

**LA FABRIQUE DES PROFS EN CONTEXTE ALLOPHONE : CONJUGUER
L'ALTÉRITÉ SOUS LE PRISME DU PARADOXE DE L'INVISIBILITÉ**

Houria Meddas

Laboratoire LIAGÉ / Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis

Mots-clés

allophonie – altérité – fabrique – invisibilité – médiation interculturelle

Keywords

allophony – otherness – factory – invisibility – intercultural mediation

Résumé

Le contexte politique actuel, marqué par une austérité croissante en matière d'immigration, se traduit notamment par des préoccupations accrues concernant les expulsions. Ces problématiques touchent également les enfants, dont les droits ne sont pas respectés, malgré les recommandations du rapport du Défenseur des droits des Nations Unies et les dispositions du Code de l'éducation. Sous les tensions des politiques migratoires et les sentiments d'injustice des migrants, souvent marqués par des parcours traumatisants, parvient-on réellement à entendre la voix des plus jeunes? Dans le cadre d'une recherche-action-crédation qui s'intéresse à l'expérience scolaire vécue des élèves allophones, des enseignants se mobilisent dans des « fabriques » pour engager ces élèves dans leur apprentissage. Cet article propose de présenter ces « fabriques » qui mettent en lumière la « vision positive » de l'altérité, prenant en compte l'identité complexe des élèves allophones et cela dans le tissage des histoires singulières des professionnels de l'éducation. Malgré les défis institutionnels, qui se traduisent par une invisibilisation de leurs pratiques, des actions concrètes et positives émergent de ces « fabriques ». Ces actions visent à intégrer et à valoriser la diversité culturelle et linguistique des élèves, enrichissant ainsi les discussions sur l'éthique de l'éducation plurilingue.

Abstract

The current political climate, marked by increasing austerity in immigration policies, translates into heightened concerns regarding expulsions. These issues also affect children, whose rights are often disregarded despite the recommendations of the United Nation's Defender of Rights and the provisions of the Education Code. Under the pressures of migration policies and the injustices experienced by migrants, often stemming from traumatic journeys, can we genuinely hear the voices of the youngest? In the context of an action-research-creation project focused on the school experiences of allophone students, teachers are mobilizing in creative initiatives to engage these students in their learning journey. This article aims to highlight these initiatives that reveal a "positive vision" of otherness, taking into account the complex identities of allophone students through the unique stories of education professionals. Despite institutional challenges, which result in the invisibility of their practices, concrete and positive actions emerge from these "factories". These actions aim to integrate and promote the cultural and linguistic diversity of students, thus enriching discussions on the ethics of multilingual education.

Introduction

« Expulser plus, régulariser moins » et « par tous les moyens »¹ sont les paroles prononcées par Bruno Retailleau, le nouveau ministre de l'Intérieur, au lendemain de son entrée en fonction le 21 septembre 2024. Ce changement fait suite à la dissolution du gouvernement par Emmanuel Macron le 9 juin 2024. Cette dissolution a conduit à la nomination de Michel Barnier comme Premier ministre, suivi par François Bayrou le 23 décembre 2024. L'année 2024 a aussi été marquée par l'adoption du projet de la loi immigration² le 26 janvier 2024 malgré les contestations des associations de défense des exilés. L'immigration concerne aussi les enfants et les jeunes³ parfois séparés de leur famille et exposés à des maltraitances. Le nombre d'enfants migrants et réfugiés ne cesse d'augmenter. À l'échelle mondiale, le nombre de jeunes de moins de 19 ans ayant migré vers un autre pays a atteint 37 millions fin 2021, selon le Fonds des Nations Unies pour l'enfance⁴ (UNICEF). Ces jeunes fuient la misère, les conflits et l'instabilité politique de leur pays. Dans le Rapport du Défenseur des droits au Comité des droits de l'enfant des Nations-Unies, des mesures de protection spéciales à l'égard des enfants demandeurs d'asile, réfugiés et de mineurs non accompagnés sont présentées pour mettre fin à leur enfermement en centre de rétention, mais surtout de « les considérer d'abord comme des enfants et non des migrants »⁵. Cette approche prend en compte le Droit fondamental à l'éducation qui stipule que « tout enfant a droit à une formation scolaire qui, complétant l'action de sa famille, concourt à son éducation »⁶. Le principe de l'éducation inclusive a célébré son 30^e anniversaire cette année puisqu'ayant été promu par la Déclaration de Salamanque garantissant à tous les enfants, « quelles que soient leurs caractéristiques particulières d'ordre physique, intellectuel, social, affectif, linguistique ou autre »⁷. En France,

¹ « Expulser plus, régulariser moins » : Bruno Retailleau veut réduire l'immigration « par tous les moyens ». (s.d). La voix du nord. Consulté à l'adresse : https://www.lavoixdunord.fr/1505176/article/2024-09-23/expulser-plus-regulariser-moins-bruno-retailleau-veut-reduire-l-immigration-par?utm_source=pocket-newtab-fr-fr

² Loi n°2024-42 du 26 janvier 2024 pour contrôler l'immigration, améliorer l'intégration <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000049040245>

³ L'Organisation des Nations Unies (ONU) définit les jeunes comme « les personnes âgées de 15 à 24 ans, sans préjudice des autres définitions des États Membres ». Ainsi, le terme « enfants » désigne les individus de moins de 14 ans. A noter que dans l'Article 1 de la Convention de l'ONU relatives aux droits de l'enfant précise que « tout être humain âgé de moins de 18 ans » doit être considéré comme un enfant.

⁴ <https://www.unicef.fr/article/pres-de-37-millions-denfants-deplaces-dans-le-monde-le-nombre-le-plus-eleve-jamais/>

⁵ Défenseur des droits (2020) – Rapport du Défenseur des droits au Comité des droits de l'enfant des Nations-Unies.

⁶ Article L.111-2 du code de l'éducation

⁷ Ministère espagnol de l'Éducation et des Sciences, 1994, Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité, *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux*.

c'est la circulaire de 2012⁸ qui promeut une école inclusive et fixe des objectifs d'intégration sociale, d'implantation des Unités Pédagogiques pour Élèves Allophones nouvellement Arrivés (ci-après UPE2A). Pourtant l'inscription des enfants demeure un parcours du combattant notamment en raison des difficultés d'accès au logement. Face à la précarité de leur situation, des familles essuient des refus d'inscription (Valette, 2021, p. 77) qui entrave le respect du droit à l'éducation.

Face aux tensions des politiques migratoires et aux sentiments d'injustice éprouvés par les migrants, souvent issus de parcours migratoires traumatisants, parvient-on à entendre la voix des plus jeunes ? Quelle expérience éducative leur proposons-nous ? Quelle place l'altérité occupe-t-elle dans les classes ? Comment les cultures et les langues de l'autre sont-elles intégrées dans les enseignements ? Quel sens est donné à l'altérité par les professionnels de l'éducation ? Et comment se définissent les principes éthiques de l'éducation plurilingue et interculturelle ? Malgré les obligations de quitter le territoire français (OQTF) et les difficultés d'accès à l'instruction, le droit à l'éducation prend son sens au sein des établissements scolaires. En effet, si on relève aujourd'hui des limites dans les institutions scolaires, c'est dans les classes et dans une démarche interculturelle fondée sur le principe éthique de l'inclusion que s'illustre la « vision positive » (Cossé, 2021, p. 143) de la notion d'altérité. Chaque primo-migrant ne représente plus cet Autre, « vision négative », qui se réduit à la définition de la méconnaissance de l'autre et la représentation qu'il en est fait qu'elle soit consciente ou inconsciente. Nous proposons, dans cet article, d'analyser la manière dont les enseignants, notamment ceux des dispositifs UPE2A, développent des pratiques inclusives malgré les obstacles institutionnels et sociétaux. Il s'agit ainsi d'examiner comment l'école peut garantir une expérience scolaire inclusive à ces élèves et quels sont les outils et stratégies mis en place par les enseignants pour répondre à cette exigence d'inclusion malgré les contraintes institutionnelles.

Cette contribution s'appuie sur une recherche doctorale originale qui s'intéresse à l'expérience scolaire vécue par les élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et plus particulièrement

⁸ Circulaires n° 2012-141, 2012-142 et 2012-143 parues au Bulletin officiel n° 37 du 11 octobre 2012 relative à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés. Elles ont abrogé la Circulaire n° 2002-100 du 25 avril 2002.

ceux scolarisés au collège. Nous nous intéresserons aux enseignants, qu'ils soient référents⁹ en UPE2A ou en classe ordinaire qui mettent en évidence une « fabrique » à outils pour engager les élèves allophones dans leurs apprentissages. Ces pratiques se déploient dans un contexte marqué par les politiques migratoires, la précarité des familles migrantes et des faibles moyens alloués par l'état, qui tendent à invisibiliser leurs pratiques. Notre propos sera organisé en trois parties. Dans la première partie, nous présenterons la méthodologie employée et une ethnographie des terrains enquêtés. La seconde partie examinera l'altérité au cœur des pratiques enseignantes, dites « fabriques ». Nous mettrons en lumière la manière dont la vision positive de l'altérité se manifeste à travers la valorisation du plurilinguisme, la médiation et l'éducation interculturelle. De plus, nous expliciterons l'impact des expériences personnelles et de vie des enseignants sur leurs pratiques. Enfin, nous soulèverons les limites de cette « fabrique » des enseignants, notamment comment leurs actions sont rendues invisibles par les établissements scolaires qui tendent vers une crise institutionnelle. Cela, malgré une volonté d'invisibiliser l'allophonie par le jeu de la valorisation de l'altérité. La dimension éthique de l'éducation plurilingue et interculturelle sera discutée tout au long de notre article.

Dans le cadre de notre étude, le terme allophonie reflète l'expérience d'être cet « autre » dont la langue première diffère de celle du pays d'accueil. Nous estimons que cet « autre » doit être envisagé dans sa dimension universelle, comme le souligne Catherine Mendonça Dias : « Potentiellement, nous sommes tous allophones : tout dépend du lieu où nous nous trouvons. C'est une réalité contextuelle qui se concrétise dans l'expérience de l'individu. Si je déménage au Japon, je serai allophone dans mon nouveau lieu de vie » (2022, p.2).

⁹ Dans le second degré, tout professeur de lettres, grâce à sa formation initiale, peut enseigner le français comme langue seconde. Ils continuent également d'enseigner en classe ordinaire. Ils bénéficient de formations organisées au niveau académique, ainsi que d'un suivi par un inspecteur ou les équipes des CASNAV, qui les accompagnent dans la préparation de la certification complémentaire en Français Langue Seconde (CCFLS). Des enseignants contractuels peuvent également enseigner en UPE2A. Ils ont accès au plan académique de formation (PAF) et peuvent suivre des formations qualifiantes telles que la CCFLS et l'habilitation des examinateurs-correcteurs du Diplôme d'Études en langue Française (DELFF). Les enseignants des dispositifs UPE2A sont aussi désignés référents, car, en plus d'être enseignants principaux de l'UPE2A, ils servent de relais auprès des enseignants des classes ordinaires où sont inclus les élèves allophones.

1. Méthodologie

1.1. Ancrage de l'altérité sous le prisme d'une recherche-action-crédation

L'étude menée autour de l'expérience scolaire vécue des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) s'inscrit dans une démarche de recherche-action-crédation au cours de laquelle nous avons expérimenté la pratique du journal¹⁰ en français langue seconde¹¹ (FLS). Cette recherche poursuit un double objectif. Premièrement, elle vise à approfondir les connaissances sur l'expérience scolaire des élèves allophones et à enrichir les savoirs existants autour du journal, une pratique plus courante en français langue maternelle¹² (FLM) et relativement rare¹³ en français langue seconde, notamment chez les élèves allophones. Deuxièmement, elle vise à diversifier les dispositifs d'accueil des élèves allophones grâce à la sensibilisation et à la formation à des pratiques pédagogiques et d'écriture peu expérimentée

¹⁰ Le dispositif de la pratique du journal expérimentée dans le cadre de cette recherche-action-crédation se présentait comme un support d'écriture (cahiers ou feuilles reliées) dont le choix de la forme, la couleur, est laissé à l'élève afin de s'approprier et s'investir dans cette pratique. Avec les référents UPE2A, nous avons bien entendu précisé que le journal ne serait pas évalué et qu'il pouvait écrire dans leur langue d'origine, dessiner ou coller des images. Les thèmes d'écriture étaient discutés avec les enseignants et nous avons créé un document partagé (sur une plate-forme de partage de fichier) qui recense les projets de classe et thématiques d'écriture pouvant servir à nourrir le journal. Les séances d'écriture étaient toujours précédées d'échanges oraux avec les élèves afin de faciliter l'entrée dans l'écriture.

¹¹ Dans la littérature scientifique, le Français Langue Seconde (FLS) a fait l'objet de nombreuses discussions, rendant difficile l'établissement d'une définition unanime. Pour cet article, nous retiendrons que le FLS est le français qui n'est « ni enseigné/appris comme une langue "maternelle" ni comme une langue "étrangère" » (Cuq, 1991). Certains chercheurs, dont Cuq, le considèrent comme une sous-catégorie du Français Langue Étrangère (FLE).

¹² Le Français Langue Maternelle (FLM) ou le Français Langue Première est la « langue de départ », la langue dans laquelle « l'enfant se construit » (Cuq, 1995, p. 2).

¹³ Une recherche sur Google Scholar avec les mots-clés *journal*, *allophones* et *écriture* révèle principalement des études portant sur un public adulte, éloignées de notre objet de recherche. Une recherche par expression « Écritures des élèves allophones » ou « Apprentissage du français chez les élèves allophones » génère un grand nombre de résultats, toutes disciplines confondues. Certaines études se concentrent sur le développement des compétences à écrire des élèves allophones via des ateliers de théâtre ou l'écriture d'histoires familiales (à titre d'exemple, cf. Armand 2013-2016 ; Vatz Laaroussi 2010), tandis que d'autres documentent des expériences menées en dispositif UPE2A, notamment autour de l'écriture d'albums à partir d'images sans texte (cf. Domp martin-Normand & Bathélémy, 2021). Le répertoire national des thèses, bien qu'offrant quelques références sur l'écriture et les jeunes allophones, présente majoritairement des travaux sur l'enseignement du FLE à l'étranger, des récits de vie en contexte migratoire ou l'apprentissage de l'écrit chez les doctorants étrangers en universités françaises. Quant aux mémoires universitaires (DUMAS), plusieurs explorent l'écriture des allophones via le journal, mais essentiellement sous forme collective (blogs ou journaux de bord en classe), sans relever une approche centrée sur une écriture personnelle. Ces différentes recherches montrent que l'écriture des élèves allophones a été explorée sous diverses formes, mais rarement dans une approche centrée sur une écriture individuelle en langue maternelle et via le journal. Cette faible présence dans la littérature scientifique justifie que nous qualifions cette expérience dans notre étude comme « peu expérimentée à ce jour ».

à ce jour. Notre positionnement vers une recherche-action-création¹⁴ s'est fait à partir des premiers échanges avec des enseignants référents UPE2A¹⁵. Ces derniers ont exprimé le besoin d'améliorer les dispositifs pédagogiques et « challenger »¹⁶ leurs élèves dans l'apprentissage du français. Ils exprimaient un besoin de mieux cerner leurs élèves. Il y avait un réel désir de penser leurs pratiques et d'améliorer les dispositifs existants. Les données relatives à l'expérience du journal ne seront pas présentées dans cet article puisque nous souhaitons concentrer notre propos sur les pratiques éducatives des enseignants dites « fabrique » et autour de la question de l'altérité, en nous appuyant sur un corpus d'entretiens réalisés avec des enseignants.

1.2. Terrain hétérogène et singularité des acteurs

Nos terrains de recherche se situent dans trois établissements secondaires de la région Île-de-France¹⁷. Ce positionnement a été orienté d'une part par une motivation prononcée des

¹⁴ L'explication de la méthodologie de la recherche doctorale basée sur la recherche-action, consistant à guider les enseignants dans la pratique d'écriture d'un journal par les élèves allophones, n'a pas de lien direct avec la problématique de cet article. Par conséquent, elle n'est pas détaillée dans le corps de l'article. Nous justifions ici notre positionnement épistémologique qui prend appui sur les définitions de la recherche-action. Nous reconnaissons la longue histoire de la recherche-action qui compte de grandes figures. Elle cite comme précurseur Lewin (1944, 1947) et ceux qui lui succéderont tels que Tosquelles (1995), initiateur de l'analyse institutionnelle, et Barbier (1996), avec un ancrage dans l'institution éducative. Liu (1997) met en discussion les fondements de la recherche-action en s'appuyant sur ses prédécesseurs. L'objectif n'est pas de citer toutes leurs conceptions de la recherche-action, mais de souligner ce qui est commun et qui rend légitime l'inscription de cette recherche dans une telle démarche. Celle-ci doit répondre au double objectif de production de connaissance et de transformation de la réalité étudiée. La transformation doit passer par l'élaboration d'une démarche d'action. Liu (1997) souligne à cet égard que l'originalité d'une recherche-action est fondée sur quatre éléments : « La rencontre du chercheur et des acteurs impliqués dans une volonté de changement ; l'inscription des objectifs de transformations qui visent à apporter des solutions au problème posé et la production de connaissance ; la mutualisation des compétences du chercheur et des acteurs ; et enfin, le respect de l'éthique » (p. 87). La mention « création » est liée à l'expérimentation du journal qui vise à concevoir un dispositif. Elle s'appuie sur les travaux d'Erin Manning et Brian Massumi, figures majeures de la recherche-création (*Pensée en acte, vingt propositions pour la recherche-création*, Paris, les Presses du réel, 2018). Leurs recherches novatrices reposent sur la manière dont la création artistique peut s'intégrer aux processus de production de connaissances. Notre recherche s'inscrit largement et naturellement dans cette conception puisqu'elle vise l'objectif de répondre à un désir de changement initié par les référents UPE2A en faisant avancer les connaissances sur l'expérience scolaire vécue des élèves allophones et la pratique du journal en FLS. Cette démarche s'est faite de manière conjointe avec les enseignants et nous avons mutualisé nos connaissances pour faire avancer cette recherche.

¹⁵ Prise de contact par le biais des Centres Académiques pour la Scolarisation des élèves allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs (CASNAV).

¹⁶ Le terme « challenger » est celui qui est revenu le plus fréquemment dans nos échanges par mail avec les référents UPE2A, sollicités via les CASNAV. Leur volonté de participer à notre étude a mis en évidence un besoin de réflexion et d'amélioration de leurs pratiques, ainsi que de les « challenger ». Il nous a donc semblé naturel de reprendre ce mot afin de légitimer leur parole et l'importance du besoin qu'ils ont exprimé. Cela justifie son usage entre guillemets dans notre texte.

¹⁷ Le travail de terrain a été mené entre 2021 et 2024. Les académies et les établissements ne seront pas précisées afin d'empêcher la reconnaissance des sujets enquêtés.

trois enseignants référents et d'autre part, la configuration géographique¹⁸ de chacun des collèges. Deux des trois établissements (nommés A et B) présentent un franc contraste sociologique. Le troisième (nommé C) s'inscrit dans un territoire qui s'est développé (modernisation de la ville¹⁹) avec la particularité d'un dispositif UPE2A avec des élèves de milieux favorisés tels que des élèves accompagnant leurs parents étrangers expatriés et des élèves de milieux défavorisés.

L'établissement A se situe dans une commune qui présente un taux de chômage deux fois plus élevé et un taux de pauvreté trois fois plus élevé que la commune de l'établissement B. La part des ménages fiscaux imposés est de 56 % contre 78 % pour le second établissement. L'établissement C se situe dans cet entre-deux avec une part des ménages fiscaux imposés de 63 %.

La principale du collège A en milieu défavorisé a précisé que si le collège n'est pas classé REP (réseau d'éducation prioritaire), il est considéré comme fragile avec un indice de position sociale (IPS)²⁰ de 87 alors que l'établissement B présente un IPS de 125 et le C de 105,6. Le nombre de logements sociaux²¹ s'élève à près de 15000 pour la ville de l'établissement A contre un peu moins de 3000 pour celle de l'établissement B et 7856 pour la ville de l'établissement C.

Cette configuration permet à la fois de mesurer l'influence du milieu social des jeunes allophones sur leur apprentissage et évaluer l'influence du capital culturel dans les apprentissages des élèves allophones expatriés et la manière dont ils s'identifient aux élèves de milieux défavorisés. Nous avons toutefois choisi de ne pas nous restreindre à ces seules mesures ou évaluations, mais de réfléchir en termes d' « écart » pour penser l'altérité autrement qu'en termes de différence. François Jullien (2012) propose cette approche, qui permet d'explorer les cultures et les identités en révélant du « commun » plutôt que de les opposer. Dans notre démarche, cette perspective nous aide à dépasser une vision fondée sur

¹⁸ Ces contrastes sociologiques ont été confirmés à partir des données de l'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE) et par l'étude comparative des statistiques locales et démographiques des communes dans lesquelles ces établissements sont implantés.

¹⁹ Telle la multiplication des programmes immobiliers, des projets de développement de réseau de transport public.

²⁰ L'indice de position sociale rend compte du statut social de l'élève (capital social, économique et social) à partir de la catégorie socioprofessionnelle des parents (CSP). Ainsi plus la CSP appartiendra à des professions de types « cadres ou professions intellectuelles supérieures » plus l'IPS sera élevé et donc favorisant la réussite de l'élève. Informations à consulter sur le site du ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse : <https://data.education.gouv.fr/pages/accueil/>.

²¹ Chiffrement consulté sur le site de l'observatoire des territoires de l'agence nationale de la cohésion des territoires : <https://www.observatoire-des-territoires.gouv.fr/nombre-de-logements-sociaux-rpls>.

les différences pour envisager la singularité et la spécificité comme des leviers de transformation et un moyen d'interroger l'altérité.

Ainsi, notre corpus est constitué de trois dispositifs UPE2A avec des effectifs allant de 13 à 21 élèves inscrits âgés de 12 à 17 ans. Les référents²², Cyra, Jacques et Anne²³ enseignent respectivement dans les établissements A, B et C. Ces enseignants ont un profil différent : Cyra est titulaire du CAPES et d'une certification en français langue étrangère (FLE) ; Jacques est professeur de français titulaire d'une licence en lettres modernes et d'un Master Métier de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF) ayant suivi la certification-FLS avec le CASNAV de son académie de rattachement ; Anne est professeure titulaire du CAPES en lettres modernes. Étant donné que le corpus analysé ici inclut également des enseignants de classes ordinaires et des professeurs documentalistes, nous proposons de le présenter sous la forme d'un tableau (Tableau 1).

Enseignants enquêtés	Établissement A	Établissement B	Établissement C
Référents UPE2A / effectifs élèves	CYRA 17 élèves	Jacques 13 élèves	Anne 21 élèves
Enseignants en classe ordinaire		Fabienne (enseignante histoire-géographie)	Dalila (enseignante en mathématiques) Romane (enseignante en anglais)
Professeur-documentaliste	Michèle	Solène	

Tableau 1. Sujets enquêtés par établissement

²² Les prénoms des enseignants référents ainsi que ceux des enseignants des classes ordinaires ont été modifiés afin de préserver l'anonymat et garantir la non-reconnaissance des participants à notre étude.

²³ Cyra et Jacques ont respectivement 7 et 5 ans d'expérience dans l'enseignement au sein de l'éducation nationale, tandis qu'Anne en totalise 20.

1.3. Quelles données mettre en travail autour de l'altérité et analyse ?

Étant donné la complexité des trois terrains étudiés, nous avons constaté que formuler des hypothèses pouvait limiter leur dimension heuristique, en particulier lorsque celles-ci découlent directement d'un cadre théorique. Nous avons donc fait le choix d'une démarche inductive. Pour cette contribution, nous présenterons des données relatives aux observations de terrain alimentées par des notes ethnographiques et le journal de terrain. Aussi, nous nous servirons d'une partie des entretiens réalisés auprès des enseignants référents UPE2A, des enseignants des matières en classe d'inclusion telles que les mathématiques, l'histoire-géographie. Nous avons inclus les enseignants documentalistes puisqu'ils proposent des activités pédagogiques aux élèves allophones lors des heures de permanence. Les entretiens étaient non directifs et de type biographique. La grille des entretiens présentait une série de questions autour de thèmes tels que le parcours des enseignants, leur pratique en classe, l'interprétation de l'expérience scolaire des élèves allophones, la place du plurilinguisme et du pluriculturalisme en UPE2A. La dimension biographique donnée aux entretiens nous permettait d'analyser le sens donné à l'altérité par les enquêtés puisque l'entretien biographique « a pour objet de recueillir une parole tenue par un narrateur à un moment donné de sa vie et de son expérience, et de chercher à y entendre la singularité d'une construction individuelle en relation avec les autres et avec le monde » (Delory-Momberger, 2019, p. 343). L'histoire personnelle des enseignants déroulée en entretien a notamment permis de montrer que l'expérience migratoire de certains permet de changer le regard des enseignants des classes d'inclusion sur des élèves étiquetés comme non investis alors que le plus souvent il s'agit d'un manque de repères (Sanchez-Mazas, 2022, p.136).

L'analyse des données est réalisée à partir d'un codage par thème et parcours biographique. Pour approfondir, nous avons croisé l'analyse issue de chaque entretien et celle sur l'ensemble des entretiens sous une approche de triangulation qui permet de les recouper avec les données issues des notes d'observation sur le terrain. L'analyse des pratiques des enseignants sera abordée par le biais de l'analyse réflexive. Cette approche consiste à examiner les manières de faire et d'agir des acteurs éducatifs, ainsi que des élèves, dans le contexte de l'interaction entre pairs. Le concept de réflexivité (Morisse, 2014) permet de mettre en lumière les stratégies pédagogiques mises en œuvre, leur impact sur le processus d'apprentissage et dans le rapport à l'autre. Les observations sur les trois établissements ont permis de relever les interactions entre les enseignants et les élèves, ainsi que les dynamiques entre élèves, et donc de mieux comprendre comment les pratiques d'encadrement et la prise en compte de l'altérité contribuent à la construction d'un environnement éducatif inclusif.

2. L'altérité au cœur de l'enseignement : langues et identités entre médiation et expériences singulières

Quoi de plus légitime que de donner la parole aux acteurs de cette recherche ? Bien que nous proposons un objet de recherche à ces professionnels engagés, ces enseignants étaient profondément impliqués dans cette recherche dans la mesure où ils participaient activement aux réflexions sur les thèmes d'écriture relatifs à l'expérience du journal. Les enseignants avancent avec précaution avec les élèves allophones, conscients de leur parcours souvent difficile et des traumatismes qu'ils portent. En effet, les enseignants sont conscients des parcours difficiles et des traumatismes des élèves allophones grâce à plusieurs sources d'information. D'une part, les récits des élèves eux-mêmes et les observations en classe permettent d'identifier des signes de vulnérabilité ou des difficultés spécifiques. D'autre part, les fiches navette transmises lors de leur affectation fournissent des éléments sur leur parcours scolaire et linguistique, tandis que les échanges avec les professionnels (psychologues scolaires, assistants sociaux, équipes éducatives) offrent des repères supplémentaires, notamment lorsque les élèves bénéficient d'un suivi psychologique. Par ailleurs, les enseignants sont également sensibilisés à la complexité des parcours migratoires à travers la sphère médiatique, qui diffuse régulièrement des analyses et des témoignages sur ces enjeux. Cela contribue à enrichir leur perception des difficultés que peuvent rencontrer ces élèves dans leur intégration scolaire. Cette combinaison d'éléments leur permet d'adapter leur posture et leurs pratiques pédagogiques afin de mieux accompagner ces élèves. Ceci montre l'importance qu'ils accordent à ces élèves, dont ils reconnaissent la vulnérabilité à travers les éléments objectifs dont ils disposent (parcours migratoire, contexte social, besoins spécifiques), sans pour autant ralentir leur mission pédagogique, leur objectif étant de les faire progresser. Chacun applique sa méthode, son expérience, suivant le principe du « moi je fais comme ça », souvent entendu lors des observations. En réalité, c'est une véritable « fabrique » qui se construit au sein de chaque établissement sans créer de séparation, mais en rassemblant pour invisibiliser l'allophonie. L'expression « invisibiliser l'allophonie » employée fait référence à une hypothèse de notre étude selon laquelle les acteurs pédagogiques adoptent un discours valorisant une posture inclusive et les compétences linguistiques des élèves allophones. Elle renvoie ici à l'idée d'effacer l'étiquette « allophone », qui dépasse la simple reconnaissance d'un « locuteur d'une autre langue ». Dans le contexte scolaire, nos observations et entretiens menés auprès d'enseignants référents et ordinaires

montrent que l'élève qualifié d'« allophone » est souvent²⁴ assimilé à un « étranger », plutôt qu'à la « reconnaissance de son altérité linguistique » (Marchadour, 2019, p.64). À cet égard, l'apparition du terme « allophone » dans les circulaires²⁵ de 2012 encadrant la scolarisation des élèves allophones marque une évolution terminologique : celles de 2002 employaient encore majoritairement le terme « étranger », recensé près de trente fois (Marchadour, 2023, p.50). Sur le terrain, plusieurs enseignants ont fait part de leur constat de la stigmatisation dont ces élèves sont victimes. Jacques souligne : « Ils sont souvent entre eux, on les désigne trop comme les "allophones", "les UPE2A", alors que ce sont des élèves comme les autres, ils sont rattachés à une classe ». Anne ajoute qu'il existe « plein de préjugés et de représentations sur leur parcours et leur origine. Les élèves ordinaires s'arrêtent là et ne voient pas leurs compétences, même au-delà de leur maîtrise des langues ». Par ailleurs, nous avons observé à plusieurs reprises des échanges entre élèves allophones et leurs référents, révélant leurs difficultés à s'intégrer parmi leurs camarades des classes ordinaires, malgré leurs tentatives de rapprochement. Cette situation s'inscrit dans l'analyse de Mendonça Dias, Azaoui et Chnane-Davin (2020), qui soulignent que le terme d'inclusion est fréquemment utilisé de manière restreinte pour désigner la présence d'un élève allophone en classe ordinaire, sans pour autant bénéficier d'une inclusion pleine et entière. Bien que la terminologie « allophone » valorise les compétences linguistiques des élèves, elle les positionne comme « extérieur à soi » (p.63), contribuant ainsi à une invisibilisation de la diversité linguistique au profit d'une catégorisation plus globale. Ainsi, « invisibiliser l'allophonie » consiste à gommer l'étiquetage des élèves allophones, souvent empreint de préjugés négatifs ou de termes déshumanisants. Cela revient à refuser ces classifications qui les enferment dans des représentations biaisées et à reconnaître leur singularité. Dans leur pratique, les enseignants s'efforcent de mettre en avant ces compétences tout en cherchant à atténuer l'étiquette d'« allophone », sans pour autant nier l'identité, l'origine ou le parcours des élèves. Leur approche, guidée par une réflexion éthique, vise à valoriser la richesse de leur capital culturel à travers des discussions en classe et des sorties scolaires. Attentifs à leurs élèves, ils favorisent des temps d'échange en début ou en fin de séance, leur permettant d'exprimer leurs perceptions et leurs expériences. Cette consultation active permet de limiter « le risque d'assignation » (Azaoui, 2022) des élèves à l'usage exclusif de leurs langues et d'éviter de réduire leurs compétences intellectuelles à leur seule maîtrise linguistique. Dans cette seconde partie, nous présenterons

²⁴ Il ne s'agit pas ici de généraliser l'association du statut d'allophone à celui d' « étranger », car nos observations montrent également des interactions positives entre élèves ordinaires et élèves allophones, fondées sur une approche constructive de l'altérité. Les situations rapportées visent avant tout à éclairer la démarche des enseignants dans l'invisibilisation de l'allophonie, telle que nous l'avons définie.

²⁵ Circulaires n° 2012-141, 142 et 143 du 2-10-2012 (MEN, 2020).

cette *Fabrique* qui s'articule entre des pratiques visant à conjuguer l'altérité à double sens, contourner la méconnaissance de l'autre et explorer les résonances de l'altérité dans les expériences et parcours personnels des enseignants. À noter que le choix du mot *Fabrique* a émergé lors de nos observations en classe, un lieu dans lequel les enseignants fabriquent des outils pédagogiques, légitimant la parole du « moi je fais comme ça ».

2.1. Le tutorat pour conjuguer une altérité à double sens

Pour un élève allophone non originaire d'un pays francophone, la principale difficulté réside dans la communication²⁶ : « l'apprenant apprend donc le français et en français » (Mendonça Dias, 2019, p.162). Cette difficulté est encore plus prononcée en l'absence de scolarisation préalable, notamment pour les élèves n'ayant pas acquis les bases de l'écrit dans leur langue d'origine. Dans ce cas, les dictionnaires bilingues ou monolingues s'avèrent inefficaces, faute de repères suffisants pour les utiliser. Les traducteurs électroniques peuvent être une aide précieuse pour les élèves allophones, mais leur usage est encadré par les règles scolaires limitant l'utilisation des téléphones. Une tolérance est accordée à ces élèves afin de faciliter leur apprentissage et leur communication. Toutefois, cette tolérance reste conditionnelle : plusieurs enseignants observent que l'usage du téléphone peut parfois détourner les élèves de leur travail. Comme le souligne Jacques : « Parfois, je finis par interdire, car ils jouent avec leur téléphone ». Pour pallier ces obstacles, qui relèvent des normes, les enseignants diversifient leurs méthodes pédagogiques pour aider les élèves allophones à communiquer. Nous avons observé que le tutorat et l'apprentissage entre pairs sont mis en place par les enseignants. Dalila, enseignante en mathématiques (établissement C) précise dans un entretien comment elle accueille les élèves allophones et ce qu'elle met en place pour les faire progresser sans perturber le déroulement de chaque séance :

« Pour les maths moi j'y arrive quand même tout simplement, parce que les mathématiques c'est une matière où même si on parle pas en français, on écrit, il y a un langage quand même qui est symbolique, un langage mathématique qui est compris en général qui voilà qui est compris partout dans le monde. [...] Il y a une partie, un axe des mathématiques qui reste compliqué pour les élèves allophones, mais par exemple le calcul numérique, voilà, c'est standard, on va dire partout, même si les notations sont un peu différentes selon les pays en Amérique et en Angleterre c'est pas la même chose qu'en France, mais sinon ils arrivent à comprendre quand on pose des divisions, quand on fait des calculs, il y en a qui arrivent à résoudre des équations qui arrivent à trouver même si ils comprennent pas tout ce que je dis. Ils arrivent à imaginer à travers l'écriture. C'est plus simple pour eux de comprendre et

²⁶ Dans notre étude, nous avons mis en avant la fonction de communication de la langue pour illustrer les difficultés rencontrées par les élèves allophones lorsqu'ils ne maîtrisent pas le français. Ainsi, bien que cette section aborde la fonction de communication par le biais du tutorat et des échanges entre pairs, nous ne prétendons pas que ce soit le seul rôle de la langue. La construction des savoirs constitue également une des fonctions de la langue (Beacco et al., 2016)

de progresser sur le calcul numérique je dis bien, et qui est quand même un axe très important dans l'apprentissage des mathématiques. Par contre tout ce qui est grandeur et mesure, c'est un peu compliqué. [...] Donc j'essaie d'expliquer gestuellement par des schémas, par des exemples, même s'ils ne comprennent pas tout, je schématise les choses. Donc par exemple lors des résolutions de problèmes, donc c'est un peu compliqué parfois, je passe par la langue d'origine de l'élève en question. Et après c'est compris à travers des schémas, mais il faut quand même un aiguillage, pas directement, au moins la consigne, donc voilà. Moi, j'ai eu quelques soucis, juste avec l'espagnol parce que je connais pas la langue espagnole du tout. Mais dans ce cas, j'arrive à me débrouiller. Donc si c'est par exemple Portugal, des élèves qui sont portugais ou vraiment qui viennent d'Espagne, la seule chose que je mets en place, c'était un tutorat et ça marche très bien. » (Extrait d'entretien Dalila).

Lors de cet entretien, Dalila a pris le temps de détailler ses séances de cours avec nous. Dans son discours, il est clair qu'elle ne rencontre pas de difficultés particulières avec les élèves allophones, mais qu'au contraire, elle est constamment à la recherche de solutions pour relever le défi d'enseigner les mathématiques à ces élèves. Elle évoque l'usage des langues, car elle parle l'anglais et l'arabe littéraire. Elle utilise des schémas, des gestes, mais surtout elle met en place un système de tutorat qui est un moteur d'entraide entre les élèves. Sa priorité c'est de faire avancer le groupe classe et que chaque élève « comprenne la matière. Peu importe la langue avec laquelle il est à l'aise » (Dalila). Nous lui avons donc demandé de décrire son dispositif de tutorat, qui ne se limite pas aux élèves allophones puisque les binômes sont composés d'un élève ordinaire et d'un élève allophone :

« Je fais appel à un élève. Par exemple, je sais pas, là récemment en début d'année, j'avais une élève américaine qui est arrivée et même si bon je me débrouille en anglais et j'arrive à lui expliquer, mais j'ai pas toujours le temps. Je suis pas disponible pour répéter les choses spécialement pour l'élève. Donc je prends un élève et il y a toujours des élèves qui sont excellents dans la classe, donc je forme, un binôme. Et cette élève, elle se charge donc juste avec des gestes des signes qu'elle est en mesure de pouvoir lui répéter, lui expliquer en chuchotant et puis elle, comme ça, ça permet à l'élève de démarrer son activité et de ne pas rester en difficulté. Et quand il y a des élèves, je prends encore l'exemple d'élèves qui viennent d'Espagne, du Portugal aussi, ça m'est arrivé, je maîtrise pas les langues, il y a toujours un élève comme c'est riche dans (Établissement C), il y a toujours des élèves vraiment qui viennent de partout. En fait, il y a un mélange, c'est très hétérogène en termes d'origine, etc. donc il y a toujours un élève qui peut prendre le relais pour être tuteur au moins dans la traduction. En général, les élèves allophones, j'ai jamais des élèves qui viennent du même endroit. C'est hétérogène aussi, ils peuvent pas s'entraider dans ce sens-là. Vraiment, j'adopte beaucoup parce qu'il y a des élèves qui sont ravis d'assumer ce rôle-là. Ils aiment bien, ils sont dans l'entraide, et puis en même temps ça permet à l'élève de montrer qu'il est capable. Il faut que l'autre élève aussi arrive à être vraiment récepteur et accepté. Là en général ça m'a pas posé de problèmes, je vois les profils d'élèves, ça me pose pas de problème, je sais qui choisir avec qui on va pas forcer un élève à faire ce travail de tutorat, s'il est pas d'accord, mais jusque-là ça m'a pas posé de problème. » (Extrait d'entretien Dalila).

Dalila met donc en place un système de tutorat impliquant les élèves ordinaires, favorisant les relations et les échanges avec les élèves allophones. Elle veille à ce que chaque élève soit à la fois « récepteur et accepté », soulignant que les élèves francophones « sont dans

l'entraide » et « ravis d'assumer ce rôle ». Dalila met surtout en avant la volonté de ces élèves de prouver leur capacité à accompagner leurs camarades, bien plus que leur excellence scolaire. Ce dispositif cherche avant tout à dépasser ces différences pour recentrer l'apprentissage sur le défi des mathématiques, en valorisant la coopération et les compétences de chacun. Nos observations ont permis de relever que ce tutorat participe à « la construction d'une communauté d'apprentissage originale » (Auger, 2020, p. 177) et les échanges sur les méthodes mathématiques plaçaient les élèves dans une position sociale de réciprocité.

Dans la classe de Anne, ce sont les élèves allophones qui ont fait l'expérience du tutorat :

« Et donc on a développé en UPE2A le plurilinguisme pour tous c'est à dire qu'ils apprenaient les langues les uns des autres ça donne une agilité intellectuelle qui est utile. Donc le plurilinguisme c'est clairement une force. Au début c'est une faiblesse parce qu'ils sont nuls en français et moi je veux qu'ils sentent que ça leur donne de plus en plus de force et à la semaine des langues mes élèves étaient devenus profs, c'est à dire qu'on avait convié les Français dans la classe d'UPE2A et il y avait des ateliers d'apprentissage de l'arabe, de toutes les langues des élèves, de l'ukrainien, du russe, de l'espagnol, de toutes les langues qui parlaient, du dari, du pachto et ils avaient adoré les élèves français. Ils passaient 15 minutes par atelier ils apprenaient à l'oral, à l'écrit, à dire bonjour, à lire une phrase. À ce moment, les élèves allophones étaient les référents, c'est eux les intellos et ça fait du bien. » (Extrait d'entretien Anne).

Le tutorat entre élèves allophones est une pratique courante que nous avons observée au sein des dispositifs UPE2A. Que les classes soient aménagées en U, en rangées ou en îlots, les élèves tendent à se regrouper par pays d'origine ou par proximité linguistique. Cyra, Jacques et Anne n'interviennent pas dans la formation de ces « groupes de langues » comme nous l'avons souvent entendu. Au sein du dispositif, le français est la langue d'apprentissage, et il est crucial que les élèves les plus avancés puissent traduire pour leurs pairs. Ainsi, ils deviennent tuteurs pour leurs camarades, et médiateurs pour les enseignants, qui les sollicitent pour traduire ou expliquer une notion lorsque les schémas ou les gestes ne suffisent pas. Cette disposition qui peut laisser à penser que des frontières se dressent entre pays ou continents révèle au contraire l'effacement de ces frontières territoriales, redessinées par les langues traversant les mers et les océans. Nous avons observé des élèves du Cap Vert s'asseoir avec des élèves portugais et brésiliens. Malgré le conflit entre l'Ukraine et la Russie, des élèves moldaves, russes, ukrainiens et kazakhs discutaient en russe. Dans un des établissements, un élève moldave faisait office de tuteur pour des élèves turcs, car il venait de la Gagaouzie, région autonome de Moldavie où l'on parle le gagaouze, proche du dialecte turc. Farid, un mineur non accompagné (MNA), a rencontré en arrivant en France des migrants

de diverses origines partageant l'arabe²⁷ comme langue commune. Ces rencontres ont contribué à sa maîtrise des différentes langues et dialectes arabes. Il traduit avec aisance pour les élèves syriens, égyptiens, tunisiens et marocains. Ceci renvoie au concept de médiation, et plus précisément de médiation interculturelle. La médiation, bien que son sens soit large, désigne l'acte d'agir d'une tierce personne ou d'un groupe intermédiaire qui intervient entre deux ou plusieurs parties dans le but de résoudre un conflit ou un désaccord dans divers milieux de la société, qu'ils soient politiques, institutionnels, pénaux ou familiaux, en respectant les règles de neutralité entre autres. Elle ne se limite pas aux professionnels formés puisque dans un contexte scolaire, elle peut être mise en œuvre par les enseignants et les élèves eux-mêmes. Par exemple, le programme de médiation par les pairs présenté par Éduscol²⁸ met en avant la capacité des élèves à réguler les tensions et à faciliter le dialogue entre camarades, non pas dans une logique de neutralité absolue, mais comme un outil de facilitation de la communication et de création de liens entre pairs. Par ailleurs, la médiation en relation avec « l'autre » inclut également la médiation interculturelle. Celle-ci a fait l'objet de nombreuses discussions pluridisciplinaires et a pour fonction de « faciliter la coexistence » entre les populations (Tapia, 1999, p. 12) et de prévenir les situations d'exclusion dans le contexte migratoire (Cohen-Emerique et Fayman, 2005, p. 169). Dans le cadre du tutorat pratiqué en classe, la médiation interculturelle s'inscrit à la fois dans une « relation d'aide » (Cohen-Emerique et Fayman, 2005, p. 171) et dans l'action de réduire la distance entre les univers linguistiques et culturels des élèves. Cette médiation s'avère être une passerelle facilitant la communication en rapprochant les élèves entre eux. Nous retiendrons ici que la fonction d'élève traducteur s'interprète au sens de Johansson et Dervin (2007) comme « sujet expert » dans les langues qu'il maîtrise et intervient « en tant qu'acteur social dans des contextes socioculturels variés et hétérogènes dans lesquels son activité est située et partagée avec d'autres acteurs. Il vise ainsi à la construction du sens et à la production du savoir sur et par le biais du langage et de la communication interculturelle ». Ces élèves ne se limitent pas à un rôle de tuteurs. Ils constituent également des repères et des boussoles pour leurs pairs. Les échanges qu'ils entretiennent s'inscrivent pleinement dans la dynamique du

²⁷ Par « commune » nous ne sous-entendons pas *similaire*. La langue arabe se distingue sur trois formes : « l'arabe classique, l'arabe moderne et les arabes dialectaux » (Ait-Chaalal, 2007). Si les usagers des deux premières formes peuvent se comprendre, ce sera moins le cas pour ceux de la troisième forme. Toutefois, bien que les différences dialectales puissent poser des défis, la capacité des locuteurs à mobiliser différentes stratégies de communication permet une intercompréhension entre les locuteurs des différents pays arabophones.

²⁸ Lire Médiation par les pairs : Régulation et gestion des conflits. Disponible sur <https://eduscol.education.fr/document/42421/download> . Lire aussi : La Médiation par les Élèves Enjeux et Perspectives Pour la Vie Scolaire (Condette-Castelain et Hue-Nonin, 2014)

*translanguaging*²⁹, qui désigne « le déploiement de l'ensemble du répertoire linguistique d'un locuteur, qui ne correspond en aucune façon aux frontières socialement et politiquement définies des langues de renom » (García et Kleyn, 2016 : 14). Autrement dit, cette approche repose entre autres sur l'utilisation de *code-switching*³⁰ (Blom et Gumperz, 1972) de plusieurs langues afin de renforcer les capacités de réception (l'acte de comprendre) et de production (l'acte de parler ou écrire). Le *translanguaging* s'ancre également dans une perspective de médiation culturelle et linguistique (Aden, 2012) intégrant le langage corporel. Dans notre étude, il se manifeste à travers l'usage des répertoires linguistiques des élèves allophones, facilitant ainsi leur communication. Les gestes évoqués par Dalila, tels que les mimes et les signes paraverbaux, jouent également un rôle essentiel dans l'optimisation des échanges et la fluidité de la communication. Bien évidemment, il incombe à l'enseignant de créer des liens significatifs, de favoriser un climat de classe positif et veiller à valoriser les efforts de ses élèves (Bélanger, 2006).

Sur le plan éthique, le tutorat utilise la langue comme une passerelle de communication. Dans l'exemple des cours de Dalila, elle fait appel à un élève ordinaire³¹ en tant que tuteur. Ainsi, la démarche de Dalila n'assigne pas l'élève allophone au rôle de traducteur, et évite un « regard réducteur sur les migrants » (Azaoui, 2022) en tant qu'objet de promotion du plurilinguisme. Dans l'exemple du tutorat dans les dispositifs UPE2A, cette démarche vise principalement à faciliter les apprentissages, à créer des liens entre les élèves allophones de différentes origines, et à renforcer l'estime de soi des élèves dits « sujet expert » en leur permettant de « déployer en confiance » (Azaoui, 2022, p. 10) leur expertise linguistique. Cette démarche repose sur une éthique nécessaire à la posture professionnelle des personnels d'éducation. D'ailleurs, Jacques accorde une grande importance au plurilinguisme et précise que, dans le but d'améliorer ses pratiques pédagogiques, il a travaillé sur son dossier de certification complémentaire de français langue seconde sur « les manières d'aborder les langues des autres élèves pour pouvoir aborder le français. Passer l'un par l'autre, comprendre comment les fautes en français, les erreurs en français peuvent être dues en fait à un autre système phonologique ou grammatical » (Extrait entretien Jacques).

²⁹ Les références scientifiques citées ne prétendent pas établir une généralité sur le *translanguaging*. Elles visent plutôt à offrir un cadre de réflexion en lien avec la médiation linguistique et culturelle explorée ici. En ce sens, elles constituent des repères issus des travaux et des auteurs dans leurs disciplines respectives, sans ambition d'exhaustivité ni de prise en compte de l'ensemble des perspectives existantes sur le sujet.

³⁰ Ou alternance codique. Le *code-switching* fait l'objet d'une vaste documentation et d'analyses approfondies, mettant en évidence la diversité des typologies associées à ce concept. Plusieurs chercheurs ont contribué à son étude, notamment Blom et Gumperz (1972), Gardner-Chloros (2009), Macswan et Faltis (2020).

³¹ Nous n'excluons pas la possibilité de solliciter un élève allophone. Toutefois, dans l'explicitation de sa démarche, Dalila a clairement exprimé que le tutorat visait à engager des élèves de classe ordinaire.

2.2. La méconnaissance de l'autre

Au cours de notre recherche, nous avons accordé une grande importance à la perception que chacun avait des autres. Cette question figurait dans nos grilles d'entretien et était également abordée lors de discussions informelles, comme pendant les ateliers d'écriture ou les activités au centre de documentation et d'information (CDI). La méconnaissance de l'autre est un aspect récurrent de l'altérité dans le discours des professionnelles. Michèle qui est la professeure documentaliste au sein de l'établissement C (dit en milieu défavorisé) accueille près de 13 000 élèves par an. Elle est très investie, ce que nous avons constaté lors de nos présences répétées³² au CDI. Malgré les arrivées massives, elle ne semblait jamais débordée. Toujours souriante, elle accueillait les élèves avec bienveillance. Son implication se manifeste également par une recherche incessante de nouvelles lectures pour attirer les élèves au CDI et les encourager à lire. Elle parcourt les librairies pour dénicher des nouveautés et cela porte ses fruits. Les élèves s'attroupent autour des chevalets près de son bureau, curieux de découvrir les nouveaux ouvrages, documentaires ou romans. Dans cette « Fabrique » des profs, Michèle apporte une contribution précieuse. Après vingt ans d'enseignement à différents niveaux, principalement en CM2, elle a souhaité devenir professeure documentaliste :

« J'ai commencé à me lasser malgré des populations très différentes en milieu rural, en milieu urbain, en ZEP, en milieu plus bourgeois. Et donc j'ai fait vraiment le tour de la question. J'ai eu l'occasion d'organiser des classes transplantées à la neige, à la mer, de travailler avec des enfants du voyage, des élèves non francophones arrivés d'Afrique ou d'Asie. Donc j'ai eu l'occasion de travailler aussi avec des enfants avec différents types de handicaps, qu'ils soient moteurs ou cérébraux, des troubles de l'attention, du comportement. » (Extrait d'entretien Michèle).

Ses compétences proviennent aussi de son esprit créatif comme elle l'a démontré en partageant avec nous ses nombreux projets avec les différentes classes du collège. Elle dira :

« J'ai toujours travaillé en pédagogie de projet parce que quand on enseigne en maternelle, les enfants ne sont pas encore des élèves. [...] Il faut vraiment être très performant en termes de pédagogie et la pédagogie de projet est celle qui va le plus captiver les enfants. [...] On a beaucoup à y apprendre en termes de travail différencié et d'adaptation. Et donc tout ça, ça m'a nourrie pour le collège. Les expériences passées m'ont vraiment simplifié l'arrivée ici. Et donc de travailler avec des enfants issus d'autres cultures, venant d'autres pays, c'est pas si compliqué que ça pour moi. » (Extrait d'entretien Michèle)

³² Dans le collège A, nous étions principalement présents au CDI, que ce soit pour les ateliers d'écriture, les temps d'observation ou les échanges informels avec Michèle et Cyra. Bien que nous ayons également été en classe, l'espace restreint de la salle nous a souvent conduits à privilégier les rencontres au CDI.

Michèle accueille les élèves allophones au CDI lorsque Cyra, la référente UPE2A, ne peut pas les accueillir. En effet, lorsqu'ils ne sont pas en classe d'inclusion, Cyra ne peut accueillir que 15 élèves dans sa classe. Michèle utilise des méthodes ludiques pour les faire travailler de manière détournée, toujours avec la pédagogie par projet. Elle reprend des stratégies qu'elle applique avec les élèves allophones dans des contextes ludiques :

« Je vais prendre, pour expliquer la consigne, je vais lancer mon objet en disant une couleur. Celui qui attrape l'objet comprend qu'il doit lui-même dire une couleur. Et ça va faire le tour. Ensuite, je récupère l'objet, je lance un nom de métier et ainsi de suite. Et on va récupérer des mots de vocabulaire en jouant. C'est des petites choses toutes simples pour réactiver le vocabulaire. » (Extrait d'entretien Michèle).

Nous choisissons de ne pas discuter des fondements et de la rigueur de la pédagogie par projet, souvent jugée peu approfondie en matière d'évaluation, peu investie par les chercheurs et parfois légitimée dans certaines formations plus que d'autres (Tricot, 2017). Étant davantage considérée comme une « philosophie personnelle » (Knoll, 2012) plutôt qu'une méthode, nous précisons que ces affirmations ne représentent pas une généralité sur la pertinence de la pédagogie par projet ni une étude exhaustive de la littérature scientifique, et ne prétendent pas couvrir tous les angles et perspectives. Dans le cadre de notre étude, nous retenons la définition de la pédagogie par projet proposée par Bordalo et Ginestet : « proposer une autre façon d'enseigner, plus motivante, plus variée, plus concrète, conjuguer logique de l'action et apprentissages, telles sont les ambitions de la pédagogie du projet » (2006, p. 7). La pédagogie par projet adoptée par Michèle est à considérer comme un « problème à résoudre » (Tricot, 2017), notamment dans le contexte allophone, dont la mise en œuvre s'avère exigeante. Elle mobilise ses connaissances et expériences passées pour engager les élèves, ce qui conduit à des retours favorables sur les activités proposées.

Elle s'efforce également à favoriser la connaissance de l'autre et de réduire la méconnaissance entre les élèves. Par exemple, Michèle dispose d'un petit studio d'enregistrement et a apporté une touche créative au projet de Cyra, qui travaillait avec les élèves allophones autour du conte. Il y avait une volonté de faire connaître la langue des autres et de valoriser les compétences des élèves allophones, certains ayant appris cinq langues après avoir vécu dans cinq pays. Pour ce projet, il a été décidé d'enregistrer la voix des élèves en train de traduire des parties d'un conte. Cela leur permettait de s'exprimer et de réduire les barrières de la méconnaissance de l'autre. Nous avons assisté à l'enregistrement en persan de Nousha, une élève venant d'Iran. En deux mois, elle a beaucoup progressé, mais elle manquait d'assurance, se sentant gênée lors de son passage au studio. Michèle, dans ces situations, dira qu'il faut « réussir à les motiver et à dédramatiser, à leur expliquer que c'est normal de faire des erreurs. Tu m'as sans doute, entendu dire à un enfant, "mais moi je ne

parle correctement qu'une seule langue, c'est formidable ce que tu fais" et les valoriser pour leur donner confiance en eux » (Extrait du journal de terrain).

Le cadre moins formel du CDI aide à réduire la méconnaissance de l'autre. Michèle se revendique comme étant un tiers-lieu. Elle dira : « Je suis pas une bibliothèque. Je me rapproche plus d'une médiathèque qui écoute ses usagers et qui essaie de les attirer. Les apprentissages se font de manière détournée encore une fois ». Par ailleurs, le ministère de l'Éducation nationale définit, entre autres, le CDI comme un espace de socialisation propice aux « rencontres et échanges informels entre élèves, équipe éducative ». ³³ En dehors des projets de classe, Michèle tisse des liens entre les élèves allophones et les élèves ordinaires. Pour elle, la communication est essentielle, car elle reflète le désir d'aller vers l'autre et qu'il faut donc trouver une langue commune :

« Tu sais la communication, elle se fait parce que c'est nécessaire parce qu'on a envie d'aller vers l'autre. Je parle ukrainien, tu parles portugais, brésilien. On a pas de langue commune, c'est le français qui doit nous unir. Il faut ce temps de communication libre parce que c'est là qu'ils vont utiliser, c'est quand ils vont aller à la boulangerie, c'est quand ils vont aller au ciné, c'est quand ils vont rencontrer un beau garçon ou une belle fille et qu'ils vont essayer de communiquer. » (Extrait entretien Michèle).

Dans l'exemple précédent du tutorat, nous avons utilisé le concept de médiation interculturelle. Ici, en observant la méconnaissance de l'autre à travers les pratiques et les entretiens, c'est la notion d'éducation interculturelle qui émerge comme clé de l'altérité. La méconnaissance de l'autre accentue les différences culturelles et linguistiques entre les individus. En revanche, l'éducation interculturelle promeut la coexistence en valorisant ce qui unit les individus plutôt que de les diviser, encourageant ainsi la reconnaissance de l'autre comme un « sujet singulier et universel » (Abdallah-Preteceille, 2005). Loin d'adopter une approche angélique qui minimiserait les tensions et asymétries présentes dans les dynamiques interculturelles (Blanchet et Coste, 2010), notre analyse vise à mettre en lumière le rôle de l'éducation interculturelle comme levier d'apprentissage et de reconnaissance mutuelle. Nous ne nions pas les possibles conflits ou rapports de domination liés à la méconnaissance de l'autre, mais nous mettons en avant le fait que, dans le cadre observé, l'éducation interculturelle contribue principalement à créer du lien et à favoriser une meilleure compréhension entre les individus. En ce sens, il ne s'agit pas d'une vision idéalisée, mais d'une lecture fondée sur des observations empiriques qui témoignent des effets réels de cette approche dans les établissements étudiés. Par ailleurs, Zay pose les fondements de l'éducation interculturelle comme « une reconnaissance des différences, introduisant le

³³ Lire Centres de documentation et d'information - Centres de connaissances et de culture, Disponible sur : <https://batiscolaire.education.gouv.fr/sites/default/files/2022-04/fiche-centres-de-documentation-2022-04-04-pdf-38213.pdf>

principe qu'elles ne permettent pas de nier l'humanité d'égale dignité d'un autre être humain, car son essence est le semblable et non l'altérité d'une autre espèce, telle que celle d'un animal » (2012, p. 103). L'éducation interculturelle s'exerce en apprenant à « penser l'hétérogénéité » (Abdallah-Preteceille, 2005). Cette manière de penser l'autre autrement que par la différence est illustrée par Michèle lors d'un entretien, où elle explique comment elle intervient pour créer du lien entre les élèves :

« On a un Roumain, ultra gentil, Dorian, que tu as peut-être pas beaucoup vu. Et quand j'ai lâché devant les filles du groupe, qu'il était super costaud parce qu'il était champion de lutte libre, qu'il avait des médailles d'or au niveau européen et tout alors là, les yeux des filles. Avant c'était juste un petit Roumain qui parle pas français. Et puis d'un coup, elles font "hey! hey!". Pareil on a beaucoup d'enfants qui vont au bled voir leur famille, qui essaient de communiquer avec nos élèves qui arrivent d'Algérie et qui parlent pas bien français. On a des Algériens qui parlent très bien français qui sont inclus, mais on en a aussi qui sont en UPE2A. Et le fait d'avoir cette mixité déjà au sein de l'établissement, en termes d'origine, ça permet d'inclure et de faire le lien très facilement. J'ai demandé à trois filles de faire la conversation à deux garçons l'autre fois et elles étaient un peu gênées parce que c'était une situation artificielle. Ils connaissent personne, ils ont pas les usages : "racontez-leur comment on fait au collège pour aller manger, quand on a mal pour l'infirmerie. Racontez-leur juste le quotidien pour qu'ils sachent comment ils vont faire". Et là, ça prend sens et donc c'est un mixte de français et d'algérien, d'arabe algérien, c'était trop mignon. Et moi je couve ça d'un œil "oh c'est mignon tout ça". » (Extrait entretien Michèle).

L'éducation interculturelle n'enferme pas l'individu dans un choix binaire entre affirmer ou perdre une identité. Amin Maalouf, auteur de *Les identités meurtrières* (1998) évoque la question qu'on lui a souvent posée sur le fait s'il se sentait « plutôt français » ou « plutôt libanais ». Sa réponse fut « L'un et l'autre » en ajoutant que

ce qui fait que je suis moi-même et pas un autre, c'est que je suis ainsi à la lisière de deux pays, de deux ou trois langues, de plusieurs traditions culturelles. C'est précisément cela qui définit mon identité. Serai-je plus authentique si je m'amputais une partie de moi-même ? (p.9).

Ces propos soulignent l'importance de l'éducation à l'interculturelle dans la construction de l'identité ainsi que la nécessité d'inscrire davantage les pratiques enseignantes vers une construction d'un « Humanisme du divers » (Abdallah-Preteceille, 2005, p. 41). L'expérience de l'altérité et la culture de la relation supposent nécessairement une dimension éthique, car elles engagent une reconnaissance mutuelle et une responsabilité partagée. Comme le souligne Abdallah-Preteceille (2005), l'interculturalité ne se limite pas à l'exposition à la diversité, mais implique une posture active de dialogue et de respect, évitant toute essentialisation des identités. Cette approche rejoint la réflexion de Ricoeur dans *Soi-même comme un autre* (1990), où il met en avant l'importance de l'éthique dans la construction de l'identité et de la relation à l'autre. En ce sens, il est inévitable que la relation à l'autre repose sur l'éthique, qui est la condition même de la construction d'un « Humanisme du divers ».

2.3. Le « je » du professeur soumis à l'épreuve de l'altérité

Pour mesurer l'engagement des enseignants, il était important de collecter des données relatives à leur parcours biographique. Sans chercher à être intrusifs, nous avons adopté une approche compréhensive visant à saisir les racines de leur engagement. Au cours des entretiens, leurs propos se concentraient souvent sur leurs pratiques, soucieux d'explicitier leurs manières de faire, leurs méthodes, et leur boîte à outils. Dans un premier temps, nous avons questionné leur rapport aux langues et celui-ci était basé soit sur leurs acquis académiques, soit sur leurs origines familiales. L'anglais est généralement bien maîtrisé par les enseignants, facilitant ainsi la communication avec les élèves qui parlent ou utilisent cette langue. Jacques, originaire du sud de la France, a étudié près des côtes espagnoles, ce qui, selon lui, explique son « empreinte bilingue ». À plusieurs reprises, il a exprimé son attachement aux langues et ses aspirations lors de son parcours scolaire : « Personnellement, si au collège, on m'avait proposé arabe plutôt ou portugais plutôt qu'anglais, je déteste l'anglais, mais je l'aurais pris direct. Ça c'est sûr, c'est sûr et certain, ou chinois, enfin, mandarin, thaïlandais, hindi, enfin c'est sûr que j'aurais pris ça en fait » (Extrait entretien Jacques). Le rapport aux langues des enseignants est souvent lié à leurs origines. Dalila mentionne : « enfin mon arabe c'est littéraire. Je peux l'utiliser parce que j'ai fait mon système éducatif carrément à l'étranger donc je peux parler l'arabe » (Extrait entretien Dalila). Elle a fait ses études en Algérie avant de venir en France pour un diplôme de troisième cycle. Fabienne³⁴, enseignante en histoire-géographie au sein de l'établissement B, enseigne cette matière aux élèves allophones non inclus en classe ordinaire deux heures par semaine. Lorsqu'on l'interroge sur son rapport aux langues, elle répond : « Je parlais très bien en allemand, sauf qu'à force de ne plus parler...je me débrouille suffisamment en anglais pour voyager et puis quand le sujet m'intéresse, c'est marrant, je comprends mieux. Je me débrouille en espagnol, j'ai appris dans la rue. Et c'est tout. Après, un peu de grec, enfin, deux, trois trucs » (Extrait entretien Fabienne). Solène, professeure documentaliste au collège B, nous a également expliqué qu'elle ne parle pas italien et nous comprenons qu'elle souhaite évoquer ses origines paternelles.

Lorsque nous demandons à ces professionnels de l'éducation de réfléchir aux raisons de leur engagement, nous observons souvent un temps de latence avant que la réponse ne vienne. Nous n'insistons jamais puisque la méthodologie de l'entretien biographique repose sur un

³⁴Au sein de l'établissement B, il est important de noter que des enseignants des disciplines comme l'anglais, les mathématiques et l'histoire-géographie assurent des cours aux élèves allophones à raison d'une à deux heures par semaine. Cette modalité, propre à l'établissement, n'a pas trouvé d'écho parmi les acteurs des autres établissements rencontrés dans notre étude ni dans l'école dite inclusive telle que définie dans la circulaire de 2012.

« travail de reconstruction verbale » (Peneff, 1990) à partir des éléments du passé de l'individu. C'est généralement en fin d'entretien, parfois même en conclusion, que des récits personnels et singuliers prennent forme, révélant un engagement façonné par l'expérience et les trajectoires personnelles. Ce processus met en lumière la complexité propre à chaque personne tout en faisant émerger un sens commun. Dalila, par exemple, a lié son engagement à son parcours personnel, ayant quitté l'Algérie pour terminer ses études en France et passer des concours. Elle connaît les difficultés associées à la langue française bien qu'elle ait étudié les mathématiques en français en Algérie. Elle précise qu'elle comprend bien les défis auxquels sont confrontés les élèves allophones, et que ces difficultés ne doivent pas pour autant entraver leur réussite. Elle mentionne l'exemple de sa sœur, sa cadette d'un an, avec qui elle partage un parcours scientifique similaire. Sa sœur a réussi brillamment, devenant psychiatre et dirigeant un établissement hospitalier. Cependant, selon Dalila, son engagement va au-delà de son propre parcours migratoire. En fin d'entretien, elle nous confie :

« Je tiens à tout prix à les faire réussir ça vient aussi de mon histoire personnelle parce que mon papa, c'est un professeur aussi. Donc ça fait 45 ans qu'il a été dans l'enseignement depuis qu'il était très jeune et j'étais entourée, toujours dans une famille où j'entendais l'accompagnement des élèves. Et comment se fait-il qu'ils décrochent ? Et petit à petit, même si c'est un professeur d'histoire géo, car moi c'est pas le cas je suis pas du côté littéraire, mais j'ai baigné dans cette éducation où j'entendais vraiment parler des élèves, nul, pas nul, des élèves qu'on peut aider, des élèves qui progressent, des élèves qui peuvent faire, qu'on peut évaluer autrement. Et jusqu'à présent, j'ai des conseils de mon papa qui est quand même très âgé, qui me (donne) conseille sur comment faire aimer la matière à un élève, comment l'accrocher avec d'anciennes méthodes qui sont pas faisables ici, mais quand même, ça m'a inspiré, ça m'a inspiré. » (Extrait entretien Dalila).

Solène, qui a mentionné qu'elle ne parlait pas italien, commencera par partager comment elle comprend certaines difficultés des élèves allophones en raison de leur l'arrachement à leur pays. Elle enchaînera ensuite sur son histoire personnelle, en particulier celle de son père :

« Déjà, c'est des gamins qui ont quitté leur pays. Donc, en général, quand tu quittes ton pays, c'est pas youpi tralala. Voilà, tu arrives dans un pays, tu maîtrises pas la langue, tu maîtrises les codes que t'as avec tes copains, t'avais déjà commencé une scolarité, et ça se passait pas de la même façon. Là, faut tout que tu reprennes à zéro. Quel que soit l'âge que tu as, c'est super compliqué. Moi, mon père, il est arrivé d'Italie quand il avait 10 ans. C'est vrai. Je ne parle pas italien. Je n'ai jamais appris l'italien à l'école. Ils étaient trois frères. Mon père, il était au milieu. Il a son frère aîné qui a 2 ans de plus que lui, son petit frère qui a 5 ans de moins. Ils sont tous retrouvés dans la même classe à l'époque. Tu sais, on accueillait des gamins, en fait. On vous balance dans une classe, peu importe l'âge que vous avez. Débrouillez-vous. Mon oncle le plus âgé, au bout d'une année scolaire, c'était le meilleur de sa classe en français. Mais comme il était italien, on l'a orienté vers des études de chaudronnerie. » (Extrait entretien Solène).

Les extraits présentés dans cette section mettent en lumière l'engagement des enseignants dans leurs pratiques, malgré la complexité des relations interpersonnelles. Cet engagement se concrétise à travers leur expérience et leur histoire professionnelle en lien avec un parcours migratoire parfois intergénérationnelle. Leur démarche vise à reconnaître le sujet pluriel à travers la langue et la culture, favorisant ainsi l'inclusion. Toutefois, en nous engageant à donner la parole au « je » des enseignants, nous devons aborder leur empreinte plurilingue et culturelle en lien avec l'éthique de leur pratique. En effet, l'origine de l'enseignant, la singularité de son parcours personnel ou son attrait pour les langues soulèvent des questions sur sa capacité à se distinguer dans son identité tout en étant en relation avec « l'autre ». Dans le cadre de notre étude qui s'inscrit dans une démarche de recherche-action-création, nous pouvons affirmer que l'identité du sujet et son récit biographique contribuent à construire son identité professionnelle et sont « un atout, pour le formé comme pour le formateur, pour l'élève et l'enseignant qui en a la responsabilité » (Zay, 2012, p. 115). L'intégration de son histoire personnelle permet à l'enseignant de valoriser la diversité et de promouvoir une éducation interculturelle. En faisant écho à ses propres origines et expériences, il ouvre un espace de dialogue et de compréhension mutuelle. Abdallah-Preteille (2003) souligne l'importance de l'éducation interculturelle pour « développer une conscience critique des stéréotypes et préjugés ». Par ailleurs l'éthique de la pédagogie humaniste souligne le caractère fondamental de l'expérience de l'altérité. Freire (1974) plaide pour une éducation qui repose sur le dialogue et l'émancipation des apprenants. En partageant son propre parcours, l'enseignant favorise un enseignement centré sur l'humain et la reconnaissance de la dignité de chacun. En partageant son histoire de vie (2010), Alin montre combien la dimension personnelle se fonde dans la dimension professionnelle, contribuant ainsi à la construction de son identité professionnelle :

Je suis né d'un père d'origine martiniquaise, de couleur noire, et d'une mère d'origine normande, de couleur blanche. La différence, l'hétérogène font partie de ma vie. Ils ont dès l'enfance, constitué les difficultés et les ressorts positifs de ma présence au monde. Ils ont médié ma vie et ils me servent à la médier. (p. 16).

Comment ne pas faire part de l'influence sur mon travail, mes réflexions et mon appréhension du monde, de ma présence pendant neuf années aux Antilles alors que d'origine antillaise, je suis né, j'ai vécu, j'ai travaillé en métropole jusqu'à l'âge de 47ans! La dimension anthropologique et culturelle de mes recherches a véritablement commencé dans ces îles de beauté [...] Face aux enjeux culturels, économiques et politiques de la mondialisation et de la globalisation, la dimension culturelle de l'homme est venue interpeller mes pratiques, d'enseignant, de formateur, de chercheur (p. 23-24).

Sans ignorer la possibilité que les discours scientifiques accentuent les vulnérabilités des populations migrantes dans l'évaluation positive du plurilinguisme, il est important de reconnaître que ces approches visent à promouvoir une éducation inclusive et respectueuse

de la diversité culturelle. Il est toutefois important d'évaluer la portée de leur « Fabrique » au niveau de l'institution scolaire ?

3. L'altérité soumise au paradoxe de l'invisibilité

3.1. Agir pour invisibiliser l'allophonie

Notre enquête révèle que le sens donné à l'altérité sur le plan politique contraste fortement avec ce qui se joue à l'école. L'altérité, ancrée dans la philosophie (Briançon et al., 2013), autour de la question de l'autre ou « de ce qui est autre », questionne de manière exponentielle les problématiques pédagogiques en Sciences de l'éducation et de la formation. La « fabrique » des professeurs telle que présentée dans cette contribution illustre une forme de bricolage au sens de de Certeau (1990), où les enseignants mobilisent et réajustent continuellement leurs pratiques pour répondre aux besoins des élèves allophones. Anne exprime avec justesse l'essence de la « fabrique » des profs, décrivant avec ses propres mots un travail collectif fondé sur le partage et l'évolution des outils pédagogiques : « là, on construisait, enfin, on partageait nos outils et puis on les faisait évoluer. Moi, je travaillais avec quelques collègues. On était un réseau très partagé, on partageait beaucoup » (Extrait d'entretien). Les pratiques éducatives observées au sein des établissements étudiés n'enferment pas le sujet apprenant dans sa différence. Bien au contraire, elles respectent la singularité des individus et favorisent la reconnaissance mutuelle des cultures et des langues. L'altérité se présente ici comme un « levier d'accompagnement éducatif et d'émancipation de l'apprenant » (Briançon, 2012b). Les élèves allophones doivent relever le double défi d'apprendre le français et de manipuler les apprentissages en français. Les pratiques éducatives observées ouvrent des espaces d'échanges propices à des lieux de « reconnaissance des similitudes et d'une réflexion sur soi » (Jeannin, 2017, p. 1). Ces pratiques respectueuses de la singularité des sujets dissolvent les frontières et dissipent les craintes nées de la méconnaissance, favorisant les liens naturels de communication par la médiation interculturelle. D'ailleurs, Jullien explore le concept de l'altérité en utilisant le terme « écart », préféré à celui de « différence ». Selon lui, l'écart « ne pose pas une identité de principe ni ne répond à un besoin identitaire ; mais il ouvre, en séparant les cultures et les pensées, un espace de réflexion entre elles où la pensée se déploie » (2012, p. 8) alors que la différence « établit une distinction » (p. 8). Ainsi, ces « fabriques » visent à invisibiliser l'allophonie, comme expliqué plus haut, celle qui se manifeste sous la forme d'un étiquetage de l'élève allophone en tant que figure de « l'étranger », renforçant des préjugés stigmatisants à son égard. Les pédagogies par projet, comme celles utilisées par Michèle, la professeure

documentaliste, prennent en compte l'expérience des élèves allophones et favorisent « l'inclusion culturelle » (Auger, 2020, p. 177). De même, le tutorat pratiqué par Dalila dans ses séances de mathématiques et dans les dispositifs UPE2A avec leurs référents contribue à l'acte de faire « culture commune dans la salle de classe » (Auger, 2020, p.177) favorisant un apprentissage innovant. Les apprentissages entre pairs observés en classe ne sont pas soumis à une hiérarchie des langues, ce qui permet une ouverture d'esprit et valorise les compétences des élèves. Ces apprentissages trouvent un sens dans la pédagogie rhizomatique que Prax-Dubois définit comme « approche plurilingue inclusive visant à explorer les stratégies et savoirs langagiers de l'ensemble de la communauté apprenante en focalisant sur la mobilité et l'interconnexion des phénomènes discursifs, mais aussi sur leur aspect incertain et incontrôlable, car non arborescent et non hiérarchique » (2019, p.58).

L'importance de préserver l'identité des élèves est perceptible dans le discours des enseignants : « Ils sont déjà quand même formés sur plein de choses et puis je vois pas pourquoi ils oublieraient leur culture d'origine, s'ils ont envie de lire dans leur langue d'origine pour garder le plaisir. Et s'ils ont envie d'écouter des histoires dans leur langue d'origine. Je pense que rien que de ne pas oublier qui on est ça c'est quelque chose qui valorise beaucoup » (Michèle) ; « on ne peut pas déraciner un élève du jour au lendemain sans qu'il parle sa langue » (affirmation de Dalila, utilisant le « on » pour exprimer une position collective partagée par les enseignants) ; « Ils n'ont pas à oublier qui ils sont pour devenir français »³⁵(Jacques). Enfin, ces pratiques fonctionnent lorsqu'elles sont portées par un cadre pédagogique approprié. Dans les établissements A et C, les enseignants ont souligné le soutien crucial de leur direction, illustré par l'exemple d'Anne au sujet du fonctionnement de son collègue et Cyra parlant de sa principale adjointe :

« Ça se passe extrêmement bien parce que tout le collège est organisé. Historiquement il y a toujours eu beaucoup d'UPE2A et la vie scolaire a un parcours d'accueil qui est indépendant de moi. Je ne porte pas tout, quoi. C'est-à-dire que tout le collège est structuré pour accueillir ses élèves. Le pôle médico-social fonctionne bien. La cheffe d'établissement a mis en place un système de signalement dès qu'il y avait des problèmes, toute l'équipe se réunit pour identifier toutes les causes et pour essayer de les régler. » (Extrait entretien Anne).

« C'est une chance inouïe qu'on l'ait dans ce collège parce qu'elle a une dimension humaine. Que ça soit pour tous les élèves et en particulier pour les élèves allophones. Elle peut recevoir les parents dans son bureau, porte fermée une heure pour régler tout type de souci. C'est quelqu'un qui est vraiment très présent, et quand tu as une direction comme ça, je t'assure, tu te dis t'es pas seule. Et là le matin, franchement,

³⁵ Notre étude n'a pas relevé de situations où des élèves exprimaient le désir d'oublier qui ils sont pour devenir français. Aucun enseignant interrogé n'a rapporté ce type de démarche parmi les élèves concernés. Toutefois, nous ne prétendons pas exclure totalement la possibilité que certains puissent faire ce choix, mais ce n'est pas une réalité observée dans notre recherche.

t'es très content de venir au collège parce que tu sais que tu seras épaulé, écouté et puis soutenu surtout. » (Extrait entretien Cyra).

Ce soutien est collégial, chaque acteur pédagogique trouvant un appui parmi ses pairs :

« C'est très important cette liaison. Ça facilite les progrès et heureusement il y a un professeur sur qui on peut compter. Il est en charge de cette classe donc le professeur à la classe entière. Donc en cas de doute, on a toujours la réponse rapidement et on communique beaucoup entre nous. C'est ça qui nous a facilité les choses au collège. » (Extrait entretien Cyra).

Ainsi, les enseignants sont à la manœuvre dans ces « fabriques » pour faire avancer les élèves allophones, en visant à invisibiliser l'allophonie. Cependant, bien que soutenues par les responsables pédagogiques, ces initiatives semblent subir une forme de surchauffe dans un système scolaire français en plein essoufflement. Pris en étau entre les conséquences des migrations périlleuses et des crises institutionnelles, la « fabrique » se retrouve mise à l'épreuve, subissant le paradoxe de l'invisibilité des pratiques enseignantes.

3.2. Les limites de la « Fabrique » dans un système éducatif en pleine crise

L'école va mal : une hausse des effectifs d'élèves croissants, des outils inadaptés à leurs besoins. Faute de formation spécifique sur ce public, les équipes éducatives doivent souvent recourir au « bricolage » (Rigoni, 2021) pour pallier ces manques. Cette crise, exacerbée par des choix politiques, précipite l'institution dans une situation difficile à redresser. Dans les établissements A et C, caractérisés par des équipes solidaires et des démarches collectives, l'essoufflement de leur dynamique résulte des défis liés à l'allophonie. En effet, un parcours migratoire est loin d'être un long fleuve tranquille : dans de nombreux cas³⁶, cela représente un traumatisme, des familles en grande précarité, des difficultés à se loger, un accès à l'emploi entravé par la barrière de la langue et les complications liées à la régularisation de leur situation administrative (Mendonça Dias et Rigoni, 2019). L'école et les enseignants ne sont pas épargnés, confrontés à la précarité et aux contraintes institutionnelles, tandis que les élèves allophones portent avec eux le poids des épreuves de leur parcours. Alors ces enseignants se retrouvent à jouer plusieurs rôles : psychologue, aidant, secrétaire administratif, médiateur. Dans notre recherche, malgré les engagements des enseignants, il était impossible d'ignorer les réalités vécues à l'école et la redéfinition de leur métier face à la diversité linguistique et culturelle des élèves allophones. Nous avons constaté des formes d'invisibilité des pratiques enseignantes, qui remettent en question l'institution scolaire telle

³⁶ Nous ne cherchons pas à homogénéiser l'expérience migratoire ni à catégoriser les migrants. Toutefois, dans notre étude, la précarité et la présence de traumatismes étaient des éléments largement observés. Bien que certains élèves allophones aient été issus de situations d'expatriation, leur nombre était marginal au regard de la population étudiée.

que définie par les politiques actuelles, et parfois générées par un manque d'organisation et d'implication internes. Lorsque les choses fonctionnent, comme dans les établissements A et C, les enseignants ressentent néanmoins un essoufflement aux conséquences des migrations. Michèle a indiqué que les objectifs d'apprentissage du français étaient souvent trop pressants, et que les difficultés devaient interroger le désir des élèves. Dans le cadre d'un stage de formation de professeur documentaliste, elle a discuté avec des référents UPE2A qui constataient des « burn-out de francisation » parmi certains élèves, « reniant » leur culture pour mieux s'intégrer et qui se retrouvent perdus. Michèle décrit ce « burn out » comme « Une sorte de craquage, de crise psychologique, plus savoir qui on est, être aller trop loin sur le chemin de l'intégration et se perdre, ça existe » (Extrait d'entretien). Une détresse psychologique est perçue par l'enseignante, comme dans le cas de Yanis, un Algérien ayant transité par l'Espagne avant d'arriver en France. Il est scolarisé en classe de 4^e, dont les difficultés ont révélé un mal-être :

« Yanis a adoré l'Espagne, le climat, les amis, la façon de vivre qui n'est pas la même qu'en France et qu'en Algérie. Il a trouvé son pays idéal, il a le blues ici, le climat, la façon de vivre, rien ne lui va. Il a vraiment souffert du mal du pays. Il s'en était ouvert à Cyra et moi j'étais là aussi et on lui a pas dit "oh, mais t'es bête machin", on lui a dit "on comprend que tu aies envie d'être ailleurs et on va juste t'accompagner pour que tu aies les moyens ensuite de faire ce que tu veux de ta vie", mais on l'a surtout accueilli. Et c'est pas l'Algérie qu'il lui manque pour le moment. Il s'est découvert citoyen d'Espagne en y transitant, il est resté genre un an et c'est là qu'il se sent bien. Et donc bah ouais, c'est peut-être pas le français qui l'intéresse tant que ça, c'est peut-être plus l'espagnol qu'il a envie de travailler parce que c'est là qu'il a des objectifs. » (Extrait entretien Michèle).

Dalila déplore une charge de travail importante et un manque de formation des enseignants ordinaires :

« On a pas été formé pour ça. On nous demande de plus en plus beaucoup de choses à traiter, les dyslexiques, les élèves qui ont des troubles de comportement, les élèves... Enfin, c'est très hétérogène ce qu'on a en classe en plus des UPE2A donc non. On n'a pas été formé pour ça et c'est juste de l'accompagnement professionnel on a des élèves en face de nous, on fait de notre mieux pour essayer de voir comment les aider et mieux les accompagner. On a pas des choses précises comment intégrer ces élèves, mais on nous demande de faire des rapports, de rédiger des choses. » (Extrait entretien Dalila).

Ce sentiment est partagé par Romane, enseignante en anglais, qui accueille des élèves allophones inclus dans ses classes ordinaires. L'effectif des classes et tel qu'elle ne parvient pas à faire du travail différencié notamment lorsque certains ont un petit niveau d'anglais. Elle dira : « Là-haut, ils ne font rien pour nous » en faisant référence à l'éducation nationale et aux politiques. Azaoui qualifie cela de « surcharge psychopédagogique » (2020, p. 116) révélant la complexité d'enseigner en contexte allophone et la forte implication des enseignants. Nousha, l'élève iranienne mentionnée plus haut, a malheureusement subi le manque

d'implication de son professeur principal à l'égard des élèves allophones, ce dernier refusant son passage en seconde. Cyra nous partage son désarroi face à cette décision, malgré le soutien apporté par d'autres enseignants. Elle dira :

« Mais tu vois, c'est là où il y a des failles dans notre système. C'est qu'on aimerait être plus efficace pour faire écouter les droits de ces élèves. Si elle a les capacités de passer parce qu'elle était très mature en anglais, en français. Elle avait énormément et je t'assure, elle avait tout pour réussir, tout, tout, tout. Mes collègues me disaient, il y a des élèves qui ont des 3 et des 4 à la fin ils réussissent à passer en seconde. [...] Parce que moi ça me met mal après j'ai l'impression que j'ai fait mal fait mon boulot quoi. [...] Ben c'est le professeur principal qui ne la voyait pas beaucoup parce qu'elle était UPE2A niveau débutant et qui disait que la niveau seconde c'est très difficile. Enfin, il était dans un autre monde. Les élèves UPE2A c'était pas sa tasse de thé. Il les jugeait uniquement sur "il a progressé, il a pas progressé", "il sait pas parler français", enfin des choses qui nous mettent hors de nous, mais qu'on a l'habitude quoi. Dans une salle des profs, tu auras toujours deux ou trois profs qui vont te faire vivre l'enfer. Mais le reste, il faut dire, le reste, c'est très très très sérieux et professionnel. » (Extrait entretien Cyra).

Dans un autre contexte tel que celui de l'établissement B, situé en milieu très favorisé, la « fabrique » des profs se heurte à un effet boomerang : malgré leur engagement, les résultats escomptés ne sont pas atteints et l'effet inverse se produit. Jacques se sent seul et isolé, car ses collègues des classes ordinaires sont très peu investis. Il éprouve des difficultés à convaincre ses collègues de participer à l'inclusion des élèves allophones dans leurs cours, malgré ses nombreuses demandes. Fabienne, enseignante en histoire-géographie dans le même collège exprime à plusieurs reprises « le désarroi des enseignants » (Sanchez-Mazas, 2022, p. 135) face à des situations où les élèves partagent des expériences traumatisantes, comme Imad qui lui a annoncé brutalement que sa voisine en Algérie s'est jetée par le balcon après avoir appris le décès de son fils, et de son jeune enfant. Lors des conseils, elle ne se sent pas soutenue lorsqu'elle évoque la nécessité d'un accompagnant d'élèves en situation de handicap (AESH) pour des élèves allophones à besoins particuliers. En réalité, cet établissement a révélé les signes d'une crise institutionnelle. Rigoni (2021, p. 121) parle d'acteurs éducatifs « désunis », illustrant ainsi le sentiment de solitude exprimé par les référents des élèves allophones, ainsi que le manque d'inclusion dans les classes ordinaires (Auger, 2010). Nos observations, échanges informels et entretiens révèlent que ce collège ne répond pas aux objectifs de la circulaire de 2012 qui promeut une école inclusive. Le principal montre un détachement à l'égard des élèves allophones, la principale adjointe est souvent en arrêt maladie, et la conseillère pédagogique glisse vers le *burn-out*. Cela a des répercussions sur l'expérience scolaire des élèves allophones et influence négativement le comportement des élèves ordinaires, déjà ancrés dans un paysage social peu enclin à l'inclusion, malgré l'engagement du référent UPE2A et de quelques collègues.

Les limites de la « fabrique » des enseignants dans un système éducatif en crise invitent à questionner la dimension éthique de l'école dite inclusive, à un niveau qui dépasse la capacité d'action des enseignants.

Conclusion

Les résultats de notre étude révèlent un contraste saisissant entre des professionnels de l'éducation profondément engagés et une institution scolaire en crise ou sujette à des implications ambivalentes. Ce constat est d'autant plus marqué par le contexte migratoire actuel, au cœur des discussions du Conseil européen à Bruxelles, où plusieurs pays membres semblent vouloir s'aligner sur la politique migratoire de la présidente du Conseil des ministres d'Italie. Celle-ci semble se satisfaire de ce qu'elle nomme « un modèle à suivre », en référence à l'ouverture d'un centre pour migrants en Albanie.

Néanmoins, malgré cette complexité et ces incertitudes politiques, il est crucial de souligner les actions issues de la « fabrique » des enseignants, où l'altérité ne se limite pas à un exotisme des langues et des cultures. Les pratiques éducatives observées dans cette recherche-action-crédation montrent l'importance de prendre en compte l'identité complexe et la différence des élèves allophones qui « contribuent au renouvellement des espaces langagiers traversés en cherchant à s'émanciper de la dichotomie réifiante d'un *ici* opposé à un *là-bas* » (Prax-Dubois, 2020, p.78). Dès l'introduction, nous nous interrogeons sur la portée de la voix des enfants et le sens attribué à l'altérité par les acteurs éducatifs. Cette voix est bel et bien entendue, car ces acteurs réussissent à créer des liens entre les élèves allophones et les natifs de France, liens qui se tissent à travers les histoires personnelles de chacun.

Chaque professionnel de l'éducation apporte une histoire personnelle qui inspire sa pratique à l'égard des élèves allophones. Ces histoires illustrent la complexité de l'altérité et montrent que, malgré les défis institutionnels, des actions concrètes et positives émergent de ces « fabriques », visant à intégrer et valoriser la diversité culturelle et linguistique des élèves. Ces initiatives traduisent une éthique profondément ancrée dans l'éducation, où le respect des identités plurilingues devient non seulement un moteur d'inclusion, mais aussi une reconnaissance de la richesse humaine qu'elles apportent. Ne serait-ce pas un « modèle à suivre » ?

BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah-Preteceille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène : Pour une pédagogie de la diversité*. Anthropos.
- Abdallah-Preteceille, M. (2005). Pour un humanisme du divers. *VST - Vie sociale et traitements*, 87(3), 34-41. <https://doi.org/10.3917/vst.087.0034>.
- Aden, J. (2012). La médiation linguistique au fondement du sens partagé : vers un paradigme de l'enaction en didactique des langues. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 167, 267-284.
- Ait-Chaalal, A. (2007). Langue(s) Arabe(s), Monde(s) Arabe(s), Arabité, Arabisme : Éléments de Réflexion et D'évaluation de Dynamiques Complexes. *Revue internationale de politique comparée*, 14(1), 51-68.
- Alin, C. (2010). *La geste formation. Gestes professionnels et analyse des pratiques*. L'Harmattan.
- Auger, N. (2010). *Élèves nouvellement arrivés en France. Réalités et perspectives en classe*. Éditions des Archives Contemporaines.
- Auger, N. (2020) Enseigner à des élèves plurilingues : vers une didactique inclusive. Dans C. Mendonça Dias, B. Azaoui et F. Chnane-Davin (dir.), *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école* (pp. 171-183). Éditions Lambert-Lucas.
- Azaoui, B. (2020). Enseigner auprès d'élèves en situation de grande précarité : du désir didactique à la souffrance ressentie. Dans C. Mendonça Dias, B. Azaoui et F. Chnane-Davin (dir.), *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école* (pp. 107-121). Éditions Lambert-Lucas.
- Azaoui, B. (2022). Pour une éthique de l'éducation plurilingue. *Tréma*, 58, 1-16. <https://doi.org/10.4000/trema.7843>
- Barbier, R. (1996). *La recherche action*. Economica.
- Beacco, J., Fleming, M., Goullier, F., Thürmann, E., Vollmer, H., avec des contributions de Sheils, J. (2016). Chapitre 2. Rôle de la langue dans la construction et l'utilisation des connaissances. Dans Beacco, J., Fleming, M., Goullier, F., Thürmann, E., Vollmer, H., avec des contributions de Sheils, J. (dir.), *Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants*. (pp. 19 -27). Conseil de l'Europe.
- Bélangier, S. (2006). Conditions favorisant l'inclusion scolaire : attitudes des enseignantes du primaire. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire*. Presse de l'Université du Québec.
- Blanchet, Ph. et Coste D. (2010). Sur quelques parcours de la notion d' « interculturalité ». Analyses et propositions dans le cadre d'une didactique de la pluralité linguistique et culturelle. Dans P. Blanchet et D. Coste (dir.), *Regards critiques sur la notion d'« interculturalité » pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle* (pp.7-27). L'Harmattan.
- Blom, J. P., et Gumperz, J. J. (1972). "Social meaning in linguistic structure: Code-switching in Norway". In J. J. Gumperz & D. H. Hymes (Eds.), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication* (pp. 407-434). Holt, Rinehart and Winston.
- Bordallo, I., et Ginestet, J-P. (2006). *Pour une pédagogie du projet*. Hachette.
- Briançon, M. (2012b). *Processus d'altérité et émancipation de l'apprenant : la présence de l'enseignant entre risque et nécessité*. Colloque « Formes d'éducation et processus d'émancipation », CREAD — Rennes 2.
- Briançon, M., Mallet, J., et Eymard, C. (2013). L'Altérité, une notion vraiment sans histoire ? Éclairage philosophique sur une notion devenue incontournable en éducation. *Recherches en éducation*, 16,105-114. <https://doi.org/10.4000/ree.7825>.
- Cohen-Emerique, M. et Fayman, S. (2005). Médiateurs interculturels, passerelles d'identités. *Connexions*, 83(1), 169-190. <https://doi.org/10.3917/cnx.083.0169>.

- Condetta-Castelain, S., et Hue-Nonin, C. (2014). *La médiation par les élèves : Enjeux et perspectives pour la vie scolaire*. Canopé Éditions.
- Cossée, C. (2021). Une partition en mode mineur : quelle place pour la place des enfants migrants sur/dans les institutions. Dans M. Armagnague, C. Cossée, C. Mendonça Dias, I. Rigoni & S. Tersigni (dir.), *Les enfants migrants à l'école* (pp. 127-148). Le bord de l'eau.
- Cuq, J-P. (1991). *Le français langue seconde*. Hachette.
- Cuq, J-P. (1995). Le FLS : un concept en question. *Tréma*, 7, 3-11. <https://doi.org/10.4000/trema.2153>
- De Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien* (vol.1 Arts de faire). Gallimard.
- Delory-Momberger, C. (2019). Entretien de recherche biographique. Dans C. Delory-Momberger (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 342-345). Érès.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés (suivi de Conscientisation et révolution)*. Éditions Maspero.
- Garcia, O. et Kleyn, T. (2016). *Translanguaging with Multilingual Students: learning from Classroom moments*. Routledge.
- Gardner-Chloros, P. (2009). "Sociolinguistic factors in code-switching". In Bullock, B.E. & Toribio, J. (eds.), *The Cambridge handbook of linguistic code-switching* (pp. 97–113). Cambridge University Press.
- Jeannin, M. (2017). L'identité au risque de l'altérité : littérature et interculturalité. *Le français aujourd'hui*, 197(2), 51-62. <https://doi.org/10.3917/lfa.197.0051>
- Johansson M. et Dervin F. (2007). « Curriculum en études françaises et constructions identitaires ». Dans J. Aden (dir), *Construction identitaire et altérité en didactique des langues* (pp.135-152). Le Manuscrit.
- Jullien, F. (2012). *L'écart et l'entre. Ou comment penser l'altérité* [FMSH-WP-2012-03]. <http://halshs.archives-ouvertes.fr/FMSH-WP/halshs-00677232>
- Knoll, M. (2012). «I had made a mistake»: William H. Kilpatrick and the Project Method. *Teachers College Record*, 114, 1-45.
- Lewin K. (1944). "Dynamics of Group Action", *Educational Leadership*, vol. 1, 195-200.
- Lewin K. (1947a).). "Frontiers in Group Dynamics, *Human Relations*", vol. I, n° 1, 2-38.
- Liu, M. (1997). *Fondements et pratiques de la recherche-action*. L'Harmattan.
- MacSwan, J., & Faltis, C. J. (Eds.). (2020). *Codeswitching in the classroom: Critical perspectives on teaching, learning, policy, and ideology*. Routledge.
- Manning, E., et Massumi, B. (2018). *Pensée en acte : Vingt propositions pour la recherche-création*. Les Presses du réel.
- Marchadour, M. (2019). Plurilinguismes et Élèves « allophones » En France : Ce Que la Désignation de L'autre Révèle de la Conception de L'ordre. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 15(1), 63-87.
- Marchadour, M. (2023). Allophones de France : réflexions sur l'idée d'une altérité linguistique à sens unique ». *Glottopol*, 39. <https://doi.org/10.4000/glottopol.3542>.
- Mendonça Dias, C. (2019). La didactique du français langue seconde : entre idéologies éducatives, héritages didactiques et réalités d'apprentissage. Dans M. Armagnague, C. Cossée, C. Mendonça Dias, I. Rigoni & S. Tersigni (dir.), *Les enfants migrants à l'école* (pp. 151-169). Le bord de l'eau.
- Mendonça Dias, C. (2022). Allophonie. Dans A. Geiger-Jaillet, M. Fonseca Favre, S. Vaissière & Y. Verney (dir.), *Abécédaire des gestes professionnels dans l'enseignement bi/plurilingue*. ADEB.
- Mendonça Dias, C., Azaoui, B., & Chnane-Davin, F. (Dirs.). (2020). *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*. Lambert-Lucas.
- Mendonça Dias, C. et Rigoni, I. (2019). La demande d'asile : impacts sur la scolarisation de l'enfant et rôles de l'enseignant. *Migrations Société*, 176(2), 49-63.
- Morisse, M. (2014). Les dimensions réflexive et professionnalisante de l'écriture : quelques considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans M. Morisse

- et L. Lafortune, *L'écriture réflexive. Objet de recherche et de professionnalisation* (pp. 9-29). Presses de l'Université du Québec.
- Peneff, J. (1990). *La méthode biographique. De l'École de Chicago à l'histoire orale*. Armand Colin.
- Prax-Dubois, P. (2019). Décoloniser le multilinguisme à l'école française. Pour une pédagogie rhizomatique et transgressive. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 16(2), 43-74. <https://doi.org/10.3917/cisl.1902.0043>
- Prax-Dubois, P. (2020). Histoires langagières et dynamiques circulatoires à La Réunion. Comment penser la mobilité à l'école aujourd'hui en Outre-mer ? *Français dans le monde. Recherches et applications*, 68, 68-81.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.
- Rigoni, I. (2021). L'accueil des élèves migrants au prisme des relations entre acteurs socio-éducatifs et institutionnels. Dans M. Armagnague, C. Cossée, C. Mendonça Dias, I. Rigoni & S. Tersigni (dir.), *Les enfants migrants à l'école* (pp. 109-125). Le bord de l'eau.
- Sanchez-Mazas, M. (2022). *Migration forcée et vulnérabilité éducative. Parcours et expériences de familles déplacées et (dé)scolarisation de leurs enfants*. Éditions Seismo.
- Tapia, C. (1999). La médiation interculturelle. *Cahiers de sociologie économique et culturelle*, 32, 7-16. <https://doi.org/10.3406/casec.1999.2313>
- Tosquelles, F. (1995), *De la personne au groupe À propos des équipes de soins*. Érès.
- Tricot, A. (2017). *L'innovation pédagogique*. Retz.
- Valette, M-F. (2021). Dimensions juridiques et institutionnelles. Dans M. Armagnague, C. Cossée, C. Mendonça Dias, I. Rigoni & S. Tersigni (dir.), *Les enfants migrants à l'école* (pp. 77-92). Le bord de l'eau.
- Zay, D. (2012). Chapitre 4. L'éducation interculturelle : clé de l'éducation inclusive des minorités et de tous ? Dans D.Zay, *L'éducation inclusive Une réponse à l'échec scolaire ?* (pp. 97 -120). L'Harmattan.