
Munir les démunis : vers des médiations transculturelles et numériques en Français Langue Seconde et de Scolarisation

Claire Langanné and Michael Rigolot



Electronic version

URL: <https://journals.openedition.org/rdlc/9764>

DOI: 10.4000/rdlc.9764

ISSN: 1958-5772

Publisher

ACEDLE

Electronic reference

Claire Langanné and Michael Rigolot, "Munir les démunis : vers des médiations transculturelles et numériques en Français Langue Seconde et de Scolarisation", *Recherches en didactique des langues et des cultures* [Online], 18-3 | 2021, Online since , connection on 11 October 2021. URL: <http://journals.openedition.org/rdlc/9764> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/rdlc.9764>

This text was automatically generated on 11 October 2021.



Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

Munir les démunis : vers des médiations transculturelles et numériques en Français Langue Seconde et de Scolarisation

Claire Langanné and Michael Rigolot

Introduction

- 1 « Je me sens démunis » est une formule utilisée fréquemment par les professeurs de toutes les disciplines qui accueillent en inclusion dans leur classe des élèves allophones arrivants. Ils expriment ce ressenti auprès de leurs collègues enseignant en UPE2A¹ dans le même établissement, au cours de formations ou pendant des visites conseil du CASNAV². Ce n'est sans doute pas leur incapacité à agir qui s'exprime par cet adjectif mais plutôt le sentiment de vulnérabilité et d'insécurité qu'ils éprouvent. Il est probable d'ailleurs que ce sentiment soit partagé par les élèves. L'étymologie latine de cette expression (Munio, *inf.* Munire / fortifier, entourer d'ouvrages défensifs, mettre à l'abri) rappelle ainsi les réactions d'angoisse définies par George Devereux (Devereux, 1980) dans le domaine des sciences humaines. Ce n'est sans doute pas un hasard sémantique si la « barrière de la langue » est invoquée de la même manière pour trouver une explication à ces difficultés à enclencher une relation pédagogique.
- 2 L'enseignant en contexte interculturel expérimente les risques de la rencontre avec l'altérité (Carmilleri & Cohen-Emerique, 1989). La culture professionnelle dans cette situation, bien loin de l'aider à créer des liens renforce les barrières (Devereux, *ibid.*). Cet ensemble de réactions de contre-transfert³ peut conduire l'enseignant à produire un certain nombre de gestes et d'attitudes qui entrave l'exercice de son métier (Idris, 2017). Le travail de lien et d'accompagnement amène à s'interroger sur ces réactions et contre réactions qui interviennent dans la rencontre, afin de développer une action professionnelle inclusive qui ne produise pas du rejet (Idris, 2009). Marie-Rose Moro

définit le cadre du travail avec les enfants migrants comme celui du métissage (Moro, 2012) et propose de faire de l'école un lieu qui favorise ce processus. La création de ces espaces de métissage⁴ fait appel à la créativité des personnes et des institutions pour inventer des modalités nouvelles de formation et d'enseignement.

- 3 Dans cette perspective, le CASNAV de Besançon s'intéresse aux phénomènes liés à la rencontre et aux déplacements amenés par l'altérité, en développant trois axes de formation et de conseil aux équipes : l'analyse de pratiques, la sensibilisation à la médiation transculturelle et l'expérimentation de technologies numériques en médiation. Ces travaux visent à développer chez les enseignants des compétences interculturelles, dans le but d'utiliser comme sources dynamiques de relation ce qui peut d'abord être vu comme des obstacles ou des murs.

Accompagner les enseignants dans leur pratique interculturelle

Enquête sur les risques psycho-sociaux

- 4 En janvier 2018, le CASNAV a organisé une enquête auprès de 21 enseignants d'UPE2A du second degré sur les risques psycho-sociaux présents dans leur poste de collègue ou de lycée depuis plus de deux ans. Elle s'appuyait sur un questionnaire anonyme en ligne concernant la situation d'enseignement spécifique et les affects qui impactent les professionnels. Le CASNAV a reçu 19 retours. Cette enquête a montré le besoin d'un accompagnement spécifique : dans leurs réponses, les enseignants pourtant recrutés par candidature sur un poste à profil sont plus de la moitié à envisager de quitter l'enseignement en UPE2A (68 %). Les réponses mettent également en lumière une difficulté de positionnement professionnel. Les enseignants ont le sentiment de faire un métier à part pour 67 % d'entre eux mais ils sont 55 % à dire que leurs proches collègues n'ont pas une vision claire de leur mission. 72 % ne se sentent pas ou peu appartenir à un groupe disciplinaire dans l'équipe de l'établissement et seulement 30 % se sentent appartenir au réseau académique des professeurs de FLS-Sco⁵. Les enseignants vivent une forme de double marginalisation ou de difficulté d'ancrage dans leur institution. La pratique de l'enseignement en UPE2A semble donc fragiliser et remettre en question leur identité professionnelle.
- 5 Dans la rencontre avec les élèves et les familles, les enseignants répondent à des besoins éducatifs particuliers dans l'espace de l'UPE2A et élaborent simultanément des parcours d'inclusion, conformément à la Loi de Refondation de l'école⁶ qui en fait une priorité. Cette orientation déjà présente dans les circulaires de 2012⁷ consacrées à la scolarisation des élèves allophones implique une double focalisation. Les enseignants travaillent avec les apports culturels et linguistiques des enfants ainsi qu'avec des situations de traumatisme vécues avant ou pendant le parcours migratoire en nette augmentation, qui ne sont pas sans conséquence sur l'équilibre du professionnel. Ils doivent dans le même temps envisager une scolarité viable dans la classe ordinaire et construire cette inscription avec l'ensemble de la communauté éducative. L'enseignant peut alors se retrouver prisonnier des contradictions qui existent entre les besoins des élèves et des familles, les cadres institutionnels et les positionnements professionnels de ses collègues (Moro & Di, 2008). Les professeurs d'UPE2A évoluent donc continuellement dans ces situations d'entre-deux entre les familles et l'école. Ils sont

aussi les témoins des violences et des discriminations qui peuvent être exercées sur les élèves : à la question de l'enquête « Diriez-vous que les élèves d'UPE2A subissent des violences (y compris verbales) à l'intérieur de l'établissement ? », aucun enseignant ne répond « jamais ». Ils répondent à 77 % « parfois » et à 23 % « souvent »⁸.

- 6 Dans ce contexte, les affects prennent alors une part importante 61 % des personnes interrogées considèrent que leur métier est une source quotidienne d'émotions. La joie est notée comme faisant partie des plus fréquentes pour 78 % des enseignants, liée sans doute au sentiment de gratification qu'offre leur métier pour 56 % d'entre eux. En revanche, ces sentiments positifs sont suivis de ressentis plus négatifs tels que la colère (50 %), l'anxiété (50 %) et enfin la tristesse (22%). Le métier d'enseignant en UPE2A met donc à rude épreuve les compétences émotionnelles mobilisées pour l'accompagnement des jeunes, mais contrairement au domaine social où les supervisions collectives sont prévues, l'Éducation nationale offre peu de lieu pour élaborer les ressentis. Quand un soutien de ce type est envisagé, il est le plus souvent individuel et lié à une difficulté professionnelle envisagée comme personnelle et non inhérente au métier⁹.

Redéfinition des Réseaux PAS et groupe de parole

- 7 Pour répondre aux besoins exprimés dans l'enquête CASNAV, un dispositif des réseaux PAS¹⁰ a été mis en place dans l'académie de Besançon avec une approche collective, en constituant des groupes de paroles réunissant les professeurs d'UPE2A volontaires. Les premiers entretiens ont eu lieu à l'automne 2018 les mercredis après-midi sur le temps libre des enseignants. En cours d'année, ces échanges ont été déplacés sur le temps de travail avec un ordre de mission édité au titre de la formation continue. D'abord menés la première année par un psychologue de la MGEN sans approche spécifique, les travaux en 2019-2020 ont été conduits à raison d'une rencontre mensuelle de 3 heures par un médecin psychiatre et un psychologue, tous deux formés en psychologie transculturelle, les docteurs Jonathan Ahovi¹¹ et Nicolas Vuong¹².
- 8 S'intéressant au départ aux questions de santé au travail, les entretiens ont ensuite été recentrés sur le rapport à l'altérité et les réactions des professionnels dans les situations de rencontre, voire de conflit qui peuvent découler de malentendus culturels (Idriss, 2017). Cet espace, qui fait l'objet d'une inscription au plan académique de formation permet aux professeurs des UPE2A d'interroger leurs représentations à l'œuvre dans l'accueil et la scolarisation des jeunes qui arrivent en France relation à la différence, déconstruction de l'imaginaire colonial, approche biographique. Les perceptions des enseignants sont modifiées par les récits de vie et la mise en commun d'éclairages culturels. Ils peuvent ainsi apporter des réponses différentes aux situations et aux conflits rencontrés. Le cadre collectif construit un espace d'expression protecteur et tend à créer des liens entre des participants habituellement isolés dans leur établissement. Avec la mise en confinement, le dispositif qui comptait déjà 6 séances en 2019-2020 n'a pu se clore et être évalué comme prévu, notamment par un bilan en présentiel. Il sera toutefois reconduit en 2020-2021, toujours dans le cadre de la formation continue, afin de poursuivre le développement de compétences transculturelles qui aident le professionnel à ouvrir son champ de perception et d'action.

Formation à la médiation interculturelle et transculturelle

Les conflits de loyauté chez les enseignants des UPE2A

- 9 La situation d'entre-deux décrite n'a pas qu'un impact sur le plan de l'identité professionnelle. Elle oblige aussi l'enseignant tenir compte de réalités qui peuvent être contradictoires et à développer de nouvelles compétences d'ordre interactionnel. Travailler à l'inclusion, c'est négocier avec ses pairs de nombreux aménagements autour de l'élève dans la classe ordinaire, modifier de façon experte les cadres classiques de scolarisation et mener des interventions dérangeant les schémas traditionnels de prise de décision, notamment ceux d'ordre hiérarchique. Cette mission place l'enseignant dans une position de tiers médiateur à laquelle il n'est pas formé. Les situations peuvent devenir rapidement conflictuelles avec les autres professionnels dont les fonctions sont variées, dans un cadre institutionnel non exempt d'expressions de violence ou de rejet vis-à-vis des élèves, devant lesquelles l'enseignant ne peut rester spectateur (Zéphir, 2013). La pratique de la médiation devient alors un outil pertinent dans ces contextes collectifs d'établissement pour analyser et dépasser les conflits qui surgissent dans le champ scolaire. Dans le but de professionnaliser cette approche, un stage de trois jours a donc été inclus dans le plan académique de formation. Il vise d'abord à valoriser les compétences des personnels plurilingues intervenant en UPE2A et à approfondir la réflexion sur les situations de médiation scolaires. Le projet souhaite aussi renforcer à moyen terme les capacités d'intervention du réseau CASNAV sur des situations nécessitant médiation.

Trouver des personnes ressources en interne pour élaborer les traductions

- 10 Afin de repérer les enseignants et les assistants d'éducation susceptibles de participer au groupe et d'intervenir en traduction sur des entretiens, une première enquête de recensement des compétences linguistiques a été envoyée dans les UPE2A. 19 langues ont été répertoriées au sein des équipes : l'allemand, l'arabe dialectal du Machrek, l'arabe dialectal du Maghreb, le bambara, le BCMS, le castillan, le catalan, le créole antillais, le goran, le khmer, le néerlandais, le portugais du Brésil et du Portugal, le pular, le slovaque, le soninké, le swahili, le turc. Sur base de volontariat, le groupe de formation a ensuite été constitué. Il regroupe en majorité des personnes porteuses de langues et de cultures différentes du français. L'objectif était de former des binômes qui puissent intervenir en médiation, avec l'intervention d'une traduction. Le projet témoigne de choix éthiques. Il s'agit de ne plus être tributaire, comme souvent, de médiations de fortune (familles, voisins, voire par les enfants eux-mêmes). C'est aussi une question de moyens puisque si aucun budget n'a jamais été programmé pour ce type d'activité dans notre institution, il est plus facile de rémunérer un collègue en heures supplémentaires que de faire appel à un intervenant extérieur qui de plus, ne connaîtrait pas les méandres de l'institution. Enfin, il s'agit pour le CASNAV de faire émerger en interne une nouvelle professionnalité correspondant à des besoins jusqu'à ignorés mais qu'un système éducatif moderne ne peut plus négliger dans le contexte actuel.

- 11 Deux journées de formation ont déjà pu avoir lieu, la troisième est programmée pour septembre 2020 et permettra de faire la synthèse des échanges afin d'élaborer un cadre d'intervention de traducteurs-médiateurs. Le projet est appuyé sur le partenariat franco-suisse « Communautés des Savoirs » mis en place avec l'école des Hautes Études Pédagogiques des cantons Berne-Jura-Neuchâtel (HEP-Bejune). Des échanges ont eu lieu régulièrement autour de ces questions entre formateurs du CASNAV et de l'HEP. Spomenka Alvir¹³, pour la Suisse a conduit les journées de formation déjà effectuées avec Claire Langanné¹⁴.

Groupe de formation à la médiation

- 12 Pour les stagiaires, la première tâche a été de repérer ce qui relevait de la médiation dans les situations professionnelles rencontrées dans l'exercice quotidien et le plus souvent perçues comme telles. Après analyse, peu de situations ont pu être définies comme de vrais processus de médiation¹⁵, l'action étant le plus souvent unilatérale, orientée de l'institution vers la famille. Lorsque l'école fait appel à un traducteur, il s'agit le plus souvent de s'assurer que le message de l'institution a été bien transmis à la famille sans envisager sa participation à la recherche de solution (Lerin, 2020). En revanche, le cadre horizontal de la médiation entre le plus souvent en conflit avec la représentation verticale de l'autorité à l'école (Souquet, 2013). La formation a permis de déconstruire les représentations des stagiaires concernant la médiation et d'interroger les concepts de tiers neutre y compris lorsqu'il s'agit de traduction. À l'aide de jeux de rôle, les stagiaires ont pu prendre conscience de l'impossibilité à ne pas être impliqués (Huver, 2020). Le temps du stage a permis d'esquisser un travail d'élaboration des expériences personnelles qui interviennent inévitablement lors d'une médiation pour en faire l'occasion d'une alliance avec les participants de la médiation et non un obstacle (Alvir & Métraux, 1995). Spomenka Alvir a ainsi abordé les questions d'appartenances multiples et de parcours de vie. Les échanges de points de vue divers ont été particulièrement fructueux, ils ont permis des moments d'analyse de pratiques et de décentrage. Les stagiaires ont exprimé une réelle satisfaction¹⁶ à participer à ces journées de stage qui ont pour but de créer les conditions d'une médiation transculturelles où chaque intervenant de la triade puisse collaborer (Lerin, 2020). Ils ont pu concevoir la complexité de la position du traducteur dans la médiation dont le rôle ne s'arrête pas à transmettre le sens mais à le contextualiser, à l'interroger et le démultiplier pour faire du malentendu le point de départ de la compréhension (De Pury, 2005). L'an prochain, le groupe de formation sera reconduit pour prolonger le travail sur les manifestations de contre-transfert et mettre éventuellement en place des supervisions.

L'expérimentation de technologies numériques en médiation

- 13 Pour faire suite à cette réflexion sur la pertinence d'un recours à la médiation-traduction et à son potentiel de transformation des situations didactiques, nous pouvons nous interroger sur l'utilisation possible des outils numériques en contexte d'acquisition de la langue de scolarisation. La tablette ou le smartphone de prime abord peuvent être des objets qui amenuisent la complexité de la langue et décontextualisent

toute traduction, aux antipodes d'un traducteur-médiateur humain. Pourtant, certaines utilisations de ces outils pourraient ouvrir des espaces tiers propices à la médiation, permettant de tisser des liens entre l'enseignant et l'élève et d'ouvrir un champ de négociation autour du sens à donner à la langue et aux savoirs.

Approche normative non adaptée, poids de la forme scolaire et déficit de formation, des sources multiples de conflits

- 14 Dans le contexte inclusif et notamment en classe ordinaire, la rencontre entre des élèves et des professeurs aux compétences linguistiques, scolaires, académiques ou culturelles différentes produit l'apparition d'écarts et de conflits, notamment entre la norme et ce qui semble être produit réellement. La plupart du temps centrée sur la distance manifeste entre la production écrite de l'élève et les attendus de l'enseignant et de l'institution, une approche normative ne permet pas d'appréhender la complexité des phénomènes linguistiques et cognitifs déployés. Ainsi, les écarts perceptibles sont-ils quelquefois mis sur le compte d'un déficit de compétences ou même dépendraient de la « bonne » volonté de l'élève.
- 15 Cette difficulté à s'emparer de la situation d'altérité linguistique et scolaire s'explique en partie. D'abord, l'habitus monolingue de l'école républicaine structure encore une partie de l'activité et continue à faire de la maîtrise du rapport phono-orthographique opaque du français (Fayol & Jaffré, 2014) une marque de conformité scolaire ainsi qu'une norme inconsciente de qualification des compétences. La prééminence de contenus disciplinaires programmés marque aussi une culture professionnelle peu encline à accepter les variations et les écarts. Enfin, la formation des enseignants des disciplines aux apports des sciences du langage, à la perspective actionnelle et aux didactiques du français enseigné comme langue vivante reste globalement lacunaire.
- 16 On comprend dès lors pourquoi ces conflits multiples adviennent dans la classe ordinaire. L'interaction pédagogique devrait plutôt trouver sa dynamique dans une approche compréhensive, basée sur l'observation documentée des faits de langue, des compétences scolaires déjà en place de l'élève, des attitudes sociales et proxémiques singulières. Il s'agirait ainsi de négocier ensemble les déplacements nécessaires à chacun afin de construire un espace d'apprentissage mutuel permettant d'éclairer les écarts identifiés. Travailler la médiation linguistique et culturelle dans ce contexte supposerait « prioritairement, de laisser advenir ces expériences, les sens [...] qu'elles revêtent pour les personnes et les "conflits d'interprétation", pour reprendre les termes de Ricœur, qu'elles provoquent, non pas pour les aplanir mais pour les faire travailler » (Huver, 2018) Or, cette approche est souvent laissée au seul professeur d'UPE2A, relégué hors de l'espace de la classe d'inclusion alors que dans la perspective inclusive légale, elle relèverait de la responsabilité de tous les professeurs. En conséquence, la recherche d'outils de médiation entre l'enseignant de la classe ordinaire, l'élève allophone et le contenu des cours devient pertinente, le temps scolaire ne permettant que peu d'adaptation aux besoins individualisés des élèves.

Explorer la piste de situations de médiations numérisées comme espaces de redéfinition des zones de pouvoirs/de savoirs

- 17 Les technologies numériques ont d'abord semblé faciliter le traitement de la documentation scolaire de façon relativement classique, on pouvait alors plus rapidement concevoir, traiter, entreposer, échanger, classer, retrouver et lire. L'interactivité croissante, la simplification des interfaces, l'intégration rapide des supports son-image, les possibilités d'un face-à-face actif avec les contenus ont permis ensuite d'autres utilisations, telles que les logiciels de soutien aux disciplines. À l'époque, les salles multimédia étaient mises à profit par les enseignants des classes d'accueil pour en faire des laboratoires de langues ou pour la production autonome et la recherche d'informations en ligne, sur les premiers sites de traduction par exemple. Ces équipements avaient le défaut d'être statiques et de ne fonctionner qu'en contexte de classe fermée.
- 18 Dorénavant, les appareils mobiles proposent des applications grand public, souvent gratuites, multimodales, aux performances inédites. Dans l'établissement, ces appareils sont potentiellement en mesure d'accompagner les élèves dans leurs déplacements, contribuant de fait à un décloisonnement entre des disciplines, entre des situations d'apprentissage. Par ailleurs, leur manipulation appartient déjà au quotidien des familles migrantes et des jeunes mineurs étrangers isolés, qui les utilisent pour maintenir le lien diasporique et ethnique (Barthou, 2019) et développent ainsi des sociabilités numériques sans précédent. Il est possible que la combinaison de ces savoir-faire technologiques avec l'adaptation du geste pédagogique en classe ordinaire puisse aider à fluidifier l'entrée dans la langue de scolarisation. Cela modifierait profondément le rapport aux savoirs et à la capacité d'agir à l'école, en favorisant une autonomie structurée vis-à-vis des contenus, voire en redonnant à l'élève un pouvoir d'efficience. Aujourd'hui, les traducteurs instantanés ouvrent l'accès au sens global d'un texte d'étude et aux questionnements d'une évaluation en temps réel. Un élève francophone peu alphabétisé ou le locuteur d'une langue à transcription simple est en mesure d'obtenir une lecture synthétique simultanée, dépassant ainsi les difficultés du décalage phonographique propre au français. Il peut effectuer sa propre dictée dans la plupart des langues comme en français, permettant d'accéder à la transcription automatique et de travailler ensuite l'adéquation des prononciations ou des traductions. La plupart des élèves comme des professeurs peuvent en faire d'ailleurs l'expérience facilement, puisque ces fonctions sont désormais intégrées dans l'ensemble des systèmes d'exploitation et des moteurs de recherche. En dehors de la classe ou en mobilité, les machines permettent de conserver une partie des contenus, de les réviser ou là aussi, d'aider à la correction, à la traduction et à la production. Enfin, le professeur peut quant à lui disposer d'outils d'adaptation de la langue, permettant de résumer un texte informatif ou de catégoriser automatiquement un support didactique en référence aux descripteurs du CECRL. Ceci dit, l'utilisation pédagogique intentionnelle introduit de fait un niveau supplémentaire de complexité. D'abord, les usages pédagogiques de ces outils, souvent méconnus, peuvent renverser les hiérarchies traditionnelles des savoirs. Ensuite, au collège notamment, certains objets comme les smartphones sont perçus collectivement comme « interdits », malgré l'autorisation légale des usages pédagogiques. Enfin, l'autorisation et l'accompagnement de l'activité numérique autonome d'un élève allophone inclus en

classe ordinaire ajoute une sollicitation supplémentaire pour le professeur. Pour toutes ces raisons, l'introduction d'aménagements et d'appuis numériques en étayage est source de conflits, toutefois porteuse de sens et féconde par les remises en question qu'elle engendre. Nous en faisons l'expérience quotidiennement.

- 19 Le CASNAV, en charge de la politique linguistique académique autour de l'acquisition de la langue française s'est donc engagé depuis trois années dans l'expérimentation de ces pratiques. La formation des équipes d'UPE2A est une priorité, afin que le dialogue avec les autres professeurs se basent sur des expériences tangibles. Les incitations à l'équipement numérique des élèves allophones sont inscrites dans la circulaire académique concernant la scolarisation des EANA, articulées à la politique numérique du rectorat. Un répertoire d'applications rapportées aux compétences à développer en inclusion est proposé systématiquement dans la documentation élève et dans les sites de ressources. C'est donc une pratique qui est développée ainsi, qui vise à expérimenter et à observer dans une perspective didactique FLSco, et qu'il s'agira ensuite de normaliser dans le contexte inclusif. Une comparaison stratégique peut ici être effectuée avec les aménagements numériques généralisés pour l'inclusion des élèves souffrant de troubles Dys. Par ailleurs, des observations systématiques sont menées dans des établissements sans dispositifs UPE2A. Les formateurs utilisent les applications citées avec leurs collègues locaux et les élèves allophones isolés afin que les uns et les autres découvrent ensemble les possibilités offertes par la machine. L'espace de la tablette devient alors l'équivalent d'un espace tiers où se tissent de nouvelles relations jusque-là difficiles.
- 20 Pour conserver également le lien entre l'école et les élèves, pendant la crise sanitaire et le confinement de 2020, l'équipe du CASNAV a développé à partir d'une plateforme de conception gratuite une application répertoire, KIT Français¹⁷. Cet outil regroupe des ressources pédagogiques FLE-FLS en ligne mais surtout des applications de traitement de la langue, traduction, oralisation, conversation bilingue, etc. Diffusée à large échelle, transférable par simple lien, elle a compté jusqu'à 4000 utilisateurs simultanés durant cette période. Les interfaces ont été rédigées en français simplifié et la présentation traduite en 11 langues. Des textes d'accompagnements ont été diffusés aux travailleurs sociaux, aux professeurs et à de multiples partenaires. Ils recommandaient l'envoi direct du lien aux familles et aux jeunes les plus isolés. Ils soulignaient que l'ambition de cette proposition était de permettre aux enfants et aux jeunes apprenants les plus éloignés de l'école de travailler sans lien avec un contexte pédagogique distendu. Il s'agissait surtout de donner l'occasion aux adultes qui les entouraient d'activer leurs propres compétences pour les accompagner et continuer collectivement à progresser dans l'apprentissage de la langue. La section consacrée aux applications avait pour projet d'inciter ces familles à utiliser ces programmes de médiation linguistique pour avoir accès de façon autonome aux informations et aux textes d'instruction sanitaire qui circulaient. Kit Français se révèle compliqué d'usage, l'ensemble est notamment peu didactisé faute de moyens matériels et humains. Les modalités pour obtenir des retours d'expérience sont encore à l'étude. Il nous semble cependant qu'une telle option pourrait répondre à des besoins liés à des situations de mobilité extrême ou d'isolement. C'est pourquoi il nous semble important de poursuivre cette expérience en recherchant des collaborations universitaires et des partenaires pour le développement et le renforcement ergonomique des outils.

- 21 Les demandes, les observations et les échanges des professeurs FLS avec l'équipe CASNAV montrent un intérêt croissant pour cet axe d'activité. Ils semblent apprécier en particulier le potentiel d'explicitation, la production d'éléments de compréhension plus stables et l'autonomie renforcée de certains élèves vis-à-vis des supports de classe ordinaire. Tous témoignent que le recours à une machine-tiers établit une situation pédagogique complexe, où se tissent et se négocient les entendus et les malentendus, où se croisent et se complètent les expertises, y compris générationnelles. Il est aussi souligné qu'en facilitant une certaine manifestation des compétences déjà en place et des mécanismes d'apprentissage en construction, ces pratiques semblent aussi atténuer les assignations attachées à l'élève allophone et à sa distance linguistique en contexte d'inclusion. C'est sans doute en cela que le caractère politique de cette démarche nous semble le plus avéré, dans sa capacité à rendre audible la parole de l'autre et à sécuriser la relation. Une enquête est en cours concernant les usages numériques développés entre les élèves et les professeurs durant la même période. Elle permettra en 2020-2021 de déterminer des terrains d'étude dans le cadre des conventions de recherche avec nos partenaires universitaires.

Enjeu sur le plan de la recherche

- 22 Ce qui nous semble de plus en plus manifeste, c'est que ces combinaisons numériques en médiation portent un fort potentiel de transformation de la situation pédagogique et des rapports entre élèves et professeurs. Il semble aussi probable qu'elles vont avoir un impact important sur la didactologie et la didactique des langues. Par exemple, le réseau des centres régionaux de lutte contre l'illettrisme (CRI) intègre de façon rapide cette dimension dans ses actions en faveur de l'intégration linguistique des publics réfugiés et migrants¹⁸. Il nous semble donc urgent de développer la relation chercheurs-praticiens attachée au champ du français langue seconde et de scolarisation dans l'institution scolaire. En effet, les contextes d'expérimentation et d'observation sont très nombreux mais les travaux de recherche font actuellement défaut, à l'heure où les grands opérateurs commerciaux, appuyés pour partie sur la recherche publique, développent une offre planétaire dans ce domaine. Le décalage entre l'utilisation empirique et l'absence d'analyse des effets produits dans le domaine didactique ouvre un champ pour la recherche en sciences du langage.

Conclusion

- 23 Dans la formation des enseignants ou l'utilisation des outils numériques, la perspective de la médiation nous permet d'envisager de nouvelles façons d'apprendre et d'enseigner qui déverrouillent les biais culturels. Il s'agit de répondre au projet d'une école réellement inclusive où chaque acteur, enseignant, élève, famille voit son pouvoir de dire et d'agir augmenter par l'exercice du décentrage, de la traduction ou par les possibilités de la machine. Les espaces de médiation ménagés dans l'institution scolaire par ces différents moyens sont aussi des espaces où les professionnels peuvent se réinventer, élargir leurs champs d'expérience et « se métisser » pour faire avec leurs élèves une partie du chemin.

BIBLIOGRAPHY

- Barthou, E., (2019). « La migration sans rupture », *Socio-anthropologie*, 40 | -1, 163-179.
- Bouznah, S., (2020). « La médiation transculturelle. Pratiques et fondements théoriques ». *L'autre, cliniques, cultures et sociétés*, volume 21, n°1, pp.20-29
- Camilleri, C., Cohen-Emerique, M., (1989). *Chocs des cultures*, Paris, L'Harmattan, 398 p.
- De Pury, S., (2005). *Comment on dit dans ta langue ? Pratiques ethnopsychiatriques*, Paris, Empêcheurs de Penser En Rond, 135 p.
- Devereux, G., (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Paris, Flammarion, 1980, [1967 pour l'édition originale en anglais], 474 p. Ed.: Aubier Montaigne, 1998.
- Di, C., Moro, M. R., (2008). « Conflit des cultures dans la constitution de soi. L'apport de l'approche ethnopsychiatrique », *Informations sociales*, vol. 145, no. 1, pp. 16-24.
- EDUSCOL, (2018). *Guide des projets pédagogiques s'appuyant sur le BYOD/AVEC*, M.E.N
- Fayol, M. & Jaffré, J.-P. (2008). *Orthographier*. Paris : Presses universitaires de France, (2014). L'Orthographe. Paris : Presses universitaires de France.
- Gogolin, I. (1994), *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*, Münster, New York, Waxmann.
- Huver, E., (2018). « Penser la médiation dans une perspective diversitaire », in *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 15-2 | 2018, mis en ligne le 02 juin 2018, consulté le 05 juillet 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2964> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.2964>
- Idris, I., (2009). « Cultures, migration et sociétés : destin des loyautés familiales et culturelles chez les enfants de migrants », *Dialogue*, vol. 184, no. 2, pp. 131-140.
- Idris, I., (2017). « Sociétés et migrations : du culturel au civilisationnel. L'éducation transculturelle des enfants de la diversité », *VST - Vie sociale et traitements*, vol. 133, no. 1, pp. 90-96.
- Lerin, T., (2020). La médiation scolaire transculturelle : un outil d'inclusion. *L'autre, cliniques, cultures et sociétés*, volume 21, n°1, pp. 42-51
- Métraux, J.-C., Alvir, S., (1995). L'interprète : traducteur, médiateur culturel ou co-thérapeute. *Interdialogos*, n. 2, pp 22-26
- Moro, M. R., (1998). *Psychothérapie transculturelle des enfants de migrants*, Dunod, 2ième et 3ième éditions sous le titre *Psychothérapie transculturelle de l'enfant et de l'adolescent* (2000, 2004) (traduit en italien), 224 p.
- Moro, M. R., (2012). *Les enfants de l'immigration : une chance pour l'école*, Paris, Bayard, 180 p.
- Répertoire d'outils numériques pour la formation de base. Développer des compétences de base : Vol I La communication en français. Centre Ressources Illettrisme de la région Provence-Alpes-Côte d'Azur, Produit dans le cadre d'un groupe de travail sur le numérique, Intervenante Aurore BARROT, 2020.

Souquet, M., (2013). « La médiation en milieu scolaire en France : Entre prévention et sécurité : une place laborieuse à trouver », in *Médiation et jeunesse : Mineurs et médiations familiales, scolaires et pénales en pays francophones*, sous la direction scientifique de Jean MIRIMANOFF, Belgique, Larcier.

Zéphir, S., (2016). « Altérer l'environnement : comment des praticiens de l'école s'exemptent d'une remise en cause professionnelle », *International Journal on School Climate and Violence Prevention*, pp.91-108.

NOTES

1. Unité Pédagogique pour Élève Allophone Arrivant
2. Centre Académique pour la Scolarisation des élèves Allophones Nouveaux Arrivants et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs.
3. Pour Isam Idris, le contre-transfert est une notion importante mobilisée par G. Devereux et développée par Tobie Nathan. « L'analyse du contre-transfert permet d'apprécier la somme des réactions face à l'altérité (...). En effet ces réactions empruntent à l'histoire personnelle du professionnel, à celle de la société ainsi qu'à la force des préjugés et parfois aux bonnes intentions » (Idris 2009).
4. « Exigeons ensuite la création d'espaces où puissent se penser l'altérité et le métissage à travers, par exemple, l'ouverture de l'école sur les réalités sociales et culturelles de la France, pays de métissage » (Marie-Rose Moro in *Psychothérapie transculturelle des enfants de migrants*, Dunod, 1998).
5. FLS-Sco : Français Langue Seconde-Français Langue de Scolarisation
6. La loi de refondation de l'école du 8 juillet 2013 a posé les fondements de l'école inclusive en ces termes : « Le service public reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans distinction. ».
7. « Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés » Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012 MEN.
8. À titre de comparaison, selon l'étude menée par l'Association de la Fondation étudiante pour la ville en 2017 avec 447 collégiens tous scolarisés en REP, 40 % des élèves disaient avoir été victimes au moins une fois de moqueries et d'insultes.
9. « Les réseaux PAS ont pour objet d'offrir des ressources adaptées et immédiatement disponibles pour la prévention, l'aide et le suivi des personnels en difficulté. Ils s'adressent à tous les agents en difficulté relevant du ministère chargé de l'éducation nationale (enseignants et non-enseignants), qui souhaitent y avoir recours. », Bulletin officiel, n°36, 7 octobre 2004.
10. Réseaux Prévention, Aide et Suivi.
11. Pédiopsychiatre, MDA Dole, et Solenn Cochin-Paris.
12. Psychologue, CMPP Besançon.
13. Spomenka Alvir, chargée d'enseignement et CP médiation inter culturelle, formation continue et post grade HEP-BEJUNE
14. Claire Langanné, Formatrice académique, professeure UPE2A, DU de médiation transculturelle Paris 5, et co-auteure de cet article.
15. Nous pouvons partir de la définition médiation telle qu'elle est envisagée dans le champ de la psychologie transculturelle : « La médiation transculturelle est alors pensée comme une entremise entre deux parties à l'enracinement culturel différent qui vise à concilier ou réconcilier les points de vue sur une problématique donnée » Serge Bouznah, La médiation transculturelle, Pratiques et fondements théoriques, in *La Revue L'Autre*, 2020, n°21, pp.20-29.
16. On peut lire les évaluations des journées dans l'application Evasel. Le taux de satisfaction est de 97 %, les stagiaires ont particulièrement plébiscité la méthodologie de la formatrice,

Spomenka Alvir, appuyée sur le récit et les analyses des expériences personnelles, peu utilisée dans le champ de formation des personnels enseignants.

17. <https://go.glideapps.com/play/HjNBUG3VDDHScVPXI3z>

18. <https://www.illettrisme.org/actualites/87-outil/904-repertoire-d-outils-numeriques-pour-la-formation-de-base-document-en-pdf>

ABSTRACTS

« Je me sens démunie » est une expression très répandue quand il s'agit pour les professeurs de qualifier leur rencontre avec les élèves allophones. Cet article propose une revue pratique des actions entreprises par le réseau des professeurs de Français Langue Seconde et des formateurs du CASNAV de l'académie de Besançon afin de mieux s'emparer des questions de médiation dans la perspective inclusive qui est celle de l'école depuis 2013. D'une part, des espaces de formation intermédiaires au sens de la médiation transculturelle ont été mis en place : groupe de parole et formation d'interprète-médiateur. D'autre part, l'expérimentation de processus de médiation appuyées sur des pratiques numériques et des appareils mobiles connectés ouvre des perspectives bouleversant le rapport aux langues et à leur apprentissage.

"Sinto-me desamparado" é uma expressão muito comum quando se trata de professoras que qualificam só encontro com alunos falantes não nativos. Este artigo oferece uma revista prática das ações empreendidas pela rede de professoras de Francês como Segunda Língua e formadores do CASNAV de Besançon, a fim de lidar melhor com as questões de mediação na perspectiva inclusiva, que tem sido a da escola desde 2013. Por um lado, foram abertos espaços de formação intermediários no sentido da mediação transcultural : grupo de discussão e de apoio as práticas e formação de intérprete-mediador. Por outro lado, a experimentação de processos de mediação baseados em práticas digitais e dispositivos móveis conectados abre perspectivas que perturbam o relacionamento com as línguas e seu aprendizado.

INDEX

Mots-clés: Médiation transculturelle, traduction, TICE, Inclusion, didactique du FLS

Keywords: Transcultural mediation, translation, ICT, inclusion, learning and teaching in French as a second language

AUTHORS

CLAIRE LANGANNÉ

Claire Langanné est enseignante en Français Langue Seconde et certifiée de lettres. Elle exerce au collège Malraux de Pontarlier depuis 2002. Associée à la création du CASNAV académique dès 2004, elle est formatrice académique et développe un axe de formation autour des questions de médiation transculturelle. Elle a obtenu un Diplôme Universitaire de Pratiques de médiation et de traduction en situation transculturelle à l'Université Paris Descartes. Elle est membre du jury

du CAPES, option FLE.

claire.langanne[at]ac-besancon.fr

MICHAEL RIGOLOT

Michael Rigolot est enseignant de Français Langue Étrangère et agrégé de lettres. Il participe à la création du CASNAV académique en 2004. Il exerce en classe d'accueil jusqu'en 2008 puis devient coordonnateur académique. Il a notamment fait partie du groupe de rédaction des circulaires de 2012 sur la scolarisation des élèves allophones. Il est auteur et co-auteur d'articles sur la scolarisation des enfants roms, tsiganes et du Voyage, celle des élèves allophones arrivants et sur la formation aux didactiques du plurilinguisme à l'école maternelle.

michael.rigolot[at]ac-besancon.fr