Enseignement-apprentissage du FLS en dispositifs UPE2A

Vers de nouveaux rituels didactiques ?

Sandrine Escoffier

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rdlc/9813>

DOI : 10.4000/rdlc.9813

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Sandrine Escoffier, « Enseignement-apprentissage du FLS en dispositifs UPE2A », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 18-3 | 2021, mis en ligne le 30 septembre 2021, consulté le 11 octobre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/9813> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.9813>

Ce document a été généré automatiquement le 11 octobre 2021.

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

Enseignement-apprentissage du FLS en dispositifs UPE2A

Vers de nouveaux rituels didactiques ?

Sandrine Escoffier

- ¹ Nous proposons à travers notre analyse, une réflexion sur la problématique de singularité/pluralité des modalités d'apprentissage en didactique du français langue de scolarisation, par rapport à la variabilité des contextes d'enseignement/apprentissage et la pluralité des profils d'apprenants. Nos observations ont porté sur des migrants de dix à quinze ans, scolarisés en dispositif UPE2A (unité pédagogique pour élèves allophones arrivants) de collèges du Nord-Isère. Nous portons notre attention sur la gestion de l'hétérogénéité en classe et l'inclusion d'apprenants ayant été peu, voire pas, scolarisés antérieurement. Nous souhaitons comprendre de quels outils et techniques l'enseignant dispose pour enseigner la langue du pays d'accueil et les règles du système scolaire. Le fil conducteur de notre réflexion est de déterminer si la forte hétérogénéité des profils, des niveaux et des parcours scolaires infléchit les concepts rituels de la classe de FLSco, notamment du point de vue de la conduite des interactions et des pratiques d'enseignement. L'étude que nous réalisons propose en premier lieu une présentation des dispositifs UPE2A observés avec l'analyse de la relation enseignant/apprenants, le lieu dans lequel se déroule cette relation, la dualité des temps de classe entre inclusion en classe ordinaire et temps dédié au dispositif UPE2A. Nous nous efforcerons d'étudier comment l'enseignant gère la diversité des parcours des apprenants. Puis nous analyserons des extraits du corpus pour comprendre comment enseignant et apprenants co-construisent leur rôle, nous situant dans une analyse du rituel et de la variation du cours de langue (Dabène et alii, 1990). Si l'analyse des interactions présente effectivement des actions d'enseignement et d'apprentissage conformes au rituel didactique et aux rôles langagiers de la classe de langue, on note également dans ces interactions verbales des phénomènes de décrochages communicatifs que nous définissons comme des ruptures dans l'interaction. Il y a décrochage lorsque l'interaction subit une incise abrupte, sans concertation entre les interlocuteurs, imposant de façon unilatérale une déviation de cette interaction. On se demandera comment, sur le plan de l'analyse des interactions, le lâcher-prise et les

décrochages communicatifs, bien qu'étant a priori contraires au rituel de classe, semblent être des outils adaptés à certaines situations en dispositifs UPE2A, face à certains profils d'apprenants. Nous faisons l'hypothèse qu'il s'agit de mettre en place des stratégies pour gérer la situation dans son immédiateté et que, bien que sortant du rituel interactionnel de la classe de langue, ces moments sont aussi vecteurs d'apprentissage. Afin de compléter cette réflexion, nous aborderons également l'étude de cette variation en classe depuis une approche sociologique goffmanienne (Goffman, 1991), en nous intéressant en particulier à l'apparition du personnage-adolescent dans le rôle du personnage-apprenant. Enfin, nous proposerons quelques outils et pratiques de classes afin d'intégrer les décrochages communicatifs et le lâcher-prise dans une démarche globale de mise en œuvre de didactique invisible (Ollivier, 2009), nous amenant à nous interroger quant à l'évolution de la notion de rituel et la mise en place de rituels spécifiques à certaines situations d'enseignement/apprentissage du FLS. Notre but est de comprendre comment l'enseignant gère la diversité des parcours et le vécu souvent très fort de ces apprenants ainsi que la dualité des temps de classe entre inclusion en classe ordinaire et temps dédié au dispositif UPE2A.

Présentation du dispositif UPE2A et du corpus

- 2 Les classes observées relèvent des dispositifs UPE2A des collèges de Pont de Chéruy et La Tour du Pin. Ces établissements ont été choisis car leurs enseignantes ont accepté de nous ouvrir les portes de leurs classes. Ces dispositifs permettent aux élèves allophones d'apprendre le français langue de scolarisation mais aussi langue de socialisation. Ces élèves étant des migrants, les arrivées s'échelonnent sur toute l'année et les départs ont eux aussi lieu au gré des évolutions de leur situation administrative. Ainsi, le collège de la Tour du Pin compte en moyenne une petite vingtaine d'élèves dans le dispositif pour 12 heures de cours de FLS. Il arrive que le nombre tombe à une quinzaine d'élèves en cours d'année pour remonter à vingt-cinq l'espace de quelques mois. Il n'y a pas de salle attitrée, les élèves ont cours dans les salles libres. L'UPE2A du collège de Pont de Chéruy compte trente élèves en moyenne et dispose de 15 heures, avec une salle réservée au FLS. Cette salle est décorée, contient des ressources (méthodes de français, classeurs d'activités), ainsi qu'un coin bibliothèque. Là aussi, il arrive qu'une douzaine d'élèves soient inscrits en début d'année et que leur nombre culmine à environ quarante quelques mois plus tard. Dans l'un de ces établissements, l'enseignante est titulaire de l'Éducation nationale, dans l'autre elle est contractuelle. À l'intérieur des crédits d'heures de FLS, les enseignantes répartissent les heures de français en fonction des élèves et des niveaux. Lorsqu'ils n'ont pas cours de FLS, les élèves sont en inclusion dans leur classe ordinaire. Ces temps sont souvent source d'anxiété pour les élèves et les enseignants car ces classes ordinaires ne sont pas destinées à la transmission de la langue et les enseignants ne sont pas formés en FLS. On note néanmoins que ces derniers proposent souvent des activités aux élèves allophones, mais qu'ils sont rapidement confrontés aux difficultés linguistiques de ces élèves qui nécessitent une attention particulière. Pour les NSA (non scolarisés antérieurement), les temps d'inclusion peuvent être une réelle épreuve. L'enseignante du dispositif UPE2A leur prépare des activités à faire en autonomie, mais il reste difficile de devoir travailler seul et en décalage par rapport au groupe-classe. Les difficultés ressenties en classe ordinaire sont exacerbées par le fait que le « groupe-classe FLS » se trouve démantelé lorsque chacun regagne sa classe ordinaire. Les élèves

allophones se retrouvent alors seuls (parfois à deux) dans leur classe ordinaire. Pour ce qui est des enregistrements du corpus, nous avons observé et enregistré les classes de ces dispositifs sur l'année scolaire 2014-2015 à La Tour du Pin, et 2017-2018 à Pont de Chéruy. Pour chaque établissement, nous avons enregistré deux heures de cours en septembre, deux heures en décembre, deux en mars et deux en juin. Nous avons ainsi recueilli huit heures d'enregistrements sur un UPE2A en 2015 et huit heures sur un autre en 2018. Outre ces enregistrements, nous étions régulièrement dans ces classes pendant ces périodes (environ une demi-journée par mois) afin d'observer les cours et d'être connue des élèves. Nous étions présente en classe lors des enregistrements du corpus. Il nous a semblé intéressant de confronter les hypothèses et les observations émises en 2015 dans un premier établissement, aux observations ressortant des deuxièmes enregistrements et observations en 2018. D'une façon générale, les corpus sont similaires en matière de décrochages communicatifs, et les comportements observés en 2015 sont également présents dans le corpus de 2018.

Un lieu de transmission du FLS

- 3 À la suite de Verdelhan-Bourgade et Vigner, l'Éducation nationale définit le FLS comme la langue qui permet à l'élève d'accéder à une qualification. Comme le précise Vigner (2009 : 12) : « un ENA [élève nouvellement arrivé], est donc un élève qui va aborder le français, langue qui lui est étrangère, comme langue de scolarisation, dans un statut qui ne saurait se confondre avec celui de la langue étrangère et qui à ce titre ne saurait relever des seules techniques d'apprentissage en usage dans les langues étrangères ». Le FLS est donc une langue spécifique à l'école, transmise afin de permettre une scolarisation en classe ordinaire. Ces éléments posés, nous allons à présent tenter de proposer quelques éléments d'étude pour une didactique du FLS en contexte de mobilités internationales.

Repérer les évolutions du terrain pour ajuster les réponses pédagogiques

- 4 Comme le rappelle la Circulaire-EANA de mars 2018 de l'académie de Grenoble : « l'évolution de la situation des EANA ces dernières années, leur nombre croissant, les problématiques nouvelles auxquelles les établissements et les enseignants doivent faire face » contribuent à complexifier les situations d'enseignement/apprentissage, d'autant que « le public allophone s'est fortement diversifié ». C'est sur cette complexification/diversification que nous allons orienter cette partie de notre propos.

La pluralité des profils

- 5 Les élèves viennent des Balkans, du Maghreb et d'Europe de l'Est. Un tiers a bénéficié d'une scolarisation régulière, un autre tiers est constitué de NSA, et enfin le dernier tiers a eu une scolarisation intermittente. Parmi le total des élèves scolarisés de façon régulière (sur tous les dispositifs), une dizaine sait lire et écrire en cyrillique uniquement. En outre, bien que les dispositifs soient des UPE2A de collège, l'âge des apprenants varie de 11 à 18 ans, car faute de moyens, les EANA des lycées du bassin sont inclus dans ces dispositifs (environ 10 % des effectifs). Cette hétérogénéité génère

des situations parfois délicates étant donné qu'il n'y a qu'un enseignant FLS par établissement. Il est impossible, avec le service d'un seul enseignant, de faire des groupes de niveaux homogènes avec un volume de cours suffisant pour chaque apprenant. On comprend dès lors pourquoi la classe FLS englobe au même moment, dans la même salle, face au même enseignant, des profils, âges, niveaux, centres d'intérêts et motivations très éparés. On devine également la nécessité d'intégrer de nouvelles règles interactionnelles, dont la tolérance envers les décrochages communicatifs.

Les différents niveaux débutants

- 6 Cette disparité des profils engendre une autre problématique liée au concept de « débutant ». En effet, l'apprenant peut être un débutant « complet » ou un faux débutant en langue. Par faux débutant, il faut entendre : « un apprenant qui a une connaissance plus ou moins précise de son objet d'étude, parce qu'il l'a côtoyé à l'école ou dans la rue » (Dictionnaire pratique de didactique du FLE, J.-P. Robert, 2002 : 132). Cette conception lacunaire conduit les concepteurs de méthodes et les enseignants à l'assimiler à un débutant. Pour le CECR, le Niveau A1 : « est le niveau le plus élémentaire d'utilisation de la langue (...) où l'apprenant est capable d'interactions simples (...) ». (CECR, 2001, Section 3.6 : 32). Dans les descripteurs du Volume complémentaire au CECR (2018), le niveau A1 a été complété par un niveau Pré-A1, renvoyant à des tâches simples classées au-dessous du Niveau A1 qui représentent des objectifs utiles pour des débutants, comme faire un achat en montrant du doigt, dire oui, non, excusez-moi. (CECR, 2001, Section 3.5 : 30).
- 7 Or, les dispositifs UPE2A regroupent des parcours scolaires variés, impliquant une mise en perspective du concept de débutant. En effet, les dispositifs ont généralement un niveau débutant, intermédiaire et parfois avancé, mais par manque d'heures (et/ou d'enseignants), ces niveaux ont souvent cours ensemble, ce qui complexifie la tâche de l'enseignant. Et cette complexité se trouve encore accrue par la diversité des profils de « débutants » présents. Ainsi, on pourra trouver dans une même classe un débutant en langue française ayant suivi une scolarité régulière dans son pays d'origine, un débutant avec peu, voire pas, de rapport à l'école qui doit passer par un apprentissage des règles de base de l'institution, en comprendre les enjeux et l'intérêt, ou encore un débutant scripteur maîtrisant le code oral mais pas écrit. Cette pluralité de profils de débutants interroge quant à la formation des enseignants afin de pouvoir accompagner correctement chaque apprenant, de l'aider à apprendre et à prendre confiance tout en valorisant son parcours et ses acquis et interroge en particulier quant à la formation à des pratiques de classe permettant de répondre aux besoins générés par de telles situations.

Arrivées, départs d'élèves et démarrage des cours

- 8 En UPE2A, contrairement au fonctionnement traditionnel de l'école, les arrivées (et départs) d'apprenants sont constants et représentent environ 50 % des effectifs d'une année. Ces mouvements sont imprévisibles et l'enseignant n'a ni visibilité ni pouvoir sur ce sujet. Cela réduit fortement la possibilité de penser et organiser une progression planifiée et anticipée et questionne ainsi la notion de démarrage des cours, au sens d'avoir tous les apprenants d'une classe dès le début de l'année scolaire pour les

amener à une progression (relativement) commune avec le suivi d'un programme. Par exemple, il est légitime de se demander comment intégrer la séquence sur les interactions de base comme les présentations ? Faut-il la traiter seulement en début d'année ou faut-il en reprendre certains éléments à chaque arrivée d'un nouvel apprenant ? Comment intégrer les débutants complets sans lasser le groupe qui a déjà plusieurs semaines voire mois de cours ? Comment gérer la progression de ces différents niveaux afin d'essayer d'harmoniser la classe ?

Décrocheurs versus non-accrocheurs

- 9 Cette diversité des profils entraîne selon nous une nécessaire distinction entre apprenants décrocheurs et « non-accrocheurs ». On évoque souvent la lutte contre le décrochage scolaire, mais il ne faudrait pas passer sous silence la difficulté de scolarisation des NSA. Ces apprenants qui ont ici, rappelons-le, entre 11 et 18 ans, sont dans la délicate situation de devoir se conformer aux usages de l'école, suivre des cours dans une langue qu'ils ne connaissent pas et étudier des matières dans lesquelles ils ont reçu peu, voire pas, d'éducation. Or, le danger pour eux, est non pas de décrocher, car on ne peut pas décrocher de ce à quoi on n'a jamais été accroché, mais de « non-accrocher ». Cette situation laisse les enseignants face à une problématique différente des décrocheurs car ces apprenants « non-accrocheurs » qui sont déjà des adolescents et ont donc déjà été habitués à un autre style de vie doivent tout d'abord apprendre à connaître l'école, à se familiariser avec, à en accepter les règles et la discipline. Là encore se pose le problème de la formation des enseignants et de la gestion de classe en cherchant comment inclure cet apprentissage au sein du cours de FLS. L'enjeu étant non pas de retenir les apprenants à l'école, mais de les faire venir. On voit donc ici que face à ces situations, on peut légitimement se demander comment un formateur peut gérer une telle hétérogénéité. Comment maintenir la cohésion du groupe classe quand on a affaire à une mixité d'apprenants NSA et scolarisés antérieurement ? Comment garder motivés des apprenants fragiles et surtout, comment leur donner l'espace nécessaire à leur rencontre avec l'école tout en les préparant à une inclusion totale ? Comment proposer des outils aux enseignants et aider leurs apprenants à se construire et à naviguer vers les codes (sociaux, linguistiques, culturels) de leur culture d'accueil, tout en valorisant leurs parcours, leurs motivations et leurs besoins ?

Analyse des interactions verbales

Rituel et variations : les décrochages communicatifs

- 10 Il y a décrochage lorsque l'interaction subit une incise abrupte, sans concertation entre les interlocuteurs. On note par exemple des incises telles que :

Exemple 1

Contexte : Yezen (noté « Y » dans les transcriptions) a été régulièrement scolarisé, Sladan (« S ») est NSA. L'enseignante (« E ») explique un point de grammaire à propos des partitifs. Des phrases sont écrites au tableau :

Je mange du pain / je mange un pain

Je mange du poisson / je mange un poisson

Je mange du poulet / je mange un poulet

E : Donc vous voyez ici + on dit je mange DU PAIN + pour indiquer une PARTIE du pain + une quantité pas précise de pain et là + ici dans cet exemple on dit je mange LE pain pour dire qu'on mange TOUT LE

Y : **Ah oui** : moi aussi tu sais madame moi je mange le pain comme ça à la maison

E : Ah oui ↗ Tu manges du pain Yemen

Y : Oui madame tu sais moi j'aime ça + je mange du pain avec le Nutella=

S : =Ah oui + moi aussi madame moi j'aime Nutella je mange beaucoup comme ça Nutella avec pain

E : Ah oui ↗ toi aussi Sladan tu manges du Nutella avec du pain ↗ et c'est bon ↗ tu aimes ça ↗

S : Ah oui moi j'aime pain avec Nutella

Y : **Ah** oui madame tu sais moi aussi j'aime + l'autre jour j'ai mangé beaucoup parce que je m'ai trompé dans mon horaire

E : Tu t'étais trompé dans ton emploi du temps ↗

Y : Oui et je croyais que je commençais à 2 heures

E : Ah oui ↗

S : Nutella

Y : Mais je me trompais et j'ai commencé à une heure et trente minutes + alors j'ai pas eu beaucoup de temps pour manger et maman m'a fait du pain avec du Nutella et j'ai mangé tout comme ça + c'était trop bon

E : Tu as mangé des tartines alors ↗ vous savez quand on met du Nutella ou de la confiture sur du

pain + on dit que c'est une TARTINE

S : tartine ↗ moi j'aime beaucoup tartine avec Nutella

E : Oui + ça s'appelle une tartine quand on mange DU pain avec DU Nutella ou DE LA confiture + et donc Yezen tu as mangé des tartines l'autre jour ↗ tu en as mangé combien ↗ Une + deux + beaucoup ↗

Y : oui madame tu sais moi j'ai mangé beaucoup grand comme ça + c'était bon

E : Et toi Sladan ↗ tu manges DU PAIN et DU Nutella toi aussi ↗

S : Oui moi aussi je mange

E : DU PAIN et DU NUTELLA ↗

S : oui + du pain et Nutella

E : du pain et DU Nutella

Y : **oui** madame ça c'est trop bon mais moi j'aime pas les carottes.

E : Et en général Yezen tu manges DU pain ou tu manges TOUT UN pain ↗

On voit ici comment Yezen, interrompt brusquement l'interaction en intégrant une remarque émanant non pas de son personnage-apprenant mais de son personnage-social (un enfant de 11 ans qui mange des tartines). Yezen et Sladan détournent le cours de la conversation tout en restant tout de même dans la thématique des propos de l'enseignante et se dégagent de la visée pédagogique (l'enseignement des partitifs). Or, il est tout à fait intéressant de noter comment l'enseignante suit les élèves dans cette interaction tout en glissant des corrections grammaticales via des répétitions, des corrections et des stratégies d'étayage. En d'autres termes, elle laisse aller l'interaction tout en l'utilisant comme support d'apprentissage du point grammatical à étudier. Au moyen de l'acceptation du décrochage instauré par Yezen, elle laisse momentanément la forme de l'apprentissage des partitifs (un exercice de grammaire déductive avec exemples puis application) tout en préservant le fond grammatical, c'est-à-dire produire des énoncés en utilisant des partitifs. On remarque également une forte variation par rapport aux conventions conversationnelles de la classe de langue en collège avec le tutoiement employé par Yezen et non relevé par l'enseignante. Il semblerait à ce moment que l'enseignante se concentre sur un point précis qui est

l'encouragement à la parole des apprenants et l'emploi correct des partitifs et diffère le recadrage quant à la norme du terme d'adresse (Kerbrat-Orecchioni, 1992). On voit à travers cet exemple de décrochage communicatif comment les acteurs quittent leur personnage-apprenant pour transmettre une expérience appartenant à l'acteur social. Les « je » et « tu » quittent le domaine de la fictionnalité pédagogique pour intégrer celui de l'authenticité. Parfois les décrochages communicatifs sont plus déstabilisants pour l'interaction et la continuité du cours pour l'enseignant comme dans cet autre exemple :

Exemple 2

Contexte : Miljana (« M ») et Stefan (« S ») sont des NSA.

E : C'est bon + vous avez compris ↗ Bon alors vous faites l'exercice numéro deux + vous voyez l'exemple ↗ il faut transformer: passer du masculin au féminin Max est anglais + Léa est anglaise + vous avez vu le « e » à la fin quand c'est au féminin ↗ hein, vous vous souvenez ↗ quand on parle pour une fille + on met un « e » + quand on parle au féminin + donc, vous faites les phrases après l'exemple dans l'ex...

M : Ah madame c'est quoi ça ↗

L'enseignante s'approche de Miljana.

E : Qu'est-ce que c'est Miljana ↗

M : Moi sais pas moi

E : Fais voir ↗ qu'est-ce que c'est que cette feuille ↗ euh:: ah:: c'est une demande de bourse ↗

M : Moi sais pas madame

E : Oui attends + je regarde ça:

S : Ah oui ↗ toi t'as ça ↗ moi ai aussi madame

E : Bon + qui a ce papier vert ↗ le papier comme Miljana ↗ (plusieurs élèves lèvent le doigt). Bon euh:: et vous comprenez ce que c'est ↗ non + bon + alors + on va regarder ça ensemble + euh:: laissez-moi réfléchir un peu + euh + alors vous allez faire votre exercice + et puis on le corrige et on regarde le papier ensemble + je vais vous expliquer comment ça marche d'accord ↗

Dans ce deuxième exemple, on voit Miljana interrompre l'enseignante et dévier l'interaction car elle est préoccupée par ce document qu'elle ne comprend pas. Son esprit n'est pas dirigé vers l'exercice à réaliser et on peut même douter qu'elle ait écouté les explications qui précédaient. On voit aussi que l'enseignante décide spontanément d'intégrer l'explication de ce document à son cours car elle pourra servir à plusieurs élèves. Cependant, on note qu'elle est déstabilisée par cette interruption et l'intégration au cours d'une activité qui risque de s'avérer complexe : l'explication du formulaire de demande de bourse à des apprenants à faible niveau de français. Là encore, c'est le personnage-social de l'apprenant qui fait une arrivée spontanée dans l'interaction, bouleversant le rituel de la classe. Mais là aussi, on note que l'enseignante, même si elle se trouve visiblement confrontée à une difficulté imprévue, accepte de l'intégrer car elle est consciente de l'enchevêtrement des personnages chez ses apprenants. Être en classe pour ces apprenants ne signifie pas délaisser totalement le personnage-social qu'ils sont en-dehors de la classe. Accepter cela, semble signifier accepter que le personnage-enseignant subisse lui aussi des variations dans sa performance pédagogique (au sens de représentation goffmanienne).

Exemple 3

Contexte : Anest (« A ») et Yezzen (« Y ») ont été régulièrement scolarisés.

E : Alors on écoute le dialogue + on fait comme d'habitude + on écoute d'abord une fois EN ENTIER + et puis on écouterait par petits morceaux + d'accord ↗

A : Ah oui:: madame moi j'ai mal au pied

E : Qu'est-ce que tu as Anest ↗ tu as mal au pied ↗ + c'est une urgence ↗ tu ne peux pas écouter le dialogue ↗ Tu as très mal ↗

A : Non mais j'ai mal quand même un peu

E : Mais qu'est-ce que tu t'es fait ↗

Y : C'est madame tu sais c'est hier quand on a joué au foot

E : Ah bon ↗

A : Oui et moi je me suis fait mal au pied comme ça

E : Tu t'es tordu la cheville ↗

A : Oui je m'ai tordu la cheville

E : Et tu as très mal tu veux aller voir l'infirmière ↗

A : Non ça va mais j'ai un peu mal

E : Donc tu peux écouter le dialogue alors ↗

A : Oui je peux écouter mais j'ai mal

E : Oui ça j'ai compris Anest + mais si c'est possible on va écouter le dialogue

Y : **Eh** Anest tu sais toi tu dois écouter ce qu'elle dit la madame on fait le dialogue maintenant

E : Merci Yezen tu es un parfait assistant tu m'aides bien à faire mon travail

Y : ah ouais ↗

E : Bon + allez + maintenant on se tait c'est parti pour le dialogue + on écoute

- 11 Là encore, cet exemple de décrochage montre à quel point le personnage-social de l'apprenant n'est jamais loin et comment l'enseignante lui laisse de l'espace afin de le légitimer, le laisser s'exprimer pour pouvoir ensuite reprendre le cours de l'interaction.

Aux origines des décrochages communicatifs

- 12 Parmi les déclencheurs de décrochages, nous avons noté la spontanéité, comme chez Yezen et Anest, élèves très scolaires, espiègles et bavards, mais aussi un besoin d'échapper à la pression causée par les apprentissages formels. Cette pression touche principalement les NSA comme Miljana, Stefan et Sladan. Comme on l'a mentionné, ces élèves ont des parcours parfois chaotiques mais on ne note pas de prédominance des décrochages chez les NSA même si leur rapport à l'école est à construire. Ce que l'on a pu retirer de nos analyses est que les NSA déclenchent des décrochages pour échapper à une pression trop forte alors que les élèves déjà scolarisés laissent plutôt libre-cours à leur spontanéité, profitant d'un lieu dans lequel ils se savent en « sécurité interactionnelle ». Le corpus montre un nombre relativement égal de décrochages déclenchés par des élèves régulièrement scolarisés (45 %) et par des NSA (55 %). L'analyse du corpus, nous laisse présupposer plusieurs raisons à ces décrochages.

Faire des pauses en cours au niveau des apprentissages

- 13 Sur un plan cognitif, l'apprentissage d'une langue étrangère en situation exolingue (Porquier, 1984) est éprouvant mais on peut supposer qu'il l'est plus encore pour certains des apprenants NSA. Les décrochages permettent de varier les rythmes pédagogiques pour garder l'attention des élèves. D'ailleurs, le rythme des décrochages est tout à fait intéressant à relever. Les corpus enregistrés, en 2015 et en 2018, contiennent un décrochage toutes les 3mn environ, ce qui en fait un objet d'analyse interactionnelle non négligeable.

Bouger

- 14 Sur un plan purement physique, décrocher permet aux élèves de bouger sur leur chaise, se déplacer, aller montrer quelque chose au tableau, expliquer en mimant. Ces moments offrent une pause physique appréciée car pour nombre d'entre eux, rester assis sur une chaise est une nouveauté à laquelle ils sont peu habitués et qui peut être difficile à respecter.

Être et être reconnu

- 15 Ces décrochages communicatifs ont très souvent un point de départ personnel, une expérience personnelle, qu'il s'agisse de tartines de pain et de chocolat, d'une cheville tordue ou d'une demande de bourse scolaire. Le point commun du déclenchement des décrochages communicatifs est la rencontre du monde de l'école et de celui de l'apprenant. En termes de sociologie goffmanienne, nous observons souvent une réminiscence du personnage-adolescent dans le rôle du personnage-apprenant. Ces décrochages permettent aux élèves de faire entrer leur vécu dans l'interaction et de reconnaître leur expérience. Car il faut garder en mémoire que, d'une façon générale, ces élèves n'ont que très peu d'occasions de partager leurs expériences, du fait de la barrière de la langue et de la constitution des classes. En dehors de la classe de FLSco, lorsqu'ils sont en classe ordinaire, ils peuvent la plupart du temps ni suivre le cours, ni y participer (cours d'histoire, de SVT pour un débutant complet...). Ils sont réduits au silence. Or, avoir une implication plus authentique leur permet de retrouver un peu de la spontanéité dont ils sont si souvent privés de par leur situation. Cela offre également la possibilité d'une véritable co-construction du cours, car dans les moments de décrochages, ils ne sont plus seulement en position d'obéissance vis-à-vis de l'injonction pédagogique, ils deviennent co-acteurs de la direction des interactions et de leur apprentissage.

Les décrochages comme invitation à être acteur de son apprentissage ?

- 16 On peut donc se demander à quel point la classe de FLS peut être le terreau d'une nouvelle forme de liberté interactionnelle dans laquelle l'apprenant peut prendre des repères et tester des hypothèses d'interprétation de façon à ménager des transitions et limiter des blocages (Coste & Cavalli, 2014).
- 17 Quant à l'enseignant, pour aider ses apprenants sur ce chemin de l'exploration linguistique, culturelle et interactionnelle, il peut s'appuyer sur des outils comme la pédagogie invisible (Ollivier, 2009).
- 18 Ces outils didactiques sont intéressants car ils permettent de s'appuyer sur les centres d'intérêt des apprenants et alléger ainsi le déroulement des cours en faisant classe « sans en avoir l'air ». Ils motivent de ce fait des apprenants qui ne sont pas toujours enclins à apprendre scolairement, en les impliquant dans leur apprentissage. Il y a là des outils positifs à exploiter, en particulier avec les NSA, car ils permettent de valoriser leurs parcours et leurs expériences pour en faire des leviers d'apprentissage.

Quelques pistes pour repenser les conduites de classe

- 19 Favoriser les décrochages communicatifs revient à donner une place d'acteur à tous les apprenants. En effet, si tous ne peuvent conjuguer un verbe ou recopier des phrases au tableau, tous peuvent participer, à divers niveaux, à la co-construction d'une interaction qui les concerne. Mais cela nécessite également que le praticien repense la conduite de sa « classe » et fasse entrer de nouvelles pratiques qui ne sont pas forcément adaptées à la classe ordinaire. Or, dans le cadre d'un dispositif UPE2A, ces pratiques permettent à l'apprenant et à l'enseignant de transformer ces interactions en vecteurs d'apprentissage. Pour cela, il revient à l'enseignant d'intégrer ces décrochages communicatifs dans son cours, de les traiter comme supports d'enseignement/apprentissage et de les favoriser au moyen de divers outils.

Le jeu

- 20 Le jeu permet d'apprendre dans un format qui convient à tous les apprenants y compris ceux éprouvant des difficultés face à un support écrit et permet de gérer les différences de niveaux grâce au travail collaboratif en équipes, favorisant le travail entre pairs. Le jeu est une base pédagogique incontournable, le temps de mettre les apprenants en confiance et de déclencher des apprentissages. Nous nous référons ici à ce que Coste et Cavalli (2014) présentent comme des transitions afin d'éviter ou limiter les blocages. Le jeu, dans ce cas, devient véritablement le socle du travail en classe UPE2A, le temps que l'apprenant prenne confiance en lui et en son nouvel environnement. Et le jeu est naturellement vecteur de décrochages communicatifs.

Les activités « hors classe »

- 21 Dans une optique de co-construction, d'échanges avec les apprenants, il est possible de valoriser tous les profils d'apprenants et de favoriser l'expression, au moyen d'activités hors de la classe. On pense ici par exemple, aux opportunités offertes en se joignant aux séances de jardinage des classes de SVT, au club photo ou cinéma de l'établissement. Ces initiatives impliquent positivement chaque apprenant y compris les NSA. Elles valorisent des savoirs pratiques que ces apprenants possèdent souvent et partagent en passant à l'acte de faire, favorisant ainsi leur inclusion. Ces pratiques hors de la classe rassurent les EANA, tissent des liens d'une façon fluide avec les apprenants de classe ordinaire et valorisent les échanges interculturels. Ils permettent de faire baisser les tensions, à la manière des décrochages communicatifs, pour les apprenants NSA ou PSA (peu scolarisés antérieurement), en les éloignant du cadre formel de la salle de classe, des exercices, de la position assise stationnaire.

Vivre les apprentissages

- 22 S'il est un obstacle à reconnaître en UPE2A, c'est la difficulté qu'ont certains apprenants face à l'écrit, du point de vue graphique mais aussi d'une façon générale comme vecteur d'apprentissage (exercices, tenue d'un cahier...). Pour limiter les blocages et avancer dans l'apprentissage du français, introduire des activités physiques est un atout. On peut ainsi penser l'apprentissage du corps, des émotions, des

mouvements, de la localisation en bougeant, faisant, marchant, touchant, mimant, permettant à chacun d'apprendre, quel que soit son rapport à l'écrit et quel qu'ait été son parcours antérieur. Il peut s'agir d'une phase d'apprentissage qui permet à l'apprenant d'apprendre, comprendre et s'exprimer sans avoir de confrontation brutale avec l'écrit, ce support pouvant être introduit une fois l'apprenant en confiance.

Jouer le jeu de l'école en utilisant des règles adaptées à l'UPE2A

- 23 Il semblerait que la souplesse des conduites de classe en UPE2A permette au praticien d'aider ses apprenants à trouver leur place dans leur nouvel environnement. Pour les cas précédemment cités du jardinage ou club photo, la liberté du dispositif UPE2A est de pouvoir se greffer non pas en fonction des niveaux, des classes et des heures, mais en fonction de l'activité-support de communication, d'intégration et d'apprentissage. Si, dans un établissement, le jardinage concerne uniquement les élèves de 4ème par exemple, la classe UPE2A peut s'y greffer indépendamment des niveaux et âges des apprenants, car ce qui importe n'est pas le programme de SVT, mais le bénéfice humain et communicatif qui pourra être retiré de cette expérience. On verra donc au milieu des classes de tel ou tel niveau, graviter des apprenants de divers âges qui grâce à leur « statut-flottant » d'apprenant en UPE2A peuvent se joindre à ces activités. Dans la même optique, des expériences ont été menées au collège de Pont de Chérury, afin d'intégrer les classes UPE2A aux EPI (enseignements pratiques interdisciplinaires). Là aussi, cela doit être approché avec la flexibilité nécessaire. En effet, les EPI sont organisés par niveaux, or en UPE2A, il y a rarement de correspondance âge-niveau de français. Un EPI « saveurs du monde » a été mis en place. Il s'agissait de créer des liens entre le cours de littérature de 5ème ordinaire, certains élèves UPE2A et un atelier de cuisine avec des classes de 4ème. La classe UPE2A a travaillé sur un menu international cuisiné avec les élèves de 4ème, servi aux élèves et personnels de l'établissement. Cet EPI a rassemblé des apprenants de 11 à 15 ans, contrevenant au principe d'homogénéité d'âge et de niveau, leur permettant ainsi de présenter leur culture, se mettre en avant, échanger, apprendre, même avec un niveau de français parfois faible.
- 24 Pour conclure, nous venons de voir à quel point la diversité des profils peut impacter les problématiques d'enseignement/apprentissage du FLS en dispositifs UPE2A, mais aussi à quel point il est important d'inclure cette diversité et des façons d'être non scolaires en classe de FLS. Il nous semble utile de reconnaître des stratégies pédagogiques telles que les décrochages communicatifs et le lâcher-prise comme vecteurs d'interactions et d'apprentissage. Nous voulions montrer à quel point l'enseignant d'UPE2A, en co-construction avec les apprenants et leurs besoins, fait levier d'une pluralité de compétences, à l'intérieur des compétences pédagogiques elles-mêmes, mais aussi dans un cadre plus large. L'enseignant tout en étant accompagnateur trans-culturel, éducateur, relais des services sociaux et des familles, laisse se co-construire de nouveaux rituels didactiques afin de permettre aux apprenants de trouver leur place dans l'école ainsi que dans leur société d'accueil ou de transit.

BIBLIOGRAPHIE

- BERCHOUD, M. (2012). Enseigner à des publics lointains. *Études de linguistique appliquée*. Klincksieck.
- CAPITANESCU A., & D'ADDONA C. (2017). Former à la complexité des situations éducatives. *Cahiers pédagogiques*, 541, 38-39.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Conseil de l'Europe.
- COSTE D. et CAVALLI M. (2014). *Extension du domaine de la médiation. Langages Cultures Mediation*, 101-117.
- DABENE, L., CICUREL, F., LAUGA-HAMID, M.C. (1990). *Variations et rituels en classe de langue*. Didier.
- GOFFMAN, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Les éditions de minuit.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1992). *Les interactions verbales*. (tome 2). Armand Colin.
- OLLIVIER, C. (2009, novembre). Approche interactionnelle et didactique invisible – Deux concepts pour la conception et la mise en œuvre de tâches sur le web social. *Concilier idéal pédagogique et réalités de la classe. ALSIC*. <https://doi.org/10.4000/alsic.2402>.
- PERRENOUD, Ph. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. ESF.
- PORQUIER, R. (1984). Communication exolingue et apprentissage des langues. *Acquisition d'une langue étrangère*, 12-48. Presses Universitaires de Vincennes.
- ROBERT, J.P. (2002). *Dictionnaire Pratique de Didactique du FLE*. Ophrys.
- VIGNER, G. (2009). *Le français langue seconde. Comment apprendre le français aux enfants nouvellement arrivés*. Hachette éducation.

RÉSUMÉS

Nous nous intéressons à la problématique de singularité/pluralité des modalités d'apprentissage en didactique du français langue étrangère auprès de migrants scolarisés en dispositif UPE2A (unité pédagogique pour élèves allophones arrivants) en collège. Une attention particulière est portée sur la gestion de l'hétérogénéité en classe et l'inclusion d'apprenants peu ou pas scolarisés antérieurement. L'objectif est ici de relever les outils et techniques dont l'enseignant dispose pour enseigner la langue du pays d'accueil ainsi que les règles du système scolaire face à des apprenants aux profils variés. Le fil conducteur de notre réflexion est de déterminer si l'hétérogénéité des profils, des niveaux et des parcours scolaires infléchit les concepts rituels de la classe de français langue de scolarisation (FLSco), notamment du point de vue de la conduite des interactions et des pratiques d'enseignement. Nous commençons par une présentation du dispositif UPE2A observé. Puis nous analysons les interactions verbales pour comprendre comment l'enseignant et les apprenants co-construisent le cours. Nous faisons l'hypothèse que des ethnométhodes sont mises en place et que, bien que sortant du rituel interactionnel de la classe de langue, ces moments sont aussi vecteurs d'apprentissage. L'analyse amène à questionner les notions de rituel et variation en classe. Enfin, nous proposerons des outils pour intégrer ces variations dans une mise en œuvre de didactique invisible, nous amenant à nous

interroger quant à l'évolution de la notion de rituel et la mise en place de rituels spécifiques à certaines situations d'enseignement/apprentissage du FLS.

This paper studies the problematic of singularity/plurality regarding teaching practices in French as a foreign language didactics. We analyze the behavior and linguistic strategies of teenager migrants in middle Schools of Northern Isere. A particular attention is brought to the question of heterogeneity and the inclusion of pupils with no, or really few, schooling habits. Our main objective is to study the tools and techniques available to the teacher in order to teach not only the target language but also rules of the school system targeting students with different profiles and backgrounds, in a wide variety of schooling contexts. We also analyze whether the heterogeneity of profiles, levels and backgrounds impacts the teaching rituals, with a special focus on the interactions. We present the UPE2A class studied, then analyze the interactions in order to understand how the teacher and students co-construct the lesson. Our hypothesis is that ethnomethods are used to manage the immediate situation, despite they do not seem to obey the interactional rules of class. The analysis brings some questions about the ritual and variations in the class and the communicative dropouts. At last, tools to integrate the communicative dropouts in a global strategy of invisible didactics, are presented. This part leads to a final reflexion on the notions of ritual and variation in the class.

INDEX

Keywords : FFL didactics, teaching practices, interaction, didactic rituals, communicative dropouts

Mots-clés : didactique du FLS, pratiques de classe, interactions, rituels didactiques, décrochages communicatifs

AUTEUR

SANDRINE ESCOFFIER

Éducation nationale

Titulaire d'un doctorat de didactologie des langues et des cultures, l'auteur a enseigné le FLE dans des centres de langues en France avant de partir enseigner aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande et au Japon. Depuis son retour en France en 2014, elle a intégré l'Éducation nationale afin d'enseigner le FLS dans des dispositifs UPE2A.

sandrine.escoffier1[at]ac-grenoble.fr