



HAL
open science

Interactions entre apprentissages linguistiques et disciplinaires en classe UPE2A du second degré : aspects théoriques et pratiques

Julie Möbus

► **To cite this version:**

Julie Möbus. Interactions entre apprentissages linguistiques et disciplinaires en classe UPE2A du second degré : aspects théoriques et pratiques. Sciences de l'Homme et Société. 2021. dumas-03650604

HAL Id: dumas-03650604

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03650604v1>

Submitted on 25 Apr 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Interactions entre
apprentissage linguistiques
et disciplinaires en classe
UPE2A du second degré :
aspects théoriques et
pratiques**

**Julie
Möbus**

Sous la direction de Catherine Carras

UFR LLASIC Département Sciences du langage et didactique des langues Section
Français langue étrangère et seconde

Mémoire de master 2 Didactique des langues - 18 crédits

Parcours : Français langue étrangère et seconde / Formation continue

Année universitaire 2020-2021

Interactions entre apprentissages linguistiques et disciplinaires en classe UPE2A du second degré : aspects théoriques et pratiques

**Julie
Möbus**

Sous la direction de Catherine Carras

UFR LLASIC Département Sciences du langage et didactique des langues Section
Français langue étrangère et seconde

Mémoire de master 2 Didactique des langues - 18 crédits

Parcours : Français langue étrangère et seconde / Formation continue

Année universitaire 2020-2021

REMERCIEMENTS

A Madame Catherine Carras, directrice de mémoire, qui m'a guidée avec précision tout au long de ce travail de réflexion ainsi que lors de la rédaction de ce mémoire.

A D.G. et M.de.B., enseignants engagés d'UPE2A, qui m'ont accueillie à bras ouverts dans leur classe et m'ont permis d'appréhender le quotidien d'une classe UPE2A du second degré.

Aux enseignants et intervenants des dispositifs UPE2A qui ont pris le temps de répondre à mes questions et ont partagé leurs réflexions, leurs interrogations et leur expérience.

A Miréla Alamelou pour ses conseils avisés.

A mes camarades de formation continue que j'ai eu plaisir à côtoyer durant cette année rafraîchissante de congé formation.

A Martine, pour sa patience et son opiniâtreté, qui m'a accompagnée tout au long de l'élaboration de ce mémoire, rigoureuse lectrice et correctrice, sans laquelle je ne serais pas venue à bout de cet exercice de longue haleine.

.

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

PRENOM : Julie.....

NOM : Möbus.....

DATE : 18 juillet 2021.....

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	2
INTRODUCTION	6
PARTIE 1 - LE CADRE CONTEXTUEL	8
CHAPITRE 1. LE CONTEXTE DU STAGE.....	9
1. <i>Présentation du terrain</i>	9
1.1. L'UPE2A du LP Paul Héraud de Gap.....	11
1.2. L'UPE2A du collège Centre de Gap.....	14
2. <i>La problématique</i>	16
CHAPITRE 2. LE CONTEXTE GENERAL DE L'ACCUEIL DES EANA.....	19
1. <i>Les publics EANA accueillis en France</i>	19
2. <i>Les conditions d'enseignement : des prescriptions à la réalité de terrain</i>	21
2.1. L'évolution du cadre institutionnel : de l'accueil des enfants étrangers à l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés.....	21
2.2. Les enseignements dispensés aux EANA : état des lieux à partir de la littérature.....	26
PARTIE 2 - LE CADRE THEORIQUE	32
CHAPITRE 3. QUEL FRANÇAIS ENSEIGNER AUX ELEVES ALLOPHONES ?.....	34
1. <i>Langue et pratiques langagières de l'école : « Apprendre le français et en français »</i>	34
1.1. De la langue de la communication à celle de l'acquisition des savoirs.....	34
1.2. Degré de reconnaissance et d'application des concepts.....	36
2. <i>Langue et disciplines dites « non linguistiques »</i>	37
2.1. DNL et enseignement bilingue.....	38
2.2. Une démarche de FOS appliquée à l'école.....	40
2.3. Quelles applications de l'enseignement bilingue en classe UPE2A du second degré ?.....	42
CHAPITRE 4. LES INTERACTIONS ENTRE LANGUE ET DISCIPLINES : L'EXEMPLE DES MATHÉMATIQUES.....	45
1. <i>Les spécificités de la discipline des mathématiques</i>	45
1.1. Le langage formel des mathématiques.....	46
1.2. Un lexique spécifique réduit.....	47
1.3. Les discours des mathématiques.....	49
1.4. La dimension culturelle des mathématiques.....	50
2. <i>La dimension didactique des interactions langue / mathématiques</i>	53
2.1. Comment appréhender les discours des mathématiques ?.....	54
2.2. Le poids de l'écrit, des codes et des consignes.....	55
PARTIE 3 - ENSEIGNEMENTS TIRES DU TERRAIN D'OBSERVATION	57
CHAPITRE 5. METHODE DE COLLECTE DES DONNEES.....	58
1. <i>Le choix de l'observation directe et participante</i>	58
1.1. Définition et intérêt.....	58
1.2. Les limites : endogène et conjoncturelle.....	59
1.3. Le choix du terrain.....	60
2. <i>Les entretiens complémentaires</i>	60
2.1. Entretiens avec les enseignants.....	61
2.2. Entretiens avec les EANA.....	62
CHAPITRE 6. ANALYSE DES DONNEES COLLECTEES.....	63
1. <i>Le déroulement des apprentissages dans un contexte contraint</i>	63
1.1. Les conditions de mise en œuvre des enseignements.....	63
1.2. Les adaptations nécessaires pour répondre à l'hétérogénéité des publics.....	65
1.3. L'impact du profil des enseignants sur l'articulation entre langue et disciplines.....	68
2. <i>L'apport mutuel de la langue et des disciplines : le cas des mathématiques</i>	71
2.1. La place du langage des disciplines dans les apprentissages.....	71
2.2. Le recours aux compétences linguistiques en mathématiques.....	77
2.3. Le rôle des mathématiques dans l'apprentissage du français.....	81
2.4. Les mathématiques, source de motivation et d'intégration pour les élèves allophones.....	86
CONCLUSION	90
BIBLIOGRAPHIE	94

SITOGRAFIE.....	96
SIGLES ET ABREVIATIONS UTILISES.....	100
ANNEXES	101
TABLE DES ANNEXES	101
TABLE DES MATIERES	161

INTRODUCTION

Ce mémoire a pour objet de contribuer au débat sur les relations entre l'apprentissage du français et l'enseignement des disciplines non linguistiques (DNL) et plus particulièrement sur leur apport mutuel. En effet, les DNL participent du processus d'apprentissage du français tout comme le français est un vecteur d'apprentissage des savoirs disciplinaires. Cependant, dans le cas de l'enseignement dédié aux élèves allophones, apprendre les DNL nécessite une adaptation de la langue. « Chez les élèves nés en France, la langue de scolarisation s'acquiert plutôt au fil de la scolarité, au travers des rencontres dans les différentes disciplines. Mais pour les élèves allophones, qui n'ont pu participer à cette construction progressive, il y a nécessité d'enseigner rapidement les compétences langagières indispensables à la compréhension des consignes et à la formulation des réponses » (Millon-Fauré, 2006 : 12). L'étude des interactions entre l'enseignement du français langue de scolarisation et les matières enseignées sera traitée ici en privilégiant une double entrée pour l'illustrer : une classe d'UPE2A et la discipline des mathématiques.

L'observation d'une classe d'UPE2A du second degré a pour objectif d'explorer les moyens mis en œuvre pour mener de front alphabétisation des élèves et adaptation des contenus. Comment favoriser ces interactions ? Comment adapter la langue à l'oral et à l'écrit pour faciliter les apprentissages dans ces disciplines ? En quoi les DNL favorisent-elles la cohésion du groupe d'UPE2A souvent hétérogène ? Enfin, les DNL permettent-elles d'établir des passerelles entre les enseignements dispensés dans les UPE2A et ceux du lycée professionnel ?

A partir de la discipline des mathématiques, il s'agira de se demander si son enseignement peut faciliter l'apprentissage du français ou, plus précisément, s'il peut constituer une démarche d'apprentissage du français. A titre d'exemple, le langage mathématique peut

être source de confusion en français. La place du lexique et de la grammaire nécessite d'être articulée avec les notions abordées, de manière à faire progresser les élèves simultanément en français et en maths. Les élèves doivent s'approprier les notions telles qu'elles sont enseignées en France, le français des mathématiques. Aborde-t-on les mathématiques différemment avec des élèves allophones ?

Dans une première partie, le contexte particulier dans lequel s'inscrivent ces questions sera présenté : une brève description du stage effectué, la scolarisation des élèves allophones, leur affectation et leur parcours ainsi que l'enseignement qui leur est délivré.

Une deuxième partie sera dédiée aux débats théoriques portant sur les relations entre la langue et l'acquisition des connaissances, sur les spécificités de l'apprentissage des mathématiques dans ce contexte ainsi que sur les aspects didactiques de ces relations.

La troisième partie sera consacrée à l'enquête de terrain réalisée au cours du stage dans deux établissements scolaires accueillant des élèves allophones arrivants. Elle traitera successivement de la méthode retenue, des résultats des observations et de leur analyse.

PARTIE 1

-

LE CADRE CONTEXTUEL

Cette partie est dédiée aux données contextuelles servant de cadre au mémoire. Un premier point portera sur la description du terrain de stage conduisant à la formulation de la problématique. Le second point sera consacré au contexte plus large de l'enseignement linguistique et disciplinaire dédié aux élèves allophones nouvellement arrivés en France, à partir des textes qui l'encadrent et des conditions concrètes de leur application dans les établissements scolaires.

Chapitre 1. Le contexte du stage

1. Présentation du terrain

Mon interrogation initiale portait sur l'articulation entre l'apprentissage de la langue et les disciplines enseignées aux élèves allophones nouvellement arrivés en France dans la perspective de leur orientation vers la voie professionnelle. J'ai donc souhaité effectuer un stage auprès d'un établissement d'enseignement secondaire pour me permettre d'y observer les cours dispensés dans une Unité Pédagogique Pour Elèves Allophones Arrivants (UPE2A).

L'UPE2A, créée en 2012, s'est substituée aux classes accueillant les élèves allophones arrivants¹. La création de cette unité tient à la volonté de faire de l'inclusion dans la classe ordinaire la règle de la scolarisation des EANA et d'accroître la fluidité des relations avec celle-ci : « Un élève accueilli dans une UPE2A peut donc intégrer quel que soit le moment de l'année une classe du cursus ordinaire dès qu'il a acquis une maîtrise suffisante du français, à l'oral et à l'écrit, et dès qu'il a été suffisamment familiarisé avec les conditions de fonctionnement et les règles de vie de l'école ou de l'établissement. » (Circulaire 2012). Il y est fait une place plus importante qu'auparavant à l'enseignement des disciplines en lien avec celui du français : « enseignement de la langue française comme discipline et comme langue instrumentale des autres disciplines qui ne saurait être enseignée indépendamment d'une pratique de la discipline elle-même ». Par ailleurs, il est impérativement prévu pour toutes les UPE2A, l'enseignement de deux disciplines autres que le français, qui soient « de préférence » les mathématiques et une langue vivante étrangère.

Cependant, deux catégories d'UPE2A sont distinguées dans le second degré pour accueillir séparément les élèves allophones arrivants scolarisés antérieurement et ceux qui ne l'ont

¹ Voir infra : chapitre 2-2.1

pas été. Pour ces derniers, la priorité sera d'apprendre le français et d'acquérir les connaissances correspondant au cycle III de l'école élémentaire. Scolarisés à plein temps dans des unités pédagogiques regroupant 15 élèves au maximum, ces derniers pourront progressivement rejoindre les classes ordinaires : « Il convient néanmoins d'intégrer ces élèves dans les classes ordinaires lors des cours où la maîtrise du français écrit n'est pas fondamentale (EPS, musique, arts plastiques, etc.), et cela pour favoriser plus concrètement leur intégration dans l'établissement scolaire » (Circulaire 2012).

L'objectif de mon stage était d'explorer les moyens mis en œuvre pour mener de front l'enseignement de la langue et l'adaptation des contenus des disciplines dites non linguistiques dispensés aux élèves allophones.

L'appellation « disciplines non linguistiques » a été formulée pour la première fois dans la circulaire N°92-234 du 19-08-1992 du ministère de l'Éducation nationale qui crée les sections européennes au sein des établissements du second degré. Elle désigne au départ toutes les matières, en dehors des langues vivantes, enseignées dans le cadre des classes européennes dans une autre langue que la langue maternelle de l'élève. Il s'agit donc en DNL de « transmettre des contenus spécialisés dans une langue étrangère ». Le terme de DNL n'est utilisé qu'en France et son emploi est pour Jean Duverger (2011 :7) « contestable ». Il pense, comme Laurent Gajo, qu'il serait plus intéressant de parler de « discipline dite non linguistique » (Gajo, 2007 : 2) car la langue dans toutes ses variétés et spécificités est l'outil privilégié de l'enseignement. Cette appellation s'applique à l'enseignement bilingue classique. Par extension, elle est utilisée dans d'autres contextes tels que celui de l'enseignement dispensé aux élèves allophones arrivants.

Dans l'optique du stage, j'ai sollicité le lycée professionnel Paul Héraud de Gap dans les Hautes-Alpes, département dans lequel je suis domiciliée. Celui-ci comprend en son sein une UPE2A. La convention de stage prévoyait à l'origine une durée de quatre mois à raison de deux jours par semaine de présence dans la classe². Il s'est agi d'un stage d'observation avec participation à l'enseignement dans toutes les disciplines enseignées dans l'UPE2A au cours de ces deux journées hebdomadaires.

²La fermeture des établissements scolaires consécutive à la crise sanitaire a eu pour effet de réduire considérablement la période d'observation initialement prévue entre la fin du mois de janvier et la fin du mois de mai 2020. Cette période s'est interrompue le 12 mars. Un avenant à la convention a permis une prolongation de ce stage de la mi-juin jusqu'au 5 juillet 2020. Comme nous le verrons par la suite, ces circonstances exceptionnelles ont eu un important impact aussi bien sur le champ d'observation que sur le traitement de la problématique initiale.

J'ai eu par ailleurs l'opportunité, par l'intermédiaire de l'enseignant en charge de cette UPE2A, d'élargir l'observation à une autre UPE2A, située au collège Centre de Gap. En effet, cet enseignant y assure quatre heures de cours de mathématiques par semaine, parallèlement à la prise en charge de l'UPE2A LP Paul Héraud. J'ai donc assisté dans ce collège aux cours de mathématiques. Cette opportunité a fourni un point de comparaison très intéressant à mon sens pour l'analyse de l'articulation entre apprentissage de la langue et apprentissage disciplinaire, ceci contribuant à la formulation de la problématique de ce mémoire.

1.1. L'UPE2A du LP Paul Héraud de Gap

✓ La structure

Le lycée professionnel Paul Héraud de Gap est un établissement d'enseignement public qui accueille 312 élèves. Il assure la préparation de plusieurs CAP et Bac Pro dans les spécialités de la maintenance automobile, du transport routier et des techniques du bâtiment.

La création de l'UPE2A au sein de cet établissement remonte à 2018, à la suite d'une demande conjointe de la responsable du MODAC (Module d'accueil et d'accompagnement) au sein du lycée professionnel et de l'inspectrice d'orientation de l'académie, compte tenu de la croissance des arrivées de jeunes étrangers au MODAC³. Celui-ci correspond au pôle EANA d'un dispositif plus large, le DAQ (dispositif d'accompagnement à la qualification) rattaché au SAIO (Service Académique d'Information et d'Orientation), qui comprend également un pôle à destination des jeunes décrocheurs.

L'articulation entre l'UPE2A du lycée et le MODAC est le fruit de la collaboration entre D.G., enseignant en charge de l'UPE2A et I.M., responsable du MODAC, et semble fonctionner de manière originale, avec pour objectif commun aux deux enseignants de proposer rapidement des solutions d'insertion pour ces jeunes. Les élèves sont scolarisés en moyenne une année dans l'UPE2A et, selon leur niveau scolaire, ils peuvent basculer au MODAC. Celui-ci cible une insertion par le biais de contrats d'apprentissage pour préparer un CAP ou encore un bac professionnel. I.M. organise alors la scolarité de ces élèves en alternant semaines de stage et cours au lycée. Elle adapte ainsi les contenus de ces cours

³Les MODAC, proposés par la Mission de lutte contre le décrochage scolaire, accueillent les jeunes nouvellement arrivés de plus de 16 ans afin de leur permettre d'envisager une poursuite d'études ou d'intégrer une formation dans de bonnes conditions.

pour tenir compte des terrains de stage et des objectifs professionnels de ces élèves. Ce système conduit à un « turn over » d'élèves régulier dans la classe. Face à l'afflux de demandes de scolarisation pour les jeunes mineurs non accompagnés (MNA), les places libérées en UPE2A sont rapidement comblées par de nouveaux élèves.

L'UPE2A du lycée professionnel Paul Héraud a été créée pour des élèves non scolarisés antérieurement (NSA) mais, dans les faits, elle accueille également des élèves déjà scolarisés dont le niveau ne permet cependant pas l'intégration en classe ordinaire. Il s'agit d'un dispositif fermé. L'ensemble des enseignements ne sont dispensés que dans cette classe et spécifiquement pour ces élèves. Ils n'intègrent pas les classes ordinaires du lycée professionnel.

✓ **Les enseignants de l'UPE2A du collège Centre**

- D.G., l'enseignant en charge de l'UPE2A, affecté sur le poste depuis 2018, est professeur des écoles. Ce profil pluridisciplinaire d'enseignant du 1^{er} degré a été souhaité par les initiateurs de l'UPE2A, compte tenu du public d'élèves allophones concerné, non scolarisés antérieurement pour la majorité. D.G. a par ailleurs suivi les cours du Master Didactique des langues dans le cadre d'un congé de formation. Au-delà de l'enseignement du français, il dispense des cours dans plusieurs disciplines telles que les maths, l'histoire-géographie, l'EPS, les sciences...

- M. de B., professeur d'histoire-géographie, enseigne en UPE2A pendant 9 heures par semaine comme complément de service à ses cours dans les classes ordinaires du lycée. Les deux tiers de son temps en UPE2A sont dédiés à l'enseignement du français, le tiers restant à l'histoire géographique.

L'affectation de M. de B. dans l'UPE2A relève moins d'une mesure à visée pédagogique que d'un surnombre de postes de professeurs d'histoire géographique dans le département. Ces professeurs se voient donc proposer des heures de service en UPE2A pour compléter leur emploi du temps. Bien que M. de B. déclare ne pas avoir de formation pour y enseigner, il participe volontiers au dispositif.

J'ai pu suivre ces deux enseignants affectés dans l'UPE2A. Dans les cours de M. de B., j'ai ponctuellement pris en charge un groupe de niveau dans la classe. A la suite du déconfinement, je me suis occupée d'un petit groupe de NSA, issu de la classe de D.G., auquel j'ai enseigné du français et des notions de mathématiques.

✓ Les élèves de l'UPE2A du collège Centre

Au mois de mars, juste avant le confinement, 25 élèves étaient présents dans l'UPE2A tandis qu'ils étaient une vingtaine au mois de juin. L'effectif était donc supérieur à ce que prévoient les dispositions de la circulaire de 2012 pour les UPE2A accueillant des EANA-NSA (15 élèves).

Cet effectif n'a cessé d'augmenter au cours des trois années d'affectation de D.G. Au début de la première année, ils étaient 15 conformément à la circulaire. Certains élèves qui ont suivi une scolarité jusqu'au lycée sont affectés dans cette structure NSA par défaut, en raison de l'absence de solution alternative. Par ailleurs, du fait de l'arrivée de MNA dans le département, de nombreux élèves sont en attente d'une affectation dans un établissement scolaire, d'où l'augmentation des effectifs de l'UPE2A en cours d'année.

Cette réalité des sureffectifs et des flux permanents est à prendre en compte pour la mise en œuvre des apprentissages dans la classe et de leur progression sur l'année. La possibilité d'ouvrir une deuxième UPE2A a été un temps envisagée mais finalement abandonnée et un enseignant du second degré remplacera D.G. sur le poste en 2020/21.

Elèves de l'UPE2A du Lycée professionnel Paul Héraud

Prénoms	Age	Pays d'origine	Langue maternelle	Langues parlées autres que le français
Angela	18 ans	Daghestan	tchéchène	russe, allemand, anglais
Lamine	18 ans	Gambie	mandinga	peul, bambara, wolof, italien, arabe, anglais
Ali	16 ans	Guinée-Conakry	conienke	malinke, soussou
Umar	17 ans	Guinée-Conakry	peul	
Ali	16 ans	Côte d'Ivoire	maoka	maninka, bambara
Serious	17 ans	Mali	soninke	
Ahmed	17 ans	Guinée-Conakry	peul	soussou, malinke
Oumaïma	19 ans	Maroc/ Espagne	arabe	arabe, espagnol, italien
Amanda	18 ans	Brésil	portugais	anglais, espagnol
Youssouf	17 ans	Mali	soninke	bambara, arabe
Salimata	17 ans	Côte d'Ivoire	ouidine	arabe, bambara
Karamba	17 ans	Guinée	bambara	malinke, soussou, italien
Mahamadou	16 ans	Mali	bambara	maninka
Mamadou	16ans	Mali	bambara	
Mamadouba	16 ans	Guinée-Conakry	malenke	soussou, peul
Tamarati	17 ans	Comores (de nationalité française)	comorien	Ne parle pas français
Kelimassa	16 ans	Côte d'Ivoire	bambara	koyaga
Bakari	17 ans	Mali	bambara	
Adama	16 ans	Mali	bambara	
Lassana	17 ans	Mali	bambara	

Parmi les élèves, certains ont déjà été scolarisés, que ce soit dans leur pays d'origine (Amanda au Brésil) ou dans un pays « étape » au cours de la migration (Oumaïma en Espagne). A priori, l'UPE2A-NSA n'est pas adaptée pour ce profil d'élèves, ils auraient dû être inclus en classe ordinaire en parallèle à l'enseignement reçu dans l'unité. Ils ont cependant été affectés dans cet établissement en raison de leur âge, de leur faible niveau en français ou de l'absence de dispositifs adaptés à leur situation.

Dans la classe cohabitent donc des élèves déjà scolarisés et des élèves non-scolarisés antérieurement, des parcours scolaires stables et des parcours interrompus, des élèves francophones et non francophones. Dans la classe, l'enseignant doit organiser les apprentissages pour des élèves non lecteurs, non scripteurs ou qui comptent jusqu'à 100 comme pour des élèves qui sont en mesure de résoudre des problèmes de proportionnalité. Pour les uns, il s'agit surtout d'améliorer les compétences à l'oral et pour d'autres d'acquérir une relative autonomie à l'écrit. Il est à noter que le public NSA correspond dans la majorité des cas à un public de mineurs isolés, originaires de pays d'Afrique de l'Ouest dont la langue seconde est le français. Les langues maîtrisées par ces élèves donnent des indications sur leur parcours individuel.

1.2. L'UPE2A du collège Centre de Gap

✓ La structure

Le collège Centre est un des quatre collèges présents sur la commune de Gap. Il s'agit d'un établissement d'enseignement public qui accueille près de 600 élèves.

Ce collège abrite une UPE2A depuis 13 ans (DAI⁴ puis UPE2A à partir de 2012). A la différence de l'UPE2A du LP Paul Héraud, il s'agit d'une structure ouverte accueillant des élèves allophones inscrits dans des classes ordinaires de collège. Elle regroupe ainsi une quarantaine d'élèves scolarisés dans différents établissements du département, ceux-ci ne disposant pas d'UPE2A propre, faute d'effectifs suffisants. Ces élèves sont réunis pour 12 heures hebdomadaires au collège, dispatchés dans les différents cours assurés au sein de l'UPE2A selon l'emploi du temps de chacun. Le dispositif articule ainsi des heures de cours de français, de mathématiques et d'histoire-géographie en classe UPE2A et des heures de cours en inclusion dans les classes ordinaires des collèges auxquels sont inscrits les jeunes EANA.

⁴ DAI : Dispositif d'accueil et d'intégration

✓ Les enseignants de l'UPE2A du collège Centre

G.R., responsable de l'UPE2A du collège Centre, est professeur de français dans le second degré. Elle est diplômée d'une maîtrise FLE obtenue en 1995 et a enseigné le FLE à l'étranger (Slovaquie, Espagne, Finlande). Elle occupe ce poste depuis 2011, dans un premier temps à temps partiel et à présent à plein temps (18 heures par semaine). Elle fait intervenir dans l'UPE2A des enseignants de disciplines telles que les mathématiques ou l'histoire-géographie pour compléter ou retravailler les contenus abordés en classe ordinaire.

D. G., enseignant en charge de l'UPE2A du LP Paul Héraud, effectue un service de 4 heures par semaine dans ce collège à raison de deux créneaux de deux heures. Il y assure un cours de mathématiques à des élèves allophones non scolarisés antérieurement. L'affectation de D.G. dans ce collège tient à l'absence de volontaires en nombre suffisant parmi les professeurs de mathématiques.

Un autre professeur de mathématiques, C.T., qui enseigne au collège Centre, intervient également dans cette UPE2A pour remettre à niveau un autre groupe d'élèves allophones plus avancés que les premiers afin qu'ils puissent suivre le cours de mathématiques en classe ordinaire. C. T. qui a accueilli des élèves allophones dans les cours de classe ordinaire était volontaire pour enseigner en UPE2A après avoir constaté la nécessité qu'ils bénéficient d'un cours de mathématiques complémentaire en UPE2A pour revenir sur les points qui n'ont pas été compris en classe. C'est donc à sa demande qu'elle intervient en maths avec les élèves « avancés » de l'UPE2A.

Enseignants de l'UPE2A du collège Centre

Enseignants	Profil	Matières	Heures
G. R.	Enseignante second degré	Responsable UPE2A FLSco	Plein temps (18 heures)
D. G.	Professeur des écoles	Mathématiques	2 x 2 heures
C.T.	Enseignante second degré	Mathématiques	1 h 30
V.	Enseignante second degré	Histoire/géo et FLS	2 heures (mutée)
H.	Enseignante second degré	Histoire/géo	2 heures

Dans cette UPE2A, j'ai suivi les cours de mathématiques dispensés par D.G.

✓ Les élèves de l'UPE2A du collège Centre

Deux catégories d'élèves composent l'UPE2A du collège Centre. Les premiers ont pour certains été scolarisés dans leur pays d'origine ou ont connu d'autres systèmes scolaires dans les pays d'accueil par lesquels ils sont passés, à l'image de Fahad, élève bengali passé par l'Arabie Saoudite ou de Marha, élève tchéchène qui a fréquenté un collège allemand pendant trois ans avant de venir en France.

La seconde catégorie regroupe des élèves tels qu'Alassane, Mohamed et Nadine qui n'ont jamais été scolarisés et doivent simultanément s'appropriier les notions, la langue de l'école et le vocabulaire spécifique des mathématiques. Il s'agit pour la plupart d'élèves dont la langue seconde dans leur pays d'origine est le français. Ils ont donc pour leur part une maîtrise du français oral, mais sont souvent démunis face à l'écrit. Ils doivent en effet apprendre à lire et à écrire, tout en s'appropriant des contenus disciplinaires jamais abordés auparavant, acquérir une autonomie face aux apprentissages et s'approprier les codes de l'école. Il s'agit pour ces élèves de travailler sur des compétences relevant de l'école élémentaire.

Le groupe d'élèves de l'UPE2A du collège Centre assistant au cours de mathématiques de D.G. présente les caractéristiques suivantes :

Prénoms	Age	Pays d'origine	Langue maternelle	Langues parlées autres que le français
Abderhaman	15 ans	Koweït	arabe	
Ahmed	15 ans	Côte d'Ivoire	senoufo	
Nadine	16 ans	Congo	lingala	
Yasser		Algérie	arabe	
Ada	14 ans	Afghanistan	pachto	
Alassane	16 ans	Guinée Conakry	soussou	
Marha	14 ans	Russie	tchéchène	Parle en allemand avec ses frères et sœurs, russe, anglais
Sandra	15 ans	Colombie	espagnol	italien
Fahad	14/ 15 ans	Bengladesh	bengali	arabe, anglais, hindi
Ibrahim	13 ans	Algérie	arabe	

2. La problématique

Ma demande de stage était motivée par la volonté d'observer l'articulation entre l'apprentissage du français et celui des disciplines enseignées aux EANA dans l'optique de

leur orientation vers la voie professionnelle. Sans remettre en question cette approche, le contexte de stage a conduit à la reformuler et à construire une problématique plus ancrée dans la réalité du terrain. En effet, bien que cette orientation soit une préoccupation constante des enseignants, les contenus des enseignements dispensés en UPE2A ne peuvent pas être adaptés dans cette perspective compte tenu des conditions dans lesquelles ils se déroulent et de l'hétérogénéité du public concerné, en termes d'origine géographique, de parcours scolaire et de niveau de maîtrise du français. En revanche, l'intérêt d'observer ces apprentissages conjoints m'est nettement apparu dans la perspective d'identifier leur apport mutuel : le rôle de la langue comme vecteur des apprentissages disciplinaires tout comme celui des disciplines dans la maîtrise de la langue. Le contexte de l'UPE2A du LP Paul Héraud dans laquelle l'ensemble des disciplines était pris en charge par le même enseignant contribue à expliquer la raison de cet intérêt.

Parmi ces disciplines, le choix de se centrer sur les mathématiques s'est imposé à plusieurs titres. Elles occupent avec l'histoire géographie une place prépondérante dans les emplois du temps mais pour des raisons différentes. Alors que l'histoire géographie est enseignée en grande partie du fait de l'opportunité offerte par la présence de sureffectifs d'enseignants dans cette discipline, les mathématiques sont au contraire considérées comme incontournables dans la programmation des emplois du temps et souffrent même d'un manque de volontaires. D'autre part, j'ai été d'emblée interpellée par l'atout que peut représenter, pour des élèves parlant à peine le français, un certain niveau de compétences en mathématiques, d'abord comme facteur d'intégration et de valorisation dans le groupe mais également du fait des repères que cette discipline peut leur fournir dans leur apprentissage de la langue. Enfin, l'opportunité qui m'a été offerte d'assister, au-delà des cours de l'UPE2A du LP Paul Héraud, aux cours de mathématiques de l'UPE2A du collège Centre, m'a permis d'élargir le champ d'observation.

Dès lors, dans la perspective d'identifier les interactions entre apprentissages linguistiques et disciplinaires, plusieurs questions méritent d'être traitées : quels sont les principes et les objectifs de l'enseignement du Français langue seconde en classe UPE2A ? Quels sont les moyens utilisés pour adapter la langue à l'oral et à l'écrit afin de permettre les apprentissages dans les disciplines ? Le profil des enseignants a-t-il un impact sur la manière d'aborder l'articulation entre l'objectif de maîtrise de la langue et celui de l'apprentissage des disciplines ? Quel type d'adaptation faut-il envisager pour répondre aux difficultés liées à l'hétérogénéité du public ?

Dans quelles conditions l'enseignement des mathématiques peut-il faciliter l'apprentissage du français ? Dans quelle mesure les mathématiques se prêtent-elles plus facilement que d'autres disciplines à l'apprentissage pour les publics d'élèves allophones ? Les mathématiques nécessitent-elles un moindre recours aux compétences linguistiques et, dans ce cas, peut-on considérer qu'elles ont un caractère universel ? En quoi cette discipline peut-elle être source de motivation et par là-même d'intégration scolaire pour des élèves allophones ?

Il paraît utile de replacer au préalable ces questions dans le contexte plus large de l'accueil des EANA : Quelles sont les caractéristiques des publics accueillis dans l'institution scolaire ? Quels sont les textes qui encadrent cet accueil ? Quelle place respective y est accordée à l'apprentissage de la langue et à celui des disciplines ? Quelles sont les conditions concrètes d'accueil des EANA et de leur enseignement dans les établissements scolaires ?

Chapitre 2. Le contexte général de l'accueil des EANA

1. Les publics EANA accueillis en France⁵

Le terrain d'observation semble donner une image assez représentative du public d'EANA accueilli dans les établissements scolaires français et de son hétérogénéité.

A l'échelle nationale, en 2017/2018⁶, 33 965 EANA⁷ étaient scolarisés dans l'enseignement secondaire (27110 dans les collèges et 6 855 dans les lycées), soit 53 % de l'ensemble des EANA scolarisés tous cycles confondus cette année-là. Ils représentaient respectivement 8,7‰ et 3,2‰ de l'ensemble des effectifs de collèges et lycées. 95 % des EANA qui intègrent le collège et 88 % de ceux qui intègrent un lycée sont scolarisés dans un dispositif spécifique.

Parmi les EANA scolarisés en lycée, 47 % sont dans le cycle professionnel (CAP ou seconde professionnelle) et 17 % sont dans une classe spécifique sans module de rattachement à un niveau scolaire.

Répartition des élèves allophones selon le mode de scolarisation lors de l'entrée dans le système éducatif en 2017/2018 (en %)

Mode de scolarisation lors de l'entrée dans le système éducatif	Collège	Lycée
Classe cursus ordinaire sans soutien linguistique	5%	12%
Dispositifs d'accueil	95%	88%
<i>dont : UPE2A</i>	66%	45%
<i>Classe cursus ordinaire avec soutien linguistique</i>	17%	28%
<i>UPE2A-NSA</i>	9%	5%
<i>Autre</i>	3%	9%
Ensemble	100%	100%

Fig. 1 :Source : MENJ-DEPP, enquête EANA 2017-2018 (extrait de tableau)

L'observation des chiffres sur une décennie fait ressortir une évolution croissante d'élèves allophones arrivants scolarisés dans le secondaire.⁸

⁵Les données concernant le département des Hautes Alpes ne sont pas disponibles.

⁶ Ces données sont issues de la Note d'information n°19-52 - Enquête EANA 2017/2018 - MENJ-DEPP-Décembre 2019

⁷ Définition de la DEPP : Est considéré comme élève allophone nouvellement arrivé tout élève ayant des besoins éducatifs particuliers dans l'apprentissage du français langue seconde (FLS), mis en évidence par un test de positionnement.

⁸ Une rupture de série est intervenue entre 2012/2013 et 2014/15 :DEPP RERS 2019 : Jusqu'à l'année scolaire 2012-2013, les données étaient collectées sous forme agrégée, via les inspections académiques. Depuis 2014, l'enquête recueille des données individuelles ; elle a vocation à recenser les élèves au fur et à mesure de leur arrivée et décrire leur intégration dans le système éducatif français.

Année scolaire	Collège	Lycée
2007/2008	14 900	2 700
2012/2013	19 000	4 600
2014/2015	22 340	4 700
2017/2018	27 110	6 855

Fig.2 : Source 2007/2008 et 2012/2013 : MEN-MESR DEPP /
Enquête n° 9 sur les élèves allophones

La croissance des flux et notamment leur étalement tout au long de l'année scolaire ont pour effet d'accroître le nombre de ceux qui sont en attente d'une scolarisation après leur test de positionnement. A l'importance des flux s'ajoutent d'importantes disparités selon les territoires et, à l'intérieur de ceux-ci, entre les zones urbaines et les zones rurales. L'ensemble de ces éléments concourt à expliquer les difficultés de mise en œuvre des principes et méthodes pédagogiques contenus dans les textes officiels.

Au-delà de l'importance croissante des flux d'EANA, leur hétérogénéité est une préoccupation signalée par les enseignants. Parmi 14 items proposés dans l'enquête menée en 2008/2009 par Mendonça-Dias (2012), l'item « *Gérer l'hétérogénéité des besoins et des compétences des ENA* » est celui qu'ils situent en 1^{ère} place de leurs préoccupations.

En premier lieu, la diversité des origines géographiques est maintes fois soulignée dans les analyses. Un rapport de l'IGEN/IGAENR en 2009 reproduit des données statistiques recensant une vingtaine de nationalités, issues d'Europe, d'Afrique, du Moyen-Orient, d'Asie tout en précisant que, dans certaines académies, on en compte plus d'une soixantaine. Diversité qui complexifie les procédures lors des tests d'évaluation préalables à la scolarisation. De même, les 190 collégiens sélectionnés en 2008 dans l'enquête de Mendonça-Dias (2012) sont originaires de 45 pays de naissance différents. Bien que l'hétérogénéité de pays d'origine ne soit pas perçue négativement pour le climat de la classe d'accueil (IGEN/IGAENR 2009), on peut concevoir les difficultés de mise en œuvre pour les enseignants des approches pédagogiques comparatives et interculturelles dans ces conditions.

Le facteur de diversité le plus délicat à gérer pour les enseignants repose sur le parcours scolaire antérieur des EANA en âge d'être intégrés dans le second degré. Depuis 2002, l'affectation des EANA dans un établissement scolaire repose sur une évaluation de leurs acquis à l'arrivée sur le territoire français. La circulaire de 2012 prévoit à cet effet une procédure d'évaluation confiée en règle générale aux centres d'information et d'orientation de l'académie sur la base de l'analyse du parcours scolaire antérieur et d'une évaluation

pédagogique de l'élève. L'affectation dépendra du profil obtenu, du lieu de domicile de l'élève et des capacités d'accueil des établissements. L'évaluation sert notamment à répartir les EANA entre deux types d'unité pédagogique : celles qui accueillent les élèves allophones ayant été scolarisés dans leur pays d'origine et celles qui accueillent ceux des élèves non ou peu scolarisés antérieurement.

Selon la dernière note de la DEPP (2019), un peu plus d'un élève allophone nouvellement arrivé sur cinq a été peu ou pas scolarisé auparavant. Si les trois quarts des EANA-NSA sont scolarisés dans une UPE2A-NSA selon une estimation⁹, dans certaines académies, ces élèves sont intégrés dans une UPE2A classique : « Dans chacun des dispositifs enquêtés, les enseignants ont fait part d'un ou de plusieurs cas d'élèves non scolarisés antérieurement, en décalage par rapport au groupe d'élèves qui, pour leur part, disposaient déjà de certains habitus scolaires. Cette situation engendre des difficultés de part et d'autre, tant pour les élèves qui doivent prendre le temps d'acquérir des codes communs que pour les enseignants qui doivent orienter leurs apprentissages sur le savoir-être et les connaissances » (EVASCOL, 2018 : 290). Ainsi, « la plupart des professeurs rencontrés organisent leur groupe-classe en deux, voire trois groupes de niveaux (les NSA et les débutants, les allophones scolarisés "intermédiaires", les autres plus "avancés"), entre lesquels ils répartissent différentes tâches ou des tâches identiques mais dont les exigences de réalisation sont différentes» (IGEN/IGAENR, 2009 : 103).

2. Les conditions d'enseignement : des prescriptions à la réalité de terrain

En préalable, un bref rappel des conditions de scolarisation des élèves allophones prévues par les textes officiels permettra de situer les priorités fixées et de replacer l'enseignement des disciplines par rapport à celles-ci. Puis sera examiné ce qu'il en est dans les faits.

2.1. L'évolution du cadre institutionnel : de l'accueil des enfants étrangers à l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés

Au-delà du renouvellement du vocabulaire utilisé pour qualifier l'accueil des élèves allophones et nommer les structures qui en sont chargées - objet de nombreuses analyses (en particulier Galligani, 2012) - une constante peut être observée dans les textes organisant la scolarisation de ces élèves depuis près d'un demi-siècle : la volonté affichée

⁹Source : www.françaislangueseconde

de les intégrer le plus rapidement possible dans des classes ordinaires avec en corollaire la priorité absolue accordée à l'apprentissage du français.

Compte tenu de ces priorités, les disciplines dites non linguistiques n'ont pas bénéficié d'emblée dans les textes relatifs aux dispositifs d'accueil de l'attention qu'elles méritaient. Par ailleurs, très tôt également (circulaire de 1973), deux catégories d'élèves allophones ont été distinguées, en particulier dans le second cycle : ceux qui ont suivi une scolarité dans leur pays d'origine et ceux qui ont été peu scolarisés, voire pas du tout. Cet élément aura également un rôle à jouer dans les choix en matière d'enseignement des DNL_ (voir infra).

La première étape de l'institutionnalisation, « l'accueil des enfants étrangers », résulte du développement des flux migratoires provoqués par l'appel à la main d'œuvre étrangère à partir des années 1960 (Esnault, 2016 :132). Les premiers véritables dispositifs d'enseignement dédiés aux élèves allophones sont créés au début des années 1970. Jusqu'au milieu du 20^{ème} siècle, le principe d'uniformité de l'enseignement fondé sur l'idéal républicain et celui de l'assimilation des étrangers à la société française se traduisent par l'absence de mesure spécifique en direction des élèves étrangers même si quelques initiatives isolées ont existé (IGEN/IGAENR, 2009 : 4).

La circulaire du 13 janvier 1970¹⁰ crée les « classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers » afin de favoriser l'intégration ultérieure de ces élèves dans le cursus normal : « La scolarisation des enfants étrangers ne peut s'effectuer dans de bonnes conditions que s'ils acquièrent rapidement l'usage du français, ce qui leur permet de s'intégrer au milieu scolaire et de poursuivre normalement leurs études. »

En 1973, une nouvelle circulaire organisera la scolarisation des enfants étrangers non francophones entre 12 et 16 ans¹¹ dans le premier cycle du secondaire. La création des classes d'adaptation en collège (CLAD) est censée mettre fin aux pratiques qui tendaient à placer en école élémentaire tous les élèves allophones quel que soit leur âge. La circulaire distingue également deux catégories d'adolescents, ceux préalablement peu ou pas du tout scolarisés et ceux qui ont suivi une scolarité normale. Cependant, ils sont regroupés dans les mêmes classes d'adaptation, seule la durée théorique de leur maintien dans ces classes les distingue. « L'un accueillera les enfants scolarisés normalement avant leur arrivée en France et qui pourront être insérés dans nos cycles d'études dès qu'ils auront acquis une

¹⁰Circulaire n°70-37 du 13 janvier 1970

¹¹Circulaire n° 73-383 du 25 septembre 1973

connaissance suffisante du français et qu'auront pu être établis les raccords nécessaires entre l'enseignement qu'ils ont reçu et les programmes français. Pour ces enfants, la durée du passage dans une classe d'adaptation sera normalement d'une année. L'autre regroupera les enfants qui, ne possédant pas une connaissance suffisante du français, présentent des retards scolaires importants du fait de l'inexistence ou de l'insuffisance de la scolarisation antérieure. On peut estimer que dans ce cas le maintien en classe d'adaptation sera normalement de 2 ans » (Circulaire 1973).

L'objectif essentiel assigné à ces classes spécifiques est d'enseigner la langue française car, dès cette époque, l'intégration rapide des élèves dans une classe ordinaire est souhaitée : « L'objectif général est d'insérer le plus rapidement possible les enfants étrangers dans un cycle d'études normal » (Circulaire 1970). « La préoccupation pédagogique qui domine en effet est celle des difficultés liées à l'apprentissage de la langue française. La reconnaissance des acquis scolaires autres que linguistiques n'apparaît pas. Les outils d'évaluation initiale des compétences scolaires déjà acquises, notamment en mathématiques, étant inexistantes, il a été aisé de confondre maîtrise de la langue française, compétences et acquis scolaires » (Lazaridis, 2001 : 200).

La deuxième étape institutionnelle, « l'intégration des nouveaux arrivants », se situe en 2002, date de la mise en œuvre de plusieurs circulaires à la suite de Journées organisées par le ministre de l'Éducation nationale de l'époque, Jack Lang. Celui-ci, dans son discours d'ouverture des Journées, à partir du constat de « l'arrivée plus massive et plus continue » d'élèves allophones et pour « éviter les risques de marginalisation, de ghettoïsation » prône « un dispositif plus souple qui, tout en ne sacrifiant rien à l'exigence et à la qualité de l'enseignement qui y serait dispensé, favoriserait l'intégration la plus rapide possible de ces élèves dans les classes du cursus ordinaire. »

Un premier pas dans ce sens avait été fait avec la parution de la circulaire n°86-119 du 13/3/1986 qui insiste sur le caractère temporaire du passage des « *élèves étrangers nouvellement arrivés en France* » dans les structures d'accueil. Les classes d'adaptation des collèges sont rebaptisées classes d'accueil et une double inscription est instaurée : administrative dans la classe ordinaire et pédagogique dans la classe d'accueil.

Les circulaires de 2002 s'attachent en outre à la prise en compte de l'évaluation des EANA à leur arrivée et au traitement séparé de deux catégories d'élèves allophones sur la base de cette évaluation : « Dans le second degré : Il convient de distinguer deux types de classes

d'accueil en fonction des niveaux scolaires des élèves nouvellement arrivés. Certains n'ont pas été scolarisés dans le pays d'origine. Pour ceux-là, on distinguera dans un périmètre urbain défini, chaque fois que les effectifs concernés le justifieront, les classes d'accueil pour élèves non scolarisés antérieurement (CLA-NSA) des classes d'accueil ordinaires (CLA). C'est sur la base de l'évaluation effectuée à l'arrivée de l'élève que son affectation sera décidée. »

On note une première préconisation relative à l'enseignement des DNL et à leurs discours disciplinaires : « Aussi il est recommandé que le programme de travail de la classe d'initiation et de la classe d'accueil ne comprenne pas moins de douze heures de français, mais aussi des heures spécifiques dans les principales disciplines, afin de permettre aux élèves de s'approprier le langage des consignes scolaires relatives à chacune des disciplines, langage qui ne saurait être enseigné indépendamment d'une pratique de la discipline elle-même » (MEN, Circulaire n° 2002-100 du 25-4-2002). Par ailleurs, il est recommandé d'enseigner dès le départ une langue vivante étrangère afin de préserver le parcours scolaire ultérieur de l'élève.

La troisième étape, « l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés », est marquée par la parution de nouvelles circulaires en 2012, consécutive au rapport de l'IGEN/IGAENR en 2009, « un rapport extrêmement approfondi et assez critique sur la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France. À la suite de ce rapport, un travail de rénovation de la réglementation existante a été entrepris et a abouti à la publication de nouvelles circulaires à l'automne 2012. » (Assemblée Nationale, 2017 : 11)

Avec l'inclusion, l'intégration rapide dans une classe ordinaire n'est pas seulement réaffirmée, elle devient la règle : « L'inclusion dans les classes ordinaires constitue la modalité principale de scolarisation. Elle est le but à atteindre, même lorsqu'elle nécessite temporairement des aménagements et des dispositifs particuliers » (MENJS, Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012). Afin d'accroître la fluidité des relations avec les classes ordinaires, les classes d'adaptation sont remplacées par des Unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants.

L'inclusion préconisée fait appel non seulement à la maîtrise du français mais également aux compétences acquises dans les autres disciplines : « Cette inclusion passe par la socialisation, par l'apprentissage du français comme langue seconde dont la maîtrise doit être acquise le plus rapidement possible, par la prise en compte par l'école des compétences

acquises dans les autres domaines d'enseignement dans le système scolaire français ou celui d'autres pays, en français ou dans d'autres langues. » (MENJS, Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012). Pour augmenter cette fluidité, il est prévu, d'une part, que l'ensemble de l'équipe enseignante participe à l'apprentissage du français, d'autre part que des « temps de fréquentation de la classe ordinaire » soient organisés.

Avant tout, il est fait une place plus importante qu'auparavant à l'enseignement des disciplines en lien avec celui du français : « enseignement de la langue française comme discipline et comme langue instrumentale des autres disciplines qui ne saurait être enseignée indépendamment d'une pratique de la discipline elle-même »¹². Par ailleurs, il est impérativement prévu, pour toutes les UPE2A, l'enseignement de deux disciplines autres que le français qui soient « de préférence » les mathématiques et une langue vivante étrangère, ce que préconisait le rapport de l'IGEN/IGAENR : « Dans toute structure spécifique pour ENAF, deux disciplines doivent être enseignées, en plus du français: les mathématiques et la langue vivante 1, sauf à obérer les possibilités d'orientation ultérieure. Ces deux disciplines auront pour objectif de permettre une mise à niveau scolaire des élèves. » (Rapport IGEN/IGAENR, 2009 : 107)

Enfin, deux catégories d'UPE2A doivent fonctionner pour accueillir séparément les élèves allophones arrivants scolarisés antérieurement et ceux qui ne l'ont pas été. Pour ces derniers en âge de fréquenter le collège, la priorité sera d'apprendre le français et d'acquérir les connaissances correspondant au cycle III de l'école élémentaire. Scolarisés à plein temps dans des unités pédagogiques regroupant 15 élèves au maximum, ces derniers pourront progressivement rejoindre les classes ordinaires.

Si, dès l'origine de l'institutionnalisation des dispositifs d'accueil des EANA, la priorité accordée à la maîtrise du français a pu reléguer au second plan l'enseignement des autres disciplines, on peut observer, au fil des textes qui se sont succédé, une plus grande attention portée non seulement à cet enseignement mais surtout à l'enseignement du français orienté sur ces disciplines. A partir de 2012, il est recommandé de retenir les mathématiques comme discipline prioritaire. L'application de ces textes reste à analyser.

¹² Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012

2.2. Les enseignements dispensés aux EANA : état des lieux à partir de la littérature

L'absence d'indications précises dans les textes officiels a induit une assez grande disparité des pratiques en matière d'enseignement des disciplines dites non linguistiques aux élèves allophones nouvellement arrivés. C'est ce qui ressort de plusieurs documents fondés sur des observations de terrain dont certains serviront de référence principale dans ce qui suit : un rapport de l'IGEN/IGAENR portant sur les années antérieures à 2009 et, pour la période plus récente, un travail de thèse (Faupin, 2015) ainsi que les résultats d'une enquête approfondie réalisée plus récemment dans plusieurs académies (EVASCOL, 2018). Il paraît en conséquence délicat de dégager de l'environnement dans lequel se trouve l'enseignant responsable d'une classe d'accueil d'EANA des éléments d'appréciation concluants sur la mise en œuvre de l'enseignement des disciplines et a fortiori de celui du français langue seconde en interaction avec les DNL. Le profil des enseignants responsables de leur prise en charge, qui tient une place essentielle dans la manière d'appréhender la relation avec l'enseignement des disciplines, n'est pas non plus clairement défini. Au flou des directives relatives à cet enseignement se conjugue souvent l'insuffisance des capacités face à l'afflux et à la diversité des élèves nouveaux arrivants.

✓ Des conditions d'exercice disparates

D'assez fortes disparités sont constatées d'une académie à l'autre, voire d'un établissement à l'autre, en ce qui concerne l'organisation de l'enseignement des DNL dans les structures d'accueil. Ces disparités portent aussi bien sur les disciplines enseignées (mis à part les mathématiques) que sur les horaires qui leur sont alloués.

Avant 2012, ces horaires s'avèrent inférieurs à ceux des disciplines dans les classes ordinaires, en particulier dans les collèges, les classes d'accueil de lycée délivrant davantage d'enseignements disciplinaires. En outre, le choix des disciplines enseignées semble relever plutôt de « contingences administratives et humaines » (IGEN/IGAENR, 2009 : 107) et moins de préoccupations pédagogiques : le cas d'un enseignement de physique en classe d'adaptation de niveau 6^{ème} du fait de la disponibilité d'un enseignant de cette discipline est par exemple cité (IGEN/IGAENR, 2009 : 107). Egalement citée, l'origine de la mise en place de cours de mathématiques dans les classes d'accueil de quatre collèges : « Ce dispositif a été mis en place suite à l'envie d'une enseignante de mathématiques de lycée ayant enseigné à la classe d'accueil du lycée Mounier de Grenoble. L'enseignement/apprentissage des mathématiques aux adolescents primo-

arrivants de cette classe d'accueil lui a donné envie d'enseigner à temps plein aux élèves allophones des classes d'accueil» (Polack, 2010 : 11). Ainsi, la mise en œuvre des enseignements disciplinaires repose souvent sur la bonne volonté et l'initiative individuelle.

Dans leur rapport paru en 2009, les IGEN/IGAENR ont préconisé d'inscrire dans les textes les disciplines devant être enseignées dans les structures d'accueil ainsi que les horaires à respecter. Cette préconisation n'a pas été suivie d'effet dans les circulaires de 2012, d'autant que la place des DNL dans les structures d'accueil est relativisée par l'inclusion quasi-immédiate dans une classe ordinaire qui est désormais la règle, parallèlement à un enseignement du français langue seconde de 12 heures par semaine dans le secondaire. Mis à part la priorité accordée aux mathématiques et à une langue vivante, la gestion des disciplines suivies dans les classes ordinaires se fait au niveau des établissements de même que celle des emplois du temps, conduisant à des modalités de prise en charge différentes d'un établissement à l'autre (EVASCOL, 2018).

La réalité de l'inclusion en classe ordinaire n'est cependant pas générale. Dans l'enquête d'Elisabeth Faupin (2015), quatre des quinze classes d'accueil observées ne pratiquent pas l'inclusion, l'intégration dans les classes ordinaires étant « laissée à l'appréciation des équipes » (106), celles-ci ayant tendance à « refuser le bain linguistique comme méthode assumée » (106). De même, le rapport EVASCOL (2018) souligne les difficultés de mise en œuvre de l'inclusion dans certains cas : « Certaines académies, ou certains départements à forte concentration immigrée, peinent à mener à bien une politique inclusive des élèves nouvellement arrivés et certains dispositifs UPE2A fonctionnent encore en circuits fermés, parfois par habitude ou par facilité » (196). Comme pour d'autres modalités de l'accueil scolaire des EANA, les pratiques sont très diversifiées et parfois éloignées du cadre général : « Ainsi, la temporalité et les modalités d'inclusion varient considérablement d'un élève à l'autre, d'un enseignant à l'autre, d'un établissement à l'autre, d'une circonscription à l'autre. Il n'y a pas d'organisation instituée et, de fait, lorsque problème il y a, celui-ci est résolu, le cas échéant, par le biais de relations interpersonnelles, par le « relationnel » (et non de façon institutionnelle) » (EVASCOL, 2018 : 191).

Sur le terrain, la part accordée aux disciplines, tant dans l'apprentissage du français langue seconde que dans l'enseignement de celles-ci en tant que telles, repose aussi en grande part sur le profil des enseignants en charge des structures d'accueil des élèves allophones tout

comme elle tient également au statut et à la reconnaissance de ces enseignants dans leur établissement et leur académie.

✓ Un profil d'enseignant en voie d'harmonisation

Avant 2009, peu d'enseignants en poste dans les classes d'adaptation ont suivi une formation spécifique mais une part non négligeable d'entre eux a une expérience du français langue étrangère. Ce sont principalement des postes de contractuels transformés à partir de 2000 en poste de titulaires (poste spécifique académique). A la différence de ces professeurs chargés d'enseigner la langue française, très investis dans leur mission, les enseignants des autres disciplines intervenant dans les classes d'adaptation paraissent peu concernés par les besoins spécifiques des élèves allophones. Dans certains cas, des disciplines ne sont pas enseignées faute de volontariat de la part des enseignants qui s'abritent derrière l'absence de formation spécifique.

En termes de formation initiale, la part accordée à l'enseignement spécifique pour élèves allophones varie selon les académies. Les modules, optionnels, ne sont choisis que par une faible part des professeurs stagiaires de même que les spécialisations FLE à tous les niveaux d'études (LMD). Une nette évolution des profils est cependant observée au début des années 2000, avec un nombre croissant de titulaires d'un diplôme FLE ou d'une certification complémentaire en français langue seconde qui repose en grande part sur la validation des acquis (Faupin,2015). La formation continue, organisée par les CASNAV¹³, dépend également fortement de l'offre académique mais concerne le plus souvent l'enseignement du français, maîtrise de la langue et apprentissage de la lecture.

Pour la période actuelle, si aucun diplôme ni aucune formation spécifique n'est requis pour prendre en charge l'enseignement dans les UPE2A¹⁴, la moitié des enseignants responsables de celles-ci, interrogés dans les académies enquêtées dans l'étude EVASCOL (2018), se déclarent formés en didactique du FLE à travers leur expérience ou sur la base d'un diplôme et un tiers d'entre eux possèdent la certification complémentaire en français

¹³ « Les CASNAV, centres académiques pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV), apportent leurs conseils et leur expertise pédagogique aux différents acteurs concernés par la scolarisation de ces élèves. Missions d'appui académique, ils organisent et animent des actions de formation concernant ces publics. Ils accompagnent également les équipes éducatives dans les écoles et les établissements scolaires.» Site EDUSCOL

¹⁴ « Dans le second degré, tout professeur de lettres, de par sa formation initiale, doit pouvoir prendre en charge l'enseignement du français comme langue seconde » (circulaire 212-141). Les enseignants responsables des UPE2A pour élèves allophones peu ou pas scolarisés antérieurement sont en général des enseignants du 1^{er} degré.

langue seconde. Mais des disparités sont observées selon les territoires : alors que, dans certaines académies, la certification complémentaire en FLES devient la norme, « on recense des enseignants moins formés, plus précarisés et un turn over plus important dans les zones paupérisées à forte concentration migratoire, comme en Seine-Saint-Denis » (EVASCOL, 2018 : 81).

Dans l'enquête menée par E. Faupin, les trois quarts des enseignants recrutés comme responsables des classes d'accueil ont soit un diplôme, soit une expérience en enseignement du FLE, ce qui ne signifie pas pour autant qu'ils soient formés au discours des disciplines : « Dans le collège A, un professeur certifié en anglais, diplômé en FLE et doté d'une longue expérience d'enseignement du FLE à l'étranger appelle le dispositif « FLE » ; il ne parle ni de FLS, ni d'EANA durant tout notre entretien. Et l'on retrouve évidemment les signes de sa formation dans sa pratique : beaucoup d'oral, les textes sont fabriqués et il estime que ni l'étude de textes littéraires, ni le vocabulaire des disciplines ne relèvent de son domaine » (Faupin, 2015 : 114). Cependant, pour les enseignants des autres disciplines, considérant majoritairement que l'accueil des EANA dans leurs classes représente une surcharge de travail, l'enseignement du français des disciplines scolaires doit être assuré par l'enseignant d'UPE2A. Ils sont en outre peu sensibilisés à ces questions et la quasi-totalité d'entre eux n'a suivi aucune formation à l'accueil des EANA (Faupin, 2015).

Dans chaque académie, les CASNAV proposent annuellement des stages de formation continue dédiés aux dispositifs d'accueil, aux publics d'EANA et aux questions pédagogiques spécifiques à ces publics. Certains de ces stages s'adressent à l'ensemble des enseignants et sont axés sur l'interdisciplinarité, comme le précise l'un des cadres d'un CASNAV interrogé dans l'enquête EVASCOL : « une des vocations du CASNAV, je le disais tout à l'heure, consiste à former, certes, les professeurs exerçant en UPE2A, mais aussi toutes les équipes éducatives, en proposant des stages d'établissement, pour favoriser l'inclusion des enfants » (EVASCOL, 2018 : 194). Cependant, seuls les enseignants des disciplines motivés par la thématique des EANA s'y inscrivent. « C'est souvent quand l'un de ces élèves arrive en classe que l'enseignant va formuler, le cas échéant, un tel besoin et demander à se former » (EVASCOL, 2018 : 195). Ces enseignants se sentent également moins concernés par les stages portant sur la maîtrise de la langue. Ce désintérêt est regretté par les professeurs responsables d'UPE2A. Dans quelques cas, des stages de formation continue réunissant les deux catégories d'enseignants sont toutefois organisés.

Cependant l'offre de stages, inégalement répartie sur le territoire, s'adresse rarement aux enseignants des classes ordinaires (Faupin, 2015).

Ces formes de cloisonnement entre enseignants d'UPE2A et enseignants des disciplines amenés à accueillir des EANA traduisent l'isolement persistant que vivent les premiers au sein des établissements, y compris sur le plan spatial. Dans certains contextes, il paraît alors difficile d'envisager la constitution d'une équipe pédagogique telle qu'elle est prévue par les textes au point que la quasi-totalité du dispositif repose sur les seules épaules du responsable d'UPE2A : « Certains des acteurs éducatifs interviewés parlent de "marginalisation" de ces professeurs, marginalisation qui participe à les positionner comme "pivot" dans l'inclusion » (EVASCOL, 2018 : 195). « Les relations avec les autres enseignants ne sont pas toujours simples : le professeur de FLS peut être vu comme celui qui envoie dans les classes ordinaires des élèves partiellement francophones. Une enseignante de l'académie 5 nous a d'ailleurs dit qu'il était essentiel pour elle de conserver une partie de son service en lettres modernes de manière à être intégrée dans l'équipe ; ce besoin d'être "reconnu" comme enseignant de lettres témoigne d'un certain malaise » (Faupin, 2015 : 115).

L'isolement souvent ressenti par ces enseignants s'accompagne d'une faible reconnaissance de leur statut. Ainsi, l'UPE2A n'étant pas toujours reconnue comme une classe à part entière, le professeur qui en est responsable ne se voit pas systématiquement accorder la prime à laquelle ont droit les autres professeurs principaux.

* * *

La configuration du terrain de stage et les questions posées à l'occasion de celui-ci nécessitent d'être replacées dans un contexte plus large, du point de vue des caractéristiques des publics d'EANA accueillis par l'institution scolaire, des textes qui encadrent leur scolarisation et de leurs conditions d'application dans les établissements scolaires.

Dès la création des classes d'accueil pour élèves allophones arrivants, l'objectif prioritaire de leur enseignement a très logiquement porté sur la maîtrise du français. Cet objectif a conduit à reléguer au second plan l'enseignement des autres disciplines. Cependant, au fil du temps, les textes réglementaires encadrant la scolarisation des EANA ont progressivement intégré l'enseignement de ces disciplines, en particulier des mathématiques, mais aussi l'enseignement du français orienté sur ces disciplines.

Sur le terrain, l'application des textes, certainement insuffisamment précis, révèle une faible prise en compte des disciplines due à l'inexistence d'une véritable équipe pédagogique chargée de l'accueil des EANA. Malgré ce rôle modeste attribué aux disciplines, les mathématiques se distinguent en occupant une place privilégiée dans les pratiques. Elles figurent au premier rang des disciplines enseignées après le français.

Au-delà du rappel des textes encadrant l'enseignement linguistique et disciplinaire dédié aux EANA et de leur application, il paraît nécessaire à présent d'examiner le champ théorique auquel les acteurs institutionnels et de terrain sont susceptibles de se référer en matière d'enseignement du français pour élèves allophones en lien avec celui des disciplines, en particulier les mathématiques. L'observation participante et des entretiens avec élèves et enseignants ont été choisis pour faire une analyse de la mise en œuvre de ces principes pédagogiques du français langue de scolarisation sur le terrain de stage.

La mise en œuvre de ces principes pédagogiques sera ensuite analysée à partir des observations réalisées au cours de mon stage en UPE2A du second degré. La méthode utilisée s'est fondée sur l'observation directe et la participation à l'enseignement dans toutes les disciplines enseignées. Les observations en situation réelle sont complétées par des entretiens permettant de revenir sur des constats ou des questions apparues pendant les cours.

PARTIE 2

-

LE CADRE THEORIQUE

La langue véhicule des concepts et contribue à l'élaboration de la pensée. Cette pensée évolue avec l'appropriation du langage qui accompagne l'étude de nouvelles notions. Ainsi, la langue est à la fois objet d'étude, outil de conceptualisation et moyen de communication permettant à l'enseignant de mesurer l'appropriation par l'élève de nouveaux concepts. Par ailleurs, aborder de nouveaux sujets permet d'enrichir le langage de l'individu. « Toutes les disciplines concourent à la maîtrise de la langue et, réciproquement, la maîtrise de la langue est partie intégrante de l'apprentissage des disciplines » précise le réseau des IREM¹⁵ dans les documents d'accompagnement des programmes des cycles 3 et 4 (MENESR, 2016).

Il s'agira dans ce qui suit de retracer brièvement l'étude des relations croisées entre langue et disciplines à partir d'une sélection des principaux travaux ayant traité ces thématiques dans le cadre de l'enseignement dédié aux élèves allophones. Seront abordés notamment les travaux sur l'enseignement bilingue à partir du domaine de la linguistique. Dans un premier temps, les conceptions de la langue enseignée en lien avec l'apprentissage des disciplines seront passées en revue. La focale sera ensuite portée sur la discipline des mathématiques à travers ses spécificités et sa dimension didactique.

¹⁵ IREM : Instituts de recherche sur l'enseignement des mathématiques

Chapitre 3. Quel français enseigner aux élèves allophones ?

1. Langue et pratiques langagières de l'école : « Apprendre le français et en français »

Les besoins langagiers des élèves allophones qui arrivent dans le système scolaire français sont pour Fatima Davin-Chnane (2009) d'ordre communicatif, disciplinaire et culturel. L'élève doit à la fois transposer les compétences de communication, acquises dans la langue d'origine, construire de nouveaux repères sur le plan culturel et s'approprier les codes d'un nouveau système scolaire. La langue enseignée doit permettre la communication mais correspondre aussi aux pratiques langagières de l'école. Quelles ont été les évolutions marquantes dans les conceptions de l'enseignement linguistique dédié aux EANA ?

1.1. De la langue de la communication à celle de l'acquisition des savoirs

A l'époque de la création des premières classes d'accueil, le français enseigné aux EANA repose essentiellement sur la didactique du français langue étrangère (FLE) : « Dans tous les cas, l'enseignement de la langue sera dispensé selon les méthodes élaborées pour le français, langue étrangère » avec « dans un premier temps, la priorité à la langue orale à l'aide de techniques audiovisuelles » suivi de « l'introduction progressive de la langue écrite, au calcul, aux disciplines d'éveil, aux activités complémentaires et à l'adaptation à la vie française » (Circulaire n°IX-70-37 du 13 janvier 1970).

La maîtrise du français, priorité assignée aux classes d'accueil, est alors entendue comme la capacité à communiquer en français à l'oral. La méthodologie du français langue étrangère repose sur des outils didactiques audio-oraux et audiovisuels et accorde une moindre importance aux aspects linguistiques, littéraires et grammaticaux par rapport au langage du quotidien (Faupin, 2015 : 151). La remise en cause progressive du FLE se produit d'abord dans un cadre plus large que celui de l'enseignement dédié aux EANA. En effet, elle repose d'abord sur le constat des difficultés de maîtrise de l'écrit chez de nombreux collégiens alors même que le rôle de l'écrit apparaît fondamental pour l'apprentissage des disciplines (Faupin, 2015 : 156). D'autre part, l'importance de l'échec scolaire et des décrochages enregistrée parmi les EANA est attribuée à la faible prise en compte de l'écrit dans l'enseignement qui leur est dispensé et à la durée trop courte accordée à son acquisition (Davin-Chnane, 2008 citée par Faupin, 2015 :

158). L'inadaptation des méthodes issues du FLE pour préparer l'entrée dans l'écrit et l'enseignement des savoirs scolaires (IGEN/IGAENR, 2009) est illustrée par l'écart existant entre les manuels de FLE et ceux de français langue maternelle lors du passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire : « En passant d'un enseignement de la langue pratiquement centré sur l'oral à un autre fondé sur l'écrit, le nouvel arrivant se heurte à la réalité des savoirs scolaires dans une école française à laquelle on ne l'a pas préparé » (Davin-Chnane, 2004 : 69).

C'est pour pallier les lacunes du FLE que le concept de français langue seconde (FLS) va progressivement s'imposer dans les travaux théoriques à la fin du 20^{ème} siècle et s'institutionnaliser au début du 21^{ème} siècle. Ce concept existe de longue date mais il est apparu dans d'autres contextes que celui de la scolarisation des EANA. Il «désigne un domaine de l'enseignement du français depuis longtemps inscrit dans les pratiques, français appris aux populations rurales allophones en France à la fin du XIXe siècle, français appris aux publics scolaires des pays colonisés» (Cuq, 2003 : 108 cité par Auger, 2014 : 2). «On utilise l'expression "français langue seconde" (Cuq, 1991) lorsqu'une personne ayant une autre langue maternelle vit dans un pays francophone. Le français devient alors pour un élève dans cette situation non seulement langue de communication mais également langue de scolarisation» (Mendonça-Dias, Millon-Fauré, 2018 : 2).

Le concept de français langue de scolarisation (FLSco) permet d'appréhender différentes formes de discours relevant à la fois du français langue maternelle, du français langue étrangère et des disciplines non linguistiques. « En 1989, dans son article titré "Le français, langue de scolarisation", Gérard Vigner spécifie une situation linguistique pour le français qui est langue seconde en milieu scolaire dans les pays francophones. Il s'agit de la langue des apprentissages scolaires et cette dénomination est maintenant communément employée dans un contexte d'enseignement du français en France pour des élèves dont la langue maternelle n'est pas le français. » (Mendonça-Dias, 2012: 196). L'appellation sera ensuite reprise par Michèle Verdelhan-Bourgade (2003). « Le français de scolarisation renverse les priorités et l'urgence : pour l'apprenant, c'est assimiler le français qui va permettre de réussir à l'école [...] ce n'est pas d'apprendre à demander son chemin, comme en langue étrangère. » (Mendonça-Dias, 2012: 196).

Le concept de langue des disciplines¹⁶ est indissociable de celui de FLSco, ainsi décrit : « On pourrait dire qu'il s'agit d'une langue apprise pour enseigner d'autres matières qu'elle-même » (Vigner, 1992 : 40). Elle désigne les discours d'enseignement à l'école, les usages de la langue dans un cadre scolaire. Ces discours spécialisés « nécessitent un traitement didactique spécifique pour faciliter l'intégration des élèves allophones » (Le Ferrec, 2011 : résumé).

Selon Faupin (2015), « les contraintes fortes qui pèsent sur cet enseignement pour les élèves migrants, l'objectif de scolarisation comme visée principale, la nécessité d'obtenir des résultats dans des délais limités ont amené certains chercheurs comme L. Le Ferrec (2012) à soutenir que le français langue de scolarisation « peut s'apparenter à un français sur objectifs spécifiques ».

Selon Spaëth (cité par Faupin, 2015 : 213-214), l'enseignement des disciplines ne se limite pas à des savoirs procéduraux ou à la transmission de savoirs disciplinaires mais nécessite une réflexion sur le discours de la discipline. De même, Millon-Fauré (2011 citée par Faupin, 2015 : 227) estime nécessaire d'enseigner la langue des disciplines. Elle constate que la maîtrise de la langue usuelle ne permet pas d'appréhender le discours disciplinaire et que le discours des mathématiques aussi bien que le français de l'école n'est pas acquis lorsqu'il n'a pas fait l'objet d'un apprentissage spécifique. Les progrès des élèves en langue usuelle sont parfois trompeurs et font porter un regard biaisé sur leurs compétences dans les disciplines. « En à peine quelques mois, certains élèves parlent français... ou plus exactement parlent le français de la rue... Mais une fois ces connaissances acquises, les progrès s'arrêtent : ils ne s'étendront pas à la langue de scolarisation ou à la langue spécifique aux mathématiques » (Millon-Fauré, 2011: 267).

Faupin (2015 : 211) évoque également les recherches menées par le Conseil de l'Europe depuis 2006 sur les « langues d'enseignement des disciplines scolaires ». L'étude citée constate l'absence de coordination dans le cadre de l'enseignement des DNL au sein du milieu scolaire ou universitaire. Elle préconise de mener un travail à l'échelle « locale, nationale et européenne » (Vollmer, 2006 : 12).

1.2. Degré de reconnaissance et d'application des concepts

Depuis 1991 où le français langue seconde a fait l'objet d'un fascicule en tant que «outil d'apprentissage des autres objets d'étude » (MEN, 1991) jusqu'en 2014 où une option

¹⁶Syntagme utilisé par C. Mendonça-Dias et E. Faupin dans leurs thèses (respectivement 2012 et 2015).

FLES au CAPES de Lettres modernes a été créée, différentes étapes ont contribué à ancrer institutionnellement les concepts de FLS et FLSco¹⁷.

Malgré ces différents indices de reconnaissance et la parution de plusieurs méthodes d'enseignement depuis 2005¹⁸, il demeure difficile de cerner l'objet et la portée du FLS. A la différence du FLE, reconnu comme une discipline, le FLS est plutôt défini par défaut par les différents auteurs qui en sont à l'origine. Pour Jean-Pierre Cuq auquel est attribuée la paternité de la définition du concept en 1991, il s'agit d'« une sous-catégorisation du FLE » (Cuq, 1995 : 3). Les auteurs de la brochure du CNDP « Le français langue seconde » n'y voient qu'une « modalité d'accès » à la discipline du français (Bertrand, Viala, Vigner, 2000 cité par Mendonça-Dias, 2012 : 17). « L'enseignement de FLS, tout en s'opérant à l'école, a la particularité de ne pas être une discipline scolaire » (Bouchard 2009: 8). Ces définitions en creux sont corroborées par celle proposée dans le rapport de l'IGEN/IGAENR : « Ce n'est pas une discipline mais une modalité de la langue française, transitoire, entre le FLE et le FLM (français langue maternelle) ; le FLS doit devenir peu à peu non seulement la langue de la communication quotidienne mais aussi la langue des apprentissages et des expériences spécifiques. Sa didactique pour le domaine scolaire (on parle alors de FLSco - français langue de scolarisation) est encore mal établie » (IGEN/IGAENR, 2009 :13).

Cependant, selon Cuq, « le FLS est un concept ressortissant aux concepts de langue et de français. Sur chacune des aires où il trouve son application, c'est une langue de nature étrangère. Il se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ces aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyé ou revendiqué. Cette communauté est bi ou plurilingue. La plupart de ses membres le sont aussi et le français joue dans leur développement psychologique, cognitif et informatif, conjointement avec une ou plusieurs autres langues, un rôle privilégié. » (1995, 2)

2. Langue et disciplines dites « non linguistiques »

Une recommandation de l'UNESCO préconise l'usage de la langue maternelle pour la mise en œuvre des apprentissages scolaires : « On peut admettre aussi que le meilleur véhicule de l'enseignement est la langue maternelle de l'élève. » Or un rapport du Conseil

¹⁷Voir en annexe

¹⁸Voir en annexe

de l'Europe, consacré précisément à la place de la langue maternelle dans l'enseignement scolaire, indique : « Dans le monde, la majorité des élèves sont scolarisés dans une langue différente que leur langue maternelle. » Cet état de fait met en lumière l'importance des enjeux liés aux apprentissages disciplinaires dans une langue seconde.

2.1. DNL et enseignement bilingue

L'enseignement bilingue dont est issue la notion de discipline non linguistique est au départ appréhendé comme un moyen de se perfectionner en langue. Cependant, la confrontation des langues ouvre des perspectives pour aborder les disciplines. L'importance des routines pour construire un savoir partagé se trouve également soulignée dans les travaux de Bruner. En effet, ce psychologue qui a étudié l'acquisition de la langue maternelle chez les tout jeunes enfants, constate que dès la première enfance, une bonne part des processus cognitifs à l'œuvre est focalisée sur des activités orientées vers un but. L'enfant recherche activement des régularités dans le monde et il s'évertue à les transformer en structures cognitives représentant des moyens orientés vers des buts (Bruner 1987, chap. 2). « Ces activités relèvent de dispositions innées qui s'expriment dans l'ontogenèse des actes de langage de la manière suivante : l'enfant appréhende d'abord à un niveau pré-linguistique les exigences posées par l'action conjointe et apprend à différencier les éléments constitutifs de l'action ». Il apprend ensuite à reconnaître la fonction d'énoncés produits par l'adulte lors de la réalisation des actions conjointes et il l'imité par la suite jusqu'à ce qu'il arrive à substituer aux éléments non conventionnels de la langue des éléments d'un lexique standard. Ces apprentissages se réalisent au moyen de ce que Bruner dénomme des « formats », c'est-à-dire des cadres interactionnels structurés et prédictibles qui mettent en œuvre des routines cognitives constituées de suites d'actions. La confrontation réitérée à ces structures organisées en séquences et à leurs conditions d'application a pour effet de générer la langue. Cet apprentissage par l'action dans l'interaction avec l'enseignant se réalise principalement sous forme de routines comportementales.

L'enseignement est dispensé par un enseignant de la discipline et non par un enseignant de la langue étrangère, d'où cette dénomination. Pour Steffen (2011), il existe une grande variété d'applications de l'enseignement bilingue. « L'enseignement bi-plurilingue est un programme qui prévoit l'enseignement/apprentissage d'une ou de plusieurs disciplines scolaires dites non linguistiques (DNL) dans et par une L2 ou plusieurs langues » (Steffen,

2011 :72). La langue 2 n'est plus seulement objet d'enseignement mais sert à l'enseignement des disciplines.

L'organisation des apprentissages dans ce cadre doit conduire à une mutualisation des contributions des enseignants afin de développer les compétences en langue et dans les matières, par un apport réciproque. L'utilisation de la L2 est rendue nécessaire par la situation d'enseignement et elle est le vecteur de connaissances dans la discipline. La langue est appliquée à un domaine, lui conférant ainsi une utilité, une fonction dans l'action, car elle est intégrée dans un processus d'apprentissage qui porte sur la matière. La langue n'est plus l'objet d'étude mais un outil.

Le recours à différents moyens linguistiques comme l'alternance codique qui consiste à juxtaposer deux langues dans un même discours permet de lever les incompréhensions. L'utilisation de différents outils conduit ainsi à repenser son enseignement en adaptant les objectifs et en se questionnant sur les démarches pour tenir compte des spécificités culturelles : « ...l'enseignement de disciplines en deux langues est un lieu de rencontre de cultures éducatives ... si la L2 est le français, enseigner en français peut aussi finir par être interprété comme enseigner "à la française", c'est-à-dire en fonction des contenus d'enseignement spécifiés par les programmes des pays francophones et surtout selon des modalités d'enseignement privilégiées dans les systèmes éducatifs des pays francophones d'Europe (...) » (Beacco, 2011 : 51).

La confrontation des langues permet la conceptualisation. Elle nécessite d'explicitier les contenus, de reformuler, mettant en lumière les différentes visions de l'objet d'apprentissage en fonction des cultures. Cet apprentissage participe au développement de compétences plurilingues. Il introduit en effet une dimension importante, les variétés de langue. Il s'agit de travailler les compétences plurilingues en littératie conceptuelle, de développer des compétences discursives de la langue spécifique de la discipline (Vollmer, 2006 : 5). L'acquisition de compétences en littératie conceptuelle et de compétences discursives pour une utilisation de la langue spécifique aux matières, c'est-à-dire l'acquisition de nouvelles variétés d'utilisation d'une même langue, ne doit pas être considérée comme superflue, mais comme une forme préliminaire et fondamentale de plurilinguisme.

Selon Jean Duverger (2007 : 1), le profil du professeur est essentiel. L'enseignement bilingue est un enseignement concret qui permet de donner du sens aux apprentissages et il

est facteur de motivation et d'attention. Un tel enseignement est propice au développement de nouvelles manières d'enseigner et facilite les apprentissages (gain cognitif, gain linguistique). Cet auteur y voit un moyen d'améliorer les performances sur le plan linguistique et d'ouvrir en même temps des perspectives dans l'apprentissage des savoirs disciplinaires. Il constate que les évaluations en fin de scolarité en école élémentaire montrent que les élèves des classes bilingues ont des résultats légèrement supérieurs ou identiques en mathématiques par rapport à ceux des autres élèves.

La confrontation des langues permet également différentes lectures du monde, participant ainsi à l'enrichissement des points de vue (Steffen, 2011 : 93). Vollmer (2006 : 7) définit la spécificité de la langue d'enseignement des matières et analyse son statut. L'apprentissage passe par la langue, orale et écrite. Cette langue est évolutive en fonction des domaines concernés. Elle participe à la conceptualisation et permet de développer l'autonomie des apprenants face aux apprentissages. « La langue est liée au processus de réflexion par la parole et l'écriture ; c'est une manifestation de la pensée à un moment donné. Le fait d'exprimer et d'expliquer leurs interprétations personnelles de nouvelles connaissances dans les différentes matières permet donc aux apprenants de clarifier et d'approfondir leurs connaissances sur les concepts concernés dans ces matières, tout en les aidant à mieux comprendre les façons dont la langue est utilisée dans chacune d'entre elles » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1984, in Corson 1990, 75 cité par Vollmer, 2011 : 7).

2.2. Une démarche de FOS appliquée à l'école

L'approche EMILE, qui consiste en un enseignement disciplinaire dans une langue étrangère, met en lumière les fonctions des discours des disciplines scolaires. La démarche d'enseignement bilingue dans le cadre de l'UPE2A du second degré s'apparente à celle du FOS.

Les élèves qui intègrent ces unités apprennent la langue par nécessité, pour pouvoir communiquer et accéder aux contenus d'apprentissage définis par le système scolaire. Cette démarche implique pour les enseignants d'étudier les situations d'apprentissage pour répertorier les actes de langage utiles dans ce cadre et développer des compétences de communication ciblées. Elle exige de la part de l'enseignant une préparation en amont passant par une analyse des besoins, une collecte de données, l'élaboration du programme de formation et d'activités didactiques (Carras, 2019 : 15). Pour le public d'élèves du lycée

professionnel, on peut d'ailleurs presque parler de français langue professionnelle, car l'objectif de la formation est de permettre une intégration rapide dans le monde du travail.

Selon Carras, « la nécessité de mettre en place des formations en langue française dans une optique professionnelle large, transversale, et non pas liée à un domaine de spécialité, est également liée à l'évolution du profil des publics migrants. En effet les publics migrants sont de plus en plus, et ceci quel que soit leur niveau, orientés vers des formations à visée professionnalisante, dans l'optique d'une intégration rapide dans le monde du travail ». (2019 : 16).

Le FOS consiste en une analyse des besoins et en un recueil de documents authentiques. Or Mangiante (2009 : 80) constate que l'articulation FOS/ DNL ne va pas de soi et exige de la part des professeurs de langue et de disciplines une collaboration étroite. Dans le cadre d'une démarche de FOS appliquée au milieu scolaire, l'objectif de l'enseignement est de rendre l'élève capable d'accéder aux contenus en passant par une autre langue. Pour cela une analyse des besoins s'impose. La démarche repose aussi sur le recueil de données écrites et orales authentiques (extrait de manuels, documents vidéos etc.) provenant de classes ordinaires. Ce recueil est délicat dans le cadre de l'enseignement bilingue. Selon Mangiante (2011 : 84), l'enseignement des DNL n'intègre pas assez l'étude du discours de la discipline. L'enseignant de langue doit pouvoir recueillir des données sur le discours oral et écrit de l'enseignant de DNL. Une partie du cours de français nécessiterait d'être consacrée à la préparation des élèves en amont pour faciliter la compréhension et la production orales. Cette activité nécessite un travail de concertation entre les équipes. Toutes les techniques et formulations de l'enseignant, y compris le discours pédagogique, doivent être prises en compte.

Deux difficultés de l'enseignement bilingue apparaissent comme prégnantes : celle de trouver des supports adaptés et celle de répartir les tâches entre enseignants, ce qui suppose une collaboration étroite ainsi que la prise en compte des besoins linguistiques des élèves par l'ensemble des professeurs (Mangiante, 2011 : 84). L'enseignement bilingue se caractérise par une répartition des fonctions des langues dont il propose la distribution suivante : « Ce français extrascolaire présente le double avantage de fixer des connaissances de la langue sur des activités et situations inscrites dans la vie et la pratique de la classe elle-même, et de représenter aussi un moyen pertinent pour consolider l'apprentissage du français, à partir de la mise en place d'automatismes et de rituels dans la classe. Cette option didactique rend encore plus nécessaire le recours à des enregistrements

de cours de DNL pour une exploitation dans le cours de FLE/FOS, aux côtés des documents écrits en français issus de la discipline» (2011 : 85). On peut ainsi dégager trois catégories de compétences requises pour suivre un cours de DNL : les compétences de scolarisation, les compétences disciplinaires et les compétences culturelles (Mangiante cité par BUATOIS, 2014 : 63).

Mendonça-Dias (2012 : 201) souligne que l'enseignant doit rendre accessibles les exercices des manuels de classe en adaptant les discours de manière personnalisée, en fonction des progrès des élèves. Il s'agit pour elle d'éviter les situations d'incompréhension qui pourraient décourager l'élève. Dans le cadre de l'enseignement bilingue, il est préconisé d'utiliser des supports authentiques, tels que des articles de revue, des sites internet, des documents vidéos en attirant l'attention des élèves sur la provenance du document. De leur côté, les manuels scolaires permettent d'introduire les pratiques pédagogiques du pays qui peuvent aussi donner lieu à des échanges autour de la méthode d'enseignement de la matière (MENJ, 2020 : 45).

2.3. Quelles applications de l'enseignement bilingue en classe UPE2A du second degré ?

Sous différents aspects, le public d'une UPE2A n'est pas celui d'une classe bilingue classique, notamment sur le plan sociologique et du point de vue du contexte d'enseignement homoglotte. Dans une classe bilingue, l'enseignement des disciplines est mis au profit de l'apprentissage de la langue étrangère. En UPE2A, la nécessité de l'utilisation de la langue dans le quotidien confère à cet usage une dimension nécessaire, indispensable. Dans l'enseignement bilingue, l'élève peut s'appuyer sur la langue commune pour lever les incompréhensions tandis qu'en UPE2A, la plupart des EANA n'ont pas eu la possibilité d'apprendre le français auparavant et ont recours à d'autres moyens tels que l'alternance codique, la reformulation ou des applications de traduction. Ils apprennent donc la langue en même temps qu'ils abordent les contenus d'apprentissage. Les élèves sont en quelque sorte en immersion, en situation « d'insécurité linguistique » (Faupin, 2015 : 257). L'enseignant a recours à sa propre langue pour reformuler le message qui n'a pas été compris. Il va devoir faire preuve d'une grande clarté, mais aussi d'une grande précision, faire l'économie de certains mots pour rendre possible la compréhension des notions. Il s'appuiera sur d'autres moyens que la langue : schémas et images par le biais d'internet.

En contexte hétéroglotte (EMILE), les élèves partagent une même culture scolaire, ont une connaissance des attendus du système, ont adapté leur comportement aux exigences de ce système et sont entrés dans les disciplines selon des habitudes d'enseignement communes. C'est pourquoi L. Le Ferrec préconise en UPE2A de distinguer les contextes d'enseignement des DNL et de désigner les DNL « "discipline à objet non linguistique" (DONL) pour l'enseignement monolingue qui vise les EANA » (Le Ferrec, 2011, cité par Faupin, 2015 : 210). D'autre part, le lexique spécifique doit être introduit de manière progressive et son utilisation passe par des phases de tâtonnements, d'appropriation, au cours desquelles on peut accepter, solliciter et «laisser vivre» des expressions intermédiaires. Il faut faire évoluer progressivement ces formulations lors de moments riches en construction des savoirs. Un travail sur les consignes de reformulation des énoncés contribue aux apprentissages en faisant évoluer les conceptions des élèves. « Les apprentissages scolaires requièrent notamment que le langage soit un outil, non seulement pour « dire le vrai » et communiquer, mais également pour élaborer sa pensée, argumenter, analyser... y compris le langage lui-même. Tous les élèves ne sont pas familiarisés de la même façon avec ces différents usages.» (IREM, 2016 : 11).

On peut parler de contrat didactique dans le cadre de l'enseignement bilingue : la situation y est construite et souhaitée par les différents acteurs. En revanche, en UPE2A, la situation est une conséquence du parcours des élèves qui résulte d'un choix contraint et nécessite davantage de pragmatisme. C'est pourquoi la nécessité de prendre en compte l'ensemble des discours, y compris scolaires, et de lever les ambiguïtés semble importante car, dans le cas contraire, le découragement et l'abandon guettent ces élèves (Demarty Warzee 2011 : 29).

Cummins a évalué les conditions d'un effet positif du bilinguisme sur l'acquisition des savoirs et sur le développement cognitif. Il l'a théorisé sous les termes de BICS et de CALP¹⁹ (Cummins 1979 cité par Millon-Fauré, 2017: 42). Il distingue le bilinguisme additif ou soustractif selon le statut et la distribution des fonctions de la langue. Cummins fait l'hypothèse que le bilinguisme a un effet positif sur les apprentissages lorsque l'élève a atteint un niveau seuil. En dessous de ce seuil, l'élève n'a pas les moyens linguistiques suffisants pour comprendre ce qui lui est demandé. Lorsqu'il dépasse ce seuil, le

¹⁹ Les BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) sont les compétences langagières mises en jeu pour communiquer dans la vie de tous les jours.

Les CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) correspondent aux compétences langagières mises en jeu dans la langue de scolarisation.

bilinguisme a alors un effet positif. Cummins pense que les compétences dans la langue 2 peuvent se développer à condition que l'élève atteigne des compétences équivalentes en langue 1. Un transfert de compétences peut s'opérer et alimenter les deux langues lorsqu'on tient compte de la langue 1 pour la scolarisation des enfants allophones. Les approches plurielles permettent de prendre en compte et de tirer profit des compétences que l'élève possède, de partir de ce qu'il sait. « Les approches plurielles qui visent une formation plurilingue conçoivent alors les apprentissages de langues de manière plus transversale et intégrée en exploitant les synergies entre différentes langues et le potentiel de transfert d'un certain nombre de phénomènes langagiers, de stratégies communicatives et de processus d'apprentissage d'une langue à d'autres et/ou de savoirs linguistiques d'un domaine d'utilisation à l'autre (matière scolaire, contexte scolaire ou extra-scolaire etc.) » (Steffen, 2011 : 69).

Chapitre 4. Les interactions entre langue et disciplines : l'exemple des mathématiques

1. Les spécificités de la discipline des mathématiques

Les DNL correspondent à des matières aussi variées que l'EPS, l'histoire-géographie, la physique ou les mathématiques et celles-ci n'ont pas recours à la langue de la même manière. Les mathématiques se distinguent notamment par leur langage formel, leur lexique spécifique restreint, leur discours et leur dimension culturelle, comme cela ressort des points suivants.

« La plupart des disciplines travaillent les langues naturelles dans lesquelles elles se réalisent et toutes les disciplines ont besoin des langues naturelles pour leur construction et leur transmission » (Coste, 2003 : 13). Si les mathématiques utilisent la langue courante pour exprimer des concepts propres à la discipline, elles se caractérisent aussi par des usages spécifiques d'éléments de langage. Pour manipuler les objets abstraits des mathématiques tels qu'une fonction ou un angle droit, on a recours au langage pour décrire et représenter ces objets. On détourne en quelque sorte la langue usuelle à des fins scientifiques. « Même les disciplines qui possèdent un langage formel propre, comme les mathématiques, recourent abondamment à la langue naturelle pour la mise en place et le contrôle des savoirs » (Gajo, 2007 : 3). Le passage d'un registre à un autre peut être source de difficulté. En mathématiques, l'apprenant se situe sur plusieurs registres, formels et usuels. Il doit donc savoir les distinguer, avoir pris conscience de leurs différences même si ces passages de l'un à l'autre sont délicats, car les frontières entre les deux registres sont floues.

La langue est utilisée dans un souci de clarification, elle sert à définir les objets d'étude mathématiques, à rendre explicite un raisonnement et à argumenter. Les discours des mathématiques, en particulier à l'écrit, requièrent précision, concision et rigueur. Selon Vigner (2011 : 24), la langue des mathématiques donne à cette discipline un statut particulier. Cette matière nécessite d'argumenter, de discuter et de justifier les résultats. L'apprenant devra donc être en mesure de verbaliser son raisonnement. Or les maths, comme nous le verrons plus loin, n'admettent pas trop d'approximations dans le langage. L'énoncé mathématique est concis et suit un cheminement rigoureux qui ne doit pas être sujet à interprétation. Il demande souvent à être rendu explicite en le développant. « En

mathématiques, l'élaboration d'un raisonnement s'appuie sur la connaissance des propriétés et des objets mathématiques » (L. Le Ferrec, 2011 cité par Faupin, 2015 : 224).

La langue joue un autre rôle en histoire. L'enseignement de l'histoire passe par l'étude de documents variés qui témoignent souvent d'une époque à travers l'usage de la langue. Celle-ci sert à la compréhension d'un contexte historique, l'interprétation et la mise en perspective des documents permet d'approfondir la connaissance d'une époque. « Les concepts et réseaux conceptuels que l'enseignement de l'histoire tend à mettre en place (...) ne relèvent pas, le plus souvent, de définitions absolues et unanimement reconnues » (Coste, 2003 : 6). Toujours selon cet auteur, à la différence de l'histoire, les mathématiques ne varient pas dans le temps, quelles que soient les langues et les traditions éducatives. Tandis que l'histoire-géographie s'appuie davantage sur les compétences de lecture et d'interprétation des apprenants, en mathématiques, la langue renvoie à des concepts universels admis et vérifiés.

D'autres pratiques langagières peuvent être citées : le langage de l'enseignement artistique comportera une terminologie technique conséquente et un vocabulaire riche et relatif aux émotions, tenant compte des registres et utilisant des procédés stylistiques tels que la métaphore (Coste, 2003 : 10). Pour l'éducation physique, le langage permet de réguler l'action en cours et est fortement « contextualisé ». « Il consiste en grande partie en des consignes d'exercices, d'explicitations de règles de jeu, de repères spatiaux et temporels, des énoncés destinés à encourager, juger ou accompagner et de réguler l'action en cours » (Coste, 2003a, Duverger, 2005, cités par Steffen : 2011, 104).

1.1. Le langage formel des mathématiques

Le domaine des mathématiques vise des objectifs langagiers multiples. Quelles en sont les caractéristiques? Les discours des mathématiques s'accompagnent d'un langage symbolique et graphique. Les pratiques langagières des mathématiciens se caractérisent par leur usage spécifique de la langue naturelle (du point de vue lexical, mais aussi grammatical et syntaxique), ainsi que par l'articulation de la langue naturelle avec d'autres registres : des registres symboliques (les chiffres, les lettres, les signes opératoires) et des registres graphiques (celui du dessin en géométrie, les graphiques cartésiens, les tableaux) (IREM, 2016 : 3). On retrouve ce phénomène dans d'autres matières (on peut citer en exemple la géographie), mais en mathématiques, le raisonnement prend appui sur ce langage. « C'est l'ensemble du champ couvert par la sémiotique qui entre en jeu, y compris

les images, les tableaux, les gestes et, de manière générale, toutes les formes visuelles de représentation et d'expression » (Vollmer 2006 : 6 citant Corson 1990 : 72). Pour Vigner (2011 : 24), ce langage scientifique est constitué d'éléments composites (verbaux, numériques, géométriques, graphiques, cartographiques, schématiques). Le langage verbal dans un énoncé mathématique se rapporte aux consignes de travail et les données de l'activité passent par le langage formel.

Dans le cadre de l'enseignement dédié aux élèves EANA, ce langage peut faciliter la compréhension des énoncés et selon Millon-Fauré (2017 : 63), le niveau de maîtrise de la langue ne peut être mesuré chez un élève à l'aune de ses performances en mathématiques et le niveau de maîtrise du français courant ne permet pas de mesurer sa compréhension de l'énoncé en mathématiques. Elle parle « d'automathes » pour désigner ces élèves qui accèdent à la compréhension d'un énoncé en s'appuyant sur leurs connaissances du langage formel des mathématiques sans pour autant comprendre cet énoncé. De même, Mendonça-Dias fait référence aux recherches de Stella Baruk, auteur de *L'âge du capitaine* (1985).

Nous verrons plus loin que ce langage formel n'est pas pour autant universel et que l'enjeu de l'apprentissage en mathématiques est aussi de s'approprier les discours des mathématiques, influencés par la langue et par le système scolaire du pays.

1.2. Un lexique spécifique réduit

La discipline des mathématiques recouvre un nombre de mots moindre comparé à d'autres disciplines scolaires au collège. C'est ce qui ressort des inventaires des termes que Lieury a réalisé à partir des manuels scolaires. « En effet, les inventaires réalisés par A. Lieury en 1998 ont eu un impact important sur les recherches en didactique du français. Ils montrent que les manuels de sixième dans les disciplines obligatoires compilent 6 000 mots (non courants) pour parvenir à 24 000 en fin de collège (p. 54). L'essentiel des termes répertoriés apparaît en français-littérature et en histoire-géographie ; les mathématiques ne représentent que 400 à 500 mots sur l'ensemble » (Lieury, 1998, cité par Faupin, 2015 : 214). On peut penser que cela constitue un avantage pour les EANA qui peuvent progresser plus rapidement dans ces apprentissages qu'en maîtrise de la langue courante.

Par ailleurs, certains termes ne s'utilisent qu'en mathématiques (dodécagone) et sont monosémiques. « La mise en relation des termes (NB : logarithme ou exponentielle) avec les situations de référence, les autres signifiants qui leur sont associés (...) permettra de

construire la signification de ces concepts » (Duquesne, 2003: 105). D'autres mots sont polysémiques et l'apprenant doit donc prendre appui sur le contexte pour comprendre le mot. Les enseignants peuvent se référer à leur étymologie. Les activités sur le lexique ouvrent des perspectives aussi bien sur le plan langagier que cognitif. « Ces activités sur le lexique peuvent être pensées de façon interdisciplinaire » (IREM, 2016 : 7). Expliciter le terme « milieu » peut permettre de donner du sens au mot en fonction de son contexte d'utilisation. Mais, comme le souligne Millon-Fauré (2017 : 39), les nombreux signifiants pour désigner des concepts identiques (ex : segment, côté, arête) peuvent être déstabilisants pour certains élèves. Spaëth estime que la difficulté lexicale se concentre « moins dans la spécificité (numérateur, isocèle, etc.) que dans la gestion de la polysémie de mots courants (facteur, figure, sommet, etc.) car même la ponctuation prend un sens différent en mathématiques » (Spaëth, 2008, cité par Faupin, 2015 : 225). Certains verbes qui accompagnent l'enseignement des mathématiques peuvent aussi rendre complexe l'accès à la compréhension d'un énoncé. Les verbes « admettre », « montrer », « déduire » peuvent varier de sens selon les contextes d'utilisation.

De manière générale, le lexique spécifique des disciplines exige l'assimilation de mots nouveaux. « Cette difficulté admise, il ne faudrait pas perdre de vue que, le plus souvent, ce n'est pas le lexique spécifique qui fait problème mais bien davantage le lexique transversal en intersection avec le lexique courant » (Bessonnat, 1998 : 4). Millon-Fauré décrit avec précision ces phénomènes d'imbrication de termes issus du langage courant et du langage formel des mathématiques. Ainsi, elle distingue les termes spécifiques pour des concepts propres aux mathématiques tels que « équilatéral » ou « bissectrice » qui ne peuvent pas être confondus avec les termes issus de la langue courante et désignent des concepts propres aux mathématiques. Elle indique par ailleurs que « le rapprochement entre la signification prise par certains termes dans la langue usuelle ou dans d'autres disciplines peut même parfois induire en erreur » (Millon-Fauré, 2017 : 36) et donne pour exemple l'utilisation du mot « rayon », en pointant une des contradictions : « les rayons du magasin sont généralement parallèles ». Des confusions conduisent parfois à élaborer des raisonnements erronés mais qui font sens sur le plan du langage. « On a relevé parfois de fâcheuses associations qui se produisent dans la tête des enfants. Par exemple : Le double de cinq ? “Six”, soutenait mordicus un petit, parce que le six double le cinq comme une voiture en ”double“ une autre... » (Demarty-Warzée, 2011 : 31).

Souvent polysémiques, les termes mathématiques recouvrent non seulement des significations différentes dans la langue usuelle et dans la langue des disciplines (ex : milieu) mais ils peuvent aussi correspondre à des réalités variées au sein même de la discipline. « Le mot “base ” est un grand classique pouvant désigner un segment, sa mesure, un polygone ou son aire, parfois dans le même contexte » (IREM pour le Ministère de l'Éducation Nationale, 2016 : 7).

Certains termes mathématiques existent dans le langage courant mais ils doivent être utilisés à bon escient (exemple : « cercle » et non pas « rond »). « On attend de l'élève qu'il soit en mesure d'utiliser les termes spécifiques au langage mathématique même lorsqu'il existe d'autres termes de la langue usuelle qui permettent de désigner un concept a priori (mais a priori seulement) identique » (Millon-Fauré, 2017 : 38).

Comme il est précisé dans le *Guide pour l'enseignement en langue vivante étrangère de l'école au lycée*, « il est possible aussi de développer des stratégies de compensation pour se faire comprendre en décrivant, en qualifiant ou en expliquant le mot ou le concept qu'on ne peut pas nommer » (MENJ, 2020: 44).

1.3. Les discours des mathématiques

Le raisonnement mathématique procède de manière rigoureuse en suivant un déroulement logique qui implique le recours à des moyens linguistiques précis, des rituels de formulation linguistique. En mathématiques, on doit faire la preuve de ce que l'on avance et l'élaboration de cette preuve passe par un discours argumentatif. L'apprentissage en mathématiques va donc consister à s'approprier des formulations à l'oral comme à l'écrit qui accompagnent et permettent le raisonnement. Faupin (2015) considère que la syntaxe des mathématiques est particulièrement complexe et économe en mots, « il en résulte une grande complexité syntaxique des groupes nominaux dans lesquels les prépositions jouent un rôle fondamental et spécifique » (R. Tomassone et M. Le Gall (1997) cité par Faupin, 2015 : 226). « En ce qui concerne les mathématiques (...), les définitions sont présentées comme "absolues et unanimement reconnues" » (Coste, 2003a, cité par Steffen, 2011 : 102).

L'utilisation des adverbes, des connecteurs, des formes verbales, de la négation ne correspond pas à l'usage courant et servent à l'organisation du cheminement mathématique. « On rencontre des usages spécifiques de certains adverbes, déterminants, conjonctions, prépositions, propositions ou formes verbales : ”et“, “ou ”, ”un“, ”le “, “soit

”, ”avec“, “quel que soit”, ”si ... alors ... “, “il existe ”, de certaines constructions entre virgules (“ qui, à tout nombre x , associe“, “qui, élevé au carré, vaut”) » (IREM pour le Ministère de l’Education Nationale, 2016 : 6). Certaines tournures revêtent des significations bien différentes. Ainsi, dans «Tous les articles portant une étiquette rouge sont à moins 50 %» et « Tous les carrés sont des losanges », les tournures de phrases ne sont pas similaires, exprimant d’un côté l’équivalence à l’exclusion des autres et de l’autre le caractère inclusif de la catégorie des losanges (Millon-Fauré, 2017 : 37).

La manière d’énoncer des propriétés mathématiques implique d’autres emplois du langage. Le langage en mathématiques rend possible la manipulation des objets mathématiques, le raisonnement prend appui sur le langage et celui-ci revêt d’autres significations. Un exemple assez parlant cité par Gajo « Le carré est un rectangle est mathématiquement correct mais ne se comprend que dans un contexte de définition mathématique » (Gajo pour l’ADEB, 2011 : 69).

Daniel Coste (2003 : 7) recommande de prendre appui sur le langage sémiotique et sur l’aspect instrumental des mathématiques. Selon Mercier, les procédés tels que compter sur ses doigts ou utiliser des outils permettent de montrer ce que l’on fait et sont un point d’appui pour échanger sur les procédures mises en place. « Ces objets matériels de la pratique mathématique sont des ostensifs que l’on manipule et qui donnent à voir ce que l’on pense afin de contrôler ce que l’on fait » (Mercier, 2002 : 158).

1.4. La dimension culturelle des mathématiques

Les programmes scolaires mettent l’accent sur les apports des cultures et de l’histoire dans l’enseignement des savoirs disciplinaires, en particulier en mathématiques. Ils encouragent la mise en perspective, pratique encore peu courante car difficile à mettre en œuvre. Le cadre d’enseignement en UPE2A apparaît de ce point de vue tout à fait adapté, car il permet d’impliquer les élèves et met en valeur leur culture et leurs connaissances.

A priori, le langage des mathématiques peut être considéré comme un langage quasi-universel dont les savoir-faire peuvent être transférés avec un moindre recours aux compétences linguistiques : « Les didacticiens parlent souvent du langage mathématique comme un discours universel ; c’est en partie pour cette raison que l’on considère que les compétences des élèves y seront facilement transférables » (Faupin, 2015 : 224).

Un ensemble de facteurs expliquant que les cours de mathématiques sont considérés comme un enseignement d’intégration privilégié ont été ainsi identifiés : l’universalité de

leurs objets, leur transparence linguistique (notamment en géométrie) du fait de leur visibilité et maniabilité, un codage symbolique international (notamment en algèbre) et une économie du vocabulaire spécifique en comparaison des autres disciplines (Bouchard, Cortier, 2004 : 2). Ainsi, le cas d'élèves allophones qui réussissent les tests de mathématiques bien qu'ils ne maîtrisent pas du tout la langue française pourrait à première vue confirmer le caractère quasi-universel des mathématiques. Cependant, la mise en évidence d'obstacles d'ordre linguistique rencontrés par les élèves allophones au cours de l'apprentissage des mathématiques fragilise cette interprétation (Millon-Fauré, 2011: 120). Les expérimentations menées par cette dernière ont fait ressortir que si l'activité mathématique requiert peu de langue usuelle, elle sollicite des compétences langagières spécifiques.

Par ailleurs, la culture d'origine des apprenants a un impact sur leur façon d'appréhender les apprentissages en mathématiques. L'origine des termes scientifiques est souvent grecque ou latine, permettant une « grande transparence entre langues romanes mais aussi entre langues éloignées. Les faux-amis ne représentent que 4% du vocabulaire, entre le français et l'espagnol par exemple » (Demarty-Warzée, 2011 : 32). Ce langage a été élaboré tout au long de l'histoire de la discipline et on peut supposer que l'on va retrouver des termes identiques d'une langue à l'autre, attribués à tel ou tel autre mathématicien. Pourtant, les mots mathématiques ont voyagé et évolué. « Les grandes migrations d'aujourd'hui nous rappellent que les mots, eux aussi, ont toujours voyagé. Le commerce et les guerres les ont charriés, intriqués, déformés » (Zayana, Jadiba, Kraiem & Fayala, 2020 : 43). Cela peut ouvrir des perspectives didactiques en faveur de l'apprentissage des mathématiques. « A leur traversée, quantité d'objets mathématiques changent de genre. Citons le "point" (masculin ici, féminin là-bas), la "droite" (réciproquement), l'"angle", l'"addition", la "hauteur", l'"ensemble". Certains au pluriel virent au singulier, c'est le cas de statistiques » (Zayana, Jadiba, Kraiem & Fayala, 2020: 43).

Par ailleurs, selon Daniel Coste, « les langues ne sont pas simplement des vecteurs indifférents, mais modèlent quelque peu les connaissances qu'elles transmettent » (Coste, 2003a : 1). En effet, la langue véhicule des approches différentes de la logique mathématique. Ainsi, la configuration des systèmes de numération semble avoir une incidence sur la façon de compter. De manière un peu humoristique, Coste l'exprime ainsi : « Voilà pourquoi les maths c'est plus facile en allemand [...] L'allemand compose les chiffres à partir de 13 (dreizehn, vierzehn, fünfzehn), là où le français le fait à partir de 17

(dix-sept, dix-huit, dix-neuf). [...] La composition s'inverse avec ein-und-zwanzig, zwei-und-zwanzig etc. alors qu'elle continue en français à placer les unités après les dizaines (vingt-et-un, vingt-deux, vingt-trois, etc.) » (Coste, 2003a : 16, cité par Steffen, 2011 : 104). « Dans le parler arabe, on présente toujours les unités avant les dizaines (mais après les centaines). Le nombre "235" s'énoncerait "deux-cent-cinq-trente" (et s'écrirait de gauche à droite, dans cet ordre, à la translittération près : 2, 3, 5 quand bien même l'arabe se lit de droite à gauche) » (Zayana, Jadiba, Kraiem & Fayala, 2020 : 43).

Pour Gajo (2011 : 69), derrière les désignations circulent des traditions, des tensions, des évolutions qui fondent la dynamique des savoirs. La langue façonne nos représentations mathématiques. Ainsi « l'inconnu devient l'ignorée. L'inégalité un penchant » (Zayana, Jadiba, Kraiem & Fayala, 2020 : 43). Enfin, la langue témoigne de la façon dont les cultures se sont emparées des mathématiques et traduisent des manières différentes d'appréhender la réalité. « On peut aussi s'étonner d'apprendre qu'en Orient, l'appartenance n'existe pas. On ne possède pas: la relation " x appartient à E " renvoie davantage à une filiation, un peu comme si " x descendait de E ". Toute une philosophie » (Zayana, Jadiba, Kraiem & Fayala, 2020 : 43).

De même, Gajo (2011: 69) pense que la langue des mathématiques témoigne de leur évolution et des rencontres entre les cultures et les langues. Le parcours du zéro qui signifie « vide » provenant de l'arabe comme de nombreux termes mathématiques en est une illustration. Il existe une relation entre le mot zéro et le mot chiffre. Il s'est en effet transformé au cours de ses pérégrinations (aboutissant en italien à zefiro). On perçoit les implications pédagogiques que ces différences peuvent avoir d'un pays à l'autre. « Quand nous avons dix chiffres, de 0 à 9, les Orientaux n'en ont qu'un, le zéro : tout le reste est nombre. Pour cause, "siffr" ainsi dit en arabe signifie "zéro" » (Zayana, Jadiba, Kraiem & Fayala, 2020 : 43). L'appropriation des mots par les cultures implique des adaptations au contexte culturel.

D. Robin et E. Barrier affirment que « les approches de la géométrie sont les révélateurs les plus efficaces des différences et des homogénéités » (Barrier et Robin, 1987 : 12). Non seulement la place accordée à la géométrie est particulièrement importante en France comparée à celle qu'elle a dans d'autres pays, mais cet enseignement s'accompagne d'une présentation formelle marquée et sollicite chez les élèves des compétences de recherches et de démonstration. « Parmi tous les domaines de connaissances dans lesquels les élèves doivent entrer, la géométrie est celui qui exige l'activité cognitive la plus complète,

puisqu'elle sollicite le geste, le langage et le regard. Là, il faut construire, raisonner et voir, indissociablement » (Duval, 2016 : 6). Faupin (2015 : 226) constate par ailleurs que les enseignants s'appuient particulièrement sur la géométrie pour introduire le discours spécifique des mathématiques.

Barrier et Robin (1987 : 12) soulignent par ailleurs des différences dans la façon d'aborder les mathématiques indiquant que les Anglo-Saxons axent leur enseignement sur la vérification des propriétés énoncées, souvent en lien avec des situations de la vie courante. Les Japonais privilégient eux une démarche inductive. Coste constate que la culture éducative influence la façon de faire des mathématiques à travers des techniques opératoires variables. De même, « la soustraction n'est pas du tout enseignée de la même façon en France ou dans les pays anglo-saxons ou en Extrême-Orient » (Girodet, 1996 : 77-79, cité par Mendonça-Dias, 2012 : 212).

2. La dimension didactique des interactions langue / mathématiques

Si l'on considère l'apprentissage des mathématiques en dehors du cadre de l'enseignement aux élèves allophones, tout apprentissage scientifique passe par le langage et l'élève doit s'approprier les éléments de la langue des mathématiques en en parlant avec les moyens langagiers dont il dispose. « Tout cela pour conclure qu'il existe bien une interaction dialectique entre apprentissages langagiers et apprentissages cognitifs. On doit apprendre à parler et écrire pour apprendre, mais aussi on apprend à parler et écrire en apprenant. Et toutes les disciplines sont partie prenante dans cette affaire : loin d'être un préalable déconnecté aux apprentissages disciplinaires, la langue en est tout à la fois le vecteur et l'objet » (Bessonat, 1998 : 4).

Les difficultés rencontrées en mathématiques en classe ordinaire proviennent au collège davantage de la maîtrise de la langue (problèmes d'expression et de compréhension du langage) alors qu'au lycée elles sont d'ordre disciplinaire (Dacunha Castelle cité par Bessonat, 1998 : 1). L'évolution des préconisations des programmes reflète la volonté de prendre en compte la langue dans l'enseignement des disciplines. Ainsi, en 1997, le Comité national des programmes (CNP) insiste sur l'importance de la dimension langagière et d'un travail de réflexion en équipes transdisciplinaires sur la langue enseignée. Pour Vigner, le discours pédagogique implique une réorganisation des savoirs. L'enseignement des mathématiques consiste à apprendre à l'élève à faire le lien entre le langage verbal permettant la communication et l'échange autour de l'objet mathématique

et le langage formel (Vigner, 2011 : 19). L'utilisation de la langue 2 dans le cadre de l'enseignement bilingue agit d'après lui comme un « révélateur » des enjeux de la langue pour l'organisation des savoirs (Vigner, 2011 : 70).

La langue 2 permet de mettre à distance la langue maternelle, chargée affectivement, contribuant à articuler plus facilement le langage formel et les formulations spécifiques en mathématiques (Steffen, 2011 : 102). Gajo pense que l'attention particulière portée à la langue permet parfois de lever des ambiguïtés, d'accéder plus facilement aux notions. Il cite l'exemple du terme bissectrice, *Winkelhalbierend* en allemand, qui signifie littéralement « qui coupe l'angle par la moitié » (Gajo, 2011 : 69). Cet éclairage bénéficie à la fois à la langue mais aussi à la compréhension de la notion. L'enseignement bilingue repose donc sur le pari ambitieux d'un apprentissage vertueux alimentant à la fois les connaissances des disciplines et de la langue. La racine des mots mathématiques constitue un moyen de faire correspondre signifiant et signifié en s'appuyant sur des compétences plurilingues. Gajo (2011 : 68) donne également l'exemple du mot quadrilatère qui, en latin, se rapporte aux côtés et de polygone qui, en grec, fait référence aux angles.

2.1. Comment appréhender les discours des mathématiques ?

L'enseignement des DNL dans le cadre des UPE2A de collège ou de lycée peut constituer un terrain d'innovation pédagogique. Demarty-Warzée (2011 : 40) encourage les enseignants de français à aller vers la langue des disciplines et à décroiser les matières pour rendre les enseignements plus motivants. L'auteur constate le manque de ressources pédagogiques (manuels) en matière d'enseignement des DNL. Elle envisage donc plusieurs entrées possibles pour l'apprentissage des disciplines : une entrée lexicale, une entrée par les structures récurrentes et une entrée discursive.

Sur le plan lexical, l'enseignement des mathématiques passe par l'acquisition d'un certain formalisme lié à la discipline qui exige de la rigueur. « Le “vocabulaire spécifique” s'oppose généralement à ce que l'on appelle le “vocabulaire courant” et sert à nommer ou à désigner des concepts ou des notions, des êtres, des phénomènes, des institutions, des éléments etc. relevant d'un domaine donné. Vouloir le simplifier ou recourir à un vocabulaire familier, c'est courir le risque d'appauvrir son enseignement, la discipline y perdant en exactitude et précision » (Demarty-Warzée, 2011 : 31). En mathématiques, l'étude des mots de la même famille, de l'origine des mots, de la signification des préfixes et suffixes, des antonymes présente un double avantage : celui d'accéder à la

compréhension de ces termes mais aussi d'élargir son vocabulaire en l'appliquant à d'autres domaines.

Certaines structures étant récurrentes en mathématiques, le rôle de l'enseignant sera d'attirer l'attention des élèves sur ces tournures de phrases, de les répertorier pour encourager le réemploi de ces formes discursives (Demarty-Warzée, 2011 : 31). En mathématiques, on apprendra par exemple à exprimer la condition en utilisant certaines structures syntaxiques (« *si et seulement si* », « *dans l'hypothèse où* », « *dans cette hypothèse* »).

Enfin, l'enseignement des disciplines implique l'utilisation des temps verbaux et de marqueurs temporels et spatiaux liés à des types de discours (narratifs, descriptifs, informatifs, argumentatifs, injonctifs). « En outre, les démonstrations et résolutions de problèmes en mathématiques sollicitent les compétences argumentatives des élèves » (Serra, 1999, Stern et al. 1996, cités par Steffen, 2011 : 102). Cependant, la langue des mathématiques n'offre pas beaucoup de possibilités de reformuler le contenu, « les noms et les objets mathématiques [ayant] une seule définition, une seule signification, sans synonymes possibles ou sens approché » (Friederich, 2006 : 43, cité par Steffen, 2011 : 102).

2.2. Le poids de l'écrit, des codes et des consignes

Le système scolaire français accorde beaucoup d'importance à l'écrit dans la transmission des savoirs, ce qui pourrait a priori apparaître moins essentiel pour l'apprentissage d'une langue si l'on considère que son objectif principal tient dans la communication orale. Or, dans la construction des connaissances disciplinaires, l'écrit est le point de départ et le point d'aboutissement. « De façon générale, il est possible d'avancer que l'oral précède l'écrit. Dans l'univers des connaissances disciplinaires, cette relation s'organise dans un sens opposé : l'écrit est premier, l'oral est second » (Vigner, 2011 : 18). L'écrit requiert une certaine rigueur et engage d'autres modes de réflexion, permet de structurer un raisonnement, d'ordonner ses idées et aussi de laisser une trace.

Dans le Rapport de la Mission de réflexion sur l'enseignement des mathématiques de 1989, Dacunha-Castelle indique que les élèves rencontrent des difficultés linguistiques dans la compréhension et la production d'énoncés. La « *sophistication* » de la langue des mathématiques constitue une barrière de langue et est un obstacle à la résolution de problèmes correspondant pourtant à des concepts à leur portée (Le Ferrec, 2011, p. 69, cité

par Faupin, 2015 : 225). L'enseignant a pour rôle d'assurer et de permettre la transition entre discours des disciplines et discours du quotidien. « Une réflexion linguistique sur les discours de leurs disciplines est indispensable, or elle se limite trop souvent à la question du lexique et de la polysémie des termes dans les différentes matières » (Spaëth, 2008, cité par Faupin, 2015 : 212).

La langue de l'école doit faire l'objet d'un enseignement spécifique et l'élève doit s'approprier les codes de la culture scolaire. « Un travail sur les codes de la langue scolaire écrite serait profitable à tous les élèves, même natifs, pour travailler sur la compréhension des consignes transversales et sur les concepts » (J.-M. Zakhartchouk, 2007 cité par Faupin, 2015 : 220). Faupin (2015 : 221) emploie d'ailleurs le terme d'"interdiscours", utilisé par Spaëth (2008) pour exprimer la progression des élèves dans les niveaux de formulation. En effet, l'élève doit être en mesure de réaliser la tâche mais aussi de comprendre à partir de la consigne ce que l'on attend de lui. Il sera donc nécessaire d'adapter le niveau de formulation des consignes au niveau de l'élève dans la maîtrise de la langue. On retrouve ainsi des attendus de savoirs scolaires non plus seulement mesurés à l'aune des savoirs disciplinaires mais aussi du niveau de maîtrise du français. Enfin, l'écrit scientifique tel qu'il est enseigné en milieu scolaire est exigeant : pour rendre explicite le raisonnement, on utilise des procédés de reprises de l'information qui peuvent conférer à ces énoncés un caractère assez redondant (Vigner, 2011 : 19). Il apparaît donc nécessaire d'étudier avec les élèves les caractéristiques des écrits scolaires, en particulier scientifiques (que ce soit dans leur forme ou dans leur sens).

L'ensemble de ces éléments issus de travaux scientifiques témoignent de la richesse des interactions entre les apprentissages linguistique et disciplinaire, vues à travers le prisme de l'enseignement d'une langue seconde. Ils laissent également entrevoir la complexité des problèmes que pose la mise en œuvre de cet enseignement. C'est à l'aune de ces données que seront analysés les éléments collectés à l'occasion de ma participation aux cours dispensés dans une UPE2A lors de mon stage.

PARTIE 3

-

ENSEIGNEMENTS TIRES DU TERRAIN D'OBSERVATION

Chapitre 5. Méthode de collecte des données

1. Le choix de l'observation directe et participante

1.1. Définition et intérêt

Il est question ici d'un stage dans une UPE2A dite « fermée »²⁰, fondé sur l'observation directe et la participation à l'enseignement dans toutes les disciplines enseignées²¹. Cette participation, durant deux journées hebdomadaires, a été complétée par une observation des cours de mathématiques dispensés dans une UPE2A dite « ouverte ».

L'intérêt de l'observation directe par rapport aux interviews ou enquêtes par questionnaire réside dans l'immersion en situation réelle permettant d'établir des « constats fortement contextualisés » (Arborio, 2007 : 27). Cette méthode s'avère particulièrement bien adaptée à l'observation du déroulement de l'enseignement. En effet, au-delà de la mise en œuvre des programmes et de l'application de règles et de consignes, la situation de la classe implique des interactions entre enseignant et élèves qui créent une dynamique particulière et inédite. Le cas particulier des UPE2A amplifie encore ce phénomène dans la mesure où la marge de liberté par rapport à un programme scolaire classique est très large. Certains enseignants évoquent d'ailleurs des aménagements ou innovations qu'ils sont amenés à mettre en place à partir de questions et de remarques des élèves ou encore d'évènements impromptus. A titre d'exemple, face aux nombreuses questions portant sur des mots inconnus, D. G., responsable de l'UPE2A fermée, est amené à chercher des moyens pour illustrer son propos. Il a notamment recours à des images sur internet. Autre exemple, à l'occasion de la venue dans la classe d'une élève du MODAC²² et de la description par celle-ci du stage qu'elle suit, D.G. propose à ses élèves de se présenter chacun à son tour comme pour un entretien d'embauche.

Cependant, l'observation directe peut présenter l'inconvénient d'introduire un biais du fait de la présence de l'observateur : « la présence d'un tiers dans la classe reste, pour l'enseignant observé comme pour les élèves, une intrusion plutôt rare et propre à

20Une UPE2A fermée est une unité d'accueil à plein temps d'élèves allophones arrivés depuis moins de deux ans, le plus souvent peu ou pas scolarisés antérieurement. Ces élèves ne sont pas inscrits en classe ordinaire.

Une UPE2A ouverte n'est pas une classe. Il s'agit exclusivement de cours de FLE-FLS à des élèves nouvellement arrivés en France ayant bénéficié d'une scolarité antérieure. Ces élèves sont obligatoirement inscrits dans une classe ordinaire où ils suivent la plupart des enseignements.

http://www.cndp.fr/entrepot/fileadmin/pdf_vei/realites_pratiques/PDF_guide_scolarisation/Fiche_14.pdf

21 Voir emplois du temps en annexe

22 MODAC : Module d'accueil et d'accompagnement pour les jeunes nouvellement arrivés en France

provoquer une modification des comportements» (Faupin, 2015 : 321). Pour ne pas perturber le déroulement de la classe et préserver l'authenticité de la situation, l'objectif est donc de parvenir à la neutralisation de la fonction d'observateur. C'est dans cette perspective que j'ai choisi de participer activement à la classe. Ce choix tient d'une part à ma qualité d'enseignante, d'autre part au fait que j'ai été vivement encouragée à le faire par le collègue qui m'accueillait dans l'UPE2A.

L'effectif de l'UPE2A fermée, située au LP Paul Héraud de Gap, est important : en moyenne 25 élèves. Le groupe-classe, comme cela a déjà été signalé, évolue en permanence. Le niveau des élèves est très hétérogène, nécessitant la différenciation des apprentissages. Il a été convenu dès le départ avec les enseignants que je prendrais ponctuellement en charge un petit groupe. Je me suis occupée le plus souvent d'un groupe de NSA et me suis consacrée particulièrement à l'étude des sons, à l'écriture et à la lecture des nombres ainsi qu'à l'écriture des mots-nombres. Ma participation à l'enseignement de l'UPE2A semblait s'imposer eu égard à l'hétérogénéité des groupes dans les matières telles que le français et les mathématiques.

1.2. Les limites : endogène et conjoncturelle

Une difficulté inhérente à l'observation participante tient au fait de concilier deux fonctions, celle d'acteur et celle d'observateur. Tout en facilitant l'intégration dans le groupe et les relations avec les EANA, le fait de prendre une part active à l'enseignement a eu pour contrepartie de limiter mes capacités d'observation et la tenue d'un véritable journal de bord. J'ai cependant pu consigner le déroulement des enseignements, le type de difficultés rencontrées et les échanges entre enseignants et élèves²³.

Par ailleurs, suivant la convention, le stage devait s'étaler sur quatre mois à raison de deux jours hebdomadaires, permettant ainsi d'inscrire l'observation sur un temps long. Ce stage qui a débuté le 16 janvier 2020 a été prématurément interrompu en raison de la crise sanitaire après 12 jours de présence en classe, laps de temps surtout mis à profit pour m'y intégrer et gagner la confiance des élèves. Il m'a été permis de prolonger ce stage au moment de la réouverture des établissements scolaires pendant 4 jours au cours de la 2^{ème} quinzaine de juin 2020.

²³La transcription d'un cours dispensé par D.G. à l'UPE2A ouverte du collège figure en annexe.

1.3. Le choix du terrain

Plusieurs options se présentaient. J'avais initialement pris contact avec une enseignante itinérante d'UPE2A du primaire mais le dispositif (itinérance et prise en charge individuelle des élèves) s'est avéré peu adapté à une observation suivie.

J'ai également envisagé de faire une demande auprès de l'Ecole de la 2e Chance de Marseille dans laquelle était inscrit un jeune issu d'un groupe de migrants hébergés dans mon département auxquels j'avais dispensé des cours de FLE à titre bénévole. La possibilité de découvrir les voies empruntées par ces jeunes pour s'insérer dans la vie professionnelle m'intéressait beaucoup. Par ailleurs, l'expérience avec un public de jeunes adultes, différente de l'enseignement à de jeunes enfants, m'avait particulièrement plu. J'ai dû renoncer à cette possibilité compte tenu des difficultés liées à l'éloignement géographique.

L'opportunité d'effectuer mon stage à l'UPE2A du LP Paul Héraud de Gap tient à l'existence de contacts antérieurs que j'avais avec D.G., l'enseignant en charge de cette classe, celui-ci dispensant parallèlement un cours de mathématiques à l'UPE2A du collège Centre de GAP. L'observation dans deux structures UPE2A, organisées selon des modalités différentes (structures ouverte et fermée), me paraissait intéressante et me donnait l'occasion d'étudier leur complémentarité et de mettre en perspective les parcours de ces deux publics d'élèves allophones dans le second degré. En effet, les jeunes accueillis dans l'UPE2A du lycée professionnel, âgés de 16 à 19 ans, n'ont pas vocation à rejoindre une classe ordinaire mais sont dirigés par la suite vers un stage ou une place en apprentissage tandis que les jeunes de l'UPE2A ouverte du collège, âgés de 13 à 16 ans, sont appelés à intégrer pleinement un cursus scolaire normal le plus rapidement possible.

2. Les entretiens complémentaires

Ils viennent en appui des observations réalisées en classe et permettent de revenir sur des constats ou des questions apparues pendant les cours. Les entretiens avec les enseignants apportent un éclairage sur les différents points de vue par rapport au déroulement des cours mais aussi par rapport à l'organisation des UPE2A. Ainsi, ils ont conduit les enseignants à revenir sur leurs pratiques pédagogiques mais ont également été l'occasion pour eux de s'exprimer sur le contexte de l'enseignement en UPE2A et les contraintes qui lui sont liées. Les entretiens avec les élèves, plus délicats à réaliser, ont cependant mis en lumière les

représentations des élèves quant à l'école, à leur rapport aux savoirs enseignés et à leur parcours.

2.1. Entretiens avec les enseignants

L'interruption prématurée du stage en raison de l'arrêt des cours pendant la crise sanitaire a induit une organisation différente des entretiens, ceux-ci devant initialement se dérouler en face à face. Les enseignants sollicités ont accepté de répondre aux questions à distance sur la période du 12 mars au 30 juin 2020. Seule, l'enseignante de mathématiques du collège a pu être interviewée dans son établissement au mois de juin au moment de la réouverture de celui-ci.

Il s'est agi d'entretiens semi-directifs afin de laisser la plus grande place au récit à partir d'une grille de questions. Celles-ci ont trait d'une part à la problématique des interactions entre apprentissages linguistique et disciplinaire, d'autre part au parcours de l'enseignant et à ses choix didactiques et pédagogiques²⁴.

Enseignants interviewés

Enseignants	Profil	Fonction
D. G.	Professeur des écoles	Responsable UPE2A LP
M. de B.	Enseignant second degré	Professeur de français et d'histoire-géographie
G. R.	Enseignante second degré	Responsable UPE2A Collège
C.T.	Enseignante second degré	Professeur de mathématiques
I.M.	Enseignante second degré	Responsable du MODAC

24 Voir grille de questions et entretiens en annexe

2.2. Entretien avec les EANA

Il semblait intéressant de recueillir les témoignages de quelques élèves sur leur parcours, leur rapport aux mathématiques et leurs projets. Après l'interruption des cours au mois de mars, la communication avec les élèves s'est limitée à des messages envoyés sur un réseau social. Aucun élève n'a répondu positivement à mes sollicitations sur internet (probable réticence à être interrogé par ce mode de communication, difficulté de compréhension de la démarche ou, autre hypothèse, difficulté de compréhension du message écrit). Ce n'est qu'au mois de juin que ces entretiens ont pu avoir lieu en face à face, au moment de la reprise des cours. J'ai saisi l'occasion de leur présence dans l'établissement pour les solliciter et mener des entretiens ouverts. Plusieurs ont participé. Ces entretiens ont d'ailleurs été l'occasion d'échanger à l'oral individuellement dans un autre cadre que celui du groupe-classe. Ils ont tenu lieu en quelque sorte d'ateliers individuels d'expression orale. J'ai été parfois confrontée à la difficulté pour certains de s'exprimer en raison de la barrière de la langue et de leur retenue (réserve, discrétion, pudeur). Cependant, d'autres ont fait montre d'une bonne capacité d'analyse et de recul par rapport à leur parcours scolaire et aux attentes de l'institution scolaire.²⁵

Elèves interviewés

Elèves	Pays	Langue maternelle
Salimata	Côte d'Ivoire	Ouidine
Oumaïma	Maroc	Arabe
Amanda	Brésil	Portugais
Youssoufe	Mali	Soninke
Tamarati	Comores	Comorien
Angela	Daghestan	Tchéchène
Lamine	Gambie	Mandingue
Ali Sidibé	Guinée Conakry	Konienké
Omar	Guinée Conakry	Peul
Ali	Côte d'Ivoire	Mahoka
Serious	Mali	Soninke

²⁵Voir exemples en annexe

Chapitre 6. Analyse des données collectées

Rappel de la problématique

Ainsi que je l'ai exposé précédemment, mon stage m'a conduit à construire une problématique centrée sur l'articulation entre l'apprentissage du français et celui des disciplines enseignées aux EANA dans la perspective d'identifier leur apport mutuel : cerner le rôle de la langue comme vecteur des apprentissages disciplinaires tout comme celui des disciplines dans la maîtrise de la langue. Parmi ces disciplines, le choix de privilégier les mathématiques s'est imposé du fait de leur part prépondérante dans les emplois du temps, de leur place considérée comme incontournable et des atouts qu'elles peuvent représenter pour des élèves allophones.

Dans la perspective d'identifier les interactions entre apprentissages linguistiques et disciplinaires, plusieurs points qui contribuent à les caractériser méritaient d'être abordés. Ils concernent les conditions dans lesquelles ces apprentissages ont lieu mais également des éléments à prendre en compte tels que les adaptations nécessitées par l'hétérogénéité des publics et l'impact du profil des enseignants sur ces interactions.

1. Le déroulement des apprentissages dans un contexte contraint

1.1. Les conditions de mise en œuvre des enseignements

Dans plusieurs domaines, les conditions concrètes de réalisation de l'enseignement au sein des deux UPE2A qui ont constitué le terrain du stage semblent éloignées des dispositions de la circulaire du 2/10/2012 sur la scolarisation des élèves allophones : les emplois du temps, le choix des disciplines, l'implication de l'ensemble des équipes enseignantes, les effectifs d'EANA et leur hétérogénéité.

La localisation des deux UPE2A dans un département rural complexifie l'organisation de la scolarité des élèves allophones, en particulier dans l'UPE2A du collège, compte tenu de l'éloignement des établissements d'affectation de ces élèves. Ceux-ci étant répartis dans plusieurs établissements, chacun se retrouve avec un emploi du temps aléatoire qui ne permet pas de faire coïncider harmonieusement le temps passé en UPE2A avec celui passé dans la classe ordinaire. En conséquence, les relations des enseignants d'UPE2A avec les professeurs des classes ordinaires sont quasiment inexistantes.

Dans le groupe pris en charge par D.G., seuls trois élèves sont scolarisés dans le collège où se situe l'UPE2A. Alors qu'il lui arrive d'échanger avec les professeurs de cet

établissement sur les progrès de leurs élèves, il déplore l'absence de contacts avec les enseignants des autres établissements : « Je n'avais pas de relation avec les profs de maths. J'ai essayé un petit peu mais ça n'a pas trop pris. » C.T., autre enseignante de mathématiques à l'UPE2A du collège, évoque le cas exceptionnel d'un professeur de mathématiques qui la tient régulièrement au courant des thèmes et de l'avancée du travail dans ses cours. Par ailleurs, elle fait état comme D.G. du manque de temps et de l'absence de lieu pour échanger avec les professeurs des classes ordinaires.

D'autre part, le caractère aléatoire des emplois du temps des élèves tient aux dotations horaires accordées à l'UPE2A. Ainsi, l'affectation de deux professeurs d'histoire-géographie tient-elle moins à la nécessité pour les élèves allophones de suivre des cours d'histoire-géographie qu'à la disponibilité de ces enseignants affectés en trop grand nombre dans le département. Par ailleurs, l'UPE2A ouverte du collège dont plus de la moitié des effectifs sont NSA ou ont été peu scolarisés antérieurement, ne bénéficie pas de l'enseignement d'une langue vivante. Selon G.R., les élèves qui arrivent en classe de 3^{ème} ne peuvent pas suivre le cours d'anglais avec leur classe, car ils débutent en anglais. Les cours de mathématiques n'ont été obtenus que récemment. « Les maths, cela fait seulement 3 ans qu'il y en a après des demandes réitérées. L'autre matière qui pose un énorme problème, c'est l'anglais, on n'a pas de dotation. » Une partie des cours de mathématiques dispensés tient d'ailleurs à l'initiative individuelle d'un enseignant. En effet, C.T. a choisi d'enseigner en UPE2A après avoir constaté le besoin de cours de soutien de ses élèves allophones en classe ordinaire. Cet espace leur permet selon elle de poser des questions et d'avoir du temps pour approfondir les notions, sans interférence avec les élèves de la classe ordinaire.

Dans la classe UPE2A du lycée professionnel, les problèmes sont d'un autre ordre. L'effectif des élèves n'a cessé d'augmenter au cours des trois années de présence de D.G.. Selon ses déclarations, au cours de la première année, ils correspondaient aux directives de la circulaire de 2012, soit 15 élèves, puis ils ont progressivement augmenté pour atteindre 25 élèves au mois de mars 2020. Certains élèves qui ont suivi une scolarité jusqu'au lycée sont affectés dans cette structure NSA par défaut, en raison de l'absence de solutions alternatives. Dans la classe, l'enseignant doit organiser les apprentissages pour des élèves non lecteurs, non scripteurs ou qui comptent jusqu'à 100 comme pour des élèves qui sont en mesure de résoudre des problèmes de proportionnalité. Compte tenu de l'arrivée de mineurs non accompagnés (MNA) dans le département, de nombreux jeunes en attente

d'une affectation dans un établissement scolaire sont intégrés dans l'UPE2A tout au long de l'année. Ces sureffectifs ainsi que les arrivées et départs constants entravent sensiblement la progression dans les apprentissages.

Les facteurs d'hétérogénéité des élèves présents dans les UPE2A sont nombreux : origine, langue première, niveau scolaire, connaissance de la langue seconde. Ils traduisent la diversité des publics accueillis et sont difficilement contournables. En revanche, la mixité entre les élèves qui ont été scolarisés antérieurement et les NSA dans une même UPE2A n'est pas prévue par les textes. L'écart entre les dispositions de la circulaire et la réalité du terrain est donc patent mais ne semble pas faire exception. L'ensemble des observations corrobore les constats auxquels aboutissent un certain nombre de travaux précédemment cités²⁶.

1.2. Les adaptations nécessaires pour répondre à l'hétérogénéité des publics

L'augmentation du nombre de NSA dans les arrivées récentes a modifié le profil du public accueilli en UPE2A au cours de ces dernières années. Parallèlement à la création de la classe UPE2A-NSA du LP Paul Héraud en 2017, des heures supplémentaires ont été attribuées à l'UPE2A du collège pour la prise en charge des NSA les plus jeunes. Pour ces élèves, les contenus abordés relèvent du cycle 2 du primaire. Ils doivent s'approprier simultanément le vocabulaire et la notion. Selon G. R., le français et les mathématiques constituent la priorité : « C'est un peu le lire, écrire, compter, l'élémentaire. Un élève qui ne sait pas du tout compter, qui ne sait pas du tout mesurer, on a des élèves qui vont mettre un an avant de savoir tracer un trait à la règle ».

Dans l'UPE2A du LP, où des groupes de niveaux sont constitués, le passage à l'écrit n'intervient que lorsque les élèves notent les mots inscrits par le professeur au tableau ou lorsqu'ils font des exercices de manière individuelle. Chaque groupe de niveau reçoit des documents adaptés en fonction de ses compétences à l'écrit et les exigences dans les réponses sont différentes. Ainsi, en histoire, lors d'un cours sur la Révolution française, M. de B. note pour les élèves NSA des mots importants à écrire dans leur cahier, quand d'autres élèves ont un tableau à compléter. Si M. de B. évoque, lors de l'entretien, l'importance de l'apprentissage de l'écrit, en raison de la forte demande d'écrit en France,

²⁶Voir en 1^{ère} partie : IGEN/IGAENR, 2009 ; Faupin, 2015 ; EVASCOL, 2018.

dans l'administration notamment, il dit cependant en « alléger considérablement » la part dans son cours pour s'adapter au public.

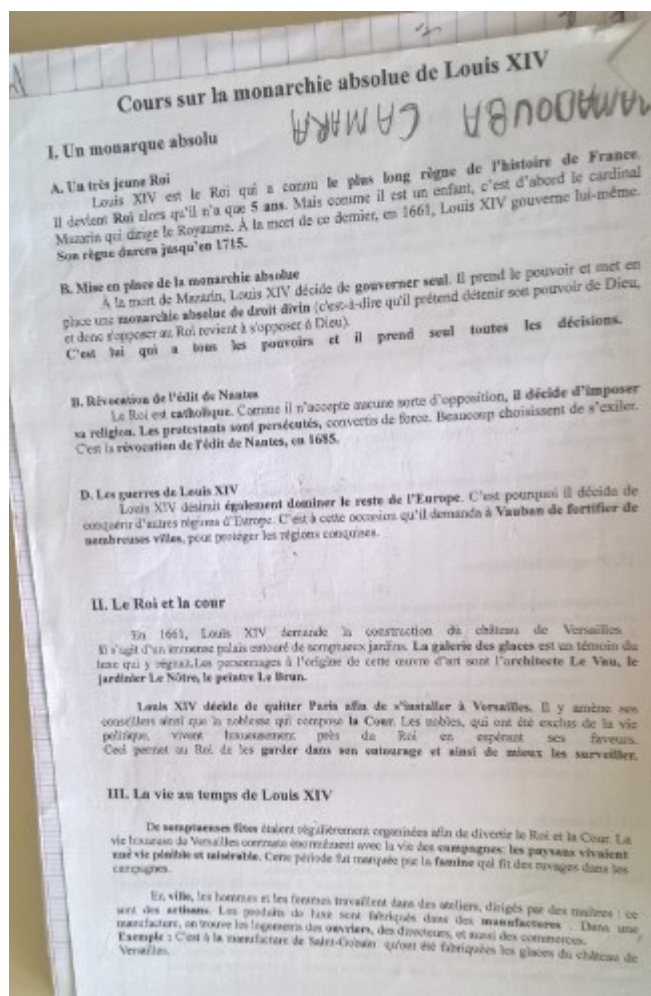


Figure 1 : fiche synthétique du cours d'histoire distribuée aux élèves d'UPE2A du lycée Paul Héraud

D. G. utilise quelques manuels de FLE en alphabétisation, des fichiers audio et des applications en salle informatique pour la lecture ²⁷ et il s'appuie sur de petits films documentaires pour travailler la compréhension orale. En mathématiques, il a essentiellement recours aux manuels du primaire et à des ressources glanées sur internet. Les élèves notent dans leur cahier les points abordés et conservent quelques photocopies des activités. Ils n'ont pas de manuels.

Bien que l'enseignement de matières comme l'histoire-géographie ou les sciences s'avère particulièrement complexe compte tenu de leur vocabulaire, cet enseignement qui concerne la vision du monde, du temps, de l'espace, des continents etc. n'en est pas moins très important en particulier pour les élèves NSA. G.R. : « ...parce qu'on se retrouve très

27 Par exemple l'application « Entrée dans la lecture »

souvent avec des enfants qui se retrouvent avec une vision du corps, des processus naturels des fois très éloignée des connaissances scientifiques. »

Différents modes d'enseignement se succèdent dont je distinguerais trois phases. Durant la première, le professeur expose un contenu et revient sur une notion importante. Cette phase de « cours dialogué » (Beacco, 2011 : 43) est construite en interaction avec les élèves qui posent constamment des questions, sur le contenu lui-même ou sur la signification des mots. La spontanéité des remarques entraîne parfois le professeur loin du sujet abordé. Durant la deuxième phase, les élèves échangent entre eux ou avec le professeur pour réaliser des tâches adaptées à leur niveau²⁸. La troisième phase consiste en un échange collectif à partir de matières telles que l'histoire-géographie qui facilite la cohésion du groupe car tous s'expriment à l'oral au sujet des thèmes abordés. Si certains élèves ne savent ni lire ni écrire, ils ont cependant un parcours, des repères et des opinions sur les questions de société, opinions qu'ils partagent volontiers à l'oral.

A l'UPE2A du LP, les échanges oraux occupent une place prépondérante. Les élèves non-francophones tout comme les élèves francophones ont tendance à se regrouper dans la classe. Les interactions orales en UPE2A sont nombreuses et continues. Des adaptations sont nécessaires pour tenir compte des besoins spécifiques de chaque groupe et permettre à chacun de s'exprimer. G. R., responsable de l'UPE2A du collège, explique qu'elle utilise parfois des stratégies pour faire taire certains élèves francophones afin de permettre aux élèves non-francophones de s'exprimer. En effet, si les interactions en classe sont riches et permettent de mesurer la forte implication des élèves, elles nécessitent d'être régulées par l'enseignant. Celui-ci utilise alors un discours propre à la gestion de classe (circulation de la parole, explicitation des consignes, réponses aux questions, évaluation, gestion du groupe, surtout au collège) qui peut interférer avec le contenu enseigné.

Lors du passage des phases de cours collectif à l'oral aux phases de travail écrites en individuel ou par groupes de niveaux, je constate aussi une différence d'attitude entre les élèves non-francophones et les élèves francophones. Ces derniers sont très actifs à l'oral, ont une certaine aisance dans les prises de parole, posent des questions, cherchent à comprendre mais ont besoin d'être soutenus individuellement dès que l'on passe à l'écrit. Les élèves non-francophones qui, dans la classe, ont tous été scolarisés antérieurement,

²⁸C'est à ce stade-là que j'interviens en répondant aux sollicitations des élèves qui n'ont pas compris la consigne par exemple ou en travaillant avec un petit groupe sur l'alphabétisation.

travaillent à l'écrit de manière autonome, mais s'expriment très peu à l'oral. En mathématiques, ils effectuent souvent des exercices correspondant à leur niveau scolaire (fin de 3^{ème}) en plus des exercices faits par l'ensemble de la classe. Au cours des entretiens, les élèves non-francophones confirment être plus à l'aise à l'écrit, à l'image d'Angela pour laquelle c'est plus facile d'écrire « parce que quand quelqu'un parle, je ne comprends pas ». De leur côté, les élèves francophones reconnaissent leurs difficultés à travailler à l'écrit et déclarent privilégier l'oral comme mode d'expression.

Cependant, la mixité entre élèves francophones et non-francophones crée parfois des situations d'entraide bénéfiques. L'alternance codique qui consiste à juxtaposer les langues dans un même discours se manifeste ici autrement que dans une classe bilingue. Elle a lieu d'abord entre les élèves. Cela s'explique par la variété de langues en présence. Certains élèves communiquent entre eux en français pour lever les incompréhensions. Parfois ils ont recours à une langue tierce, bien souvent l'anglais ou l'arabe. Les élèves d'Afrique de l'Ouest communiquent parfois en bambara ou soninké, langues communes à plusieurs pays.

De même, G.R. évoque les interactions positives qui peuvent être encouragées par l'enseignant : « ...mais quand on arrive à leur faire comprendre qu'ils sont tous experts dans un domaine, ça fonctionne très bien et je sais qu'en maths, C.T. , il y a des moments où elle a pas mal fonctionné comme ça, c'est-à-dire en disant "toi qui a compris, tu vas essayer de l'expliquer" et en passant aussi par d'autres langues de la classe pour qu'ils s'expriment parce qu'il y en avait qui avaient la langue mais pas la notion mathématique et d'autres qui avaient la notion mathématique mais qui devaient passer par une autre langue pour l'expliquer ».

Dans cette même veine, G.R. met en place des projets pluridisciplinaires pour développer les compétences de ses élèves en français oral. « Pour moi ce qui réunit vraiment les élèves, ce sont des projets. C'est-à-dire que la même pièce de théâtre, elle permet et aux débutants et aux avancés de s'exprimer et il y a un vrai échange ».

1.3. L'impact du profil des enseignants sur l'articulation entre langue et disciplines

L'UPE2A est en principe confiée à un enseignant du second degré. C'est le cas au collège Centre où G.R., l'enseignante qui chapeaute l'UPE2A, est professeur de français. D'autres enseignants du second degré interviennent à ses côtés en mathématiques et en histoire-

géographie. Si D.G., professeur des écoles, a été affecté dans la classe d'UPE2A du lycée Paul Héraud et s'il intervient également auprès des élèves du collège, c'est théoriquement pour prendre en charge les élèves en difficulté ou NSA.

En comparaison avec ce qui se passe dans les classes ordinaires, les contenus d'enseignement sont choisis librement par les professeurs. De par la nature pluridisciplinaire des enseignements en école élémentaire, les objectifs des professeurs des écoles diffèrent de ceux des enseignants du secondaire. D.G. reprend les fondamentaux. D.G. : « ...moi quand j'ai été embauché, on m'a embauché vraiment sur ces qualités que j'avais, le fait que je puisse faire plein de choses différentes. » En UPE2A, l'enseignant de discipline met la langue au service des apprentissages en privilégiant les contenus tandis que le professeur des écoles accorde davantage d'importance à la maîtrise de la langue en s'appuyant sur la discipline et en tenant compte du niveau des élèves. Ainsi, j'ai pu observer que D.G., professeur des écoles, qui aborde l'ensemble des disciplines dans sa classe, procède de deux manières. D'une part, il consacre des séances aux disciplines, par exemple les mathématiques (géométrie, algèbre, problèmes, calcul, numération) et fait des ponts souvent à travers l'analyse des mots entre langue spécifique, langue de l'école et langue courante. Cela se manifeste par des incises, des ouvertures vers d'autres domaines.

✓ Séance du 2 juin 2020 – UPE2A collège centre

Lors de cette séance, DG extrapole et transpose le vocabulaire de géométrie dans des situations de la vie courante. Il introduit ainsi du vocabulaire en utilisant le lexique dans des contextes variés.

D : Le sommet, oui. Le sommet c'est comme quand on marche tout en haut d'une montagne. Ça c'est le sommet. Combien il y a de sommets sur cette figure ?

Les élèves : 4

D : Combien de côtés ?

Les élèves : 4

D : Et ça on l'appelle ?

M : Une face.

D : Une face. Quand on regarde quelqu'un. Là, moi Fahad, il est face à moi. Quand on est de côté... Là je suis de profil.

✓ Séance du 17 janvier 2020 – UPE2A Paul Héraud

17 élèves sont présents dans la classe.

L'enseignant conduit une séance de géométrie.

« Qu'est-ce que c'est géo ? » demande Yassine.

L'enseignant répond que la géométrie aide à représenter le monde.

Il explique que géo signifie terre, le mètre, la mesure. En géométrie, on refait, représente avec des figures la terre. Le polygone est expliqué à partir de mots connus par les élèves comme le mot polygamie.

✓ Séance du 21 janvier 2020- UPE2A Paul Héraud

D.G. revient sur le mot figure et indique tous les sens que peut revêtir ce mot. Le terme figure est polysémique : visage, forme...

Le terme côté est confondu avec le mot « côte » (les 8 côtés).

Les diagonales se coupent, se traversent (on dit : « je traverse la rue. »).

Toutes ces situations pédagogiques sont autant d'occasions d'aborder l'utilisation du lexique dans différents contextes, que ce soit dans les disciplines ou dans le langage du quotidien.

D'autre part, il cherche à articuler les objectifs de langue aux contenus disciplinaires. A titre d'exemple, lors d'une séance sur les pays d'origine des élèves, il mène un travail sur les drapeaux et fait décrire à l'aide du vocabulaire abordé au préalable en géométrie les formes qui constituent ces drapeaux.

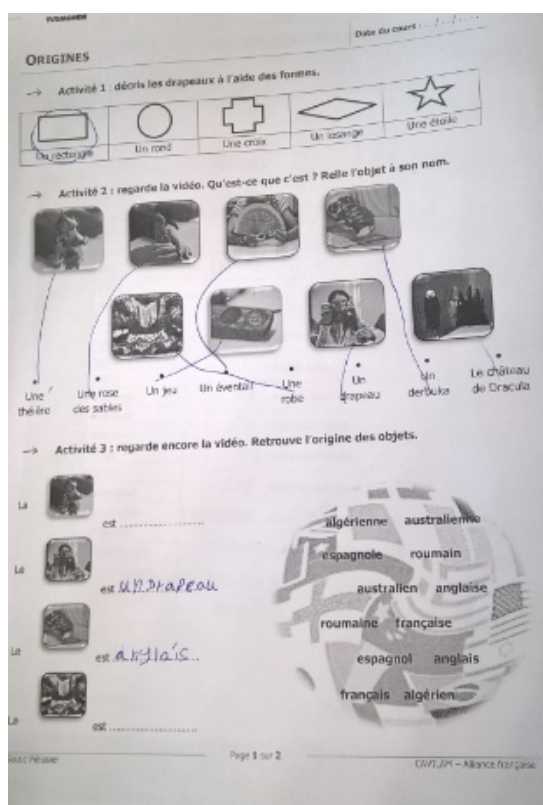


Figure 2 : Extrait de manuel de FLE - fiche pédagogique à destination des élèves du lycée Paul Héraud

M. de B., professeur d'histoire-géographie, aborde les contenus sous un autre angle. Il indique pourtant qu'il n'y a pas de programme en histoire-géographie, ni en français et qu'il s'agit de faire acquérir aux élèves une culture générale en balayant les périodes des deux derniers siècles. Il utilise une méthode de FLE et suit la progression de cette méthode. Il mène ce travail en amont dans sa matière, l'histoire-géographie et fait apprendre à ses élèves le vocabulaire-type (politique, religieux...). Il considère qu'il est spécialiste en histoire-géographie mais qu'il n'est pas formé pour enseigner le français, bien qu'il l'enseigne. Il est conscient de la nécessité d'intégrer une dimension langagière ou discursive dans le cadre de l'enseignement de sa discipline, mais considère qu'il se forme sur le terrain en ce qui concerne l'enseignement du français, mais que cet enseignement fait partie de ses missions compte tenu de son affectation sur ce poste. Une partie de son cours est pourtant consacrée à l'enseignement du français puis M. de B. se consacre à sa discipline, en se focalisant davantage sur le contenu que sur la langue.

2. L'apport mutuel de la langue et des disciplines : le cas des mathématiques

Plusieurs entrées ont été retenues afin d'identifier les interactions entre l'apprentissage linguistique et l'apprentissage disciplinaire à partir des observations en UPE2A et des échanges avec les enseignants. La première question traitée est celle de la place réservée au langage des disciplines dans l'enseignement. Il s'agira de se demander ensuite dans quelle mesure les mathématiques nécessitent un moindre recours aux compétences linguistiques comme le laisserait supposer le constat de leur caractère universel. Puis sera analysée la question de savoir comment l'enseignement des mathématiques peut faciliter l'apprentissage du français. Enfin seront passés en revue les éléments permettant de considérer la discipline des mathématiques comme une source de motivation et par là-même d'intégration pour des élèves allophones.

2.1. La place du langage des disciplines dans les apprentissages

La connaissance du vocabulaire spécifique et des constructions syntaxiques propres à une discipline favorise-t-elle les apprentissages dans cette discipline ? Interrogés sur la possibilité de mener en amont un travail sur le langage spécifique des disciplines pour faciliter l'apprentissage des notions en classe, les enseignants ont un point de vue

divergent. C.T. indique lors de notre entretien qu'il lui arrive de travailler sur la langue avant d'aborder la discipline en elle-même. Cela lui permet de mener un travail collectif centré sur la langue des mathématiques. Elle évoque les outils mis à la disposition des élèves pour alléger leur travail telle que la méthode utilisée pour l'inclusion des élèves dyslexiques. Elle constitue avec ses élèves des imagiers afin de travailler le lexique. Elle fournit parfois un modèle de réponse pour certains exercices-types ou des modèles de textes permettant un enchaînement logique dans la démarche de l'élève. C.T. mène également un travail spécifique sur les verbes (encadrer, démontrer, classer...) et demande aux élèves de surligner les mots qu'ils ne comprennent pas.

D. G. pense quant à lui qu'il est préférable d'aborder notions et langue de manière concomitante, qu'il lui paraît impossible de dissocier les deux. Il introduit cependant parfois des activités spécifiques portant sur la langue pour s'appropriier le vocabulaire.

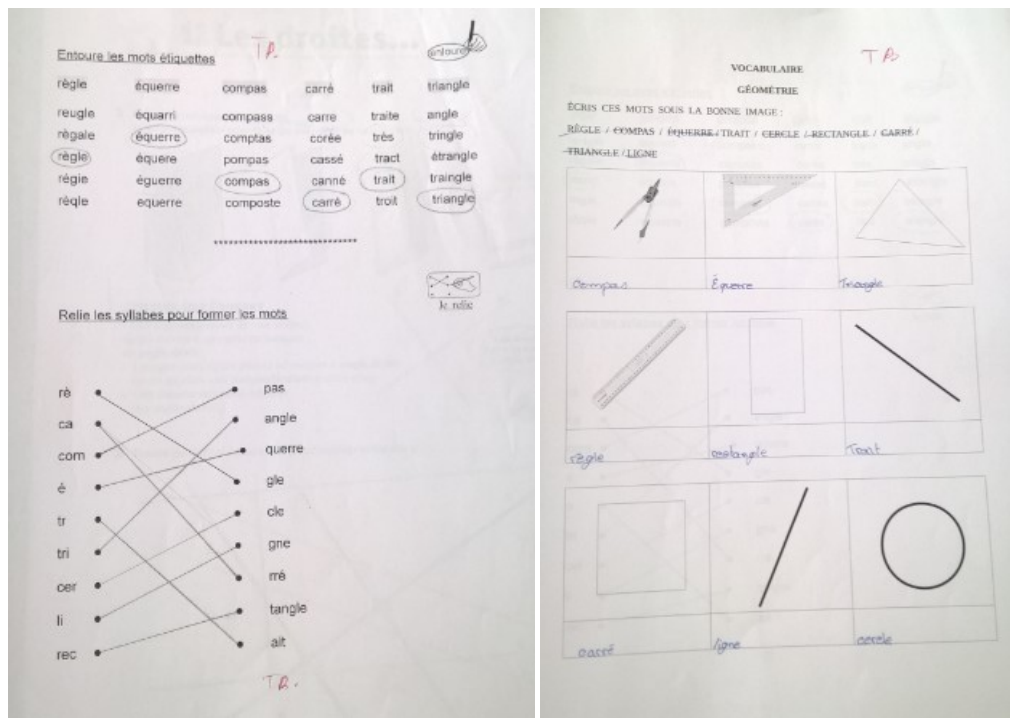


Figure 3 : Fiches d'exercices de vocabulaire - Collège Centre Gap

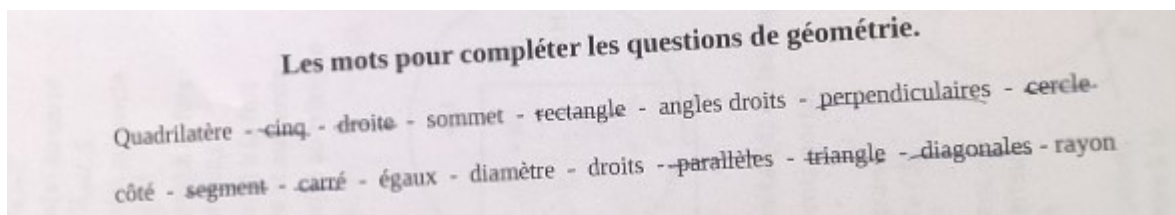


Figure 4 : Fiche-outil de vocabulaire - Collège Centre Gap

Il fournit également des outils pendant le cours pour permettre aux élèves de formuler des réponses.

La différence d'appréciation entre ces deux enseignants tient probablement d'une part à leur profil respectif (professeur de mathématiques/professeur des écoles), d'autre part et surtout aux caractéristiques de leurs publics (élèves déjà scolarisés/non scolarisés antérieurement). En effet, s'il est intéressant à mon sens de travailler sur la forme des démonstrations et des consignes pour donner des repères, un écueil doit cependant être évité : si l'élève n'a pas déjà été scolarisé, il ne s'agit pas alors de faire acquérir des éléments de langage sans y mettre du sens. Certes, pour les élèves NSA, l'apprentissage du lexique est capital et important. Ali, élève du lycée, explique qu'il y a beaucoup de mots nouveaux à assimiler. « La première fois que j'ai commencé, ça m'a fatigué ». Alhassane, élève du collège, a acquis le vocabulaire de la numération mais je m'aperçois très vite qu'il n'en a pas compris la logique, il répond de manière systématique pour montrer qu'il connaît le vocabulaire mais confond les termes unités, dizaines, centaines, car il ne met pas de sens derrière ces notions.

D. G. parvient à un constat analogue à propos de la difficulté de compréhension du sens des opérations : « Souvent je faisais du travail aussi sur "ben voilà, l'addition qu'est-ce que c'est l'addition ? On rajoute quelque chose... Quand est-ce qu'on a besoin d'ajouter quelque chose ? D'enlever quelque chose ?" Voilà, essayer de mettre en relation les différentes opérations. Parce que, pour eux, les mathématiques, c'était faire des opérations. Alors là, il y en a, ils sont super forts, ils arrivent, ils savent déjà faire toutes les opérations et tout mais ils ne savent même pas pourquoi. Les multiplications, ils n'ont même pas réfléchi que la multiplication c'était tout simplement une addition qui se répéterait plusieurs fois. Il faut donner du sens à tout ça ». Au fil des activités scolaires, les élèves apprennent des procédures, mais ils doivent aussi apprendre la démarche scientifique qui consiste à interpréter et mettre en relation les données d'un problème, à formuler des hypothèses et à les vérifier. Ces procédures sont aussi source de difficultés pour les élèves de classe ordinaire, mais pour les élèves allophones la dimension linguistique interfère dans la compréhension, nécessitant des mises au point constantes de la part du professeur.

Pour les élèves allophones scolarisés antérieurement, l'entrée dans la discipline se fait par la langue. Ils découvrent des mots qui correspondent à des notions déjà abordées. Ils ont besoin des mots pour désigner ce qu'ils connaissent déjà. Ils abordent langue usuelle et langue spécifique simultanément et le chevauchement de ces deux langues ne constitue pas

un obstacle pour l'apprentissage de la matière. C'est au contraire un moyen d'enrichir et de mémoriser le vocabulaire sur deux plans distincts.

Si l'élève n'a pas été scolarisé, il doit tout apprendre simultanément. Comprendre et s'approprier des concepts dans une langue qui n'est pas la sienne. Ici, la langue peut être un obstacle à la compréhension, surtout lorsque l'élève vient d'un pays où le français est langue seconde dans la mesure où il peut faire une confusion entre vocabulaire courant et vocabulaire spécifique, problématique qui n'est pas spécifique aux élèves allophones. Lors d'un cours portant sur les propriétés des droites, Nadine, élève francophone, indique que les droites parallèles tracées au tableau sont « verticales ». Ce terme qui est utilisé dans d'autres domaines tels que les sciences ou la géographie n'est pertinent que dans certains champs des mathématiques (symétrie, géométrie dans l'espace) mais n'est pas employé ici à bon escient et ne permet pas de définir les propriétés de ces droites. D.G. indique à son élève dans quel autre contexte on utilise ce mot en donnant des exemples.

Lors de l'entretien, D.G. évoque la difficulté pour certains élèves de comprendre ce qui se cache derrière le mot « kilo ». Le mot est utilisé de manière courante par les élèves pour désigner ce qu'ils achètent. A aucun moment, le mot n'est assimilé à la mesure mais uniquement au poids. « Par exemple, l'histoire du kilo.... Alors là, ça a été long à leur faire comprendre. Kilo qui veut dire mille. Ils n'associaient pas kilo à mille, ils associaient kilo à kilogramme. » L'enseignant doit donc construire avec eux ces notions comme cela se fait tout au long de la scolarité primaire, mais aussi faire évoluer les représentations de ces élèves. L'utilisation dans le langage courant de termes du langage mathématique fait parfois obstacle à une réelle compréhension des notions.

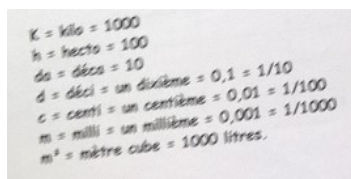


Figure 5 : Fiche mémo portant sur les unités de mesure

G.R., responsable de l'UPE2A du collège et professeur de français, estime également que l'opportunité de travailler en amont sur le vocabulaire spécifique d'une matière dépend étroitement du niveau de scolarisation des élèves : « Sur les consignes on travaille c'est sûr, sur le vocabulaire spécifique d'une matière aussi mais le problème c'est que chez les débutants, on est quand même beaucoup plus en FLE qu'en FLSco ... A un très petit niveau, tout est vocabulaire spécifique, par exemple quand on travaille sur la météo, ça

entraîne le climat alors, en travaillant très simplement sur des rituels de description de la météo au bout d'un moment quand j'ai le temps, je fais écrire des textes sur le climat d'un pays, donc ça c'est complètement de l'histoire-géo mais je le fais avec des objectifs de FLS, quand je peux, en lien avec le prof d'histoire. ». Elle évoque cette possibilité pour les élèves de niveau intermédiaire (A2) : « une des 1ères séquences que je fais, c'est sur la description des objets ; là, il y a tout un vocabulaire qui va aussi servir pour les maths, par exemple, sur la forme ».

L'élève allophone doit aussi apprendre à distinguer les différentes utilisations de la langue dans le cadre de la classe. Dans l'UPE2A, la transmission des codes de l'école est intégrée dans l'enseignement, en particulier celui des DNL. Ainsi, lors de la séance consacrée à la résolution de problèmes en mathématiques, D.G. rappelle aux élèves qu'ils doivent répondre aux questions en formulant des phrases. Si les cours de FLS/FLSco de G.R. comprennent des séances visant à familiariser les élèves avec les consignes, comme par exemple souligner/entourer, elle s'appuie sur des supports issus de différentes disciplines : « Parce qu'en particulier, quand ils sont NSA, ils ont besoin de compétences transversales. Par exemple, lire un tableau, c'est très difficile, j'essaye de prendre des documents qui ont du sens pour eux, soit du collège ou les choix de sport à l'UNSS²⁹, mais on est très éloigné des programmes. » D.G. insiste également sur l'articulation de la discipline avec la langue à travers les consignes : « Compréhension des consignes, répondre aux consignes. C'est sûr. C'est pour ça, même à travers les maths on fait plein de français ». Au-delà du langage de la discipline, l'écrit de l'école associé à celle-ci doit aussi faire l'objet d'une attention particulière.

²⁹Union Nationale du Sport Scolaire

ORGANISATION ET GESTION DES DONNÉES

7 Les tableaux à double entrée (2)

Objectifs : Lire un tableau à double entrée et le compléter avec des données numériques.

1 Lisa et Tom partent en colonie de vacances. Ils ont fait leurs valises. Lis le tableau et complète les phrases.

	short	T-shirt	pantalon	pull
Lisa	6	12	3	3
Tom	4	14	4	1

- Tom a emporté 12 T-shirts.
 - Tom a mis 1 pull dans sa valise.
 - Tom a pris 4 shorts.

- Lisa a pris 3 pantalons.
 - Lisa a emporté 3 pulls. 70
 - Lisa a mis 12 T-shirts dans sa valise.

2 Léo, Manon, Tom, Lisa et Lucas sont partis en vacances dans des lieux différents. Complète le tableau comme dans l'exemple.

Léo est parti 20 jours à la campagne.

	Léo	Manon	Tom	Lisa	Lucas
mer	.....	.....	<u>14</u>	<u>14</u>	.....
montagne	.....	<u>12</u>	.....	.....	.....
campagne	20	.....	.....	.....	<u>18</u>

Tom est parti 14 jours à la mer.
 Manon est partie 12 jours à la montagne.

Lucas est parti 18 jours à la campagne.
 Lisa est partie 14 jours à la mer.

Litchi est sur la case 18. Il recule de 5 cases. Colorie sa case d'arrivée.

8	9	10	11	12	<u>13</u>	14	15	16	17	<u>18</u>	19	20	21	22	23
---	---	----	----	----	-----------	----	----	----	----	-----------	----	----	----	----	----

Calcul mental : Soustraire sur des nombres « 10 ». Ex : Énoncer : 9 - 2 ; 8 - 4 ; 7 - 3 ; etc.
 Les élèves nomment ou écrivent le résultat.

Attention ! toutes les cases du tableau ne seront pas remplies.

dix

Figure 6 : Extrait de manuel de CE1 - fiche d'exercice - Collège Centre de Gap

Le cas cité précédemment d'Alhassane, élève NSA en grande difficulté, est emblématique de la délicate dissociation entre l'apprentissage de la langue des disciplines et celui de la discipline elle-même. Or, comme cela a été rappelé précédemment, certains auteurs semblent accorder à la langue des disciplines une place spécifique dans l'apprentissage. Ainsi, Vigner (1992 : 40) évoque-t-il une langue apprise pour «enseigner d'autres matières qu'elle-même». De son côté, Millon Fauré (2011 citée par Faupin, 2015 : 227) estime que les capacités à progresser dans l'acquisition des savoirs dépendent de la maîtrise du discours disciplinaire. De ce point de vue, comme Faupin (2015 : 233) l'a mis en évidence, les textes officiels paraissent assez contradictoires. Ainsi : «Le professeur de FLS doit aussi pouvoir travailler avec ses élèves les langages des différentes disciplines en amont des cours ordinaires» (MENJS, Eduscol, 2012 : 50) puis : la «langue instrumentale des autres disciplines [...] ne saurait être enseignée indépendamment d'une pratique de la

discipline elle-même» (Circulaire 2012). Dans la pratique, il paraît nécessaire d'opérer une différenciation selon le public d'élèves, comme le font ressortir les témoignages des enseignants.

2.2. Le recours aux compétences linguistiques en mathématiques

Sans revenir sur la discussion autour de la dimension universelle des mathématiques³⁰, celles-ci peuvent apparaître en soi comme un facteur favorisant les apprentissages des élèves allophones sans qu'ils aient recours à des compétences linguistiques particulières. C'est le sentiment partagé par de nombreux élèves interrogés. En témoigne par exemple Salimata, élève NSA, qui constate avec satisfaction qu'elle progresse plus rapidement en mathématiques qu'en français (langue écrite). D'une part, le lexique de la langue spécifique des mathématiques est réduit, comme nous l'avons vu dans la partie théorique, ce qui facilite son acquisition. D'autre part, cette élève s'appuie sur le langage sémiotique, les chiffres et les calculs pour déchiffrer les énoncés. L'entraînement et l'existence de format-type d'exercices l'aident beaucoup à mettre du sens dans ce qu'elle lit. Les évaluations réalisées en mathématiques dans le but de mesurer le degré de scolarisation antérieure des élèves allophones à leur arrivée en France sont d'ailleurs réalisées sans parole³¹.

D'un autre côté, les problèmes de compréhension du langage des mathématiques ne semblent pas uniquement d'ordre linguistique si l'on en juge par le fait qu'il est source de difficultés y compris pour de nombreux élèves de classe ordinaire, comme le souligne C.T., professeur de mathématiques. Les mots font entrer en jeu des concepts complexes, comme la propriété d'une figure ou le théorème. Les difficultés rencontrées par les élèves allophones peuvent dès lors être analogues à celles des autres élèves pour s'approprier le lexique ou pour désigner les objets mathématiques, ils se retrouvent en quelque sorte sur un pied d'égalité. Sur le plan lexical, C.T. constate par exemple que l'incompréhension créée par les faux amis concerne autant les élèves allophones que les élèves de classe ordinaire. De même, elle établit des parallèles avec les problèmes rencontrés par les élèves de primaire pour assimiler des expressions telles que « l'égalité est vérifiée ».

Les termes mathématiques sont par ailleurs souvent les mêmes d'une langue à l'autre, c'est ce qu'évoque Angela du Daghestan. Nous constatons ensemble que le mot bissectrice est

30 Voir en 2^{ème} partie

31 Voir en annexe un exemple d'évaluation non verbale

identique en russe et en français, ce qui représente un avantage pour assimiler et retenir le mot français. Cette élève, tout comme Lamine, originaire de Gambie, s'efforcent d'ailleurs de réfléchir en employant les mots français, lorsqu'ils font un exercice de mathématiques, afin de progresser plus vite et de mémoriser le vocabulaire spécifique.

Cependant, c'est à l'écrit, en lecture, dans le cas d'un énoncé complexe que les difficultés de compréhension peuvent bloquer l'élève allophone, selon C.T. Ces difficultés portent surtout sur les démonstrations et sur la géométrie, domaine qui nécessite des reformulations et l'utilisation de croquis : « Il faut que tu réexpliques tout, Il faut que tu fasses des croquis. » (C.T.)

Lors d'une séance portant sur le calcul des durées, les données des problèmes induisent les élèves en erreur. La présence de données numériques conduit presque mécaniquement les élèves à choisir une procédure ou une opération. Dans le problème qui suit, l'élève répond facilement à la première question. Le mot « total » l'a conduit à additionner les données numériques du problème. Pour la deuxième question, il doit en revanche trouver l'information qui n'est pas évoquée dans l'énoncé (mais dans l'illustration) et utiliser le calcul de la première question. L'exercice fait entrer en jeu plusieurs compétences : la lecture d'énoncé et d'image, la compréhension et des calculs intermédiaires.

10 Problèmes

Activité : Lire et analyser des problèmes présentés sous des formes variées.

1 Recherche

Lis attentivement le problème et ce que dit la petite fille.

À la piscine, il y a 35 enfants dans le grand bassin et 23 dans le petit bassin.

1. Quel est le nombre total d'enfants dans l'eau ? 58

2. Quel est le nombre de garçons ? 27

Pour chaque question, écris l'opération et la phrase réponse.

Question 1

Opération : $35 + 23$

Réponse : 58

Question 2

Opération : $58 - 31$

Réponse : 27

Figure 7 : Extrait de manuel de CE2 - Fiche d'exercice - Collège Centre de Gap

Dans ce problème, l'élève a manifestement additionné dans un premier temps les données numériques. Pour trouver le nombre de garçons, il a additionné le nombre total d'enfants dessinés dans l'eau avec le nombre de filles.

On retrouve la même situation dans l'exercice suivant.

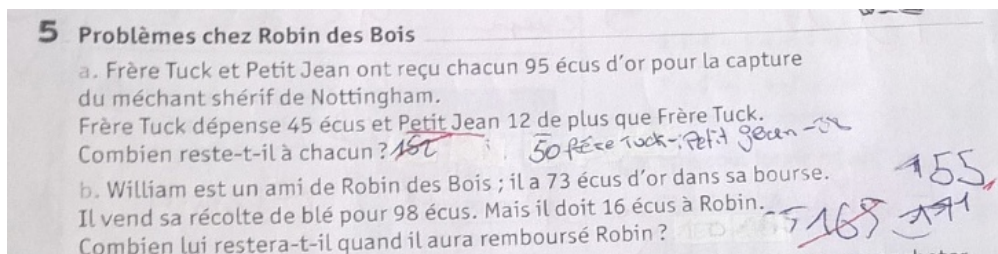


Figure 8 : Extrait de manuel de CE2 - Collège Centre de Gap

Or ce calcul demande de bien interpréter les données, de bien comprendre les inférences. On sait que l'ordre dans lequel apparaissent les données d'un problème est important pour la compréhension d'un énoncé dont la lecture requiert de savoir sélectionner et mettre en relation les informations importantes. Les difficultés constatées par C.T. dans ce domaine corroborent les travaux de Karine Millon Fauré (2017 : 42) se référant aux BICS et aux CALP de Cummins (1979)³². En deçà d'un certain seuil en français, les élèves ne progressent pas. La maîtrise de certaines opérations peut faire illusion sur la capacité des élèves à comprendre l'énoncé des problèmes.

Dès lors, plusieurs outils didactiques sont utilisés afin de combiner la progression dans la discipline et l'avancée des compétences linguistiques. Au cours des séances de mathématiques, D.G. fait de nombreuses digressions autour de la signification des mots en fonction des contextes d'utilisation. Cela se manifeste par des incises, des ouvertures vers d'autres domaines. Lors de l'étude des figures en géométrie, il distingue par exemple les dénominations du cercle en langage spécifique aussi appelé "rond" dans la langue usuelle. D.G. utilise l'exemple d'un élève évoquant les ronds-points pour souligner la distinction entre langage courant et langage spécifique.

Par ailleurs, les procédures utilisées en mathématiques sont souvent associées à des normes de présentation qui peuvent alléger les difficultés à l'écrit des élèves d'UPE2A (algorithmes, opérations, équations...). Ces procédures ne peuvent pas pour autant se substituer à la langue. A titre d'exemple, Arif, un élève bangladais, ne maîtrisant pas du

³²Voir en 2^{ème} partie

tout le français, est capable d'effectuer des équations complexes de bout en bout et de façon autonome sans avoir recours à la langue. En revanche, il s'avère incapable d'expliquer son raisonnement à l'oral comme à l'écrit et l'enseignant se trouve dans l'impossibilité d'échanger avec lui.

En outre, si les mathématiques reposent aussi sur des représentations matérielles, sous forme de croquis, de construction ou même d'objets, les professeurs qui y ont recours, se réfèrent néanmoins à la langue pour les décrire. C.T. a fabriqué pour son cours en UPE2A du petit matériel, des outils concrets pour travailler, par exemple, sur les volumes (objets) ou encore sur les fractions (camembert) et des jeux, comme cela se fait en primaire. Elle se sert également fréquemment du dessin. D.G. illustre toutes les notions abordées en géométrie par des constructions au tableau ou des exemples concrets figurant dans l'espace de la classe comme la jonction des murs pour représenter les angles droits³³. D.G. s'appuie aussi sur l'alternance codique en passant par la traduction dans des langues connues des élèves. « Alors ensuite, ils disent si on prend un point, on va dire le point E. Il y a une infinité de droites, infinité, cela veut dire qu'on peut en faire beaucoup. » Il les trace. « Il y a un point et elles passent toutes par là. Vous connaissez le mot fin ? C'est quoi le mot fin ? En anglais : End. En allemand, c'est Ende. La fin du film. Infinité, in c'est le contraire de fin. »

D.G. prévoit souvent des défis, sortes d'énigmes mathématiques, pour mettre les élèves en situation de recherche de solutions. Pour les résoudre, les élèves d'UPE2A dont le niveau de français est disparate à l'oral ont développé des compétences plurilingues. Lors d'un cours portant sur les propriétés des figures planes en géométrie au collège, D.G. demande à ses élèves de nommer le triangle tracé au tableau. Les élèves peinent à retrouver le mot exact. Marha, élève russophone, scolarisée un temps en Allemagne, énonce le mot « troiangle ». Elle reproduit l'étymologie de triangle à partir de la traduction littérale en français du terme allemand « Dreieck ». Dans la suite de la démonstration faite par Gajo (2011 : 69)³⁴, on a là une illustration de la capacité à faire correspondre signifiant et signifié à partir de la racine des mots mathématiques en s'appuyant sur des compétences plurilingues. Les élèves construisent leur représentation du monde en utilisant la déduction. La confrontation avec d'autres langues requiert d'échafauder des hypothèses quant au sens des messages à partir des informations dont ils disposent. Ces compétences peuvent

³³Voir la transcription du cours en annexe

³⁴Voir en 2^{ème} partie

constituer une gymnastique transposable en mathématiques. J'ai constaté une certaine agilité, même pour les élèves NSA, dans l'utilisation de concepts ou du langage formel des mathématiques.

On peut donc observer que les compétences linguistiques requises par l'apprentissage disciplinaire, ici les mathématiques, ne se limitent pas à la communication mais englobent la réflexion pour la compréhension d'un énoncé mathématique et la capacité à rendre compte de ses résultats, à l'oral comme à l'écrit. La place du lexique et de la grammaire nécessite d'être articulée avec les notions abordées, de manière à faire progresser les élèves simultanément en français et en maths. Les élèves doivent s'appropriier les notions telles qu'elles sont enseignées en France, le français des mathématiques.

2.3. Le rôle des mathématiques dans l'apprentissage du français

Si les compétences linguistiques s'avèrent indispensables pour pouvoir progresser en mathématiques, quelle peut être la contribution de cette discipline à l'apprentissage linguistique ? J'interroge C.T., professeur de mathématiques, au sujet de leur impact sur le langage. N'y a-t-il pas un risque pour les élèves qui se repèrent rapidement en mathématiques, grâce à leurs connaissances antérieures, de moins progresser dans la maîtrise de la langue ? Selon elle, ces élèves sont tout de même exposés à la langue à l'oral d'autant qu'il leur est demandé de formuler des réponses et les mathématiques présentent l'avantage notable pour l'enseignement du français d'associer le geste à la parole. Elle cite l'exemple de la géométrie, domaine dans lequel il y a beaucoup de descriptions.

Sur l'ensemble des cours de mathématiques, je constate d'ailleurs que de nombreuses séances portent sur la géométrie. Mon hypothèse est que ce champ se prête particulièrement à l'enseignement du français car il s'appuie sur des objets que l'on peut représenter. Lors d'une séance de géométrie, D.G. décortique l'énoncé avec les élèves. Il est en effet nécessaire d'explicitier les termes spécifiques au fur et à mesure de la lecture par les élèves et de les replacer dans le contexte des mathématiques sans quoi la tâche à réaliser devient obscure. Ainsi, dans l'énoncé « Le point P est dans le plan », D.G. explique : « un plan, c'est quelque chose de lisse comme ça. Par exemple, le tableau c'est un plan. Là, le point C, ici, ça, ça appartient au plan. Par contre, ici, si je mets un point ici, il n'est plus sur ce plan. Il est sur un autre plan. Un plan, c'est une grande surface toute plate. Par exemple, ici, on dit que c'est un plan de travail. Un plan, ça veut dire que c'est tout plat. » Sur le plan du français, ces digressions accompagnées de représentations

enrichissent le vocabulaire de l'élève et contribue à donner des clefs de compréhension de l'énoncé.

Les mathématiques contribuent également au développement des capacités de rédaction des élèves en leur apprenant à construire des phrases. C.T. estime que cet apprentissage est plus accessible à partir des mathématiques car ils peuvent avoir recours à des modèles. « Il y a le langage formel, et quand on doit donner un résultat, la langue est très concise, très précise, en fait, il n'y a pas tellement de solutions pour varier la réponse. » Elle leur propose parfois un modèle de réponse pour certains exercices-types ou des modèles de textes permettant un enchaînement logique dans la démarche de l'élève. « On est capable de leur donner un modèle de rédaction qu'ils peuvent re-transposer à d'autres exercices... ». Il s'agit donc d'acquérir une méthode qui peut être appliquée à d'autres domaines.

Par ailleurs, le raisonnement et les procédures utilisées en mathématiques permettent le développement de compétences linguistiques utiles dans d'autres domaines d'apprentissage. Comme l'indique I.M. : « On s'est aperçu qu'un jeune qui avait une certaine maîtrise des mathématiques, a minima niveau CM2, forcément allait pouvoir faire des transferts linguistiques que les jeunes n'ayant pas cette maîtrise des mathématiques auront plus de mal à faire et notamment au niveau de l'écrit ». Le raisonnement mathématique s'appuie dans les démonstrations sur une syntaxe particulière, caractérisée par l'emploi de connecteurs et impliquant des inférences. « Raisonner en mathématiques, c'est déduire, démontrer, mais c'est aussi résoudre un problème, s'engager dans une recherche, induire des conjectures à partir d'observations et d'essais, tester des hypothèses, généraliser et prouver des propositions » (CNDP, 2003 : 12). L'enseignement de ces éléments de langage permet une entrée particulière dans la langue française et ces apprentissages peuvent servir la compréhension et la production orale et écrite. En lecture, les inférences sont nombreuses. Tout n'est pas dit dans un texte. Il faut souvent déduire, à partir d'indices, le propos du texte. L'enchaînement logique selon un certain ordre chronologique caractérise la pensée mathématique. Dans le problème suivant proposé aux élèves de l'UPE2A du collège, les données sont exposées dans l'ordre chronologique et la compréhension de l'énoncé passe par la maîtrise des temps de l'indicatif (du passé composé, de l'imparfait et du présent).

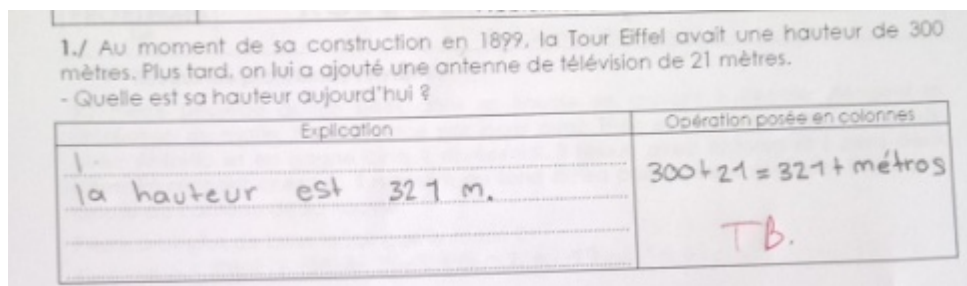


Figure 9 : Problème extrait d'un manuel de CE1- Collège Centre de GAP

Ces pratiques discursives ne laissent pas de place à l'approximation et répondent aussi aux exigences de l'institution scolaire. Le cours de mathématiques de D.G. au collège illustre bien cette situation. Il reprend point par point avec les élèves les données du problème et c'est à l'oral qu'ils sont amenés à construire un raisonnement. Dans un problème étudié, « Antoine possède 45 billes dans sa trousse. Il en gagne 8 le matin et 6 l'après-midi. Combien a-t-il gagné de billes au cours de la journée ? Combien possède-t-il de billes maintenant ? » Les questions posées ne portent pas seulement sur la compréhension des données mais aussi sur les caractéristiques formelles du problème. D.G. décrypte avec les élèves la démarche à adopter face à ce type de tâches. « Ensuite, on vous pose des questions sur le problème. Combien le problème comporte-t-il de questions ? Alors combien ? 2 Que faut-il calculer à la première question ? C'est quoi la première question ? ». Il ajoute ensuite : « Ça, c'est une question. Est-ce qu'il y a un point d'interrogation à la fin ? Voilà, alors lis la première question ? Alors il a gagné combien de billes ? »

Les mathématiques sont en quelque sorte une discipline propice à l'acquisition du FLSCO dans la mesure où elles ont recours à des conventions et des formulations-types exigées par les techniques rédactionnelles de l'école. L'élève reprend ici la formulation de la question pour exprimer un résultat. D.G. explique le terme caractéristique : « Alors les caractéristiques... ça veut dire pourquoi ? Pourquoi c'est un carré ? ».

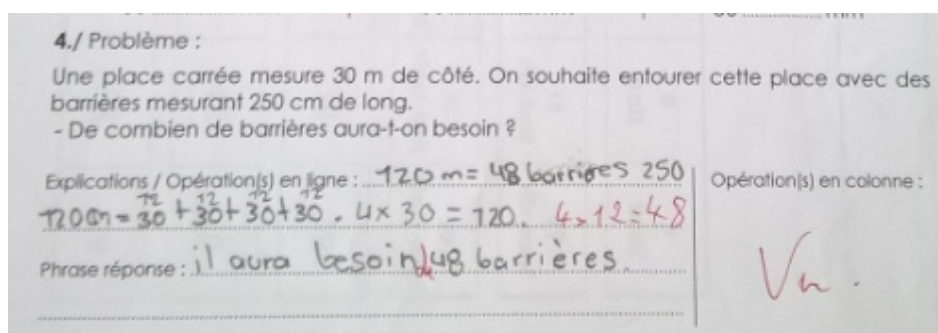


Figure 10 : Problème extrait d'un manuel de CM1- Collège Centre de Gap

Les manuels fournissent souvent des conseils de méthode en mathématiques.

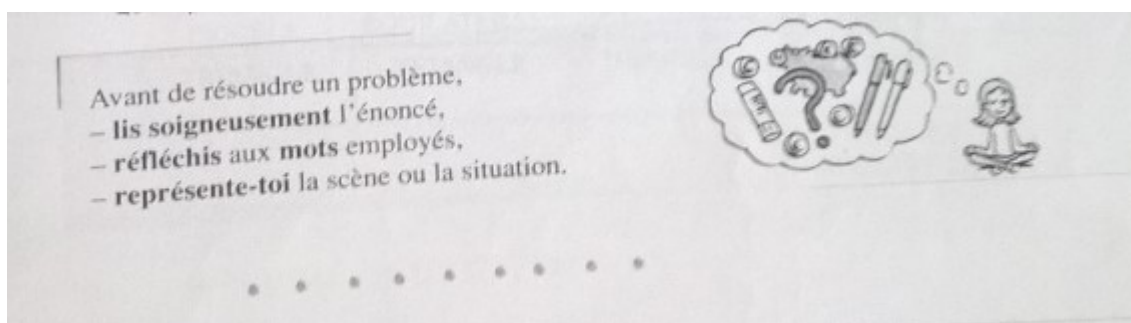


Figure 11: Points méthodologiques extraits de manuels de CE1

Les exercices de mathématiques conduisent souvent les élèves à discuter entre eux, à élaborer ensemble des solutions. Certains élèves non-francophones ont pris l'habitude de travailler en autonomie dans ce domaine et reformulent entre elles en français ce qu'elles ont compris du problème. L'une d'elles m'indique d'ailleurs que, même seule, elle cherche à trouver le résultat en se parlant en français afin de progresser. D.G. : « Je pense que pour ces élèves-là, c'est ça qui est intéressant. Finalement, elles font des maths mais subrepticement, sans vraiment s'en rendre compte, elles commencent à acquérir le langage français des mathématiques françaises. Donc, c'est intéressant ».

De même, des formes de collaboration entre élèves se construisent. Ainsi, Oumaïma, de langue maternelle arabe et ayant atteint le niveau du baccalauréat en Espagne, explique dans sa langue à Salimata, NSA, francophone et arabophone, les exercices de mathématiques. Salimata, de son côté, sert de traductrice en français à Oumaïma.

Selon M. de B., les rituels en mathématiques portant sur le système de numération sont un bon entraînement pour retranscrire à l'écrit ce que l'élève maîtrise déjà à l'oral. Angela, élève Tchétchène, m'indique préférer écrire son raisonnement « parce que le français ce que tu dis et ce que tu écris c'est pas pareil ». Pour M. de B., la difficulté est d'ordre linguistique et non pas liée à des difficultés de compréhension en mathématiques. Il

commence régulièrement ses séances de cours par un rituel autour de la numération : il dicte des grands nombres aux élèves. D'un autre côté, j'observe que certains élèves sont familiers de la numération mais que d'autres retranscrivent ce qu'ils entendent à l'oral. Par exemple : 3056 est écrit 300056.

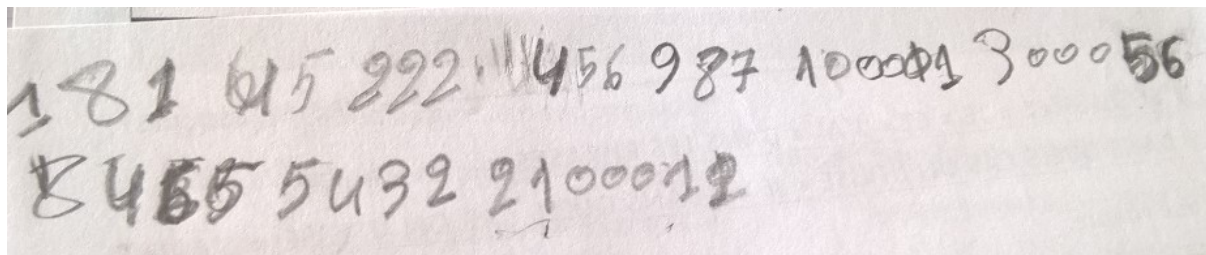


Figure 12 : Dictée de nombres d'un élève du lycée Paul Héraud (181, 615, 222, 456, 987, 1001, 3056, 8465, 5432, 21012)

J'interprète pour ma part cela comme des difficultés de compréhension de l'écriture décimale. Lorsque j'interroge M. de B. sur les séances de mathématiques qu'il mène en classe, il m'indique qu'il n'en fait jamais avec ses élèves, car selon lui, ce ne sont pas des mathématiques mais du français : il s'agit pour l'élève de retranscrire ce qu'il entend à l'oral, c'est donc un exercice linguistique.

NOMBRE À	PLUS PETIT		PLUS GRAND
	0	9	
UN CHIFFRE	10	99	
DEUX CHIFFRES	200	999	
TROIS CHIFFRES	2000	9999	
QUATRE CHIFFRES	20000	99999	
CINQ CHIFFRES	200000	999 999	
SIX CHIFFRES			

Figure 13 : Exercice de recherche en numération réalisé par un élève du lycée Paul Héraud

Il est vrai que les interactions entre langue et discipline sont tellement étroites qu'il est souvent délicat de désigner l'élément vecteur dans les apprentissages. Cependant, il apparaît dans ce qui précède que l'enseignement des mathématiques contribue à développer les capacités de production orale à travers la formulation de réponses aux exercices et les échanges pour la recherche de solution, mais également les capacités de

rédaction à travers les connecteurs et les éléments de langage permettant l'acquisition de la langue de scolarisation.

2.4. Les mathématiques, source de motivation et d'intégration pour les élèves allophones

C.T. considère que les mathématiques sont d'une certaine façon plus accessibles que d'autres matières. « En maths on arrive très vite à raccrocher des élèves qui ne sont pas francophones parce que les maths ont leur propre langage. » Selon elle, il y a déjà toute une partie, en calcul/algèbre qui est « vachement satisfaisante pour eux, parce que, là, ils s'y retrouvent et ils sont pratiquement au même niveau que les autres ». Si les élèves connaissent le langage mathématique, l'échange est possible autour de cette discipline. C'est une bonne base de discussion. « S'ils ont déjà les notions mathématiques, la langue ne gêne pas trop pour les maths ». Les exercices proposés reposent souvent sur la compréhension et leur présentation allège parfois le travail de production écrite.

Les nombres jusqu'à 9999 (3) 45

A la Maison de la Presse
 Chaque matin, la maison de la presse reçoit
 2560 journaux gratuits :
 - en paquets de 1000,
 - en paquets de 100,
 - et en piles de 10.

Combien de paquets de journaux et de piles le bureau dispose-t-il au magasin ?
 Nombre de paquets : 2 Nombre de paquets : 5 Nombre de piles : 6
 Complète : $2\ 300 = (2 \times 1000) + (3 \times 100) + (0 \times 10) = 2\ 300$

Les employés rangent ensuite les journaux en paquets de cent.
 Combien de paquets obtiennent-ils ?
 Complète : dans 2500 il y a 25 centaines. nombre de paquets : 25

Ils mettent enfin les journaux en piles de dix sur les étagères du magasin.
 Combien de piles obtiennent-ils ?
 Complète : dans 2500 il y a 250 dizaines. nombre de piles : 256

1 Combien de boîtes de 10 étiquettes peut-on remplir avec 154 étiquettes ?
 - 15 Boîtes

Avec 1 860 perles, combien de colliers de 100 perles peut-on confectionner ?
 18 colliers

2 Observe l'exemple et complète.
 2 748 contient 27 centaines
 473 contient 4 centaines
 4 610 contient 46 //
 2 013 contient 20 //

3 Complète.

	Ajoute 1	Ajoute 10	Ajoute 100
1 099	1 100	1 109	1 200
5 813	5 814	5 913	6 013
3 099	3 100	3 199	3 300
9 000	9 001	9 010	9 100

4 Complète selon l'exemple.
 134 contient 13 dizaines
 75 contient 7 //
 1 451 contient 145 dizaines
 2 075 contient 207 dizaines

Le rôle du chercheur
 Cécile a plus de titres que Pierre mais moins qu'Étienne.
 Qui a le moins de titres ?
 Pierre. Pierre

5 200 + 41 = 5 241 5 240 + 1 = 5 241

52 41 524 1

centaines dizaines centaines dizaines unités

Figure 14 : Fiche d'exercices extraite d'un manuel de CE2 -Collège Centre de Gap

D'autre part, dans les problèmes, les réponses écrites peuvent être formulées en s'appuyant sur la question posée.

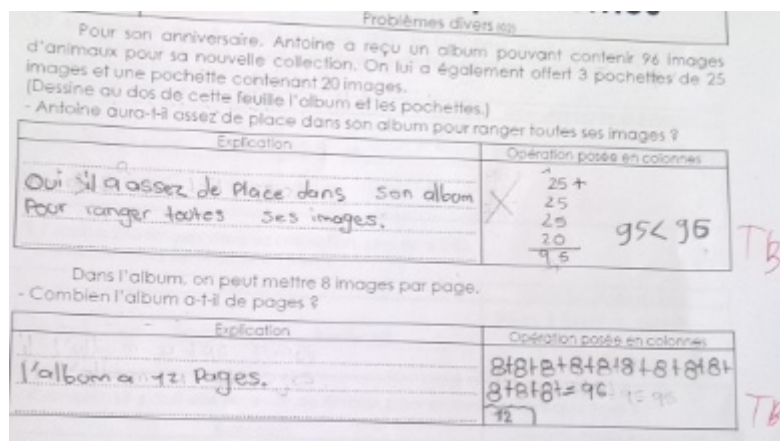


Figure 15 : Fiche d'exercice - Problèmes réalisés par un élève du Lycée Paul Héraud

Les contenus mathématiques peuvent facilement être abordés sous forme d'activités «décontextualisées» soit celles qui n'ont pas de lien direct avec la notion étudiée à l'instant T., ce qui peut faciliter l'entrée dans la discipline pour des élèves n'ayant pas eu le même parcours scolaire. L'enseignant peut faire le choix de revenir avec un groupe sur une notion qui n'a pas été comprise, pendant que d'autres élèves effectuent de manière autonome des exercices d'entraînement sur une toute autre notion. D.G. reprend parfois en début de cours des exercices portant sur différents domaines en fonction de l'avancée des travaux de chacun. Certains élèves réalisent des exercices d'entraînement pendant qu'il revient sur une notion qui n'a pas été comprise avec un petit groupe.

L'enseignement de la géométrie dont la part est très importante et dont l'intérêt pour l'apprentissage linguistique a déjà été souligné, présente également l'avantage de préparer les jeunes en vue d'une orientation professionnelle. D.G. évoque régulièrement au début des cours l'importance des connaissances mathématiques dans l'exercice de la vie professionnelle. D.G. : « Je pense en mathématiques, je vois deux aspects : je vois le fait d'enseigner les maths en général et l'urgence pour ces jeunes qui vont travailler bientôt. Et voilà. Et beaucoup de jeunes vont travailler dans le bâtiment. Donc, dans le bâtiment, la géométrie c'est super important et puis les mesures aussi. Dans la restauration, les mesures c'est super important. En boulangerie, les mesures c'est important. C'est vrai que je dirais que j'ai beaucoup axé mon travail sur les mesures et la géométrie. » Un élève de l'UPE2A du LP évoque les difficultés rencontrées lors de son stage en boulangerie et indique que le patron s'énervait car il ne connaissait pas les mesures. C.T. : « Vraiment l'algèbre de base.

Qu'ils aient, ce serait bien qu'ils aient ...des notions d'algèbre, tout ce qui est addition soustraction, ça on en discute des fois, mesurer l'unité, un poids, ça c'est très important pour tout métier ... ». De leur côté, les élèves interrogés évoquent l'utilité des mathématiques dans le quotidien et insistent aussi sur l'importance du calcul et des mesures, en particulier pour trouver un travail. Omar : « Quand tu veux construire une chaise, tu dois savoir la mesurer. Quand tu veux ouvrir la porte, tu dois savoir combien de mètres ... ». En effet, l'objectif pour les jeunes du lycée est d'intégrer très rapidement un apprentissage. Il s'agit avant tout pour eux de maîtriser les bases pour pouvoir être à l'aise dans le monde professionnel le plus rapidement possible.

De fait, les enseignements dispensés plus particulièrement au sein de l'UPE2A du lycée professionnel visent des compétences utiles dans l'optique d'une insertion professionnelle. I.M., responsable du MODAC : « Moi, en calquant sur mon expérience et sur les besoins identifiés de ces jeunes, je me suis aperçue que ces jeunes devaient absolument signer un contrat d'apprentissage avant leur majorité pour obtenir un titre de séjour et pouvoir rester en France et subvenir à leurs besoins. Partant de ce fait-là, je vais tout mettre en œuvre pour pouvoir les accompagner dans leur parcours, c'est pour cette raison que je mets en place de l'alternance une semaine sur deux, comme je fais pour mes décrocheurs, alors pour des motifs qui ne sont pas forcément les mêmes, mais le même sur un point : identifier le projet qu'ils veulent préparer. Identifier le CAP ou le bac pro vers lequel ils iront et ensuite les accompagner pour trouver un patron par le biais de stage en entreprise ». De ce point de vue, les objectifs de l'apprentissage linguistique des jeunes allophones du lycée professionnel se rapprochent de ceux du « français à visée professionnelle » tels que Florence Moulhon-Dallies les a définis, dans la mesure où celui-ci concerne des débutants en langue visant des premiers niveaux de qualification, compte tenu de la part accrue des compétences langagières dans l'activité professionnelle : « L'exercice des métiers est de plus en plus subordonné à la maîtrise de la lecture et de l'écriture » (Moulhon-Dallies, 2006).

En outre, en mathématiques comme en histoire-géographie, il s'agit aussi de construire des repères culturels pour ces jeunes qui devront rapidement s'insérer dans la vie active. Les acquis en mathématiques font partie intégrante de la vie sociale. Les apprentissages en jeu passent par une phase de recherche pendant laquelle l'élève est amené à prendre des décisions et à agir parfois avec des outils universels (matériel de géométrie, calculatrice...).

Lors d'une séance de mathématiques au collège, D.G. mène une activité sur la mesure des durées et il s'aperçoit que plusieurs élèves de sa classe ne maîtrisent pas la lecture de l'heure. Je perçois alors les grandes disparités entre les élèves tout comme l'intérêt pour leur vie quotidienne d'aborder ces notions élémentaires. Or une partie des contenus en mathématiques s'appuient sur des savoirs pragmatiques ou mettent en scène des éléments utiles dans le quotidien et les enseignants sont attentifs au développement de ces aspects qu'ils jugent indispensables. « Ça me paraissait fondamental le système métrique, ça me paraît la base. Le calcul fractionnaire... Le calcul, savoir compter, les quatre opérations, la distributivité ». Selon M. de B., l'apprentissage du français et des mathématiques nécessite d'être associé à des thématiques ancrées dans la vie sociale : « Donc le français, Il leur faut un français utile, dont ils puissent se servir à l'extérieur. Le plus vite possible et le mieux possible. ». Il s'agit aussi d'acquérir une connaissance des conventions sociales. D.G. : « On n'enseigne pas que le français, on enseigne tout ce qu'il y a autour. C'est ça qui est intéressant. Dans le français langue seconde justement, c'est ça qui est intéressant. Ce n'est pas un cours de français, c'est un cours pour devenir un peu français quoi. C'est pour ça d'ailleurs qu'on a défini différentes catégories de français, français langue seconde. Parce que le FLS c'est vraiment ça. T'apprends pas juste le français comme t'apprendrais l'anglais, t'apprends la langue pour pouvoir vivre dans ce pays, donc t'apprends plein de choses autour et utiliser un compas ça en fait partie, mine de rien ».

Les élèves allophones sont conscients de l'intérêt des mathématiques pour le développement de compétences transversales utiles au quotidien. Angela reconnaît l'importance de cette matière pour sa culture personnelle. De même, Amanda : « Parce que les maths toujours dans notre vie, je ne sais pas très bien expliquer, c'est très important pour la vie. »

CONCLUSION

Ce mémoire s'inscrit dans le cadre des débats sur les relations entre l'apprentissage du français et celui des disciplines dites non linguistiques (DNL). Dans le cas particulier de l'enseignement dédié aux élèves allophones, objet du travail présenté, apprendre les DNL nécessite une adaptation de la langue. Pour illustrer cette thématique, j'ai choisi d'effectuer un stage auprès d'un établissement d'enseignement secondaire qui m'a permis d'y observer les cours dispensés dans une UPE2A. Ce stage m'a conduite à construire une problématique centrée sur l'articulation entre l'apprentissage du français et celui des autres disciplines enseignées aux élèves allophones dans la perspective d'identifier leur apport mutuel : cerner le rôle de la langue comme vecteur des apprentissages disciplinaires tout comme celui des disciplines dans la maîtrise de la langue. Parmi ces disciplines, le choix de privilégier les mathématiques s'est imposé du fait de leur poids dans les emplois du temps, de l'importance que leur accordent enseignants et élèves et des atouts qu'elles peuvent représenter pour de nombreux élèves allophones.

Ces questions ont d'abord été replacées dans un contexte plus large, relatif aux caractéristiques des publics d'élèves allophones, des textes réglementaires et de leurs conditions d'application dans les établissements scolaires. L'objectif prioritaire de l'enseignement dédié aux élèves allophones étant depuis sa création la maîtrise du français, les autres disciplines se sont retrouvées reléguées au second plan. Cependant, au fil du temps, les textes réglementaires les ont progressivement intégrées, en particulier les mathématiques, mais également l'enseignement du langage des disciplines. Sur le terrain, la faible prise en compte des disciplines dites non linguistiques est patente, due à l'inexistence d'une véritable équipe pédagogique chargée de l'accueil des élèves allophones. Malgré ce rôle modeste attribué aux disciplines, les mathématiques se

distinguent en occupant une place privilégiée dans les pratiques. Elles figurent au premier rang des disciplines enseignées après le français.

Au-delà du rappel du cadre contextuel, une revue du champ théorique relatif à l'enseignement du français pour élèves allophones et à celui des disciplines dites non linguistiques semblait incontournable. L'ensemble des éléments tirés de ces travaux met en évidence la richesse des apports mutuels des apprentissages linguistiques et disciplinaires dans le cadre de l'enseignement d'une langue seconde. Ils permettent d'entrevoir cependant les difficultés de mise en œuvre de cet enseignement. C'est sur cette base qu'ont été analysés les éléments collectés lors de mon stage.

Les observations recueillies ont permis de livrer quelques réflexions qui seront rappelées brièvement. Le stage en UPE2A est un riche terrain d'observation des interactions entre langue et discipline, qui n'est pas sans rappeler une classe multi-niveaux en école primaire, nécessitant une organisation précise et la mise en place de modes de collaboration originaux entre élèves et professeurs. Aborder une langue à partir des disciplines prend tout son sens dans une structure accueillant des élèves allophones dans le second degré compte tenu du rôle de ces disciplines et, en particulier, celui des mathématiques dans le cursus scolaire.

Les interactions entre langue et discipline sont si étroites qu'il est souvent difficile de les dissocier lors des apprentissages. En témoigne la retranscription à l'écrit du système de numération qualifiée par un enseignant d'exercice linguistique. Leur degré d'imbrication dépend cependant en partie de la catégorie de public d'élèves allophones. S'ils n'ont pas été scolarisés antérieurement, l'apprentissage linguistique ne peut être dissocié de celui de la notion. En revanche, pour ceux qui ont déjà été scolarisés, les aspects linguistiques prendront le pas sur les aspects disciplinaires dans les apprentissages. La maîtrise de procédures mathématiques telles que les opérations ou équations peut certes conférer à l'élève allophone une certaine autonomie mais celle-ci rencontre ses limites dès lors qu'il s'agit par exemple de comprendre l'énoncé des problèmes. En outre, la maîtrise de la langue devient indispensable lorsqu'il faut expliquer un raisonnement, à l'oral comme à l'écrit, et échanger avec l'enseignant et la classe.

D'un autre côté, l'enseignement des mathématiques contribue à développer ces capacités de production orale et écrite. La géométrie se prête particulièrement à l'enseignement du français à partir de la représentation de ses objets. La syntaxe sur laquelle s'appuie le

raisonnement mathématique dans les démonstrations (connecteurs, inférences) présente une entrée dans la langue française qui enrichit la production orale et écrite. Les mathématiques contribuent ainsi à l'acquisition du FLSco dans la mesure où elles ont recours à des conventions assimilables à celles exigées par les techniques rédactionnelles de l'école.

La maîtrise de la langue ne présage pas pour autant d'un accès facilité aux contenus mathématiques, qui sont également source de difficultés pour de nombreux élèves de classe ordinaire. Les mots peuvent recouvrir des concepts complexes. La langue des mathématiques doit donc faire l'objet d'un enseignement en soi, être mise en perspective avec la langue courante. Plusieurs outils didactiques sont utilisés afin de combiner la progression dans la discipline et l'avancée des compétences linguistiques, comme l'étude de la signification des mots en fonction des contextes d'utilisation.

La démarche qui associe apprentissage linguistique et apprentissage disciplinaire s'inscrit dans une approche actionnelle considérant l'apprenant comme un acteur social, ainsi qu'il est défini dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), acteur qui doit accomplir des tâches dans un environnement particulier, l'institution scolaire, et, à terme, dans un domaine professionnel. Ces relations entre apprentissages linguistiques et disciplinaires ouvrent des perspectives de renouvellement des pratiques pédagogiques. L'enseignement se focalise à la fois sur la discipline et sur la langue. Les élèves mènent de front plusieurs activités, ils doivent s'approprier les contenus disciplinaires, savoir déchiffrer un texte, s'exprimer à l'oral et l'écrit et enfin interpréter les énoncés. Toutes ces activités vont de pair et l'élève doit pouvoir progresser simultanément sur tous ces plans. Cet enseignement exige de la part du professeur qu'il adapte en permanence les contenus d'apprentissage. Or, si ces perspectives didactiques paraissent novatrices en théorie, sur le terrain elles semblent plus difficiles à mettre en pratique. A cet égard, il paraît impérieux d'évoquer les conditions concrètes dans lesquelles ces apprentissages ont lieu. Les objectifs sont souvent mis à mal par les sureffectifs, l'hétérogénéité des parcours scolaires et la courte durée de scolarisation des élèves en UPE2A. L'hétérogénéité de la classe ne permet pas de définir d'objectifs précis, la formation consiste plus en une formation généraliste, permettant de mettre à niveau les élèves afin de leur permettre de prétendre à une formation professionnelle. Le nombre d'heures consacrées aux mathématiques au lycée semble insuffisant compte tenu des difficultés en français (fluence et compréhension). Il serait nécessaire de consacrer des heures au décodage et à

l'interprétation des énoncés, ainsi qu'au lexique en raison des difficultés en lecture. La mise en place de projets transdisciplinaires (par exemple : sport et mathématiques³⁵) ou le fait d'impliquer les élèves en échangeant autour des mathématiques dans leur culture d'origine sont une source d'implication et d'échanges entre les élèves. La collaboration entre élèves francophones et non francophones peut aussi permettre de compenser les difficultés en langue des uns et les difficultés en mathématiques des autres.

Le dispositif UPE2A du second degré requiert que soient mis en place une véritable ingénierie de formation, des aménagements matériels, du temps, une évaluation précise des compétences pour définir un programme sur mesure ainsi qu'une connaissance des élèves sur la durée par des équipes pédagogiques stables. Par ailleurs, le français langue de scolarisation est un champ d'étude relativement récent dans le domaine du français langue étrangère et semble être encore difficile à transposer dans les pratiques pédagogiques des établissements du second degré.

³⁵ Les séances de natation donnent l'occasion de travailler sur les unités de mesures et sur le calcul des longueurs.

BIBLIOGRAPHIE

Références bibliographiques

Auger, N., (2010), *Élèves nouvellement arrivés en France. Réalités et perspectives pratiques en classe*, Paris : Éditions des archives contemporaines.

Baruk, S. (1985), *L'âge du capitaine : de l'erreur en mathématiques*. Paris : Seuil.

Braz, A.(2007). *Pour une réflexion sur l'enseignement bilingue*. Santader : Consejería de Educación de Cantabria.

Carras, C.(2019).*Français sur Objectifs spécifiques – Master mention Didactique des langues, parcours FLES – 2^{ème} année - UFR LLASIC – Université de Grenoble Alpes – CNED.*

Cervoni, B., Chnane-Davin, F. et Ferreira-Pinto M. (2005), *Entrée en matière : la méthode de français pour adolescents nouvellement arrivés*, Hachette FLE.

Coste, D. (2003).*Construire des savoirs en plusieurs langues. Les enjeux disciplinaires de l'enseignement bilingue*, 2003, Paris : ADEB.

Coste, D. (2003).*Pluralité des disciplines et des langues dans la construction/transmission des connaissances. Quaderni pubblicati dall'Ufficio scolastico regionale per il Piemonte*, 9-23.

Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependance and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49 : 222-251.

Duverger, J. (2005). *L'enseignement en classe bilingue. Français langue étrangère*. Paris : Hachette.

Faupin E. (2015) *Prendre la parole en classe, une gageure pour les élèves allophones arrivants : le cas des cours de français, mathématiques et histoire-géographie*. Thèse de doctorat, Sciences du langage. Université Nice Sophia Antipolis

Friederich, G. (2006). *Quelles structures linguistiques allemandes au service de quelles mathématiques ?* Mémoire de Master, Sciences de l'éducation. Université Louis Pasteur Strasbourg.

Girodet M-A. (1996). *L'influence des cultures sur les pratiques quotidiennes de calcul.* Didier, coll. CREDIF essais.

Le Ferrec, L. (2011). *Le français langue seconde comme langue de scolarisation. Théorisation, description et analyse d'interactions didactiques.* Thèse de doctorat, Sciences du langage. Université Paris 3

Lieury, A. (1998). *Lexis : Test de mémoire encyclopédique de la 6ème à la 3ème.* Paris : Éditions et Applications Psychologiques.

Mangiante, J-M (2009). L'articulation FOS–DNL dans les filières bilingues : pour une méthodologie de l'exploitation du discours pédagogique de l'enseignant bilingue. In *Mélanges CRAPEL*, n°31, 80-90.

Mendonça Dias C. (2012). *Les progressions linguistiques des collégiens nouvellement arrivés en France* Thèse de Doctorat en Sciences du langage. Université de Nice – Sophia Antipolis.

Millon-Fauré, K. (2011). *Les répercussions des difficultés langagières des élèves dans l'activité mathématique en classe : le cas des élèves migrants.* Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation. Université de Provence, Aix-Marseille.

Millon-Fauré, K. (2017). *L'enseignement des mathématiques aux élèves allophones : Etudes des répercussions des difficultés langagières sur les enseignements et les apprentissages.* Saint Denis : CS Sciences humaines et sociales

Rafoni J.C. (2007), *Apprendre à lire en français langue seconde*, Paris : L'Harmattan

Spaëth V. (2008). Le français « langue de scolarisation » et les disciplines scolaires. In Chiss J-L. (dir.), *Immigration, école et didactique du français.* Paris : Didier, 62-100.

Steffen G (2011). *Travail bilingue et intégré des savoirs disciplinaires et linguistiques : Apprentissage dans l'enseignement bilingue au secondaire.* Thèse de Doctorat en linguistique. Université de Lausanne.

Tomassone, R. & Le Gall, M. (1997). Mathématiques et langage. Comment les enseignants de français pourraient-ils construire seuls les compétences de langage dont l'élève a besoin en mathématiques ? in Legrand P. (dir.). *Les maths en collège et en lycée*, Paris : Hachette éducation, 85-105.

Zakhartchouk J.-M. (2007). Nous sommes tous professeurs de langue. In *Cahiers pédagogiques*, 453, 40-41

Zayana K., Jadiba S., Kraiem S., Fayala A (2020). La mathématique migrante. In *Cahiers pédagogiques, Les élèves migrants changent l'école* n°558, 43-43.

SITOGRAPHIE

Académie de Nancy-Metz (2014). *Enseignement des disciplines non linguistiques (DNL) Recommandations des inspecteurs pédagogiques régionaux*. Disponible en ligne : <http://www4.ac-nancy-metz.fr/histoire-geographie/wp/linterculturalite-point-de-vue-de-linspection-references-didactiques-pedagogiques/> [consulté le 14/07/2021]

Anicotte, R., Brucker, C., Degraeve, L., Hunault, O., Jost, R., Pernot, E., Vergnaud, M. (2017) *L'enseignement des mathématiques en langue étrangère*. Disponible en ligne : <https://ent2d.ac-bordeaux.fr/disciplines/mathematiques/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/IGEN-Maths-en-langues-sans-annexes.pdf> [consulté le 14/07/2021]

Beacco, J.-C. (2010). *Eléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'apprentissage/enseignement de l'histoire (fin de la scolarité obligatoire). Une démarche et des points de référence. Forum politique. Le droit des apprenants à la qualité et l'équité en éducation – Le rôle des compétences linguistiques et interculturelles*, Genève. Disponible en ligne : www.coe.int/lang/fr [consulté le 13 juillet 2021].

Bessonnat, D. (1998) *Maîtrise de la langue et apprentissages disciplinaires Approches transversales au collège en France*. Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/ries/2860> [consulté le 14/07/2021]

Bouchard, R. & Cortier, C. (2004) *Français de scolarisation" et mathématiques (comme exemple de culture scolaire-disciplinaire) : une problématique pour les dispositifs d'intégration des Enaf ?* Disponible en ligne : https://www.researchgate.net/publication/281248193_Francais_de_scolarisation_et_mathematiques_comme_exemple_de_culture_scolaire-disciplinaire_une_problematique_pour_les_dispositifs_d'integration_des_Enaf/link/5c8fa1d692851c1df949cb2d/download [consulté le 14/07/2021]

Cavalli, M. (2011), *L'enseignement bilingue doit être bilingue et profiter aux deux langues concernées*. 21-22. Disponible en ligne : http://www.adeb-asso.org/wp-content/uploads/2014/02/ADEB_brochure_DNL_12_2011.pdf#page=7&zoom=auto,-47,345 [consulté le 13/07/2021]

Cavalli, M. (2011) *Méthodologies et cultures scolaires*. 46-49 Disponible en ligne : http://www.adeb-asso.org/wp-content/uploads/2014/02/ADEB_brochure_DNL_12_2011.pdf [consulté le 13/07/2021]

Chevallard, Y. (1980). *Mathématiques, langage, enseignement : la réforme des années soixante*. Disponible en ligne : http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Mathematiques_langage_enseignement.pdf [consulté le 14/07/2021]

Chnane-Davin, F. (2009). FLE, FLM, FLS, DNL, clivage et partage? *Cahiers pédagogiques, Dossier Enfants d'ailleurs, élèves en France, N°473*. Disponible en ligne : <https://www.cahiers-pedagogiques.com/fle-flm-fls-dnl-clivage-et-partage/> [consulté le 13 juillet 2021].

Corre, A.& Roux, P-Y. (2010) Identifier des besoins de formation professionnelle : entre attendus et constatés. L'exemple du français langue étrangère ou seconde. Disponible en ligne : https://projetadef.files.wordpress.com/2011/03/confc3a9rence-identifier-des-besoins-de-formation-professionnelle_-entre-attendus-et-constatc3a9s.pdf[consulté le 14/07/2021]

Coste, D. (2011) *Le Professeur de «Discipline Non Linguistique» : Statut, fonctions, pratiques pédagogiques, Postface*. Disponible en ligne : http://www.adeb-asso.org/wp-content/uploads/2014/02/ADEB_brochure_DNL_12_2011.pdf [consulté le 14/07/2021]

Coste, D.(2003) Construire des savoirs en plusieurs langues.les enjeux disciplinaires de l'enseignement bilingue. Disponible en ligne : https://lewebpedagogique.com/bilingue/files/2011/07/Coste_Santiago_oct03.pdf [consulté le 14/07/2021]

Cuq, J.P. (1995) Le FLS : un concept en question. *Tréma, n°7*. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.4000/trema.2153> [consulté le 18/07/2021]

Demarty-Warzée, J. (2011) *Les discours disciplinaires. Enseignement bilingue - le professeur de « discipline non linguistique »statut, fonctions, pratiques pédagogiques*. ADEB, 29-41. Disponible en ligne : http://www.adeb-asso.org/wp-content/uploads/2014/02/ADEB_brochure_DNL_12_2011.pdf [consulté le 14/07/2021]

Duval, R. (2005). *Les conditions cognitives de l'apprentissage de la géométrie : développement de la visualisation, différenciation des raisonnements et coordination de leur fonctionnement*. Disponible en ligne : <https://numerisation.univ-irem.fr/ST/IST05010/IST05010.pdf> [consulté le 14/07/2021]

Duverger, J. (2011) *L'enseignement bilingue doit profiter aux disciplines*. 7-10. Disponible en ligne : http://www.adeb-asso.org/wp-content/uploads/2014/02/ADEB_brochure_DNL_12_2011.pdf [consulté le 14/07/2021]

Gajo, L. (2007). Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation *Tréma*, 28, 37-48 Disponible en ligne : <https://doi.org/10.4000/trema.448>[consulté le 13 juillet 2021]

Gajo, L. (2011).*Des bénéfices cognitifs optimisés par l'alternance codique*. 68-71 Disponible en ligne : http://www.adeb-asso.org/wp-content/uploads/2014/02/ADEB_brochure_DNL_12_2011.pdf Gajo 2011 [consulté le 14/07/2021]

IGEN/IGAENR (2009) *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France- n° 2009-082*, MENR, rapport disponible en ligne : <https://www.ac-dijon.fr> [consulté le 18/07/2021]

Institut français de l'éducation, Centre Alain Savary (2017) *Favoriser l'entrée dans l'univers des mathématiques, une question de langages ?* Disponible en ligne :

<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/mathematiques-en-education-prioritaire/confronter-les-eleves-aux-dimensions-culturelles-et-historiques-des-savoirs-enseignes-le-cas-des-mathematiques-en-education-prioritaire> [consulté le 13/07/2021]

IREM-MENJS (2016). *Mathématiques et maîtrise de la langue*, EDUSCOL. Disponible en ligne :

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ressources_transversales/99/6/RA16_C3C4_MATH_math_maitr_lang_N.D_600996.pdf [consulté le 14/07/2021]

Mangiante, J.M. (2010), *Les relations entre l'enseignant de langue et celui de la DNL : nécessité d'une convergence didactique et méthodologique*. Disponible en ligne : <https://lefilplurilingue.org/sites/default/files/inline-files/article%20FOS-DNL%281%29.pdf> [consulté le 13/07/2021]

MEN (1970) Circulaire n° IX 70-37 du 13 janvier 1970: *Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers*. Bulletin officiel de l'Éducation nationale 29.01.1970, n°5. Disponible en ligne : <http://www.francaislangueseconde.fr/wp-content/uploads/2012/11/textes-et-rapports-officiels-concernant-les-eleves-allophones-arrivants-novembre-20121.pdf> [consulté le 18/07/2021]

MEN (2002). *Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages*. Circulaire n° 2002-100 du 25-4-2002- NOR : MENE0201119C, MEN – DESCO. Disponible en ligne : <https://www.education.gouv.fr/botexte/sp10020425/MENE0201119C.htm> [consulté le 19/07/2021]

MENJS(2012). *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*. Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012, NOR : REDE1236612C, RED - DGESCO. Disponible en ligne : https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm?cid_bo=61536 [consulté le 14/07/2021]

MENJS (2020). *Guide pour l'enseignement en langue vivante étrangère de l'école au lycée, Oser les langues vivantes étrangères*. Disponible en ligne : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langues_vivantes/36/3/Guide-EMILE_1253363 [consulté le 14/07/2021]

Mercier, A. (2002) *La transposition des objets d'enseignement et la définition de l'espace didactique, en mathématiques*. Disponible en ligne : https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_141_1_2922 [consulté le 13/07/2021]

Vigner, G. (2011) *L'importance particulière de l'écrit dans la construction des connaissances disciplinaires*. Disponible en ligne : http://www.adeb-asso.org/wp-content/uploads/2014/02/ADEB_brochure_DNL_12_2011.pdf [consulté le 14/07/2021]

Vollmer, H.J. (2006) *Langues d'enseignement des disciplines scolaires*. Disponible en ligne : <https://rm.coe.int/16805c7466> [consulté le 13/07/2021]

Robin D. & Barrier E. (1987) *L'enseignement des mathématiques dans le contexte international*. Disponible en ligne : https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1987_num_80_1_1470 [consulté le 13/07/2021]

UNESCO (1953) *L'emploi des langues vernaculaires dans l'enseignement*. Disponible en ligne : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131582> [consulté le 13/07/2021]

SIGLES ET ABREVIATIONS UTILISES

ADEB Association pour le Développement de l'Enseignement Bi/plurilingue
CAPES Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré
CASNAV Centres Académiques pour la Scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)
CLA classes d'accueil ordinaires
CLAD Classe d'adaptation
CLA-NSA classes d'accueil pour élèves non scolarisés antérieurement
CNDP Centre National de Documentation Pédagogique
DAI Dispositif d'Accueil et d'Intégration
DAQ Dispositif d'Accompagnement à la Qualification
DEPP Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance
DNL Discipline Non linguistique
E.M.I.L.E. Enseignement de matières par intégration d'une langue étrangère
ENAF Enfants Nouvellement Arrivés en France
EVASCOL Évaluation de la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)
FLES Français Langue Seconde
FLM Français Langue Maternelle
FLSco Français langue de scolarisation
FOS Français sur objectifs spécifiques
IREM Instituts de recherche sur l'enseignement des mathématiques
LMD Licence Master Doctorat
MENESR Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche
MNA Mineurs Non Accompagnés
MODAC Module d'accueil et d'accompagnement pour les ENAF
NSA Non Scolarisés antérieurement
SAIO Service Académique d'Information et d'Orientation
UPE2A Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants

ANNEXES

TABLE DES ANNEXES

ANNEXE 1 : ETAPES DE LA RECONNAISSANCE DU FLS ET FLSCO	102
ANNEXE 2 : MANUELS DE FLS/FLSCO.....	104
ANNEXE 3 : EMPLOIS DU TEMPS AU LYCEE PAUL HERAUD ET AU COLLEGE CENTRE.....	105
ANNEXE 4 : SEANCE DU 2 JUIN 2020- UPE2A COLLEGE CENTRE	109
ANNEXE 5 : GUIDE D'ENTRETIEN - PROFESSEURS	115
ANNEXE 6 : ENTRETIENS AVEC LES ENSEIGNANTS	118
ANNEXE 7 : GUIDE ET BILAN DES ENTRETIENS AVEC LES ELEVES DU LYCEE PROFESSIONNEL.....	157
ANNEXE 8 : EVALUATION NON-VERBALE EN MATHEMATIQUES POUR ELEVES ALLOPHONES	160

ANNEXE 1

ÉTAPES DE LA RECONNAISSANCE DU FLS ET FLSCO

En 1991, le FLS fait l'objet d'un premier fascicule de la Direction des lycées et collège au MEN à la suite d'une expérimentation pédagogique portée par des enseignants, fascicule dans lequel figure la définition suivante : « langue enseignée à des apprenants plongés dans la communauté linguistique française, en prenant en compte les spécificités de l'enseignement du français langue seconde en contexte scolaire : la langue française n'y est pas seulement objet d'étude mais aussi outil d'apprentissage des autres objets d'étude »³⁶.

- En 1996, cette définition est reprise en annexe du programme de français au collège.³⁷

- En 2000 paraît la brochure « Le français langue seconde » (Viala, Bertrand, Vigner, dir.), éditée par le CNDP et la DESCO. Son contenu résulte des réflexions d'un groupe de travail composé d'enseignants, d'inspecteurs de l'Éducation nationale et de chercheurs, introduit par ses auteurs comme un « document d'accompagnement pour les professeurs de la spécialité 'français langue seconde' des programmes de français au collège ». Cette brochure est également présentée comme la concrétisation de pratiques déjà à l'œuvre : « Disons simplement qu'il s'agit de faire exister institutionnellement un domaine didactique que les professeurs engagés dans cet enseignement composent d'année en année » (Marcus, 2000 : 54). Le français langue seconde ne se substitue pas au FLE, il le complète sur des aspects essentiels pour la poursuite du parcours scolaire : « Nous avons eu recours aux techniques du français langue étrangère, connues pour leur efficacité sur certains points de l'apprentissage, pour tout ce qui relève de la communication ordinaire... A cette dimension de la communication sociale s'ajoute, plus lourde d'enjeux pour les élèves, celle relevant de l'acquisition des savoirs qui mobilise des

³⁶M.E.N. (1991). *Le français langue seconde au collège*. Paris : Direction des lycées et collèges, Innovations pédagogiques.

³⁷ « Français langue seconde. Langue enseignée à des apprenants de langue étrangère (ou allophones) plongés dans la communauté linguistique française, en prenant en compte les spécificités de cet enseignement en contexte scolaire. À la différence du français langue étrangère, exclusivement centré sur l'acquisition linguistique, la langue française est ici à la fois objet d'étude et outil d'apprentissage des autres objets d'étude. » In Enseigner au collège, Français, Programmes et accompagnements, CNDP, 2005

ressources linguistiques particulièrement importantes » (Vigner, 2000 : 60), dimension développée dans la brochure.

- Deux nouvelles étapes viennent parachever l'institutionnalisation du français langue seconde pour l'enseignement dispensé aux EANA : la parution en 2002 du Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, outil pour l'enseignement, puis la création en 2004 d'une certification complémentaire Français langue seconde destinée aux enseignants des classes d'accueil des EANA.
- Enfin, en 2014, une option FLES au CAPES de Lettres modernes est créée, présentant comme épreuve l'analyse d'une situation professionnelle d'enseignement du français aux EANA.

ANNEXE 2 MANUELS DE FLS/FLSCO

Malgré l'absence de programme d'enseignement de FLS, plusieurs méthodes ont vu le jour à partir du milieu des années 2000³⁸. Les principales sont décrites ainsi par (Faupin, 2015 : 96) :

- Entrée en matière (F. Chane-Davin, B. Cervoni et M. Pinto Ferreira, 2005) : « Se présente comme une méthode de français pour adolescents nouvellement arrivés créée pour répondre aux besoins spécifiques de l'intégration dans le système scolaire français. Elle associe une triple progression de FLE, de FLS et de FLM qui permet l'apprentissage de la langue de communication, de la langue des disciplines ainsi que des règles de vie au collège. Ce manuel adopte donc une définition du FLS comme étape transitoire permettant aux élèves d'accéder à la langue des manuels de collège. »
- Français langue seconde (D. Levet, 2012) : « Propose une progression pédagogique pour la classe d'accueil sur le même principe du FLS à la croisée du FLE et du FLM. Son originalité tient dans la prise en compte de la grande hétérogénéité des élèves et de leurs arrivées différées : chaque unité compte des activités fléchées réparties en trois niveaux (débutant, intermédiaire, confirmé) ».

³⁸Le site français langue seconde en recense cinq.

ANNEXE 3 :
EMPLOIS DU TEMPS AU LYCEE PAUL HERAUD ET AU COLLEGE CENTRE

UPE2A : NSA 2018/2019
Lycée Paul Héraud / Salle A21

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	
8h00	Histoire/Géo M. de B.	EPS D.G.	Français M. de B.			
9h00	Français					
10h00	M. de B.	Anglais D.G.	Histoire/Géo M. de B.		(10h30) Mathématiques D.G.	
11h00		Français D.G.				
12h00						
13h00	Mathématiques D.G.		UNSS Sport scolaire non obligatoire	Français M. de B.	(13h15) Français D.G.	
14h00	Anglais D.G.	Français D.G.				
15h00	Français D.G.	Mathématiques D.G. (16h30)			Histoire/Géo M. de B.	Anglais D.G. (16h15)
16h00						
17h00						

Emploi du temps global UPE2A Collège Centre - septembre 2019

Lundi		Mardi		Mercredi		Jeudi		Vendredi		
D.G. Maths NSA				8h				D.G. Maths NSA		
	G.R. Débutants A1 D102	G.R. FLS Intermédiaires A2 D102		9h		Débutants G.R. D102	Histoire – Géo Intermédiaires Mme B.			
G.R. Débutants A1 D102		G.R. FLS Intermédiaires A2 D102		10h		Mme D-L. Projets D205	Mme B. Projets	G.R. Lecture D102	G.R. Lecture- Ecriture NSA D102	Mme B. Lecture- Ecriture
				11h 11h30						
				12h						
G.R. Débutants A1 D102		Mme B. FLS avancés B1	G.R. Evaluations D102	13h	13h30	Maths collège C.T. D302	Mme B. Hist Géo Débutants	G.R. Lecture D102 Intermédiaires		
				14h	14h30					
G.R. Débutants A1 D102		Mme B. Hist géo avancés		15h			Théâtre/ phonétique G.R. Mme B. D102+autre salle			

NB : tous les cours ont lieu toutes les semaines, quand il y a deux ou trois cours sur la même case, c'est qu'il y a deux ou trois groupes en parallèle.

ANNEXE 4 –
SEANCE DU 2 JUIN 2020- UPE2A COLLEGE CENTRE

Cours de mathématiques de D.G. portant sur la géométrie et les problèmes

1. **D** : Les problèmes, tu ne les as pas faits ?
2. **M** : Non.
3. **D** : Tu regarderas. Ça, c'est les corrigés. Et ça, c'est pour Angela. Tu lui donneras ?
4. **M** : Oui.
5. **D** : Ça, c'était bon. Là, juste toi, tu as souligné mais il faut entourer. C'était juste mais la consigne c'est « entourer ». D'accord ? Là, c'était très bien. Là c'est bien, mais il faut que tu écrives la phrase, tu réponds. Combien transporte-t-il de véhicules à 2 roues ? Il transporte ... véhicules à deux roues. Et là tu ne l'as pas fait... Véhicule à moteur ... tu comprends ce que c'est véhicule à moteur.
6. **M** : Ah c'est ...
7. **D** : Là, les palettes. Tu n'as pas compris ce que c'est une palette. Une palette c'est en bois, et dessus tu mets 100 bouteilles. Et combien de palettes ? 1, ça fait 100, 2, ça fait 200, 3, ça fait 300...Là, le petit problème, tu ne l'as pas fait. Ça, non plus, ça, non plus. Le chiffre des dizaines et des milliers. La phrase et les problèmes...Et ça, c'est pour ta sœur. Tu peux le faire avec elle, si tu veux. Et pour aujourd'hui, tu as apporté les feuilles de géométrie ? Ah, tu les as oubliées. Bon, alors, qui les a oubliées ? C'était fini ça, il faut que je corrige. Je vais finir de corriger. Toi, t'as tout oublié. Tu oublies toujours tes affaires. Ils ont ... il avec un s. Tes phrases, elles sont bien. Marha, je t'ai donné la géométrie. Tu as oublié ? Alors, on va commencer par lire cette feuille, on va la lire ensemble. Je vais essayer de voir, s'il m'en reste une. Est-ce que tout le monde sait ce que c'est la géométrie ? Marha, tu peux expliquer ce que c'est ?
8. **M** : La géométrie, c'est le quadra.
9. **D** : Oui, les carrés, les lignes.
10. **M** : Le triangle
11. **D** : Les sommets.
12. **M** : Le triangle
13. **D** : Voilà, toutes les figures qu'on dessine. Mais, très droite. Abdullah, c'est compris la géométrie ? Ok, qui veut essayer de lire ?
14. **M** : Moi.
15. **D** : Allez, Marha, vas y.
16. **M** : La géométrie est au pied d'une somme d'éléments, un des points, les lignes A et B sont deux points.
17. **D** : L'intersection (il l'écrit au tableau). L'intersection, c'est quoi. Il y a un trait et un autre trait. Et là, où ça se croise, c'est l'intersection. Là où ça se croise, là, par exemple, C, ça c'est le point. Ada, tu veux lire la suite ?
18. **S** : Je veux, je veux, monsieur !
19. **D** : Sandra ?
20. **S** : Une feuille de papier...Le point P est dans le plan.
21. **D** : Un plan, c'est quelque chose de lisse comme ça. Par exemple, le tableau, c'est un plan. Là, le point C, ici, ça, ça appartient au plan. Par contre, ici, si je mets un point ici, il n'est

- plus sur ce plan. Il est sur un autre plan. Un plan, c'est une grande surface toute plate. Par exemple, ici, on dit que c'est un plan de travail. Un plan, ça veut dire que c'est tout plat.
22. **M** : Monsieur, je veux !
23. **D** : Attends, on va essayer de faire lire quelqu'un ...Tu veux, Fahad ? Tu essaies...Tu lis ici...
24. **F** : La droite ...
25. **D** :Ça, c'est Sandra qui a dit ça.
26. **F** : Aligné.
27. **D** : A- li -gné , dis-tinct.
28. **D** : Alors je vous l'écris. On a vu « intersection ». Maintenant, on va voir « aligner ». Je prends ma règle. Je mets un point ici, un point ici et un point là. Celui-là, on va dire,c'est A B et C. ABC, on dit qu'ils sont alignés parce qu'ils sont sur la même droite. D'accord ? La même droite passe par les trois points. Alors, ensuite, ils disent si on prend un point, on va dire le point E. Il y a une infinité de droites, infinité, cela veut dire qu'on peut en faire beaucoup. Il y a un point et elles passent toutes par là. Vous connaissez le mot fin ? C'est quoi le mot fin ? En anglais : End. En allemand, c'est Ende. La fin du film. Infinité, « in » c'est le contraire de fin. On peut faire des lignes, ça ne s'arrête jamais. Ça veut dire ça, infinité. On peut en faire beaucoup, beaucoup...D'accord ? Pas de question ? Si on prend deux points. On va prendre G et H. Quand on prend deux points, il y a une seule droite qui passe par deux points. Voilà, là, il y a G, il y a H. La droite passe par le point G et le point H, on va l'appeler la droite (GH). Ça va, ça ? D'accord ?
29. **M** : Je veux lire monsieur !
30. **D** : On va essayer de faire lire Abdullah ...
31. **M** : Monsieur, je veux lire ...
32. **D** : Essaie ici ...
33. **A** :Il lit...
34. **D** : Très bien. Là on a vu la droite. Une droite, ça ne s'arrête jamais. On pourrait imaginer la droite, elle continue, elle continue et elle ne s'arrête jamais, elle pourrait faire le tour de la terre. Par contre, maintenant, on va parler des demi-droites. Alors...Il écrit demi-droite et la trace. Elle s'arrête ici et ne s'arrête jamais dans ce sens là. Ça, c'est une demi-droite. Demi, ça veut dire la moitié, on coupe en deux. Là, il y a une demi-droite et là, il y a une autre demi-droite dans l'autre sens. Tu comprends ? Ada, tu veux lire ?
35. **A** : Non
36. **D** : Tu ne veux pas du tout.
37. **M** : Moi, monsieur, je veux !
38. **D** : Ibrahim, tu lis ? Là, un segment de droite... Essaie. Tu ne veux pas ? Bon, Marha...
39. **M** : Un segment de droite est un ensemble de points (D reprend la prononciation).
40. **D** : On a dit : la droite, elle s'arrête jamais. Un segment, il s'arrête. Il commence ici (AB) C'est un segment. Il s'arrête. Et on l'écrit comme ça, avec deux petits crochets. Quand on dit une droite, on va dire la droite (AB). Ça va, tout ça ? Ça, faut bien le garder. Tous ces mots... Ça va vous servir...
41. **M** : Monsieur, Ada partir aujourd'hui.
42. **A** : Demain matin.
43. **D** : Demain ?
44. **A** :A trois heures du matin.
45. **D** : Tu pars de Gap ? Tu ne sais pas ?

46. **M** : C'est pas bien monsieur.
47. **D** : Vous vous écrivez. Et vous pouvez vous revoir.
48. **M** : Je lui ai dit aussi, mais elle dit, elle écrit pas avec moi. Comme Salomé.
49. **D** : Vous écrivez comment ? Avec Facebook ?
50. **M** : Instagram
51. **D** : On continue ? On prend la deuxième feuille.
52. **D** : Ibrahim, t'as pas dormi ? C'est fini le Ramadan. Bon, comment ça s'appelle, ça ? Un côté. Le côté. Ici, là, ça s'appelle comment ? Le sommet, oui. Le sommet, c'est comme quand on marche tout en haut d'une montagne. Ça, c'est le sommet.
53. **A** : Monsieur ?
54. **D** : On a un arbre ici, eh bien, un arbre, ici, c'est le sommet. Ici, c'est le sommet de ma tête. C'est le plus haut.
55. **D** : Combien il y a de sommets sur cette figure ?
56. **Les élèves** : 4
57. **D** : Combien de côtés ?
58. **Les élèves** : 4
59. **D** : Et ça, on l'appelle ?
60. **M** : Une facé.
61. **D** : Une face. Quand on regarde quelqu'un. Là, moi, Fahad, il est face à moi. Quand on est de côté... Là, je suis de profil. Alors, ensuite,...Ici, comment ça s'appelle ça ?
62. **M** : Ah, j'ai oublié, monsieur.
63. **F** : Equerre.
64. **Tous** : Bravo !
65. **D** : Ça, ça s'appelle une équerre. A quoi ça sert une équerre, Abdul ? In English ? What do you make with une équerre ? Que fait-on avec une équerre ? Ça, c'est pas important, ça, ce n'est pas important mais ça oui, parce que c'est ... ?
66. **M** : Un angle droit
67. **D** : Bravo. Elle est un peu vieille, mon équerre. Dans la salle, il y en a plein des angles droits ; in english, you wright angels. Comment on dit en espagnol, tu sais Sandra ? Et en allemand tu sais, toi ?
68. **M** : Recht Engel .
69. **D** : Il n'est pas bien droit. Oh lala ...Il faudrait que je reprenne une autre équerre. Et ensuite ...
70. **M** : Monsieu ?
71. **D** : Ada, comment on dit, quand deux droites sont l'une à côté de l'autre, comme ça ?
72. **Abdul** : Parali
73. **D** : Parallèle
74. **D** : Trouvez deux côtés parallèles dans la classe.
75. **I** : Monsieur.
76. **D** : Moi, je suis parallèle. Non, je suis tout tordu. Oui, ça et ça. La blanche, c'est gris.
77. **D** : Les deux tuyaux sont parallèles. Regardez ici, là, la fenêtre. Les tables.
78. **M** : L'ordinateur.
79. **D** : Le triangle. Abdul, c'est quoi, un triangle ?
80. **I** : Monsieu. Comme ça, monsieu ?
81. **D** : Trois, trois quoi ?

82. **I** : Trois côtés. C'est comme ça ...
83. **D** : C'est la cata, cette équerre. Ça, c'est un triangle, parce qu'il y a trois côtés.
84. **I** : Froid/trois.
85. **M** : C'est très froid, monsieur.
86. **D** : Comment on fait le son oi ? Oi.
87. **M** :Oi.
88. **I** : Ça fait ai
89. **D** : Non, oi. Froi et à la fin il y a un D. Si c'est une fille ou quelque chose de féminin, on va dire froide.
90. **I** : Pourquoi monsieur il y a un D ?
91. **D** : Parce que, au féminin, on dira froide. Un garçon froid, une fille froide. Alors, on continue. Donc, trois côtés triangles. Il y a plusieurs sortes de triangles. Alors, vous allez me dire...Comment ça s'appelle ?
92. **I** : Rectangle.
93. **D** : Non, pas tout à fait.
94. **I** : Un triangle rectangle.
95. **M** : Toi, gagné.
96. **I** : Merci.
97. **M** : De rien.
98. **D** : Dans rectangle, il y a rect, rect, ça veut dire droit. Donc, ça veut dire angle droit. Ensuite, un autre triangle. Je vais vous faire un autre triangle. On va le mesurer.
99. **I** : On mange la soupe dedans. C'est la soupe de la France.
100. **D** : Comment s'appelle ce triangle ?
101. **I** : Triangle parallèle.
102. **D** : Regardez dans le tableau.
103. **M** : Equilatéral.
104. **S** : Isocèle.
105. **D** : Oui, pourquoi ? Parce qu'il y a deux côtés égaux. Il écrit au tableau.
106. **I** : Triangle parallèle à gauche, droite
107. **D** : Voilà, celui là, c'est 20 cm, 20 cm, 20 cm. Oui, Abdul ?
108. **A** : Equilatéral.
109. **Tous** : Bravo !
110. **D** : Ça, vous le gardez, il faut le savoir par cœur. Ça, on n'oublie pas. Dans la tête. Il y a les encore les quadrilatères ?
111. **I** : On a fini monsieur ?
112. **D** : Alors, ensuite, on va continuer. Vous ne rangez pas la feuille pour l'exercice, vous allez en avoir besoin. On écrit au crayon. Regardez par ici. Vous avez neuf figures. Il faut écrire le nom.
113. **D** :Ça va, Julie?
114. **J** : Il faut reprendre dizaines et unités avec Alhassane.
115. **D** : Je pense que je suis allé trop vite au début. Allez Ibrahim !
116. **I** : Ça fait trop pour moi, monsieur. Les mots, ça écrit où ?
117. **D** : Dessous.
118. **I** : Il y a du soleil.
119. **I** : Monsieur, ils sont où les mots ?

120. **D** : Cherche-les.
121. **I** : Ça, c'est carré.
122. **D** : Cherche-le. Ça commence par quelle lettre ?
123. **D** : Tu as trouvé, carré ? Carré, ça commence par quelle lettre ? Carré. Voilà.
124. **I** : Un carré.
125. **D** : C'est E, E avec un accent. On va le faire au tableau. Ça c'est le triangle isocèle.
Pourquoi c'est le triangle isocèle ? Parce que ...Il a deux côtés égaux.
126. **I** : Ibrahim, viens écrire le carré.
127. **D** : Voilà, très bien. Ada, celui que tu veux ...
128. **A** : le cercle.
129. **D** : Comment on dit quelque chose comme ça, dans la vie de tous les jours.
130. **I** : Ah, je sais pas...
131. **D** : Un ... rond.
132. **I** : Un rond-point.
133. **D** : Oui, par exemple, un rond point. Il dessine. Une route qui arrive par là ... Mais en mathématiques, on ne dit pas un rond, on dit un cercle. Sandra, tu viens en écrire un autre ? Celui que tu veux.
134. **S** : ...
135. **D** : Oui, c'est un cube. Est-ce qu'on a des cubes, ici ? Ça, c'est un cube. Un cube, tous les côtés sont égaux. Fahad, à toi ? Celui que tu veux. Oui, Fahad, pourquoi c'est un rectangle ?
136. **M** : Parce que... il y a angle droit.
137. **D** : Voilà. Oui, il y a que des angles droits. Abdul ?
138. **A** : Oui.
139. **D** : Oui.
140. **M** : C'est un Solange.
141. **D** : Pas un Solange. Solange, c'est un prénom, C'est une fille. Losange. Oui, tu as raison, c'est un parallélogramme mais c'est aussi ...un losange. C'est un parallélogramme aussi mais c'est un losange. Voilà ...Est-ce que vous savez comment on sait que c'est un losange ? Parce que les 4 côtés, ils sont égaux. Alors, Abdul, viens me montrer où est le parallélogramme. Non ?
142. **I** : Ah, monsieur, je sais.
143. **D** : Oui, alors écris-le. C'est un grand mot.
144. **I** : Il applaudit.
145. **D** : Arrête, Ibrahim. Très bien. Ça, c'est parallèle, ça, c'est parallèle. Il en reste plus que deux. Marha ou alors Ada ?
146. **I** : Monsieur, j'ai pas un main.
147. **D** : Comment ? T'as perdu ta main, ton bras ? Triangle rectangle, ok. Triangle avec un a. T'as déjà fait l'erreur. Pourquoi c'est un triangle rectangle ? Parce qu'il y a un angle droit. Et le dernier ?
148. **M** : C'est très compliqué !
149. **D** : Très bien. Alors pourquoi, c'est un hexagone. Oui, il a 6 côtés. Ah, ça a tout bougé. Hexa, ça veut dire 6, 1, 2, 3, 4, 5... Est-ce que vous savez comment on dit quand il y a huit côtés ? C'est comme en espagnol ? Comment tu dis huit en espagnol ?
150. **S** : Ocho

151. **D** : Alors, en français, c'est octo. C'est bon ? Vous avez corrigé, vous avez noté. On va faire en dessous la suite. Je vous laisse finir. Je peux effacer ? Alors la suite... Alors les caractéristiques... ça veut dire pourquoi ? Pourquoi c'est un carré ? Alors quatre côtés. Et puis ? Ça ne suffit pas ? Et puis ? Il manque quelque chose ...Fahad ? 4 côtés égaux et ...Oui, voilà. Angle droit. D'accord ? C'est bon, Ada et Marha ? T'as chaud ?
152. **M** : C'est pas chaud.
153. **I** : Si, il fait chaud regarde ...
154. **D** : Ada, c'est quoi triangle isocèle.
155. **A** : Avec trois côtés, deux côtés égaux.
156. **I** : Ada, elle a chaud.
157. **D** : Abdul, hexagone.
158. **A** : 6 côtés.
159. **D** : Voilà, très bien. Et le rectangle ?
160. **S** : Des côtés, 4 angles droits.
161. **D** : 4 angles droits, ça suffit. Très bien. Est-ce qu'un carré, c'est un rectangle. Oui, un carré a 4 angles droits.
162. **I** : Monsieur, il y a un nuage.
163. **D** : Voilà, pendant qu'Ibrahim continue à copier, je vais vous donner la suite... On va refaire les problèmes un peu.
164. **I** : Non, monsieur...pas les problèmes, monsieur.
165. **D** : Ça va Abdul ? Il faut que tu écrives ça. Ah pardon...
166. **D** : Heat, ça veut dire chaud. Hate... c'est comme ça que ça s'écrit. Ça va, Sandra, tu veux que je baisse le rideau. On peut le baisser.
167. **M** : Tu es malade ?
168. **S** : C'est parce que, avec le soleil, j'ai mal...
169. **I** : Monsieur, je veux pas problème. Il fait chaud, monsieur.
170. **M** : Monsieur, ça veut dire quoi nuage ?
171. **D** : Nuage, dans le ciel. Ça, c'est un nuage.
172. **D** : On fait les problèmes. Je vous les lis, on lit ça ensemble, on regarde ça ensemble. Ibrahim ? Tu prends ta feuille, Fahad ? Antoine possède 45 billes dans sa trousse. Il en gagne 8 le matin et 6 l'après-midi. Comment a-t-il gagné de billes au cours de la journée ? Combien possède-t-il de billes maintenant ? Ensuite, on vous pose des questions sur le problème. Combien le problème comporte-t-il de questions ? Alors combien ? 2. Que faut-il calculer à la première question ? C'est quoi la première question ?
173. **S** : Combien possède ...
174. **D** : Non, la première. On a dit, il y a deux questions. Ada c'est quoi la première question ?
175. **A** : Combien il en a gagné dans la journée ?
176. **D** : Voilà, la première question, c'est combien il en a gagné dans la journée ?
177. **M** : 45.
178. **D** : Non. Combien il en a gagné dans la journée ?
179. **M** : 8, non 6
180. **D** : Non. Abdul, combien il en a gagné dans la journée ? Qu'est-ce que ça veut dire gagner des billes ? Ça veut dire en plus...Alors, combien il a eu de billes en plus ? Qu'est-ce qu'il faut faire comme calcul ?
181. **I** : Plus

182. **D** : Oui, mais quoi plus ?
183. **M** : 45
184. **S** : 8+6
185. **D** : Voilà
186. **S** : Il a gagné 14.
187. **D** : Combien il a gagné de billes ? 45 plus tout ce qu'il a gagné. Allez à vous, vous répondez aux questions. Abdul, c'est bon ?
188. **D à un élève** : Ça, c'est le problème. Combien il y a de questions dans le problème ? Comment on repère les questions ? Qu'est-ce qu'il y a, à la fin des questions ? How many questions ? Deux questions ... La première question ? C'est laquelle ? The first question ? Which one ? Antoine ? Ça c'est une question. Est-ce qu'il y a un point d'interrogation à la fin ? Voilà, alors, lis la première question ? Alors, il a gagné combien de billes ? Combien ? Billes c'est Marols. Tu connais ? C'est des petits ronds comme ça...qui roulent. Combien le matin ? In the morning ? Combien de billes il gagne ? Dans sa trousse il a 45 billes. Il joue, le matin il en gagne 8, le matin, the morning, Et 6 after. During the day how many did he get ?
189. **M** : Le dernier, c'est 40 et onze.
190. **I** : Non, arrête.
191. **D** : Once he got 45 in the morning. How many does he get ? Non, fifty six. Si, c'est bien. Comment on dit le matin ? Et l'après-midi. Si, la journée. In the all day, combien ?
192. **S** : Monsieur ?
193. **D** : Combien dans la journée ? Ça va, Fahad ? Tu ne comprends pas ? « Gagne », tu comprends « gagne ». In the day when you play, you win something, if you loose tu perds...Alors, combien il en a gagné ? Et ensuite, que faut-il calculer dans la deuxième question ? Combien, il en a maintenant qu'il a gagné ?
194. **S** : Monsieur, il gagnait 14.
195. **D** : 14, au cours de la journée. Non, combien de questions comporte le problème ? Ça, ça s'écrit pas ici, on l'écrit où ça ? Pareil... Combien de questions ? Donc, deux, c'est là. Il fait chaud, vous ne voulez pas qu'on rouvre là. Alors Abdul ? Ici, on demande combien de questions comporte le problème ? Deux questions ...
196. **D** : voilà, avec un s, parce qu'il y a deux questions. It is the same in english. Two questions. Que faut-il calculer dans la première question ? Là, tu réponds. Combien il gagne de billes dans la journée ? Ok, c'est très bien. Et là, tu mets les réponses ici et là. Non, combien c'est, cette question ? Là, tu calcules et tu écris ton calcul. Non, Ada, combien de questions comporte le problème ?
197. **A** : Six.
198. **D** : Combien de questions ? Ben, regarde... Comment on voit, les questions ? Qu'est-ce qu'il y a, à la fin d'une question ? Ça, c'est pour la première question... Et là, tu mets deux points et tu mets le résultat. Ok ? Tu l'écris là ? How many during the day ? 8 plus six ? 14 très bien. La suite... ensuite deuxième question. Once he ... 14 plus 45... Très bien. Ensuite tu réponds au petit problème. Not here. Almost. Wright your operation. Find the answer. What you have to do ? Efface ça, s'il te plaît ... Combien de questions dans le problème ? How many questions.
199. **I** : 5 .
200. **D** : Non.

201. **I** : Deux.
202. **D** : Voilà donc tu écris deux questions. Comment tu écris le mot question ?
203. **I** :
204. **D** : Ben, cherche le mot question ...C'est écrit, où ? Ça commence par quelle lettre ?
205. **I** : euh ...
206. **D** : Par la lettre q comme ça... Voilà. Deuxième question. Que faut-il calculer dans la deuxième question ? Yes ! Et maintenant tu écris 45, qu'est-ce que c'est ? 8 ? 6 ? What is 45 ? 8, 6 ? 4 c'est les billes qui sont dans la trousse. Très bien. Alors pose de, corrige, possède...
207. **D** : Tu parles fort. Oui, c'est très bien. Et maintenant, il y a des petits problèmes. Il faut lire et comprendre. Résoudre les problèmes. Here operation, answer. Il lit le problème avec Fahad et le traduit. How old is the mother ? Ophelia a 9 ans, la maman a 27 ans de plus. Combien a la maman ?
208. **D** : Combien de billes ?
209. **I** : Je fais ça plus ça.
210. **D** : Voilà.
211. **I** : Monsieur, Ada est malade.
212. **A** : Monsieur ?
213. **I** : Ada ?
214. **D** : Ça va ? Là, c'est la deuxième question. Ça va, Abdul ? Here, you write the operation ? The mother is 36 years old, Ibrahim reste à ta place.
215. **I** : Monsieur, c'est bien ça ?
216. **D** : Non, tu as mal écrit. C'est lesquelles ? Elles sont où ?
217. **I** : Dans ma poche. Elles sont enterrées.
218. **D** : C'est lesquelles ? Les billes du matin, les billes de l'après-midi. Huit, qu'est-ce que c'est ?
219. **D** : Ça ne va pas ? You want to see the nurse ? You tell madame Ritt if you want to go back home. Go and see the nurse. I'll show you. Marha, tu travailles plus ? Tu es trop fatiguée ?
220. **M** : Je peux faire ça à la maison.
221. **D** : On range tout ça et on fait un peu de calcul mental pour finir.
222. **A** : Monsieur, j'ai fini.
223. **I** : Monsieur, tu viens me voir. Viens.
224. **D** : Allez, voilà. On range tout, on fait vite un peu de calcul. Qu'est-ce qu'il y a Sandra ?
225. **S** : J'ai fini.
226. **D** : Très bien. Tu as tout fait... Ok. Tu fais $40 + 10$ ou alors Tu fais $20 + 10 + 10 + 10$... ça marche ? On a le temps de faire un petit peu de calcul vite fait ? On range, on n'a pas le temps. Ibrahim tu ranges. Laisse pas tout comme ça. Les feuilles de mathématiques, tu les mets dans ton sac. Marha, tu veux bien essuyer le tableau.
227. **I** : Monsieur, demain pas d'école. Demain, ils travaillent les troisièmes. Moi, je travaille pas. Je viens avec toi.
228. **D** : Tu vas habiter chez moi ? Avec mes enfants ? Ils sont grands. Ibrahim doucement.

ANNEXE 5

GUIDE D'ENTRETIEN - PROFESSEURS

Thèmes	Questions	Cadre théorique sous-tendu par la question
Profil de l'enseignant (âge, fonction professionnelle, formation)	<p>Depuis combien de temps prenez-vous part à ce dispositif ?</p> <p>Quand est-ce que cette classe a été créée ?</p> <p>Combien d'élèves avez-vous dans l'année ? Combien de temps restent-ils dans la classe ?</p> <p>Avez-vous vu une évolution dans votre pratique en classe ?</p> <p>Quel est votre rapport aux langues des apprenants ?</p>	Environnement professionnel
Renseignements concernant le profil des élèves	<p>Quand est-ce que cette classe a été créée ?</p> <p>Combien d'élèves avez-vous dans l'année ? Combien de temps restent-ils dans la classe ? Quels sont les objectifs visés pour ces élèves ?</p>	Dispositif institutionnel
Répartition des apprentissages entre FLE et enseignements disciplinaires	<p>Quels sont pour vous les objectifs prioritaires pour ces élèves ?</p> <p>Y-a-t'il un programme ? Quels sont les outils qui permettent de définir les contenus d'apprentissage ?</p>	Directives
Démarches privilégiées Modalités de travail Pédagogie	<p>Qu'utilisez-vous comme support pour concevoir vos séances ? Est-ce que vous les modifiez ?</p> <p>Comment préparez-vous votre classe ?</p> <p>Mettez-vous en place des projets spécifiques ?</p>	<p>FOS</p> <p>Documents authentiques</p> <p>Analyse des besoins</p> <p>Collectes des données</p> <p>Objectifs</p>
La pratique de classe	<p>Quelles difficultés principales rencontrez-vous pour mettre en place les apprentissages en classe ? Avez-vous vu une évolution dans votre pratique en classe ?</p>	Hétérogénéité
La langue des apprenants	<p>Quelle différence voyez-vous entre l'enseignement aux élèves francophones et non francophones ?</p> <p>Souhaiteriez-vous parfois pouvoir expliquer dans la langue des apprenants les notions lorsqu'ils ne comprennent pas ? De quels moyens disposez-vous lorsqu'il y a incompréhension ?</p>	<p>Bilinguisme</p> <p>Parcours scolaire</p> <p>Langue d'origine</p> <p>Les élèves qui arrivent en France avec une certaine connaissance de la langue usuelle ne semblent pas réellement avantagés en mathématiques par rapport à ceux qui étaient totalement non francophones.</p>

Choix des matières dans l'emploi du temps	Comment s'articulent les différentes matières ? Quelles sont à votre avis les matières du lycée ou du collège qui présentent le plus d'intérêt pour ces élèves ?	DNL
La langue des maths UPE2A collège	Est-ce que les difficultés rencontrées en maths proviennent de leur niveau en langue usuelle ? Quels obstacles aux apprentissages rencontrez-vous en mathématiques ? En quoi la langue des maths n'est pas la langue usuelle ? Faut-il distinguer les moments consacrés à la langue et ceux consacrés aux notions mathématiques ?	Enseignement bilingue FLS Maths Langage symbolique •Les BICS (3ans) : compétences nécessaires pour soutenir une conversation ordinaire. •Les CALP (7 ans) : compétences langagières mises en jeu dans la langue de scolarisation
Place de la langue dans l'enseignement en classe UPE2A	Pensez-vous que le travail d'explicitation en langue permet d'accéder plus facilement aux notions dans les matières comme les mathématiques ? Avez-vous eu dans votre classe des élèves très bons en maths alors même qu'ils ne comprenaient pas le français ? Comment pouvez-vous l'expliquer ?	Langue enseignée en FLE et langue de la discipline « Les langues ne sont pas simplement des vecteurs indifférents. Ils modèlent quelque peu les connaissances qu'elles transmettent ».
Enseignement du français à travers la discipline	L'enseignement des DNL peut-il à votre avis avoir une influence bénéfique sur l'apprentissage du français ?	Interdisciplinarité FOS Reformulation, explicitation
Enseignement des maths grâce au français (travail épistémologique)	Est-ce que le fait d'apprendre les mathématiques par le biais d'une autre langue ouvre des perspectives pour ces élèves ? Est-ce qu'ils découvrent d'autres procédures, d'autres techniques ? Avez-vous repéré des difficultés particulières, des différences marquées en fonction des cultures (maniement des outils en géométrie, démonstration, vocabulaire, TO) ? Dans les contenus, dans les méthodes d'enseignement, dans les rapports en classe ? Y a-t-il des techniques pour faciliter ces apprentissages (routine de déroulement en géométrie etc.) ?	Interculturalité Plurilinguisme Alternance codique
Quelle orientation pour ces élèves ? Quelle	Quels sont pour vous les objectifs prioritaires pour ces élèves ? Est-il possible de faire le lien avec les filières professionnelles visées par ces	Dispositifs

articulation avec les dispositifs d'orientation ?	élèves ? Comment travaillez-vous avec le MODAC ?	
---	---	--

ANNEXE 6 –
ENTRETIENS AVEC LES ENSEIGNANTS

**Entretien avec D.G., enseignant en charge
de l'UPE2A LP-Paul Héraud de Gap et enseignant à l'UPE2A Collège-Centre de Gap
(extraits)**

1. **JM** *Je te rappelle la thématique de mon mémoire : l'enseignement des disciplines non linguistiques en classe UPE2A du second degré, plus précisément l'étude du type d'interactions existant entre l'enseignement du français langue de scolarisation et celui des DNL. Savoir comment le passage par des matières non linguistiques peut aider à apprendre le français et en quoi l'enseignement d'une discipline dans une autre langue que la langue maternelle peut rejaillir sur la matière en elle-même, c'est-à-dire ouvrir des perspectives au niveau didactique.*
2. **DG** Justement, en parlant de ça, je suis tombé sur une vidéo diffusée par le Casnav 13. Une chercheuse qui parle de l'enseignement FLE, des différents types d'enseignement FLE, FLES, FLESCO et elle dit « Dans le monde, la majorité des élèves sont scolarisés dans une langue différente de leur langue maternelle. »
3. **JM** *Ah c'est intéressant ...*
4. **DG** C'est la norme mondiale. C'est intéressant de le savoir. Je pourrai te retrouver la vidéo.
5. **JM** *Oui, ça m'intéresse. Tout d'abord, tu prends part au dispositif UPE2A au lycée depuis deux ou trois ans ?*
6. **DG** Depuis janvier 2018.
7. **JM** *La classe a été créée à ce moment là ?*
8. **DG** Elle a été créée en octobre/novembre 2017. ...Oui, oui, C'est moi qui ai commencé.
9. **JM** *A la rentrée ?*
10. **DG** Octobre/novembre, c'était la mise en place, la discussion, comment on s'organise.
11. **JM** *J'ai vu que tu avais ces derniers temps 25 élèves, est-ce que ça a toujours été comme ça ?*
12. **DG** Non, pas du tout. Au départ, on était parti sur le respect de la circulaire de 2012, c'est-à-dire 15 élèves maxi. Cela a été vraiment spécifiquement dit. On s'était dit, on va monter le même système que celui qui avait été monté à Lille. On peut le retrouver assez facilement. Il y a un lycée professionnel à Lille, ils ont monté exactement le même type de classe UPE2A. Voilà quoi.
13. **JM** *Il y en a d'autres ou pas, en France ?*
14. **DG** Oui, je pense, oui, oui, il y en a d'autres.
15. **JM** *En lycée professionnel, je veux dire.*
16. **DG** Je pense que le lycée professionnel est plus adapté pour ce type de classe. Après, il faudrait faire une enquête. A mon avis, il y en a. Déjà à Digne, il y a en a un.
17. **JM** *En moyenne, tes élèves restent une année dans la classe ?*

18. **DG** Oui, une petite année. En général, en juin, ils trouvent un contrat d'apprentissage et je ne les revois pas. Exceptionnellement, il y en a quelques-uns qui reviennent l'année suivante mais ce n'est pas souvent. Par contre cette année, je pense, j'espère que ça va changer étant donné qu'il y en a plein qui sont arrivés très tard et au moment du confinement. Tous ceux-là, je vais proposer qu'ils reviennent l'année prochaine.
19. **JM** *Mais, l'année prochaine, il n'y aura plus la classe de toute façon...*
20. **DG** Si, normalement, elle devrait y être encore mais ce ne sera pas moi. Ce sera quelqu'un du second degré.
21. **JM** *En ce qui concerne ta pratique dans la classe, toi, quand tu es arrivé ...tu étais précédemment enseignant en maternelle. Est-ce qu'au cours de ces trois années, tu as vu ta pratique de classe évoluer. Tu t'es formé en même temps que tu avais la classe, en fait ?*
22. **DG** Ouais, ouais, je me suis formé sur le tas. C'est aussi ma manière de faire, je fonctionne beaucoup comme ça. J'apprends beaucoup sur le tas. Je ne suis pas trop un théoricien. Ouais, je dirais que, ce qui a... ma manière d'enseigner, je ne pense pas que ça a évolué beaucoup parce que j'enseigne un peu toujours de la même manière...Plus, ce qui s'est développé, c'est tout ce qu'il y a autour. Les relations avec les familles, les éducateurs, comment on s'organise avec le MODAC. Ça, ça a beaucoup évolué. On a vraiment beaucoup progressé avec I. avec le temps. De plus en plus, cette dernière année, c'était génial. On a vraiment collaboré énormément et c'était très, très bien. Faire des passerelles de l'un à l'autre suivant les besoins parce que tu as les évaluations et après sur le terrain comment ça se passe. Ce qui a changé c'est que je commençais à me poser. J'ai commencé à monter plein de projets. J'avais plein d'idées, plein de projets. Et c'est ça qui est un peu dur, j'avais plein d'idées, plein de projets. Et puis, voilà, ça tombe à l'eau. Par exemple, l'année prochaine, il y a un projet Erasmus. Si le projet Erasmus réussit, ben moi, je n'y serai pas. J'avais un projet d'inviter des auteurs étrangers sur le thème de l'exil. J'avais déjà contacté un gars, j'avais contacté la directrice de la médiathèque pour voir un peu ce qu'on pouvait faire. J'avais plein de projets en route. J'espérais encore développer plein de trucs. C'est plus ...C'est moins d'un point de vue pédagogique. C'est plus dans l'ensemble...
23. **JM** *Quand tu es arrivé dans la classe, tu t'es appuyé sur quels outils en fait pour préparer tes cours ? Quels supports ? Tu t'appuies plus sur des manuels ou des documents authentiques ?*
24. **DG** C'est ce qui a beaucoup évolué dans ma pratique. C'est vrai que, dans le premier degré, on n'a pas internet ou de vidéoprojecteur... ou très rarement. Ça a fait vachement évoluer ma pratique, ça permet de rebondir en direct. T'as un gamin qui te pose une question, hop, tu vas directement chercher la réponse sur internet et tu lui montres sur l'écran. Ça, c'est d'une richesse au niveau de l'enseignement. C'est vraiment très, très bien. Sinon, pour démarrer, au tout départ, je me suis basé sur le travail qu'avait fait justement une collègue qui était avec moi à la fac en Master FLE et qui avait fait son stage dans un lycée pro à Voiron justement. Dans ses annexes, elle avait mis quelques documents, quelques manuels de FLE d'alphabétisation. En fait, au départ, je suis parti là-dessus. En maths, j'ai tapé dans des manuels que j'ai trouvés à la maison ou à l'école...
25. **JM** *Plutôt de primaire ? D'élémentaire ?*

26. **DG** Oui, voilà, primaire ouais. Et sinon, j'ai trouvé des sites. La première année, j'ai travaillé pas mal avec « Apprendre le français ». Quand on allait en salle informatique, je les faisais travailler là-dessus. Il y avait des fiches à remplir. Il y avait des petits dialogues audio, il fallait qu'ils répondent à des questions, remplir des trucs. Et après, très rapidement, j'ai acheté le logiciel « Entrer dans la lecture ». Sur internet, je les ai fait beaucoup travailler là-dessus. Et puis, de fil en aiguille, en rencontrant des gens en formation, par exemple TV5 j'ai beaucoup utilisé TV5. Sur le campus aussi, j'avais trouvé des manuels intéressants, voilà, de fil en aiguille, avec CANOPE, de fil en aiguille, tu trouves des manuels intéressants et tu les utilises.
27. **JM** *Et si on parle des élèves du collège, est-ce que le fait qu'ils soient en inclusion, est-ce qu'il faut s'appuyer sur le type de manuels, le type d'exercices qu'ils rencontrent dans les classes, en classe ordinaire ?*
28. **DG** La plupart du temps, moi, je n'enseigne que les maths au collège. La plupart du temps, en maths, ils sont complètement largués avec leur classe ordinaire. Donc, les cours de maths qu'ils ont en classe ordinaire, ce n'est pas de leur niveau. Ils travaillent plus sur le niveau que je fais moi. Il y a des profs de maths qui essaient de leur donner du travail adapté, pas toujours. Mais parfois, c'est arrivé quelques fois qu'ils m'amènent du travail qu'ils avaient fait en classe. Il y a deux cas de figure. Parfois je leur dis ça effectivement, ça oui, je peux t'expliquer. Par exemple un travail sur les aires. Ben ça oui, je trouve du matériel adapté. Et je leur explique comment ça fonctionne. Par contre, si tu commences à leur donner des équations, même du premier degré. Ben des fois je leur disais non, laisse tomber. Il y a trop de choses à voir... avant, pour rentrer là-dedans, ce n'est pas la peine. Mais la plupart du temps, j'arrivais à trouver un moyen de leur faire comprendre ce dont ça parlait.
29. **JM** *Et les profs de maths du collège, ils ne donnent pas d'indications, de pistes des contenus à travailler ?*
30. **DG** Je n'avais pas de relation avec les profs de maths. J'ai essayé un petit peu mais ça n'a pas trop pris. Ce n'est pas forcément que de leur faute, c'est aussi de la mienne. C'est vrai qu'au collège, je n'y étais que 4 heures. Pour moi, j'étais très investi au lycée. Donc, si je lançais un message et que ça revenait tout de suite, ça serait revenu tout de suite au collège, j'aurais fait quelque chose, mais ça n'a pas réagi, je n'ai pas cherché à gratter ... J'avais pensé à un moment donné préparer des exercices que je donnerais aux élèves. Qu'ils pourraient faire en classe de maths quand ils sont complètement largués. Mais je veux dire, les profs de maths ne m'ont pas contacté, rien, donc...
31. **JM** *La difficulté aussi, c'est que ces élèves ne sont pas tous dans ce collège et ça fait une multiplicité de profs de maths à contacter.*
32. **DG** En plus, ouais. Mais voilà... mais je crois que j'aurais pu faire un travail un peu plus riche au collège, si j'avais été plus investi dans ce collège. Je me sentais pas ... Je ne faisais pas vraiment partie de ce collège. D'ailleurs, les collègues, je ne connais pas leur nom. Je n'en connais que 2 sur 3. J'ai toujours l'impression d'être un peu un étranger. Alors qu'au lycée Paul Héraud, j'étais chez moi. Tout le monde me connaissait, je connaissais tout le monde. Tu vois alors bon... Je pense que c'est un concours de circonstance. C'est le fait que j'étais beaucoup plus investi sur le lycée mais je pense qu'aussi l'ambiance lycée professionnel me convenait plus que l'ambiance au collège. Je pense qu'il y a un peu des deux.
33. **JM** *Mais comment ça se fait que tu aies eu ces heures au collège, c'était pour une question d'emploi du temps, est-ce que c'est toi qui a demandé ?*

34. **DG** Non, c'est G. R. qui s'occupe du dispositif du collège-Centre. Dispositif d'ailleurs, j'ai appris, qui a été créé par I. M., il y a très longtemps. C'est elle qui est à l'origine de la classe de Paul Héraud. Elle fait partie des gens, c'est grâce à G. R. que j'ai su que ce poste se montait à Paul Héraud. Pendant la mise en place du dispositif, elle avait besoin de prof de maths pour NSA, donc très petit niveau et il n'y avait pas de prof de maths disponible pour faire ça et je ne suis pas sûr que les profs de maths, ça les branchait tellement. C'est pour ça, il y avait un besoin sur le collège que j'intervienne. J'étais le seul à faire des maths UPE2A au collège Centre. Ah non, je dis des bêtises, non, je ne suis pas le seul. Il y a C. qui fait des maths aussi mais elle, c'est des maths au niveau au-dessus. C., grosso modo, elle fait, non pas des cours de maths mais elle revoit ce que les gamins ont vu en classe en maths, avec eux. C'est différent de ce que je fais moi, en fait.
35. **JM** *Comme une aide personnalisée un peu ?*
36. **DG** Oui, voilà. Donc, elle a des gamins déjà d'un niveau au-dessus.
37. **JM** *Et, au lycée Paul Héraud, est-ce que tu as des contacts avec les enseignants des disciplines, enseignants de maths, par exemple ? Ou enseignants d'histoire ?*
38. **DG** Bon alors, au lycée Paul Héraud, je travaille ...La première année, c'était avec V1, ensuite, il y a eu V2. Chaque année, ça a changé. Et là c'est M.. Ce sont tous des profs d'histoire-géographie.
39. **JM** *Ah bon ?*
40. **DG** Oui, ce n'est pas qu'on ait besoin de prof d'Histoire Géographie en UPE2A. Quoique ce soit quand même intéressant qu'ils fassent ça. C'est tout simplement parce qu'il y a trop de prof d'histoire-géo dans les Hautes Alpes.
41. **JM** *Et toi, au sein de la classe par rapport aux DNL, dans ton emploi du temps, tu abordes différentes matières, parmi ces matières, est-ce qu'il y en a qui te semblent plus pertinentes pour faire progresser les élèves en français ?*
42. **DG** Ouais. Moi, je pense, que tout ce qui est scientifique, Histoire-Géo, c'est, c'est vraiment très intéressant. Surtout scientifique. Parce que c'est des gamins qui ont un gros besoin d'enseignement scientifique. C'est des gamins, ils ont 15 ans -16 ans -17 ans. Ils n'ont eu aucune formation scientifique. Ils ont plein de croyances. Eux, c'est les premières victimes des fake news, ces gamins. Donc, ils sont très captivés par tout ça, donc tu passes par la science, par les SVT, par le corps, la physiologie, l'anatomie. C'est un support vraiment très intéressant pour travailler le français avec eux. Parce que, là, ils font du français sans y réfléchir.
43. **JM** *Maintenant, on va en venir aux maths ...Est-ce que quand tu fais des maths, est-ce qu'il y a des domaines des maths qui sont plus intéressants à travailler avec ces élèves ? En géométrie, par exemple. Ou plutôt calcul... Comment ça s'articule sur l'année. Tu essaies de couvrir un programme précis ou pas, une progression ou est-ce que tu mets en place des routines ? Je ne sais pas ...*
44. **DG** Ouais, je crois que c'est un petit peu des routines. J'ai essayé plusieurs choses en maths. Parce que chaque gamin a un rythme différent. Je travaille beaucoup avec des fiches, en fait des manuels que je photocopie tout simplement. Et puis, je les aide. Et, de temps en temps, je reprends tout le monde. Et je donne un coup. Alors bon, on m'avait dit, on m'avait dit, tout de suite le premier truc qu'on te dit, c'est attention la géométrie, c'est un truc super important en France qui n'est pas enseigné dans plein d'autres pays. Donc bon ben, voilà effectivement, j'ai travaillé pas mal la géométrie avec eux et, effectivement, c'est difficile. Je pense, en mathématiques, je vois deux

aspects : je vois le fait d'enseigner les maths en général et l'urgence pour ces jeunes qui vont travailler bientôt. Et voilà. Et beaucoup de jeunes vont travailler dans le bâtiment. Donc, dans le bâtiment, la géométrie c'est super important et puis les mesures aussi. Dans la restauration, les mesures c'est super important, en boulangerie, les mesures c'est important. C'est vrai que je dirais que j'ai beaucoup axé mon travail sur les mesures et la géométrie. Voilà et puis un troisième point, c'est les problèmes. Les problèmes, pour deux raisons, c'est déjà parce que les problèmes tu fais du français : il faut comprendre des consignes, faut écrire des réponses. Donc, là ça c'était un gros travail, bon ben c'est pareil qu'en école primaire, mais avec eux c'est encore plus compliqué. Tu ne mets pas juste la réponse. Rien que le fait de leur dire : voilà, là t'as écrit 99 mais c'est 99 quoi ? Là, ils te regardent, et ils mettent un moment à dire 99 quoi. Ben là ils te regardent, ils savent même plus pourquoi ils ont fait ce calcul et à quoi ça correspond. C'est des cm, c'est des patates, c'est des kg ? Enfin voilà...Et puis le fait que les problèmes, il y a de l'écriture, il y a de la production d'écrit, il y a de la compréhension. Et puis aussi voilà donner du sens... donner du sens parce que souvent ...mais ...dans l'inconscient...les maths, il faut faire des opérations, faut faire des opérations. Mais ça veut dire quoi, ces opérations ? C'est quoi ? C'est quoi ? Les problèmes, ça donne du sens à ces opérations. Souvent, je faisais du travail aussi sur l'addition, qu'est-ce que c'est l'addition ? On rajoute quelque chose ...quand est-ce qu'on a besoin d'ajouter quelque chose ? D'enlever quelque chose ? Voilà, essayer de mettre en relation les différentes opérations. Parce que, pour eux, les mathématiques, c'était faire des opérations. Alors là, il y en a, ils sont super forts, ils arrivent, ils savent déjà faire toutes les opérations et tout, mais ils ne savent même pas. Les multiplications, ils n'ont même pas réfléchi que la multiplication c'était tout simplement une addition qui se répétait plusieurs fois. Il faut donner du sens à tout ça. Ouais, je dirais les trois trucs essentiels ce serait : Les problèmes pour donner du sens et pour vraiment rentrer dans le français. Et puis, les mesures et la géométrie parce que c'est important dans la vie courante et dans leur métier plus tard. Après, suivant où ils en sont, on est obligé pour certains de passer par un travail sur la numération. Parce que, voilà, il y en a, ils n'ont pas compris. Bon particulièrement ...Le plus gros travail que j'ai fait en numération, c'était avec Moussa, mais là c'était au collège, le gamin mais il ne savait rien. C'était ... Il était en moyenne section alors que c'était un gamin qui avait 12-13 ans. Mais, par contre, il a fait ... mais incroyable quoi. C'est un gamin, il a démarré à zéro. Maintenant, un an plus tard, il a fait... il travaille des exercices de CE2. Ça y est, le système décimal, il a compris. Ce n'est pas encore automatique mais ça y est, il a compris parce que j'ai fait du travail avec lui. Ah ouais, c'était du bonheur quoi, d'y repenser. Voilà, il y a des petits trucs comme ça.

45. **JM** *Juste, peut-être que, là, on peut distinguer entre les élèves francophones ou non francophones, est-ce que, à ton avis, les difficultés rencontrées en maths par certains élèves proviennent de leur niveau en langue ou plutôt en maths, tu vois, est-ce que le fait de maîtriser la langue ou de ne pas la maîtriser, est-ce que ça pose des difficultés ?*
46. **DG** Bah, oui, c'est sûr. Compréhension des consignes, répondre aux consignes. C'est sûr. C'est pour ça même à travers les maths on fait plein de français.
47. **JM** *Par exemple, j'ai lu plusieurs fois qu'il y avait par exemple les automaths, c'est-à-dire des élèves qui maîtrisent très peu la langue mais qui réussissent en maths ...Je suppose que, dans tes classes, tu as vu ce type d'élèves aussi ou pas ?*
48. **DG** Oui, bien sûr, bien sûr. Ben justement, c'était le cas de ces élèves qui étaient inscrites au MODAC parce qu'elles avaient un bon niveau scolaire mais qui venaient finalement dans ma classe parce qu'elles ne parlaient pas un mot de français. Elles,

c'est vrai qu'elles étaient complètement en décalage avec la majorité de mes élèves parce que, en maths, d'ailleurs je leur faisais faire du travail plutôt niveau 6^{ème} et elles, leur difficulté c'était plus la langue française. Mais la plupart des exercices que je leur donnais, même sans comprendre le français, elles arrivaient à se débrouiller toutes seules ...

49. **JM** *Est-ce que le fait justement d'avoir une certaine compétence en maths leur permettait de progresser en maths ? De passer outre la langue ? De passer outre la langue mais du coup, est-ce que l'enjeu était pour elle de maîtriser ce français des maths, finalement, en faisant ces exercices, plus que de travailler sur le contenu en maths, je ne sais pas si je suis claire, ou bien est-ce qu'elles n'ont pas besoin du français ?*
50. **DG** Non, je pense que, pour ces élèves-là, c'est ça qui est intéressant. Finalement, elles font des maths mais, subrepticement, sans vraiment s'en rendre compte, elles commencent à acquérir le langage français des mathématiques françaises. Donc, c'est intéressant. Par contre, c'est vrai que voilà c'était des élèves particulières. Mais moi, mes élèves, la plupart c'était des NSA. Donc, c'était des élèves, de toutes manières, ils ne pouvaient pas se rattraper en maths parce que, en maths, ils étaient complètement largués. Ils étaient plus à l'aise en français d'ailleurs souvent. Parce que c'était quand même des élèves francophones, ils parlaient la langue française. Mais les maths, il y en avait, ils avaient mal à la tête tout le temps quand on faisait les maths. Et les élèves francophones, en classe UPE2A, on travaille le français aussi à travers les maths, même si ils sont francophones, le français des maths, aussi en particulier. En fait, c'est vachement intéressant. Parce que, justement, comme ils ont déjà une connaissance de la langue française orale, le français dans la rue en gros ou le français avec les gens qui ne parlent pas leur langue ou le français de l'administration ou le français de l'école d'ailleurs mais eux ce n'était pas le cas parce qu'ils n'y étaient pas allés. Ben, il y avait plein de choses, tu t'apercevais que ça posait problème. Par exemple, l'histoire du kilo.... Alors là, ça a été long à leur faire comprendre. Que kilo ben, quand tu parles en général, tu dis un kilo de pommes, kilo c'est des kilogrammes mais ça comme font tous les Français pareil. Mais ça, pour eux, c'était encore plus difficile. Ils utilisaient ce mot kilo sans se rendre compte ...Enfin ... les gamins à l'école primaire, très tôt, on commence à leur parler du sens de kilo. Il y a les kilomètres, les kilogrammes... Voilà c'est ça que je voulais dire.
51. **JM** *En fait, ils n'associaient pas kilo à la quantité, à la mesure ?*
52. **DG** Voilà. Kilo qui veut dire mille. Ils n'associaient pas kilo à mille, ils associaient kilo à kilogramme.
53. **JM** *Ouais, d'accord.*
54. **DG** Chose qu'en français, on fait aussi. Mais je pense que, pour eux, c'était encore plus difficile. Parce que, eux, ils avaient 15-16 ans. Et ça, c'était intégré dans leur tête, quoi. Les kilos c'était les kilogrammes. Quand tu viens leur dire à 15 ans, à 17 ans, ben kilo c'est pas kilogramme, kilo, c'est mille. Ben là, c'est..., voilà, il faut qu'il re-rentrent dans ce langage mathématique. Donc, ouais, ça je l'ai pas mal travaillé aussi avec eux. Le sens de kilo, le sens d'hecto... Quand on travaillait sur les préfixes et les suffixes.
55. **JM** *En fait, c'est un travail qu'on fait en élémentaire...que tu faisais avec ces élèves qui sont beaucoup plus grands.*
56. **DG** Oui, voilà c'est ça. Mais, tu vois, là c'est intéressant. Justement, c'est un bon exemple. Voilà, c'est ça. Kilo si tu ne réfléchis pas, tu te dis tout de suite, là, c'est un terme mathématique... Mais, en fait, c'est aussi du français. C'est aussi un préfixe.

Moi, c'est ça que j'aime bien. C'est qu'en fait, tu es toujours entre les deux, tu fais du français mais tu fais des maths, tu fais du français mais tu fais des sciences, tu fais des sciences mais tu fais des maths.

57. **JM** *Est-ce que s'ils avaient plus d'heures dans l'établissement, est-ce que tu penses que ce serait judicieux de travailler en amont sur la langue des maths, avant d'aborder une notion, par exemple, est-ce que tu penses que ça se travaille ensemble, ou est-ce que tu penses que ça aiderait dans les apprentissages en maths, de consacrer des séances essentiellement sur le vocabulaire, les tournures de phrases spécifiques aux maths ... ?*
58. **DG** Non, je pense qu'il faut le travailler ensemble, il faut le travailler dans le contexte. Quand tu t'aperçois qu'il y a une difficulté, qu'il y a toujours un mot qui revient dans les consignes par exemple. Il y a toujours des mots qui reviennent, on les repère et tout... De temps en temps, tu fais une pause et tu dis « attention, là, il y a ce mot qui revient tout le temps, qu'est-ce que ça veut dire ? » Il faut que ce soit des allers retours permanents. Parce que si tu fais un cours spécifique du français des mathématiques, ça s'appuie sur rien. Ils ne vont pas savoir de quoi tu parles. Ça ne paraît pas judicieux. Après, dans la classe, c'est vrai qu'il y a peut-être des moments où, justement, tu fais une parenthèse pour préciser par exemple le vocabulaire du matériel de géométrie. Par exemple, quand on parlait, quand je leur expliquais les polygones : voilà polygone, il y a deux mots, il y a poly et il y a gone. Et à la place de poly, on peut mettre hepta, hexa ; ben là, je faisais toute une séance là-dessus.
59. **JM** *Pour les élèves qui parlent très peu français, est-ce que ça t'est arrivé de te retrouver un peu bloqué ...de ne pas savoir comment expliquer une notion en raison des difficultés à communiquer en français ? En fait ... je pense à Arif, par exemple, qui ne parlait pas trop français, qui avait l'air de bien suivre en maths en particulier et je me rappelle moi en situation une fois où il me demandait et je ne trouvais pas de moyen pour lui faire comprendre, est-ce qu'il y a d'autres techniques, d'autres façons ...*
60. **DG** Je ne sais pas. Il me semble que justement en maths, tu arrives par l'écriture, en leur faisant des dessins, des schémas...tu arrives à faire comprendre des choses même sans passer par le langage, il me semble. Justement, contrairement à la langue où un mot ça veut dire tel mot, ben là tu vas chercher par internet, tu trouves l'image. En maths, c'est des notions. A travers des schémas souvent. Les symboles aussi. Voilà. Quand tu enlèves, c'est que tu barres. Quand tu rajoutes, c'est plus. Il y a quand même des moyens d'expliquer des choses, même avec la barrière de la langue.
61. **JM** *Est-ce que tu as été confronté à d'autres façons de procéder en maths, je pense par exemple aux opérations, d'autres techniques opératoires, telles qu'elles sont enseignées ailleurs dans le monde ou parfois des façons d'enseigner ailleurs ...des notions qui sont enseignées différemment en France ? Est-ce que tu l'as vu en classe à travers les procédures des élèves ?*
62. **DG** Procédure, je l'ai vu, c'était Fahad, le frère de Fatima. C'est des gens qui viennent du Bangladesh et quand je leur montrais, voilà, on compte sur les doigts...1, 2, 3, 4,5...lui, il faisait 1 ? 2 ? 3 ? 4 ? 5 ? il comptait les phalanges. D'ailleurs, je ne suis jamais allé jusqu'au bout, il faut absolument ...bon il y a eu le confinement et maintenant je m'en vais...J'aimerais bien savoir exactement jusqu'où ça allait leur système. Mais ils comptent avec les phalanges. Donc, c'est marrant, rien que sur un truc comme ça, tu te dis...ben voilà tu comptes avec les doigts : une main, il y a 5 doigts. Eh ben non, eux, ça ne marche pas parce que ce n'est pas les doigts qu'ils comptent, c'est les phalanges.

63. **JM** *Et, par exemple, tu disais que la géométrie, en France, est beaucoup plus mise en avant, est-ce qu'il y a eu des élèves qui étaient bons ailleurs dans d'autres domaines des maths et qui, en géométrie, découvraient... ?*
64. **DG** La géométrie, la grosse difficulté de la géométrie pour eux, c'est l'utilisation des outils. Mais c'est une catastrophe. Arriver à comprendre ce que c'est qu'un angle droit. Bah...c'est compliqué. Pourtant, je les leur montre. Ils y sont dans la classe partout. Nos maisons, elles sont toutes avec des angles droits. Les angles droits, il y en a partout. L'utilisation des outils c'est dur, l'utilisation du compas... c'est compliqué. C'est tout des gestes de manipulation des instruments. Ce n'est pas facile, ça, ouais, ça c'est un réel apprentissage. Donc, on n'enseigne pas que le français, on enseigne tout ce qu'il y a autour. C'est ça qui est intéressant. Dans le français langue seconde justement, c'est ça qui est intéressant. Ce n'est pas un cours de français. C'est un cours pour devenir un peu français quoi. C'est pour ça d'ailleurs qu'on a défini différentes catégories de français, français langue seconde. Parce que le FLS c'est vraiment ça. Tu n'apprends pas juste le français comme tu apprendrais l'anglais, tu apprends la langue pour pouvoir vivre dans ce pays, donc tu apprends plein de choses autour et utiliser un compas ça en fait partie, mine de rien.
65. **JM** *Donc, pour toi, si on revient aux objectifs de cette classe, l'objectif prioritaire pour ces élèves ce serait ...d'abord comment se projettent-ils ? Et toi, quel est ton objectif prioritaire pour eux, c'est justement de faciliter leur insertion... ?*
66. **DG** Leur intégration dans la communauté. Leur objectif, eux ce qu'ils veulent. Ce qui est difficile à accepter dans ce métier. Toi, tu vois en tant qu'enseignant, tu te dis, eux, il faut qu'ils fassent du français et il faut vraiment qu'ils apprennent à rentrer là-dedans. Eux, leurs exigences, c'est de signer un contrat d'apprentissage pour rester ici. Et c'est deux choses qui ne sont pas toujours très compatibles. Même si tu peux te dire que s'ils signent un contrat d'apprentissage ils sont dans une entreprise, ils vont rencontrer des gens, ils vont apprendre le français du métier. C'est clair mais tout ce qui est scolaire, par exemple, les mathématiques. Ils ne vont pas en faire beaucoup, ils ne vont pas vraiment comprendre ce qu'ils font. Voilà il ne faut pas être trop coincé dans son truc. Tu fais avec ce que tu as, c'est pour ça que c'est passionnant ce métier. Tu n'es pas dans un carcan. C'est ce qui me plaît. Surtout que tu sens que pour ces élèves que le fait de venir en classe, c'est presque un des endroits où ils peuvent parler français, parce que sinon j'imagine que les contacts en dehors, je ne sais pas comment ça passe pour eux, ils restent beaucoup ensemble. C'est sûr, c'est aussi une manière pour eux de rencontrer des Français. Mais, bon, à travers le travail quand ils sont en stage, ils rencontrent aussi des Français.
67. **JM** *Les apports de l'interculturalité...le fait qu'à travers des cultures différentes cela permet de renouveler la didactique des maths. Par rapport au fait d'utiliser d'autres langues, est-ce que ça t'arrive souvent d'avoir recours à l'alternance codique?*
68. **DG** Oui, oui, l'anglais oui. Des fois, un peu l'allemand, un peu l'espagnol, des fois l'arabe. C'est sympa, oui, tu peux. Il faudrait savoir parler arabe, bambara...
69. **JM** *Est-ce que ça t'arrive de comparer la façon, par exemple la numération ?*
70. **DG** Non, mais en même temps, vu que ce sont des élèves qui n'ont pas été scolarisés. Par contre, parfois dans leur langue on peut comparer par exemple, en mathématiques, en espagnol comment on dit ça...
71. **JM** *J'ai lu un article sur le fait que, dans certaines langues, il y a des mots qui décrivent mieux une notion mathématique et qui sont plus faciles à comprendre. En français, les mots renvoient à d'autres réalités ...*

72. **DG** Tu veux dire qu'il y a des termes qu'on n'utilise qu'en mathématiques ... ? Soit ça, soit c'est vraiment des mots composés où on va avoir une description précise par exemple la « bissectrice » mais c'était beaucoup plus parlant. Donc c'était un des apports que pouvait avoir l'enseignement bilingue sur le fait que tu pouvais t'appuyer sur différentes langues pour expliquer les maths. Ouais, effectivement, en mathématiques alors je ne sais pas si ce n'est pas spécifique au français. Mais c'est vrai qu'il y a souvent des termes... Donc on a parlé de kilo. Surtout dans les problèmes. Je ne les ai plus en tête. Il y a des mots qu'on utilise dans la langue courante mais, utilisés en mathématiques, ils n'ont pas du tout le même sens et ça amène des confusions. Ben, c'est le français langue de scolarité, c'est une variation de la langue française, très spécifique à l'école. Et ça, c'est très compliqué.
73. **JM** *Et, d'ailleurs, il y a des enquêtes qui montrent que des élèves qui sont évalués à l'entrée du dispositif, avant d'être scolarisés en France, obtiennent des résultats corrects et au bout d'un an de scolarisation en UPE2A, en français, ils ont quand même encore beaucoup de difficultés à comprendre les énoncés, à pouvoir répondre aussi, écrire des réponses, et du coup leur résultats en maths ne sont pas aussi bons.*
74. **DG** Mais c'est les difficultés de la langue française. Ce qui veut bien dire que lorsqu'on évalue en maths, on n'évalue pas que des maths, on évalue aussi du français. Et même pour des Français. Je pense que ça aussi, ça doit être intéressant...Ce que ça peut amener comme réflexion sur l'enseignement en général.

**Entretien avec C. T., professeur de mathématiques –
Collège-Centre de Gap
Juin 2020**

1. **JM** *Mon sujet, c'est d'étudier les interactions entre l'enseignement du français et celui des disciplines non linguistiques (DNL) : est-ce que vous en parlez au collège ? Les disciplines non linguistiques, est-ce que c'est un terme qui te parle ?*
2. **CT** *Mais moi je ne suis pas du tout jargon etc.*
3. **JM** *Au départ, ça vient de l'enseignement bilingue, dans un contexte scolaire, ce n'est pas du tout le même public. Tu es prof de maths, tu as toujours enseigné les maths ?*
4. **CT** *Oui.*
5. **JM** *Pas d'autres disciplines ?*
6. **CT** *Non, pas d'autres disciplines, à part pendant le confinement.*
7. **JM** *Et en UPE2A ?*
8. **CT** *En UPE2A, oui. Je n'ai fait que des maths aussi.*
9. **JM** *Et, depuis combien de temps ?*
10. **CT** *Je dirais 6 ans mais je ne suis pas sûre de moi.*
11. **JM** *6 ans. C'était quelque chose que tu as demandé...*
12. **CT** *En fait, ça venait du fait que je me rendais compte... On avait des élèves non francophones dans nos classes et je me rendais compte, de temps en temps, qu'en fait il y avait vraiment des vraies barrières de langue ou des manques, des choses qu'ils n'avaient pas faites dans les classes antérieures et qu'on avait du mal dans le cadre de la classe à les aider et je m'étais dit ...Mais pourquoi en fait on ne fait pas des maths dans le cadre de l'UPE2A. Et comme j'avais bien accroché avec les élèves que j'avais, à l'époque, que j'avais essayé de soutenir comme je peux. Je m'étais dit ben tiens pourquoi pas faire ...J'en avais parlé à G. en lui disant « Tu sais, je pense qu'on aurait besoin de faire des maths aussi dans le cadre de l'UPE2A, de récupérer du temps pour pouvoir être avec eux, reprendre des notions qu'ils n'ont pas vues pour qu'ils y arrivent. » Non seulement ils ont des problèmes de langue, mais si ce n'était qu'un problème de langue, ce ne serait pas un souci. Mais ils ont souvent des lacunes antérieures. Donc, c'était d'avoir du temps pour reposer quelques bases...*
13. **JM** *Donc, en fait, l'initiative est venue de toi plutôt que de G. au départ.*
14. **CT** *Oui, après, je pense qu'elle avait envie d'élargir de toutes façons, ça s'est recoupé au bon moment mais justement on va essayer d'élargir..., et aussi avoir de l'histoire-géo. Il y avait déjà de l'histoire-géo d'ailleurs, il me semble, avant les maths ...*
15. **JM** *Et, donc, les élèves étaient intégrés dans les classes, en maths ...*
16. **CT** *Il y a 6 ans, tu veux dire...il y a 6 ans. Ils avaient une heure et demi avec moi et ils étaient sinon.... En fait, ce sont les enfants qui sont en classe UPE2A. Donc, il y en a qui ne sont pas du tout du collège. C'est tout l'effectif UPE2A qui vient. C'est un peu la même chose que D., si ce n'est que lui, il avait les vraiment grands débutants et moi j'avais ceux qui étaient un peu débrouillés. C'était une histoire de niveau cette séparation. A priori, je pouvais leur faire faire le travail du collège qu'ils ne comprenaient pas, réexpliquer des choses qu'ils ne comprenaient pas, alors que D. il fallait qu'il reprenne toute la base.*

- C'était un objectif différent. C'était réexpliquer leurs soucis au collège à partir de leurs questions, de ce qu'ils font dans leur classe ...et de différents collègues. J'ai répondu à ta question ?
17. **JM** *Après, ça se répartissait du coup à peu près dans le temps pour eux, ils ont le même nombre d'heures de maths qu'un collégien a normalement au collège. Ou moins d'heures de maths et c'est reporté en UPE2A ?*
 18. **CT** En fait, ça dépend...
 19. **JM** *Ça dépend des collègues ?*
 20. **CT** Mais non, de son emploi du temps. Parce que suivant l'heure où était fixée l'heure d'UPE2A maths par exemple ...
 21. **JM** *Ils ne pouvaient pas aller en maths ... ?*
 22. **CT** Soit ils ne pouvaient pas aller en maths, soit ils ne pouvaient pas aller, je ne sais pas, ailleurs, dans d'autres cours. C'est leur horaire UPE2A qui est fixé. Et puis en fonction de cet horaire là G. ajustait ce qui restait comme plage horaire, elle leur mettait les heures qu'ils pouvaient prendre dans leur classe d'origine. Il y en a peut-être qui avaient les quatre heures ou leurs trois heures et demi collège plus cette heure et demi et d'autres n'avaient que moi. Parce que sinon, le reste du temps, ils étaient avec G. C'était très variable. Après, elle essayait d'ajuster G. pour quand même essayer de faire un choix. Si jamais, par exemple, cette heure d'UPE2A maths avait lieu pendant le cours de sport, elle favorisait le sport pour que les élèves puissent s'intégrer. Il y avait un peu du cas par cas qui pouvait se faire.
 23. **JM** *Et du coup, là, tu avais un nombre d'élèves d'à peu près combien ?*
 24. **CT** Les années précédentes, je tournais à peu près à huit élèves – et là j'en avais... j'ai fini avec 6 seulement. Du fait d'absences de certains qui ne sont plus venus après je ne parle pas du confinement et puis de certains qui ont un peu déserté la structure UPE2A...
 25. **JM** *Par rapport à leur niveau, ils se situent, en complet décalage...non pas ceux là puisqu'ils ont un niveau plus élevé que les élèves de D.*
 26. **CT** Il reste que ça fait un niveau super hétérogène et c'est ce que je trouvais vraiment difficile. Difficile parce que j'avais plein de questions différentes et donc si ils voulaient que je les aide, j'avais autant de questions de 3^{ème} que de 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème}. Surtout que je ne connaissais pas les questions à l'avance... Alors je me préparais une base, tu vois. Par exemple, je n'avais testé que le système métrique mais je pouvais avoir une autre question sur Pythagore qui venait. Et ça j'avoue moi, j'ai trouvé ça super inconfortable. J'espère que S. se débrouillera mieux que moi.
 27. **JM** *Est-ce que tu avais des contacts avec les profs respectifs de maths de ces élèves ?*
 28. **CT** Pas du tout ceux de l'extérieur... Eventuellement ceux qui sont dans le collège. Mais sinon non, ça vient de moi....je pense que si j'avais été super sérieuse, investie, consciencieuse, peut-être j'aurais pu appeler tel prof de je ne sais où et comme en plus j'avais l'impression qu'en une heure et demi, mon action était relativement restreinte. Mais D. lui au départ quand il a été nommé, me disait qu'il avait pris contact mais comme il n'avait eu aucun retour et qu'il n'avait pas insisté non plus de son côté ...Non, ce n'est pas vrai, j'ai eu une fille, j'ai eu une fois... F. P. qui m'avait envoyé « alors on fait ça, ça... » Tu la connais peut-être... Elle m'a envoyé ce qu'elle prévoyait de faire. C'est bien.
 29. **JM** *Parce que c'est intéressant de travailler peut-être en amont. Mais c'est sûr qu'avec un nombre ...*

30. **CT** Je pense qu'il y a plein de choses à faire. Le fait que ce ne soit qu'une heure et demi. Si j'avais eu trois heures à préparer. Non, je n'ai aucune excuse. Ce que je trouvais assez intéressant, c'était même, ne serait-ce que le contact, parler avec eux et leur redonner confiance. Mais sur le plan du contenu, je ne suis pas sûre de moi. C'était un moment, un endroit où ils pouvaient poser des questions. Où on avait le temps de répondre à leurs questions. Au moins, ils avaient la possibilité de la poser. Et qu'il n'y avait pas plein d'autres élèves autour qui s'en fichaient complètement de leur question. Il y avait ce lien. Ça je pense que c'était bénéfique. Le reste, je ne suis pas sûre de moi.
31. **JM** *Est-ce que parmi les élèves allophones que tu as dans les classes ordinaires, est-ce qu'il y en a qui n'ont pas besoin de ces dispositifs ?*
32. **CT** Il me semble qu'en maths, on arrive très vite à raccrocher des élèves qui ne sont pas francophones.
33. **JM** *Comment ça s'explique ça ?*
34. **CT** Parce qu'on a un autre langage. A condition qu'ils arrivent, qu'ils connaissent tout de même l'écriture, qu'ils aient déjà dominé cette chose-là. Moi je me souviens d'enfants sri-lankais qui arrivaient et pour lesquels, franchement, ça s'était super bien passé. Parce que si c'était juste un blocage de langage je pouvais en fin d'heure en deux minutes, réexpliquer des croquis. Et ça marchait. Parce qu'il n'y avait pas de blocages mathématiques.
35. **JM** *Et parce qu'ils avaient déjà des notions en mathématiques...*
36. **CT** Exactement oui, c'est ça. Si ils ont déjà les notions mathématiques, la langue ne gêne pas trop pour les maths. Pas trop, disons qu'on arrive en fin d'heure à réexpliquer en individuel.... Et si, en plus, ils parlent anglais, c'est merveilleux. On arrive à refaire un petit point. Et puis un gamin qui comprend les maths, il arrive à comprendre les maths même si il n'a pas la langue.
37. **JM** *Donc, il n'a pas besoin finalement de lire l'énoncé pratiquement.*
38. **CT** Alors, bien sûr, si jamais tu pars dans les exercices à énoncé etc., là il est bloqué. Il faut que tu réexpliques tout. Il faut que tu fasses des croquis. Il y a déjà toute une partie calcul algébrique qui est vachement satisfaisante pour eux parce que, là, ils s'y retrouvent et ils sont pratiquement au même niveau que les autres....
39. **JM** *Mais, du coup, en langue ils progressent peu quand ils sont en cours de maths ? Ils peuvent se débrouiller sans la langue usuelle ?*
40. **CT** Si ce n'est qu'ils entendent tout le temps parler. On peut leur demander de formuler quand même plus ou moins deux, trois choses. Et dans la formulation, même en géométrie, il y a de la description. C'est dur d'ailleurs mais si tu veux, ce que je veux dire, ils ont de la satisfaction. Et, au moins, ils ne sont pas en échec total ... Ne parlons pas de l'écrit quand il faut rédiger. C'est évident que la rédaction c'est du français.
41. **JM** *A ce propos, la langue des maths, il y a le langage formel, et quand on doit donner un résultat, elle est très concise, très précise. En fait, il n'y a pas tellement de solutions pour varier la réponse... Et donc peut-être que c'est plus facile pour eux...*
42. **CT** Sûrement, surtout que tu réponds des fois sur un modèle répétitif. On est capable de leur donner un modèle de rédaction qu'ils peuvent re-transposer à d'autres exercices...
43. **JM** *Ce n'est pas une question d'automatismes.*

44. **CT** Mais ça c'est sûr. Je crois que c'est ça qui m'avait fait prendre cette heure de FLE. En plus, dans le langage, on utilise des mots intéressants. Par exemple, quand tu parles de sommets, quand on parle des hauteurs.
45. **JM** *Et parfois la langue est contradictoire...*
46. **CT** Après, il y a aussi les rayons de vélo ou les rayons du soleil.
47. **JM** *Et donc, si on revient, tu l'as dit tout à l'heure... pour toi les objectifs prioritaires*
48. **CT** C'était instaurer un lieu où ils étaient en faible effectif. Et après, l'objectif c'est de progresser en maths où on les reprenait là où ils en étaient. De progresser en maths et en français.
49. **JM** *Ça a modifié ta pratique ?*
50. **CT** Ça m'a sensibilisée.
51. **JM** *Tu utilises essentiellement les supports qu'ils utilisent en collège ?*
52. **CT** Mais, en fait, non, j'en ai fabriqué. Par exemple, les difficultés. J'imagine que c'est ce que vous faites en primaire. Je reprenais des outils concrets. Même chose en volume, j'ai travaillé avec des objets. J'ai aussi fabriqué un lexique. Au début, je fournis également toutes les listes de nombres. C'est juste un lexique qui est fourni avec des correspondances, donc pas mal d'imagiers. Et puis je me fabrique des camemberts. Je me suis fabriqué quelques jeux. On ne le fait pas dans les classes ordinaires. On n'utilise pas de matériel. Plus avec eux, ils en ont beaucoup plus besoin. c'est beaucoup plus facile de montrer un objet.
53. **JM** *Quand on voit que la compréhension n'est pas là, que l'élève ne voit pas où on veut en venir ...La reformulation, j'imagine?*
54. **CT** Le croquis, le dessin, le copain qui reformule, tu en as des fois qui connaissent la même langue. Le mime, il m'arrive de mimer.
55. **JM** *Est-ce qu'en mathématiques il y a des notions qui te paraissent essentielles pour ces élèves ?*
56. **CT** Ça me paraissait fondamental, le système métrique, ça me paraît la base. Le calcul fractionnaire... Le calcul : savoir compter, les quatre opérations. La géométrie, c'est une catastrophe, c'est vraiment inimaginable. Je crois que certains n'ont jamais manipulé d'instruments de géométrie. Le cercle, c'est compliqué. Et après, le raisonnement, c'est très rare. Je crois que j'ai quasiment abordé la démonstration. Très difficile, la démonstration. Très rare. Je pense qu'il y a plein de pays où ils font beaucoup moins de géométrie. Pas des maths. Quand est-ce qu'on fait des maths ?
57. **JM** *Et les problèmes ?*
58. **CT** J'aborde ça mais rarement. L'année dernière, j'avais un groupe avec qui cela pouvait fonctionner. On décryptait le problème. Faire entrer en compte des périmètres et des surfaces. Et des problèmes de prix.
59. **JM** *Des problèmes reliés au quotidien ? Est-ce que tu as vu des techniques ou des compétences particulières ?*
60. **CT** Un ou deux qui comptaient très bien en calcul mental.
61. **JM** *Sur le système de numération, il n'y a pas de difficulté particulière ?*
62. **CT** Est-ce que c'est intéressant de ne consacrer un moment du cours qu'à la langue des maths. On va surtout axer l'enseignement sur la langue. Pour pouvoir la réutiliser dans les exercices. Oui, il y a des moments où il n'y a que la langue. Je ne me vois pas aborder une

notion sans qu'ils connaissent le mot... Même quand on a fait le système opératoire, les opérations, j'ai présenté que le résultat s'appelait une somme.... On a fait sur des exemples où ils ont compté.

63. **JM** *Est-ce que, dans les rapports en classe, il y a des différences ?*
64. **CT** Ils se sentent à l'aise entre les élèves. On a même des fois des rivalités, des conflits latents. C'était le cas il y a trois ans. Après ça s'estompe. Et garçons/filles, c'est compliqué aussi. Elles ont besoin de se retrouver entre elles. Ce n'était pas toujours évident de mixer.

Entretien avec G. R., enseignante en charge de l'UPE2A du collège Centre à Gap

1. **JM** *Par rapport à l'inclusion, l'UPE2A du collège Centre fonctionne en inclusion à la différence de l'UPE2A du lycée professionnel ?*
2. **GR** Non, l'inclusion s'applique davantage à la classe ULIS, les élèves sont en classe ULIS et en inclusion en classe ordinaire tandis que pour l'UPE2A du collège, les élèves sont en classe ordinaire et vont en UPE2A. Leur professeur principal est celui de la classe ordinaire, leur collège est le collège de la classe ordinaire, le support administratif reste la classe ordinaire. Le nombre d'heures peut varier, il peut être majoritaire en UPE2A mais certains élèves ne viennent que 2 heures en UPE2A. L'UPE2A n'est pas une classe, le collège Centre n'est pas forcément leur collège d'inscription et je ne suis pas le professeur principal. Dans le cas du dispositif Ulis, les élèves ne sont inclus dans les classes ordinaires que dans les matières dans lesquelles ils peuvent suivre tandis qu'en UPE2A ce n'est pas le cas. Il n'y a pas de possibilités d'aménager parce que les élèves viennent de 8 établissements différents, qu'on a plus que les effectifs d'une classe, une quarantaine d'élèves par an, 38 avant le confinement, nous avons depuis deux ans beaucoup d'élèves inscrits, ils fonctionnent par groupe de besoins ; en mars dernier, 38 élèves étaient inscrits dont 2 éventuels au cas où cela se passe trop mal en classe ordinaire et, sur l'ensemble de l'année, on a 43 inscrits, scolarisés dans le sud du département (Laragne, Veynes, La Bâtie-Neuve, Tallard, Gap, Serres). Je ne suis pas du tout itinérante, contrairement à mes collègues du 1^{er} degré. Au total, 7 collèges sont représentés, potentiellement 10 (Embrun, Saint Bonnet).
3. **JM** *Votre parcours ?*
4. **GR** Enseignante du second degré.
5. **JM** *Emploi du temps ?*
6. **GR** Il y a 5 enseignants : je suis la seule à plein temps, j'enseigne le français langue seconde. D.G. intervient 4 heures en mathématiques, une autre collègue C. T. intervient 1 heure 30 également en maths, V. intervient en histoire/géo et français langue seconde mais dans l'année, elle a été affectée ailleurs. Cela a été très compliqué de la garder car on fonctionne avec des moyens officiels et non officiels. Par exemple, D.G. n'est pas dans nos moyens officiels, il y a une autre enseignante d'histoire/géo qui est intervenue 2 h par semaine. Les contraintes sont moins pédagogiques qu'organisationnelles : les élèves viennent de loin et l'enseignement doit s'organiser en demi-journées ou journées entières sur 3 jours et demi : le lundi les débutants, le mardi les intermédiaires et avancés, le jeudi consacré à tous les élèves avec le plus de professeurs intervenant en parallèle et le vendredi matin consacrés aux NSA ou peu scolarisés antérieurement. Ce qui est compliqué, c'est qu'il faut croiser plusieurs choses : les contraintes géographiques, le niveau de français des élèves et la nécessité d'apprendre à lire ou d'avoir le niveau de maths élémentaire. On peut avoir par exemple des élèves qui parlent bien le français mais qui n'ont pas été scolarisés et ne savent pas compter jusqu'à 20. C'est D.G. qui s'en occupe. Ou qui ont besoin d'apprendre à lire, les cours de lecture sont le jeudi et le vendredi matin. Ce qui fait que chaque emploi du temps d'élève est différent selon les besoins. D.G. s'occupe de ceux qui ont le niveau primaire en maths et C.T. s'occupe d'élèves qui ont soit le niveau de leur classe au collège mais pas un niveau de français suffisant et donc pas de vocabulaire. Ils ont besoin de pratiquer les maths dans une autre langue que la leur, soit ils n'ont pas le niveau de la classe mais au moins un niveau équivalant à une entrée en 6^{ème}. L'emploi du temps qu'on décide est une carcasse. On ne peut pas avoir de vision de l'emploi du temps sans savoir à l'avance quels effectifs seront là : il y a des arrivées et départs toute l'année. Pour l'instant, il n'y a pas eu de refus

mais l'année dernière oui. Ils ne peuvent pas être plus de 15 si il n'y a qu'un seul enseignant, donc si le nombre est plus élevé, on déplace les avancés en intermédiaires ou les intermédiaires en avancés. Si il y a trop d'avancés, on les enlève carrément du dispositif parce qu'ils ne sont pas prioritaires.

7. **JM** *Quelles sont les difficultés liées à la langue ?*
8. **GR** Les difficultés sont diverses. On a parfois des élèves très francophones. Il y a les difficultés de maîtrise de la langue à l'oral pour les grands débutants qui ne savent même pas dire bonjour. Il y a les difficultés liées à la non-scolarisation. Sur 38 élèves : 17 NSA avec un niveau inférieur au cycle 2 en maths et/ou en lecture dans leur langue. Les modes d'évaluation varient d'une académie à l'autre. Ici, pour les protocoles d'évaluation à l'arrivée, l'évaluation n'est pas forcément dans la langue des élèves parce qu'il faudrait qu'on l'ait ; dans le meilleur des cas, elle est dans leur langue de scolarisation antérieure qui n'est pas forcément leur langue maternelle. Un gamin arrivant d'Afrique de l'Ouest a été scolarisé en français dans la plupart des cas et il y a aussi des parcours de re-migration. On leur fait choisir la langue dans laquelle ils lisent le mieux et il y a parfois une évaluation sans paroles pour les maths dans certains cas. L'évaluation initiale qui dure 3 heures environ se fait en lecture, langue d'origine ou de scolarisation précédente, maths et francophonie. Après, c'est une évaluation du travail en classe, mais il n'y a pas d'évaluation de sortie du dispositif parce que la sortie d'UPE2A est progressive et parce qu'on n'a pas trouvé d'outil du style de l'évaluation Pass par C. M. capable d'évaluer de façon assez précise les compétences. Il n'y a pas de possibilité d'utiliser le Pass compte tenu du nombre d'élèves. Je suis en mesure de donner globalement ce dont ils sont capables mais c'est une évaluation moins normée que l'évaluation initiale du CASNAV qui rentre toujours dans le même tableau, même si on met des commentaires à côté. Maintenant, les évaluations sont systématiquement en français ou sans langue mais à ma connaissance on n'a pas dans l'académie d'Aix-Marseille d'évaluation aussi carrée à la sortie qu'à l'entrée. Après, on est face à toute la complexité de l'évaluation : notes pas notes, compétences pas compétences, on n'a pas d'outil qui permette d'évaluer de manière systématique tous les élèves. On a des trucs mais pas qui fonctionnent de manière aussi systématique que les évaluations initiales, non.
9. **JM** *Dans la répartition des heures, comment se fait le choix des matières pour l'UPE2A ?*
10. **GR** On a des problèmes de dotation d'horaires. Par exemple, quand j'ai commencé dans l'UPE2A en 2011, il n'y avait que du FLS, puis il y a eu des ajouts de matières comme par exemple à un moment l'anglais, puis l'histoire mais ça s'est fait au départ plus en fonction de la globalité des horaires des enseignants que de leur volonté. Par exemple, les enseignants de maths étaient partants mais cela leur aurait fait des heures supplémentaires et ce n'était pas le but. Pour moi, il est évident que la matière la plus indispensable après le français, c'est les maths mais les maths, cela fait seulement 3 ans qu'il y en a après des demandes réitérées. L'autre matière qui pose un énorme problème, c'est l'anglais, on n'a pas de dotation. C'est-à-dire que les élèves qui arrivent en classe de 3^{ème} et qui n'ont jamais fait d'anglais ne peuvent pas suivre dans leur classe et on n'a pas de dotation horaire particulière qui permettrait par exemple d'avoir un groupe de 6^{ème} supplémentaire qui leur permettrait de faire de l'anglais de 6^{ème}. Cette année, on a fait un bricolage pour deux élèves avec un groupe d'anglais de l'ULIS. Il y a un ou deux élèves qui bénéficient d'une heure d'anglais par semaine beaucoup plus adapté. Du coup, l'histoire au départ, ce n'était pas un projet, il y a eu trois enseignants différents mais cela se défend vraiment pour la vision du monde, de l'espace, des continents, cela s'avère assez riche mais cela pourrait être aussi les SVT (pas les programmes) mais ce sont les deux matières les plus difficiles pour des raisons de vocabulaire. Pourtant, il y a un besoin énorme parce que ce sont des enfants qui souvent n'ont pas été scolarisés, très éloignés

des connaissances scientifiques. On en parle quelquefois avec les professeurs mais on ne peut pas tout faire ; la priorité, cela reste quand même le français et les maths parce que c'est élémentaire. CT, la prof de maths, est plus ancienne que nous dans le dispositif et DG est arrivé avec la création de l'unité de Paul Héraud et à ce moment-là, il y a une reconnaissance des besoins énormes du collège parce que plus de la moitié étaient des NSA, donc au lieu de mettre toutes les heures sur Paul Héraud, on a eu des heures NSA au collège Centre mais on n'a pas de visibilité pour l'année prochaine puisque D.G. n'y sera plus. En réalité, on fait un emploi du temps aussi à partir des dotations. Si on nous dit, on ne pourra plus l'an prochain avoir d'intervention de DG, comme il n'est pas sur des heures du collège, alors on n'aura plus d'heures de maths NSA.

11. **JM** *Par rapport au français, est-ce que vous intervenez en donnant des conseils aux enseignants des autres disciplines ?*
12. **GR** Dans les deux sens. Cela m'arrive de travailler en FLS sur des supports à partir des disciplines. Parce qu'en particulier, quand ils sont NSA, ils ont besoin de compétences transversales. Par exemple, lire un tableau, c'est très difficile, j'essaie de prendre des documents qui ont du sens pour eux, soit du collège ou les choix de sport à l'UNSS, mais on est très éloignés des programmes, c'est très basique. Est-ce que je donne des conseils ? On discute, je n'ai pas la capacité de le faire, c'est plutôt un échange ; des profs qui disent « j'y suis pas arrivé », des enseignants qui demandent des adaptations, ou des conseils généraux sur notamment l'évaluation. L'élève ne doit pas être laissé pour compte, ni dans les bulletins, ni dans les faits. Dans une classe à 28, un élève qui ne sait pas lire, c'est très compliqué. Il y a des prof qui arrivent très bien à leur faire faire des choses, des profs ou des matières ou des classes. Il y a des classes plus accueillantes que d'autres mais il y a des fois où c'est vraiment compliqué. J'ai tendance à dire « eh bien, considère qu'il va entendre du français et qu'il va pouvoir recopier quelques lignes, ça va être l'objectif ». Après, quand ce sont des élèves qui n'écrivent pas du tout, on n'arrive pas, forcément, ce serait extrêmement prétentieux de ma part de vouloir donner des conseils sur les matières parce que je peux dire des choses, donner des conseils en théorie, mais c'est très difficile dans une classe hétérogène à 28 de suivre un élève qui a très peu d'autonomie et on s'était dit, on a fait un projet pour avoir des tablettes, pour ça on s'était dit peut-être qu'en donnant des tablettes aux élèves, on arriverait à des fois mieux adapter mais, en fait, aucun de nous n'a le temps matériel de vraiment créer des contenus que l'élève puisse suivre en autonomie sur une tablette sachant qu'en plus les tablettes fonctionnent extrêmement mal et qu'on n'a pas de WIFI. Cela m'arrive de dire « j'ai trouvé ça » ou de renvoyer des lexiques de matières. On a des langues où on a acheté des lexiques, par exemple tchéchènes. Peu de langues mais c'est très utile. Quand l'élève est déjà allé à l'école et dont l'obstacle est la langue, c'est très utile mais c'est un cas infime d'avoir à la fois la bonne langue dont on a le lexique. Dans l'absolu, si on avait le temps et des moyens informatiques qui fonctionnent un peu, on pourrait imaginer que des élèves débutants aient des lexiques sur leurs tablettes et que du coup ils puissent ...D'ailleurs, il y en a qui utilisent soit une tablette perso, soit des traducteurs électroniques ou que l'enseignant peut faire chercher sur Google trad parce qu'il a un poste disponible mais ça c'est vraiment au cas par cas. Après, il y a un gros problème de coordination dans le dispositif, du coup ça a été aussi acté avec le CASNAV que ce n'était vraiment pas moi qui me chargeais de la formation des autres profs. Je réponds aux demandes au cas par cas quand j'ai le temps mais, du coup, je les renvoie vers les stages du CASNAV, il y en a qui en ont fait d'ailleurs.
13. **JM** *Est-ce que cela peut être une piste de travailler en amont sur le vocabulaire spécifique des matières en cours de FLE, ou sur les consignes ?*

14. **GR** Sur les consignes on travaille c'est sûr, sur le vocabulaire spécifique d'une matière aussi, mais le problème c'est que chez les débutants on est quand même beaucoup plus en FLE qu'en FLESCO, alors les consignes communes du style entourer/souligner, ça va avoir un sens mais après est-ce que faire le vocabulaire du corps, c'est faire le vocabulaire spécifique d'une matière ? A un très petit niveau, tout est vocabulaire spécifique ; par exemple quand on travaille sur la météo, ça entraîne le climat alors, en travaillant très simplement sur des rituels de description de la météo au bout d'un moment quand j'ai le temps (cette année je n'ai pas eu le temps) mais sinon je le fais, je fais écrire des textes sur le climat d'un pays, donc ça c'est complètement de l'histoire/géo mais je le fais avec des objectifs de FLS, quand je peux, en lien avec le prof d'histoire. Cette année, H. D. qui a vraiment pris les choses à bras le corps, travaille de la même manière ; forcément quand on travaille à gauche, à droite, à l'est, à l'ouest, c'est à un très petit niveau mais c'est quand même du vocabulaire spécifique aux matières ; ça c'est pour les débutants mais, avec les intermédiaires, forcément on est beaucoup plus sur des choses spécialisées niveau A2. Une des 1ères séquences que je fais, c'est sur la description des objets ; là, il y a tout un vocabulaire qui va aussi servir pour les maths, par exemple sur la forme, il y a tout un vocabulaire qui va servir, ça va être des matrices qui servent aux matières par exemple c'est un objet qui sert à..., toute l'utilisation des pronoms relatifs... ça, ça sert à comprendre dans les différentes matières, par exemple les définitions mais on en reste là. Par exemple, moi ça m'arrive que des élèves viennent avec des devoirs dans d'autres matières mais, dans un groupe où il y a dix à quinze élèves avec chacun un prof différent dans cette matière et des niveaux différents puisqu'ils sont mélangés 6^{ème}/3^{ème}, ça paraît un peu difficile de travailler vraiment sur des documents en classe, dans d'autres UPE2A qui fonctionnent différemment, ça peut être très riche de faire ça. Mais là, ça met en cause beaucoup trop d'enseignants en fait, c'est-à-dire que c'est à la fois notre richesse et notre difficulté, c'est que les élèves sont tous dans des classes ordinaires où ils sont soit tout seuls soit à deux ce qui veut dire que chaque élève ayant environ dix enseignants, potentiellement on peut voir, peut-être pas 300 enseignants mais pas loin, impliqués avec ces élèves-là donc. Je sais qu'au début, D.G. avait eu envie de contacter tous les profs de maths des classes ordinaires des élèves ; voilà, lui il pouvait passer des choses mais après le prof qui, lui, a dans sa classe par exemple deux élèves en francophonie avec des niveaux différents, plus un ou deux élèves d'ULIS, plus trois autres élèves à profil particulier et puis qui a x classes, il n'a pas forcément la possibilité de faire tout ce travail de coordination. C'est très exceptionnel, cette UPE2A-là qui regroupe les élèves de plusieurs établissements, cela nous empêche de faire un travail fait ailleurs dans les UPE2A plus classiques mais, à l'inverse, comme ils sont très peu dans leur établissement et dans leur classe, ils ont aussi une meilleure intégration parfois par le groupe des francophones. Il n'y a pas de phénomène de ghettoïsation que l'on peut voir, quand je discute avec les collègues des Bouches du Rhône notamment, où les élèves se regroupent vraiment entre eux dans la cour ; du coup, ils ont tendance aussi à parler leur langue ; nous, on a très peu ça parce qu'ils sont en général très bien accueillis.
15. **JM** *Est-ce que, parmi les professeurs des classes ordinaires, il y en a qui prennent contact avec vous pour signaler leurs difficultés ... ?*
16. **GR** Oh oui, tout le temps et on n'a pas peu de contacts. Sauf là, pendant le confinement, où on n'a pas l'occasion de se croiser parce que c'est beaucoup de contacts informels où on se croise et on se parle. C'est presque un rituel de dire « alors, comment ça va un tel » ou l'inverse, cela se fait très rapidement, même avec les enseignants qui sont nouveaux dans le collège. Alors ça, c'est pour ceux du collège Centre, même ceux qui sont nouveaux, ils repèrent qui sont les profs d'UPE2A pour pouvoir dire « ah j'ai un problème avec untel, qu'est-ce que je peux faire ou comment je pourrais l'aider à ... ? » Pour les autres collèges, ça se fait aussi, je suis assez identifiée parmi les enseignants, il y a eu un

moment où il y a eu des formations communes aux enseignants spécialistes dans tout le dispositif autour de la dyslexie au départ et, du coup, il y avait des enseignants référents et, à un moment, j'ai été associée à cette formation et cela permettait de vraiment nous connaître. Du coup là, j'ai commencé à avoir beaucoup plus de demandes d'enseignants mais cela reste avec quelques enseignants, cela peut m'arriver de prendre contact avec des enseignants en disant « là ... » ; cela peut être différentes choses, souvent ce sont les élèves qui viennent me voir en disant « j'ai un problème avec telle matière, tel prof, telle chose qu'on me demande » et c'est souvent pour me dire « c'est quelque chose que je ne peux pas faire », et c'est souvent un malentendu ou « est-ce que vous pourriez m'aider à ... », et, des fois, on peut vraiment aider et, des fois, on se rend compte que la demande n'est pas du tout adaptée à l'élève et que le prof soit le sait mais l'élève a mal compris ou mal interprété le rendu qu'on lui demandait, c'est-à-dire qu'on sait qu'il n'y arrivera pas mais cela n'empêche pas de le suivre quand même un peu, soit des fois il y a des erreurs, l'enseignant n'a pas du tout compris. Normalement, l'évaluation CASNAV devrait passer à tous les enseignants et elle est faite pour ça mais, en fait, c'est assez rare que tous les enseignants d'un élève soient destinataires de ses compétences.

17. **JM** *Est-ce que vous savez si des professeurs adaptent les supports ?*

18. **GR** Oui, il y en a qui le font. Alors, ce que certains disent, c'est que quand ils ont d'autres adaptations à faire, souvent ils se rendent compte que c'est utile pour les non francophones ; par exemple, quand ils font des simplifications pour des élèves dys ou pour des élèves qui auraient des problèmes de concentration, pour qui on doit du coup découper les consignes pour qu'il n'y ait jamais de double consigne ou pour qui on doit agrandir la feuille parce que je ne sais quoi... cela peut bénéficier aux UPE2A donc même quand la consigne n'est pas spécifique pour eux, ça peut fonctionner. Il y a des enseignants qui adaptent soit le cours, soit surtout les exigences d'évaluation c'est-à-dire ... le Pass, je ne sais pas si vous y avez eu accès à ce document d'évaluation, le Pass en théorie il permet de rentrer les compétences des élèves de telle manière que l'enseignant immédiatement peut avoir accès à ce qu'il peut lui demander. S'il est débutant, on considère que c'est bien s'il a retenu 5 mots. Enfin, je n'en sais rien ...mais autre chose que d'exiger quelque chose de rédiger par exemple ou bien un élève qui est en train d'apprendre à écrire, qu'on dise qu'on évalue positivement la copie s'il a réussi à recopier une ligne même si cela n'a rien à voir avec l'évaluation de la classe. Des choses comme ça, après c'est le temps qui manque, c'est-à-dire que, même si moi j'arrivais à remplir le Pass, imaginez qu'une équipe de dix enseignants ait la capacité pour chaque élève non francophone de voir exactement quelle compétence ... c'est compliqué. Cela devrait pouvoir se faire sous forme de PPRE mais cela reste quand même un peu du domaine de l'utopie dans le temps dont on dispose. Après, il y a des enseignants qui adaptent d'autres choses. Par exemple qui adaptent le fait d'aller beaucoup relire les consignes à l'oral ça c'est essentiel mais pas que pour les non francophones, c'est essentiel pour les dys, également essentiel pour d'autres. Cette année, il y a une enseignante qui a même mis ses documents en anglais en SVT pour une élève qui parlait anglais mais qui n'était pas de langue anglaise ; l'enseignante faisait cela parce qu'elle est par ailleurs universitaire et qu'elle a l'habitude de cela. Cela n'était pas du tout une demande de ma part et je suis assez dubitative, c'est-à-dire que, moi, je traduis dans les langues que je connais ou je fais traduire par d'autres surtout pour les consignes quand il y a besoin. Le problème de l'anglais c'est que, très vite, les élèves anglophones se mettent en retrait et attendent qu'on leur traduise. Ils sont habitués à cela. Je parle mieux espagnol et je sais que c'est un danger avec les hispanophones que je sois suffisamment à l'aise dans la langue pour oublier que je ne leur parle pas assez français. C'est compliqué parce que le vocabulaire des matières s'apprend aussi face à la difficulté en français. Plus on traduit et plus on

échappe aussi à une forme d'apprentissage sur le tas mais j'ai vu vraiment des adaptations pour les élèves, différentes selon les enseignants, selon les matières.

19. **JM** *Parmi les élèves, est-ce qu'il y a plus de francophones ? Par rapport au LP Paul Héraud où il y a une majorité de francophones, il me semblait que le collège était plus...*
20. **GR** Il faudrait déjà s'entendre sur le terme francophone.
21. **JM** *...qui ont eu le français comme langue seconde.*
22. **GR** D'accord, parce que j'ai eu un certain nombre des élèves de Paul Héraud que j'ai évalués au départ et il y en avait qui étaient francophones, enfin français langue seconde, mais qui avaient été assez peu au contact. Alors je regarde sur les 38 de mon tableau ... ah, c'est très compliqué par exemple est-ce que l'Algérie est un pays francophone ? J'en ai pas mal dont les parents parlent français mais pas les enfants, parce que les systèmes scolaires ont changé, l'Algérie, la génération des parents d'élèves a appris le français à l'école mais pas la génération des enfants. On n'a pas une majorité d'élèves venant de pays francophones, c'est effectivement pas le même public que Paul Héraud et une variété de pays très grande, entre 20 et 25 pays d'origine différents par an pour une quarantaine d'élèves c'est énorme.
23. **JM** *M. de B. du LP Paul Héraud me disait qu'en histoire géo, le fait d'avoir une classe majoritairement francophone, cela facilitait beaucoup les choses. Du coup, je me disais que ceux qui ne sont pas francophones parlent très peu en classe, et donc sur le plan de l'apprentissage de la langue, cela a une incidence assez importante, la composition de la classe.*
24. **GR** Alors, moi, par rapport au dispositif de Paul Héraud, j'ai un avantage immense, c'est que je peux faire des groupes de besoin. Donc, les élèves qui débutent en français ne sont pas avec les élèves qui maîtrisent le français à l'oral. Du coup, même s'il y a quelques francophones dans les groupes de débutants parce que c'est des non-lecteurs ou des élèves qui sont ... mais après il y a tout un art qui consiste à faire taire les francophones pour que les autres puissent ..., non je plaisante mais l'année dernière on s'est retrouvé avec un public, on a eu d'un coup l'intégration de beaucoup de mineurs isolés d'Afrique de l'Ouest de 15 ans, donc ceux-là, certains avaient des gros besoins à l'écrit et d'autres non mais, ceux-là, ils avaient envie de parler tout le temps et les faire taire, c'était sérieux, c'est-à-dire à la fois pour qu'ils ne prennent pas le pas sur les autres dans certaines matières mais aussi pour qu'ils passent à l'écrit parce qu'il y a des phénomènes aussi de dissimulation qui font que moins on sait écrire et plus on a envie de parler, surtout quand on maîtrise la langue, donc c'est une manière pour eux de ne jamais passer à l'écrit. Après, cela a donné des débats très intéressants. Par rapport à cette question des matières, comment on enseigne les matières, pour moi ce qui réunit vraiment les élèves, ce sont des projets, c'est-à-dire qu'on fait énormément de projets dans l'année. Alors, on en a quelques-uns qui ont sauté avec le confinement et notamment aller voir des œuvres artistiques parce que ça c'est un support sur lequel après on peut discuter et à plein de niveaux. C'est-à-dire que la même pièce de théâtre, elle permet et aux débutants et aux avancés de s'exprimer et il y a un vrai échange, c'est à dire que les élèves francophones, eux, vont avoir une finesse d'expression qui va apporter beaucoup aux autres pour préciser des idées, pour aller dans des domaines parfois plus complexes et que, par contre, les élèves débutants eux vont pouvoir s'exprimer quand même avec leur vocabulaire, quitte à passer d'ailleurs à certains moments par la traduction mais tout ce qui a été fait comme projet, par exemple artistique, a beaucoup permis des échanges entre eux et après quand on arrive vraiment à ... moi je les fais pas mal travailler par groupe aussi, quand on arrive vraiment à travailler sur des projets ou par groupe, ils peuvent se compléter, c'est-à-dire faire des groupes avec des élèves qui parlent bien

français mais qui n'écrivent pas avec des élèves qui écrivent mais parlent moins bien français, ça a fonctionné très bien à un moment où j'avais le public de Paul Héraud en même temps il y a quelques années, avant qu'il y ait l'UPE2A, le public du MODAC et ça fonctionnait très bien avec les collégiens. L'idée du groupe hétérogène dans ce cadre-là, cela fonctionne. C'est-à-dire que quand je dis faire taire les francophones c'est-à-dire ne pas avoir une discussion uniquement entre francophones, mais quand on arrive à leur faire comprendre qu'ils sont tous experts dans un domaine, ça fonctionne très bien et je sais qu'en maths, C.T. , il y a des moments où elle a pas mal fonctionné comme ça, c'est-à-dire en disant « toi qui a compris tu vas essayer de l'expliquer » et en passant aussi par d'autres langues de la classe pour qu'ils s'expriment parce qu'il y en avait qui avaient la langue mais pas la notion mathématique et d'autres qui avaient la notion mathématique mais qui devaient passer par une autre langue pour l'expliquer. Le problème c'est à la fois ... vous m'avez posé une question tout à l'heure et je n'ai pas fini de répondre. Sur la question de savoir si la principale difficulté était linguistique, en fait il y a une difficulté de maîtrise de la langue, une difficulté de maîtrise de la scolarité en général, des compétences scolaires, et puis il y a une énorme difficulté qui est peut-être même de plus en plus importante au fur et à mesure des années par rapport à leur parcours et par rapport à leurs conditions de vie sociale et administrative qui fait qu'il y a cela aussi. C'est-à-dire que par rapport à la question de la francophonie ou non-francophonie, les élèves de 15 ans qu'on avait l'année dernière, très francophones, ils étaient dans des conditions sociales et administratives abracadabrantes et du coup sur la question du français des matières ou pas des matières, il y avait quelque chose de beaucoup plus fondamental presque qui était de l'ordre de la survie et du lien social, et du coup, là le français... c'est pour cela qu'on les faisait beaucoup parler les élèves francophones, parce qu'ils avaient des choses à dire. Il y a eu des phénomènes l'année dernière très forts, même parfois dans la violence. De sortir d'une pièce de théâtre et d'avoir les élèves debout en classe et qui voulaient tous s'exprimer. C'était une pièce qui parlait de la migration, entre autres, elle ne parlait pas que de ça, c'était une adaptation de Candide de Voltaire, et les élèves ont dit « on ne se taira pas ! ». Ils ont parlé deux heures et en disant « on n'a pas fini, on veut aller expliquer aux autres » mais il y avait quelque chose de l'ordre de la survie parce qu'ils parlaient de la pièce et même de domaines artistiques de la pièce mais il était question de dire que finalement ils avaient des choses à exprimer qu'ils ne pouvaient exprimer dans aucun autre cours. Ce qui n'est pas toujours le cas. Je sais qu'en histoire géo et M et H et d'autres prof arrivent des fois à les inclure mais c'est toujours très délicat parce qu'on sait que leurs parcours sont très difficiles et que même sur des sujets où ils peuvent être experts, ils n'ont pas forcément envie d'en parler et cela peut être dangereux de les faire parler pour eux-mêmes. Quand ils font le chapitre de la migration, il n'est pas question de leur faire parler du voyage. Après, il y en a qui le font et c'est bien accueilli. Cela dépend du feeling de chaque prof, de chaque enfant. Je sais que M. arrive à aller très précisément sur des questions géographiques par exemple, sur des endroits que les enfants connaissent. Il arrive à les relancer là-dessus dans les cours ordinaires, dans les cours d'histoire géo des classes ordinaires quand on arrive à ce qu'il y ait un échange, c'est très, très riche, que ce soit dans les groupes UPE2A ou en classe.

Entretien avec M. de B., enseignant à l'UPE2A du LP Paul Héraud de Gap

1. **JM** *Je te rappelle juste mon sujet : j'étudie le type d'interactions qui existent entre l'enseignement du FLESCO et les DNL. Alors l'histoire-géographie fait partie des disciplines non linguistiques. J'ai lu un article là-dessus qui disait que c'est bizarre d'appeler ça une discipline non linguistique parce que tu fais beaucoup de langue en histoire aussi. Mais c'est pour désigner les matières autres que le FLE en cours d'UPE2A. J'étudie en particulier les interactions surtout en maths en fait. J'essaie de savoir comment adapter la langue à l'oral et à l'écrit pour faciliter les apprentissages dans ces DNL et en particulier en maths, et savoir si dans les deux sens, il peut y avoir des enrichissements pour les maths ... D'abord juste pour savoir, tu es professeur d'histoire-géographie depuis combien de temps ?*
2. **MdeB** Depuis 1996.
3. **JM** *Et tu as toujours enseigné au collège ?*
4. **MdeB** Euh, non ...la première année j'étais en lycée, après au collège et l'année dernière je faisais aussi un mi-temps au lycée général.
5. **JM** *Et en UPE2A ?*
6. **MdeB** J'ai fait trois ans au collège Centre, d'histoire-géographie justement, deux heures par semaine.
7. **JM** *En inclusion ?*
8. **MdeB** Non, ils étaient séparés. J'avais les classes UPE2A une heure par semaine On va dire les plus avancés.
9. **JM** *D'accord. C'était la classe de G. ?*
10. **MdeB** C'est ça. Elle me donnait des petits groupes. On bougeait tous les deux mois à peu près, les plus avancés et ... là je faisais vraiment de l'histoire pour collège. Je faisais vraiment des notions de 6^{ème} à 3^{ème}, au sens large, les notions larges...les programmes pour qu'après quand ils retournent en cours, ils aient un peu moins de difficultés.
11. **JM** *Et c'est ce que fait D. en mathématiques maintenant ?*
12. **MdeB** C'est ça, c'est vraiment l'équivalent.
13. **JM** *Et sinon au lycée Paul Héraud, c'est depuis cette année simplement ?*
14. **MdeB** Oui, depuis cette année.
15. **JM** *Et tu as combien d'heures ?*
16. **MdeB** Je fais 9 heures, 9 heures par semaine
17. **JM** *Est-ce que c'est toi qui l'as demandé ?*
18. **MdeB** A la base non, c'est pour un complément de service. On me l'a proposé parce que justement je faisais déjà ça au collège.
19. **JM** *Dans tes classes ordinaires, est-ce que tu as des élèves allophones en inclusion ?*
20. **MdeB** Alors cette année, non, mais les autres années, oui, j'en avais aussi du collège, d'ailleurs, que je suivais aussi en UPE2A.
21. **JM** *Concernant les apprentissages en classe UPE2A du second degré au lycée, quels sont pour toi les objectifs prioritaires pour ces élèves ?*

22. **MdeB** C'est pas, euh ... Sur 9 heures, en théorie, je dois faire 6 heures de français et 3 heures d'histoire-géographie. Alors l'histoire-géographie, il n'y a pas de programme. L'idée c'est de donner une espèce de culture générale sur la France avec un peu son histoire, rapide hein, sur les deux derniers siècles. Ou des notions de géo en fait. L'histoire-géographie, pour moi n'est qu'un prétexte à l'enseignement de la langue. Le parler, l'écrit...Voilà. Par contre, le français, il faudrait que je m'y mette car je ne suis pas du tout formé pour ... L'histoire-géo, c'est ... je le fais avec plaisir. Et d'ailleurs, ça passe mieux à l'oral qu'à l'écrit. Souvent, ce qui est normal, j'allège tout ce qui est écrit. Ça permet un peu d'expliquer la société française, comme je peux la voir, au XIX-XXème siècle. Qu'est-ce qui amène à la société d'aujourd'hui ?
23. **JM** *De faire des ponts, d'éclairer la société d'aujourd'hui avec des repères dans l'histoire ?*
24. **MdeB** Après, en même temps, c'est des ponts culturels. Je le vois aussi comme ça. Mais j'ai pas de programme déterminé. J'y vais un peu au feeling, aussi depuis le début d'année, je n'ai pas de recul donc et puis ...comme le groupe évolue tout le temps, c'est difficile de faire une programmation. Souvent il faut faire des retours en arrière avec les nouveaux arrivants.
25. **JM** *Est-ce que tu as des outils qui permettent de définir les contenus d'apprentissage, est-ce qu'il y a des textes ?*
26. **MdeB** Oui, il y a des textes. J'en ai vu quelques-uns. Pour l'histoire-géo pure, j'avais vu ce qui était pratiqué au collège. Cela ne correspond pas au lycée. Parce qu'au collège, quand je faisais l'histoire-géo... c'est parce qu'ils étaient en cours d'histoire-géographie dans leur classe respective. C'est plus facile. Tandis que pour ceux du lycée... leur finalité, ce n'est pas d'intégrer une classe où ils auront des cours d'histoire-géographie. C'est complètement différent. C'est vraiment l'aspect culturel ou citoyen, mais pas, il n'y a pas de programme pour eux. C'est pas possible parce qu'après ils n'intègrent pas de classe.
27. **JM** *Et tu dis que c'est plus facile de travailler avec la classe en collège qui intègre...*
28. **MdeB** C'est-à-dire, on voit mieux les attendus. Comme je suis aussi professeur en collège. On voit des élèves arriver et leur difficulté. Les collègues qui me demandent. Donc... C'est plus facile de leur donner un fond en collège parce qu'on sait ce qui les attend quand ils vont intégrer une classe. En lycée, ils n'intégreront jamais une classe, par la force des choses. C'est moins aidant. Donc, c'est vraiment... On est à la fois plus libre. Mais c'est moins aidant quelque part, parce qu'on n'a pas les supports théoriques auxquels on s'attendrait d'un élève du collège. Très rapidement, en termes de connaissances, de savoirs, d'apprentissages...
29. **JM** *Dans la classe du lycée, est-ce qu'il y a des difficultés en particulier que tu rencontres pour mettre en place les apprentissages ? Lesquelles ?*
30. **MdeB** Les difficultés... Ça serait la langue, éventuellement. On a du vocabulaire spécifique, qu'on pourrait trouver en collège. Ce n'est pas spécifique au lycée ou à ces élèves. Et après à la fois, c'est ambigu, parce qu'à la fois, ils sont grands. Donc, il y a des concepts qu'ils comprennent plus vite que les collégiens. Par exemple, on a fait la révolution industrielle, il y a des concepts qu'ils comprennent vite. Normal, c'est naturel pour eux mais, en même temps, c'est très... et on voit la même chose en collège c'est très, c'est très abstrait parce que cela ne correspond pas à leur pays d'origine. C'est ça les difficultés premières. On a commencé par l'idée de monarchie ou de roi. Pour certains, c'est abstrait, complètement comme en collège. Les difficultés à la base sont linguistiques. Pas tant que ça dans le groupe que j'avais cette

année parce qu'ils sont francophones à 90 %. Là, ce n'était pas si dur que ça. Mais faire comprendre un certain passé d'un pays qui n'est pas le leur. C'est un peu plus difficile. Même si, sur des contextes plus difficiles, au niveau politique, par exemple, ils comprennent beaucoup plus vite qu'un collégien et beaucoup mieux. A la fois il y a des facilités. C'est très surprenant. Il y a des choses très basiques... qui nous semblent très basiques, qu'ils n'ont pas, ils ne sont pas originaires de France mais, en même temps, il y a des choses très complexes qu'eux comprennent par rapport à leur vécu, de leur pays d'origine. Si je prends la notion de république et de démocratie. Si on fait des cours sur la citoyenneté, il compare à leur pays. Ils voient très bien de quoi on parle par moments, qu'est-ce qu'une démocratie, qu'est que n'est pas une démocratie... parce qu'ils sont grands déjà.

31. **JM** *Parce qu'ils ont aussi une expérience de ...*
32. **MdeB** Par rapport à chez eux ...
33. **JM** *Et le fait que ce soit des pays ...*
34. **MdeB** Pas très démocratiques ...Expliquez comment fonctionne une république ? La plupart viennent d'Afrique francophone. Elles sont souvent sur le modèle de la République française avec un président, avec des assemblées, ça c'est très très rapidement compris, sur les principes. Ils comprennent qu'entre les principes et la réalité, il y a une différence. On va beaucoup plus loin avec ces élèves qu'en collège où ... c'est des petits ; ce serait pareil avec des élèves français, ça peut être un peu plus abstrait pour des 11-12 ans. Ou un peu plus difficile à comprendre. Voilà. Les difficultés sont des fois sur la langue. Le passage à l'écrit est minime, bien sûr, il est plus difficile alors qu'à l'oral. On a un bon oral, un meilleur oral avec ces élèves de lycée que ce qu'on aurait des fois même avec les collégiens. Il n'y a pas de difficultés sur la curiosité. Ils sont beaucoup plus avides de connaissances ou de découvertes que des élèves lambda. Ils sont curieux. Ils ne sont pas bof. C'est très intéressant. C'est que ...Ça peut ne pas leur plaire. Ils ne sont pas dans le bof pas envie, bof ça m'intéresse pas. Parce qu'ils sont curieux. J'ai tenté cette année un peu de faire l'histoire à travers la musique. La musique classique au XIXème siècle. Avec les différents thèmes artistiques, ça ne plaît pas forcément mais ça les intéressait réellement. Ils comprenaient que cela faisait partie de la culture européenne. C'était du passé présent, c'est toujours très présent.
35. **JM** *Et du coup, en fait, les séances s'organisent différemment, puisque ça repose beaucoup plus avec ces élèves sur l'oral que sur l'écrit...?*
36. **MdeB** Je ne donne quasiment aucun travail à l'écrit en histoire-géographie. Je n'ai jamais donné de travail à l'écrit, un petit peu, au début, ah, c'était juste pour voir... Sur continent, pays, se localiser, se repérer dans le temps, dans l'espace. Un tout petit peu... Mais ce n'était pas le but. Il faut le faire en cours avec eux. Le problème du travail à l'écrit c'est qu'ils n'ont pas de manuel non plus, fournir des fiches, des fiches. Justement l'écrit c'est difficile. Ils n'ont pas le même niveau d'écrit. Il faut le faire avec eux. Sachant que dans le groupe de 18-20 ans, ils n'ont pas le même niveau d'écrit quand je fais un cours d'histoire. Il faut qu'il soit uniforme pour tous, qu'il passe par l'oral avant tout et bien sûr par beaucoup d'images, de vidéos, de Powerpoint et, après, discuter sur ce qu'ils ont vu, ce qu'ils ont compris ...C'est moi qui donne la fiche type cours, pour ceux qui peuvent la lire facilement, avec les mots. Et je reviens d'une séance sur l'autre en leur posant des questions à l'oral. Qu'est-ce qu'ils ont compris, qu'est-ce qu'ils ont retenu ? En français, je ne fais pas du tout ça. J'essaie parce que, ce n'est pas ma formation, de faire des cours de grammaire, des cours plus classiques.

Comme j'avais un groupe d'avancés pendant très longtemps, en termes de langue, on faisait beaucoup plus d'écrit.

37. **JM** *Est-ce que tu as eu aussi, en tant que prof d'histoire géographie, l'occasion, avec G. R. au collège- Centre, de préparer l'inclusion d'élèves dans les classes ordinaires ?*
38. **MdeB** Ben, c'est elle qui gérait l'ensemble. Moi, j'étais en complément, en fait c'est G. R. qui gère tout au collège-Centre. C'est un petit collège. Moi, mes quatre collègues d'histoire-géographie, on parlait de ma matière et de l'élève. Je pouvais leur dire ce qu'il en était du niveau de l'élève. C'était plus parce que je discutais avec mes collègues en disant, tu vas avoir cet élève en histoire-géographie, il en est là par rapport à son niveau de compréhension. Je ne participais pas directement à l'inclusion. Après c'est très variable, on peut avoir un élève tout de suite... parce que le problème des inclusions, c'est déjà en fonction où sont les heures de FLE. Je prends un exemple, j'avais des élèves que je voyais au collège en UPE2A et qui devaient être dans ma classe mais comme j'avais histoire géo le jour où ils avaient FLE, ils n'y étaient pas. Ou inversement. Des élèves qu'elle n'avait pas mis dans mon groupe mais qui étaient à mon cours alors qu'ils n'étaient pas dans mon groupe. Les contraintes horaires font que c'est au cas par cas.
39. **JM** *Pour ce qui est des élèves, dans ce dispositif, au lycée Paul Héraud, est-ce que les difficultés ou les réussites tiennent seulement à la maîtrise de la langue ? Est-ce que tu as vu des cas où des élèves parlaient très peu français mais qui s'en sortent quand même, et qui arrivent rapidement à se débrouiller en classe ?*
40. **MdeB** Oui, les anglophones. Je prends, par exemple, ils parlent peu français... On en a 2 ou 3 ou on a un élève tchéchène qui parle donc russe, tchéchène et allemand. Par leur passé, ils n'ont jamais été déscolarisés. Très peu. Même pas un an. En fait, ils s'en sortent, parce qu'ils ont déjà l'habitude d'être en classe. Même si ce n'est pas leur langue de base. La grande différence elle est aussi là...Au-delà des langues... Au-delà de la langue parlée, on a beaucoup d'élèves venant d'Afrique qui ne sont pas allés à l'école depuis trois ans, par leur voyage et même avant n'y étaient pas, et là, c'est plus difficile pour eux, c'est clair que c'est plus difficile pour eux. Ceux qui allaient à l'école même s'ils ne parlent pas français à la base ont des habitudes, on va dire. Ce n'est pas pareil. On le sent rapidement Au-delà des capacités d'ailleurs mais moi je pense qu'on peut comparer entre guillemets : deux élèves d'un même pays mais un qui a été scolarisé et un qui ne l'a pas été. Et là, la différence, elle est ...bon, après on peut se rattraper. Quelle que soit la langue d'origine... ceux qui avaient l'habitude d'être scolarisés, donc, déjà ils ont une formation même dans leur langue d'origine. Ils ont des apprentissages. Vite, ils se remettent à niveau, à un apprentissage parce qu'ils n'ont pas perdu de temps... Les autres ont d'autres formes d'apprentissage.
41. **JM** *D'autres formes de connaissances... ?*
42. **MdeB** D'autres formes de connaissances. Après, j'ai vu des élèves qui me semblaient bof, bon, j'ai fait que 7 mois en mars, on a arrêté. J'ai vu des élèves, je n'avais pas l'impression qu'ils progressaient, par rapport à ce que je leur demandais... bien sûr en termes de français, à l'écrit. Ils ont fait des stages et ça se passait très bien. Il n'y avait pas de soucis de compréhension avec leur employeur. C'est une autre forme d'apprentissage. Ils sont beaucoup plus à l'aise. Ils se débrouillent beaucoup mieux dans le monde professionnel que dans un monde plus scolaire. On ne peut pas faire de généralités. C'est francophones/non francophones oui, scolarisés/non scolarisés, là, ça joue beaucoup parce qu'on a des cas d'élèves qui ont 16 ans mais ça fait huit ans qu'ils ne sont pas allés à l'école. Et d'autres qui sont allés à l'école à peu près correctement jusqu'à 14 ans, 14/15 ans donc ... Pour moi ça joue beaucoup plus en

termes de rapport à l'école. Ou le rapport, qu'est-ce qu'on demande qu'est-ce qu'on attend d'eux ? Ils le savent ceux qui sont allés à l'école. Que ce soit en école francophone ou anglophone, c'est pareil ou d'un autre pays.

43. **JM** *En ce qui concerne les DNL, comment s'articulent les différentes matières ? Comment est-ce que vous avez déterminé un emploi du temps avec D.G. ?*
44. **MdeB** J'ai repris un emploi du temps qui était déjà fait l'année dernière par une collègue d'histoire géo. Donc, c'était assez pratique. D. faisait le français aussi en parallèle avec moi, pas exactement, pas le même, les mêmes choses même, si, des fois, on pouvait reprendre parfois les mêmes choses mais ce n'est pas mauvais en soi. Il faisait les maths, l'EPS, l'anglais. Comme, depuis l'année dernière, ils avaient une collègue d'histoire-géo qui était venue aussi en complément, lui, ça l'arrangeait.
45. **JMEt**, *est-ce qu'il y a des matières qui, à ton avis, sont particulièrement importantes pour ces élèves ?*
46. **MdeB** Français et mathématiques mais mathématiques de base. Vraiment l'algèbre de base. Qu'ils aient, ce serait bien qu'ils aient ...des notions d'algèbre, tout ce qui est addition, soustraction, ça on en discute des fois, mesurer l'unité, un poids, ça c'est très important pour tout métier ...Le français de toutes façons, pas que l'oral, un minimum d'écrit, on demande beaucoup d'écrit en France, dans l'administration notamment. Et les mathématiques. L'histoire-géo est une excuse pour faire du français aussi, c'est un prétexte. Mais l'aspect culture et citoyenneté n'est pas négligeable parce que ces élèves d'ici quelques années seront citoyens français. Comprendre la société dans laquelle ils vivent. C'est important aussi car ça peut être très différent de chez eux.
47. **JM** *Donc tu fais le lien, en fait, dans ce que tu proposes en classe avec leur avenir professionnel finalement, d'une certaine façon, il y a ça en ligne de mire ...*
48. **MdeB** Pour moi ça reste, surtout en lycée, la finalité, c'est qu'ils intègrent très rapidement un apprentissage. Il y en a très peu qui réintègrent un bac pro ou ce sera des CAP. J'ai découvert cette année un peu comment ça fonctionnait. C'est quand même un peu le plus urgent. C'est de pouvoir réattaquer les bases pour pouvoir être le plus à l'aise dans le monde professionnel le plus rapidement possible, c'est ce qu'ils demandent aussi. La plupart sont assez impatients et ils ont envie très rapidement de pouvoir aller en stage et qu'on leur donne le feu vert parce qu'on sent qu'ils peuvent y aller et que ça marchera.
49. **JM** *Dans quelle mesure, en fait, est-ce que tu penses, que d'aborder, par exemple, l'histoire avec eux, justement d'enseigner le français à travers ces disciplines, est-ce ça donne des perspectives sur le plan didactique parce que le fait de pouvoir discuter, par exemple, d'un certain lexique, est-ce que cela peut apporter quelque chose sur le plan didactique de l'histoire ou d'autre chose ou d'autre chose ou des maths... ?*
50. **MdeB** Pour les maths, pas forcément, à la marge, on va dire. Moi, je le vois aussi, c'est un moyen d'expression libre aussi, il y a des moments, on est vraiment dans un dialogue. Ils partagent aussi leurs connaissances. D'où ils viennent aussi... parce qu'on parle d'où ils viennent, de chez eux. On compare des fois, entre guillemets, oralement, on compare les systèmes de pensée. Qu'est-ce qu'on a le droit ? Pas le droit ? Comment est une société par rapport à une autre ? Ce qui les choque, ne les choque pas ? Ce qui les soulage aussi, d'être en France par rapport au pays d'où ils viennent. Ce n'est pas forcément professionnel, je pense. C'est pour bien vivre à l'étranger. Voilà. Je le vois plus comme ça. Cela leur permet aussi des fois de comprendre les réactions de Français à l'étranger ou pas. Parce qu'ils posent des

questions, il m'est arrivé ça, qu'est-ce que ça veut dire ? Ou un autre, il était tout content. Il était allé à Lyon et il était avec l'éducateur. Ils étaient place Bellecour. Et quand il a regardé la statue, il a dit : « Ah, mais c'est Louis XIV. Je l'ai vu avec mon prof d'histoire. » Le type l'a regardé, il était tout surpris, moi, j'avais dit... On avait fait beaucoup de travail sur Louis XIV, la Monarchie absolue et le centralisme français en leur disant, un peu partout on le voit. Faire le lien. Aller se promener sur une place... il voit la statue. Il était content aussi de voir qu'il avait cette connaissance du lieu où il vivait et de la partager avec quelqu'un d'origine française et qui était surpris agréablement en disant « comment tu sais ça ? ». Moi, je le vois aussi, ce n'est pas forcément que professionnel quand même, ça reste aussi culturel. Bien vivre dans la société. Parce que dans le monde professionnel, on ne discute pas du travail, on discute de la vie en général. C'est plus facile d'avoir des clefs pour discuter avec les gens.

51. **JM** *Maintenant on va passer plus précisément aux mathématiques...*
52. **MdeB** Là ça se sera moins...
53. **JM** *ton domaine ?... Juste par rapport à ton expérience sur la classe quand tu fais des maths...*
54. **MDB** Moi j'en fais jamais des maths, j'en fais jamais, jamais.
55. **JM** *Si, tu faisais de la numération en début de séance.*
56. **MdeB** D'un point de vue chronologique. Ah oui, oui. Je faisais les nombres et les chiffres mais ça je l'intégrais dans le français, pour moi ce n'était pas des maths. C'était pour qu'ils connaissent les chiffres et les lettres en français et à l'écrit parce qu'il m'a semblé que c'était pas idiot en soi parce que je me suis dit, dans tous les milieux professionnels, on n'arrête pas de parler de chiffres, de poids et mesure, pour moi c'était pas des maths dans le sens matière c'était...
57. **JM** *Là aussi, sur le plan culturel ?*
58. **MdeB** Là, à la rigueur, je le voyais plus en tant que français. S'ils ont des nombres à dire ou à lire, il faut qu'ils les comprennent. Je le voyais comme français professionnel, appliqué. Dans la vie de tous les jours. Quand on vous dit un prix, à une personne quand on doit rendre la monnaie, pour beaucoup, c'est assez facile mais à entendre ou à comprendre, il peut y avoir une différence et ne pas se tromper là-dessus. Pour moi, ce n'est pas des maths. Un exercice.
59. **JM** *C'était de la langue à travers ... ?*
60. **MdeB** Pour une fois je faisais de l'appliqué pur entre guillemets. Je comprends le nombre que l'on m'a indiqué. Je l'entends, je sais l'écrire aussi, je sais le lire. Parce que, dans tous les métiers, il y aura des nombres. C'est vraiment très ... Dans la vie de tous les jours, on achète, on vend.
61. **JM** *Mais pour savoir lire les nombres, il faut quand même connaître les principes de la numération ?*
62. **MdeB** Je n'en ai pas vu un qui ne connaissait pas les chiffres de base ou je n'ai pas fait attention.
63. **JM** *Mais les classes de nombres. Les milliers, les centaines ?*
64. **MdeB** Ça, je le montrais, je comptais beaucoup sur mon collègue qui en faisait. Je leur ai demandé assez régulièrement : « Vous avez déjà vu unités, centaines, dizaines ? Même s'ils sont un peu timides. Cela ne me semblait pas nouveau pour eux. Dans

l'idée alors... Après qu'ils se trompent, parce qu'ils n'ont pas l'habitude mais ce n'était pas quelque chose. Aucun m'a dit une fois je ne sais pas de quoi vous parlez. Sachant que je n'en ai pas fait les quatre premiers mois. Et à un moment donné, je me suis dit, je vais faire ce type d'exercice en plus, en début. En début, en début de séance. 15-20 minutes. Et donc ceux que j'avais depuis 4 mois n'ont pas été choqués quand j'ai mis unités, dizaines, centaines, ça ne leur semblait pas nouveau. Donc je pense, D. avait bien fait son travail là-dessus ou ils avaient déjà vu ça avant. Voilà. C'est vrai, la base, elle est mondiale maintenant.

65. **JM** *Tu n'as pas vu de grosses difficultés sur ce plan-là, parmi les élèves ? Ma question, c'est de savoir si la relation entre la maîtrise de la langue usuelle et les difficultés qu'ils peuvent rencontrer en maths parce que ce n'est pas tout à fait la même langue, la langue usuelle et la langue des maths ...*
66. **MdeB** Oui. Ils peuvent très bien comprendre 10 000 mais ils ne savent pas l'écrire. Ils se trompent, ils oublient un zéro, ça arrive, ça effectivement. C'est là où c'est important parce que ça ne passera pas au travail, c'est pour ça que je me suis dit il faut le faire régulièrement, pour qu'ils s'habituent parce qu'écrire un nombre qu'on a dit comme ça oralement, ça peut leur arriver ou lire un nombre non pas qu'ils ne le comprennent pas, je pense qu'ils comprennent le sens du nombre cent et mille, ils font la différence mais simplement une fois que c'est écrit, soit il faut l'écrire soit il faut le lire, ils se trompent des fois, c'est pas une question, je ne suis pas spécialiste mais c'est pas une question qu'ils n'ont pas compris la différence entre cent et mille.
67. **JM** *C'est une difficulté d'entrée dans l'écrit ?*
68. **MdeB** Pour moi elle est linguistique au sens où j'en vois un qui faisait des petites erreurs et quand il ne se concentrait pas, je lui disais : « non, ce n'est pas ça ». Il réfléchissait et il redonnait la bonne réponse. C'est parce qu'ils n'ont pas l'habitude, après il y en a certains qui avaient de réelles difficultés. Comme ça peut arriver avec nos élèves de classes normales. C'est difficile à juger, on n'est pas spécialiste.
69. **JM** *Est-ce que tu penses que, aussi bien en histoire géographie, qu'en maths, cela peut être intéressant de faire précéder, de travailler en amont sur le lexique ou la langue de la matière pour pouvoir aborder après les concepts ?*
70. **MdeB** C'est ce que je faisais beaucoup en collège. Puisque je donnais, je ne faisais pas de cours en collège. Par niveau, je leur faisais apprendre le vocabulaire type qu'ils allaient retrouver dans beaucoup de matières, dans notre matière l'histoire géographie, par exemple le vocabulaire religieux, politique. C'est un classique. Moi, je vois déjà en collège, on parle beaucoup de démographie. Mais, quand on leur demande « Qu'est-ce que ça veut dire démographie ? », ils ne comprennent pas, ils ne peuvent pas donner la réponse. Je faisais beaucoup plus au collège qu'au lycée comme j'étais plus libre, j'avais moins de lexique par rapport à la matière, ce qui pouvait... Par exemple, la notion de polythéisme/monothéisme. Faire écrire le mot, déjà, c'est nouveau. En lycée, je ne suis pas allé là-dedans parce que ce n'est pas le but en soi.
71. **JM** *Ce travail, est-ce que ça t'arrive de le faire aussi en classe ordinaire ?*
72. **MdeB** Oui, de plus en plus, au bout de 4 ans d'UPE2A, je n'arrête pas de leur rappeler le sens de certains mots, parce que je vois que pour certains...
73. **JM** *C'est obscur...*
74. **MdeB** Même en répétant, c'est pas forcément maîtrisé. Voilà depuis 4/5 ans, je le fais de plus en plus, parce que le déficit de vocabulaire, il n'est pas qu'aux élèves d'UPE2A.

De base. Ça m'a permis en ayant des élèves d'UPE2A de réintroduire beaucoup plus le vocabulaire en collège. Là, pour le coup, cela m'a aidé, même dans ma matière. Parce qu'il y a aussi des élèves qui arrivent de différents milieux, en collège.

75. **JM** *Est-ce que, dans la classe d'UPE2A, évidemment d'un élève à l'autre, il y a des points forts, des points plus compliqués... ? Est-ce que tu as vu de très bons élèves en maths ou en... ?*
76. **MdeB** Ben, je ne peux pas dire. En français oui. Un tiers de ceux que j'ai vus, ils partaient vite. Quand ils sont bons, ils partent vite, un tiers progressent très vite. Quand ils sont bons, ils partent très vite. Je schématise. Ils comprennent vraiment des subtilités grammaticales et ils posent des questions très fines et je suis un peu ennuyé pour répondre. Ils posent des questions très fines. Je ne suis pas prof de lettres à la base. Il y a des très bons niveaux qui... Ils seraient arrivés plus tôt, pris en collège, ils seraient en seconde général assez rapidement, quelques-uns, ouais, ouais... Ils ont entre 16 et 18 ans. Ils sont mis dans cette structure. Mais 3-4 ans avant, ils auraient été mis dans une structure normale... Il y en a qui progressent très, très vite. Même ceux qui ne progressent pas vite... On s'en rend compte, quand on discute avec l. . C'est sur les retours. On a l'impression qu'ils n'ont pas progressé pendant trois, quatre mois. Tiens, ça passe pas. Mais si, il y a beaucoup de choses qui sont passées. Ça soulage. On se dit, ça marche quand même un peu. Cela dépend où ils vivent, s'ils sont en famille d'accueil, s'ils sont en foyer. Ça joue aussi beaucoup sur l'évolution des apprentissages. En famille d'accueil, ils progressent encore plus vite. En foyer, ils s'aident quand ils sont plusieurs du même groupe.
77. **JM** *Du coup, le temps de scolarisation dans cette classe est court ?*
78. **MdeB** Court et conséquent quand même. Parce qu'ils ont l'équivalent... Moi 9 heures, en plus ils doivent faire 16-18 heures. Ça fait 27 heures par semaine. Je pense qu'il faut ça, minimum, il n'en faut pas moins pour le coup, après ça dépend du niveau en arrivant. 27 heures, ça ne sera peut-être pas assez entre guillemets ... Et pour d'autres, 27 heures en quatre mois, ils ont repris très vite beaucoup de base. C'est la différence avec le collège, je trouve, où ce n'est pas assez. Voilà, en collège, c'est à peu près deux jours par semaine, pas pour tous, avec inclusion dans les cours, il faudrait qu'ils passent déjà deux mois à ne faire que ça.
79. **JM** *Avoir des cours intensifs ?*
80. **MdeB** Pendant 2 mois et après, ils progresseraient plus vite après. C'est mon avis. En lycée c'est adapté parce que certains arrivent, il faut qu'ils ne fassent vraiment que ça.
81. **JM** *Je suis désolée, comme je parle beaucoup des maths dans mon mémoire... T'as pas eu l'occasion de faire de la géométrie ou quoi que ce soit ?*
82. **MdeB** Non, jamais.
83. **JM** *La géographie, en repérage, en orientation, ce n'est pas évident ?*
84. **MdeB** Ah ça, ça m'intéresse, oui ... En effet, les deux premiers mois, j'ai fait que ça, je n'ai pas fait d'histoire. J'ai fait de la géo, après j'aurais pu en refaire car le groupe avait tellement changé que la moitié n'en ont jamais fait. C'est très variable. Certains ont une vraiment bonne notion, comme des élèves de chez nous, de ce qu'est la Terre, les continents et les océans et d'autres, c'est la première fois qu'ils la voient. Et là, c'est Nord/Sud/Est/Ouest, ce n'est pas clair. Alors, c'est des bonnes questions, hein, qu'ils posent. Même la terre qui tourne sur elle-même, qui crée la différence nuit/jour, expliquer les fuseaux horaires, c'est vraiment difficile mais alors là, par

contre, c'est très abstrait pour eux, pour une partie d'entre eux, une minorité. Le repérage dans l'espace et le temps, dans le temps c'est normal mais dans l'espace, pour certains, c'est difficile. Les deux premiers mois, j'ai fait beaucoup : je suis dans une ville, lire une carte de bus. Bus, métro, RER pour donner des exemples. Comment on pouvait lire la carte pour aller d'un endroit à l'autre. Et leur faire dire à l'oral le chemin qu'ils allaient faire et expliquer ou quand il demande le chemin pour aller d'un endroit à un autre. Ce n'est pas si facile que ça. Pour eux, c'était très difficile. Ils aimaient bien, c'était très pratique. Ils étaient très demandeurs.

85. **JM** *Ça t'est arrivé de travailler sur des cartes avec eux, c'est-à-dire qu'eux construisent leurs cartes ?*
86. **MdeB** Construire, non ? J'étais dans la lecture de carte. Certains n'en avaient jamais vu, donc : Qu'est ce que c'est une carte ? Qu'est-ce qu'elle est censée représenter ? L'orientation, nord, sud, est, ouest...c'est pas, pour beaucoup c'est abstrait. Ils n'en ont jamais eu besoin, entre guillemets. Pour une partie...Pour d'autres, c'est évident... Ceux qui ont été scolarisés avant, une carte du monde, ils savent ce que c'est ...largement et après ... Discuter avec eux quand on visualise la carte, en même temps certains, ils regardaient leur carte, la carte du monde et ils regardaient le chemin qu'ils ont fait. Je le voyais, ils essayaient en lisant les noms... par où ils sont passés, ça les impressionnait de voir la distance. Bon, ils savaient que c'était une longue distance, vu le temps qu'ils ont mis. J'ai pas trop creusé là-dessus parce que... c'est pas des sujets... j'aime pas trop ...c'est pas évident. Pour certains, mais certains regardaient la carte en analysant surtout le nom des pays. Par où ils étaient passés. Les lieux, juste la géographie en début d'année. C'était intéressant. J'aurais pu en faire en cours d'année. Parce qu'effectivement, on a eu, au mois de mars, je ne devais plus avoir que 3 / 4 élèves que j'avais depuis le début d'année, les autres, c'était ...c'était des nouveaux qui n'avaient pas fait de géographie.
87. **JM** *Sur l'enseignement des disciplines autres que le français, est-ce que tu penses que, dans une telle classe, c'est important, est-ce que c'est un apport pour l'apprentissage du français ? Ou est-ce qu'il vaudrait mieux ne faire que du français ?*
88. **MdeB** Non, parce qu'on ne peut pas faire du français pour du français. Il faut que ce soit lié à la société. Quand je leur faisais lire une carte et dire, maintenant, vous avez une personne à qui vous demandez le chemin, elle vous répond ceci. Voilà...C'est du français mais du français appliqué. On a parlé un peu de la cuisine, des restaurants, les endroits de la maison, d'un appartement, tous les lieux où l'on vit, c'est du vocabulaire, c'est du français mais appliqué. Alors ce n'est pas que professionnel. On fait beaucoup de travail en début d'année sur l'appartement, la maison, les différentes pièces. Quand on demande son chemin à quelqu'un... On ne peut pas faire du français pur. Il faut que ce soit en lien avec quelque chose, ce qu'il voit dehors. Soit en lien avec le travail. Le problème c'est que c'est difficile pour nous on ne sait où ils vont aller en stage ...il n'y a pas un seul...Ils feront plusieurs types de métiers. On ne peut pas donner le vocabulaire que d'un seul type de métier. Et on ne sait pas où ils vont aller. Donc le français, Il leur faut un français utile, dont ils puissent se servir à l'extérieur. Le plus vite possible et le mieux possible. Même si l'histoire-géo peut nous permettre de faire un peu plus de culture, de sociétal, un peu plus de bien-être.
89. **JM** *Est-ce que tu as eu l'occasion de rencontrer justement des professeurs du lycée professionnel pour savoir comment ça s'articule, je ne sais pas, il y a de l'histoire/géographie en lycée professionnel ?*
90. **MdeB** Oui, j'ai discuté avec les profs de lettres. J'ai regardé un peu leur programme. Ils ont un programme qui correspond à un suivi qui est sur deux ans ou trois ans. De

toutes façons, ce n'est pas applicable sur une classe d'UPE2A, puisque, sur un an, on peut avoir un groupe 3 mois, d'autres 4 mois, d'autres six mois, d'autres qui arrivent en cours d'année. On ne peut pas suivre un programme, on essaie mais... Sur la manière d'apprendre aussi, j'essayais de reprendre beaucoup les bases. On discutait avec une collègue qui avait les prépas pro. Qui sortaient de collège... C'est le programme allégé de 3^{ème}, très allégé. On retrouve les mêmes difficultés sur la langue, l'expression écrite. J'ai pas suivi, je regardais un peu ce qu'ils faisaient. Après le problème..., n'étant pas à plein temps au lycée Paul Héraud, quand je croise les collègues, ça peut durer dix minutes. Je n'ai pas eu le temps de beaucoup plus converser plus que ça. Ça pouvait arriver le lundi 10 minutes à la récré, le jeudi 10 minutes à la récré et c'était juste des discussions, sans aller au-delà. Je connais un peu leur programme, en lycée pro. Je n'essaie pas de coller le programme en UPE2A, ça ne pourrait pas correspondre.

91. **JM** *Et, avec I., est-ce que vous discutez des élèves et de notions qui pourraient être intéressantes à aborder pour leur stage ? Juste pour savoir ...*
92. **MdeB** *Moi, c'est mon problème, à moi. C'est que je la vois très peu. C'est D. qui fait le lien, on s'envoie des mails. Je suis juste en complément. Avec D. ils ont une heure par semaine pour se voir. Moi, je suis pas prévu dans l'emploi du temps. Je suis ailleurs. J'ai pasJ'ai les retours de leur discussions. Ou ... on ...On discute plus avec D. parce que je le vois au collège aussi . Je fais le lien avec lui. Lui, après il discute avec elle... Ils ont une heure pour voir quels élèves peuvent aller en stage ou pas. Parfois il me demande mon avis, où j'en suis, comment je vois cet élève et après il retransmet. Le problème... C'est le problème de mon emploi du temps et mes obligations. Je n'ai pas cette heure en plus pour qu'on fasse le point. On le fait indirectement. Je fais le point indirectement. D., lui, le fait avec elle.*
93. **JM** *Très bien. J'ai lu pas mal de choses sur l'enseignement bilingue, c'est un autre cadre... Les spécialistes disaient qu'il fallait favoriser le travail en coopération entre les professeurs de FLE et les profs de disciplines de manière à permettre un enseignement cohérent et complet.*
94. **MdeB** *Au collège, ça s'articule plus facilement, surtout avec les élèves qu'on a, je trouve, parce que le problème de G., c'est qu'elle a les élèves des autres collèges aussi. Elle envoie des mails toutes les semaines, pour faire lien mais ça reste difficile, par contre avec les élèves du collège-Centre, c'est plus facile. Le problème, c'est de se voir, on ne peut pas tout passer par mail et c'est plus facile au sein même du collège quand on a les mêmes élèves parce qu'au moins, tous les jours, on peut avoir, sans passer par un écrit, une discussion avec le prof. On identifie mieux les problèmes de ces élèves ou les facilités ou les progrès ... de l'UPE2A du collège-Centre que d'UPE2A des collèges extérieurs. Il faut les retours directs. G. ne peut pas ... Elle ne voit pas ses collègues, les collègues des élèves. Tandis que là, c'est pareil au lycée Paul Héraud, ces élèves ne sont pas dans les autres classes. Ils sont un peu détachés. Il n'y en avait qu'un, cette année, qui avait été mis en bac pro ... qui nous est revenu parce que les collègues justement ont dit qu'il avait vraiment du mal, qu'il fallait qu'il ait à nouveau des cours d'UPE2A. C'est le seul, c'est vraiment parce qu'il y avait eu un échange et il était du lycée. Et il n'était pas dans la structure UPE2A du lycée. On l'a remis 4 heures par semaine. Il y avait eu un échange. Parce que c'était la proximité qui a permis de faire le lien... Je trouve que ça marche mieux au collège-Centre, entre guillemets... C'est relatif. Parce que pour les élèves du collège-Centre en UPE2A, par le biais de G., il y a plus de contacts et d'échanges. Ce n'est pas parfait, quand même, mais il y en a beaucoup plus...*

95. **JM** *Mais, en général, c'est plutôt des enseignants de disciplines... Sur ces classes, c'est soit des enseignants de disciplines soit des instits qui sont nommés ?*
96. **MdeB** Oui ou une collègue détachée comme G. ...qui ne fait que ça. Moi, je pense qu'il faut quand même un ou une référente qui ne fait que ça pour faire le lien avec les autres. C'est un travail à part ...et difficile. Mais il faut au moins une personne. Par contre, c'est bien, c'est ce qu'a mis en place G., que des enseignants d'autres matières s'y intéressent et qu'ils fassent le lien. On est à trois collègues, à tourner à faire une heure ou deux, en complément de ce qu'elle fait elle et ça c'est mieux. Au lycée, les élèves ne viennent que dans leur classe et ils n'ont pas de contact avec le reste de l'établissement. C'est une difficulté supplémentaire, même les intégrer dans le cadre du lycée...
97. **JM** *En tous cas ils sont motivés.*
98. **MdeB** Ah oui, ça n'a rien à voir ...Oui, d'ailleurs, je ne sais pas si on va reprendre dans trois semaines. Après on va voir... Je ne suis pas confiant sur les lycées pro, les lycées généraux. On a déjà proposé, toi aussi, tu t'es proposée. Moi, je ne sais pas comment... Si on rouvre, diviser en trois, ça ferait des groupes de 7/8 par niveau, ça ferait trois fois trois heures. Je pense que qu'on avancerait mieux comme ça. Je ne sais pas ce que t'en penses ?
99. **JM** *Oui, je pense que ce serait bien.*
100. **MdeB** Les deux derniers groupes, le groupe des avancés séparés et deux groupes à peu près du même niveau ; ça ferait trois fois trois. Après, je ne sais pas comment ils feraient, parce que la salle est petite. Proposer ça, ce serait... Le groupe des avancés s'y retrouverait.
101. **JM** *Je trouve que c'est la plus grosse difficulté...*
102. **MdeB** Parce que le groupe était trop gros. En début d'année, ça allait à peu près, quand on était entre 14/15, là, les 3 derniers mois, c'était ingérable ... On bidouillait une petite heure, même pas une heure ...
103. **JM** *De toute façon, ils étaient trop nombreux par rapport aux instructions officielles.*
104. **MdeB** Trop nombreux et de niveaux trop différents.
105. **JM** *Et de niveaux très différents...Je vois de grosses disparités de parcours, d'origine.*
106. **MdeB** Il y en a qui peuvent travailler presque en autonomie mais ils nous demandent de temps en temps, il n'y en a pas beaucoup mais il y en a quelques-uns et il y en a d'autres, il faut être à côté d'eux. C'est normal.
107. **JM** *Et ceux qui sont en autonomie. En particulier, les filles qui sont avec leur famille en général, ne sont pas du tout dans la même situation, en général. En fait, elles peuvent travailler en autonomie mais en même temps, elles ne parlent pas tellement à l'oral ?*
108. **MdeB** Sur un petit groupe, ça serait bien. Avant l'arrivée, à partir de janvier/février, ça a augmenté considérablement, en début d'année...En décembre, elles participaient plus, c'était plus facile ...Ils étaient moins nombreux, c'était un peu plus uniforme, même si il y avait des degrés. A partir de janvier, février, mars, tu sais faire... A l'écrit, on discutait plus avec elles. Là, peut-être, si on repart, j'aimerais ...faire juste un groupe de 7 très avancés dont les filles. On va pouvoir faire pas mal d'oral avec eux, parce que c'est ce qui leur manque. Les filles et il y a un ou deux garçons qui sont un peu timides On verra. Je n'ai pas la solution. Je ne suis pas confiant quand même sur la réouverture. J'ai croisé une collègue au marché. Comme la réponse, ça sera seulement le 25 mai, elle ne se voit pas ouvrir avant, elle a dit de toutes façons, on

n'ouvrira pas avant le lundi 9 juin. On est un peu à part. Ce n'est pas compliqué à organiser. Si on donne le feu vert le lundi et le mardi, le temps de prévenir les élèves, savoir qui vient et d'organiser en fonction de qui vient, comment faire... Elle dit « c'est trop court en 4 jours, de rouvrir comme ça, de but en blanc le 3 juin. Elle a dit en visio « moi, je n'ouvrirai pas avant le 9 juin. ». Là, alors, ça fait très court, ça fait 4 semaines. Moi je ne suis pas inquiet, ils viendront. Même 4 semaines, ils viendront.

109. **JM** *J'avais cru comprendre que les lycées pro étaient pratiquement prioritaires parce qu'il y a beaucoup d'élèves en situation de décrochage ...*

110. **MdeB** Mon collègue me dit qu'ils ont fait une visio avant-hier, ils parlent dans le vide, sous-entendu ce serait les dernières années... justement parce qu'ils ont à valider des choses, nous, on peut toujours ouvrir avec notre section, elle a dit, « ça, ce n'est pas un problème ». Si on ouvre, ils peuvent venir, c'est différent. Mais ça ne sera pas avant le 9 juin. Ça fera 4 semaines. Jusqu'au 5 juillet, 4 semaines C'est mieux que rien. C'est ce qu'elle a dit en visio, « Moi, je ne peux pas ouvrir le mardi 3. Si on me donne le feu vert, 5 jours avant ». Ça se comprend. Voilà, on en est là pour l'instant Normalement, ce n'est ouvert qu'aux dernières années. Parce qu'ils ont vraiment des choses à valider. Voilà, je n'ai pas pu trop t'aider parce qu'en maths...

111. **JM** *Toute la partie sur l'Histoire Géo m'a bien intéressée aussi. Merci beaucoup. A priori, l'expérience t'a apporté ?*

112. **MdeB** Moi, j'aime bien. J'aime bien depuis 4 ans, après le problème, c'est que je ne suis pas spécialiste... On apprend petit à petit. J'aime bien et c'est un besoin pour moi, j'ai un problème d'heures. Je préfère garder mes 9 heures d'UPE2A que d'aller au lycée Villard, pour le dire clairement. Parce que, même si c'est que sur un an, je préfère plutôt l'UPE2A. C'est pas pareil bon mais... C'est pas moi qui choisis à la fin. Si on me donne le choix... Ce sera UPE2A centre et Veynes et pas le lycée Villard.

113. **JM** *Ce dispositif, c'est plus souple, non, finalement, pour enseigner dans ces classes. C'est plus difficile, aussi, je pense ?*

114. **MdeB** Il y a des choses qui sont plus faciles. C'est qu'on n'a pas de copies au sens... Par contre, si on veut essayer de construire un truc ou de voir un peu ce qu'on peut apporter, je sais, l'année prochaine... je sais que l'année prochaine, même si c'est la deuxième année... Je vois ce que je ne ferai plus, je vois comment essayer de faire mieux. Après, on est toujours dépendant du nombre d'élèves. Ça tourne à peu près correctement jusqu'à 16, 17, 18. Quand on dépasse les 20, c'est pas normal. On ne fait plus correctement les choses au-delà de 18. Et normalement c'est 15, d'après les textes. On peut encore à peu près gérer jusqu'à 16, 18 mais au-delà, on fait pas les choses bien. On peut plus les faire le mieux possible. Moi j'ai eu des semaines, c'est arrivé, parce qu'il y en avait beaucoup qui étaient en stage en novembre où ils étaient douze. C'était plus dynamique, on avançait mieux, moi j'arrivais mieux à les aider. Le nombre fait aussi beaucoup. Individuellement de nos élèves, ça n'a rien à voir. Et encore à Gap, on est assez aidé, parce qu'on a beaucoup, 90% de francophones d'Afrique. Je pense qu'à Marseille, il doit y avoir beaucoup de gens d'origines différentes. Si on multiplie le nombre de langues, ça devient difficile. Là pour le coup... Le fait qu'il y ait plusieurs langues dans une classe.

115. **JM** *Ça ...*

116. **MdeB** Ça les oblige à parler français. *C'est ça ...* Seule langue commune. Mais si ils ne parlent pas du tout le français, là faut vraiment, c'est... Quand on a 1 ou 2 ou 3 élèves à qui il faut vraiment faire attention comment les aider. Si c'est 15... ça devient ...

117. **JM** *Très long ?*

118. **MdeB** Très, très long, enfin ça prend du temps, de toute façon. On ralentit encore sur plein de choses...dans les apprentissages. Parce qu'à l'oral, ils tournent assez bien ceux qu'on avait...Ils comprennent assez vite ce qu'on leur demande et ils sont réactifs. Mais ça, c'est le fait, parce qu'ils sont francophones. Bon, ben, j'aimerais bien... Pour l'instant je suis fléché au même volume horaire, donc, pourvu que ça dure.
119. **JM** *Tant mieux, mais tu aurais pu avoir la classe en entier, service complet ?*
120. **MdeB** Non, je suis titulaire de mon poste en histoire-géographie. Je suis juste un complément. Ce n'est pas sûr les neuf heures. Elles sont faites pour m'arranger, elles ont été faites avant, pour l'autre collègue d'histoire-géographie...Enfin pour m'arranger, parce qu'ils n'avaient pas d'autres heures à me donner. Tout simplement parce que j'étais volontaire et qu'ils ont vu que je le faisais avant au collège, ça ne m'a pas du tout embêté, au contraire. Parce que j'étais ... j'étais content. C'est pas sûr que les 9 heures soient maintenues, c'est pas sûr que ce soit pérennisé. Autant le poste de D. ...Le volume horaire, il faut qu'il y soit...Autant les 9 heures je ne sais pas
121. **JM** *Une dernière question. Puisqu'ils vont mettre un enseignant du second degré...*
122. **MdeB** Ah ça, je ne sais pas ...
123. **JM** *Puisqu'ils vont mettre un enseignant du 2d degré. Est-ce que tu penses qu'il vaut mieux que ce soit un enseignant de français qui soit nommé ou un enseignant d'une matière ?*
124. **MdeB** Moi je pense, quand même français, un enseignant de français avec une spécialisation ? Parce que c'est difficile d'enseigner, moi, je ne pourrais pas faire ce que tu fais en histoire, comme ça, de but en blanc, arriver dans la classe...Ouais, je pense français quand même. Pour moi, à la base, un professeur des écoles était plus attiré parce que, justement, il n'y a pas que le français, il y a les maths, des notions, moi, ça me semblait ...
125. **JM** *Plus cohérent ?*
126. **MdeB** Beaucoup plus cohérent. C'est mon point de vue...Après c'est différent au collège, parce qu'au collège, l'objectif, c'est de les insérer dans les classes. C'est toujours mieux que ce soit un prof de français, pour le coup, ça peut être du français du secondaire. Quand ils ont 11 – 12 ans, quand même ils ont 4 ans à faire avec nous en collège donc, c'est bon, par contre en UPE2A entre 16 et 18 ans, il y en a certains, c'est pour un an. Voilà, en lycée je pense qu'un prof des écoles est plus à même d'enseigner le maximum en un minimum de temps.
127. **JM** *Il me vient une autre question ...Par rapport au collège, aussi bien en classe ordinaire qu'en classe UPE2A, tu mènes un travail sur les consignes en histoire-géo ? A part... je veux dire... Est-ce que tu peux séparer des compétences ?*
128. **MdeB** De toutes façons, dans les compétences, il n'y a pas les consignes, les compétences officielles en histoire-géographie, surtout en 6ème / 5^{ème}, bien comprendre ...ça, c'est tout le temps, s'ils lisent à moitié la consigne, ça ne va pas aller. C'est pas spécifique à l'UPE2A. Il faut tout le temps préciser, où il faut regarder, bien regarder la question, bien comprendre, aller dans l'ordre, il faut bien comprendre la question...
129. **JM** *Je me dis que, pour des élèves comme au lycée Paul Héraud, est-ce que cela peut les aider un peu à développer des compétences un peu stratégiques. Qui leur facilite la tâche parce que ...parfois la présentation des exercices...*

130. **MdB** Quels que soient les élèves. Moi je vois quand on commence au collège, en 6ème. On a une façon de travailler, de présenter les choses. Au bout de deux mois, les élèves ont compris comment travailler, comment on présentait les consignes ...même s'il y a des mots clefs qui reviennent, quel que soit le collègue... Moi, je vois, je prenais beaucoup d'exercices de livres puisque que j'avais rien à la base et je vois que les consignes n'étaient pas toujours claires, qu'il fallait toujours réexpliquer à l'oral. Mais c'est autant valable pour eux que pour des élèves du collège. Et il suffit qu'on change légèrement la consigne par rapport à ce qu'on demande habituellement, même si on demande la même chose, on change la formulation, pour que les élèves soient à nouveau perdus. C'est basique. C'est pour ça qu'en collège, on essaie de faire toujours la même consigne, au bout de trois mois, on voit n'importe lequelpar contre ...On change légèrement, là on voit qu'on en perd. Je regarde aussi par rapport à mon fils. C'est pas un mauvais élève, parfois, il lit pas la consigne correctement. Il est en 6^{ème}. Alors que c'est assez clair...mais il suffit que le collègue change la question vraiment légèrement... C'est sûr que les verbes de consignes sont importants. Ça, c'est le plus long avec eux, en lycée, en UPE2A, leur expliquer ce qu'il faut faire. Une fois qu'ils ont compris, ça va, ils s'y mettent assez bien d'ailleurs. Ils ont un temps d'adaptation. Et certains, ça ne peut passer que par l'oral, pas par l'écrit.

131. **JM** *Par la reformulation ?*

132. **MdB** Complètement il faut qu'on soit à côté, reformuler à l'oral et là, ils s'y mettent. Sinon, ils regardent. Ils sont un peu tétanisés. Ils ne savent même pas... Ça c'est normal, certains n'ont pas eu l'habitude de faire des exercices : quand il y a un trou, il faut répondre là ...Ça, ça vient quand même assez vite, je trouve parce qu'ils sont grands. Nos petits de 6^{ème}, ils ont un peu de mal mais ils ont quand même eu 5 ans d'école primaire avant. C'est juste une question de s'habituer à la consigne du prof. Pas forcément. Ils savent ce que c'est une consigne, un exercice. En UPE2A, il y en a qui n'ont jamais pas d'exercices de leur vie. Tout doit passer par l'oral même si on donne un écrit.

Entretien avec I. M., responsable du MODAC –

LP Paul Héraud - Gap

Juin 2020

1. **JM** *Quels sont votre formation initiale et votre parcours professionnel ?*
2. **IM** Je suis PLP, professeur de lycée professionnel, dans une discipline que peu de monde connaît, qui est la coordination pédagogique et l'ingénierie de formation, donc je suis vraiment sur un poste à profil. Concernant le FLE, je suis arrivée sur le département en 2002. J'étais en fait étudiante. Je préparais une thèse de doctorat. Pour financer celle-ci, j'étais contractuelle. On m'a proposé un poste. J'ai été contractuelle en français au collège de Saint Bonnet pendant un an et ensuite on m'a proposé le poste de FLE au collège Mauzan que j'ai assuré pendant deux ans dans un premier temps et ensuite 4. En 2002, quand je suis arrivée au collège Mauzan, sur ce poste-là, au départ, c'était pour m'occuper d'enfants qui venaient d'un CADA qui devait ouvrir au col du NOYER et qui n'a jamais ouvert. Du coup, je me suis retrouvée pendant quelques temps en poste mais sans élèves. Donc, ça a commencé comme ça. J'ai identifié les besoins qui existaient au niveau du territoire par rapport à ces élèves étrangers et qui auraient besoin d'une remise à niveau en français. On s'est aperçu, en lien évidemment avec l'IA, que les besoins étaient là. A ce moment-là, en 2002, c'était surtout des enfants qui venaient par regroupement familial, essentiellement du Maghreb. Donc là, j'étais sur un niveau collège. En identifiant les besoins, il a fallu créer un dispositif qui puisse proposer à l'ensemble de ces jeunes qui venaient de collèges de tout le département une formation qui puisse les aider dans leur scolarité ordinaire. Puisqu'ils étaient quand même rattachés à une classe ordinaire. Donc cela a commencé comme ça. J'ai créé un dispositif d'accueil et d'intégration qui est vraiment propre aux élèves primo-arrivants puisqu'à l'époque on parlait d'ENAF ou de primo-arrivants. De fil en aiguille, c'est quelque chose que j'ai énormément aimé. Au niveau du rectorat, le poste de contractuel en FLE dépendait déjà du service auquel j'appartiens encore actuellement qui est maintenant à la MLDS mais à l'époque c'était la mission générale d'insertion.

Donc, pendant deux ans, j'ai été professeur contractuelle en FLE et ensuite on m'a demandé de m'occuper des élèves décrocheurs. Du coup, j'ai été rattachée dans un lycée professionnel. Et mon poste consistait à m'occuper d'élèves en décrochage scolaire. Et non plus des collégiens. Sauf que les besoins étaient là, j'avais quand même construit ce dispositif d'accueil et d'intégration et j'avais mal au cœur de m'en séparer. Du coup, pendant 4 ans, les 4 ans qui ont suivi, j'ai assuré des heures supplémentaires quasiment toute une journée qui étaient consacrées à ce DAI. Jusqu'à ce que cela devienne inconciliable avec mon poste. Pour diverses raisons administratives. Du coup, ce poste a été réorganisé. Et existe quelque part encore actuellement, c'est l'UPE2A du collège Centre que gère GR. Et donc moi, comme j'étais au lycée Paul Héraud avec le public des décrocheurs, il se trouve que dans ce public-là je m'occupais désormais des jeunes adolescents âgés de 16 à 18 ans qui arrivaient sans solution et sans diplôme. Or, parmi ces jeunes sans solution, il y a des jeunes allophones, ce qu'on appelle désormais des MNA, des mineurs non accompagnés. J'en ai toujours eu au LPH et comme j'avais l'étiquette de FLE, du coup, je m'occupais également de ce public-là, plus âgé. J'ai mis des passerelles en place avec GR qui a été très sympa et très conciliante et qui a bien voulu accueillir sur son dispositif certains de mes jeunes adolescents. Tous ces dispositifs en fait de FLE ont

toujours travaillé de concert, en fluidifiant les parcours des jeunes et en utilisant ces dispositifs pour servir ces jeunes d'où qu'ils viennent.

3. **JM** *Et, avant 2002, il n'y en avait pas ?*
4. **IM** Non, en tous cas, écoutez, quand je suis revenue sur Gap, rien n'existait ; à ce moment-là, quand j'ai identifié les besoins, quand j'ai créé ce dispositif en lien avec l'inspecteur. A l'époque, c'était l'IEO ... Je ne savais pas que j'étais en train de faire de l'ingénierie de formation. C'est-à-dire qu'il a fallu tout créer, que j'ai tapé un petit peu à toutes les portes ...
5. **JM** *Vous prépariez une thèse dans quel domaine ?*
6. **IM** C'était en littérature comparée. J'ai toujours eu une double formation en lettres et en portugais. J'ai commencé par faire une licence option FLE.
7. **JM** *Du coup au LP ça fait combien de temps ?*
8. **IM** Depuis 2004.
9. **JM** *Est-ce que cela s'appelle depuis le début le MODAC ?*
10. **IM** Non pas du tout. Alors, au départ, il y a la MLDS qui propose des actions sur mesures, des dispositifs et des actions conjoncturelles. Elles sont amenées à être renouvelées d'année en année en proposant toujours des actions plus innovantes et adaptées aux besoins du terrain. Et c'est vrai qu'auparavant, j'ai participé à un module autour du projet professionnel. Ensuite, à un CAP nouvelle chance. Les dispositifs ont changé à plusieurs reprises. Au fur et à mesure des années, j'ai toujours eu des petits groupes de MNA ou d'élèves étrangers de 16 à 18 ans. C'est sûr qu'on n'avait pas les flux qu'on a maintenant. C'était toujours autour de 10 élèves. Et puis, un jour, une des chargées de mission qui s'occupe du service au niveau du rectorat, est venue me rencontrer et s'est aperçue que j'avais quand même un groupe de 12 élèves. On devait être peut-être en 2015 et c'est à ce moment-là qu'elle a demandé au rectorat, compte tenu de l'effectif, que le type d'action que je menais devienne un vrai MODAC. Parce que, si vous voulez, moi ce que je proposais à ces élèves au vu du nombre, je réadaptais complètement un des sous-modules destinés aux décrocheurs pour ce public-là en proposant beaucoup d'heures de FLE pour pouvoir les aider et les remettre à niveau. C'est le propre du service de MLDS qui est de répondre aux besoins des élèves pour répondre aux objectifs que l'on se fixe. J'avais une classe de décrocheurs et une classe de jeunes allophones.
11. **JM** *Et du coup est-ce que c'est articulé toujours de la même façon maintenant ?*
12. **IM** Plus du tout, compte tenu du nombre. Notamment, depuis cette année, on m'a confié deux dispositifs : on parle de dispositif d'accompagnement vers la qualification, le DAQ, composé de plusieurs pôles. Un pôle scolaire à destination des décrocheurs, un pôle professionnel pour des jeunes qui ne vont faire que des stages et un pôle EANA qui représente l'ancien MODAC. Au niveau académique, on parle désormais de DAQ pôle EANA qui remplace le MODAC. Voilà c'est très spécifique.
13. **JM** *De qui dépendez-vous ?*
14. **IM** De la MLDS, qui est un service académique du rectorat, du CSAIO exactement. Un service d'information et d'orientation au même titre que le CIO.
15. **JM** *Et le CASNAV intervient ?*
16. **IM** Auparavant, il subventionnait complètement les actions du MODAC. A présent, je pense qu'il intervient également mais à minima dans une moindre mesure.
17. **JM** *L'essentiel des financements vient du rectorat ?*

18. **IM** C'est ça.
19. **JM** *Par rapport à l'UPE2A, il y avait ce dispositif et l'unité a été créée il y a trois ans, est-ce que c'était une demande de votre part ou est-ce que c'est venu de l'institution?*
20. **IM** C'était un travail conjoint et assez proche que j'ai mené avec l'inspectrice d'orientation. Au vu du nombre de jeunes allophones que j'intégrais au MODAC, il a fallu le seconder ce MODAC en ouvrant une nouvelle structure.
21. **JM** *Est-ce que vous avez eu un avis à donner sur la personne qui devait occuper ce poste ?*
22. **IM** Tout à fait
23. **JM** *Vous préféreriez que ce soit un enseignant du premier degré ?*
24. **IM** Tout à fait. Au moment où on a créé le groupe de travail, on se basait aussi sur l'expérience, dans notre formation de FLE, le volet alphabétisation on ne l'a pas. Et je trouvais pertinent que ce soit un enseignant du premier degré qui puisse intervenir pour aider les élèves analphabètes. Alors qu'au niveau de notre service, les élèves se sont un peu durcis et on donnait priorité à l'entrée au MODAC à des élèves maîtrisant à minima un niveau CM2 en mathématiques. Ce qui fait la distinction au niveau de l'affectation pour la cellule d'accueil, encore à ce jour.
25. **JM** *Comment s'articule la semaine dans vos missions ? Vous êtes à la fois sur les projets professionnels et vous leur donnez des cours ?*
26. **IM** Je préfère le dire d'emblée : j'ai un fonctionnement complètement atypique et complètement en roue libre par rapport à mes collègues formatrices de la MLDS. Au niveau académique, mes collègues vont coordonner des dispositifs qu'elles doivent gérer avec les élèves. Moi, pendant quinze ans, j'ai été la formatrice académique la plus chargée au niveau de la MLDS parce que j'ai toujours eu les deux dispositifs, des décrocheurs et des allophones. De même que si mes collègues respectent un certain quota, c'est-à-dire, au-delà de 15, ils n'en intègrent pas plus, moi je ne respecte pas ce quota, c'est-à-dire je suis service public, tant qu'il y a des besoins, j'essaie de tout mettre en œuvre pour pouvoir intervenir. J'ai des chiffres qui peuvent être très importants. A présent, avec l'UPE2A, on est à 25. On trouve que c'est un chiffre raisonnable. Au-delà, ce ne serait pas gérable. Après, comme je fais de l'ingénierie de formation, je vais créer de toutes pièces la formation des élèves. Que ce soit pour les décrocheurs ou pour les allophones. Puisqu'on distingue bien maintenant les deux dispositifs. Pendant plusieurs années, je m'occupais des deux publics c'est-à-dire que je construisais un emploi du temps où parfois les élèves allophones et les élèves décrocheurs se rassemblaient. Maintenant, compte tenu du nombre, on ne peut pas fonctionner de cette manière. Les élèves allophones constituent les classes depuis au moins 5 ans et du coup je construis en fonction des besoins identifiés une formation sur mesure. Je rappelle que les autres MODAC ne fonctionnent pas du tout comme le mien. Ils fonctionnent à temps plein, avec des heures de cours toute la semaine. Moi, en calquant sur mon expérience et sur les besoins identifiés de ces jeunes, je me suis aperçue que ces jeunes devaient absolument signer un contrat d'apprentissage avant leur majorité pour obtenir un titre de séjour et pouvoir rester en France et subvenir à leurs besoins. Partant de ce fait, je vais tout mettre en œuvre pour pouvoir les accompagner dans leur parcours, c'est pour cette raison que je mets en place de l'alternance une semaine sur deux, comme je fais pour mes décrocheurs, pour des motifs qui ne sont pas forcément les mêmes, sauf sur un point : identifier le projet qu'ils veulent préparer. Identifier le CAP ou le bac pro vers lequel ils iront et ensuite les accompagner pour trouver un patron par le biais de stages en entreprise. Pour ceux qui peuvent... Alors, au cours des années, là aussi, leur situation sociale a beaucoup évolué. Autant il y a 5 ans, que ce soient les demandeurs d'asile ou les

jeunes MNA, on ne regardait pas forcément à la loupe leurs papiers d'identité, il suffisait de trouver un patron et tout allait bien. Au niveau de la préfecture, ils obtenaient plus facilement leur titre de séjour. Face à l'affluence de ces jeunes, tout s'est durci et dans un premier temps, on avait priorisé les jeunes qui avaient une OPP pour pouvoir être scolarisés. Finalement, les bénévoles et militants avec des réseaux locaux ont gagné un procès obligeant l'Education Nationale à scolariser tout jeune qui demanderait à être scolarisé.

27. **JM** *Je m'intéresse pour mon mémoire aux DNL...les interactions entre les DNL et l'enseignement du français. Tout à l'heure, vous avez dit que pour passer d'UPE2A au MODAC, il y a une exigence par rapport aux mathématiques. Je travaille particulièrement sur les maths ... Je voulais savoir pourquoi les maths, est-ce que c'est en lien avec les formations visées par la suite.*
28. **IM** Non, pas du tout. C'est par rapport à leur langue d'origine. Et au cursus scolaire qu'ils ont eu antérieurement. On s'est aperçu qu'un jeune qui avait une certaine maîtrise des mathématiques a minima niveau CM2 forcément allait pouvoir faire des transferts linguistiques que les jeunes n'ayant pas cette maîtrise des mathématiques auront plus de mal à faire et notamment au niveau de l'écrit.
29. **JM** *Du coup, quand vous avez vos groupes, est-ce qu'il y a des matières qui vous paraissent importantes ?*
30. **IM** Tout à fait. Ce qu'il faut savoir, l'ingénierie que je mets en place pour mon groupe de jeunes MNA, je vais essayer de les outiller pour qu'ils soient prêts pour l'année prochaine, pour qu'ils puissent intégrer un niveau CAP quel qu'il soit, que ce soit au sein d'un lycée professionnel ou d'un CFA. Et pour les outiller, j'ai complètement édulcoré, là une fois de plus, en me basant sur mon expérience de prise en charge des élèves décrocheurs, puisque les élèves décrocheurs que je menais, je leur faisais passer les domaines généraux du CAP, donc le bloc français/histoire géo/maths/sciences et du coup, j'ai transposé ces compétences-là au niveau du public allophone en édulcorant complètement le programme de CAP mais en maintenant les enseignements généraux : donc français/histoire géo maths/sciences, un peu d'EPS, de l'anglais et un vrai travail sur le projet d'orientation de ces jeunes. Il faut qu'au sortir du DAQ, ils aient une vraie connaissance, une vraie représentation du système scolaire, qu'ils soient armés d'un CV et d'une lettre de motivation pour pouvoir démarcher des entreprises et pouvoir se repérer sur le marché du travail. Ce sont des objectifs qui sont très importants que je mène par le biais des stages et, quand ils reviennent en classe, on va les traiter dans les différentes matières sous différents aspects.
31. **JM** *Et ils restent combien de temps ?*
32. **IM** Tout dépend des profils. Le dispositif démarre au 1^{er} novembre et se termine au 3 juillet.
33. **JM** *Et il n'y a pas des élèves qui partent avant ?*
34. **IM** Si. J'ai des entrées et des sorties permanentes. Et des arrivées échelonnées. Après, tout va dépendre du niveau du jeune à son entrée dans le dispositif. Là, j'en ai trois qui sont arrivés un peu avant le confinement. J'avais pu les rencontrer. On a poursuivi le travail par télétravail. Je me suis aperçue qu'ils avaient un assez bon niveau en français, notamment à l'oral. Et ils ont pu rattraper le retard. Et j'ai pu mettre en place des modules spécifiques de rattrapage. Et, finalement, ces jeunes sont prêts pour intégrer un CAP au niveau d'un lycée professionnel. L'idée, c'est de ne pas leur faire perdre de temps pour trouver un contrat d'apprentissage. De façon à ce qu'ils soient protégés au niveau de leur situation administrative.

ANNEXE 7
GUIDE ET BILAN DES ENTRETIENS AVEC LES ELEVES DU LYCEE PROFESSIONNEL

<i>Depuis combien vous êtes dans la classe UPE2A ?</i>
O : 3 mois S : 4 mois A : 8 mois An : 9 mois L : 10 mois AS : 1 mois Om : 3 mois Ali : 3 mois Se : 10 mois Al : 3 mois
<i>Avant de venir dans la classe, où étiez-vous ?</i>
O : Non scolarisée antérieurement. S : En Espagne. Préparation du bac. A : je ne sais pas comment l'expliquer mais au Brésil c'est plus avancé qu'ici. A : En Allemagne, à l'école pendant trois ans. L : en Italie (quelques mois) et avant en Gambie AS : 1 mois en Italie et avant en Guinée, je ne suis pas allé à l'école. Om : en Italie et avant en Guinée Conakry A : En Côte d'Ivoire S : Au Mali, je ne suis pas allé à l'école. Al : Au Mali, je suis allé à l'école à 5 ans.
<i>Qu'est-ce que vous préférez travailler ici au lycée, quelles matières ? Est-ce que tu préfères faire du français ou des DNL ?</i>
O : le sport, le français. En Espagne : les sciences et la géographie, l'histoire. S : Français, maths (le calcul), le sport. An : l'histoire L : Français, maths, des sciences. j'aime tout. Je préfère le français AS : J'aime beaucoup faire des maths aussi, maths et histoire, et du français. Om : J'aime faire le français et les maths. Je préfère apprendre à écrire et à lire. A : Toutes les matières. Se : Je comprends bien les maths. Mais je veux faire beaucoup de français. C'est plus facile de faire des maths que d'apprendre à lire à écrire.
<i>Aimes-tu les mathématiques ?</i>
O : Pas trop, c'est compliqué. S : Oui. A : J'aime la trigonométrie, j'aime les maths. c'est la matière où c'est plus facile. C'est plus facile que le portugais pour moi. An : oui L : En Gambie, je fais pas beaucoup de maths. Mais ici on en fait beaucoup. A : Ce qui est difficile pour moi, c'est les mathématiques. J'en ai jamais fait. Je ne suis jamais allé à l'école.
<i>Quels sont les domaines des mathématiques que tu préfères ?</i>
S : Pour moi je ne vois pas trop difficile quand on fait des comptes

<p>O : J'aime les problèmes. : En Espagne, on fait pas trop de géométrie. L : Du calcul. J'ai jamais fait de géométrie avant. Al : Au Mali on faisait beaucoup de calcul, pas beaucoup de géométrie.</p>
<p><i>Quelles sont les difficultés en mathématiques ?</i></p>
<p>S :. Je crois que c'est plus simple pour moi que le français. Parce que le français un peu difficile. Parce que quand je me vois écrire les cents, les mille, le niveau que j'ai trois mois, quatre mois que je n'arrive pas à écrire même un petit mot en français que j'arrive à écrire les cents. que je savais même pas écrire, j'ai jamais écrit dans ma vie, je crois que c'est un peu plus facile pour moi. Voilà en maths qu'en français. Le problème le fait que je ne sais pas bien écrire les mots en français ; donc pour écrire les mots des maths en français ça c'est ça qui me fatigue C'est comme écrire dix, d-i-x, ça c'est ça qui me fatigue. Donc je vais me baser là –dessus pour mieux connaître les maths. Sinon le calcul ça va bien. O : La géométrie, le théorème de Thalès c'est compliqué. Le plus difficile en maths pour moi c'est pour la prononciation des nombres et des chiffres. An : La géométrie c'est difficile. Calculer pour moi c'est facile les devoirs en logique aussi. AS : Des fois le français qui est un peu facile. Des fois des maths qui sont un peu difficiles. La géométrie, ça d'abord je n'ai pas eu le temps d'en faire. La première fois que j'ai commencé, ça m'a fatigué. Il y a beaucoup de mots nouveaux. Les divisions, les multiplications, ça va.</p>
<p><i>Est-ce que dans cette matière cela te semble plus facile ou plus difficile de comprendre le français ?</i></p>
<p>S : souvent il faut qu'on me lise la consigne souvent je m'en sors pas et quand on me lit la consigne, et que je comprends la consigne, j'arrive à m'en sortir vite. O : la langue en maths c'est plus facile qu'en français. C'est pour comprendre la langue En maths, oui, c'est difficile. Mais c'est les mêmes mots en espagnol. A : Ça dépend des mots. Il y a un peu des mots que je ne comprends pas. An : Comme j'ai fait avant les maths, c'est plus facile mais je comprends pas les questions. Mais après je fais l'exercice. Je traduis sur internet. Je préfère écrire pour répondre en mathématiques. Parce que le français ce que tu dis et ce que tu écris c'est pas pareil. Parce que quand quelqu'un parle je ne comprends pas. L : Pour écrire, l'orthographe c'est difficile. C'est plus facile de parler. AS : En parlant, je réponds plus vite qu'en écriture. Om : Pour lire les nombres, ça va, pour écrire c'est plus difficile. Al : Les calculs, quand tu expliques, ça va, ça demande des explications. Les problèmes c'est pour comprendre le français quand je lis.</p>
<p><i>En quelle langue réfléchis-tu quand tu fais un exercice ?</i></p>
<p>A : Je compte en portugais. O : en espagnol. En arabe. Les deux. An : en allemand. Maintenant, j'essaie en français, parce que c'est bien pour moi. J'explique et j'écris ce que je ne comprends pas en français parce que c'est bien pour moi. AL : souvent ma tête elle chauffe trop ...parce que ...Ça se mélange.</p>
<p><i>Que souhaites-tu faire par la suite ? Qu'est-ce qu'il te semble important de travailler en maths pour bien réussir dans ta formation ?</i></p>

Est-ce que les mathématiques sont importantes pour ton avenir ?

S : J'aime bien et aussi ça me permet d'avoir du boulot quand je pense au moins d'être caissière. Je crois il y a du boulot pour ceux qui savent bien compter. Pour être prof de maths il faut savoir bien compter.

O : Oui c'est important

A : Les maths toujours dans notre vie, je ne sais pas très bien expliquer, c'est très important pour la vie.

An : Oui, c'est important, pour trouver un job, un travail, aussi pour toi pour la culture personnelle.

L : c'est important, je veux être électricien.

AS : Oui. Au niveau du travail, comme là où on fait beaucoup de calculs.

Om : Quand tu veux construire une chaise tu dois savoir la mesurer. Quand tu veux ouvrir la porte, tu dois savoir combien de mètres ...Je veux faire de la peinture.

Les mesures c'est important. Les mètres, les litres de peintures...

A : Pour faire les courses tu dois savoir compter. A : Dans le bâtiment.

Al : Oui, bien sûr, c'est important, parce que le calcul c'est important. Pour les supermarchés, si tu fais pas le calcul, c'est dur.

Quels outils peuvent aider en mathématiques ?

O : le traducteur, Google traduction, sur le téléphone.

L : si je ne comprends pas je demande au prof, j'utilise la calculatrice. Parfois je note les mots nouveaux.

AS : Je demande au monsieur.

Om : Les maths, j'ai la calculatrice, c'est bon. Je demande au monsieur.

ANNEXE 8

ÉVALUATION NON-VERBALE EN MATHÉMATIQUES POUR ÉLÈVES ALLOPHONES

ÉVALUATION NON-VERBALE EN MATHÉMATIQUES POUR ÉLÈVES ALLOPHONES
Évaluation diagnostique (école/collège) – CM1/CM2

Nom de l'élève : _____ Prénom : _____ Temps : _____

III1

$1 > 0,1$ $20,01 < 20,10$ $1 \dots 0,9$ $7,9 \dots 8,1$ $0,1 \dots 1$ $0,2 \dots 0,09$ $9,5 \dots 9,50$. /5

III2

$17 + 0,77 = \dots$ $50,05 + 5,5 = \dots$ $264 + 73,6 + 18,95 = \dots$
 $375 + 21,6 = \dots$ $48,7 + 89,6 = \dots$. /5

III3

$37,8 - 5 = \dots$ $49 - 6,5 = \dots$ $872 - 86,14 = \dots$
 $38,76 - 32,14 = \dots$ $349,6 - 27,85 = \dots$. /5

III4

$5,62 \times 1000 = \dots$ $378,2 \times 0,01 = \dots$ $79,1 \times 3,52 = \dots$
 $2,5 \times 480 = \dots$ $176 \times 0,340 = \dots$. /5

III5

$275 : 100 = \dots$ $72 : 8 = \dots$ $3230 : 68 = \dots$
 $2742 : 3 = \dots$ $185 : 37 = \dots$. /5

III6

$A(2,3)$

5			C		
4	E			B	
3		A			
2			D		
1	F				
	1	2	3	4	5

$B(\dots, \dots)$ $C(\dots, \dots)$
 $D(\dots, \dots)$ $E(\dots, \dots)$
 $F(\dots, \dots)$

. /5

III7

$1 \text{ h} = \dots \text{ mn}$ $1 \text{ mn} = \dots \text{ s}$
 $1 \text{ km} = \dots \text{ m}$ $1 \text{ m} = \dots \text{ cm}$ $1 \text{ cm} = \dots \text{ mm}$ $50000 \text{ m} = \dots \text{ km}$
 $1 \text{ t} = \dots \text{ kg}$ $1 \text{ kg} = \dots \text{ g}$ $1 \text{ g} = \dots \text{ mg}$ $3000 \text{ g} = \dots \text{ kg}$. /5

<https://casnav-grenoble.netboard.me/enseignerlesmat/>

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS	2
INTRODUCTION	6
PARTIE 1 - LE CADRE CONTEXTUEL	8
CHAPITRE 1. LE CONTEXTE DU STAGE	9
1. <i>Présentation du terrain</i>	9
1.1. L'UPE2A du LP Paul Héraud de Gap	11
1.2. L'UPE2A du collège Centre de Gap	14
2. <i>La problématique</i>	16
CHAPITRE 2. LE CONTEXTE GENERAL DE L'ACCUEIL DES EANA	19
1. <i>Les publics EANA accueillis en France</i>	19
2. <i>Les conditions d'enseignement : des prescriptions à la réalité de terrain</i>	21
2.1. L'évolution du cadre institutionnel : de l'accueil des enfants étrangers à l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés	21
2.2. Les enseignements dispensés aux EANA : état des lieux à partir de la littérature.....	26
PARTIE 2 - LE CADRE THEORIQUE	32
CHAPITRE 3. QUEL FRANÇAIS ENSEIGNER AUX ELEVES ALLOPHONES ?.....	34
1. <i>Langue et pratiques langagières de l'école : « Apprendre le français et en français »</i>	34
1.1. De la langue de la communication à celle de l'acquisition des savoirs	34
1.2. Degré de reconnaissance et d'application des concepts.....	36
2. <i>Langue et disciplines dites « non linguistiques »</i>	37
2.1. DNL et enseignement bilingue.....	38
2.2. Une démarche de FOS appliquée à l'école.....	40
2.3. Quelles applications de l'enseignement bilingue en classe UPE2A du second degré ?.....	42
CHAPITRE 4. LES INTERACTIONS ENTRE LANGUE ET DISCIPLINES : L'EXEMPLE DES MATHÉMATIQUES	45
1. <i>Les spécificités de la discipline des mathématiques</i>	45
1.1. Le langage formel des mathématiques	46
1.2. Un lexique spécifique réduit.....	47
1.3. Les discours des mathématiques.....	49
1.4. La dimension culturelle des mathématiques.....	50
2. <i>La dimension didactique des interactions langue / mathématiques</i>	53
2.1. Comment appréhender les discours des mathématiques ?	54
2.2. Le poids de l'écrit, des codes et des consignes.....	55
PARTIE 3 - ENSEIGNEMENTS TIRES DU TERRAIN D'OBSERVATION	57
CHAPITRE 5. METHODE DE COLLECTE DES DONNEES.....	58
1. <i>Le choix de l'observation directe et participante</i>	58
1.1. Définition et intérêt	58
1.2. Les limites : endogène et conjoncturelle	59
1.3. Le choix du terrain	60
2. <i>Les entretiens complémentaires</i>	60
2.1. Entretiens avec les enseignants.....	61
2.2. Entretiens avec les EANA	62
CHAPITRE 6. ANALYSE DES DONNEES COLLECTEES	63
1. <i>Le déroulement des apprentissages dans un contexte contraint</i>	63
1.1. Les conditions de mise en œuvre des enseignements	63
1.2. Les adaptations nécessaires pour répondre à l'hétérogénéité des publics.....	65
1.3. L'impact du profil des enseignants sur l'articulation entre langue et disciplines	68
2. <i>L'apport mutuel de la langue et des disciplines : le cas des mathématiques</i>	71
2.1. La place du langage des disciplines dans les apprentissages	71
2.2. Le recours aux compétences linguistiques en mathématiques.....	77
2.3. Le rôle des mathématiques dans l'apprentissage du français.....	81
2.4. Les mathématiques, source de motivation et d'intégration pour les élèves allophones	86

CONCLUSION.....	90
BIBLIOGRAPHIE	94
SITOGRAFIE.....	96
SIGLES ET ABREVIATIONS UTILISES	100
ANNEXES	101
TABLE DES ANNEXES	101
TABLE DES MATIERES	161

MOTS-CLÉS : UPE2A, élèves allophones, mathématiques, DNL, enseignement bilingue

RÉSUMÉ

L'enseignement des Disciplines Non Linguistiques aux élèves allophones en UPE2A du second degré soulève la question des contenus. La discipline, que ce soient les mathématiques ou l'histoire, permet une utilisation en contexte de la langue. L'étude du français des disciplines peut également constituer un levier pour les apprentissages. Le Français Langue de scolarisation doit cependant faire l'objet d'un enseignement spécifique, d'autant plus que nombre d'élèves n'ont pas été scolarisés antérieurement.

Dans le cadre d'un enseignement bilingue, les mathématiques apparaissent indispensables, compte tenu de leur statut et au premier abord, aisées, car reposant sur des conventions, des outils et un langage propre. Dans un contexte de classe surchargée et de niveau hétérogène, il apparaît nécessaire de définir des objectifs linguistiques et de permettre aux élèves de s'approprier les codes de l'école. L'échange de pratiques et la recherche dans le domaine du Français Langue de Scolarisation peuvent œuvrer en ce sens.

KEYWORDS : UPE2A, Allophone students, Mathematics, Non linguistic discipline, Bilingual education

ABSTRACT

Teaching non linguistic disciplines to allophone students in transition classes known as UPE2A (pedagogical units for arriving foreign language children) raises the question of learning contents. The discipline being taught, like mathematics or history, allows for a contextual use of the language. The study of the discipline's language can also be a lever for the learning process. The french language of schooling must however be subject to a specific teaching especially since many students in these classes did not attend school before. As part of bilingual education, mathematics instruction is required considering the status of this discipline and may be easy at first sight since it is based on standards, tools and an own language. Under conditions of overcrowded classes with very heterogeneous grade levels, it seems to be necessary to define precisely linguistic targets and to allow the students to understand the school codes. The sharing of practices and research in the field of the schooling language could work in that way.

