



Langues secondes, migration et pandémie

Sous la direction de LI Junkai, ACHARD-BAYLE Guy, FRAGONARA Aurora

Gérer l'urgence de la formation linguistique des élèves allophones : quelles priorités pédagogiques pour les lycéens nouvellement arrivés ?

Elodie Graveleau

Per citare l'articolo

Elodie Graveleau, « Gérer l'urgence de la formation linguistique des élèves allophones : quelles priorités pédagogiques pour les lycéens nouvellement arrivés ? », *Publifarum*, 39, 2023.

Résumé

Dans les décisions institutionnelles prises pour scolariser les lycéens allophones, la logique temporelle n'est pas seule à l'œuvre : le nombre d'heures de français dispensées, leur fréquence, dans un dispositif d'accueil ou non, ont un impact certain sur la réussite des élèves allophones au lycée, confrontés à l'urgence de valider leur diplôme en deux ou trois années d'études. Nous illustrerons ces contraintes et tensions à travers l'exemple de notre contexte d'enseignement (académie de Nantes).

Nous ferons également une proposition de contenus pour les lycéens allophones. Dans nos travaux de thèse, nous avons élaboré un inventaire de compétences, en discutant les notions de progression (Cuq, Puren, Coste), de curriculum (Martinez, Perrenoud) et de référentiel (Maurer, Vicher, Chauvigné et Lenoir). Nous présenterons ici les besoins méthodologiques, dans la mesure où l'acquisition la plus rapide possible de ces compétences nous semble l'un des enjeux majeurs de l'enseignement-apprentissage du français en UPE2A lycée.

Abstract

In the institutional decisions taken to send newcomer students to school, the temporal logic is not the only one at work: the number of French lessons, their frequency and duration have a strong impact on the success of allophone students in high school, faced with the urgency of graduating in two or three years after their arrival in France. We will illustrate these constraints and tensions through the example of our teaching context.

We will also make a content proposal for allophone high school students. In our thesis work, we developed an inventory of skills, discussing the notions of progression (Cuq, Puren, Coste), curriculum (Martinez, Perrenoud) and framework (Maurer, Vicher, Chauvigné & Lenoir). We will present here the methodological needs of newcomer students, insofar as the quick acquisition of these skills is one of the major challenges of teaching French in UPE2A high school.

Introduction

Notre étude de 2018¹ a montré que l'accueil des élèves allophones n'était pas harmonisé par le Ministère de l'Education nationale, et que le nombre d'heures d'enseignement du français pouvait varier du simple au double selon les académies, les départements et les établissements scolaires. Dans le cadre de la présente étude, nous proposons de reprendre une posture d'enseignante en UPE2A [unité pédagogique pour élèves allophones nouvellement arrivés] : nos travaux de recherche ont été menés sur

le principe de la participation observante (ou : observation participante), selon Blanchet et Martinez (2011). C'est donc à partir de contextes d'enseignements précis que nous souhaitons traiter la question de l'urgence de la formation linguistique des lycéens allophones.

Dans cet article, nous examinerons d'abord les préconisations nationales et celles de différentes académies (1.) ; ces exemples nous permettront de montrer les tensions que doivent gérer les enseignants d'UPE2A (2.). Enfin, nous ferons une proposition de contenus pédagogiques (3.), car quel que soit le niveau de l'élève allophone à son arrivée, quel que soit le nombre d'heures de français qui lui sont allouées, l'enseignant devra, le plus rapidement possible, préparer ses élèves aux attendus de lycée.

1. Première tension : le temps d'acquisition de la langue

Les textes officiels qui régissent la scolarisation des élèves allophones indiquent d'emblée un impératif de durée d'enseignement-apprentissage du français en UPE2A : « Sauf situation particulière, la durée de scolarité d'un élève dans un tel regroupement pédagogique ne doit pas excéder l'équivalent d'une année scolaire » (circulaire de 2012). Mais pour ce qui est de l'accompagnement linguistique lorsque l'élève n'est pas suivi en UPE2A, cela repose sur les moyens propres des établissements scolaires. Or, en lycée, ces enveloppes sont réduites, et les chefs d'établissement doivent arbitrer l'utilisation de ces heures : ainsi, dans la Sarthe, certains lycées proposent différents dispositifs d'aide (qui ne sont pas uniquement dédiés aux élèves allophones), et d'autres non. Dans tous les cas, ce calcul fait en années par l'Éducation nationale (un an, ou exceptionnellement deux) entre en contradiction avec le temps long de l'acquisition d'une langue :

Le système français, au contraire d'autres systèmes, quantifie l'apprentissage de la langue non en heures (il faut de 600 à 800 heures pour atteindre un niveau de langue permettant de suivre à l'école), mais en année (sans préciser le nombre d'heures globales) : la conséquence est que selon les endroits, les élèves peuvent avoir droit à 250 ou 300 heures, au maximum, ce qui est insuffisant pour qu'ils puissent suivre avec profit une classe ordinaire, mais que certains, notamment dans le premier degré, ou dans des endroits isolés n'ont même pas 100 heures d'apprentissages spécifiques. D'où une inégalité de traitement et des destins scolaires contrastés (CHERQUI, PEUTOT 2015: 11).

Les circulaires locales sont également un bon indicateur des différences de prise en charge des élèves allophones dans les établissements scolaires. Certaines fixent en effet l'horaire minimum de prise en charge linguistique, comme à Lyon : « il convient absolument que les plus débutants bénéficient au maximum d'heures de FLE, 9 heures en primaire, 12 en collège (ainsi que le stipule le BO²), davantage si c'est possible » (CASNAV DE LYON 2019). D'autres fixent au contraire un horaire maximum à ne pas dépasser sans dérogation motivée, comme à Lille où un tableau indique « les volumes hebdomadaires maximum selon les profils d'élèves et les années de prise en charge » (CASNAV DE LILLE 2021: 6).

D'autres académies encore ne fixent pas de cadre : ce sont alors les DASEN³ qui allouent un nombre d'heures aux dispositifs. Lorsque les UPE2A ou les modules isolés de soutien FLS sont créés par moyen, un crédit d'heures est alloué sur un poste, charge à l'enseignant de répartir ces heures entre les élèves ; au contraire, lorsque l'on raisonne par résultat, un crédit d'heures de formation est alloué à l'élève, qui bénéficiera de ce nombre d'heures de français quel que soit le nombre d'élèves accueillis dans le dispositif. Nous empruntons ces formulations à Armagnague-Roucher, qui analyse en détail l'expérience scolaire des enfants migrants. Les ambiguïtés d'un pilotage qu'elle qualifie de « raisonnement par le moyen » (« un raisonnement en termes non d'heures allouées à chaque élève au titre de la compensation, mais en termes de poste ») conduit à de très fortes inégalités pour les élèves :

Dans un tel contexte institutionnel, le « raisonnement à l'enseignant/au dispositif » aura pour effet que chaque élève n'aura concrètement parfois que deux heures de soutien hebdomadaires. Si l'on admet qu'à situation socio-scolaire comparable, la compensation facilite les progrès scolaires, alors deux enfants allophones primo-arrivants placés dans deux territoires distincts se retrouvent potentiellement en situation d'inégalité dans l'exercice de leur participation scolaire (ARMAGNAGUE-ROUCHER 2018: 58-59).

De fait, dans la Sarthe, le niveau secondaire n'assure pas les 12 heures hebdomadaires préconisées dans la circulaire nationale de 2012. Les élèves de collège disposent de 9 heures hebdomadaires en UPE2A, lorsqu'ils sont débutants (objectif A1). Les collégiens plus avancés ont 3 heures de « soutien linguistique » dans leur emploi du temps (objectif A2). Au lycée, le nombre d'heures dispensées en UPE2A est variable selon les années et les groupes de niveaux constitués en fonction du nombre d'élèves accueillis. Les élèves débutants (objectif A1) disposent de 5 à 8 heures hebdomadaires, les élèves

des groupes « objectif A2 », majoritaires, ont de 4 à 6 heures de cours; quant aux groupes « objectif B1 », ils bénéficient de 3 à 5 heures de français hebdomadaires. Par conséquent, dans l'établissement où nous exerçons, les élèves reçoivent au maximum 180 heures annuelles de français en UPE2A. Ainsi, le nombre d'heures de langue française dispensées aux élèves allophones varie énormément selon les académies, les départements, les établissements scolaires. Il est à noter que le contexte pandémique a aggravé la situation : en 2020, les élèves n'étant plus autorisés à se déplacer dans les établissements où étaient implantées les UPE2A, ce sont les enseignants qui se sont déplacés, pour un nombre d'heures bien moindre par rapport à la normale.

2. Élaborer un référentiel en tenant compte de ces tensions

Dans le contexte scolaire, les contraintes découlent également la limitation à une seule année d'accompagnement linguistique, de l'organisation matérielle des dispositifs d'accueil, et de l'hétérogénéité des publics. En fonction de toutes ces données, les enseignants doivent définir et délimiter les compétences et les savoirs à faire acquérir le plus rapidement possible aux lycéens allophones, et ce, quels que soient leur niveau de français au début de leur parcours de formation et le nombre d'heures allouées. Peut-on pour autant parler de progression des enseignements en UPE2A?

Le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* donne la définition suivante au terme de « progression » : il s'agit des « stratégies mises en place par les méthodologues et les enseignants pour structurer et coordonner leur action afin d'atteindre un but préalablement défini (savoir et savoir-faire linguistiques, communicatifs, culturels) ». La définition précise qu'il existe une « incompatibilité entre progression grammaticale, fondée sur les éléments de la langue, et progression de type notionnel-fonctionnel, basée sur les actes de parole » (CUQ 2003: 204). Dans le contexte scolaire, prenons l'exemple de l'acte de parole « argumenter pour convaincre » : il est habituellement abordé au niveau B1, alors qu'un élève de seconde générale, même de niveau A2, devra être capable de comprendre et de produire un texte argumentatif. Ou encore, il est d'usage de détailler l'emploi et la formation du passé composé et de l'imparfait au niveau A2, alors que les explications métalinguistiques sont ardues. Au niveau phonologique, le système vocalique du français est très complexe,

mais, dès le niveau débutant, les activités orales exigent que les élèves allophones aient une prononciation correcte, afin d'être compris dans leur classe d'inclusion.

Maurer et Puren (2019) précisent que « la réserve la plus importante a trait à la conséquence concrète de ces choix [liés aux besoins langagiers] en matière de programmation des contenus d'enseignement ». Les auteurs illustrent ainsi leur propos :

Quand on observe les manuels de débutants écrits pour mettre en œuvre aussi bien l'AC [approche communicative] que la PA [perspective actionnelle], on repère la présence d'éléments langagièrement complexes et de ce fait peu adaptés à des débutants. Ainsi pour ce qui est du déterminant possessif qui apparaît partout dans les premières unités car il est considéré comme utile pour parler de soi, de sa famille, de son pays, de son métier. Si nous le définissons comme linguistiquement complexe c'est en raison du fait qu'il s'agit d'un déterminant à trois dimensions : personnelle (variant en fonction du possesseur), de genre (en fonction du possédé), de nombre (idem). De ce point de vue, il s'agit d'un objet plus complexe que les déterminants définis ou indéfinis, à deux dimensions seulement (genre et nombre) et variant seulement avec le nom qu'ils déterminent (MAURER, PUREN 2019: 246).

Selon la langue d'origine, nous pouvons ajouter que si l'usage des articles définis et indéfinis est relativement simple à transposer pour un élève italoophone ou hispanophone, il en ira différemment pour des élèves russophones, qui peuvent omettre le déterminant jusqu'aux niveaux les plus avancés du CECRL, tandis que la question du genre des mots restera obscure pour des locuteurs d'anglais ou de khmer. D'autre part, pour les élèves partiellement francophones, il existe très souvent un fossé entre les compétences orales et les compétences écrites. Ainsi, contrairement à l'enseignement des langues vivantes étrangères dans le secondaire, dans lequel une progression des élèves est envisagée du début de l'apprentissage (A1) à la fin du parcours scolaire (B1 ou B2), l'enseignement en UPE2A supposerait qu'en une année scolaire au maximum, les élèves allophones puissent atteindre l'autonomie en français. Il nous semble donc illusoire de prévoir une progression du A1 vers le B1 : des compétences seront acquises avant d'autres, des points réputés difficiles⁴ seront à acquérir par tous les élèves avant le passage des examens. Ainsi, la notion de « parcours », comprenant des « étapes obligatoires », serait peut-être plus opérante que celle de « progression ». Il nous semble que l'organisation actuelle des UPE2A ne peut permettre à tous les élèves d'accéder au niveau B1 en un an, selon les paliers du CECRL communément utilisés dans les cours de langue vivante ; il revient à l'enseignant d'UPE2A de bâtir des parcours construits sur les compétences scolaires et les contenus linguistiques qu'il juge

nécessaire de faire acquérir aux lycéens allophones – puisque ces « étapes obligatoires » ne sont pas définies par l’institution⁵.

3. Un exemple d’inventaire de compétences

À l’aune de notre pratique de classe, nous avons conçu nos inventaires de compétences⁶ sur la base des « étapes » que nous considérons comme obligatoires dans le parcours des lycéens nouvellement arrivés (GRAVELEAU 2021 : tome 2). Nous avons pris en compte les quatre composantes essentielles de l’analyse de besoins, identifiées par Beaugrand : besoins culturels, méthodologiques, cognitifs/notionnels, langagiers (BEAUGRAND 2019: 411-416). Afin de mettre en réseau toutes les compétences, nous avons choisi de les représenter dans des cartes heuristiques. Pour les raisons exposées plus haut, nous ne proposons pas de progression ; cependant, les cartes heuristiques soulignent, sur un axe vertical, un degré de complexité croissant du A2 vers le B1 (voir Figure 1).

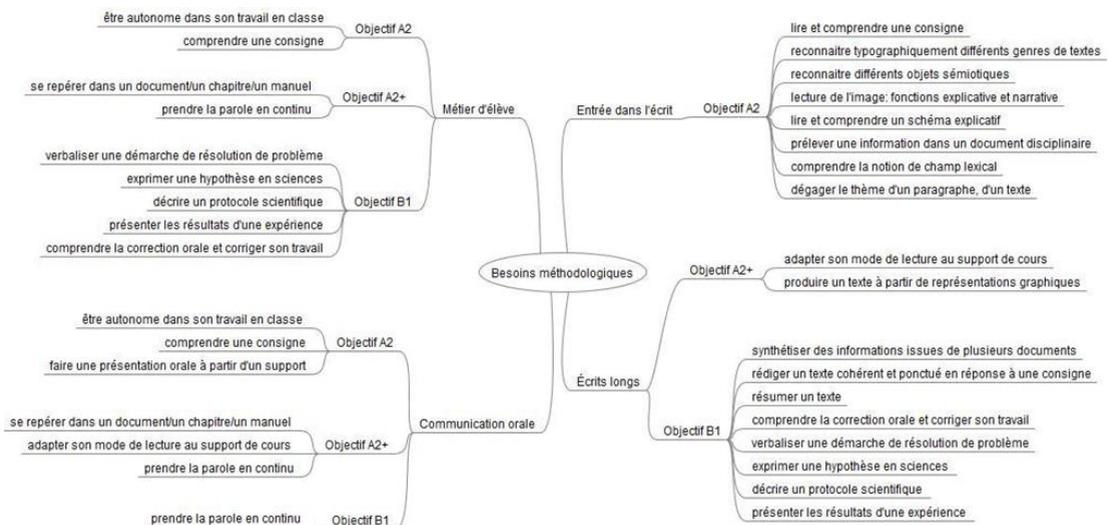


Figure 1 : besoins méthodologiques

À partir des quatre critères de l’analyse de besoin, nous avons identifié des objectifs prioritaires pour le lycée, qui constituent les premières « branches » de la carte

heuristique des besoins méthodologiques (GRAVELEAU 2021, tome 2 : 18) : le métier d'élève, la communication orale, l'entrée dans l'écrit et l'amélioration des écrits longs. Les compétences transversales sont communes à plusieurs niveaux : « être autonome dans son travail » ne concerne pas uniquement le niveau A2, les supports seront donc différents et adaptés au groupe d'apprenants. Dans le contexte pandémique d'enseignement à distance, cette dimension a été prégnante: les élèves allophones ont été confrontés aux supports écrits envoyés par leurs enseignants, mais n'ont pas reçu toutes les explications orales habituellement dispensées en classe, ce qui a constitué une source importante de difficultés.

D'autre part, les besoins méthodologiques sont liés aux démarches et aux habitus liés aux supports et objets d'étude propres à chaque discipline. En UPE2A, il ne s'agit pas d'apporter des contenus disciplinaires (« quoi ») mais de préparer les élèves allophones à recevoir ces savoirs (« comment »). Prenons l'exemple de la compétence « lecture de l'image » : si l'enseignant d'UPE2A choisit de travailler sur une pyramide des âges, l'objectif ne sera pas de tirer des conclusions sur la population de tel pays (tâche finale de la leçon de géographie), mais de comprendre pourquoi cette représentation graphique est choisie en géographie, et surtout de savoir lire ce schéma, qui combine des axes verticaux et horizontaux, une partie gauche et une partie droite, des lignes, des chiffres et des pourcentages. La lecture d'images et de schémas doit selon nous être l'un des objectifs méthodologiques majeurs en UPE2A, car elle concerne toutes les disciplines scolaires : leurs fonctions explicative, argumentative et narrative doivent être explicitées par un travail systématique, sur des supports disciplinaires variés.

Au lycée, les compétences méthodologiques sont donc un axe majeur de travail en UPE2A, car elles sont également travaillées par les enseignants des classes d'inclusion, avec tous les élèves. Loin de constituer des redites, les enseignements menés parallèlement en UPE2A et dans chaque discipline sont complémentaires, et doivent permettre aux élèves de réutiliser immédiatement ce qu'ils apprennent en français au sein de leur classe d'inclusion. En UPE2A, le travail sur des supports disciplinaires doit donc être systématique : dossiers de pratique professionnelle, cahiers d'activités d'EPS, devoirs de sciences, double page de manuels d'histoire, etc.

4. Conclusion

Plusieurs tensions demeurent aujourd’hui : la prise en charge linguistique pendant une seule année scolaire, quel que soit le nombre d’heures dispensées à l’élève, apparaît comme une limite peu compatible avec l’objectif officiel de faire acquérir l’autonomie en français nécessaire à la réussite du parcours scolaire. Tout se passe comme si l’élève allophone devait être capable de travailler le français de toutes les disciplines, l’inclusion étant alors conçue comme une immersion permettant l’acquisition naturelle de la langue.

Pour résoudre une partie de ces tensions, l’élaboration de référentiels pour l’UPE2A nous semble constituer une première étape nécessaire à une prise en charge efficace des lycéens allophones. En l’absence de référentiels ministériels, nous avons cherché à amorcer cette réflexion, à travers des propositions nées de notre pratique en UPE2A. Ces référentiels, qui constituent le second volume de notre thèse, sont adossés au CE-CRL, jusqu’au niveau B1. Les objectifs sont regroupés selon les besoins des élèves, et présentés par compétences majoritairement transversales à plusieurs disciplines. Les dispositifs d’accueil prenant des formes très différentes sur le territoire, ces référentiels doivent être adaptés par chaque enseignant, en fonction de son public d’apprenants.

Bibliographie

Monographies

- BEAUGRAND C, Transposition des démarches du français sur objectifs spécifiques en contexte scolaire : élaboration didactique en français langue de scolarisation dans trois disciplines du collège, thèse de doctorat non publiée, Université Paris 3, Paris 2019.
- CHERQUI G., PEUTOT F., Inclure : français de scolarisation et élèves allophones, Hachette FLE, Paris 2015.
- GRAVELEAU É., Vers un référentiel pour l’UPE2A lycée : cadre théorique FLE/FLM/FLS/FLSCO et contraintes institutionnelles, thèse de doctorat, Université Rennes 2, Rennes 2021, disponible online <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-03622605/document>, consultato il 20.01.2023.

MAURER B., PUREN C., CECR : par ici la sortie !, Éditions des archives contemporaines, Paris 2019.

Direction d'ouvrages et articles dans des ouvrages collectifs

BLANCHET P., CHARDENET P. (a cura di), Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, AUF et EAC, Paris 2011.

CUQ J-P. (a cura di), Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Clé international, Paris 2003.

POCHARD J-Ch., «Le français langue seconde hôte, un cas limite de F.L.S.» in P. Martinez (éd.), Le français langue seconde, apprentissage et curriculum, Maisonneuve et Larose, Paris 2002, pp. 101-131.

Articles de Revues

ARMAGNAGUE-ROUCHER M., «Enfants et jeunes migrants à l'école de la République : une scolarité sous tension», Revue européenne des migrations internationales, n. 34(4), pp. 45-71, 2018, disponible on line: <https://doi.org/10.4000/remi.11672>, consultato il 20.01.2023.

Ressources en ligne

CASNAV DE LILLE, Accueil et scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) dans les écoles, collèges et lycées de l'académie de Lille, disponible on line: [https://casnav.site.ac-lille.fr/wp-content/uploads/sites/36/2021/04/circulaire-CASNAV-du-25-janvier-2021 .pdf](https://casnav.site.ac-lille.fr/wp-content/uploads/sites/36/2021/04/circulaire-CASNAV-du-25-janvier-2021.pdf) (2021), consultato il 20.01.2023.

CASNAV DE LYON, Guide académique concernant l'accueil et la scolarisation des Élèves Allophones Nouvellement Arrivés (EANA), disponible on line: <http://casnav.ac-lyon.fr/spip/spip.php?article123> (2019), consultato il 20.01.2023.

DGESCO, Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés, circulaire n. 2012-141, BO n.37, disponible on line: http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536 (2012), consultato il 20.01.2023.

¹ Graveleau, E. (2018). "L'enseignement du FLS en contexte scolaire : le cas des lycéen.ne.s allophones. État des lieux des textes institutionnels qui régissent les contenus à enseigner en UPE2A lycée : quels enjeux pour une harmonisation des pratiques ?". Revue *Repères-DORIF*, numéro 19-2019 : actes du colloque international jeunes chercheurs « Enjeux de l'acquisition des langues secondes en contextes migratoires », Université de Lorraine. En ligne <https://dorif.it/ezone/ezone_issues.php>.

² Bulletin Officiel de l'Éducation nationale.

³ Directions départementales de l'Éducation nationale. Par exemple, dans l'Académie de Nantes, composée de 5 départements, 5 DASEN décident à chaque rentrée scolaire des moyens alloués aux élèves allophones, ce qui conduit à de fortes disparités sur le territoire.

⁴ Les tiroirs verbaux du passé, les connecteurs logiques, les reprises pronominales par exemple.

⁵ Certains CASNAV ont produit des référentiels pour aider les enseignants à bâtir les parcours des élèves, par exemple CASNAV DE RENNES, Référentiel de compétences langagières construites en Français Langue Seconde (FLS), disponible en ligne : https://www.toutatice.fr/toutatice-portail-cms-nuxeo/binary/Referentiel-Competences-FLS.pdf?type=ATTACHED_FILE&path=%2Fespace-educ%2Fpole-interdisciplinaire%2Fcasnav%2Fcasnav%2Fressources-academiques%2Fun-referentiel-des&portalName=default&index=0&t=1568881893 (2019), consulté le 20.01.2023.

⁶ Notre référentiel complet constitue le second volume de notre thèse.