



Fragilités de la formation (initiale et continue) des enseignants de français langue seconde en France

Julie Prévost

Laboratoire ATILF
CNRS-Université de Lorraine, France
julie.zuddas@univ-lorraine.fr
<http://orcid.org/0009-0005-2650-8907>

Reçu le 14-11-2023 / Évalué le 03-01-2024 / Accepté le 07-03-2024

Résumé

La formation (initiale et continue) des enseignants en France est défailante. En effet, les travaux (inter)nationaux ne lui sont pas favorables et montrent qu'elle n'est pas efficace malgré les moyens importants engagés. Rares sont les enseignants en France à avoir été formés à l'enseignement-apprentissage de la langue seconde. S'ils ont bénéficié d'une formation initiale en la matière, c'est globalement en français langue étrangère (FLE) et non en français langue seconde (FLS). Les catégorisations didactiques ne constituent qu'un des nombreux enjeux de l'enseignement-apprentissage du FLS. Quant à la formation continue, inégale selon les territoires (hexagonal et ultra-marins), elle est souvent déconnectée du terrain, inappropriée aux besoins hétérogènes et complexes rencontrés par les enseignants qui ont dans leurs classes des enfants migrants allophones.

Mots-clés : formation initiale, formation continue, FLE/FLS, enseignement-apprentissage, France

Weaknesses in initial and in-service training of teachers of French as a second language in France

Abstract

Initial and continuing training in France continue to raise questions. Research does not provide a favorable perspective, showing that it is not effective despite the considerable resources committed to it. Few teachers in France have been trained in second language teaching and learning. If they have received initial training in this area, it is generally in French as a foreign language (FFL) and not in French as a second language (FSL). Teaching categorization is just one of the many issues involved in teaching and learning FSL. As for in-service training, which varies from territory to territory, it is often disconnected from the field, inappropriate for the heterogeneous and complex needs encountered by teachers who have migrant pupils in their classes.

Keywords: initial training, continuing training, FLE/FLS, teaching/learning, France

Introduction

En France, la scolarisation spécifique des enfants migrants date des années 1970. Pour répondre aux besoins liés au regroupement familial important – consécutif des migrations professionnelles et de la modification des lois d'accueil sur le territoire français – les directives institutionnelles rationalisent une centaine d'initiatives locales ; ainsi, la circulaire IX-70-37 du 13 janvier 1970 explicite les modalités d'organisation de l'enseignement si « les enfants non francophones représentent une forte minorité voire la majorité de la population d'une école ». Ce texte initial officialise la prise en charge du public spécifique que constituent les élèves migrants allophones et le renouvellement de l'enseignement. Cependant, depuis sa promulgation, le public a considérablement changé : la migration en France ne relève désormais que rarement d'un rapprochement familial. De plus, le nombre d'élèves allophones est en constante augmentation¹. Pourtant, les prescriptions institutionnelles et les disparités territoriales – économiques, politiques et pédagogiques – qui impactent assurément la scolarisation des élèves allophones, mettent à mal le modèle républicain égalitaire de l'école française. Des travaux montrent que le public allophone est, sinon maltraité, malmené (Armagnague-Roucher, 2019 ; Guedat-Bittighoffer, Dat, 2015 ; Guedat-Bittighoffer *et al.*, 2021 ; Mendonça Dias, 2020) malgré l'ouverture en 2012 de dispositifs dédiés, les *unités pédagogiques pour élèves allophones arrivant* (UPE2A). La recherche révèle que la formation des enseignants est incomplète et que les équipes pédagogiques peinent à inclure de manière efficiente ce public aux besoins éducatifs particuliers (BEP) dans leurs cours ordinaires – malgré la loi du 11 février 2005 portant sur l'égalité des droits et des chances, ouvrant l'école à tous, et renforcée par la loi sur l'école inclusive de 2019. La formation plus spécifique des enseignants de français langue seconde (FLS) dans le secondaire questionne également. Initiale, elle est éloignée du modèle des autres formations disciplinaires des professeurs. D'ailleurs, elle ne permet pas d'accéder aux concours de l'éducation nationale. Continue, la formation est hétérogène selon les académies, voire les départements et même les établissements car

¹ Les derniers chiffres (MEN DEPP, 2022 ; Cour des comptes, 2023) font état de 77 435 élèves allophones arrivés en 2021, après une légère baisse enregistrée pendant la pandémie mondiale de la Covid 19.

des enseignants titulaires obtiennent parfois un poste spécifique en UPE2A sans être au préalable formés.

Dans cet article, nous abordons la dichotomie entre la formation (initiale et continue) des enseignants et les besoins du terrain, dans les classes ordinaires et dans les dispositifs spécifiques (UPE2A). Nous illustrerons notre propos par deux recherches qualitatives. D'une part, des extraits de notre thèse (Prévost, 2021) qui mettent en lumière la formation hétérogène des enseignants et une efficacité contrastée de leurs pratiques selon leur formation, leur parcours et le cadre de leur enseignement et, d'autre part, les données de la recherche *IDProf*² portant sur l'identité des (futurs) enseignants. Dans un premier temps, nous présenterons notre corpus. Ensuite, nous évoquerons la mise en œuvre de l'enseignement-apprentissage du FLS, plus particulièrement dans le secondaire en France. Les élèves allophones y subissent une pression liée à l'empan temporel trop court octroyé pour l'apprentissage du FLS (Guedat-Bittighoffer *et al.*, 2021), l'institution scolaire montrant une certaine « impatience à inclure » (Prévost, 2021 ; 2022b). Enfin, nous examinerons les formations initiale et continue des enseignants au regard des besoins éducatifs particuliers (BEP) hétérogènes des élèves allophones (Macaire, Prévost, 2022).

1. Corpus et méthodologie de recherche

Nous prenons appui ici sur des données extraites de notre recherche doctorale portant sur les leviers et les freins dans l'enseignement-apprentissage du français auprès du public allophone (Prévost, 2021). Notre thèse repose sur un corpus pluriel : 526 travaux scolaires (TRAV) de 33 apprenants allophones (transmis sur une année scolaire par 6 enseignants de Lettres dans deux établissements contrastés du secondaire) ; 33 questionnaires sociolinguistiques (QUEST) ; 33 entretiens semi-directifs (ENTR) ; 33 écrits autobiographiques (PROJ) ; 84 bulletins (BULL). Elle a pour originalité de porter sur les traces écrites, souvent négligées, au profit des processus et des discours. Le croisement des traces

² Il s'agit d'une étude de l'identité professionnelle des enseignants, dans sa dimension dynamique, en particulier sur ce qui concerne les langues-cultures <https://inspe.univ-lorraine.fr/recherche/recherches-en-cours>

écrites et des entretiens montre comment se met en place la relation à la langue, comment se réalisent les manières de faire, très hétérogènes, des enseignants et l'engagement des élèves dans les tâches. Si les élèves suivis ne sont pas représentatifs *en soi* des apprenants dits allophones du secondaire (une surreprésentation communautaire ou linguistique dépendant du contexte et de la temporalité du recueil) la cohorte illustre la variabilité de la situation allophone sur le territoire national. Le parcours professionnel des six enseignants participant à notre recherche fait écho aux constats relevés par les travaux sur la recherche initiale (Farges, 2017 ; Rayou, van Zanten, 2004).

Nous prenons également appui sur l'étude *IDProf*. Cette recherche (en cours) porte sur l'identité professionnelle des (futurs) enseignants (de langues). Il s'agit d'identifier les indicateurs constitutifs de l'identité professionnelle ainsi que les composantes individuelles et sociales dans le processus de développement de la professionnalité des (futurs) enseignants. Le corpus est constitué d'une trentaine d'entretiens semi-directifs d'étudiants stagiaires de Master MEEF, d'étudiants de DU *Retour aux études par la langue et l'intégration des étudiants réfugiés*, d'enseignants du primaire³ et de professeurs de Lettres du secondaire, susceptibles d'avoir dans leurs classes des élèves allophones. L'analyse de ces entretiens est combinée à celle de copies d'examen de Master MEEF portant sur la didactique des langues et cultures.

Le croisement des données extraites de ces deux recherches qualitatives permet d'étayer notre réflexion sur la question de la formation initiale et continue des enseignants de classes ordinaires et en UPE2A.

2. Mise en œuvre de l'enseignement-apprentissage du français langue seconde dans le secondaire en France. Flou catégoriel

Notre réflexion portant sur la formation des enseignants de FLS, il nous apparaît important de revenir brièvement sur cette catégorisation didactique. L'enseignement du FLS constitue un positionnement didactique, le FLS n'existant pas *en soi* (Cuq, 1995). Cette catégorisation est

³ Les professeurs des écoles ont la charge de l'enseignement des langues.

confondue, dans le milieu scolaire, avec le français langue de scolarisation (FLSco). « La langue française étant enseignée comme langue seconde *et* en contexte scolaire, c'est une langue effectivement pratiquée à des degrés divers dans l'environnement quotidien spontané des apprenants [...] pour ceux dont ce n'est pas la langue première. » (Bulot, Blanchet, 2013 : 81). Si la littérature montre quelques divergences de points de vue, tous les chercheurs s'accordent à délimiter l'apprentissage du FLS à un contexte non familial. Cette catégorisation redéploie en effet celle du français langue étrangère (FLE) dans un contexte d'enseignement-apprentissage sur le territoire français. L'analyse des textes prescriptifs montre que l'institution s'est emparée de cette catégorisation didactique comme objet d'enseignement pour désigner « une modalité de la langue française, transitoire, entre le FLE et le français langue maternelle (FLM) [...] non seulement la langue de la communication quotidienne, mais aussi celle des apprentissages et des expériences spécifiques » (Klein, Sallé, 2009 : 94), « cette deuxième langue dont l'élève a besoin pour construire un parcours scolaire réussi » (MEN-DGESCO, 2012 : 13). Graveleau note la mention fluctuante du FLS dans les programmes :

En 2000, le CNDP publiait un document à destination des collèges, intitulé Le Français Langue Seconde (dir. Bertrand, D., Viala, A., et Vigner, G.). En 2008, il n'était plus fait mention des élèves allophones dans les nouveaux programmes de français pour le collège : le rapport de 2009 soulignait d'ailleurs la nécessité de relancer le pilotage national de l'enseignement du FLS. Si bien qu'en 2012, deux documents étaient à nouveau publiés sur EDUSCOL. (Graveleau, 2019 b, en ligne).

Ce morcellement catégoriel du français instaure des niveaux de maîtrise et de conceptualisation du français depuis le stade d'une langue étrangère à celui d'une langue de référence. Au regard de sa mention dans les programmes d'enseignement, le FLS n'est pas une discipline scolaire à part entière bien que des objectifs d'enseignement-apprentissage y soient associés, ce qui met parfois en difficulté les enseignants en UPE2A, « les conduisant à se centrer sur l'apprentissage de la langue française [pour] ne pas empiéter sur les contenus scolaires. » (Armagnague *et al.*, 2019 : 162). Il persiste donc un certain flou autour de l'enseignement du FLS, envisagé comme langue seconde ou comme langue de scolarisation (FLSco), tant dans les recommandations institutionnelles que dans sa réalisation.

3. Mise en œuvre de l'enseignement dédié aux allophones

L'enseignement du FLS/ FLSco a connu différentes mises en œuvre (classes fermées d'adaptation, les CLAD⁴, puis d'intégration avec les CLIN⁵) avant la publication de la circulaire 2012-141 de 2012. Cette dernière constitue encore le référentiel de l'enseignement-apprentissage du FLS dans le secondaire.

Rappelons que c'est également à partir de cette circulaire que l'institution scolaire a désigné par *allophones* les élèves dont la langue première n'est pas celle de l'École, recentrant ainsi leurs besoins sur une question essentiellement linguistique envisagée dans sa mission sociale. Or, leurs besoins sont hétérogènes et complexes (Prévost, 2021, 2022a ; Macaire, Prévost, 2022).

Dans le même temps, l'empan temporel octroyé pour apprendre le FLS/FLSco a été limité à une année scolaire (deux pour les élèves non scolarisés avant leur arrivée sur le territoire français). Les travaux de recherche montrent que l'appropriation d'une langue seconde nécessite, selon les modalités de l'apprentissage et les facteurs cognitifs de l'apprenant, trois à dix ans (Guedat-Bittighoffer *et al.*, 2021). De plus, le temps d'appropriation de l'enfant n'est pas celui de l'adulte, *a fortiori* en contexte migratoire. Par ailleurs, Goï montre qu'il y a des entrées différées dans la langue, liées à une insécurité linguistique ou à un conflit de loyauté (Goï, 2015).

Pourtant, l'institution est toujours « impatient[t]e à inclure », ce qui se solde par une *affiliation* dans les cours ordinaires au lieu d'une *inclusion*. En effet, il ressort de l'analyse des textes institutionnels un glissement de sens entre le principe inclusif – la double inscription dans un dispositif et une classe régulière – et ses effets – une didactique inclusive (Prévost, 2021).

⁴ Les CLAD sont des classes d'adaptation inaugurées dans la circulaire n° 73-383 du 25 septembre 1973 portant sur la Scolarisation des enfants étrangers non francophones, arrivant en France entre 12 et 16 ans.

⁵ Les CLIN sont des classes d'initiation, en remplacement des CLAD (circulaire n° 86-119 du 13 mars 1986 sur l'Apprentissage du français pour les enfants étrangers nouvellement arrivés en France).

4. Disparités territoriales et « maltraitance » des élèves allophones

S'ajoutent à la difficulté des modalités temporelles insuffisantes des disparités territoriales à différents niveaux. Les derniers chiffres institutionnels (*Direction de l'évaluation, de la prospective et de performance*, 2022 ; *Cour des comptes*, 2023) recensent 77 435 élèves allophones entrants dans le système scolaire français en 2021. Ils sont répartis de manière disparate sur le territoire français selon les flux migratoires, la géographie des territoires ainsi que l'urbanisation et leur prise en charge est hétérogène voire inégalitaire selon les académies, les départements et les établissements (Armagnague, Rigoni, 2016 ; Prévost, 2021). Si l'École française ne peut résoudre (seule) des difficultés liées à ces éléments, elle doit toutefois en tenir compte pour lutter activement contre les discriminations et les fractures scolaires. Or, la recherche montre que, globalement, la prise en charge des élèves allophones n'est pas satisfaisante. Pour Guedat-Bittighoffer *et al.* (2021) « le système éducatif place [...] ces apprenants dans une situation d'échec et d'exclusion [...] qui les met « en situation de submersion » voire en situation de « maltraitance émotionnelle » (Guedat-Bittighoffer *et al.*, 2021 : 113-114). Mendonça Dias interroge les modalités d'inscription en UPE2A parfois imposée aux familles au détriment du confort de l'élève : « Cette expérience du rejet pour des motifs pédagogiques est une situation réitérée pour ce public, pour lequel l'argument des compétences scolaires prévaut sur l'intégration sociale, notamment pour préserver un équilibre dans la charge de travail des enseignants » (Mendonça Dias, 2020 : 54). L'institution n'apporte pas, dans la mise en œuvre de l'enseignement dédié aux allophones, une réponse satisfaisante.

5. Formation initiale et continue des enseignants. Formation initiale globalement insatisfaisante voire inopérante

La *Cour des comptes* a publié en février 2023 une nouvelle enquête réalisée de septembre 2021 à mai 2022⁶ portant sur la formation des

⁶ Devenir enseignant : la formation initiale et le recrutement des enseignants des premier et second degré. [En ligne] : <https://www.ccomptes.fr/fr/publications/devenir-enseignant-la-formation-initiale-et-le-recrutement-des-enseignants> [consulté le 26 octobre 2023].

enseignants, postulant que « la qualité du recrutement et de la formation des enseignants est cruciale pour la performance de l'école » (*Cour des comptes*, 2023 : 9). La Cour note que, malgré les renouvellements structurels de la formation et son coût estimé à un milliard d'euros, celle-ci « ne prépare pas de manière satisfaisante les étudiants à leur entrée dans le métier et à l'exercice de leurs futures fonctions » (*Cour des comptes*, 2023 : 10). C'est ce qu'il ressort de l'étude des entretiens réalisés pour la recherche *IDProf*. Dans une forte proportion, les (futurs) professionnels interrogés considèrent leur formation initiale comme inopérante :

*Et *pis après j'ai été stagiaire donc euh sur Épinal en même temps que j'avais des cours donc à l'IUFM + mais c'est pas les cours qui m'ont appris fin les les cours la for la formation qui m'a appris c'est sur le tas que j'ai appris hein la formation ne m'a RIEN + appris DU TOUT (ENTR10-I, 90)*

ah bah grâce euh je je me souviens très bien quand j'étais j'étais j'ai eu mon premier poste euh au collègue c'était au collège à Longwy + c'était en ZEP et j'avais une collègue euh en ZEP donc c'est un + milieu difficile hein les élè les élèves sont très très difficiles et donc j'avais une collègue qui m'a tout appris c'est grâce à elle que j'ai que j'ai appris que j'ai travaillé c'est en travaillant avec les collègues (ENTR10-I, 112).

[si je me sens] prof de langue dans le cadre de mes formations + euh ++ RIRE c'est la question piège euh pas vraiment non + non + (ENTR5-I, 16).

je pense que la formation euh de l'INSPE telle qu'elle est je pense ne suffit pas à quelqu'un qui a un niveau très basique après voilà c'est c'est comme dans tout on peut aller chercher quand on veut on peut finalement ++ (ENTR6-I, 19)

Plusieurs facteurs conduisent à l'inefficacité de la formation initiale. D'abord, l'ambition institutionnelle de former de façon égalitaire l'ensemble des futurs enseignants⁷ ne peut produire les effets escomptés puisqu'elle ne tient pas compte de la diversité des contextes d'apprentissages. Or, la recherche a montré qu'on n'enseigne pas de la même façon selon le contexte d'enseignement. S'ils veulent *accrocher leurs élèves*, les enseignants ne peuvent mettre de côté ces particularités. Ensuite, le modèle vertical prescriptif est sans doute à repenser pour aller

⁷ La formation est généralisante car la nomination des enseignants dépend du mouvement national à gestion déconcentrée : elle résulte de l'acquisition de points traduisant le taux de réussite au concours et la situation administrative, liée aux vœux de mutation (en terme géographique et de disponibilité de postes liés aux besoins des académies selon les projections d'ouvertures/ fermetures de classes et des postes non pourvus).

vers un dispositif dynamique mettant les futurs enseignants au centre par leur expérientiel et leur capacité de former un collectif (Macaire, 2020). Enfin, l'absence d'une réelle collaboration entre la formation et la recherche ne permet pas à la formation de se renouveler. Les chercheurs auraient bénéfice à renforcer les actions impliquées sur les divers terrains sous la forme de recherches collaboratives pour mieux rendre compte des zones de vigilance à explorer, des objets aveugles à identifier et pour les aborder de façon pluri-catégorielle (Macaire, 2020), notamment sur la question allophone (Prévost, 2021).

L'analyse des données recueillies pour notre thèse montre que les enseignants titulaires, quel que soit leur concours de recrutement initial (CAPES externe/interne de Lettres modernes (LM)/classiques (LC), CRCPE), ne s'emparent pas toujours de la problématique allophone. Les démarches des six enseignants suivis dépendent d'abord de leur formation initiale, bien que la prise en compte du contexte dans lequel ils enseignent puisse influencer leurs choix didactiques et leurs pratiques. Il ressort de notre analyse que leurs démarches en cours ordinaires, variées, ont des effets hétérogènes sur l'enseignement-apprentissage en FLS /FLSco et la progression des élèves. Par exemple, le professeur C (49 ans, CRCPE externe, CAPES de LM interne, titulaire depuis 16 ans) propose des adaptations mais peine à différencier ses pratiques et les documents de travail proposés en classe ordinaire pour ses élèves allophones. Le professeur M (33 ans, CAPES externe de LM, titulaire depuis 11 ans) ne différencie pas ses pratiques ni les documents de travail ni les évaluations, ce qu'il compense en commentant considérablement les productions de ses élèves allophones. Ses commentaires sont de plusieurs types : explicitation de points de langue, méthodologie, encouragements (Prévost, 2021 : 255-256). Les résultats de cette recherche qualitative n'illustrent pas la situation générale de l'enseignement en France mais éclairent une formation initiale (et continue) insuffisante et non opérante dans un contexte précis.

Au sujet de la formation initiale, la Cour des comptes relève par ailleurs que :

Le sujet de la formation initiale des enseignants n'a pas cessé de faire l'objet de questionnements, de critiques et d'adaptations plus ou moins importants, en 2005, en 2013, puis à nouveau depuis 2019 avec la réforme

qui se déploie encore aujourd'hui et qui porte à la fois sur la formation initiale et les épreuves des concours de recrutement des professeurs (Cour des comptes, 2023 : 20).

Outre la baisse de l'attractivité du métier – partagée au niveau européen comme le montre le rapport *Eurydice* (2021) – faiblement compensée par l'ouverture de nouveaux concours et modes de recrutement (concours externes/ internes/ troisième concours ; contractualisation), certaines disciplines restent en tension. C'est le cas de l'enseignement du FLS.

Les études sur l'efficacité de l'enseignement ou sur la fracture scolaire qui perdure en France mettent en regard les résultats des élèves et la formation initiale des enseignants. Or, la focalisation sur la formation initiale nous semble tronquée. C'est au cœur de l'enseignement-apprentissage, selon l'environnement d'exercice que les besoins des enseignants apparaissent. Les échanges entre pairs peuvent remédier à ce manque, dans une démarche réflexive, comme le confie cet enseignant participant à la recherche *IDProf* :

*c'est vrai qu'en dehors du DU bah c'est ça c'est discuter avec les collègues de langues qu'est-ce qui peut se faire et euh et puis bon c'est vrai que maintenant on a la chance avec Internet hein c'est vrai d'avoir euh un certain nombre de ressources à disposition + euhm donc voilà ça permet euh et *pis quand je croise des gens bah d'échanger (ENTR7-I, 37)*

Le *terrain* peut aboutir à un changement de pratique initiale, comme l'explique un des futurs enseignants interrogé pour la recherche *IDProf* :

*[...] j'ai aussi enseigné le français parfois comme langue étrangère parce que ça peut arriver qu'on se retrouve avec des enfants allophones dans les classes même si *y a des choses qui sont mises en place et bah on est obligé d'adapter et on se retrouve à faire quand même un peu de français langue étrangère ou alors même des enfants qui sont pas allophones mais dont le français est pas la langue première où de toute façon on est obligé moi j'ai travaillé à l'époque donc à l'école B••• qui est quand même dans un dans une zone qui est dite même n'est pas officiellement REP + mais qui est dite REP + donc de toute façon le français on l'enseigne déjà un peu comme une langue étrangère (ENTR8-I, 20)*

Il ressort également des données recueillies pour notre thèse une corrélation entre les parcours (initiaux et continués) des enseignants et les didactiques mises en œuvre. Par exemple, le professeur P (54 ans, Diplôme

d'auxiliaire de puériculture, contractuel depuis 4 ans) n'est pas en mesure de différencier sa pratique et se retrouve en difficulté face à l'élève allophone AP5⁸. Il n'est pas évalué dans la discipline tout au long de l'année scolaire car il n'apparaît ni moyenne chiffrée, ni appréciation sur les trois bulletins scolaires trimestriels, bien que le professeur P nous transmette les travaux distribués à AP5 après correction. Par exemple, sur le *devoir maison* intitulé *Scriptoforme du Hérisson* (TRAV5.6) apparaît la notation A + sans davantage de commentaires. Le professeur P nous confiera en aparté « *ne pas savoir gérer ce type d'élève* » sans toutefois s'inscrire dans une démarche réflexive. À l'inverse, le professeur J (34 ans, CAPES externe de LM, titulaire depuis 12 ans) qui a en classe plusieurs élèves (AP1 ; AP2 ; AP6 ; AP9 ; AP14) qu'il a repérés comme *allophones* (AP6 et AP14 sont pourtant scolarisés en France depuis plus de 5 ans au moment du recueil), s'auto-forme en FLE et multiplie les adaptations que nous ne pouvons évoquer ici. Mais l'étude diachronique des travaux d'AP2 par exemple montre que l'essentiel des travaux proposés à l'écrit par le professeur J, à partir de la quatrième activité, est décontextualisé du cours de français disciplinaire et vise l'acquisition du lexique quotidien (les vêtements, les métiers...) dans une visée communicationnelle. Ceci indique que l'apprenant ne raccroche pas au cours ordinaire. De ce fait, l'enseignant lui propose une autre progression que celle du groupe-classe, calquée sur des objectifs du Cadre européen de référence pour les langues (CECRL) ou sur l'apprentissage du FLS. Parallèle à celle de la classe, cette progression adaptée à AP2 apparaît trop éloignée des compétences développées dans le référentiel *Socle commun de références et de compétences* et mises en œuvre en classe ordinaire pour être une différenciation inclusive efficiente.

6. Formation initiale des enseignants de français langue seconde

L'institution ayant remplacé en 2012 les classes « fermées » (CLAD, CLIN) par des dispositifs ouverts (UPE2A) pour répondre à l'injonction de l'école inclusive, ils sont, conséquemment, non pérennes. En effet, les enseignants de FLS sont nommés sur des postes ouverts selon les besoins

⁸ Tous les apprenants ont été anonymisés par AP suivi d'un numéro aléatoire.

académiques liés aux flux migratoires, lesquels sont irréguliers dans certains territoires. Ce fonctionnement a également pour conséquence l'absence de concours spécifique au FLS (qu'il faudrait pourvoir en postes). En conséquence, la formation initiale des enseignants de FLS est hétérogène : ils peuvent avoir bénéficié d'une formation initiale universitaire en FLE ou avoir obtenu le CAPES de LM avec option *français langue étrangère et seconde* (FLES). Or, les études montrent que cette option n'est pas valorisée professionnellement. Cadet et Miquel rapportent que :

[...] le jury du CAPES de Lettres Modernes ne recrute pas des professeurs de Français Langue Seconde qui interviendront en UPE2A (Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants) après avoir, généralement, obtenu la certification complémentaire FLS, mais des enseignants qui [...] entreront le plus souvent en fonction en classes ordinaires dans un établissement scolaire situé sur l'ensemble du territoire français [...]. (Cadet, Miquel, 2017 : 238).

De plus, « la passation de cette option n'est pas transdisciplinaire » (Mendonça Dias, 2013 : 5) si bien que l'option n'est proposée qu'aux futurs enseignants de LM alors que l'enseignement du FLS est, par ailleurs, ouvert à tous les professeurs, quelle que soit leur discipline initiale de recrutement.

Au sujet de la formation initiale en FLE, Graveleau observe qu'elle n'est pas efficiente :

Il appert que peu de contacts existent entre l'enseignement secondaire et les formations FLE : le master prépare plutôt à enseigner le français à l'étranger, et seuls quelques emplois de contractuel·les [sic] sont à pourvoir pour des heures de FLE/FLS dans l'enseignement secondaire [...] (Graveleau, 2019 : 3).

Cependant, pour la recherche *IDProf*, le recueil de données auprès des étudiants de MEEF1 montre qu'un (futur) enseignant exprime sa satisfaction au sujet de sa formation initiale axée sur l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère : « on a vraiment anticipé. euh je dirais les bons trois quarts des problèmes des difficultés qu'on peut ressentir face à une classe euh qui ne parle pas du tout la langue ou qui n'a pas envie par exemple » (ENTR9-I49)

Globalement, les académies compensent le manque d'enseignants spécialisés en FLS par des affectations à l'interne : nomination sur un (demi) dispositif ; postes profilés ; compléments de service ; bloc de moyens provisoires (BMP)... Cependant, qu'il s'agisse de nomination, de poste morcelé pour compléter un service ou de nomination provisoire d'un enseignant titulaire ou remplaçant sur un poste non pourvu (BMP), ces modalités ont pour inconvénient de précariser la fonction en envisageant l'enseignement du FLS comme intermittent – alors que tous les travaux montrent, nous l'avons dit, que le nombre d'élèves allophones est en augmentation exponentielle.

Les enseignants qui n'ont pas reçu de formation initiale sur l'enseignement du FLS peuvent se retrouver en difficulté dans leurs pratiques (Prévost, 2021). Dès lors, ils peuvent bénéficier de formations continues en la matière.

7. Formation continue proposée aux enseignants

L'efficacité limitée de la formation continue a abouti à la refonte de cette dernière à partir de 2019 :

À partir de 2019, le ministère a tenté de structurer son effort de formation continue par la mise en place d'un cahier des charges des plans de formation à toutes les échelles (nationale, académique et de l'établissement), le schéma directeur de la formation continue (SDFC) 2019-2022. (Rapport d'information 869, 2023 : 44).

En 2023, la mission sénatoriale *Enseignement scolaire* a présenté son rapport pour « redonner du poids à la formation continue des enseignants » (*Rapport d'information 869* : 9). Les sénateurs constatent que, malgré les importants moyens alloués, la formation continue n'est pas assez structurée. De ce fait, elle est inadaptée aux besoins des enseignants : « les enseignants français sont 47 % à considérer qu'il n'existe pas de formation appropriée à leurs besoins, contre 19 % en Belgique ou 24 % en Angleterre. » (*Rapport d'information 869*, 2023 : 6). Conséquemment, les professeurs ne s'en saisissent pas :

Les enseignants sont de plus en plus fréquemment désignés pour suivre des formations obligatoires : 57 % des enseignants du premier degré assidus à des formations en 2021-2022 n'avaient pas eux-mêmes candidaté à la formation. S'il est certain que le rôle du ministère, comme pour toute politique publique, est d'orienter la formation continue vers les besoins les plus identifiés et les thématiques qu'il juge centrales, le risque est fort de ne pas emporter l'adhésion d'une partie des professeurs ciblés. (Rapport d'information 869, 2023 : 6).

Chaix constate déjà cet élément qu'il explique structurellement : selon les textes, la formation étant un droit, elle ne relève pas des obligations de services. Ainsi, dans le secondaire français, quelle que soit la discipline d'enseignement, la formation continue est « laissée à la discrétion des enseignants, jugée peu utile par eux » (Chaix, 2014 : 74). Duguet et Morlaix montrent la « profusion de ressources pour se former » (Duguet, Morlaix, 2021 : 133) qui aboutit à une faible lisibilité de l'offre qui explique le fait que les professeurs ne s'emparent pas des formations continues.

De notre recueil de thèse, il ressort que certains professionnels n'ont pas conscience de leurs besoins (Prévost, 2021 : 114). De ce fait, ils ne peuvent se saisir la formation continue pour résoudre les difficultés auxquels ils restent aveugles.

8. Formation continue axée sur l'enseignement auprès des élèves allophones

Nous l'avons dit *supra*, le nombre d'élèves allophones est en constante augmentation. S'il existe une disparité territoriale forte dans l'Hexagone – puisque les entrées sur le territoire métropolitain se dessinent principalement depuis la Méditerranée selon des trajectoires Est-Ouest et Sud-Nord et que la localisation des UPE2A suit globalement cet axe – les enseignants sont toutefois susceptibles d'accueillir dans leurs classes ordinaires des élèves allophones (Armagnague-Roucher, Rigoni, 2016 ; Prévost, 2021). D'une part, après un an (deux maximums pour les allophones non scolarisés avant leur entrée sur le territoire français) de scolarisation différenciée en UPE2A et en classes ordinaires, les élèves sont scolarisés comme leurs pairs natifs. D'autre part, les élèves allophones, sans être issus de familles itinérantes, connaissent des déplacements nombreux après leur entrée sur le territoire, en particulier si leur famille demande l'asile (ou en est déboutée) ou s'ils sont des *mineurs non accompagnés*

(MNA). Les déplacements secondaires des élèves sont peu documentés puisqu'il n'y a pas de suivi institutionnel précis des cohortes⁹ (Prévost, 2021) bien que les parcours de migrations fassent l'objet d'études :

Les concepts relatifs à la mobilité des familles sont aussi au cœur de plusieurs recherches qu'on parle des expatriés pour raisons professionnelles et de leurs choix de vie familiale, des familles transfrontalières dont un membre franchit quotidiennement une frontière pour aller travailler [...], ou encore des familles qui se séparent pour la saison de travail d'un de ses membres dans un pays voisin. La mobilité secondaire, celle qui se produit après une première migration internationale, fait aussi partie des éléments qui permettent de dégager des spécificités des familles immigrantes. Certaines se déplacent ensemble alors que d'autres vont avoir une économie de mobilité, certains membres se stabilisant à un endroit alors que les autres, pour le travail ou pour les études, se déplacent périodiquement. (Vatz Laaroussi, Bolzman, 2010 : 9).

Ces éléments (l'augmentation constante du nombre d'allophones et leurs migrations secondaires sur le territoire national) nécessitent de développer une formation continue en FLS. Il apparaît opportun de proposer aux enseignants une offre continue pour compenser l'absence de formation initiale ou une formation mineure en la matière. La recherche observe en effet une certaine inégalité du devenir scolaire des allophones liée à la mise en œuvre académique de la politique scolaire décidée au niveau *macro* (Armagnague-Roucher, 2019 ; Guedat-Bittoghofer, 2015 ; Klein, Sallé, 2017). De plus, « la formation continue est tout aussi – voire plus – importante que la formation initiale, dont la finalité serait précisément de former des « professionnels » capables d'analyser leurs pratiques et d'identifier eux-mêmes leurs besoins en formation. » (Chaix, 2014 : 74). Or, qu'elle s'adresse aux enseignants de manière globale ou, plus spécifiquement, aux professeurs de FLS, la formation continue n'est pas efficiente. Les travaux montrent que les professeurs nommés en UPE2A ne sont pas toujours formés (Armagnague *et al.*, 2018 ; Mendonça Dias, 2016). Déléguée aux académies, la formation continue est hétérogène.

⁹ Les élèves allophones sont répertoriés à leur entrée dans le système scolaire mais il n'existe pas de suivi de cohorte, sans doute parce que certaines compétences de l'État sont transférées à différents niveaux. Si l'État gère les programmes scolaires, les diplômes nationaux et la gestion des personnels, la gestion matérielle est répartie entre villes, départements et régions. Les communes ont à charge les écoles publiques réparties sur leur territoire, les conseils départementaux ont la charge des collèges et les conseils régionaux sont responsables des lycées.

D'après les réponses des enseignants de l'académie enquêtée, trois quarts d'entre eux ont suivi une formation – ne serait-ce de quelques heures – tandis que les autres se forment sur le terrain, voire reprennent des études. C'est d'autant plus vrai pour les enseignants de l'UPE2A dispensant un autre enseignement que le Français (généralement, les mathématiques...) et qui ne bénéficient généralement d'aucune formation. (Mendonça Dias, 2016 : 58)

Dans certaines académies, l'obtention de la CC n'est pas consécutive d'une formation (initiale ou continue). Par exemple, dans l'académie de Nancy-Metz, il n'est pas nécessaire d'être formé pour prétendre à la CC, bien qu'une formation initiale ou continue soit valorisée comme l'expérience auprès d'élèves allophones en cours ordinaires. Notre corpus de thèse montre par ailleurs que le professeur L (35 ans, CAPES interne de LM, titulaire depuis 12 ans, CC en FLS) qui intervient en UPE2A rencontre plusieurs difficultés : évaluer les besoins, construire des évaluations liées à l'usage communicationnel de la langue, amener les élèves à mobiliser le métalangage – notamment sur l'aspect grammatical – et produire un alignement pédagogique cohérent et curriculaire. (Prévost, 2021 : 226). Par ailleurs, Graveleau (2019) indique que les CASNAV¹⁰ ne mutualisent pas leurs ressources – par ailleurs inégales – ce qui accentue l'illisibilité de l'offre auprès des enseignants. Toutefois, la mutualisation interacadémique est possible. En octobre 2023, les CASNAV d'Ile-de-France ont proposé une formation commune aux professeurs du primaire et du secondaire des académies de Paris, Versailles et Créteil préparant la formation complémentaire (CC) en FLS¹¹. Cette initiative nous semble intéressante à deux titres. D'une part, parce qu'elle permet de mutualiser les moyens pour apporter une formation au plus grand nombre. D'autre part, parce que ce type de formation mêle praticiens et chercheurs. Il nous apparaît pertinent de repenser le format de la formation continue pour que la recherche se nourrisse de l'expérience des praticiens et inversement. En outre, la formation continue axée sur le FLS est parfois restreinte [à une discipline (enseigner la géométrie ; test de positionnement en maths...) ; à une pratique (enseigner l'écrit / l'oral / la lecture...) ; à des compétences...] ou peut être généralisante (sur les textes institutionnels par exemple).

¹⁰ Pour Centres Académiques pour la Scolarisation des élèves allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs.

¹¹ <https://www.ac-paris.fr/conference-interacademique-sur-le-francais-de-scolarisation-130176> [consulté le 26 octobre 2023].

Conséquemment, elle ne peut répondre aux besoins des enseignants liés à ceux, hétérogènes et complexes des allophones (Prévost, 2022a). Les freins à la réussite scolaire des élèves allophones sont en effet nombreux. Issus généralement de milieux socio-économico-culturels fragiles, ces élèves ne bénéficient pas toujours les conditions optimales pour travailler en autonomie (fratrie ; conditions matérielles ; accès au numérique ; maîtrise des outils numériques...) – bien que notre recherche doctorale montre des *réussites scolaires inattendues* (Prévost, 2021 : 184-215). Par exemple, AP31, turcophone, issu d'un milieu socioéconomique et culturel extrêmement précaire a comblé son déficit d'acquis au cours de son année de Quatrième sans pouvoir faire appel à un soutien familial (ses parents étant illettrés) tout en étant l'ainé d'une fratrie de trois et connaissant des conditions matérielles difficiles (la famille étant logée dans une seule chambre d'hôtel depuis son arrivée trois ans auparavant le recueil des données). Il ressort que sa réussite tient essentiellement à sa motivation et à l'environnement scolaire. Toutefois, il appert de notre thèse que la scolarité antérieure – tant dans la régularité de celle-ci, que dans les modalités de sa réalisation (école du par cœur ; validation par QCM ; rythme scolaire...) – est un frein (ou un levier) important pour la réussite et pour la compréhension des enjeux de l'école française. Notre recherche montre également des échecs scolaires surprenants. Par exemple, AP35 a été scolarisé partiellement en français en Algérie et a bénéficié du dispositif UPE2A pendant deux ans mais n'apparaît pas en réussite scolaire (les moyennes s'étendent de 02/20 à 13/20 au dernier trimestre avec une moyenne générale de 07,85/20) et le développement littéraire (au vu des trois bulletins) apparaît limité alors que, par ailleurs, il n'y a pas d'inégalité intrafamiliale marquée ni de frein lié à la composition familiale (Prévost, 2021 : 213). Plus globalement, les études montrent par ailleurs que les élèves allophones qui ont suivi une scolarité régulière et réussie avant leur migration sont « en retard » sur les savoirs et les compétences attendus (Fleuret, Auger, 2021 ; Mendonça Dias, 2020). Enfin, l'empan chronologique alloué aux élèves pour apprendre le FLS/FLSco étant particulièrement restreint, une formation continue ciblée, nous apparaît nécessaire pour permettre aux enseignants, en classes ordinaires comme en UPE2A, d'être efficaces. De plus, les méthodes FLE montrent rapidement leurs limites si

bien que le FLS n'arrive pas encore à créer sa propre méthodologie même si des propositions sont faites en ce sens : apport des outils numériques pour l'enseignement-apprentissage du FLS (Chnane-Davin, 2020 ; Prévost, 2022c), intégration de la littéracie numérique dans l'enseignement-apprentissage (Combe, 2021), leviers de la multimodalité et de la transmodalisation dans l'enseignement-apprentissage du FLS (Prévost, 2023a ; 2023b)...

Conclusion

Les travaux montrent que la formation initiale des enseignants en France est insatisfaisante voire inopérante malgré les moyens importants qui lui sont octroyés institutionnellement. L'inefficacité voire l'inanité de la formation est donc liée aux modalités de sa réalisation. Les enseignants qui interviennent en FLS/FLSco auprès du public allophone sont globalement formés pour enseigner le FLE. Les données recueillies pour les deux recherches qualitatives évoquées ici confirment cette globale inefficacité au sujet de la prise en charge inclusive des élèves allophones. La formation continue, hétérogène selon les territoires, n'est pas non plus satisfaisante. La formation continue offerte aux professeurs accueillant des allophones dans leurs cours ordinaires n'est pas toujours adaptée à leurs besoins immédiats, quand ils sont en mesure de les diagnostiquer. De plus, les besoins des élèves allophones sont complexes et hétérogènes selon leur situation familiale, leur scolarité antérieure, leur parcours migratoire et/ou leurs éventuelles difficultés cognitives. La formation continue aurait tout intérêt à se renouveler puisque le nombre d'élèves allophones est en constante augmentation et que le temps qui leur est alloué pour apprendre la langue de scolarisation est extrêmement restreint avant une inclusion dans les cours ordinaires, l'École française étant désormais inclusive. Tous les enseignants sont donc susceptibles de les prendre en charge. Une formation efficiente pourrait prendre diverses formes, notamment une formation moins verticale (Macaire, 2020), une formation plus adaptée aux besoins du terrain (Prévost, 2021) et/ou une formation continue davantage collaborative entre chercheurs et praticiens afin de considérer de manière holistique les élèves allophones aux BEP hétérogènes et complexes.

Bibliographie

Armagnague-Roucher, M., 2019. « Accessibilité et légitimation scolaires : une analyse des classements professoraux des enfants et jeunes migrants allophones ». *Éducation et sociétés*, 44 (2), p. 65-79.

Armagnague, M. *et al.* 2019. « Les dispositifs de scolarisation des enfants et jeunes migrants en France : des producteurs de « scolarités contraintes » ». *L'éducation en milieux contraints, Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 18, p.147-172.

Armagnague-Roucher, M., Rigoni, I. 2016. « Conduire une recherche sur la scolarisation d'élèves primo-migrants : Quelques enjeux et défis socio-institutionnels ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 75 (3), p.337-349.

Chaix, G. 2014. « La formation des enseignants : enjeux et défis pour les académies ». *Administration & Éducation*, 144 (4), p.73-78.

Chnane-Davin, F. 2020. De quoi faut-il tenir compte lorsqu'on enseigne le français langue étrangère et seconde ? In : *Le FLE en questions : Enseigner le français langue étrangère et seconde*, p.149-198. Wavre : Mardaga.

Combe, C. 2021. « Former à la littératie numérique de futurs enseignants de FLE : une approche par genres numériques ». *Lidil*, n° 63. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/lidil/8959> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lidil.8959> [consulté le 09 octobre 2023].

Cuq, J.-P. 1995 « Le FLS : un concept en question ». *Tréma*, n° 7, p.3-11.

Duguet, A., Morlaix, S. 2021. « Rôle de la formation des enseignants du second degré sur leurs pratiques pédagogiques, Inclusion en contexte de diversité ethnoculturelle : pratiques institutionnelles et points de vue des apprenants sur leurs expériences scolaires ». *Recherches en éducation*, n° 44, p.130-148.

Farges, G. 2017. *Les mondes enseignants*. Paris : Presses universitaires de France.

Fleuret, C., Auger, N. 2021. « Didactisation et plurilinguisme : l'apport de la littérature de jeunesse pour approcher la norme scolaire ». *Le français aujourd'hui*, n° 215, p. 89-104.

Goï, C. 2015. Des élèves venus d'ailleurs. Académie d'Orléans-Tours : CRDP, *Les cahiers de Ville École Intégration*.

Goï, C., Huver, E. 2013. « Accueil des élèves migrants à l'école française : postures, représentations, pratiques ségrégatives et/ou inclusives ? ». *Glottopol*, n° 21, p.117-137.

Graveleau, E. 2019a. « La prise en charge des élèves allophones au lycée en France ». *Revue TDFLE*, (Hors-série n°8). [En ligne] : https://doi.org/10.34745/numerev_1361 [consulté le 26 octobre 2023].

Graveleau, É. 2019 b. « L'enseignement du FLS en contexte scolaire : le cas des lycéennes allophones. État des lieux des textes institutionnels qui régissent les UPE2A lycée ». *Repères DoRiF*, n.19, *Enjeux de l'acquisition des langues secondes en contextes migratoires*, DoRiF Université. [En ligne] : http://www.dorif.it /ezine/ezine_printartic le.php ? id = 436 [consulté le 26 octobre 2023].

Guedat-Bittighoffer, D. 2015. La scolarisation des élèves allophones au collège : étude comparative des modalités d'organisation de quatre dispositifs d'accueil et des effets potentiels sur l'apprentissage du français. *Les Sciences de l'éducation, L'Ère nouvelle*, vol. 48 (3), p. 83-107.

Guedat-Bittighoffer, D. *et al.* 2021 « Les enjeux de l'implantation de l'approche neurolinguistique, une nouvelle méthode d'apprentissage du français langue seconde auprès d'élèves allophones en contexte scolaire ». *Recherches en éducation*, n° 45. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/ree/9513> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.9513> [consulté le 26 octobre 2023].

Macaire, D. 2020. « La « recherche-formation », une contribution aux approches collaboratives en formation initiale d'enseignants de langues ». *Recherches en didactique des langues et des cultures* 17- 2. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/rdlc/7697> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.7697> [consulté le 26 octobre 2023].

Macaire, D., Prévost, J. 2022, « Transférabilité didactique pour une inclusion efficiente des élèves allophones en cours disciplinaire de français ». *Repères*. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/reperes/5124> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/reperes.5124> [consulté le 26 octobre 2023].

Mendonça Dias, C. 2020. « Les élèves allophones peu scolarisés antérieurement dans l'ombre du monstre scolaire ». *Éla. Études de linguistique appliquée*, 197 (1), p. 43-60.

Mendonça Dias, C. 2016. « Les difficultés institutionnelles pour scolariser les élèves allophones arrivants ». *Les cahiers de la LCD*, 2, p. 47-62.

Prévost, J. 2023a. « La transmodalisation, un levier pour une inclusion efficiente des élèves allophones ». *Le Français Aujourd'hui*, n° 220, p.77-88.

Prévost, J. 2023b. « Création littéraire et multimodalité : quels enjeux pour des scripteurs allophones ? ». *Langues Modernes*, 4/2022, p.48-55.

Prévost, J. 2022a. « Repenser l'allophonie pour une inclusion efficiente ». *Tréma*, n° 58, p.1-16.

Prévost, J. 2022b. « Le numérique au service de l'écriture de création littéraire en cours de FLS/FLSco ». *Action didactique*, n° 9, juin 2022, p.102-117.

Prévost, J. 2021. *Obstacles et facilitateurs à l'inclusion scolaire des élèves allophones dans l'enseignement secondaire en France et incidences didactiques*. Thèse de Doctorat, Université de Lorraine <https://www.theses.fr/2021LORR0219>

Rayou P., Van Zanten, A., 2004. *Enquête sur les nouveaux enseignants : changeront-ils l'école ?* Paris : Bayard.

Vatz Laaroussi, M., Bolzman, C. 2010. « Présentation : familles immigrantes et réseaux transnationaux : des articulations théoriques aux stratégies politiques » *Lien social et Politiques*, (64), p.7-25.

Textes institutionnels

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

Cour des Comptes. 2023. La scolarisation des élèves allophones. [En ligne] : <https://www.ccomptes.fr/fr/publications/la-scolarisation-des-eleves-allophones> [consulté le 20 octobre 2023].

Direction de l'évaluation, de la prospective et de performance. 2022. 77 435 élèves allophones nouvellement arrivés scolarisés en 2021-2022 : neuf sur dix bénéficient d'un soutien linguistique ou d'une scolarité dans un dispositif spécifique. [En ligne] : <https://www.education.gouv.fr/77-435-eleves-allophones-nouvellement-arrive-scolarises-en-2021-2022-neuf-sur-dix-beneficient-d-un-378338> [consulté le 18 octobre 2023].

Eurydice. 2021. The Organisation of School Time in Europe - Primary and General Secondary Education, in European Commission/EACEA/Eurydice, 2021. Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Klein C., Sallé, J. 2009. La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France. Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale, 2009-082. France : Inspection générale de l'Éducation nationale. [En ligne] : <https://www.vie-publique.fr/rapport/32500-la-scolarisation-des-eleves-nouvellement-arrive-en-france> [consulté le 18 octobre 2023].

Sénat, Rapport d'information 869 du 11 juillet 2023, réveiller les formation continue des enseignants. [En ligne] : <https://www.senat.fr/rap/r22-869/r22-8691.pdf> [consulté le 19 octobre 2023].



© *Synergies France*, n° 18, Année 2024.

Revue du GERFLINT.

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42701579v>

Bibliothèque nationale de France - Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur.

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-france>

