et pistes de recherche » dans *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n° 38, pp. 123-140.

FORLOT Gilles, 2012, « Critique de l'éducation plurilingue et interculturelle, ou comment ne pas se tromper de cible » dans *Langage & société*, 2012/2 n° 140, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, pp. 105-114.

FRANGIEH Basma et WEISSER Marc, *Former les enseignants à la pratique de l'inclusion scolaire, Recherche et formation* (en ligne), n° 73, mis en ligne le 14 avril 2016, consulté le 23/04/2021.

GADAMER Hans Georg, 1960, réédition 1996, *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*, Seuil.

GAJO Laurent, 2001, *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Paris, Didier, collection LAL.

GAJO Laurent, 2006, « L'intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingue », Actes du colloque « L'intercompréhension entre langues voisines », organisé par la DLF (CIIP, Suisse) les 6-7 novembre 2006 à Genève.

GAJO Laurent, 2007, « Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation » dans *Tréma* [En ligne], n° 28, consulté le 12 mars 2022.

GAJO Laurent et BERTHOUD Anne-Claude, 2008 « Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire », rapport final du programme national de recherche 56, Fonds national Suisse.

GAJO Laurent, (non daté) *D'une société à une éducation plurilingue : constats et défis pour l'enseignement et la formation des enseignants*, Université de Genève.

GAJO Laurent, 2009, « De la DNL à la DdNL : principes de classes et formations des enseignants » dans *Langues modernes*, n° 3, pp. 15 à 23.

GALLIGANI Stéphanie, 2008, « L'identification de l'enfant étranger dans les circulaires de l'éducation nationale depuis 1970 : vers la reconnaissance d'un plurilinguisme ? » dans SPAËTH Valérie, MOORE Danièle et MARTINEZ Pierre (Dir.), *Plurilinguisme et enseignement. Identités en construction*, Paris, Riveneuve éditions.

GALLIGANI Stéphanie, 2010, « Identités plurielles à l'école : catégorisations et diversité des pratiques » dans *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 7-1 | 2010.

GALLISSON Robert et PUREN Christian, 1999, *La formation en questions*, Paris, CLE international, Collection « DLE ».

GARCIA MORIYON Félix, 1995, « L'éthique des professeurs » dans *Revue internationale d'éducation de Sèvres* (en ligne), 05/1995, mis en ligne le 16 mars 2015, consulté le 24 avril 2019.

GARDOU Charles, 2012, *La société inclusive parlons-en !* Paris, Ères.

GARDOU Charles, 2014, « Quels fondements et enjeux du mouvement inclusif ? » dans *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2014/1 n° 65, pp. 11-20.

GARDOU Charles, 2020, « La société inclusive » propos recueillis par Julien Boutonnier dans *Empan* n° 117, 2020/1, pp. 13-20.

GARFINKEL Harold, 1967, *Studies in ethnomethodology*, Prentice-Hall.

GEERZ Clifford, 1973, *Bali, interprétation d'une culture*, Paris, Gallimard.

GERMAIN Claude, 1990, « La structure hiérarchique d'une leçon en classe de langue seconde » dans *Bulletin de l'ACLA*, vol. 12. 2, pp. 75-87.

GILLIG Jean-Marie, 2006, « L'illusion inclusive ou le paradigme artificiel » dans *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* n° 36.

GOFFMAN Erving, 1975, *Stigmate, Les usages sociaux des handicaps*, Paris, Minuit.

GOHIER Christiane, 2009, « Le soi et les autres en enseignement. Vers une éthique du lien » dans JUTRAS France et GOHIER Christiane, *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

GOHIER Christiane, 1997, « Éthique et déontologie : l'acte éducatif et la formation des maîtres professionnellement interpellés » dans DESAULNIERS Marie-Paule, JUTRAS France, LEBUIS Pierre et LEGAULT Georges A, (dir.), *Les défis éthiques en éducation*, pp. 191-205, Québec, Presses de l'Université du Québec.

GOÏ Cécile, 2012a, « Faire réussir la scolarité d'un élève en contexte de diversité linguistique et culturelle : quelles ambitions ? Quels principes ? Quelles expériences ? » dans *Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former*, Éditions SCEREN.

GOÏ Cécile, 2012b, *Quelles recherches qualitatives en sciences humaines ? Approches interdisciplinaires de la diversité*, Paris, L'Harmattan.

GOÏ Cécile et HUVER Emmanuelle, 2013, « Accueil des élèves migrants à l'école française : postures, représentations, pratiques ségrégatives et/ou inclusives ? » dans *Glottopol* n° 21.

GOÏ Cécile, 2015, *Des élèves venus d'ailleurs*, Canopé-CNDP.

GOÏ Cécile, HUVER Emmanuelle et RAZAFIMANDIMBIMANANA Elatiana, 2014, « Les inaccessibles de l'altérité et de la pluralité linguistiques et culturelles. Enjeux et perspectives pour l'éducation » dans *Glottopol* n° 23.

GOÏ Cécile, 2014, « Élèves allophones nouveaux arrivants et altérité en éducation : de l'inaccessible des pratiques des enseignants et des chercheurs à l'ineffable ontologique de l'être » dans *Glottopol* n° 23.

GONTHIER Frédéric, 2004, « Weber et la notion de « compréhension » » dans *Cahiers internationaux de sociologie*, n° 116, pp. 35-54.

GOTMAN Anne, 2001, *Le sens de l'hospitalité*, Paris, PUF.

GOTMAN Anne, 2008, « Hospitalité. Vocabulaire et usages » dans *Diversité* n° 153, Canopé.

GRACI Isabelle, RISPAIL Marielle et TOTOZANI Marine, 2017, *L'arc en ciel de nos langues*, Paris, L'Harmattan.

GRAVELEAU Élodie, 2021, *Vers un référentiel pour l'UPE2A lycée : cadre théorique FLE/FLM/FLS/FLSco et contraintes institutionnelles*, Thèse de doctorat sous la direction d'Elisabeth RICHARD, soutenue le 19/11/2021, Université de Rennes.

GRAVE-ROUSSEAU Guillaume, 2011, *L'EMILE d'hier à aujourd'hui : mise en perspective de l'apprentissage d'une discipline en langue étrangère* [en ligne] consulté le 29/07/2020.

GROSJEAN François, 1984, « Le bilinguisme : vivre avec deux langues » dans *Tranel* n° 7, pp. 15-42.

GROSJEAN François, 2015, *Parler plusieurs langues : le monde des bilingues*, Paris, Albin Michel.

GROUX Dominique (dir.), 2002, *Pour une éducation à l'altérité*, Paris, L'Harmattan.

GUERIN Emmanuelle, 2013, « La validité de la notion de « handicap linguistique » en question » dans *Le français aujourd'hui*, n° 183, pp. 91-104.

GUIGUE Michèle, 2014, *Ethnographies de l'école*, Bruxelles, De Boeck éducation.

GUMPERZ John, 1964, « Linguistic and social interaction in two communities » dans *American Anthropologist* n° 66, pp. 137-53.

GUMPERZ John, 1989, *Sociolinguistique interactionnelle*, Paris, L'Harmattan.

GUYON Régis, 2019, « Éditorial. Les principes vivants de l'hospitalité » dans *Diversité* n° 196, Canopé éditions.

HAGÈGE Claude, 1996, *L'enfant aux deux langues*, Paris, Odile Jacob.

HAMAD Nazir, 2004, *La langue et la frontière*, Paris, Denoël.

HAMER Josiane et BLANC Michel, 1983, *Bilingualité et bilinguisme*, Bruxelles, Pierre Mardaga éditeur.

HEDIBEL Maryse, 2002, « Les formations à l'interculturel en IUFM : sous les pavés, la plage... » dans *VEI-Enjeux* n° 129, pp. 207-216.

HÉLOT Christine, 2006, « De la notion d'écart à la notion de continuum. Comment analyser le caractère inégalitaire du bilinguisme en contexte scolaire ? » dans HELOT *et al.*, *Écarts de langue, écarts de culture. À l'école de l'Autre*, Francfort, Peter Lang, pp. 185-206.

HÉLOT Christine, 2007, *Du bilinguisme en Famille au plurilinguisme à l'école*. Paris, l'Harmattan, Collection Espaces Discursifs.

HÉLOU Christophe et LANTHEAUME Françoise, 2008, « Les difficultés au travail des enseignants. Exception ou part constitutive du métier ? » dans *Recherche et formation* n° 57, pp. 65-78, ENS de Lyon.

HÉRAN François, 2017, *Avec l'immigration*, La Découverte.

HÉRAN François, 2023, *Immigration : le grand déni*, Paris, Seuil.

HUVER Emmanuelle, « "J'ai pas pu corriger parce que c'est le mélange des langues" » dans *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 7-2, mis en ligne le 22 aout 2017, consulté le 3 aout 2022.

HUVER Emmanuelle, 2013, « Accueil des élèves migrants à l'école française, des pratiques et des postures ségrégatives et/ou inclusives ? » dans BERTUCCCI Marie-Madeleine (dir.), *Lieux de ségrégation sociale et urbaine : tensions linguistiques et didactiques ? Glottopol* n° 21.

HYMES Dell, 1984, *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier / Crédif (collection LAL).

ICHOU Mathieu, 2015, « Origine migratoire et inégalités scolaires : étude longitudinale des résultats scolaires des descendants d'immigrés en France et en Angleterre » dans *Revue française de pédagogie* n° 191, pp. 29-46.

JANNER-RAIMONDI Martine, 2017, *Visages de l'empathie en éducation*, Champ social éditions.

JELLAB Aziz, 2019, « Parier sur la bienveillance à l'école » dans *Tréma* [En ligne] n°52, mis en ligne le 01 septembre 2019, consulté le 18 février 2020.

JELLAB Aziz et MARSOLLIER Christophe, 2018, *Bienveillance et bien-être à l'école. Plaidoyer pour une éducation humaine et exigeante*, Boulogne-Billancourt, Levraut-Berger.

JODELET Denise, 1989, *Les représentations sociales*, Paris, PUF.

JONHSON G.O, 1962, « Special education for the mentally handicapped : A paradox » dans *Exceptional Children* n° 29, pp. 62-69.

JORRO Anne, 2002, *Professionnaliser le métier d'enseignant*, Paris, ESF éditeur.

JORRO Anne, 2005, « Le corps parlant de l'enseignant. Entente, malentendus, négociations », Actes du 9e colloque de l'AIRDF, Québec, aout 2004.

JORRO Anne, 2006, « L'agir professionnel de l'enseignant », Conférence au séminaire de Recherche du Centre de Recherche sur la Formation, 28 février 2006, CNAM, Paris.

JORRO Anne, 2015, *Mutations éducatives et engagement professionnel*, Bruxelles, De Boeck.

JORRO Anne, DE KETELE Jean-Marie, 2013, *L'engagement professionnel en éducation et formation*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.

JUILLARD Caroline, 2022, « Plurilinguisme » dans BOUTET Josiane et COSTA James (dir.), *Dictionnaire de la sociolinguistique*, Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

JUTRAS France et GOHIER Christiane, 2009, *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

KAIL Michèle, 2015, *Apprendre plusieurs langues*, Paris, PUF collection « Que Sais-je ? ».

KAUFFMAN Jean-Claude, 2016, *L'entretien compréhensif*, Paris, Armand Colin.

KOCHHAR Carol, WEST Lynda, TAYMANS Juliana, 2000, *Successful inclusion*, Prentice Hall-Merril.

KOHOUT-DIAZ Magdalena, 2020, « Le politique à l'épreuve de l'idéal inclusif » dans *Empan* 2020/1 n° 117, pp. 34-38.

LABOV William 1973, "Some principles of linguistic methodology" dans *Language in Society* n° 1, pp. 97-120.

LABOV William, 1976, *Sociolinguistique*, Paris, Minuit.

LAHIRE Bernard, 1995, *Tableaux de famille*, Paris, Le Seuil Gallimard.

LAHIRE Bernard, 1999, *L'invention de l'illettrisme*, Paris, La Découverte.

LAHIRE Bernard, 2001, *L'homme pluriel*, Paris, Armand Colin.

LAHIRE Bernard (dir.), 2019, *Enfances de classe*, Paris, Seuil.

LANIER Valérie, 2016, « L'inclusion des élèves allophones, vers une école non discriminante ? » dans *Les cahiers de la LCD* n° 2, Paris, L'Harmattan.

LAMBERT Patricia, 2009, « (Dé)construction de clôtures identitaires dans un espace scolaire : un regard sociolinguistique impliqué » dans MATTHEY Marinette et SIMON Diana-Lee, 2010,

Altérité et formation des enseignants : nouvelles perspectives, *Lidil* [En ligne], n° 39, mis en ligne le 01 décembre 2010.

LAMBERT Wallace, 1974, « Culture and language as factors in learning and education » dans ABOUD F.E., MEADE R.D. (eds.), *Cultural Factors in Learning and Education, The Fifth Western Symposium on Learning*, Bellingham, pp. 91-122.

LAMBERT Wallace, 1977, « Effects of bilingualism on the individual », dans HORNBY, P. A. (ed.), *Bilingualism : psychological, social and educational implications*, New York, San Francisco, London, Academic Press Inc., pp. 15-27.

LAPEYRE Michèle, 2020, « L'école inclusive : le grand écart entre ambition humaniste et réalisation ? » dans *Empan* 2020/1 n° 117, pp. 34-38.

LAPLANTINE François, 2001, *L'Anthropologie*, Paris, Bibliothèque Payot.

LAPLANTINE François et NOUSS Alexis, 2017, 1^{ère} édition 1977, *Le métissage*, Tétraèdre.

LEGAL Jean-Baptiste et DELOUVÉE Sylvain, 2016, *Stéréotypes, préjugés et discriminations*, Paris, Dunod.

LEGARDEZ Alain et SIMMONEAUX Laurence, 2006, *L'école à l'épreuve de l'actualité : Enseigner les questions vives*, Paris, ESF.

LÉGLISE Isabelle, 2019, « Documenter les parcours de familles transnationales : généalogies, biographies langagières et pratiques langagières familiales » dans HAQUE Shahzaman et LE LIEVRE Françoise (eds.), *Politique Linguistique familiale / Family language policy : Enjeux dynamiques de la transmission linguistique dans un contexte migratoire/ Dynamics in language transmission under a migratory context*, Lincom, pp. 159-182.

LE PAGE Robert et TABOURET-KELLER Andrée, 1985, *Acts of identity : creole-based approaches to language and ethnicity*, Cambridge, Cambridge University.

LEVINAS Emmanuel, 1961, *Totalité et infini. Essai sur l'extériorité*, La Haye, Martinus Nijhoff, réédition Le Livre de Poche, 2003.

LÉVI-STRAUSS Claude, 1958, *Anthropologie structurale*, Paris, Plon.

LÉVI-STRAUSS Claude, 1962, *La pensée sauvage*, Paris, Plon.

LIPIANSY Edmond-Marc, TABOADA-LEONETTI Isabelle et VASQUEZ Anna, 1998, « Introduction à la problématique de l'identité », dans CAMILLERI Carmel *et al.*, *Stratégies identitaires*, Paris, PUF.

LORCERIE Françoise, 1989, « Les politiques d'intégration des jeunes issus de l'immigration », Actes du colloque de Vaucresson, CIEM/ L'Harmattan.

LORCERIE Françoise (dir.), 2003, *L'école et le défi ethnique*, Paris, ESF et INRP.

LORCERIE Françoise, 2007, « Le paradigme de l'ethnicité. Développements en France et perspectives » dans *Faire Savoir* n° 6.

LORCERIE Françoise, 2012, « France : le rejet de l'interculturalisme » dans *Studi imigrazione / international journal of migration studies*.

LORCERIE Françoise, 2019, « Ignorance, intelligence, reconnaissance : diversité ethno-religieuse », Conférence organisée par le CASNAV de Lyon, 13/11/2019.

LÜDI George et PY Bernard, 1986-2002, *Être bilingue*, Berne, Peter Lang.

MACKKEY William, 1976, *Bilinguisme et contact des langues*, Paris, Klincksieck.

MALGLAIVE Gérard, 2005, *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF.

MARCHADOUR Matthieu, 2019, « Plurilinguismes et élèves « allophones » en France : ce que la désignation de l'autre révèle de la conception de l'ordre » dans *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, vol. 15, n° 1, pp. 63-87.

MAROY Christian, 2004, « Sociologie des régulations de l'enseignement : une comparaison européenne » dans *Recherches sociologiques* n° 35.

MARSOLLIER Christophe, 2012, *Investir la relation pédagogique ; repères pour l'éthique de l'enseignant*, Chroniques sociales.

MARSOLLIER Christophe, 2020, conférence « Vulnérabilités des élèves et éthique professionnelle des personnels », 21/02/2020, Université Lyon 2.

MATTHEY Marinette (ed.), 1997, *Les langues et leurs images*, Neuchâtel, IRDP Éditeur.

MATTHEY Marinette et SIMON Diana-Lee, 2010, « Préface : Altérité et formation des enseignants : nouvelles perspectives » dans *Lidil* [En ligne], n° 39, mis en ligne le 01 décembre 2010, consulté le 22 décembre 2018.

MATTHEY Marinette, 2021, « Diglossie » dans BOUTET Josiane et COSTA James, *Dictionnaire de la sociolinguistique*, Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

MAURER Bruno, 2017, « Le CARAP. À la recherche de la didactique du plurilinguisme » dans *Revue TDFLE* n° 70.

MAZEREAU Philippe, 2006, « Les figures historiques de la « déviance » scolaire entre discours professionnels et savants », dans *Le français aujourd'hui* 2006/1 n° 152, pp. 9-18.

MEIRIEU Philippe, 1991, *Le choix d'éduquer : éthique et pédagogie*, Paris, ESF.

MEIRIEU Philippe, 1996, *Itinéraire des pédagogies de groupe : apprendre en groupe*, Lyon, Chronique Sociale.

MEIRIEU Philippe, 2011, « La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ? » [en ligne] <http://www.meirieu.com/ARTICLES/pedadif.pdf> consulté le 02/10/2021.

MEIRIEU Philippe, 2012, Retours sur la « pédagogie différenciée » [en ligne] https://www.meirieu.com/ARTICLES/peda_diff_2012.pdf, consulté le 02/10/2021.

MENDONÇA DIAS Catherine, « Questions de terminologie pour désigner les élèves arrivant de l'étranger » [en ligne] <http://www.francaislangueseconde.fr/wp-content/uploads/2015/07/1-CMD-Terminologies-des-EANA.pdf>, consulté le 12/10/2019.

MENDONÇA DIAS Catherine, 2013, « L'inauguration d'une option FLES dans les ESPE », XXIème congrès du Rassemblement national des centres de langues de l'enseignement supérieur, Quelle(s) formation(s) au cœur des centres de langues ? [en ligne], Université de Bordeaux, 28 au 30 novembre 2013, <https://www.francaislangueseconde.fr/wp-content/uploads/2013/10/RANACLES-Mendonca-Dias-inauguration-de-loption-FLES-au-CAPES.pdf>, consulté le 21/09/2021.

MENDONÇA DIAS Catherine, 2013, « Les progressions linguistiques et scolaires des collégiens nouvellement arrivés, non ou peu scolarisés antérieurement » dans *Recherche en didactique des langues et des cultures : les cahiers de l'Acedle*, vol.10, n° 1, pp. 159-175.

MENDONÇA DIAS Catherine, 2016, « Les difficultés institutionnelles pour scolariser les élèves allophones arrivants » dans *Les Cahiers de la LCD n° 2*, Paris, L'Harmattan.

MENDONÇA DIAS Catherine, AZAOUI Brahim et CHNANE-DAVIN Fatima, 2020, *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*, Limoges, Lambert Lucas.

MERHAN France, JORRO Anne et DE KETELE Jean Marie (dir.), 2015, *Mutations éducatives et engagement professionnel*, Bruxelles, De Boeck.

MEUNIER Olivier, « Un rapport difficile à la diversité dans l'école de la République », dans *Revue internationale d'éducation de Sèvres* n° 63, pp. 89-98.

MOLINIÉ Muriel, 2006, « Biographies langagières et apprentissage plurilingue » dans *Le Français dans le Monde - Recherches et applications* n° 39, Paris, FIPF-CLE International.

MOLINIÉ Muriel, 2010, « Former les enseignants à une approche réflexive des plurilinguismes sociaux », dans BERTUCCI Marie-Madeleine et BOYER Isabelle, *Transfert des savoirs et apprentissage en situation interculturelle et plurilingue*, coll. Éducation comparée, Paris, L'Harmattan.

MONDADA Lorenza, « Les effets théoriques des pratiques de transcription », *Linx* [En ligne], 42 | 2000, mis en ligne le 02 juillet 2012, consulté le 4 mai 2021. URL : <http://linx.revues.org/902> ; DOI : 10.4000/linx.902.

MONS Nathalie, CHESNE J.-F. et PIEDFER-QUENEY L., 2021, *Comment améliorer les politiques de formation continue et de développement professionnel des personnels d'éducation ?*, Dossier de synthèse, Paris, Cnesco.

MOORE Danièle et PY Bernard, 2008, « Introduction : discours sur les langues et représentations sociales » dans *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Éditions des archives contemporaines.

MOORE Danièle, 2009, « À propos de la notion de compétence plurilingue en relation à quelques concepts sociolinguistiques ou Du rôle de l'implication et de l'intervention dans la construction théorique » dans PIEROZAK I. et ELOY J-M. (éds.), *Intervenir : appliquer, s'impliquer ?*, Paris, L'Harmattan, pp. 95-104.

MOORE C., GILBREATH D. et MAIURI F., 1998, *Educating students with disabilities in general education classrooms : A summary of the research*, Université de l'Oregon.

MOREAU Marie-Louise, 1997, *Sociolinguistique. Concepts de base*, Mardaga.

MOREL Françoise, BUCHETON Dominique, CARAYON Brigitte *et al.*, « Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces » dans *Le français aujourd'hui*, n° 188, pp. 65-77.

MORIN Edgar, 1982-1990, « L'ancienne et la nouvelle transdisciplinarité » dans *Science sans conscience*, Paris, Le Seuil, collection « Points ».

MORIN Edgar, 1990-2005, *Communication et complexité, introduction à la pensée complexe*, Paris, Seuil.

MORIYON Félix Garcia, « L'éthique des professeurs » dans *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 05 | 1995, mis en ligne le 16 mars 2015, consulté le 15 avril 2019.

MORO Marie-Rose, 1994, *Parents en exil. Psychopathologie et migrations*, Paris, PUF.

MORO Marie-Rose, 2002, *Enfants d'ici venus d'ailleurs*, Paris, La Découverte.

MORO Marie-Rose, 2011, *Psychothérapie transculturelle de l'enfant et de l'adolescent*, Paris, Dunod.

MORO Marie-Rose, 2012, *Enfants de l'immigration, une chance pour l'école*, Paris, Bayard.

MOSCOVICI Serge, 1989, *Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire*, Les Classiques des sciences sociales.

NANTE Véronique et TRIMAILLE Cyril, 2013, « À l'école il y a bilinguisme et bilinguisme », dans BERTUCCI Marie-Madeleine (dir.), *Lieux de ségrégation sociale et urbaine : tensions linguistiques et didactiques ?*, *Glottopol* n° 21.

NATHAN Tobie, 1986-2013, *La folie des autres. Traité d'ethnopsychiatrie clinique*, Paris, Dunod.

NUTTIN Joseph, 1980, *Motivation et perspectives d'avenir*, Louvain, Presses Universitaires de Louvain.

OLIVIER DE SARDAN Jean-Pierre, 1995, « La politique du terrain » dans *Enquête* [en ligne] mis en ligne le 10 juillet 2013, consulté le 12 juin 2022.

PAILLÉ Pierre et MUCCHIELLI Alex, 2005, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.

PAILLÉ Pierre, 2007, « La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires » dans *Recherches qualitatives*, n° 27(2), pp. 133-151.

PAQUAY Léopold, ALTET Marguerite, CHARLIER Evelyne et PERRENOUD Philippe (dir.), 1996, *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles, De Boeck Université.

PAWLOFF Stéphane, 2020, « Ce que l'inclusion ne dit pas de l'inclusion » dans *Empan* n° 117, pp. 21-27.

PEAL E. et LAMBERT W., 1962, *The relation of bilingualism to intelligence*, Psychological Monographs.

PEILLON Vincent, 2013, *Refondons l'école : pour l'avenir de nos enfants*, Paris, Le Seuil.

PELTIER Gary, 1997, « The effect of inclusion on non-disabled children : a review of the research » dans *Contemporary Education* n° 68, pp. 234-238.

PENLOUP Marie-Claude, MIGUEL ADDISU Véronique et KERVYN Bernadette (dir.), 2022, « Élèves plurilingues en classes ordinaires : dynamiques, ressources et défis pour la didactique du français » dans *Repères* n° 65.

PEREGO Christine, 2020, « L'inclusion scolaire des élèves allophones » dans *Rhizome* n° 78, Lyon, OSPERE-SAMDARRA.

PEREGO Christine, 2020, « L'évaluation des élèves allophones en classes ordinaires : des pratiques bienveillantes ? » Dans BIICHLÉ Luc et DINVAUT Annemarie (dir.), *Mieux vivre en langues où comment passer de l'insécurité à la bienveillance, la bientraitance, la coopération*, Paris, L'Harmattan.

PEREGO Christine, 2022, « Apprendre en contexte de migrations multiples : continuités et ruptures. Regard sur l'histoire des deux Sara » dans *Action Didactique*, [En ligne], n° 5 (2), pp. 16-37.

PERRENOUD Philippe, 1994, *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan.

PERRENOUD Philippe, 1999, *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris, ESF.

PERRENOUD Philippe (éd.), 2001, *Développer la pratique réflexive*, Paris, ESF.

PERRENOUD Philippe, 2002, *Les cycles d'apprentissage, une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

PERRENOUD Philippe, 2004, « Les sciences de l'éducation proposent-elles des savoirs mobilisables dans l'action ? » dans LESSARD Claude, ALTET Marguerite, PAQUAY Leopold

et PERRENOUD Philippe (éds) : *Entre sens commun et sciences humaines, Quels savoirs pour enseigner ?*, Bruxelles, De Boeck, pp. 139-157.

PERRENOUD Philippe, 2005, « L'école face à la diversité des cultures. La pédagogie différenciée entre exigence d'égalité et droit à la différence », Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

PERRENOUD Philippe, 2010, « De l'exclusion à l'inclusion : le chaînon manquant » dans *Éducateur* n° spécial 7 mai.

PERRENOUD Philippe, 2001-2012. « Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants » dans PAQUAY Leopold, ALTET Marguerite, CHARLIER Evelyne et PERRENOUD Philippe (dir.), *Former des enseignants professionnels – Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck, pp. 211-237.

PERREGAUX Christiane, 1995, « L'école, espace plurilingue » dans *Lidil* n° 11, pp. 125-139.

PERREGAUX Christiane, 1998, « Avec les approches d'éveil au langage, l'interculturel est au centre des apprentissages langagiers » dans *Bulletin VALS-ASLA* n° 67, pp. 101-110.

PERREGAUX Christiane, 2002, « (Auto)biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues » dans *Bulletin VALS-ASLA* n° 76, pp. 81-94.

PERREGAUX Christiane, 2004, « Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune », dans *Repères* n° 29, pp. 147-166.

PLAISANCE Éric, 2012, « De l'intégration scolaire à l'école inclusive » dans *Le français comme langue de scolarisation*, Éditions SCEREN.

PLAISANCE Éric, BELMONT Brigitte, VERILLON Alette et SCHNEIDER Cornelia, 2007, « Intégration ou inclusion ? » dans *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* n° 37.

POINSOT Marie, 2010, « Jeu de langues » dans *Hommes et Migrations* n° 1288.

POITVIN Maryse, 2014, « Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives » dans *Éducation et société*, vol. 33, n° 1, pp. 185-202.

POITVIN Maryse, DHUME Fabrice *et al.*, 2018, « La formation des enseignants sur la diversité et les rapports ethniques : regard comparatif France, Québec, Belgique et Suisse » dans *Éducation et francophonie*, vol. 46, n° 2, pp. 30-50.

PORCHER Louis, 2011, *L'enseignement des langues étrangères*, Paris, Hachette éducation, 4ème édition.

PORCHER Louis et ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, 1998, *Éthique de la diversité en éducation*, Paris, PUF.

PRAIRAT Eirick, 2009a, « Le minimalisme déontologique. Raisons sociologiques et pertinence éthique à l'heure du pluralisme morale » dans JUTRAS France et GOHIER, 2009, *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

PRAIRAT Eirick, 2009b, *De la déontologie enseignante*, Paris, PUF.

PRAIRAT Eirick, 2013, *La morale du professeur*, Paris, PUF.

PRAIRAT Eirick, 2017a, *Éduquer avec tact*, Paris, ESF.

PRAIRAT Eirick, 2017b, « Une éthique professorale au service de l'estime de soi » dans *Éthique en éducation et en formation* n° 3.

PRAIRAT Eirick, 2018, « Considérations sur l'idée d'hospitalité scolaire » dans *Éthique en éducation et en formation* n° 5.

PRAIRAT Eirik, 2019, De l'école « inclusive » à l'école « hospitalière », Journal *Le Monde* du 10 septembre 2019.

PRZESMYCKI Halina, 1991, *La pédagogie différenciée*, Paris, Hachette.

PRIMON Jean-Luc, MOGUEROU Laure et BRINBAUM Yaël, 2018, « Les enfants migrants à l'école française, accueil, parcours, relégation et expériences scolaires d'après l'enquête trajectoires et origines » dans *Revue européenne des migrations internationales*, volume 34, pp. 13-43.

PRIMON Jean-Luc et BRINBAUM Yaël, 2014, « Une école discriminante ? » dans *Plein droit* n° 103, pp. 32-35.

PRUD'HOMME Luc *et al.*, 2005, « La construction d'un îlot de rationalité autour du concept de différenciation pédagogique » dans *Journal of the Canadian Association or Curriculum Studies*, vol. 3, n° 1, pp. 1-31.

PRUD'HOMME Luc et BERGERON Geneviève, 2015, « Diversité, étude de soi et engagement professionnel en formation initiale à l'enseignement » dans MERHAN France, JORRO Anne et DE KETELE Jean-Marie (dir.), *Mutations éducatives et engagement professionnel*, Bruxelles, De Boeck supérieur.

PUREN Christian, 2003, « Contre la 'pédagogie différenciée' ! » dans *Lengua e Nuova Didattica*, Revue du LEND (Italie). Références de la publication non disponibles.

PUREN Christian, 2013, « La didactique des langues étrangères, à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme », 3ème édition électronique disponible sur le site www.christianpuren.com.

PY Bernard, 1997, « Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues » dans *Études de linguistique appliquée*, volume 0.

PY Bernard, 2004a, « Pour une approche linguistique des représentations sociales » dans *Langages* n° 154, Armand Colin, pp. 6-19.

PY Bernard, 2004b, « Discours et construction des connaissances en L1 et L2. Enseigner en classe bilingue », Actes de l'Université d'Automne, IUFM d'Alsace, 24-27 octobre 2002, Paris, Ministère de l'Éducation Nationale, pp. 119-126.

QUIVY Raymond et VAN CAMPENHOUDT Luc, 2001, *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod.

RAFONI Jean-Charles, 2007, *Apprendre à lire en français langue seconde*, Paris, L'Harmattan.

RAMEL Serge et VIENNEAU Raymond, 2016, « Des fondements sociologiques de l'inclusion scolaire aux injonctions internationales » dans PRUD'HOMME *et al.*, *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*, pp. 25-38, Bruxelles, De Boeck Supérieur.

RAVEZ Claire, 2019, « L'interculturel à l'école : quels cadres de référence ? » dans *Dossier de veille de l'IFE*, n° 129, mars, ENS de Lyon.

RAZAFI Elatania et TRAISNEL Razafi, « Dire les minorités linguistiques en sciences sociales : les notions de « vitalité » et d'« allophone » dans les contextes canadien et français » dans *Les langages du politique*, vol. 115, n° 3, pp. 111-126.

REVERDY Catherine, 2019, « Apprendre (dans) l'école inclusive » dans *Dossier de veille de l'IFE*, n° 127, janvier, ENS de Lyon.

REZZOUG Dalila, DE PLAEN Sylvaine, BENSEKHAR Malika et MORO Marie-Rose, 2007, « Bilinguisme chez les enfants de migrants, mythes et réalités » dans *Le Français aujourd'hui* 2007/3, n° 158, pp. 58-65.

RICHETERICH René, 1986, *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette.

RICOEUR Paul, 1986, *Du texte à l'action*, Paris, Seuil.

RICOEUR Paul, « L'herméneutique et la méthode de sciences sociales », séminaire du centre de philosophie du droit (Actes, 1991-1992). Version écrite consultée sur <https://omekas.obspm.fr/s/psl/ark:/18469/21zsr#?c=0&m=0&s=0&cv=0> le 21/05/2021.

RICOEUR Paul, 1997, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.

RISPAIL Marielle et BLANCHET Philippe, 2011, « Principes transversaux pour une sociodidactique dite de « terrain » dans BLANCHET Philippe et CHARDENET Patrick (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Paris, Éditions des archives contemporaines et AUF, pp. 65-72.

RISPAIL Marielle (dir.), 2012, *Esquisses pour une école plurilingue*, Paris, L'Harmattan.

RISPAIL Marielle, 2012, « Interroger la sociodidactique, faux semblants, résistances et orientation » dans *Socles* vol 1 n°1, Bouzaréah, École Normale Supérieure des Lettres et Sciences Humaines, pp. 75-102.

RISPAIL Marielle (dir.), 2017, *Abécédaire de sociodidactique*, Publications de l'Université de Saint-Étienne.

RISPAIL Marielle et BENSEKAT Malika, 2018, « Le terrain algérien sous la loupe sociodidactique : une rencontre féconde » dans *Socles* volume 5 n° 11, Bouzaréah, École Normale Supérieure des Lettres et Sciences Humaines, pp. 412-434.

RISPAIL Marielle, TOTOZANI Marine et VILLA-PEREZ Valeria, 2019, « Pour une méthodologie de la proximité ? » dans *Essais* [En ligne], 14 | 2018, mis en ligne le 01 décembre 2019, consulté le 18 mars 2022.

RISPAIL Marielle, 2022, « Identités et diversités dans les classes : quelques exemples et questions de catégorisations », dans *Le français aujourd'hui*, n° 217, pp. 23-33

ROGER Geoffrey et DE BRES Julia, 2017, Langues de France et Charte européenne des langues régionales ou minoritaires inventaire critique des arguments anti-ratification (2014-2015), [en ligne] vol. 11.1 pp. 131–152, <https://doi.org/10.1558/sols.31098>.

ROULET Eddy, 1980, *Langue maternelle et langues secondes vers une pédagogie intégrée*, Paris, Hatier.

ROUSSEAU Nadia et PRUD'HOMME Luc, 2010, « C'est mon école à moi aussi : dialogue sur les caractéristiques essentielles de l'école inclusive » dans ROUSSEAU Nadia, *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble*, Québec, Presse de l'Université du Québec, pp. 7-46.

ROUSSEAU Nadia et THIBODEAU Stéphane, 2011, « S'approprier une pratique inclusive : regard sur le sentiment de compétence de trois équipes-écoles au cœur d'un processus de changement », dans *Éducation et francophonie* n° 39 (2), pp. 145-164.

ROUSSEAU Nadia, BERGERON Geneviève et VIENNEAU Raymond, 2013, « L'inclusion scolaire pour gérer la diversité : des aspects théoriques aux pratiques dites efficaces » dans *Revue suisse des sciences de l'éducation*, n° 35 (1), pp. 71-90.

ROUSSEAU Nadia (dir.), 2015, *La pédagogie de l'inclusion scolaire* 3ème édition, Québec, Presses de l'Université du Québec.

RUIJS Nienke et PEETSMA Thea, 2009, « Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed » dans *Educational Research Review* vol. 4, n° 2, pp. 67-79.

SAUVAGE Jérémie et DEMOUGIN Françoise (dir.), 2012, *La construction identitaire à l'école. Perspectives linguistiques et plurielles*, Paris, L'Harmattan.

SAYAD Abdelmalek, 1994, « Qu'est-ce que l'intégration ? » dans *Hommes & Migrations* n° 1182, pp. 8-14.

SCHIFF Claire et FOUQUET-CHAUPRADE Barbara, 2011, « Parcours scolaires et conditions d'accueil des primo-arrivants », dans GLASMAN Dominique et OEUVRARD Françoise, *La déscolarisation*, Paris, La Dispute, pp. 181-202.

SCHIFF Claire, LAZARIDIS Marie, OCTAVE Carole, BARTHOU Évelyne, CHAUPRADE Barbara et DELORME Annick, 2004, « Les obstacles institutionnels à l'accès des enfants et des adolescents nouvellement arrivés en France à une scolarité ordinaire », dans *FASILD, L'accueil à l'école des élèves primo-arrivants en France*, Paris, La Documentation française, pp. 135-277.

SCHNAPPER Dominique, 2007, *Qu'est-ce que l'intégration ?* Paris, Gallimard.

SCHWEITZER Sylvie, CHAPLAIN Renaud, BERBAGUI Dalila et ELONGBIL-EWANE Émilie, 2009, « Regards sur les migrations au XIXe et XXe siècles en Rhône-Alpes » dans *Hommes & Migrations* n° 1278, pp. 32-46.

SCHÖN Donald A, 1994, *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Éditions Logiques.

SIBONY Daniel, 1991, *Entre-deux : l'origine en partage*, Paris, Seuil.

SIMON Amalini, 2014, « De la langue de ma mère à celle de l'école : parcours langagier des enfants tamouls du Sri Lanka », thèse de doctorat sous la direction de MORO Marie-Rose soutenue publiquement le 16/12/2011, Université Paris 13.

SIMON Amalini, PEREGO Christine et MORO Marie-Rose, 2020, « Mieux accueillir les enfants plurilingues à l'école. Pour bien parler et pour bien parler le français, il faut bien parler sa langue maternelle » dans *Administration & Éducation* n° 166, pp. 89-97.

SIMON Diana-Lee, DOMPMARTIN-NORMAND Chantal, GALLIGANI Stéphanie et MAIRE-SANDOZ Marie-Odile, 2015, *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*, Riveneuve éditions.

SPAETH Valérie, 2015, « Genèse, enjeux et configuration de l'option FLES au CAPES de lettres modernes » dans *le français aujourd'hui* n°189.

SOULET Marc-Henry, 2005, « Reconsidérer la vulnérabilité » dans *Empan* n° 60, vol. IV, décembre 2005, pp. 24-29.

STARKEY Hugh, 2002, « Citoyenneté démocratique, langues, diversité et droits de l'Homme » dans *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue - Étude de référence*, Conseil de l'Europe.

STAUB Debbie et PECK Charles, 1995, « What are the outcomes for nondisabled student ? » dans *Educational Leadership* n° 52(4), pp. 36-40.

SRATOLAKI Sofia et BONO Mariana, 2006, « Parcours d'apprentissage des apprenants des troisièmes langues : dynamiques des répertoires plurilingues en construction » dans *Cahiers de l'ACEDLE*, 2, Recherches en didactique des langues, pp. 7-35.

TABOADA-LEONETTI Isabelle, 1998, « stratégies identitaires et minorités : le point de vue du sociologue » dans CAMILERRI Carmel *et al.*, *Stratégies identitaires*, Paris, PUF.

TACHÉ Aurélien, FOURCADE Sabine, HESSE Catherine et BABILLOTE Justin, 2018, « 72 propositions pour une politique ambitieuse d'intégration des étrangers arrivant en France (Rapport au Premier ministre) ».

STARKEY Hugh, 2002, « Citoyenneté démocratique, langues, diversité et droits de l'homme- Étude de référence » dans *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Conseil de l'Europe.

SUZUKI Elli, POTOLIA Anthippi et CAMBRONE-LASNES Stella, 2018, *Penser la didactique du plurilinguisme et ses mutations*, Presses Universitaires de Rennes.

TARDIF Maurice et LESSARD Claude, 1999, *Le travail enseignant au quotidien*, Presses Universitaires de Laval.

TARDIF Maurice et LESSARD Claude, 2005, *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.

TERRAZ Tommy, 2017, « Discours politiques de la bienveillance et éthique de l'altruisme en éducation » dans FABRE Michel, GO Henri-Louis et PRAIRAT Eirick (dir.), *Éthique et politiques éducatives*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, Éditions universitaires de Lorraine, collection « Questions d'éducation et de formation », pp. 151-166

TERRAZ Tommy et DENIMAL Amandine, 2018, « Construire la relation éducative : postulat d'éducabilité, bienveillance et altruisme » dans « La bienveillance en éducation : approches compréhensives et critiques », *Questions vives* n° 29.

THOMAS Hélène, 2010, *Les vulnérables. La démocratie contre les pauvres*, Paris, Éditions du croquant, collection « Terra ».

THOMAS G et VAUGHAN M, 2004-2009, *Inclusive education, Readings and reflections, Berkshire*, Open University Press and New York, Two en plaza.

THOMAZET Serge, 2006, « De l'intégration à l'inclusion, une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences » dans *Le français aujourd'hui* n° 152 pp. 9-27.

THOMAZET Serge, 2012, « Du handicap aux besoins éducatifs particuliers » dans *Le français aujourd'hui* n° 177, pp. 11-17.

THOMAZET Serge, 2013, *Former les acteurs de l'école inclusive. L'éducation inclusive : une formation à inventer*, Paris, UNESCO.

TOCHON François Victor, 2000, « Note de synthèse : recherche sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité » dans *Revue française de pédagogie* n° 133(1), pp. 129-157.

TOMLINSON Carol Ann et MCTIGHT Jay, 2010, *Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours*, Montréal, Chenelière Éducation.

TOPINARD Paul, 1876, « Anthropologie, ethnologie et ethnographie » dans *Bulletins de la Société d'anthropologie de Paris*, II^o Série, Tome 11, pp. 199-229.

TREMBLAY Philippe, 2012, *Inclusion scolaire, dispositifs et pratiques pédagogiques*, Bruxelles, De Boeck éducation.

TRIBALAT Michèle, 2016, « La diversité des populations en France » dans *Commentaire* n°155, pp. 698-703.

TRIMAILLE Cyril, 2017, "Les langues et leurs usages comme facteur de discrimination", La Clé des Langues [en ligne], Lyon, ENS de LYON/DGESCO (ISSN 2107-7029), mars 2017. Consulté le 09/04/2020. URL: <http://cle.ens-lyon.fr/plurilingues/a-trier/les-langues-et-leurs-usages-comme-facteur-de-discrimination>.

TRONCY Christel, 2016, *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*, Presses universitaires de Rennes.

VAN DEN AVENNE Cécile (ed.), 2005, *Mobilité et contacts de langues*, Paris, L'Harmattan.

VANISCOTTE Francine, 1999, « L'enseignant des écoles de l'Europe » dans *Perspectives documentaires en éducation* n° 46-47.

VARRO Gabrielle, 1999, « La désignation des élèves étrangers dans les textes officiels » dans *Mots* n° 61, L'École en débats, pp. 49-66.

VARRO Gabrielle, 2003, « Les représentations autour du bilinguisme des primo-arrivants » dans *Ville École Intégration* n° 83, pp. 13-19.

VERDELHAN-BOURGADE Michèle, 2007, « Plurilinguisme : pluralité des problèmes, pluralité des approches » dans *Tréma* [En ligne], 28 | 2007, mis en ligne le 30 septembre 2010, consulté le 8 janvier 2020.

VERDELHAN-BOURGADE Michèle, 2014, *Le français de scolarisation, pour une didactique réaliste*, Paris, PUF.

VIAUT Alain, 2002, « Apport et réception française de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires : approche sociolinguistique » dans *Revue d'Études Comparatives Est-Ouest*, CNRS, 33 (1), pp. 9-48.

VIENNE Philippe, 2004, « Au-delà du stigmate : la stigmatisation comme critique des interactions et des jugements scolaires » dans *Éducation et société* n° 13, pp. 178-179.

VIENNE Philippe, 2008, *Comprendre les violences à l'école*, Pratiques pédagogiques, Bruxelles, De Boeck.

VIENNEAU Raymond, 2002, « Pédagogie de l'inclusion : fondements, définitions, défis et perspectives » dans *Éducation et Francophonie*, 30 (2), pp. 257-286.

VIENNEAU Raymond (dir.), 2016, *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*, Bruxelles, De Boeck supérieur.

VIENNEAU Raymond, 2006, « De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion » dans DIONNE et ROUSSEAU (dir.), *Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, pp. 8-32.

VIGNER Gérard, 2001, *Enseigner le français comme langue seconde*, Paris, CLE International.

VILLA-PEREZ Valeria et TOTOZANI Marine, 2022, « Entretien avec Christine Deprez » dans *Glottopol* [En ligne], 37 |2022, mis en ligne le 01 juillet 2022, consulté le 28 juillet 2022.

VINSONNEAU Geneviève, 2002, « Le développement des notions de culture et d'identité : un itinéraire ambigu » dans *Carrefours de l'éducation* n° 14, pp. 2-20.

VOLLMER Helmut Johannes, 2006, *Langues d'enseignement des disciplines scolaires*, Strasbourg, Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe.

WEBER Florence, 2009, *Manuel de l'ethnographe*, Paris, PUF.

WIEVIORKA Michel, 2008, « L'intégration : un concept en difficulté » dans *Cahiers internationaux de sociologie* n° 125(2), pp. 221-240.

WIHTOL DE WENDEN, Catherine, 2018, « La politique française d'immigration (1945-2015) » dans *Les Cahiers du GEPE*, n° 9/2017, Strasbourg, Presses Universitaires de Strasbourg.

WIHTOL DE WENDEN Catherine, 2020, *Atlas mondial des migrations*, Paris, Autrement.

WITORSKY Richard, 2001, « Contribution de l'apprentissage expérientiel et de la science-action à la pratique professionnelle » dans MACKIEWICZ Marie-Pierre, *Praticien et chercheur- parcours dans le champ social*, Paris, L'Harmattan, pp. 107-118.

WOODS Devon, 1996, *Teacher Cognition in Language Teaching. Beliefs, decision-making and classroom practice*, Cambridge, Applied Linguistics.

WOKUSCH Suzanne, 2008, « Didactique intégrée des langues : la contribution de l'école au plurilinguisme des élèves » dans *Babylonia* (1), pp. 12-14.

YOUNG Andréa et HELOT Christine, 2006, « La diversité linguistique et culturelle à l'école : Comment négocier l'écart entre les langues et les cultures de la maison et celle(s) de l'école ? » dans HÉLOT Christine et al., *Écarts de langue, écarts de culture. A l'école de l'Autre*, Francfort, Peter Lang.

ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, 2000, « Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique », dans *Repères* n° 22, pp. 61-81.

ZAKHARTCHOUCK Jean-Michel, 2001, *Au risque de la pédagogie différenciée*, Paris, INRP.

ZAKHARTCHOUCK Jean-Michel, 2018, *Enseigner en classes hétérogènes*, Paris, ESF.

ZAKHARTCHOUCK Jean-Michel, 2017, « Ne pas opposer bienveillance et exigence » dans *Les cahiers pédagogiques*, hors-série numérique n° 46, avril 2017 [en ligne].

ZARATE Geneviève, 1993, *Représentation de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier.

ZARATE Geneviève, LEVY Danielle et KRAMSCH Claire (dir.), 2008, *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Éditions des archives contemporaines.

ZAY Danielle, 2012, *L'éducation inclusive, une réponse à l'échec scolaire ?*, Paris, L'Harmattan.

ZUCMAN Elisabeth, 2008, « Les « besoins éducatifs particuliers » : une clé pour la scolarisation de tous les élèves en difficulté », Conférence à l'IUFM de Créteil, 23/01/2008.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	6
SOMMAIRE	8
LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES	9
LISTE DES SIGLES	10
REMARQUES LIMINAIRES	12
INTRODUCTION.....	14

PARTIE 1 - MIGRATIONS, SCOLARISATION DES ENFANTS MIGRANT·E·S PLURILINGUES ET INCLUSION : QUEL DIALOGUE, QUELLES ARTICULATIONS ?

20

Chapitre 1- Les migrations aujourd’hui : quelles réponses des systèmes éducatifs au niveau mondial et européen ?

20

1.1 Le monde s’engage sur la voie d’une réponse aux besoins éducatifs des populations migrantes

21

1.1.1 La mise en place progressive d’une législation internationale

21

1.1.2 L’éducation en contexte migratoire : enjeux et défis

23

1.2 Les engagements européens en faveur de la scolarisation des enfants migrant·e·s

25

1.2.1 Une législation en faveur du droit à l’éducation pour tou·te·s

26

1.2.2 Portrait des élèves migrant·e·s en Europe

27

1.2.2.1 Des élèves en nombre minime...

27

1.2.2.2 ...avec des besoins particuliers

28

1.2.2.3 ...qui nécessitent des transformations des systèmes éducatifs

29

Chapitre 2 - Accueil et scolarisation des enfants de familles migrantes en France : état des lieux

30

2.1 Les politiques migratoires en France : entre accueil et fermeture

31

2.1.1 La France, pays d’immigration

31

2.1.2 Une frénésie législative, entre accueil et fermeture

32

2.1.3 Qu’est- ce qui se cache derrière le terme « intégration » ?

36

2.1.4 Rôle et place paradoxale des langues dans l’intégration des personnes migrantes

39

2.2 Relations entre politiques migratoires et politiques éducatives

42

2.2.1 Le système scolaire français : le poids de la norme

42

2.2.1.1 Une école républicaine

42

2.2.1.2 ... centrée sur « la maîtrise » de la langue française

43

2.2.2 Quelle place pour les enfants migrant·e·s au sein de l’École française ?

45

2.2.2.1 Une École qui peine à les nommer

45

2.2.2.2 Une École qui peine à les faire réussir scolairement

48

2.2.2.3 Une École discriminante ?

51

2.2.3 Des textes institutionnels à leur mise en œuvre

52

2.2.3.1 Évolution des textes institutionnels et des structures depuis les années 1970

52

2.2.3.2 Les textes en vigueur actuellement

55

2.2.3.3 Une mise en œuvre disparate.....

57

2.2.3.4 le cas de l’académie de Lyon

59

Chapitre 3 - La formation des acteurs et actrices impliqué·e·s

61

3.1 Qui forme les enseignant·e·s ?

61

3.2 Enseigner aux élèves migrant·e·s : quelle formation ?	64
3.2.1 La formation initiale et les spécialisations possibles	64
3.2.1.1 <i>Les enjeux de l'option FLS</i>	65
3.2.1.2 <i>Les compétences attendues</i>	66
3.2.2 La formation continue institutionnelle et/ou autonome des enseignant·e·s du second degré	68
3.2.3 Qui sont les enseignant.es des dispositifs UPE2A ?	70
3.3 Enseigner aux élèves migrant·e·s plurilingues : une formation insuffisante	74
Conclusion partie 1	77

PARTIE 2 - FONDEMENTS THÉORIQUES : UNE APPROCHE PLURIDISCIPLINAIRE ET TRANSDISCIPLINAIRE

78	
Chapitre 4 - L'inclusion scolaire : définition et incidences didactiques	81
4.1 Une évolution terminologique : de l'intégration à l'inclusion	83
4.2 L'inclusion : approche historique, sociologique et politique	85
4.2.1 À l'origine de l'inclusion : des mouvements sociaux	85
4.2.2 L'inclusion : un droit avant tout	86
4.2.3 Des recherches sur l'efficacité des dispositifs	89
4.3 L'inclusion : des valeurs au service de la diversité	91
4.3.1 Diversité et équité	91
4.3.2 Altérité et altruisme	93
4.3.3 Bienveillance et bienveillance	94
4.3.4 Vulnérabilité	98
4.3.5 Hospitalité	99
4.4 Incidences didactiques et pédagogiques du processus inclusif	101
4.4.1 Des difficultés aux besoins éducatifs particuliers	101
4.4.2 Un système centré sur l'enseignant·e	104
4.4.3 Les savoir-être : des vertus enseignantes inclusives ?	105
4.4.4 Les savoir-faire : les pratiques enseignantes au prisme de l'inclusion	109
4.4.4.1 <i>Définition des pratiques inclusives</i>	109
4.4.4.2 <i>La différenciation pédagogique</i>	110
4.4.4.3 <i>La pédagogie universelle</i>	111
Chapitre 5 - Didactique des langues et du plurilinguisme	114
5.1 Plurilinguisme et compétence plurilingue : de quoi parle-t-on ?	114
5.1.1 Le plurilinguisme en question	114
5.1.2 La compétence plurilingue	117
5.1.3 Le plurilinguisme en situation migratoire	120
5.1.4 La compétence plurilingue dans les textes institutionnels français	121
5.2 L'émergence d'approches didactiques spécifiques : les approches plurielles et leur philosophie	123
5.2.1 La didactique intégrée des langues (DIL)	123
5.2.2 L'intercompréhension entre langues parentes	125
5.2.3 L'éveil aux langues	126
5.2.4 L'approche interculturelle	128
5.2.5 Le CARAP	131
5.2.6 Valoriser les langues dans les apprentissages autres que linguistiques	132
Chapitre 6 - Plurilinguisme : approches sociolinguistique et ethnopsychiatrique	137
6.1 Plurilinguisme et approche sociolinguistique	137
6.1.1 Les langues et leurs représentations sociales	139
6.1.2 Les représentations et idéologies linguistiques à l'École	142

6.1.2.1 Statuts des langues à l'École	143
6.1.2.2 Le rapport à la norme	144
6.1.3 Langues et enjeux identitaires	147
6.2 Passer d'un monde à l'autre : quand la sociodidactique rencontre l'ethnopsychiatrie	151
6.2.1 L'ethnopsychiatrie et l'enfant migrant	151
6.2.2 Le défi du métissage	153
Chapitre 7 - Analyser et comprendre la pratique enseignante dans des situations complexes	157
7.1 L'agir enseignant	159
7.2 La pensée enseignante	161
7.3 Les gestes professionnels	162
7.3.1 Distinguer gestes du métiers et gestes professionnels	163
7.3.2 Le modèle du multi-agenda	165
7.4 Le répertoire didactique	168
Conclusion partie 2	170
PARTIE 3 - MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	172
Chapitre 8 - Méthodologie de recherche : une construction progressive et personnelle	172
8.1 Les prémices : une construction progressive et personnelle	172
8.2 De l'expérience d'observation à la co-intervention au sein d'un projet d'établissement	176
Chapitre 9 - Une démarche écologique et engagée	180
9.1 L'interdisciplinarité	180
9.2. Ma posture de chercheuse	181
9.3 Recueillir la parole des enseignant·e·s	182
9.4 L'influence de la recherche sur la parole des enseignant·e·s	182
9.5 Avantages et inconvénients de mon statut professionnel de formatrice	183
9.6 De la posture de formatrice à la posture de chercheuse : la construction d'une dynamique	184
Chapitre 10 - Protocole d'enquête : contextualisation, recueil de données et construction du corpus	185
10.1 Définition du terrain : les choix et les objectifs d'enquête	185
10.1.1 Le choix des établissements	186
10.1.2 Le choix des acteurs et actrices interrogé·e·s	186
10.1.3 Le temps de l'enquête	187
10.2 Les données recueillies	187
10.2.1 Une approche ethnographique	187
10.2.2 Recueillir la parole des enseignant.es et des chef·fe·s d'établissement : les entretiens	189
10.2.2.1 Difficultés et points de vigilance	190
10.2.2.2 Recueillir la parole des enseignant·e·s : le focus group	192
10.2.2.3 Données recueillies lors des entretiens	194
10.2.3 Compléter et enrichir les données : les questionnaires	196
10.2.3.1 Les questionnaires de type A	197
10.2.3.2 Les questionnaires de type B	198
Chapitre 11 - Méthodologie pour l'analyse des données du corpus	200
11.1 Traitement des données	200
11.1.1 Le choix des entretiens	201

11.1.2 Le tri et le choix des questionnaires	202
11.2 Transcriptions des entretiens et présentation des questionnaires	203
11.2.1 La transcription des entretiens	204
11.2.1.1 <i>Réflexion sur la transcription</i>	204
11.2.1.2 <i>Les choix de transcription</i>	205
11.2.1.3 <i>Conventions de transcription</i>	205
11.2.2 Mode de présentation des questionnaires	206
11.3 Une recherche qualitative à dimension ethnographique	206
11.4 Méthodes d'analyse des données du corpus	208
11.3 Vision réflexive sur la méthodologie adoptée	210

PARTIE 4 - ANALYSE DES DONNÉES ET PERSPECTIVES

PARTIE 4 - ANALYSE DES DONNÉES ET PERSPECTIVES	212
Chapitre 12 - Les enseignant·e·s face aux élèves migrant·e·s plurilingues en classe ordinaire : quels discours face aux changements didactiques et pédagogiques ?	213
12.1 Les discours sur les élèves et leurs langues	214
12.1.1 Dénominations des élèves	215
12.1.1.1 <i>Dénominations officielles</i>	215
12.1.1.2 <i>Dénominations personnelles</i>	218
12.1.1.2.1 <i>Pays d'origine et nationalités</i>	218
12.1.1.2.2 <i>Élèves-sujets</i>	219
12.1.1.3 <i>Déterminants et anaphores</i>	221
12.1.1.4 <i>Nombre d'élèves</i>	222
12.1.2 Une attention au parcours migratoire et à l'accueil scolaire	224
12.1.2.1 <i>Les expériences de vie</i>	224
12.1.2.2 <i>Les compétences réelles ou supposées</i>	225
12.1.3 Les langues et le plurilinguisme : des atouts visibilisés mais encore peu valorisés	228
12.1.3.1 <i>Répertoire langagier des élèves</i>	229
12.1.3.2 <i>Rôles des langues du répertoire langagier</i>	231
12.2 Les discours sur les pratiques : quelles reconfigurations de l'agir professionnel ?	233
12.2.1 Les gestes professionnels : entre continuité et rupture	234
12.2.1.1 <i>Des gestes systémiques</i>	235
12.2.1.1.1 <i>Le pilotage</i>	235
12.2.1.1.2 <i>L'étayage</i>	237
12.2.1.1.3 <i>Le tissage</i>	239
12.2.1.1.4 <i>L'atmosphère</i>	241
12.2.1.1.5 <i>La préoccupation didactique</i>	242
12.2.1.2 <i>Des gestes linguistiques</i>	251
12.2.1.2.1 <i>Visibilisation des langues</i>	251
12.2.1.2.2 <i>La traduction</i>	253
12.2.1.2.3 <i>La médiation interlinguistique</i>	255
12.2.1.3 <i>Évaluer, oui mais comment ?</i>	257
12.2.2 Les savoirs pédagogiques et didactiques : entre expertise et incertitudes	260
12.2.3 Les postures et valeurs	265
12.2.3.1 <i>Des enseignant·e·s volontaires</i>	265
12.2.3.2 <i>Tisser des liens</i>	266

12.2.3.3 <i>Se décentrer</i>	267
12.2.3.4 <i>Une posture éthique</i>	270
12.2.3.4.1 <i>La justice</i>	271
12.2.3.4.2 <i>la bienveillance</i>	273
12.2.3.4.3 <i>Le tact</i>	274
12.3 Les réactions et demandes face au discours institutionnel	276
12.3.1 Quand l'inclusion et l'immersion font débat	277
12.3.1.1 <i>Inclusion ?</i>	277
12.3.1.2 <i>...ou immersion ?</i>	279
12.3.2 Les responsabilités de l'institution	283
12.3.3 Une revendication de formation	284
12.3.4 Une attente de légitimité	288
12.3.5 Du geste professionnel à l'identité professionnelle	290
Chapitre 13 - Retours sur les hypothèses	293
13.1 Hypothèse 1 : les représentations des enseignant·e·s sur les élèves allophones et le plurilinguisme influent sur leur engagement	293
13.2 Hypothèse 2 : le principe inclusif crée une insécurité pédagogique chez les enseignant·e·s en bousculant leurs habitudes pédagogiques	395
13.3 Hypothèse 3 : le principe inclusif questionne leurs identités professionnelles	396
13.4 Commentaires et questions émergentes	397
13.4.1 Implication et participation	297
13.4.2 Des postures positives	297
13.4.3 Un effet de loupe	299
Chapitre 14 – Perspectives et pistes formatives	300
14.1 Repenser la formation	300
14.1.1 Redéfinir le métier d'enseignant·e	302
14.1.2 Les obstacles et leviers identifiés	303
14.1.2.1 <i>Les obstacles</i>	303
14.1.2.1.1 <i>Les obstacles structurels</i>	304
14.1.2.1.2 <i>Les obstacles psychosociaux</i>	304
14.1.2.2 <i>Les leviers</i>	304
14.1.3 Quelles nouvelles directions pour la formation ?	304
14.2 Propositions de mise en œuvre	305
14.2.1 Axe 1 : collaborer, partager, mutualiser	305
14.2.1.1 <i>Repenser le rôle du formateur/de la formatrice</i>	306
14.2.1.2 <i>Co construire les connaissances et les compétences</i>	308
14.2.2 Axe 2 : Conscientiser	310
CONCLUSION	317
BIBLIOGRAPHIE	323

