



HAL
open science

Formation des enseignants en charge d'élèves allophones d'hier à aujourd'hui: quelles perspectives?

Catherine Mendonça Dias, Brahim Azaoui, Fatima Chnane-Davin

► To cite this version:

Catherine Mendonça Dias, Brahim Azaoui, Fatima Chnane-Davin. Formation des enseignants en charge d'élèves allophones d'hier à aujourd'hui: quelles perspectives?. Lambert Lucas, collection Didactique des langues maternelles et étrangères. Allophonie. Inclusion et langues des enfants de migrants à l'école, pp.123-140, 2020, 978-2-35935-300-6. hal-02471796

HAL Id: hal-02471796

<https://hal.science/hal-02471796v1>

Submitted on 9 Jan 2023

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.

Mendonça Dias Catherine, Azaoui Brahim et Chnane-Davin Fatima (2020). « Formation des enseignants pour l'inclusion des élèves allophones, d'hier à aujourd'hui : quelles perspectives ? » in Mendonça Dias, C., Azaoui, B. et Chnane-Davin, F., *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*, éd. Lucas.

Formation des enseignants pour l'inclusion des élèves allophones, d'hier à aujourd'hui : quelles perspectives ?

Résumé de l'article

Les auteurs analysent l'adéquation entre le projet inclusif visé par l'Institution pour les élèves allophones, l'offre de formation destinée à leurs enseignants et l'expérience de ces derniers en termes de formation. Pour ce faire, ils rappellent le développement de la formation dans le cadre d'une politique éducative inclusive, sous l'influence européenne et des mesures prises pour les élèves en situation de handicap. Puis, en s'appuyant sur l'exemple de l'académie de Bordeaux, en 2014-15, ils décrivent l'offre de formation initiale et continue dédiée aux enseignants et les défis pour impliquer davantage d'enseignants et consacrer davantage de temps aux problématiques de l'inclusion. Enfin, les analyses de réponses à un questionnaire, soumis à des enseignants des académies de Bordeaux et de Montpellier pour la recherche Evascol, mettent en évidence les besoins exprimés par 137 enseignants, au regard des formations. Des pistes à poursuivre pour les formations sont alors proposées.

Introduction

Dans les années 60, les élèves allophones nouvellement arrivés en France étaient scolarisés directement dans les classes dites ordinaires. Puis, à partir des années 70, des dispositifs spécifiques d'accueil ont vu le jour pour les élèves nouvellement arrivés en France, tels que la classe d'initiation à la langue française (CLIN) en primaire ou la classe d'accueil (CLA) dans le secondaire (Davin-Chnane 2008 ; Mendonça Dias et Schiff 2019). En 2012, ces dispositifs ont évolué en unité pédagogique pour allophones arrivants (UPE2A), qui fonctionne de façon complémentaire de la classe de rattachement, c'est-à-dire que l'élève est inscrit en classe ordinaire dont il est retiré ponctuellement pour suivre des cours dans l'UPE2A, suivant un emploi du temps personnalisé. Les services académiques ont répondu progressivement, partiellement et aléatoirement aux besoins de formation des enseignants prenant en charge ce public (Porcher 1984 ; Galligani 2007 ; Chnane-Davin et Cuq 2009). La mise en œuvre de formations initiales et continues, répondant aux récentes préconisations institutionnelles et cohérente avec l'évolution des pratiques professionnelles, demeure laborieuse ; par ailleurs l'offre de formation continue est parcimonieuse. Finalement, quelle adéquation entre le projet inclusif visé par l'Institution pour les élèves allophones, l'offre de formation destinée à leurs enseignants et l'expérience de ces derniers en termes de formation ?

Notre contribution se fonde sur des données recueillies dans le cadre de la recherche pluridisciplinaire Evascol¹ qui a porté sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement

¹ Recherche financée par le Défenseur des droits et portée par l'Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés.

arrivés et des élèves issus des familles de voyageurs (Armagnague et *alii* 2018a). Nous avons récolté 137 réponses d'enseignants à un questionnaire numérique, réponses qui sont éclairées par des entretiens menés avec des acteurs de l'Éducation nationale. Le choix d'une approche méthodologique mixte (Pinard et *alii* 2004) alliant analyse quantitative (questionnaires) et qualitative (entretiens) a permis de révéler que des enseignants en charge d'élèves allophones arrivants ne sont pas formés à la prise en charge scolaire de ce public, tandis que d'autres, relativement formés, expriment incertitudes et demandes pour mieux dispenser un enseignement de qualité à des groupes hétérogènes sur le plan des compétences scolaires et des biographies langagières.

Pour contextualiser leurs réponses, nous évoquerons le système éducatif français en observant comment s'articulent les préconisations inclusives concernant les élèves allophones et l'offre de formation ; nous nous appuyerons sur l'exemple de l'académie de Bordeaux. Puis, au moyen d'un questionnaire, nous analyserons le point de vue des enseignants et nous envisagerons enfin des pistes de formation.

1. L'offre institutionnelle de formation dans un contexte de politique éducative inclusive

1.1 Le principe d'inclusion, sous l'impulsion de l'Europe et de la politique éducative nationale

L'inclusion peut être considérée comme « le placement à temps plein de tout élève, peu importe ses difficultés, dans une classe ordinaire correspondant à son âge » (Rousseau et Bélanger 2004 : 39). Le terme d'inclusion a fini par s'imposer pour caractériser les modalités de scolarisation des élèves allophones d'une part, en raison de l'influence surplombante des discours européens et d'autre part, de l'influence latérale du champ du handicap en France, notamment avec la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

En premier lieu, le Livre Vert de la Commission des Communautés Européennes (2008) encourage l'inclusion (recommandation n°19) et plus particulièrement « l'inclusion sociale, [les]amitiés et [les] liens sociétaux entre les enfants de migrants et les autres » (n°26). À sa suite, la résolution du Parlement européen du 2 avril 2009, sur l'éducation des enfants de migrants, recommande que les États membres « évitent de créer des "écoles-ghettos" ou des classes spéciales pour les enfants migrants et qu'ils promeuvent une politique éducative d'inclusion » (n°22). Ces trois recommandations donnent lieu aux seules occurrences du terme « inclusion » dans le rapport des Inspections Générales qui les cite respectivement (Klein et Sallé 2009 : 108, 138, 59). Ce principe se retrouve dans les circulaires de 2012 qui spécifient l'organisation de la scolarisation des élèves allophones et, pour la première fois, le terme « inclusion » apparaît à quatre reprises², suivant trois paramètres : le moyen de socialisation (inclusion sociale), les critères d'inscription scolaire (inclusion administrative) et l'affirmation que la scolarisation des élèves allophones relève du droit commun (inclusion légale). En revanche, aucun lien n'est tissé pour envisager les incidences éventuelles didactiques et pédagogiques.

² Trois occurrences dans la circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012, *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés* et une occurrence dans la circulaire n° 2012-143 du 2-10-2012, *Organisation des Casnav*.

En second lieu, au-delà de l'influence européenne, la politique inclusive est impulsée par les efforts en direction des nombreux élèves en situation de handicap. En effet, en 2017, on recense 321 476 élèves relevant du handicap inscrits en « milieu ordinaire »³ tandis qu'on estime à environ 60 700 le nombre d'élèves allophones arrivants (Robin 2018). La nouvelle arborescence des catégories d'élèves en France englobe les élèves allophones et ceux en situation de handicap, dans le groupe des élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP) depuis 2009 (Klein et Sallé 2009). La convergence de l'allophonie⁴ et du handicap n'est pas une nouveauté dans les appréhensions institutionnelles (Mendonça Dias 2018). Il est significatif qu'en 2012, la classe d'accueil soit rebaptisée unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A), appellation qui renforce le lien avec l'unité pédagogique d'intégration (UPI), réservée aux élèves en situation de handicap (Klein et Sallé 2009 : 52, 170, 179) et finalement renommée unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS) en 2015⁵. Toutefois, en 2019, le dernier texte redéfinissant la politique éducative inclusive⁶, ne mentionne aucunement les élèves allophones tandis que les élèves en situation de handicap deviennent la seule population cible de l'inclusion. Ainsi, la convergence des directives européennes et d'une réalité nationale en France a conduit à substituer au terme d'intégration celui d'inclusion (Goï et Huver 2013 : 121) qui se maintient actuellement. Si les effets sont manifestes pour les élèves en situation de handicap, davantage exclus des cursus ordinaires, est-ce véritablement une révolution pour les élèves allophones ? Avant 1970, les élèves venus d'un autre pays étaient de facto en inclusion, même si le terme était inusité, mais des organisations locales variables existaient, telles que placer un adolescent arabophone avec des enfants de 6 ans pour l'appropriation du système écrit français (Kerchouche 2003). Les circulaires de 1970⁷ pour le primaire et de 1973⁸ pour le secondaire, qui instaurent des dispositifs linguistiques, n'excluaient pas le rattachement en classe régulière : certes, si les classes d'initiation (CLIN) des écoles étaient fermées, en revanche les cours de rattrapage intégré (CRI) consistaient « à placer les étrangers dans les mêmes classes que leurs camarades français et à ne les regrouper dans l'horaire hebdomadaire normal que pour 7 à 8 heures d'enseignement de la langue » tandis que pour le second degré, on envisageait aussi que les dispositifs soient ouverts, c'est-à-dire que les élèves suivent aussi un enseignement en classe ordinaire. La dernière circulaire de 2012 instaure l'inclusion comme modalité principale de scolarisation (sauf pour les élèves peu scolarisés antérieurement, peu lecteurs-scripteurs) et les enseignants « conservent un service d'enseignement en classe ordinaire » de sorte à ne pas être marginalisés au sein de l'équipe éducative et pour garder le lien avec les attendus en classe ordinaire. Toutefois, dans les faits, nombre d'entre eux n'enseignent qu'en UPE2A.

³ DEPP, Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2018. Disponible en ligne : http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html#Donn%C3%A9es_publicques

⁴ Dans le contexte métropolitain français, d'après l'usage développé récemment, l'allophonie caractérise la situation plurilingue d'un individu migrant utilisant davantage une autre langue que la langue officielle du territoire, qu'il est en train d'étudier. Dans d'autres contextes, le terme « allophone » est plus largement usité que l'individu soit allochtone ou autochtone.

⁵ Circulaire n° 2015-129 du 21 août 2015, *Unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degrés.*

⁶ Circulaire n° 2019-088 du 5 juin 2019. *Circulaire de rentrée 2019 – pour une école inclusive.* Bulletin officiel n° 23 du 6 juin 2019.

⁷ Circulaire n° IX 70-37 du 13 janvier 1970, *Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers.*

⁸ Circulaire n° 73-383 du 25 septembre 1973, *Scolarisation des enfants étrangers non francophones, arrivant en France entre 12 et 16 ans.*

Ainsi, les textes officiels encourageaient l'intégration partielle, tout en tolérant des structures fermées, où des élèves pouvaient être maintenus plusieurs années (Schiff 2002). L'absence d'inclusion nous renvoie aux difficultés de l'équipe éducative à l'organiser. De plus, dans les faits, l'inclusion se réduit parfois à des modalités d'inscriptions scolaires et ne se traduit pas par des propositions pédagogiques ou didactiques (Goï et Huver 2013 ; Mendonça Dias 2016). Par ailleurs, quand l'ouverture des structures est réaffirmée, la spécialisation des enseignants se dilue : en 1970, on dédiait l'enseignement des « enfants de migrants » aux experts du français langue étrangère (FLE) qui en maîtrisaient les outils (circulaire de 1970) puis dans les années 90 on développa le concept de français langue seconde (FLS) (Bertrand et alii 2000) et finalement, en 2012, on revient sur l'appellation de "français", en "dé-spécialisant" l'enseignement : si personne n'est spécialiste, c'est que tous devraient l'être mais est-ce que la formation est à la hauteur de cette ambition ?

1.2 Les modalités de la formation : l'exemple de l'académie de Bordeaux

Pour explorer l'offre de formation organisée en direction des enseignants en charge des élèves allophones, nous prenons l'exemple de l'académie de Bordeaux, enquêtée dans le cadre d'Evascol. Pour donner un ordre de grandeur, on y recensait 487 établissements scolaires concernés par l'accueil de 1681 élèves allophones en 2014-15.

1.2.1 La formation initiale, l'oubliée des Écoles supérieures de professorat et d'éducation (ESPÉ)

L'académie de Bordeaux ne proposait aucune formation initiale jusqu'en 2014, date à laquelle la réforme du concours au certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement au second degré (CAPES) de lettres modernes introduit une option Français langue étrangère et seconde (FLES) (Chnane-Davin et Spaëth 2015), induisant un compromis à l' « inexistence d'un Capes FLE » et aux souhaits de son instauration (Desvernois et De Miras, 2004 : 102)⁹. Suite à cette réforme, l'académie de Bordeaux a proposé 12 heures à 15 étudiants se destinant au métier de professeur de français (Mendonça Dias 2013). D'après les rapports du jury, nombreux candidats qui se présentent au concours en choisissant l'option FLES sont peu, voire pas du tout préparés par l'École supérieure de professorat et d'éducation (ESPÉ). La formation, qui dépend des moyens humains et matériels des académies et des universités, peine à se développer et le rattachement des Instituts universitaires de formation des maitres (IUFM) à l'université, à travers la création des ESPÉ, apporte peu d'évolution dans l'offre de formation professionnelle et universitaire. Depuis la masterisation, les maquettes ESPÉ des Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF) prévoient des heures pour développer une compétence que les enseignants sont censés acquérir : Prendre en charge la diversité des élèves¹⁰. Pourtant, la formation initiale à la prise en charge des allophones est peu présente voire inexistante.

⁹ Toutefois, Daniel Véronique a identifié une mention « étranger » au Capes de lettres modernes à partir de 1952 (Véronique 2010) mais nous n'en avons pas trouvé trace dans le décret évoqué par l'auteur.

¹⁰ Arrêté du 12 mai 2010. *Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier*. B.O. n° 29 du 22 juillet 2010. Il s'agit de la 6^{ème} compétence. Réactualisé avec l'arrêté du 1 juillet 2013. *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. J.O. du 18 juillet 2013. B.O. n°30 du 25 juillet 2013. Il s'agit de la 4^{ème} compétence. Réaffirmé dans l'arrêté du 28 mai 2019 modifiant l'arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des MEEF, p. 10.

1.2.2 La formation continue à destination d'un public restreint

L'académie de Bordeaux offrait trois types de formation continue : des formations académiques ouvertes à tout enseignant du secondaire sur inscription au plan académique de formation (PAF), des formations organisées dans un établissement scolaire sur demande de l'équipe éducative et enfin, des formations réservées aux enseignants de français d'UPE2A. La première modalité de formation, de deux jours, a concerné 25 enseignants. Concernant la seconde modalité, les stages de formation interne ont concerné six établissements scolaires, ce qui permet de mieux désamorcer les conflits, d'organiser un travail d'équipe et de mettre en place de potentiels projets. Enfin, concernant la troisième modalité dédiée aux enseignants d'UPE2A, notons que depuis 2005, une formule associait la venue du professeur de français d'UPE2A et d'un professeur de classe ordinaire, exerçant dans le même établissement et « sélectionné » suivant une discipline mise à l'honneur chaque année. Toutefois, le groupe d'enseignants, restreint en nombre (20 participants) et dans le temps (1 jour), limitait les perspectives de montage de projets. Cette démarche interdisciplinaire se retrouve de façon analogue dans l'académie de Montpellier, enquêtée aussi dans le cadre d'Evascol : des enseignants d'UPE2A accompagnés de collègues d'autres disciplines, de chefs d'établissements et inspecteurs des premier et second degrés participent à des séminaires, alliant interventions de chercheurs et ateliers de réflexion, ce qui favorise et inscrit dans la durée une réflexion conjointe et pluricatégorielle sur un sujet qui concerne toute la communauté éducative.

En dehors de ces formations pour l'enseignement, une offre spécifique concerne les outils d'évaluation. En effet, l'académie proposait un stage de formation à l'habilitation de correcteur-examineur pour l'examen du diplôme d'études en langue française scolaire (DELFS), ainsi qu'un autre pour assurer le bilan d'accueil et le test de positionnement des élèves nouvellement arrivés, tel que préconisé par la circulaire de 2012.

Une grande absente de la formation apparaissait ici : la certification complémentaire de FLS. Celle-ci, expérimentée en 2002¹¹, officialisée en 2004¹² et remaniée en 2019¹³, constituant « un vivier de compétences » (Klein et Sallé 2009 : 145), atteste de connaissances et de compétences professionnelles pour enseigner aux élèves allophones. Toutefois, le manque d'harmonisation entraînait une disparité entre académies. Au début de sa mise en œuvre par exemple, l'académie d'Amiens proposait une dizaine de jours, volume s'amenuisant drastiquement au fil des années, tandis que celle de Bordeaux ne proposait encore rien, faute de moyens.

Dernier écart entre l'ambition nationale et la réalité du terrain, le centre académique pour la scolarisation des élèves nouvellement arrivés et des élèves issus des familles itinérantes et de voyageurs (CASNAV), missionné pour la scolarisation des élèves allophones et la formation des enseignants, devrait être centre de ressources pour rendre accessibles une documentation spécialisée et des outils pédagogiques mais, faute de moyens (achat d'ouvrages) et de disponibilités (mutualisation de ressources via internet), il assure difficilement ce rôle. De ce fait, les praticiens compensent par des démarches individuelles pour se former. Dans cette académie

¹¹ Circulaire n° 2002-100 du 25 avril 2002, *Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages*. B.O. n° 10 de 2002.

¹² Cf. note 1.

¹³ *Modalités et délivrance d'une certification complémentaire dans certains secteurs disciplinaires*, note de service n° 2019-104 du 16-7-2019, BO n° 30, du 25 juillet 2019.

existaient des modules de formation en ligne mais ces derniers étaient non activés en ligne ou méconnus par les enseignants qui finalement ne s’y inscrivaient pas.

1.3 Conclusion sur l’offre de formation face au défi de l’inclusion

Au final, la formation initiale demeure le parent pauvre et la formation continue devrait être soutenue pour développer des compétences professionnelles, paradoxe relevé par Barthélémy vu qu’ « il existe une réelle demande sociale, tant à l’étranger qu’en France, pour répondre aux besoins des migrants et de leurs enfants, à l’accueil d’étrangers de plus en plus nombreux. » (Barthélémy 2011 : 7-8). Qui plus est, ce n’est pas le contenu, ni les outils didactiques, ni les orientations méthodologiques qui font défaut (Auger 2010 ; Chiss 2007 ; Chnane-Davin 2005 ; Klein 2012 ; Mendonça Dias 2012 ; Verdelhan-Bourgade 2002 ; Vigner 2006). Enfin, soulignons que les enseignants exerçant en UPE2A pour d’autres disciplines (les mathématiques notamment) sont écartés de la formation continue, une fois qu’ils ont suivi le stage du PAF et celui de l’établissement. Or, la formation continue offre des temps de travail collectif pour échanger, construire et renouveler des pratiques alimentées par les résultats de la recherche scientifique. Après avoir présenté l’offre de formation d’une académie, nous allons maintenant déplacer notre angle d’analyse du côté des enseignants, qui s’expriment sur leurs besoins.

2. Profils des enseignants, besoins et préconisations de formation

Dans le cadre de la recherche Evascol, il s’est agi, par le biais d’un questionnaire numérique¹⁴, d’explorer l’organisation des dispositifs et de mieux connaître les profils des enseignants, à travers l’exemple de deux académies : celles de Bordeaux et de Montpellier. Dans la première, 92 enseignants (42 exerçant dans des écoles, 37 en collège et 13 en lycée) ont participé au questionnaire alors qu’ils sont 45 dans l’académie de Montpellier (sur environ 95 enseignants). La plupart des enseignants répondants issus du second degré – principalement du collège – sont des professeurs de français, puis, moins nombreux, de langues ou documentalistes. Les autres sont rattachés au premier degré. Ils sont majoritaires parmi les enquêtés de l’académie de Montpellier, mais à part égale avec ceux du second degré dans l’académie de Bordeaux. La majorité des participants interviennent en UPE2A, auprès d’élèves allophones et à un moindre niveau auprès d’enfants de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV).

2.1 Trois parcours professionnels types des enseignants chargés des allophones

Nous recensons trois principaux cas de parcours professionnels caractérisant le profil de ces enseignants.

En premier lieu, les contractuels de FLE : la circulaire de mars 1986¹⁵ stipule que les enseignants sont choisis « selon leurs compétences et, le cas échéant, des formations suivies auprès d’organismes spécialisés en didactique des langues étrangères ». De ce fait, les étudiants formés en didactique des langues constituent un vivier d’enseignants. Ainsi, jusqu’aux années 2000, des enseignants sont recrutés comme vacataires (pour deux cents heures annuelles) ou contractuels (Chnane-Davin 2005). Leur statut est précaire, sans reconnaissance institutionnelle. Ils font

¹⁴ <https://evascol.hypotheses.org/exercices-en-ligne>

¹⁵ Circulaire n° 86-119 du 13 mars 1986.

fonction de professeurs de FLE ; ils ont reçu une formation universitaire en lettres, certains en langue vivante étrangère (espagnol, anglais, allemand...), renforcée parfois par une mention FLE en licence ou maîtrise mais sans spécialisation en FLS (Bertrand et *alii* 2000 ; Chnane-Davin *ibid.*), domaine dont relèvent les élèves allophones. Dans notre échantillon, nous trouvons des enseignantes contractuelles, dont l'une s'improvise d'ailleurs à dispenser des cours de mathématiques.

Voyons le cas des enseignants titulaires intervenant en UPE2A. Certains ont suivi un parcours universitaire comportant de la didactique des langues avant de passer le concours au métier de l'enseignement et d'être titularisé. Le futur enseignant est d'abord spécialiste dans son domaine (2nd degré) ou bien polyvalent (1^{er} degré) dans une logique institutionnelle des classes dites « ordinaires » et ses compétences antérieures en FLE/FLS nourrissent ses pratiques.

Enfin, des professeurs sont issus d'une discipline universitaire sans rapport avec les sciences du langage. Si leur professionnalisation en milieu ordinaire a bien été développée, leurs compétences et connaissances pour gérer le public allophone à l'école sont-elles suffisantes pour répondre aux attentes en tenant compte des situations du plurilinguisme, de l'interculturel (Azaoui, Auger et Zoïa 2019), des trajectoires migratoires et de la contextualisation des situations d'enseignement-apprentissage ?

2.2 Analyse des besoins exprimés par des enseignants via un questionnaire numérique

L'académie de Bordeaux compte davantage d'enseignants déclarant leur formation insuffisante (>75%). A l'inverse, plus de la moitié des sondés de l'académie de Montpellier affirme avoir une formation suffisante. Si ces résultats divergent sur un plan quantitatif, le contenu des réponses est sensiblement similaire. Les besoins que ces enseignants font remonter peuvent être regroupés en deux catégories : le format et le contenu des formations.

Concernant le format, les enseignants plébiscitent fortement la nécessité de décloisonner les formations à différentes échelles. L'ouverture est envisagée entre les enseignants du premier et du second degré, mais également, de manière plus prégnante, entre enseignants de différentes disciplines, pour favoriser le travail d'équipe et élaborer des projets facilitant l'inclusion des élèves. Il s'agit donc de briser une forme de double isolement du côté des enseignants en UPE2A et du côté des élèves allophones dans les classes ordinaires. Dans cette même idée de sortir de l'isolement, est également évoquée la nécessité d'organiser des formations, parfois au sein d'un même établissement, qui favorisent un temps de partage entre collègues intervenant auprès de ces publics. Cette interdisciplinarité convoquée par les enseignants est d'ailleurs encouragée sur le plan européen. La résolution du Parlement européen de 2009 sur l'éducation des enfants de migrants comporte six recommandations¹⁶ concernant la formation des enseignants, notamment la 28 où on estime qu'elle devrait être interdisciplinaire et préparer à « la diversité et à des approches de l'éducation multiculturelles et multilingues ». Chaque acteur a une marge de liberté de s'investir ou non dans des coopérations qui l'amèneront à modifier peu ou prou sa pratique mais de tels changements ne sont pas nécessairement souhaités par tous, au vu des variations didactiques existant au sein du corps professoral et entre les disciplines, qui n'ont pas évolué au même rythme, ni ne s'appuient sur les mêmes cadres théoriques (Sarremejane 2001). Parmi les obstacles à ces projets, nous pouvons pour le moins évoquer les deux suivants : l'implication relative de chaque acteur et une forme d'interculturalité professionnelle, chaque enseignant

¹⁶ Résolution du Parlement européen du 2 avril 2009 sur l'éducation des enfants des migrants (2008/2328(INI)). Recommandations 23, 28, 30, 31, 32, 33. La résolution compte 46 recommandations.

appartenant à des communautés de pratiques (Lave 1991 ; Wenger 1998) divergentes sur certains points. L'interdisciplinarité constitue de fait un espace de rencontre d'enseignants certes mus par un même objectif de transmission et plaçant idéalement l'apprenant au centre des apprentissages, mais également une rencontre de cultures didactiques pour lesquelles la collaboration n'est pas une évidence.

Quant aux contenus de formations, l'information semble une première étape pour faire prendre conscience au public éducatif de la diversité qui innerve tous les aspects de la vie des établissements accueillant des élèves allophones et concerne tous les acteurs éducatifs. La circulaire de 2012 encourage d'ailleurs à penser l'inclusion comme une question commune à l'établissement, ce qui invite à élaborer « de véritables projets d'inclusion », comme l'indique un enseignant questionné. L'appréhension de l'inclusion est variable selon l'expérience et l'ancienneté des enseignants puisque certains déclarent avoir besoin de « mieux cerner les besoins spécifiques des élèves ». Le matériel pédagogique fait également partie des contenus envisagés par les répondants. L'un d'entre eux exprime notamment le besoin de « développer des outils standards nationaux de tests diagnostiques et d'"évolution" » ; d'autres évoquent la nécessité de découvrir et d'élaborer des outils pédagogiques.

2.3 Rétrospectives, perspectives et prospectives des formations ?

Nous retrouvons une actualité dans les écrits de Porcher (1984) qui énumère des caractéristiques du profil des enfants quant à leur trajectoire migratoire et les rapports sociaux, culturels, langagiers. Suite à quoi, il déplore deux tendances : « réduire les problèmes des migrants à leurs dimensions proprement linguistiques [et] considérer celles-ci comme de simples épiphénomènes dont il n'y a pas lieu de se préoccuper ». Ce constat le conduit à soutenir « que la situation de migration, pour être traitée, exige une approche globale qui ne néglige aucun des paramètres à l'œuvre, y compris le linguistique » (*ibid.* : 142). Les enseignants devraient aborder trois étapes, à savoir les analyses des publics, les repérages des besoins et les propositions pédagogiques avec des objectifs évaluables (*ibid.* : 144). Porcher préconise une « formation anthropologique diversifiée et systématique » et esquisse des actions : « élaborer et construire un modèle de stage court, d'une semaine par exemple [...] développer systématiquement les conditions d'une réelle multidisciplinarité [...] concevoir, mettre à l'épreuve, et réaliser concrètement des documents de formation [...] certains proposant de véritables exemples de séquences pédagogiques [...] développer et stimuler les travaux de recherche » (*ibid.* : 148). Cette analyse de 1984 entre en écho avec les recommandations de la recherche Evascol (Armagnague et alii 2018a : 363-374).

Les résultats de cette recherche ont fait apparaître l'inadéquation des formations des enseignants et des compétences à développer chez les apprenants allophones, notamment quand ces derniers, peu scolarisés, rencontraient des difficultés scolaires, plus particulièrement afférentes à l'entrée dans l'écrit(ure) et l'apprentissage de la lecture (Mendonça Dias 2019). Dans cette optique, des projets tels que Romtels¹⁷, qui envisage la prise en compte des répertoires langagiers des élèves pour favoriser la scolarisation des élèves roms des premier et second degrés (Auger et alii 2018), pourraient aussi servir d'appui aux formateurs des ESPÉ, ce qui aurait par ailleurs l'avantage de lier terrain et recherche. La question spécifique de ce public est d'autant plus importante que des travaux montrent le mal-être qu'occasionnent chez les enseignants les conditions de scolarisation de ces élèves (Azaoui 2019) mais également les possibles travers de certains projets entrepris pour la réussite socio-scolaire de migrants en habitat précaire (Azaoui et Lièvre 2019).

¹⁷ <https://research.ncl.ac.uk/romtels/>

Plus largement, l'équipe de recherches d'Evascol recommande que les actions de formations se développent au-delà de la discipline « français ». Des partenariats renforcés entre CASNAV et universités – à travers l'ESPE et différentes filières des sciences sociales et humaines – favoriseraient la liaison recherche-terrain pédagogique, tout en articulant apports théoriques et pratiques, que ce soit au niveau d'une formation initiale systématisée, élargie et pluricatégorielle, voire interdégré (psychologues, assistants sociaux, conseillers principal d'éducation, professeurs documentalistes, enseignants des premier et second degrés, toutes disciplines confondues...) ou dans le cadre de la formation continue dédiée aux équipes éducatives, chefs d'établissements et intervenants en charge des bilans d'accueil. De plus, des formations de formateurs des CASNAV eux-mêmes, au niveau académique et national, permettraient d'actualiser leurs connaissances par rapport aux recherches scientifiques et réformes institutionnelles, ainsi que de collaborer sur des projets communs. Le lien entre théorie et pratique pourrait d'ailleurs conduire au repérage de « bonnes pratiques » dans les établissements et à leur diffusion. Il s'agirait aussi de « favoriser l'accessibilité et le développement des ressources » (Armagnague et alii 2018b : 14).

Enfin, au vu de la diversité du public, il nous semble que la professionnalisation ne peut être de qualité que si elle intègre des approches théoriques et méthodologiques pour comprendre la pratique et si elle s'inscrit dans « l'éducation comparée (qui) est une spécialité qui permet, en relation avec des champs disciplinaires variés, d'approcher des réalités éducatives internationales ou nationales, de les étudier par le biais de la comparaison, dans leur contexte global, à des fins cognitives mais aussi pragmatiques, pour tenter de comprendre les problèmes rencontrés, mais aussi d'améliorer l'existant » (Groux et Porcher 1997 : 26).

Conclusion : penser les formations d'aujourd'hui à demain

Le système éducatif français a affirmé plus ostensiblement une volonté inclusive concernant le public allophone nouvellement arrivé. Cette volonté formulée dès les premières circulaires a été réitérée sous le prisme de l'Europe et en convergence - sur le plan national - avec les politiques en direction des élèves en situation de handicap. L'inclusion est convoquée comme une procédure sociale, administrative et légale ce qui limite souvent son impact à l'inscription en classe régulière mais n'implique pas forcément un changement de pratiques pédagogiques. Nos analyses ont montré, à partir de l'étude de l'existant dans deux académies, que les réponses institutionnelles aux besoins exprimés par les enseignants enquêtés n'étaient pas toujours adéquates ou suffisantes en termes de qualité et quantité.

Parler de « professionnalisation » (Wittorski 2008 ; Paquay et alii 1996), c'est aborder la question de l'apprentissage d'un métier par le développement de compétences et de connaissances dans un domaine particulier. Cette professionnalisation est située dans un contexte, en ce qui nous concerne, celui des enseignants à des allophones en milieu scolaire. Toutefois, on sait que la mondialisation et la mobilité des personnes ont des conséquences sur l'école et les enseignants, exerçant dans des classes marquées par une diversité linguistique et culturelle. On constate un décalage entre le discours sur les exigences institutionnelles, la formation des enseignants et la réalité du terrain.

Références bibliographiques

Armagnague Maïtena, Cossée Claire, Mendonça Dias Catherine, Rigoni Isabelle, Tersigni Simona, 2018a, *Rapport de recherches EVASCOL. Étude sur la scolarisation des élèves*

allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV), Défenseur des droits & INSHEA. Disponible en ligne.

Armagnague Maïtena, Cossée Claire, Mendonça Dias Catherine, Rigoni Isabelle, Tersigni Simona, 2018b, *Synthèse. Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)*, Défenseur des droits & INSHEA. Disponible en ligne.

Auger Nathalie, 2010, *Élèves nouvellement arrivés en France. Réalités et Perspectives pratiques en classe*, Paris, Éditions des archives contemporaines.

Auger Nathalie, Azaoui Brahim, Houée Christelle, Miquel Frédéric, 2018, « Le projet européen Romtels (Roma translanguaging enquiry learning spaces). Un questionnement sur la médiation aux niveaux (inter)culturelle et identitaire », *Recherches en Didactique des Langues et Cultures : les Cahiers de l'Acedle*, 15(3). Disponible en ligne.

Azaoui Brahim, 2019, « Enseigner auprès d'élèves en situation de grande précarité : du désir didactique à la souffrance ressentie », dans C. Mendonça Dias, B. Azaoui et F. Davin (éds.), *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*, Limoges, Lambert Lucas.

Azaoui Brahim, Auger Nathalie, Zoïa Geneviève, 2019, « L'interculturalité, l'arlésienne de la formation initiale des enseignants? », *Mélanges CRAPEL*.

Azaoui Brahim, Lièvre Marion, 2019, « Scolarisation des migrants roms roumains : tisser des liens pour gérer l'altérité culturelle ? », *Migrations Société*, CIEMI.

Barthélémy Francis, 2011, « Professionnalisation de la formation des enseignants de FLE : retour sur des années de recherche », *Études de linguistique appliquée (ELA)*, n°161, p.51-62.

Bertrand Denis, Viala Alain et Vigner Gérard (éd.), 2000, *Le Français Langue Seconde*, Centre national de documentation pédagogique (CNDP), Collège-repères, Ministère de l'Éducation nationale.

Chiss Jean-Louis (éd.), 2007, *Immigration, école et didactique du français*, Didier.

Chnane-Davin Fatima, 2005, *Didactique du FLS en France : le cas de la discipline « français » enseignée au collège*. Thèse de doctorat, sous la direction de J.-P. Cuq, Lille, Diffusion ANRT.

Chnane-Davin Fatima, Cuq Jean-Pierre, 2009, « Formation des enseignants au français langue étrangère et seconde. Université et IUFM, deux mondes provisoirement cloisonnés ». *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ?*, Tome 1, IUFM du Nord-Pas de Calais.

Chnane-Davin Fatima, Spaëth Valérie, 2015, « Le concours de lettres se met au FLE », *Français dans le monde*, n°400, p.36-37.

Commission des Communautés Européennes, 2008, *Livre vert. Migration et mobilité : enjeux et opportunités pour les systèmes éducatifs européens*, du 3 juillet 2008.

Desvernois Serge et De Miras Michel-Patrick, 2004, « Les oubliés du FLE/FLS à l'école élémentaire : enseignants qualifiés et compétentes, mais non reconnus », dans Ch. Forestal (éd.), *Français langue étrangère (FLE) / français langue seconde (FLS) : un enjeu politique, social, culturel et éthique*, ELA, revue de didactologie des langues-cultures et de lexicultureologie, Didier éditions, n°133, janv.-mars 2004.

Galligani Stéphanie, 2007, « La formation des enseignants pour les enfants nouvellement arrivés », *Le Français dans le monde : recherches et applications*, janvier 2007, n° 41, p. 48-57.

García Ofelia, Wei Li, 2014, *Translanguaging: Languages, bilingualism and education*, Basingstoke, UK, Palgrave Macmillan.

Goï Cécile, Huver Emmanuelle, 2013, « Accueil des élèves migrants à l'école française : postures, représentations, pratiques ségrégatives et/ou inclusives ? », dans M.-M. Bertucci (éd.), *Lieux de ségrégation sociale et urbaine : tensions linguistiques et didactiques ?* GLOTTOPOL n° 21, janvier 2013, p.117-137.

Groux Dominique, Porcher Louis, 1997, *L'éducation comparée*, Paris, Nathan.

Kerchouche Dalila, 2003, *Mon père ce harki*, Paris, Seuil.

Klein Catherine, Sallé Joël, 2009, *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France. Rapport de l'inspection générale n°2009-082*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, septembre 2009.

Klein Catherine (éd.), 2012, *Le français comme langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer, se former*, Scérén CNDP-CRDP.

Lave Jean, 1991, « Situating learning in communities of practice », dans L. B. Resnick, J. M. Levine et S. D. Teasley (éds.), *Perspectives on Socially Shared Cognition*, Washington, DC: American Psychological Association, p. 63–83. Disponible en ligne.

Mendonça Dias Catherine, 2012, *Les progressions linguistiques des collégiens nouvellement arrivés en France*, Villeneuve d'Ascq, publication ANRT.

Mendonça Dias Catherine, 2013, « L'inauguration d'une option FLES dans les ESPÉ », XXIème Congrès du Rassemblement National des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur, *Quelle(s) formation(s) au cœur des Centres de Langues*, Université de Bordeaux Segalen, 28-30 novembre 2013. Disponible en ligne.

Mendonça Dias Catherine, 2016, « Les difficultés institutionnelles pour scolariser les élèves allophones arrivants », dans M. Armagnague-Roucher et J.-F. Bruneaud (éds.), *École, migration, discrimination*, Les Cahiers de la Lutte contre les Discriminations (LCD) n° 2, p. 47-62.

Mendonça Dias Catherine, 2018, « Le poids des mots pour trouver sa place dans l'espace scolaire », dans M. Causa Maria, V. Villa-Perez (éds.), *Plurilinguismes en construction : apprentissages et héritages linguistiques*, Essais Revue Interdisciplinaires d'Humanités, Université Bordeaux Montaigne.

Mendonça Dias Catherine, 2019, « Les élèves allophones peu scolarisés antérieurement dans l'ombre du monstre scolaire » dans B. Garnier et P. Blanchet (coord.) *Diversité linguistique et formation citoyenne*, Études de Linguistique Appliquée (ELA).

Mendonça Dias Catherine, Schiff Claire, 2019, « *Le dilemme de la prise en charge des élèves allophones arrivants en France* », dans F. Lorcerie (éd.), *Éducation et diversité. Les fondamentaux de l'action*, Presse Universitaire de Rennes.

Paquay Léopold, Altet Marguerite, Charlier Evelyne, Perrenoud Philippe (éds.), 1996, *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck.

Pinard Renée, Potvin Pierre, Rousseau Romain, 2004, « Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation », *Recherches qualitatives*, vol. 24, p.58-82.

Porcher Louis (éd.), 1984, *L'enseignement aux enfants migrants ?* École Normale Supérieure de Saint Cloud, Didier.

Robin Juliette, 2018, « 60 700 élèves allophones en 2016-2017 : 90+ bénéficient d'un soutien linguistique », Note d'information de la DEPP, n°18.15, juin 2018.

Rousseau Nadia, Bélanger Stéphanie (éd), 2004, *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, collection Éducation Intervention, Presses de l'université du Québec.

Sarremejane Philippe, 2001, *Histoire des didactiques disciplinaires. 1960-1995*, Paris, L'Harmattan.

Verdelhan-Bourgade Michèle (éd.), 2002, *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*, Paris, Presses universitaires de France.

Véronique Georges Daniel, 2010, « De l'ESPPPF à l'UER EFPE : l'émergence d'un acteur universitaire de la didactique du FLE (1945-1980) », dans M. Berré et D. Savatovsky (éds.), *De l'École de préparation des professeurs de français à l'étranger à l'UFR DFLE. Histoire d'une institution (1920-2008)*. Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde n° 44. Disponible en ligne.

Vigner Gérard, 2006, *Enseigner le français comme langue seconde*, Paris, CLE International.

Wenger Etienne, 1998, *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wittorski Richard, 2008, « La professionnalisation », *Savoirs*, vol. 17, no. 2, p. 9-36.

Version auteur.e.s