Dépôt : <https://ried2020.sciencesconf.org>

Des représentants de deux pays partenaires du RIED au moins participeront, et seront issus de différents milieux (chercheurs, praticiens, des pouvoirs publics, etc.).

Le ou les coordinateurs·trices du symposium seront libres de proposer les modalités de travail qu'ils/elles souhaitent (avec ou sans discutant par exemple).

Axe thématique (3) La formation des enseignants aux questions d'inégalités / diversités

Formation des enseignants aux diversités socio-linguistiques et culturelles des élèves plurilingues migrants

Catherine Mendonça Dias*

*Université Sorbonne Nouvelle, DILTEC, catherine.mendonca-dias@sorbonne-nouvelle.fr

Discutante : **Sofia Stratilaki-Klein**, MCF en sciences du langage et didactique des langues, Sorbonne Nouvelle, DILTEC et professeur associée à l'Université du Luxembourg, porteur du projet PLINSCO - plurilinguisme et inclusion scolaire - projet européen FSE, soutenu par le CASNAV de Paris, sofia.stratilaki@sorbonne-nouvelle.fr

1. TEXTE DE CADRAGE DU SYMPOSIUM

L'analyse des flux migratoires tend à montrer que les mouvements d'enfants migrants - en migration interne, externe, pendulaire - s'accroissent, quels que soient les espaces (Héran, 2016 ; Withol de Wenden, 2017). Ce symposium est l'occasion de faire le point sur la formation initiale et continue des enseignants des milieux scolaires - primaire et secondaire - quant à la prise en compte d'un public plurilingue migrant qui, de ce fait, possède un répertoire langagier diversifié, connaît des expériences scolaires antérieures variées et subit une trajectoire migratoire qui impacte parfois les conditions de séjours dans les premiers temps, dans le pays d'accueil.

En France, la recherche nationale pluridisciplinaire Evascol a conclu ses 76 préconisations par des recommandations en terme de formations pour les acteurs éducatifs, au niveau des enseignants, plus largement des équipes éducatives et des formateurs eux-mêmes (Armagnague et *al.*, 2018 : 373). Cette offre de formation s'est développée depuis les années 70 (Mendonça Dias, Azaoui et Chnane-Davin, 2020) à partir notamment des recherches en linguistique appliquée, puis de la didactique des langues - plus particulièrement du français langue étrangère - avec progressivement une représentativité de la didactique du plurilinguisme impulsée par les tendances des

recherches scientifiques. Dans d'autres pays, face à des situations analogues d'accueil d'un public migrant allophone, quelles sont les propositions éducatives pour accompagner, préparer ou soutenir les enseignants ?

En repositionnant l'offre de formation française vis-à-vis d'autres contextes internationaux, nous cherchons à identifier les similitudes, spécificités et, face aux besoins des enseignants, les alternatives expérimentées éventuellement transposables ou inspirantes pour soutenir le travail des enseignants par des propositions efficaces, qui tiennent compte du rythme d'apprentissage des enfants et de leur bien être. La réponse linguistique est probablement celle qui émerge. Toutefois, des contenus de formations peuvent être élargis avec des approches sociologiques, anthropologiques, ou tels qu'avec la considération de la multimodalité (communication 1). L'offre de formation peut être inégalement répartie entre des professeurs spécialisés du fait de leur intervention dans des dispositifs spécifiques regroupant des élèves migrants (communication 2, avec la comparaison France-Belgique), des professionnels exerçant ou intervenant en classe régulière et inégalement bénéficiaires de formation transversale sur la diversité des publics (communication 3, comparaison France-Suède) et des professeurs de langue formés n'intervenant pas nécessairement en milieu scolaire (communication 4, comparaison France-Nouvelle Zélande). L'analyse du plan de formation initiale et continue (communication 6, France-Suisse) nous amène à identifier l'introduction de compétences interculturelles pour former les futurs enseignants à l'altérité. Dans cette perspective de recherches scientifiques, le cas des enfants haïtiens arrivant au Chili (communication 5) sera davantage développé pour étudier les relations entre les enjeux de la recherche et les politiques éducatives en terme de formation des enseignants.

La diversité géographique des communicants et de leur terrain d'enquête vise donc à permettre de se décentrer et de comparer les territoires, à savoir la Belgique, le Chili, la France, Haïti, le Mexique, la Nouvelle-Zélande, la Suède et la Suisse, d'une part pour mieux saisir convergences, spécificités de nos systèmes de formation et d'autre part, pour envisager des expérimentations ou des collaborations en terme de formation et/ou de recherches.

Références bibliographiques

Armagnague M., Cossée C., Mendonça Dias C., Rigoni I. & Tersigni S. (2018). *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)*, Paris: Défenseur des droits & INSHEA

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

Mendonça Dias, C., Azaoui, B. & Chnane-Davin, F. (2020). Formation des enseignants pour l'inclusion des élèves allophones, d'hier à aujourd'hui : quelles perspectives ? In Mendonça Dias, C., Azaoui, B. & Chnane-Davin, F. (Eds.), *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*, éditions Lucas.

Héran, F. (2016). *Parlons immigration, en 30 questions*, La documentation française.

Withol de Wenden, C. (2017). *L'immigration. Découvrir l'histoire, les évolutions et les tendances des phénomènes migratoires*, Eyrolles.

COMMUNICATION 1

Multimodalité et formation à l'altérité. Un couple improbable ?

Brahim Azaoui*

*Faculté d'éducation, Université de Montpellier, LIRDEF, brahim.azaoui@umontpellier.fr

Ces dernières décennies, la question de la prise en compte de la réalité sociolinguistique de la société française a été envisagée avec raison par le prisme des démarches plurilingues et interculturelles. Il est ainsi démontré que considérer le répertoire plurilingue des élèves, allophones ou non, pour prendre appui sur leurs compétences linguistiques parfois mises de côté par l'institution, permet de développer de nouveaux apprentissages et valoriser les identités plurielles (Moore, 2006).

Dans une autre perspective, nous avançons que les travaux que l'on classera dans le paradigme de la multimodalité (Azaoui, 2019; Rivière & Blanc, 2019; Mazure-Palandre & Colon Carvajal, 2019) – qui inclura dans notre esprit ce qui relève de la corporéité et de la matérialité de la pratique enseignante – servent potentiellement la même finalité, à savoir la prise en compte de l'altérité en déconstruisant une vision homogène de la réalité et de la communication (de St Georges, Garofalo & Weyer, 2017). En effet, parce que nous appréhendons la réalité par le biais d'une variété de modes et que la transmission des messages et l'accès au sens sont culturellement et linguistiquement marqués, il nous semble essentiel de nous interroger sur la nécessité de sortir du logocentrisme (Kress, 2019) qui tend à restreindre la transmission et l'appropriation des nouveaux savoirs à une conception uniforme et monolithique de la réalité pourtant à la fois complexe et plurielle.

Notre contribution aura pour but de montrer comment les travaux menés dans le champ large de la multimodalité sont à même d'apporter des réflexions et ressources pertinentes dans la formation initiale des enseignants pour gérer la diversité des

apprenants. Nous prendrons appui sur des corpus de classe et de séances de formation pour étayer notre propos.

Références bibliographiques

Azaoui, B. (2019). Multimodalité, transmodalité et intermodalité : considérations épistémologiques et didactiques. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, vol. 10. En ligne: <https://litmedmod.ca/multimodalite-transmodalite-et-intermodalite-considerations-epistemologiques-et-didactiques>.

De St George de, I.; Garofalo, V. & Weyer, D. (2017). Plurilinguisme et multimodalité : les dilemmes de l'enseignant débutant en contexte linguistiquement hétérogène. *Forumlecture suisse. Littératie dans la recherche et la pratique*. En ligne: https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/598/2017_1_de_Saint-Georges_et_al.pdf.

Kress, G. (2019). L'apprentissage en tant que travail sémiotique : vers une pédagogie de la reconnaissance. Dans V. Rivière & N. Blanc (dir.), *Observer la multimodalité en situations éducatives. Circulations entre recherche et formation*. Lyon: ENS Editions.

Mazure-Palandre, A. & Colon Carvajal, I. (2019). *Multimodalité du langage dans les interactions et l'acquisition*. Grenoble: ELLUG

Moore, D. (2006). *Plurilinguisme et école*. Paris: Didier.

Rivière, V. & Blanc, N. (2019). *Observer la multimodalité en situations éducatives. Circulations entre recherche et formation*. Lyon: ENS Editions.

COMMUNICATION 2

Formation des enseignants à l'accueil et la scolarisation des élèves allophones nouveaux arrivants : regards croisés entre la France et la Belgique

Céline Beaugrand*, **Sandrine Di Tullio****

*Casnav de Lille ; Université Sorbonne Nouvelle, DILTEC (France),
cebeaugrand@gmail.com

**Conseillère Pédagogique, Soutien aux pratiques enseignantes en FLE/FLA - DASPA (Belgique), sandrine.ditullio@segec.be

En Belgique comme en France, l'enjeu crucial de l'inclusion des élèves allophones dans le système éducatif, qui s'inscrit dans le cadre plus large d'une politique

européenne, conduit les institutions nationales à s'interroger sur les contenus et modalités d'une formation professionnelle des enseignants de classes ordinaires ou en charge des dispositifs spécifiques (DASPA en Belgique / UPE2A en France). Notre contribution vise à proposer un regard croisé sur ces politiques de formation et sur leur déclinaison effective sur le terrain.

Nous rappellerons tout d'abord les spécificités des deux pays en termes d'organisation du système scolaire (système centralisé et descendant en France, système fédéral en Belgique), de textes réglementaires et de modalités de scolarisation des élèves allophones afin de mettre en perspective les éléments de comparaison entre les politiques de formation.

Puis nous analyserons les dispositifs de formation existants pour le premier et le second degrés. Nos axes de réflexion porteront notamment sur : la formation initiale et la formation continuée des enseignants des classes ordinaires et des enseignants des dispositifs DASPA/UPE2A, les contenus de formation proposés aux enseignants (interculturalité, plurilinguisme, FLA/FLSco...), le statut et la formation des formateurs de formateurs, les certifications et diplômes permettant de reconnaître des compétences particulières, les carences éventuelles et les perspectives.

Nous nous attacherons enfin à souligner une certaine disparité territoriale dans les deux pays mais de nature différente : cloisonnement territorial entre la région flamande et la Fédération Wallonie-Bruxelles en Belgique, différences dans l'offre effective de formation entre les académies malgré un cadrage national centralisé en France. Pour illustrer notre propos, nous nous appuierons notamment sur l'étude de l'Académie de Lille.

Références bibliographiques

Causa, M. (Ed.), (2012). *Formation initiale et profils d'enseignants de langues : enjeux et questionnements*, De Boeck Supérieur.

Chevalier, M.-R. (Ed.) (2006). *Pour une école inclusive... Quelles formation des enseignants ?* Scéren - CRDP Académie de Créteil.

Galligani, S. (2007). La formation des enseignants pour les enfants nouvellement arrivés. *Le Français dans le Monde. Recherches et applications*, n°41, pp. 48-57.

Goï, C (2009). Face à l'altérité, former des enseignants réflexifs. *Les cahiers pédagogiques*, n° 473, p. 23-24.

Klein, C. (dir.) (2012). *Le français langue de scolarisation. Accompagner, enseigner, évaluer et se former*, Coll. Cap sur le français de la scolarisation, Scéren, CNDP-CRDP.

COMMUNICATION 3

Former les enseignants de mathématiques à la diversité sociolinguistique et culturelle de leurs élèves en France et en Suède

Avery Helen*, **Mendonça Dias Catherine****, **Millon-Fauré Karine*****,

*Linnaeus University (Suède), Helen.Avery@lnu.se

**Université Sorbonne Nouvelle, DILTEC (France), catherine.mendonca-dias@sorbonne-nouvelle.fr

***Aix-Marseille Université (France), karine.millon-faure@univ-amu.fr

Les élèves plurilingues, allochtones ou autochtones, ont des acquis linguistiques et culturels du fait notamment des transmissions éducatives familiales. Leur apprentissage est dirigé vers des connaissances et des compétences établies selon les curricula nationaux, parfois de façon indépendante et dissociée de leurs propres compétences acquises dans la sphère privée et durant leur scolarité antérieure. Pourtant, la prise en compte de leurs profils individuels pourrait renforcer l'adhésion au projet scolaire, servir de levier aux apprentissages et être profitable pour l'ensemble du groupe de pairs.

L'offre de formation de leurs enseignants reste perfectible. Certes, les professeurs de langue sont davantage sensibilisés aux questions de diversités linguistiques et culturelles, ce qui est encadré par des textes officiels (Mendonça Dias, Azaoui et Chnane-Davin, 2020 ; Mendonça Dias et Querrien, 2020¹). Toutefois, qu'est-ce qui est proposé aux enseignants d'autres disciplines, qui rencontrent des difficultés pour intégrer ce public dans leur classe (Millon-Fauré, 2017) ? Si nous prenons l'exemple des enseignants de mathématiques dans le secondaire, dans quelle mesure peuvent-ils être amenés à s'informer et se former à la diversité des élèves, en dehors de leur pratique professionnelle particulière au contact des élèves ?

Notre recherche consiste à croiser l'offre de formation initiale et continue actuelle, décrite dans deux territoires : la France et la Suède. Après une présentation générale

¹ Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport (MELS) (2014). *Cadre de référence : Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec*. Disponible à l'adresse : http://www.ecoleplurielle.ca/wp-content/uploads/2014/09/AccueilIntegration_2_OrganisationServices.pdf

du fonctionnement de formation initiale et continue des enseignants du secondaire, dans chacun des territoires, nous nous attacherons à identifier des alternatives qui complètent ou pallient les éventuels défauts de formations : recours à des enseignants plurilingues (Avery, 2020), délégation aux professeurs de langue, formation par les pairs... A l'issue de cette analyse, l'intérêt d'une approche internationale consistera à réfléchir à des pistes de développement de formation.

Références bibliographiques

Avery, H. (2020). Entre les « mesures spéciales » de soutien et « l'enseignement » : la réception des nouveaux-arrivants en Suède. In Mendonça Dias, C., Azaoui, B. & Chnane-Davin, F. (Eds.), *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*, éditions Lucas.

Mendonça Dias, C., Azaoui, B. & Chnane-Davin, F. (2020). Formation des enseignants pour l'inclusion des élèves allophones, d'hier à aujourd'hui : quelles perspectives ? In Mendonça Dias, C., Azaoui, B. & Chnane-Davin, F. (Eds.), *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*, éditions Lucas.

Mendonça Dias, C. & Querrien, D. (2022, sous presse). "Regards croisés sur les dispositifs d'accueil pour les élèves allophones migrants", In Thibeault J., Guedat-Bittighoffer D., Maillard-De La Corte Gomez N., Touzeau M. (Eds.), *France-Québec-Acadie : identités en mouvance, regards croisés*. Editions Cursus Universitaire.

Millon-Fauré, K. (2017). *L'enseignement des mathématiques aux élèves allophones*. Connaissances et savoirs.

COMMUNICATION 4

Formation initiale et continue en France et en Nouvelle Zélande : analogies

Myriam Abou Samra*, **Fiona Smythe****

*Centre de Linguistique Appliquée, Université de Franche-Comté, ELLIADD (France) ;
myriam.abou-samra@univ-fcomte.fr

**Laboratoire Cultures, Éducation, Sociétés (LACES EA 7437), Université de Bordeaux;
Victoria University of Wellington (France/Nouvelle Zélande) ; fiona.smythe@u-bordeaux.fr

Nous proposons ici une analyse comparée de l'offre de formation se revendiquant de l'enseignement / apprentissage des langues étrangères et secondes en France et en

Nouvelle-Zélande. Nous chercherons plus précisément à observer si le public des élèves et des étudiants primo-migrants est pris en compte dans les formations proposées et, le cas échéant, à analyser les modules de formation susceptibles de les concerner. Afin de mieux comprendre ce qui est ciblé dans les formations, nous nous pencherons pour commencer sur les maquettes de formation puis nous chercherons à recueillir le témoignage de formateurs intervenant dans ces dispositifs.

Concernant le territoire français, et afin de compléter les propos présentés par Céline Beaugrand (communication 2), nous nous intéresserons aux Master didactique du FLE/S (Français langue étrangère et seconde) proposées dans diverses universités dans des dispositifs de formation initiale. Nous relèverons l'existence de deux parcours de formation distinct, l'un formant les futurs enseignants titulaires de l'Education Nationale amenés à intervenir dans les établissements publics (communication 3), l'autre formant des professionnels de l'enseignement / apprentissage du FLE/S pouvant être amenés à travailler tout à la fois auprès d'apprenants "internationaux" en France ou à l'étranger et auprès d'apprenants primo-migrants recevant une formation en langue au sein d'écoles, d'universités, de centres de formation ou de structures associatives. En analysant ces dernières, nous pourrions voir quelle est la place accordée à la diversité culturelle et linguistique et quels concepts sont mobilisés pour la penser - sur le territoire français.

En Nouvelle Zélande, classifiée comme une société "super-diverse" avec plus de 160 langues parlées dans la population, le plurilinguisme est devenu "un fait social". La perspective bi-culturelle, amenée par les deux langues officielles que sont l'anglais et le māori, s'ouvre vers une perspective interculturelle en réponse aux nouvelles compositions démographiques et plurilingues dans les écoles en NZ. La formation des enseignants s'adapte à ce plurilinguisme social en offrant de nouvelles formations dans l'enseignement des élèves allophones, spécifiant trois types d'EA: (1) *international fee-paying students* (2) *students from a refugee and migrant background* (3) *Māori and Pasifika students*. Les formations mettent le point sur les approches plurielles adaptées au profil de l'élève et ses besoins d'apprentissage et d'intégration, ainsi que son héritage culturel et projection d'avenir.

L'analyse comparative proposée nous permettra de mettre en valeur mais aussi de procéder à l'examen critique de certaines expériences, contribuant ainsi au développement et à la légitimité du champ dont relève la formation à la diversité.

Références bibliographiques

Abdallah-Pretceille, M. (2017). *L'éducation interculturelle*. PUF.

Abdallah-Pretceille, M. et Porcher, L. (1998). *Éthique de la diversité en éducation*. PUF.

May, S. (2002). Accommodating multiculturalism and biculturalism in Aotearoa New Zealand: implication for language education. *Waikato Journal of Education*, vol 8, pp 5-26.

Richards, R. et al (2010). Intercultural language learning (IcLL): Awareness and practice of in-service language teachers on a professional development programme. *New Zealand Studies in Applied Linguistics*, Vol 16 No. 1, pp. 1-16.

Samu, T. (2006). The 'Pasifika Umbrella' and quality teaching: understanding and responding to the diverse realities within. *Waikato Journal of Education*, vol 12, pp 35-51.

Tessier, S. (2009). *Familles et institutions : cultures, identités et imaginaires*. ERES.

COMMUNICATION 5

La scolarisation des enfants haïtiens au Chili : quelle prévision dans la formation des enseignants ?

Laura Uribe*, Guerlande Bien-Aimé**

*Université de La Réunion, laboratoire ICARE -CUFR de Mayotte ; mlaurauribe@gmail.com

** Faculté des Sciences de L'Éducation de Jacmel, Université Notre Dame d'Haïti ; guerlandebienaimé@yahoo.fr

Suite au tremblement de terre de janvier 2010, de nombreux haïtiens ont fui leur terre et se sont installés au Chili, ces mouvements migratoires ayant été particulièrement massifs de 2016 à 2017. De ce fait, les écoles chiliennes ont dû accueillir de plus en plus de jeunes apprenants haïtiens. A leur arrivée au Chili, nombre de ces élèves plurilingues avaient été scolarisés en langue française et en langue créole en Haïti - vecteurs de communication dominants dans certains milieux scolaires (Bien-Aimé, 2016 : 276) - tandis que d'autres possédaient déjà des compétences préalables de compréhension orale en langue espagnole (cas, par exemple, des élèves haïtiens ayant suivi une partie de leur scolarité en région frontalière avec la République Dominicaine). Dans cette communication, nous exposerons d'abord la situation sociolinguistique et sociale d'Haïti puis nous nous intéresserons à l'accueil des élèves haïtiens migrants au Chili : qu'en est-il de la formation initiale et continue des enseignants chiliens chargés d'accueillir ce jeune public plurilingue ? Quels sont les choix opérés en matière de politique éducative nationale ?

Après avoir présenté le système de formation des enseignants chiliens, nous évoquerons quelques adaptations mises en œuvre localement pour faciliter

l'intégration progressive des jeunes apprenants haïtiens (par exemple, le recrutement de professeurs de nationalité haïtienne ou l'existence de divers partenariats dans le tissu associatif qui intègre l'école). Enfin, nous évoquerons de premières pistes de formation en Haïti et au Chili, axées sur le développement d'une éducation plurilingue et interculturelle ouverte à la pluralité des apprenants.

Références bibliographiques

Bien-Aimé, G. (2016). *Un défi haïtien : enseigner dans deux langues. Étude des représentations et des pratiques langagières en corpus*. Thèse de doctorat, Poitiers: Université de Poitiers.

Bien-Aimé, G. (2016). Début de l'écriture en situation de bilinguisme créole/français. Étude d'un corpus de textes créole/français d'enfants haïtiens de CM1 et CM2. *Études Créoles*, Vol. XXXIV. Disponible sur : http://www.lplaix.fr/~fulltext/Etudes_Creoles/guerlande.pdf

Uribe, L. (2015). Des pratiques d'enseignement en contexte bilingue à la formation des enseignants : une perspective convergente. Les écoles primaires du réseau AEFÉ en Amérique latine. Étude de cas.

Uribe, L. (2018). Imbriquer les langues et les pratiques pédagogiques : quelles stratégies de médiation en contexte bilingue ? In *Quelles médiations en didactique des langues et des cultures ? Démarches et dispositifs*, Les Cahiers de l'Acedle, n°15-3. Disponible sur : <https://journals.openedition.org/rdlc/3208>

COMMUNICATION 6

La formation des enseignants : comparaison France-Suisse

Maitena Armagnague*, Geneviève Mottet**

* Maitena.Armagnague@unige.ch

** G.Mottet@unige.ch