



HAL
open science

Enseigner l'éducation au développement durable en UPE2A, un défi pédagogique et une ressource didactique face aux besoins éducatifs des élèves allophones

Lily Ma

► **To cite this version:**

Lily Ma. Enseigner l'éducation au développement durable en UPE2A, un défi pédagogique et une ressource didactique face aux besoins éducatifs des élèves allophones. Sciences de l'Homme et Société. 2022. <dumas-03851133>

HAL Id: dumas-03851133

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03851133v1>

Submitted on 14 Nov 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.



HAL Authorization

Enseigner l'éducation au développement durable en UPE2A, un défi pédagogique et une ressource didactique face aux besoins éducatifs des élèves allophones

**Lily
MA**

Sous la direction de CHRISTINE PEREGO

UFR LLASIC - Langage, Lettres et Arts du spectacle, Information et Communication
Département Sciences du langage & Français langue étrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de Master 2 mention Didactique des langues - 27 crédits

Parcours : Français langue étrangère et seconde à orientation professionnelle (à distance)

Année universitaire 2021-2022

Remerciements

Je remercie avant toute chose Christine Perego pour ses relectures attentives et minutieuses du présent travail. Ses commentaires toujours pertinents m'ont beaucoup appris. Je la remercie pour son intérêt, sa disponibilité et de s'être déplacée par deux fois sur le lieu de mon stage.

Mes remerciements les plus profonds vont à Laurence Joffrin, qui sait tout ce que je lui dois. Ce stage a été grâce à elle non seulement une formation professionnelle sans égale, mais également un plaisir au quotidien. Je la remercie pour son temps ô combien précieux, son enthousiasme débordant et sa confiance dès le premier instant.

Je remercie Carole de m'avoir permis d'intégrer mon projet au spectacle de théâtre et pour ses idées de mise en scène.

Je remercie l'équipe de direction du collège Raoul Dufy de m'avoir offert l'opportunité d'effectuer ce stage professionnel.

Je remercie toutes les personnes que j'ai côtoyées de près ou de loin pendant ces mois au collège, avec qui j'ai pu collaborer et échanger, notamment Anne, Mme A., Cécile, Maxine, Isabelle...

Je tiens à remercier toute l'équipe pédagogique et administrative de ce Master 2 pour la qualité des cours et de l'organisation, la richesse des échanges, la réactivité, la bienveillance que j'ai pu ressentir jusqu'à travers mon écran d'ordinateur.

Merci à Lucas pour ses relectures et pour son soutien dans la rédaction de ce mémoire, et ce malgré la distance.

Je ne peux terminer ces remerciements sans une pensée reconnaissante et émue envers ces élèves qui m'ont tant apporté, par leur fraîcheur, leur énergie, leur richesse culturelle et linguistique, leur courage et leur ténacité. Je leur souhaite tout le meilleur pour la suite !

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

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

PRENOM : LILY

NOM : MA

DATE : 24/07/2022

Sommaire

INTRODUCTION.....	7
PARTIE 1. PRÉSENTATION DU CONTEXTE.....	12
1. Mon terrain de stage.....	12
1.1 Qu'est-ce qu'une Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivant.es (UPE2A) ?.....	12
1.2 Contexte institutionnel.....	16
1.3 L'UPE2A du collège Raoul Dufy.....	17
2. Mon stage et mes missions.....	23
2.1 Démarche de recherche et inscription du stage dans mon projet professionnel.....	23
2.2 Missions du stage.....	24
2.3 La prise en compte du contexte et des besoins pour définir un projet pertinent.....	26
3. Cadre réflexif autour du projet d'ingénierie.....	28
3.1 Problématique.....	28
3.2 Hypothèses de travail.....	29
3.3 Objectifs du projet.....	30
3.4 Aspects méthodologiques.....	31
PARTIE 2. CADRAGE THÉORIQUE.....	33
1. Français langue de scolarisation (FLSco).....	33
1.1 Origine et définitions de la notion.....	33
1.2 FLSco et élèves allophones.....	35
1.3 Une langue de scolarisation ?.....	36
1.4 Quelles priorités ?.....	38
1.5 Questions méthodologiques.....	39
2. Approches interculturelles.....	41
2.1 L'interculturel en question.....	41
2.2 Les approches plurielles des langues et des cultures.....	45
3. Éducation au développement durable (EDD).....	50
3.1 Développement durable : historique et définition.....	50
3.2 L'EDD à l'école française.....	51
3.3 Une éducation transversale.....	52

PARTIE 3 : CONCEPTION, DÉROULEMENT DES SÉANCES ET REMÉDIATIONS

.....	54
1. Collecte de données.....	54
1.1 Quelles données recueillir ?.....	54
1.2 Le recueil des données.....	56
2. Analyse des données recueillies.....	57
2.1 Un foisonnement de ressources.....	58
2.2 ... mais une absence de documents adaptés au public d'élèves allophones.....	58
2.3 Le choix d'un axe d'entrée : selon quels critères ?.....	60
2.4 Analyser le « langage des disciplines ».....	61
3. Choix de conception.....	62
3.1 Français langue de scolarisation.....	62
3.2 Approches plurilingues et interculturelles.....	67
3.3 Une différenciation nécessaire.....	74
4. Mise en œuvre et résultats.....	78
4.1 Modalités de mise en œuvre.....	78
4.2 Inscription dans le projet théâtral.....	79
4.3 Des séances adaptées au niveau ?.....	81
4.4 Influence sur le facteur motivationnel.....	82
4.5 Un pas vers l'inclusion ?.....	84
4.6 Contribution à l'EDD.....	85
4.7 Formation de citoyen.nes tolérant.es et ouvert.es à l'altérité.....	86
5. Pistes de remédiation.....	88
5.1 Une séquence incomplète.....	89
5.2 Une meilleure prise en compte de l'hétérogénéité.....	89
5.3 S'associer dans un projet plus vaste avec les enseignant.es de classe ordinaire.....	90
CONCLUSION.....	91
Bibliographie.....	94
Sitographie.....	99
Index des sigles.....	102
Table des matières.....	104
Annexes.....	Volume 2

INTRODUCTION

Je me suis inscrite au Master 2 de Didactique du Français langue étrangère et seconde dans l'optique de me professionnaliser dans l'enseignement du français à des publics migrants en France. Le contexte des Unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A) m'intéresse tout particulièrement. Professeure de langue certifiée de chinois, j'aimerais passer la certification complémentaire de FLS (Français langue seconde) de l'Éducation nationale afin d'obtenir un poste en UPE2A. J'ai alors naturellement saisi l'opportunité du stage professionnel pour l'effectuer dans un tel dispositif.

Mon stage s'est déroulé au collège Raoul Dufy à Lyon du 31 janvier au 1^{er} juillet 2022. J'ai été encadrée par l'enseignante-coordonnatrice de l'UPE2A Laurence Joffrin. Le public était constitué des élèves de ce dispositif, à savoir 14 élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) aux origines, parcours, âges, niveaux linguistiques et scolaires variés. Pendant ce stage, j'ai eu trois missions de natures différentes. La première était d'épauler ma tutrice pendant ses heures de cours de FLS dispensés dans le cadre de l'UPE2A. C'était une mission d'assistance et de co-enseignement. La deuxième était de concevoir du contenu pédagogique pour les cours en complément de la progression pédagogique élaborée par l'enseignante. Enfin la troisième consistait en l'élaboration et la mise en œuvre de mon projet ingénierique.

J'avais formulé une première ébauche de projet lors de la rédaction de ma convention de stage, suite à des entretiens préliminaires avec ma future tutrice. Il s'agissait d'une enquête sur les langues du collège, réalisée selon des approches plurielles et dans une perspective inclusive. Cependant, après mes premières observations du terrain début février, j'ai pris la décision (conjointement avec ma tutrice et ma directrice de mémoire) de changer de projet. J'ai réorienté ma réflexion en fonction de considérations temporelles et des besoins pédagogiques que j'ai pu relever après une étude contextuelle. Du point de vue pratique, ma tutrice de stage m'avait en effet présenté le calendrier de cette deuxième partie de l'année comme très serré, avec de nombreuses échéances à tenir (orientation des élèves, différents examens et spectacle de fin d'année à préparer). Elle craignait alors que mon projet d'enquête sur les langues n'ajoute finalement une contrainte supplémentaire et ne soit trop chronophage. À partir de ce constat, j'ai réfléchi en collaboration avec elle à une contribution qui s'intégrerait mieux aux activités déjà engagées et qui viendrait soutenir

pédagogiquement les objectifs de la classe. Pour réellement m'adapter au contexte et aux projets en cours, j'ai réalisé une analyse des besoins pédagogiques pendant le début du stage.

J'ai pu entre autres assister à des répétitions de théâtre pour le spectacle de fin d'année. Les élèves allophones prenaient en effet part hebdomadairement à un atelier théâtre de deux heures organisé à leur intention par une intervenante interne au collège. Cet atelier participait d'une éducation artistique et culturelle (EAC) des élèves allophones. La thématique du spectacle était la crise environnementale. Le spectacle était constitué d'une série de textes existants mis en scène, indépendants les uns des autres mais ayant en commun le thème de l'environnement et de l'écologie. Les textes étaient lus et expliqués, puis découpés en répliques attribuées aux élèves. Après la répartition, les élèves répétaient leurs textes dans leur mise en scène, sous la direction de l'organisatrice de l'atelier. Les répétitions permettaient aux élèves d'acquérir des compétences relatives à la prononciation, la diction, la mémorisation, la conscience du corps, de l'espace et du groupe... Ces nombreux objectifs laissaient peu de place et de temps à la transmission du sens des textes, ce n'était pas la visée prioritaire de cet atelier. Ma tutrice accompagnait les élèves dans la compréhension de leur sens littéral, mais n'avait pas la disponibilité nécessaire pour faire un travail de compréhension de fond. J'ai alors pensé que je pourrais employer ces heures de projet pour instaurer des séances en complément de ces répétitions, afin de faire comprendre les réalités scientifiques, environnementales et sociales auxquelles renvoient les textes joués. J'ai élaboré ce projet dans un double objectif général : un objectif à court terme qui était de faire accéder de manière plus approfondie au sens des textes pour que les élèves se les approprient et parviennent à les jouer avec la juste intention ; un objectif à long terme qui était de les sensibiliser aux enjeux environnementaux auxquels sont confrontés les hommes et les sociétés contemporaines.

Les besoins pédagogiques liés à l'atelier théâtre m'ont amenée à penser mon projet en complémentarité avec cette EAC. Ce sont donc des facteurs circonstanciels qui m'ont poussée à l'inscrire dans une éducation au développement durable (EDD). Le ministère de l'Éducation nationale (EN) affirme placer l'EDD au cœur de son engagement pédagogique, et face à l'aggravation rapide de la crise environnementale, elle prend depuis une quinzaine d'années de plus en plus de place dans les programmes. La finalité est de donner aux futurs citoyens les clés de compréhension d'un monde complexe et des moyens d'action pour œuvrer au bien commun face aux défis environnementaux, économiques, sociaux. Le

nouveau ministre a récemment réaffirmé dans sa lettre de prise en fonction l'importance de la mobilisation de l'EN sur « la question écologique » qui « se pose de manière urgente et cruciale¹ ». Il souhaite poursuivre l'effort de renforcement de l'enseignement sur le sujet. En tant qu'élèves à part entière du système scolaire français, les élèves allophones sont concernés par cet enjeu éducatif d'envergure.

Mais la mise en œuvre d'une éducation au développement durable en UPE2A peut apparaître comme un défi didactique. La transposition des textes officiels en contenus pédagogiques concrets destinés à des EANA pose de nombreuses questions, d'autant que les exemples d'applications sont rares. Comment faire une EDD avec des élèves qui sont en cours et parfois en début d'apprentissage de la langue française ? Comment adapter le niveau de complexité des questions du développement durable au niveau de compréhension en français et disciplinaire des élèves afin de rendre le contenu accessible, sans altérer la portée des enjeux abordés ? Comment combiner les objectifs d'enseignement du Français langue seconde de l'UPE2A et les objectifs généraux propres à l'EDD ? L'UPE2A est un dispositif transitoire qui doit permettre aux élèves d'être inclus.es le plus rapidement possible dans le cursus ordinaire en leur donnant des outils linguistiques, langagiers et culturels. Comment conjuguer l'urgence de l'enseignement du français de l'école dans un but inclusif avec les visées à moins court terme de l'EDD ? Comment concilier l'objectif de formation de l'élève dans le système scolaire français (de l'UPE2A) et celui de formation du *citoyen-acteur social* (de l'EDD) ? Comment prendre en compte l'hétérogénéité de tous ordres du public ? Comment susciter l'intérêt et la motivation des élèves face à des problématiques complexes et parfois nouvelles à leurs yeux ?

Devant ce foisonnement d'interrogations, la question centrale qui motivera ma réflexion dans le cadre de ce mémoire est la suivante : ***Dans un contexte d'UPE2A en collège, comment mettre en place une éducation au développement durable, présente dans les programmes d'enseignement de l'Éducation nationale, pour développer les compétences langagières en français, enrichir les savoirs et savoir-faire interdisciplinaires des EANA, et ce de manière à favoriser leur inclusion en classe ordinaire ?***

1 Lettre de Pap Ndiaye aux professeurs du 27 juin 2022. Disponible en ligne : <https://www.education.gouv.fr/lettre-de-pap-ndiaye-aux-professeurs-341884> (consulté le 04/07/2022).

L'EDD me semble en première intuition être une porte d'entrée thématique propice à enseigner le français dans un cadre interdisciplinaire, car elle touche tous les domaines et tous les enseignements. La difficulté qui apparaît pour un public d'EANA est d'adapter des contenus disciplinaires sur la thématique environnementale à leurs besoins spécifiques, en particulier langagiers. Pour relever ce défi d'adaptation, il me faut adopter une approche particulière, théorisée dans le champ de la didactique des langues et des cultures. ***Je tenterai de montrer qu'une démarche en Français langue de scolarisation (FLSco), qui articule contenus langagiers et contenus disciplinaires, permet à la fois de développer des compétences en français dans le cadre scolaire et de faciliter les apprentissages interdisciplinaires mis en œuvre dans l'éducation transversale qu'est l'EDD.***

On parle de Français langue de scolarisation pour désigner le français en tant que langue employée dans les situations de communication qui ont lieu au sein de l'institution scolaire. L'existence du terme « FLSco » est là pour répondre au constat que la langue dite de scolarisation est une variété normée, différente du français courant, marquée par le contexte scolaire dans lequel elle évolue. Pour cette variété de langue particulière, il a été nécessaire de construire une méthodologie spécifique d'enseignement, une démarche didactique. La langue de l'école recouvre des situations variées, selon les interlocuteur.trices (pairs, professeur.es, personnels éducatifs...), le lieu (dans ou hors de la classe), les sujets (contenu disciplinaire, organisation, administratif...), ou encore les modalités (oral, écrit, temporalité...). Dans le cadre de ce projet, je m'intéresserai en particulier aux situations de transmission des contenus disciplinaires en classe. Adopter une démarche FLSco appliquée à la langue utilisée en situation d'enseignement me semble être une clé de réponse à l'enseignement de compétences langagières dans le cadre d'une éducation interdisciplinaire.

Je voudrais également montrer que les approches interculturelles, dont la mise en pratique est favorisée par la dimension mondiale des enjeux du développement durable, est un levier important à exploiter pour susciter l'intérêt des EANA dont les préoccupations immédiates semblent a priori éloignées de ces questions, et pour donner du sens aux apprentissages en les inscrivant dans des préoccupations sociétales internationales. En effet, il me semble qu'exploiter la richesse de la diversité culturelle et langagière des élèves est indispensable à la fois pour renforcer leur implication personnelle

et pour développer chez elles et eux une conscience globale du monde et des problèmes environnementaux.

Les approches interculturelles désignent un état d'esprit d'ouverture à la diversité qui se traduit didactiquement par la prise en compte de l'altérité dans les contenus d'enseignement et dans les relations interpersonnelles en classe. Je considérerai l'interculturel dans la perspective d'approches plurielles. La visée d'inclusion et de cohésion sociale est comme nous le verrons fondatrice dans les approches interculturelles, j'aimerais également exploiter leur potentiel didactique et motivationnel dans le cadre de mon projet.

Dans une première partie de ce mémoire, je présenterai en détail le contexte de mon stage professionnel. Je commencerai par exposer le terrain, puis je détaillerai les missions qui m'ont été confiées et au sein desquelles s'intègre mon projet d'ingénierie. Je poserai enfin le cadre réflexif qui entoure ce projet. Dans une deuxième partie, je développerai les notions théoriques qui ont irrigué le projet du début à la fin et sur lesquelles s'appuie mon analyse. Ce sont les axes directeurs qui ont donné une cohérence à l'ensemble, à savoir le FLSco, les approches interculturelles et l'EDD. Dans une troisième et dernière partie, j'expliquerai pas à pas le processus de mise en œuvre de mon projet. Je justifierai les choix que j'ai faits à chaque étape (collecte des données, analyse des données, conception des séances), en les articulant avec les questionnements théoriques que j'aurai introduits précédemment. J'exposerai le déroulement concret en classe et je discuterai des résultats obtenus. Enfin je partagerai quelques pistes d'améliorations, de remédiations possibles. Je conclurai le mémoire par un retour réflexif sur ce stage et le projet que j'y ai mené.

PARTIE 1. PRÉSENTATION DU CONTEXTE

Dans cette première partie, j'exposerai les éléments contextuels nécessaires à la compréhension de mon projet ingénierique. Le premier chapitre sera consacré à la présentation détaillée de mon terrain de stage. Dans un deuxième chapitre, j'expliquerai quelles ont été mes missions de stage. Ce sera l'occasion de préciser la mission qui a fait l'objet de mon projet ingénierique et le processus qui a mené à la définition de ce projet. Enfin dans un troisième temps, je poserai un cadre réflexif, c'est-à-dire les questionnements et les hypothèses de travail qui ont guidé mon projet, ainsi que les objectifs visés et la méthodologie suivie.

1. Mon terrain de stage

Je vais commencer par la présentation du terrain. Je procéderai du niveau macro au niveau micro, à savoir que je présenterai d'abord ce qu'est un dispositif UPE2A à l'échelle nationale d'après les textes officiels, puis mon contexte spécifique à savoir le collège où s'est déroulé mon stage, et enfin le contexte de l'UPE2A qui nous concerne.

1.1 Qu'est-ce qu'une Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivant.es (UPE2A) ?

1.1.1 Pour quel public ? : les Élèves allophones nouvellement arrivés.es (EANA)

Les dispositifs UPE2A sont destinés à accueillir un public particulier que l'on regroupe sous l'appellation d'EANA (élève allophone nouvellement arrivé.e). Avant d'en venir à l'historique de la création de ces dispositifs, j'aimerais en préambule présenter ce que recouvre ce sigle. Cela permettra d'ores et déjà de cerner le public, dont la présence à l'école a mené à la création de ce type de dispositifs. Cette dénomination qui date de 2012 (circulaire n°2012-141²) regroupe dans le même ensemble et sous le même acronyme des personnes aux profils très hétérogènes. Néanmoins, un certain nombre de caractéristiques communes peut justifier cette terminologie.

D'abord, ce sont des « élèves », c'est-à-dire des personnes en âge scolaire. En France, cela concerne des enfants ou adolescent.es entre 3 et 16 ans. L'instruction est en effet obligatoire dans cette tranche d'âge pour tout enfant résidant sur le territoire français³.

2 Disponible en ligne : https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm?cid_bo=61536. (consulté le 11/07/2022).

3 Loi n°2019-791 du 26 juillet 2019, art. 11 (J.O. 28 juillet 2019).

L'Éducation nationale a le devoir de scolariser ces enfants, indépendamment de leur nationalité ou du statut juridique de leurs parents. La deuxième caractéristique des élèves catégorisé.es comme EANA est d'être « allophones ». Cet adjectif caractérise une personne qui parle une autre ou d'autres langue(s) que le français. Les élèves allophones n'ont pas le français pour langue première (certain.es peuvent avoir le français dans leur répertoire langagier, en tant que langue seconde et/ou de scolarisation par exemple). L'introduction récente du terme « allophone » a été pensée pour mettre en avant les compétences de ces personnes dans d'autres langues. On ne les considère plus sous le prisme du manque, mais sous celui de la richesse (autre que le français). Enfin, les EANA sont « nouvellement arrivé.es ». Cela renvoie à leur parcours migratoire : les EANA sont entré.es récemment sur le territoire français. La mesure du « récemment », du « nouvellement » est toute relative : elle varie entre un à deux ans selon les directives internes aux académies. On vise en tout cas des élèves qui n'ont pas encore été scolarisé.es en France, ou pas suffisamment pour y suivre un cursus ordinaire. Ce sont donc des élèves dont le parcours est marqué par la/les migration(s) et qui ont un besoin spécifique d'apprentissage du français en contexte scolaire.

1.1.2 Un aperçu historique des dispositifs d'accueil de l'Éducation nationale : vers l'inclusion des élèves

Les dispositifs UPE2A existent depuis 2012⁴, du moins sous cette appellation, car ils s'inscrivent dans une évolution déjà longue d'une cinquantaine d'années des dispositifs d'accueil et de scolarisation des élèves allophones dans le système scolaire français. L'UPE2A telle qu'elle est définie aujourd'hui est le fruit de remaniements et de dénominations successifs dont nous allons exposer brièvement les grandes lignes afin de mieux comprendre l'origine du dispositif actuel⁵.

Les premières formalisations dans des bulletins officiels des réflexions sur l'accueil spécifique des enfants dits « migrants » au sein de l'école française datent de 1970. Avant cela, ces élèves étaient pris en charge au même titre que les élèves français. Il n'y avait pas de prise en compte de leurs besoins particuliers en termes de langue mais aussi

4 Voir circulaire n°2012-141 du 2-10-2012. Disponible en ligne : https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm?cid_bo=61536. (consulté le 11/07/2022).

5 Pour les éléments de cette sous-partie, je me suis appuyée sur le cours du Master : DAVID C., DEJEAN C., TRIMAILLE C (2019). *Élèves allophones et français langue de scolarisation*. Cours inédit du CNED/Université Grenoble-Alpes. Paris : CNED. Chap. 2 « Des dispositifs fermés aux dispositifs ouverts ou la voie de l'inclusion », p.21-35.

d'acculturation scolaire, aucune mesure spécifique n'existait pour favoriser l'apprentissage du français et des disciplines par ces élèves, en tout cas dans les textes nationaux. C'est en 1970 que les premières classes d'initiation (CLIN) voient le jour dans le premier degré. Trois ans après naissent des dispositifs apparentés dans le second degré, appelés classes d'adaptation (CLAD) puis rebaptisés classes d'accueil (CLA) dix ans plus tard. Les CLIN et les CLA étaient pensées comme des classes à part entière dispensant un enseignement en français permettant aux élèves étrangers d'opérer leur transition vers la langue et l'école françaises, au lieu de les affecter directement dans les classes ordinaires (CLO). Leur présence dans ces classes spécifiques n'était pas vouée à être pérennisée, et l'intégration dans les disciplines des CLO devait être progressive, adaptée aux besoins individuels, mais la plus rapide possible, jusqu'à atteindre une intégration complète en CLO. Toutefois, dans la pratique, les élèves avaient tendance à rester dans leurs classes spécifiques sans effectuer beaucoup d'heures de cours dans les CLO. On peut ainsi qualifier ces anciens dispositifs de classes « fermées », sans passerelle avec les autres classes. Les élèves des CLIN et CLA avaient peu de contacts avec les autres élèves, ils et elles ne suivaient pas beaucoup d'enseignements dans les matières disciplinaires.

C'est sur ce constat que la circulaire de 2012 vient apporter une inflexion idéologique qui se traduit notamment par un changement terminologique : à la « classe » est alors préférée l'« unité pédagogique ». Cette évolution dans les termes marque la fin des dispositifs fermés et la mise en œuvre du principe inclusif. L'idée de « l'unité pédagogique » est qu'elle vient en complément de la modalité principale de scolarisation qu'est l'inclusion en classe ordinaire. Cela signifie que les élèves allophones ne sont plus mis à part, ils et elles ne suivent pas une scolarité parallèle aux autres élèves mais bien avec les autres⁶. Dans cette logique et pour rendre cela possible, c'est l'école qui doit s'adapter à l'élève et à ses besoins éducatifs particuliers (BEP). Le principe d'inclusion a d'abord émergé dans la réflexion autour de la scolarisation des enfants en situation de handicap en milieu ordinaire. Les élèves à besoins éducatifs particuliers (EABEP) désignent les élèves qui ont des besoins spécifiques dus à un handicap mais aussi, plus récemment, les élèves qui ont des besoins d'ordre linguistique et culturel comme les EANA. Dans une école pensée comme inclusive, ce sont les enseignements qui doivent être ajustés aux BEP de chaque élève afin de permettre à tout le monde de suivre en CLO.

6 Du moins en théorie, car dans la pratique ces préconisations se concrétisent de façon variée au niveau local.

1.1.3 Objectifs et modalités de l'UPE2A

Les dispositifs UPE2A, présents dans le premier degré à partir du CP⁷ et le second degré (collège et lycée), sont ainsi conçus comme des aménagements temporaires⁸ pour permettre aux élèves d'acquérir le plus rapidement possible une maîtrise suffisante de la langue de scolarisation, afin de les préparer à entrer dans les apprentissages des différentes disciplines en français. L'objectif final est leur inclusion scolaire complète en CLO ou leur insertion professionnelle pour les plus âgés.

Théoriquement le volume horaire hebdomadaire dédié à la prise en charge en UPE2A est de 9 heures minimum dans le premier degré et de 12 heures minimum dans le second degré pendant la première année de prise en charge de l'élève (circulaire n°2012-141). À cette base de cours de FLS, il faut ajouter les heures passées en CLO d'abord dans les disciplines qui ne nécessitent pas une maîtrise du français écrit (EPS, arts plastiques, musique), puis dans les autres disciplines en fonction du niveau de l'élève. Ces préconisations théoriques varient en fonction des académies, des départements et des établissements (selon les moyens humains et le nombre d'élèves). La circulaire ne donne que des préconisations qui sont adaptées sur le terrain.

La personnalisation des parcours est une des particularités de modalités de scolarisation des élèves allophones. Des emplois du temps individualisés sont aménagés pour chaque élève. La prise en compte des besoins linguistiques et des compétences langagières et scolaires de l'élève sont placés au centre de la réflexion et de l'accompagnement pédagogique. Pour l'enseignant.e de l'UPE2A, cela implique une grande adaptabilité face à des cours à géométrie variable. Les effectifs fluctuent en effet d'une heure à l'autre car les élèves ont des emplois du temps différents et n'ont pas toujours cours de FLS au même moment. L'enseignant.e doit également composer avec la multiplicité des besoins individuels (langagiers et scolaires) et une hétérogénéité souvent forte (niveaux en français oral et écrit, acculturation scolaire, rapport à la littéracie, origines culturelles).

Il faut noter par ailleurs l'existence de deux types d'UPE2A : celles qui accueillent des élèves ayant été scolarisés dans leur pays d'origine, et celles qui accueillent des élèves

7 Cours préparatoire (première année d'école élémentaire).

8 Dans les textes, les élèves ne peuvent rester en UPE2A que deux ans au maximum (pour les élèves non scolarisés antérieurement).

non scolarisé.es antérieurement, qu'on nomme NSA. Les élèves NSA ne sont jamais allé.es à l'école. On parle d'élèves mal scolarisé.es antérieurement (MSA) pour celles et ceux qui ont eu des parcours scolaires chaotiques. Les élèves NSA et MSA sont donc généralement peu ou pas alphabétisé.es et sont de fait éloigné.es de la culture scolaire. Même si la distinction entre UPE2A et UPE2A-NSA est formalisée, selon les dispositifs existants sur le territoire, des élèves N/MSA et des élèves ayant suivi toute leur scolarité dans leur pays peuvent se retrouver dans les mêmes unités pédagogiques. Cela renforce l'hétérogénéité des niveaux et des profils des élèves au sein des cours.

1.2 Contexte institutionnel

Après avoir introduit les dispositifs UPE2A, je vais présenter l'établissement qui accueille le dispositif UPE2A au sein duquel j'ai réalisé mon stage professionnel.

1.2.1 Le collège Raoul Dufy

Mon stage s'est déroulé au sein du collège Raoul Dufy à Lyon 3ème. C'est un établissement public local d'enseignement (EPL) relevant du ministère de l'Éducation nationale, qui a vu le jour en 2003. Il relève de l'académie de Lyon.

Ce collège est composé de quatre classes ordinaires par niveau (6ème, 5ème, 4ème, 3ème), soit un total de 16 classes, auxquelles s'ajoutent un dispositif ULIS (Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire), un dispositif UPE2A-NSA, et le dispositif UPE2A (non NSA) dans lequel j'ai été accueillie pour le stage. La présence de deux dispositifs UPE2A distincts est importante car comme nous le verrons, un certain nombre de nos élèves ont été pris en charge en UPE2A-NSA avant d'intégrer le dispositif qui nous concerne. Ils et elles ont ainsi un profil d'alphabétisation et une acculturation scolaire encore fragiles, car l'acquisition de compétences en termes de lecture-écriture et de méthodologie scolaire nécessite du temps.

1.2.2 Les acteur.trices du collège

Le collège est dirigé par la principale Mme V., et la principale adjointe Mme A.. C'est principalement cette dernière qui est chargée des UPE2A, c'est donc avec elle que les contacts sont les plus fréquents. Les échanges sont très réguliers entre l'enseignante-coordonnatrice de l'UPE2A et la principale-adjointe, il y a une réelle collaboration en ce qui concerne la mise en œuvre du projet individualisé et du parcours personnalisé

d'orientation des EANA. J'ai été amenée à rencontrer d'autres membres de l'équipe éducative de l'établissement : le conseiller principal d'éducation (CPE), les assistant.es d'éducation (AED), l'infirmière, l'assistante sociale.

D'autres acteur.trices hors établissement sont essentiel.les à l'accompagnement des élèves dans leur réussite scolaire : leurs parents ou membres de la famille, à défaut leurs éducateur.trices pour les mineur.es non accompagné.es (MNA), les différents personnels médicaux qui peuvent suivre les élèves (psychologue, orthophoniste...), les membres de l'association ADOS⁹... L'enseignante-coordonnatrice de l'UPE2A collabore avec tous ces partenaires.

1.3 L'UPE2A du collège Raoul Dufy

1.3.1 Présentation générale

Le dispositif dispose pour l'année scolaire 2021-2022 d'un total de 14 heures d'enseignement en FLS, 2 heures de mathématiques, 1 heure d'histoire-géographie, 1 heure d'anglais. Chaque discipline est prise en charge par un.e enseignant.e différent.e. Les élèves non-NSA et NSA sont ensemble en mathématiques, en histoire-géographie, en anglais, il s'agit des élèves qui ne sont pas inclus.es dans les cours correspondants de leur CLO, car leur niveau en français et/ou dans la discipline rend leur inclusion immédiate délicate.

1.3.2 Les acteur.trices du dispositif

Parmi les acteur.trices important.es dans la mission d'inclusion des EANA, viennent en premier lieu les enseignant.es. Laurence Joffrin, en tant qu'enseignante-coordonnatrice de l'UPE2A, est le pilier du dispositif. Ses missions sont les suivantes : elle a en charge les cours de FLS, elle organise l'inclusion des élèves en élaborant un projet individualisé pour chaque élève et des emplois du temps adaptés, elle communique les informations sur les élèves auprès de l'ensemble de l'équipe éducative, elle veille à la mise en œuvre du projet

9 C'est une association basée à Lyon 3ème à laquelle plusieurs élèves sont inscrit.es pour bénéficier d'une aide aux devoirs en-dehors du temps scolaire, ou encore de diverses activités culturelles et sportives. Plus d'informations sur leur site : <https://ados.assoconnect.com/page/152885-l-association>.

personnalisé d'orientation¹⁰ et à la passation des différents examens¹¹. Les autres membres de l'équipe pédagogique impliqués sont les professeur.es principaux.ales des classes d'inclusion, les autres professeur.es qui accueillent ces élèves en CLO, la professeure de mathématiques, le professeur d'histoire-géographie et la professeure d'anglais qui enseignent leur matière spécifiquement aux élèves allophones qui sont non inclus.es dans ces matières.

Il y a également d'autres personnels de la communauté éducative qui sont un soutien pédagogique régulier pour les élèves allophones :

-l'Accompagnant.e des élèves en situation de handicap (AESH) Mme C. qui accompagne une élève du dispositif en situation de handicap et qui est donc présente pendant certains cours ;

-la professeure-documentaliste Mme B. qui accompagne certain.es élèves dans leurs apprentissages quand ils ou elles vont au centre de documentation et d'information (CDI) du collège. Elle collabore avec Mme Joffrin pour des séances de découverte des ressources du CDI ou des séances de travail en salle informatique sur l'orientation ;

-la secrétaire d'intendance Mme F. qui anime l'atelier théâtre hebdomadaire sur deux heures d'UPE2A ;

-la volontaire en service civique pour le dispositif « Devoirs faits » Mme H. qui accompagne les élèves pour de l'aide aux devoirs et qui vient également en appui pendant certains cours.

1.3.3 Le public : les élèves de l'UPE2A

Le groupe est composé de 14 élèves âgés de 12 à 16 ans. Leur prise en charge au sein du dispositif varie individuellement en fonction des disciplines pour lesquelles ils/elles sont inclus.es en classes ordinaires. La majorité est peu incluse en CLO et suit essentiellement les cours au sein du dispositif. À ce groupe s'ajoutent quelques élèves qui sont en CLO mais viennent quand leur emploi du temps le leur permet, car ils et elles sont d'ancien.nes élèves en UPE2A mais ont encore besoin d'un soutien en français. Enfin il y a

10 Elle doit notamment pour cela informer les élèves sur les possibilités d'orientation, chercher et inscrire les élèves à des stages de découverte professionnelle en entreprise et à des mini-stages de découverte de formations professionnelles en établissement scolaire...

11 Diplôme national du brevet (DNB), Certification de formation générale (CFG), Attestation scolaire de sécurité routière (ASSR 1 et/ou 2), Diplôme d'études en langue française (DELFF).

un groupe d'une dizaine d'élèves de 3ème inclus en CLO, ex-UPE2A, à qui on consacre spécifiquement deux heures de cours par semaine (soutien FLS, aide à la préparation au diplôme national du brevet, préparation au DELF B1). Ces élèves ne sont plus en UPE2A mais ils et elles sont quand même présent.es une heure toutes les deux semaines avec les EANA. Après cette présentation globale du public de mon stage, je vais m'attarder un peu plus sur les élèves de l'UPE2A à proprement parler, qui sont le public-cible du projet ingénierique que je vais mener.

Les élèves allophones du dispositif ont des origines et des parcours linguistiques, scolaires, sociaux variés, mais la moitié d'entre eux/elles ont en commun d'avoir été scolarisé.es en France depuis un à trois ans en ayant été pris en charge dans une UPE2A-NSA auparavant. Du fait de cette immersion dans un contexte homoglotte, ces élèves peuvent comprendre et produire des discours oraux de la langue quotidienne, interagir en français. En revanche, ils et elles ont des compétences en lecture et en écriture en cours de consolidation dues à leur faible alphabétisation. Leur culture scolaire est également de ce fait peu développée. À ce profil majoritaire, il faut ajouter celui des MNA arrivés plus récemment sur le territoire français, parmi lesquels deux viennent d'Afrique francophone et avaient le français comme langue seconde. Cinq élèves arrivé.es en cours d'année (entre décembre et avril) étaient débutant.es en français, mais avec un bon niveau de scolarisation. L'écart manifeste entre théorie et pratique c'est-à-dire entre la faible inclusion en CLO d'une grande partie de ces élèves et l'objectif inclusif annoncé du système éducatif fait émerger un besoin : celui de développer leurs compétences en français « de l'école » et leurs savoir-faire disciplinaires afin de les préparer à entrer dans les apprentissages des différentes matières scolaires.

Ci-dessous, voici un tableau synthétique présentant les 14 élèves de l'UPE2A. Il inclut deux élèves qui ne sont pas/plus en UPE2A mais qui ont pu parfois participer avec les autres aux séances de mon projet. En effet il et elle étaient présent.e pendant des heures où le groupe était au complet.

Initiales du prénom et du nom	Âge	Première prise en charge	Classe d'inclusion	Pays d'origine	Langues parlées et/ou écrites	Niveau en français	Profil d'alphabétisation
I.M.	14 ans	Rentrée 2019 en UPE2A-NSA	4ème	Soudan	Arabe soudanais	DEL F A1 obtenu, inscrit au DEL F A2. Niveau A2-B1 à l'oral.	Alphabétisé en France Post-NSA ¹²
K.P.	16 ans	Rentrée 2019 en UPE2A-NSA	3ème	Bulgarie	Rromani (tzigane), bulgare, turc, russe (rudiments)	Inscrite au DEL F A1. A1-A2 à l'oral.	Alphabétisée en France Post-NSA
F.A.	12 ans	Rentrée 2019 en UPE2A-NSA	5ème	Comores	Shingazidja	Inscrite au DEL F A1. A1 à l'écrit, maîtrise de la phonie-graphie faible. A2 à l'oral.	Alphabétisée en France Post-NSA
E.M.	15 ans	Rentrée 2019 en UPE2A-NSA	3ème	Congo	Lingala	Inscrite au DEL F A2. Niveau A2-B1 à l'oral	Alphabétisée en France Post-NSA
Y.K.	13 ans	Février 2020 en UPE2A-NSA	4ème	Guinée Conakry	Soussou	DEL F A1 obtenu, inscrit au DEL F A2. Niveau B1 à l'oral.	Alphabétisé en France Post-NSA
S.T.	15 ans	Rentrée 2020 en UPE2A-NSA	3ème	Sénégal	Wolof Soninké (langue de la famille), français	DEL F A1 obtenu, inscrit au DEL F A2. Niveau A2-B1 à l'oral	Alphabétisé en France NSA2 ¹³
Z.R.	15 ans	Rentrée 2020 en UPE2A-NSA	3ème	Soudan	Four, arabe soudanais	DEL F A1 obtenu, inscrit au DEL F A2. Niveau A2-B1 à l'oral	Alphabétisé en France NSA2

¹² Post-NSA = l'élève a été en UPE2A-NSA et sa prise en charge excède deux années.

¹³ NSA2 = élève qui était en UPE2A-NSA et dont c'est la deuxième année de prise en charge.

M.B.D.	16 ans	Décembre 2021	3ème	Guinée Conakry	Poular, français	B1	Alphabétisé
Y.S.	15 ans	Janvier 2022	3ème	Côte d'Ivoire	Bambara Malinké, français	A1 à l'écrit, A2 à l'oral	Alphabétisé
A.M.	16 ans	Décembre 2021	3ème	Bangladesh	Bengali Hindi Anglais	Débutant	Alphabétisé en anglais et en bengali
M.A.N.	15 ans	Mi-mars 2022	4ème	Tunisie	Arabe tunisien	Débutant, mais est familier de la langue car le français est parlé en Tunisie	Alphabétisé en arabe et connaît l'alphabet latin
G.M.	16 ans	Début avril 2022	3ème	Albanie	Albanais Anglais (scolaire)	Débutant	Alphabétisé
S.B.	14 ans	Début avril 2022	4ème	Colombie	Espagnol Anglais (scolaire)	Débutante	Alphabétisée
I.O.	12 ans	Mi-avril 2022	6ème	Ukraine	Ukrainien Russe Anglais (scolaire)	Débutant	Alphabétisé avec l'alphabet cyrillique et connaît l'alphabet latin
I.A.	12 ans	Novembre 2020 (n'est plus en UP-E2A cette année)	5ème	Algérie	Arabe algérien	DEL F A1 obtenu, inscrite au DEL F A2.	Alphabétisée
R.Y.	12 ans	Octobre 2021 (n'est pas en UP-E2A)	5ème	Cameroun	Français	Francophone mais graphie lente et morpho-syntaxe à consolider.	Alphabétisé

1.3.4 Des activités variées pour des besoins multiples

Les cours de FLS s'articulent autour d'activités variées, qui répondent à des objectifs multiples.

Laurence Joffrin utilise la méthode de FLE pour adolescent.es *Amis et compagnie*¹⁴, dont elle suit la progression pédagogique. Elle utilise le volume 2 (niveau A1/A2) avec la plupart des élèves de la classe, et le volume 1 (niveau A1) pour les élèves débutant.es en français arrivé.es en cours d'année. Ce manuel permet d'avoir un cadre pour organiser, planifier et enseigner les compétences en français général, dans toutes les activités langagières telles que définies par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), à savoir la production orale, la production écrite, la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit, l'interaction orale et écrite.

Les élèves abordent également l'apprentissage de la lecture par le biais du logiciel *Entrer dans la lecture – Quand le français est langue seconde*¹⁵. Cela leur permet de consolider leurs compétences en lecture et écriture. L'apprentissage se fait en deux étapes, d'abord en salle informatique sur l'ordinateur, puis sur support papier. Les activités peuvent se faire en autonomie et de manière perlée, les élèves avancent à leur rythme. Certaines séances sont consacrées à un entraînement sur la relation phonie-graphie, avec pour support des fiches élaborées par l'enseignante.

Hebdomadairement, les élèves rédigent leur livret de l'année en salle informatique. C'est un dossier comprenant une page de garde type, une présentation personnelle, un CV, une lettre de motivation pour un stage, un rapport de stage condensé pour celles et ceux qui en ont fait un, les récits des diverses sorties et des mini-stages dans des lycées professionnels ou centres de formation d'apprentis qu'ils ou elles ont pu faire. Ce « livret de l'année » permet de s'exercer sur des compétences interdisciplinaires avec la technologie, des compétences numériques, rédactionnelles, mais aussi de préparer le dossier du CFG (certificat de formation générale) auquel sont inscrit.es les élèves de niveau 3ème.

Deux heures par semaine sont dédiées à un atelier théâtre sur le thème de l'écologie sur lequel je reviendrai car il est le point de départ de mon projet ingénierique.

14 Samson, C. (2008). *Amis et compagnie 1—Niveau A1—Livre de l'élève*. Paris : CLE International.

Et Samson, C. (2008). *Amis et compagnie 2—Niveaux A1/A2—Livre de l'élève*. Paris : CLE International.

15 Lecocq, B. (2012). *Entrer dans la lecture : Quand le français est langue seconde*. Lille : SCÉRÉN - CRDP Nord Pas de Calais.

Les élèves participent au dispositif « Collège au cinéma ». Dans ce cadre, six sorties au cinéma Comœdia ont été organisées pendant l'année. En amont et en aval des séances de cinéma, des activités préparatoires au film puis de prolongement sont proposées à chaque fois. Ce sont des moments qui permettent de pratiquer les compétences orales et écrites en français, d'enrichir le lexique et les connaissances interdisciplinaires, ce sont également des prétextes de choix pour aborder les cultures et sociétés du monde ou les expériences personnelles des élèves.

La préparation aux examens occupe une place importante, en particulier pendant la deuxième moitié de l'année où j'ai été en stage. Cela concerne l'ASSR 1 ou l'ASSR 2 selon la classe d'inclusion de chacun.e¹⁶, le DELF A1 ou A2 selon leur niveau en français et le CFG pour les élèves de 3ème qui ne passent pas le DNB.

2. Mon stage et mes missions

Après avoir exposé le contexte général, je vais maintenant présenter plus précisément mon stage, de sa genèse à la définition des missions et du projet ingénierique, les objectifs de ce dernier étant adossés aux besoins du terrain.

2.1 Démarche de recherche et inscription du stage dans mon projet professionnel

Il me semble d'abord important de mentionner que ce stage s'inscrit dans mon projet professionnel. En effet, après une expérience associative – déterminante pour mon parcours – dans l'enseignement du français à des adultes migrant.es, j'ai décidé de me former au FLE en parallèle de mon master d'études chinoises. Je voulais me professionnaliser dans l'enseignement du français à des publics migrants en France. J'ai décidé de passer le CAPES de chinois, afin de respecter mon engagement décennal en tant qu'élève normalienne, mais aussi de m'ouvrir la possibilité de devenir professeure de FLS en UPE2A au sein de l'Éducation nationale. Cette option me permettrait d'avoir un emploi stable dans un domaine qui a du sens pour moi tout en restant dans la fonction publique. Le choix du stage s'est naturellement porté vers une UPE2A, avec un double objectif : d'une part celui de voir et confirmer qu'enseigner dans un tel dispositif me plairait puisque je ne l'avais pas encore fait avec des groupes adolescents, et que l'UPE2A répond à des besoins particuliers différents de ceux des publics auxquels j'avais pu enseigner jusque-là ; d'autre

¹⁶ Attestation scolaire de sécurité routière. Les élèves de 5ème doivent passer l'ASSR de niveau 1, les élèves de 3ème doivent passer l'ASSR de niveau 2.

part celui d'acquérir une expérience professionnelle dans ce contexte précis pour me préparer et m'outiller au mieux en vue de ma potentielle prise de poste dans les années à venir.

Mon stage s'est déroulé du 31 janvier au 1er juillet 2022, ma tutrice était Laurence Joffrin. Ayant envoyé une candidature spontanée, il n'existait pas d'offre de stage avec un descriptif des missions. Il n'y a donc pas eu de négociation à partir de missions déjà existantes, mais les missions du stage ont été co-construites entre Mme Joffrin et moi-même, en fonction de nos besoins respectifs et de ceux des élèves.

2.2 Missions du stage

Je présenterai ici en détail l'élaboration et la teneur des missions qui m'ont été confiées afin de donner un aperçu du contenu général de mon stage. Le projet en lui-même sera présenté ensuite (à partir de la section 1.2.3).

2.2.1 Le co-enseignement

Pour ma tutrice, l'intérêt d'accueillir une stagiaire présentait l'avantage de pouvoir « dédoubler » les cours. En effet, elle doit assurer un enseignement pour parfois une vingtaine d'élèves aux niveaux hétérogènes. Même si elle met en place diverses stratégies pour pouvoir y faire face seule, une personne supplémentaire qui vient en soutien facilite la personnalisation de l'enseignement, la mise en place d'activités différenciées, et donc les progrès des élèves. De mon côté, je souhaitais venir en classe pour me forger une expérience de terrain, dans l'objectif de ma professionnalisation. Nous sommes donc tout de suite tombées d'accord sur la mission de co-enseignement ou co-animation (16h par semaine qui correspondent aux 14h de cours d'UPE2A et 2h de soutien FLS pour les 3ème ex-élèves en UPE2A).

Ces heures ont pu englober des sorties scolaires pour lesquelles j'ai été accompagnatrice (par exemple dans le cadre du dispositif « Collège au cinéma » susmentionné). J'ai pu également accompagner ma tutrice lorsqu'elle était convoquée pour des missions annexes pendant le temps scolaire (campagne de positionnement d'élèves en

vue de leur scolarisation¹⁷, organisation d'une session de DELF au sein de l'établissement), ce qui m'a permis de voir toutes les facettes du métier.

2.2.2 La conception

Mme Joffrin est restée maître de sa progression pédagogique et de ses contenus, mais nous avons convenu que je dédie environ 4h par semaine à la conception de contenu pédagogique pour soutien ponctuel dans la préparation de ses cours et sorties. La teneur de ces contenus pouvait être variée, conformément aux missions habituelles de l'enseignante : enseignement en FLS/FLSco, préparation aux examens (ASSR, CFG, DNB, DELF), orientation des élèves de 3ème. Là encore, le programme étant chargé et les besoins des élèves nombreux, cette contribution à la préparation a été pensée comme facilitante pour l'individualisation des parcours et la réussite des élèves. Cette deuxième mission était de ma propre initiative, en réponse à un besoin exprimé à plusieurs reprises par l'enseignante-référente, à savoir un manque de temps. Ma participation à la conception de certaines séances ou activités m'a permis de mettre en application sur le terrain des apports théoriques et pratiques de mes cours du Master FLE/S. Ces deux premières missions étaient complémentaires puisque la phase d'animation en classe et la phase préparatoire en amont de la classe sont deux facettes essentielles de l'exercice du métier.

2.2.3 Le projet

Enfin la troisième mission correspond à mon projet d'ingénierie auquel j'ai consacré 15h hebdomadaires afin de répondre aux exigences institutionnelles du Master (minimum 300h). Nous avons pu réfléchir avant le stage à des pistes de projet au cours de discussions fructueuses avec Mme Joffrin. Après l'avoir interrogée sur le contexte général et les besoins existants, je lui ai soumis plusieurs embryons de projet, ce qui lui en a également inspiré d'autres. Devant cette profusion d'idées, nous avons ensuite opéré une sélection à partir de divers critères pour retenir le projet le plus pertinent¹⁸. Nous avons alors décidé de

17 Il s'agit d'une session d'évaluation des élèves nouvellement arrivés sur le territoire avant leur entrée dans le système scolaire français. Cette évaluation initiale vise à mesurer les acquis des élèves dans leur langue d'origine, en français et en mathématiques. C'est à partir de ce positionnement que les élèves sont par la suite affectés dans un établissement et une classe. Les modalités de cette évaluation varient localement. À Lyon, des campagnes de positionnement sont organisées plusieurs fois dans l'année, et les personnes évaluatrices sont des enseignant.es d'UPE2A qui sont convoqués pendant le temps scolaire. Ma tutrice a donc participé à deux campagnes de positionnement pendant cette année scolaire.

18 Parmi les idées que nous avons finalement écartées, je peux en citer deux à titre d'exemples. Dans le cadre d'une éducation à la santé (que Mme Joffrin m'avait présentée comme cruciale), j'ai proposé de mettre en place des cours et ateliers de sensibilisation à la nutrition qui intégreraient en même temps des dimensions

mener avec les élèves une enquête sur les langues parlées par les membres du collège, selon la démarche des approches plurielles et dans une perspective inclusive.

Finalement, après le début du stage, j'ai abandonné ce projet initial pour le réorienter en fonction des besoins et conditions du terrain, comme je vais le montrer à présent.

2.3 La prise en compte du contexte et des besoins pour définir un projet pertinent

La redéfinition de mon projet après le début du stage est la conséquence de deux facteurs.

Premièrement, Laurence Joffrin a exprimé son inquiétude quant au temps nécessaire à la mise en place d'un projet qui viendrait s'ajouter à ce qui était déjà amorcé dans la classe, d'autant que les échéances des examens et de l'orientation des élèves de 3ème approchaient à grands pas. J'ai alors réfléchi à réorienter mon projet vers une direction qui s'intégrerait mieux à la progression pédagogique et aux activités en cours.

C'est là que le deuxième facteur entre en jeu, à savoir l'existence d'un atelier théâtre hebdomadaire, organisé par Mme F., dans lequel les élèves disent et jouent des textes relatifs à la thématique environnementale. Les textes sélectionnés n'étaient pas théâtraux mais ils étaient mis en scène par l'organisatrice de l'atelier. La production finale avait vocation à être présentée devant un public composé de parents d'élèves et membres du collège lors d'un spectacle en juin. Dans ce cadre, un travail important était fait sur la prononciation, la diction, la mémorisation, la conscience de soi, du groupe et de l'espace, ou encore la capacité de concentration. Toutefois, j'ai pu constater en assistant aux ateliers que même si les textes ont été expliqués, leur contenu a été peu approfondi. L'enseignante-coordonnatrice a accompagné la compréhension littérale des textes et mené des activités d'acquisition lexicale sur la thématique environnementale, mais il n'était pas certain que les

interculturelle, plurilingue, et interdisciplinaire. Cette idée a été écartée sur un critère essentiellement pratique (conditions sanitaires liées à la pandémie qui ne sont pas favorables à la mise en place d'ateliers de cuisine). Une autre de mes idées était de faire réaliser par les élèves un reportage vidéo du collège, dans une perspective actionnelle. L'objectif était de favoriser leur inclusion par une meilleure compréhension de leur environnement mais aussi par l'interaction réelle avec les membres du collège. Le contenu produit aurait pu servir de support pédagogique pour les générations suivantes d'élèves en UPE2A (afin de favoriser leur découverte du monde scolaire), ainsi qu'éventuellement être diffusé sur le site du collège. On aurait pu réaliser ou sous-titrer ce reportage en plusieurs langues pour mettre à profit et valoriser les compétences plurilingues des élèves. Nous avons jugé que ce projet n'était pas le plus pertinent à mettre en place à ce moment de l'année, car les élèves étaient déjà bien familiarisés avec l'environnement scolaire, d'autant qu'une partie des élèves étaient dans l'établissement depuis plus d'un an.

faits et phénomènes auxquels se référaient les textes avaient été bien compris. Elle manquait de temps pour les accompagner par des activités ciblées vers une prise de conscience réelle des enjeux environnementaux et de leur impact social. Ces enjeux évoqués dans les paroles pouvaient alors paraître éloignés de leur réalité : avaient-ils/elles fait des liens avec leur vie personnelle ? avaient-ils/elles perçu les répercussions concrètes sur leur vie en France ou sur les sociétés de leur pays d'origine ? Si l'on considérait le jeu théâtral lui-même, une meilleure compréhension du sens pouvait également améliorer la qualité des intentions.

En tenant compte de l'ensemble des données contextuelles (atelier théâtre, public, objectifs du dispositif), j'ai pu définir une série d'objectifs pédagogiques pour l'enseignante :

- enseigner le FLSco conformément à l'objectif d'inclusion de l'école ; introduire aux champs des disciplines scolaires, en prenant en compte les composantes linguistiques, discursives mais aussi les contenus disciplinaires
- proposer une éducation au développement durable qui s'inscrit dans les programmes scolaires, et qui vient compléter l'atelier théâtre existant en apportant des clés de compréhension des textes mis en scène
- mettre en œuvre des activités qui développent les compétences en français des élèves dans les cinq activités langagières (définies par le CECRL), en vue notamment du DELF
- aménager un temps et un espace de mise en valeur des langues et cultures des élèves
- intégrer au spectacle de fin d'année des productions théâtralisées qui sont créées par les élèves (en complément de la mise en scène de textes déjà écrits) à partir du travail de réflexion sur l'écologie mené en classe.

Du point de vue des élèves, des compétences à acquérir correspondent à ces objectifs pédagogiques :

- se sensibiliser aux questions environnementales pour sa formation de citoyen.ne du monde et également pour l'objectif immédiat de comprendre les textes de l'atelier théâtre, les jouer et mettre du sens dans ses apprentissages
- acquérir des compétences langagières et linguistiques en français général à l'oral et à l'écrit

- découvrir les champs disciplinaires en français, acquérir des compétences et des connaissances dans différentes disciplines scolaires mais aussi des compétences scolaires transdisciplinaires
- prendre conscience de sa richesse linguistique et culturelle et celle de ses camarades
- faire des liens entre les cultures et les pays du monde
- développer un sentiment de solidarité internationale face aux enjeux environnementaux.

3. Cadre réflexif autour du projet d'ingénierie

Le processus d'élaboration du projet ingénierique a fait émerger de nombreux questionnements. Il m'a été nécessaire d'organiser toutes les idées autour d'axes directeurs afin d'apporter de la cohérence à l'ensemble et de me fixer des objectifs clairs. C'est ce que je vais esquisser à présent en formulant la problématique, les hypothèses de travail, les objectifs du projet et la méthodologie adoptée.

3.1 Problématique

Aborder l'écologie et le développement durable avec les élèves allophones ne semble pas évident, et ce à plusieurs égards.

Tout d'abord, ces thématiques sont extrêmement complexes car elles sont au croisement de multiples domaines et rassemblent de nombreux enjeux écologiques, sociétaux, géophysiques, économiques, humains... Il faut parvenir à adapter le niveau de complexité des questions environnementales au niveau de compréhension en français et disciplinaire des élèves afin de rendre le contenu accessible, tout en gardant une justesse du propos et en faisant voir l'intrication et l'importance des enjeux. En effet, je me place dans le cadre d'une éducation au développement durable pensée au sein de l'Éducation nationale comme une éducation nécessaire pour amorcer une prise de conscience collective de ces grands enjeux contemporains, et pour former *in fine* des citoyen.nes éclairé.es et futur.es acteur.trices des transitions écologiques, économiques et sociales (Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2021). Pour mener à bien cette mission, une implication de l'ensemble de la communauté éducative sur le long terme est nécessaire. Je sais l'ampleur de la tâche et je suis lucide sur la modeste contribution que je pouvais y apporter sur ces quelques heures de projet, néanmoins j'affirme la pertinence de cette contribution.

Il y a aussi dans notre contexte une mission à court terme à mener, à savoir accompagner l'inclusion des élèves allophones. En effet en parallèle de l'EDD dans laquelle je m'inscris, je ne dois pas perdre de vue l'objectif premier d'apprentissage du français pour intégrer au plus vite les enseignements disciplinaires. Je rappelle une nouvelle fois le caractère transitoire et temporaire de l'UPE2A qui doit être vue comme un dispositif d'accompagnement vers l'inclusion en CLO. Ainsi, il me faut tenir ensemble un objectif de formation du *citoyen-acteur social* et celui de formation de l'*élève* dans le système scolaire français. Je considère néanmoins que le deuxième prime sur le premier en termes d'urgence temporelle et d'objectifs institutionnels. Ainsi, la motivation profonde de l'EDD, qui ne devra pas être évacuée, servira d'appui aux objectifs immédiats d'enseignement du français dans le but de la scolarisation.

La question centrale qui motivera et cadrera ma réflexion dans le cadre de ce mémoire est donc la suivante : *Dans un contexte d'UPE2A en collège, comment mettre en œuvre une éducation au développement durable, présente dans les programmes d'enseignement de l'Éducation nationale, pour développer les compétences langagières en français, enrichir les savoirs et savoir-faire interdisciplinaires des EANA, et ce de manière à favoriser leur inclusion en classe ordinaire ?*

3.2 Hypothèses de travail

L'EDD me semble en première intuition être une porte d'entrée thématique propice à enseigner le français dans un cadre interdisciplinaire, car elle touche comme je l'ai évoqué tous les domaines et tous les enseignements. La difficulté qui apparaît pour un public d'EANA est d'adapter des contenus disciplinaires sur la thématique environnementale à leurs besoins spécifiques, en particulier langagiers. Les cours disciplinaires pris tels quels ne sont pas adéquats du point de vue du niveau langagier ou scolaire, mais aussi d'objectifs. Pour relever ce défi d'adaptation, il me faut adopter une approche particulière. Je tenterai de montrer qu'une démarche FLSco, qui articule contenus langagiers et contenus disciplinaires, permet à la fois de développer des compétences en français dans le cadre scolaire et de faciliter les apprentissages interdisciplinaires mis en œuvre dans l'éducation transversale qu'est l'EDD.

Je voudrais également montrer que les approches interculturelles, dont la mise en avant est favorisée par la dimension mondiale des enjeux du développement durable, est un

levier important à exploiter pour susciter l'intérêt des EANA dont les préoccupations immédiates peuvent sembler a priori éloignées de ces questions, et pour donner du sens aux apprentissages en les inscrivant dans des préoccupations sociétales internationales. En effet, il me semble qu'exploiter la richesse de leur diversité culturelle et de leurs origines est indispensable à la fois pour renforcer leur implication personnelle et pour développer chez eux une conscience globale du monde et des problèmes environnementaux.

Le FLSco et les approches interculturelles seront donc centrales dans ce projet, ce sont des notions théoriques que je définirai en détail dans une deuxième partie.

3.3 Objectifs du projet

À partir de ces axes directeurs et de la définition de l'ensemble des besoins identifiés et des objectifs fixés liés au terrain (voir la sous-partie 2.3), j'ai pu définir les objectifs de mon projet. Voici un tableau présentant de façon synthétique les objectifs généraux, opérationnels et pédagogiques de ce projet.

Objectifs généraux	Objectifs opérationnels	Objectifs pédagogiques
<ul style="list-style-type: none"> -Sensibiliser les élèves aux enjeux du développement durable -Donner des clés de compréhension d'un monde complexe, dans ses composantes notamment écologique et sociale, donner à percevoir l'interdépendance des sociétés humaines et du système Terre -Former des citoyen.nes responsables, conscient.es des enjeux de société contemporains -Faire réfléchir aux solutions existantes et comportements à adopter pour protéger l'environnement, donner aux élèves une capacité d'action en faveur de l'environnement 	<ul style="list-style-type: none"> -Créer et mener des séances de cours en lien avec le développement durable à mettre en place pendant les heures d'UPE2A -Faire comprendre des problèmes environnementaux évoqués dans les textes de l'atelier théâtre, à l'aide notamment d'outils et démarches scientifiques adaptés au niveau en français et disciplinaire des élèves -Organiser une sortie ou intervention extérieure si possible et pertinent (jardin partagé par exemple) 	<ul style="list-style-type: none"> -Développer une conscience globale du monde à travers la question environnementale -Connaitre certains problèmes environnementaux et leur impact sur les sociétés et les hommes -Prendre conscience de l'influence de l'homme sur la Terre -Approfondir sa connaissance de la société française à travers des pratiques écologiques locales
<ul style="list-style-type: none"> -Travailler le français oral et écrit, dans les cinq activités langagières (compréhension écrite, compréhension orale, production écrite, production orale en continu, production orale en in- 	<ul style="list-style-type: none"> -Introduire des activités variées qui font travailler des compétences langagières différentes dans les séances de cours -Mener le groupe à une produc- 	<ul style="list-style-type: none"> -Lire et comprendre des textes courts et simples -Comprendre des interventions orales dont le débit est lent, l'articulation claire. -Écrire des expressions et

<p>teraction) -Préparer les élèves à la passation d'examens du DELF</p>	<p>tion théâtralisée en lien avec le travail de réflexion sur le développement durable effectué en classe, et destinée à être intégrée dans le spectacle de fin d'année (juin) : guider la production et mener les répétitions</p>	<p>phrases courtes -Interagir en français avec l'enseignante et les pairs -Raconter un récit au passé (pour certain.es élèves)</p>
<p>-Enseigner le FLScO dans une perspective inclusive, faire de l'interdisciplinarité -Introduire les élèves à la démarche scientifique</p>	<p>-Se servir de la dimension transversale de l'EDD pour faire de l'interdisciplinarité, pour introduire des notions et méthodes spécifiques aux matières (géographie, histoire, mathématiques, SVT, français...)</p>	<p>-Développer des compétences langagières dans un contexte disciplinaire, développer des connaissances et savoir-faire interdisciplinaires -Situer dans l'espace et dans le temps -Décrire une photographie, un fait -Lire un schéma, un graphique -Expliquer un fait scientifique simple ou simplifié</p>
<p>-Mettre en valeur les pays, cultures et langues des élèves selon des approches plurielles</p>	<p>-Introduire une démarche réflexive sur l'interculturalité et le plurilinguisme dans les séances et la production théâtrale, utiliser le vécu personnel et les connaissances culturelles des élèves comme levier pour engager une éducation au développement durable -Faire créer des décors et/ou accessoires pour le spectacle, avec une dimension interculturelle -Organiser la représentation théâtrale finale, en collaboration avec Mme Joffrin et Mme F.</p>	<p>-Accroître sa connaissance du monde et de ses cultures -Développer sa conscience interculturelle, faire le pont entre les cultures et les sociétés -Mettre en lien sa/ses langue(s) connue(s) et le français</p>

3.4 Aspects méthodologiques

Pour mener à bien ce projet, j'ai d'abord dû récolter des données du terrain, ce que j'ai fait au préalable pour définir les besoins des élèves et les objectifs de mon projet.

J'ai en premier lieu proposé des entretiens libres à l'enseignante-coordonnatrice de l'UPE2A afin de recueillir des informations contextuelles (plus que de réels entretiens formalisés, cela prenait plutôt la forme de multiples discussions). J'en ai gardé des traces écrites, soit sous forme de notes lorsque nous avons discuté par téléphone ou *de visu*, soit sous forme de mails échangés. Cela m'a permis d'obtenir des informations précises sur le public, le contexte institutionnel, l'équipe pédagogique, l'environnement scolaire, la progression pédagogique du cours de FLS, les supports employés, les types d'activités engagées... On pourrait inscrire ces moments dans une méthode d'enquête.

Puis j'ai adopté une démarche d'observation participante (Blanchet, 2012) pendant les séances de cours et les séances d'atelier théâtre. On peut parler d'« observation participante » dans la mesure où je ne me suis pas contentée d'observer d'un point de vue extérieur, en retrait, et que la situation d'enquête n'était pas explicite. J'ai recueilli des données en participant aux situations qui les produisent, c'est-à-dire à ce qui est en œuvre dans la classe. En effet j'ai pu mener ces observations dans le cadre de la mission de co-enseignement de mon stage. Cela m'a permis d'une part d'évaluer par moi-même le niveau des élèves, leurs acquis et leurs difficultés propres en termes de compétences langagières et scolaires, leurs besoins linguistiques, langagiers et méthodologiques. Cela m'a aussi permis d'avoir une vision d'ensemble sur les activités pédagogiques engagées afin de créer des séances qui s'inscrivent dans le projet pédagogique de la classe, qui rentrent en complémentarité, qui répondent à des manques ou qui viennent renforcer certains aspects travaillés par ailleurs.

En parallèle de la compréhension du terrain, la mise en œuvre du projet a nécessité d'adopter une méthode documentaire qui avait deux visées : trouver des sources d'inspiration pour élaborer les séances qui n'ont pas été créées *ex nihilo* et faire un état de l'art des thématiques pour élaborer une réflexion théorique qui est venue nourrir le projet. Concernant les idées de séances, j'ai dû collecter du matériel pédagogique existant relatif à l'EDD. C'est à partir de ce qui existe déjà dans les contenus disciplinaires que j'ai pu trouver un axe d'entrée, et ensuite adapter les supports et les activités pour mon public en tenant compte des dimensions FLSco et interculturelles. Quand à la réflexion théorique sur ces concepts clés, un travail bibliographique a été réalisé dont je vais à présent rendre compte dans une deuxième partie de ce mémoire.

PARTIE 2. CADRAGE THÉORIQUE

Dans cette deuxième partie, je vais présenter les notions théoriques qui ont nourri ma réflexion. Je présenterai d'abord le Français langue de scolarisation, puis les approches interculturelles. Un rappel historique de chacune des notions permettra de montrer leur ancrage et leur intérêt dans le contexte qui est le nôtre. Je ferai aussi un point sur les aspects méthodologiques qui m'ont servi d'appui pour réaliser le projet. Pour finir, j'expliquerai ce qu'est une éducation au développement durable telle qu'elle est conceptualisée dans le cadre de l'Éducation nationale. Je montrerai en quoi l'EDD peut être un cadre propice à mettre en œuvre un enseignement combinant le FLSco et les approches interculturelles.

1. Français langue de scolarisation (FLSco)

1.1 Origine et définitions de la notion

Le Français langue de scolarisation, comme son appellation le laisse à penser, est fondamentalement ancré dans le contexte scolaire.

Le français est pour la première fois considéré en tant que « langue de scolarisation » il y a une trentaine d'années par Vigner dans le cadre scolaire des pays de l'Afrique francophone. Il définit la langue de scolarisation comme « langue enseignée et d'enseignement » (Vigner, 1989 : 45). Selon cette première approche, le français langue de scolarisation est la « langue enseignée et apprise pour apprendre d'autres matières qu'elle-même » (Vigner, 1992 : 40) dans des contextes extérieurs au territoire national français où le français a le statut de langue seconde.

Cette définition originelle s'est progressivement étendue pour prendre en compte d'autres contextes et des fonctions bien plus larges. Néanmoins les bases de la notion sont posées dès l'origine et sont encore valables à ce jour. On retrouve en effet dans le FLSco tel qu'il est défini aujourd'hui certaines caractéristiques du départ. La première caractéristique persistante est que le FLSco s'ancre dans un environnement sociolinguistique particulier où le français est présent dans l'environnement et a un statut privilégié (FLS), il est à la fois objet et langue d'enseignement. On peut cependant ajouter à la situation ciblée par Vigner (élèves scolarisés dans un pays où le français est langue seconde) deux autres situations : celle d'élèves scolarisés dans un établissement français à l'étranger ou dans un cursus bilingue où

le français L2 est utilisé pour l'enseignement de DNL d'une part, et celle d'élèves allophones scolarisés sur le territoire national d'autre part. La deuxième caractéristique du FLSco que l'on retrouve dans la définition de Vigner est que la langue est prise comme un outil, elle a une fonction spécifique dans le cadre particulier qu'est l'école. Si Vigner mettait en avant le fait que le français servait dans un contexte d'enseignement/apprentissage des différentes disciplines scolaires, à savoir son « rôle de médiation » des savoirs disciplinaires (Cuq, 2003), il omettait à l'époque d'autres aspects considérés aujourd'hui comme essentiels dans le FLSco. Nous pouvons penser notamment aux fonctions de socialisation ou de communication (non limitée au discours disciplinaire). Dix ans après Vigner, Verdelhan-Bourgade définit la langue de scolarisation comme la « langue apprise et utilisée à l'école et par l'école » (2002 : 29). Cette définition élargie englobe ainsi toutes les situations de communication attachées à ce lieu qu'est l'école. Elle intègre aussi un public d'immigrés scolarisés en France.

Il importe de comprendre la dimension fondamentalement contextuelle et fonctionnelle du FLSco. Contextuelle car indissociable de l'école, fonctionnelle car la langue est appréhendée dans une de ses fonctions sociales. La langue enseignée est une variété de français employée au sein de l'institution scolaire. Ce n'est pas le même français que celui utilisé dans des contextes familiaux, sociaux ou professionnels¹⁹. C'est une variété extrêmement normée car elle est « soumise à un poids institutionnel et social important » (Verdelhan-Bourgade, 2002). C'est pourquoi même si le français peut avoir été appris et utilisé hors de l'école, un enseignement spécifique apparaît comme nécessaire pour amener à une « maîtrise » telle qu'attendue par l'institution de cette variété de langue. En ce sens, le FLSco concerne tous les élèves même celles ceux dont le français est la langue maternelle et doit être enseigné (Verdelhan-Bourgade, 2002 ; Vigner, 2012 ; Le Ferrec, 2012). Les élèves, même francophones, ont besoin de s'approprier un usage scolaire de la langue qui peut être éloigné de leur pratique langagière quotidienne, d'où la nécessité pour une partie d'entre elles et eux d'un travail sur la langue ciblé et explicite. Cette remarque ne doit naturellement pas masquer les différences de besoins langagiers entre des publics francophones ou allophones, mais elle nous permet de mettre en évidence la spécificité de la langue de scolarisation dans sa forme et sa fonction.

19 Malgré tout, il n'y a pas de distinction claire et on observe un continuum entre FLS et FLSco. L'existence du FLSco est justifiée par les singularités de la langue de scolarisation par rapport à la langue courante, néanmoins on peut considérer le FLSco comme une spécialisation du FLS.

1.2 FLSco et élèves allophones

Nous avons présenté les types de contextes dans lesquels un enseignement en FLSco est dispensé. Mais pour la suite de notre propos, nous nous concentrerons exclusivement sur le public de notre stage, à savoir les élèves allophones nouvellement arrivé.es scolarisé.es en France. Le FLSco revêt toute sa nécessité au vu de l'objectif d'inclusion progressive (mais urgente) en CLO et dans le système scolaire français. Ils et elles doivent apprendre au plus vite comment exercer au mieux leur « métier d'élève » (Perrenoud, 1994) et cela passe en partie par la « maîtrise » de la langue de l'école. Ils et elles doivent être capables de comprendre et parler cette variété du français pour s'adapter aux règles de l'établissement, pour suivre les enseignements et accéder aux savoirs disciplinaires. Les enseignant.es de DNL ou les membres de la communauté éducative ont des objectifs prioritaires autres que langagiers²⁰, c'est pourquoi la tâche de développer les compétences langagières des EANA pour savoir s'adresser aux personnels, comprendre un cours, respecter les usages en vigueur repose en grande partie sur l'enseignant.e d'UPE2A (dans la pratique actuelle).

On comprend aisément que les besoins langagiers de ces élèves diffèrent de ceux qui apprennent le français en tant que langue étrangère en contexte hétéroglotte par curiosité et intérêt personnel par exemple. Nous avons en effet déjà montré que le français langue de scolarisation n'a de raison d'être que couplé à une scolarisation complète ou partielle en français (hors de la simple classe de français). On peut également comprendre que les besoins diffèrent de ceux d'élèves scolarisé.es en français dans d'autres cadres que les écoles du territoire national. Les enjeux sont d'un tout autre ordre entre un.e élève pour qui le français est la clé de voûte de l'inclusion scolaire et sociale et un.e élève pour qui le français est un moyen parmi d'autres d'épanouissement personnel, ou une plus-value sur le marché du travail.

La spécificité de ce public et de ses besoins (développés dans la partie 1 de ce mémoire) conduit à la nécessité de méthodes adaptées que nous présenterons.

Comme l'écrit Vigner (2012 : 13) :

Apprendre le français, pour les élèves nouvellement arrivés, c'est donc tout à la fois découvrir une langue nouvelle, étrangère au départ, et s'en approprier les

20 La dimension linguistique des disciplines scolaires est aujourd'hui largement reconnue. Elle est cependant encore peu prise en compte d'un point de vue didactique. Les enseignements restent dans l'ensemble centrés sur les contenus disciplinaires.

usages dans des formes singulières, celles qui tout à la fois sont caractéristiques de la culture scolaire, et celles qui assurent la transmission des savoirs.

Vigner exprime ici l'enjeu redoublé que revêt l'apprentissage du français pour les élèves allophones. Le français est en effet pour eux/elles à la fois langue seconde et langue de scolarisation. Ils et elles doivent donc dans le même temps acquérir des compétences langagières en français pour leur vie sociale et leur réussite scolaire. L'auteur souligne que ces compétences ne se recoupent pas toujours, puisque la langue de scolarisation se compose de formes linguistiques propres. L'usage et le rôle de cette langue la différencient également du français employé en contexte non scolaire.

La langue de scolarisation assume un grand nombre de fonctions, au premier rang desquelles figurent une fonction heuristique, des fonctions communicatives, une fonction méthodologique et une fonction de socialisation (Verdelhan-Bourgade, 2002 : 35 et suivantes). La fonction heuristique de la langue de scolarisation correspond à l'émergence de connaissances et de représentations du monde inféodées à la langue. Ces connaissances et représentations en français ne se superposent pas nécessairement sur celles d'autres langues, la vision que nous avons chacun du monde dépend de la langue à travers laquelle on le pense. La fonction communicative est celle liée aux situations de communication particulières présentes à l'école, du fait de la spécificité des interlocuteurs, des formes de discours et d'interactions. La fonction méthodologique correspond à l'apprentissage par le français de nouvelles manières d'apprendre, de travailler, de réfléchir. La fonction de socialisation, quant à elle, renvoie à l'acquisition des « bons » comportements verbaux et non verbaux relativement au rôle social que doit assumer l'élève.

1.3 Une langue de scolarisation ?

Face à cette profusion de fonctions, on réalise que le français langue de scolarisation recouvre une multitude d'usages. Nous allons maintenant montrer à quelle réalité concrète l'on touche en parlant de langue de scolarisation, en exposant ses différentes composantes telles qu'elles sont définies par Le Ferrec (2012). La chercheuse reprend la classification de Chiss (2005, 2006). Elle définit la langue de scolarisation en trois items, à savoir le français comme langue de communication, d'apprentissage et d'enseignement. Cette distinction en trois composantes permet de construire une définition plus claire de la langue de scolarisation, mais ne doit pas nous fourvoyer sur leur intrication possible.

1.3.1 Une langue de communication

Le Ferrec (2012 : 40) écrit d'abord :

Le français comme langue de communication est partagé par tous ceux qui jouent un rôle dans l'espace scolaire (élèves, enseignants, personnel administratif, parents d'élèves, etc.), en distinguant dans ce cadre, des situations formelles (relations avec l'institution, modes d'interaction en classe) et informelles (interactions dans la classe en aparté, dans la cour, entre pairs).

Ainsi, la langue de scolarisation est d'abord une langue de communication au sein de la communauté scolaire. Elle est employée dans des circonstances variées (lieux, interlocuteur.trices, but de la communication...). Elle concerne essentiellement des discours oraux, souvent sur le mode interactionnel. Le Ferrec distingue les situations formelles des situations informelles. C'est dans les situations de communication formelles que l'enseignement en FLSco doit jouer un rôle important. Les situations de communication informelles au contraire ne nécessitent pas une prise en charge particulière car elles mettent en œuvre une variété de langue qui n'est pas spécifique au cadre scolaire. Cette variété qu'on pourrait apparenter au langage courant peut être acquise en contexte homoglotte grâce aux pairs, et en cours de FLS. Les situations formelles sont bien plus spécifiques à l'école : les élèves doivent savoir s'adresser de manière respectueuse aux personnels, respecter les rituels de la classe, comprendre et observer les règles de l'établissement, etc. C'est ce que Peutot (2012 : 103) désigne en d'autres termes comme « une langue d'interaction scolaire avec des codes culturels propres ». Le FLSco a pour rôle, au-delà de la dimension strictement langagière, de rendre l'implicite des codes scolaires plus explicite.

1.3.2 Une langue d'apprentissage

La deuxième composante de la langue de scolarisation est la langue d'apprentissage qui concerne :

la langue des consignes, des explications, des évaluations, de la méthodologie du travail scolaire en tant qu'elle oriente les conduites d'apprentissage (apprendre à tenir les cahiers de textes et de leçons, à utiliser les brouillons, à produire des écrits relevant de différents genres scolaires, à utiliser des outils d'aide au travail comme le dictionnaire ou le livre de conjugaisons). (Le Ferrec, 2012 : 40)

La langue d'apprentissage renvoie donc à des compétences scolaires indispensables mais annexes aux savoirs disciplinaires. On s'intéresse non pas à ce que l'élève apprend en

terme de contenus, mais à tout ce qui permet à l'élève d'apprendre. Peutot (2012 : 103) parle lui de « langue d'accès au savoir » pour désigner cet aspect de la langue centré sur des savoir-faire qui relèvent d'une méthodologie scolaire. Ces savoir-faire peuvent être propres aux disciplines ou transdisciplinaires. L'enseignement de la langue d'apprentissage se traduit par une attention portée aux formes langagières en français, et qui peuvent être transposables directement depuis la/les langue(s) de scolarisation passée(s) de l'élève (par exemple comprendre les verbes en français utilisés dans des consignes déjà familières). Mais le fond n'est pas à négliger, car la culture d'enseignement-apprentissage et les méthodes de travail peuvent varier d'un système scolaire à un autre. Le fond est d'autant plus susceptible de poser problème pour les élèves allophones NSA ou MSA qui ont un parcours scolaire antérieur séquencé ou inexistant.

1.3.3 Une langue d'enseignement

Troisièmement, la langue d'enseignement est :

celle qui véhicule les connaissances nouvelles à s'approprier, à travers des discours disciplinaires (dis cours des mathématiques, de l'histoire, des sciences expérimentales, etc.). Elle correspond, dans le déroulement du cours, à des phases où les discours oraux et écrits (de l'enseignant, du manuel ou d'autres supports didac tiques) sont focalisés sur les contenus disciplinaires (ou de spécialité). La langue d'enseignement sert ainsi à véhiculer de manière privilégiée les notions et les concepts propres à chaque matière d'enseignement. (Le Ferrec, 2012 : 40)

Pour le dire autrement, c'est la langue proprement disciplinaire, ou plutôt les langages proprement disciplinaires au pluriel (Beacco, 2012 : 118), ceux qui permettent de transmettre des connaissances au sein de chaque spécialité. On s'intéresse aux contenus disciplinaires en eux-mêmes. On se situe donc un peu plus du côté du savoir que du savoir-faire (qui est plutôt le domaine de la langue de scolarisation comme langue d'apprentissage).

1.4 Quelles priorités ?

En raison du caractère urgent de l'inclusion, il apparaît nécessaire de fixer des priorités dans l'enseignement du FLSco aux EANA, en termes d'activités langagières au sens du CECRL et de types de discours.

La compréhension orale est essentielle dans la mesure où la transmission des savoirs et les interactions en classe se font entre l'enseignant.e et les élèves par voie orale. L'élève doit

avant tout réussir à comprendre le discours pédagogique, qui est constitué aussi bien de savoirs disciplinaires que de consignes. En effet, cela lui permet de comprendre de quoi il retourne, de se sentir intégré dans la classe, de participer aux activités et aux échanges qui y prennent place. Le type de discours qui doit faire l'objet de ce travail de compréhension orale n'est pas monologal à la manière d'un cours purement magistral, car bien souvent dans l'enseignement secondaire, les cours sont dispensés sur le mode dialogal (Peutot, 2008). Il ne s'agit pas d'un réel dialogue comme une conversation ordinaire, mais d'une interaction didactique obéissant à certaines règles implicites. Ces échanges particuliers peuvent engendrer des difficultés de compréhension chez les élèves allophones.

Les compétences écrites ne sont pas en reste au sein de la classe, puisque les élèves doivent la plupart du temps lire et écrire en même temps qu'écouter. La simultanéité de ces activités langagières conduit Bouchard (2008) à employer le terme de compétence « oralographique ». Par ailleurs, l'élève doit être capable de lire et décrypter tout un ensemble de supports écrits, des documents de différentes natures, certains étant transversaux à plusieurs disciplines. Les compétences en lecture et écriture sont fondamentales dans le système scolaire français. Il est impossible de suivre des cours, de faire des évaluations, de répondre aux exigences administratives sans savoir lire et écrire.

Concernant enfin la production orale, Peutot (2012) recommande de mettre l'accent sur la production orale longue ou monologue suivi. En effet, la maîtrise de l'exercice de l'exposé ou de la présentation orale est un attendu fort de l'institution scolaire (c'est notamment une compétence sanctionnée par des oraux aux examens nationaux). Il peut également être considéré comme une préparation à l'exercice de la rédaction. Il est moins primordial d'entraîner à la production orale en interaction dans la mesure où les élèves vivent en contexte homoglotte. Cette activité langagière est donc constamment pratiquée au quotidien.

1.5 Questions méthodologiques

Pour pouvoir faire l'objet d'un enseignement spécifique en français, les discours scolaires (disciplinaires ou non) doivent être dans un premier temps objectivés et décrits d'un point de vue linguistique, c'est-à-dire qu'on doit en dégager les principales caractéristiques : un lexique spécifique, des tournures syntaxiques privilégiées, des formes grammaticales récurrentes...

Il peut être utile pour cela de nous inspirer de méthodologies issues du domaine du français sur objectifs spécifiques (FOS). Le FOS est un domaine de formation en français, souvent intensive, destinée à des publics professionnels ou en voie de professionnalisation. En FOS, le formateur conçoit ses programmes en fonction du public visé et de ses besoins spécifiques et précis. Par exemple, on peut faire appel à une formation FOS pour que des hôtesses de l'air et stewards puissent accueillir des voyageurs francophones dans l'avion, ou pour que des guides de safari d'une réserve déterminée puissent faire leur visite en français. Ce sont les situations de communication qui déterminent les discours qui serviront de support à la formation. Cela peut conduire à travailler des discours complexes et ambitieux par rapport au niveau en français des personnes formées. La spécificité de chaque demande rend chaque formation unique et il existe peu de matériel pédagogique directement exploitable (les manuels de « français du tourisme » relèvent en fait plus du Français de Spécialité que du FOS).

La situation de relative urgence, la réponse à une demande spécifique, l'existence de situations de communication déterminées et la quasi-absence de manuels adaptés sont autant de points communs entre FOS et FLSCO (David, Dejean, Trimaille, 2019). Toutes ces caractéristiques communes peuvent nous amener à transposer la méthodologie bien établie du FOS à celle à l'heure actuelle plus balbutiante du FLSCO. On peut résumer la méthodologie de conception en FOS en quelques étapes-clés : identification de la demande et du public, analyse des besoins, collecte de données authentiques et leur analyse, mise en place du programme de formation, élaboration des activités didactiques (Carras, 2019).

Ces étapes tirées du FOS doivent servir de guide pratique au concepteur-formateur en FLSCO. Toutefois, suivant Verdelhan (2002), nous avançons la nécessité d'une approche pluriméthodologique pour répondre à la multiplicité des objectifs et à la complexité de la situation des élèves allophones. En plus de la méthode d'analyse-collecte ancrée sur le terrain tirée du FOS, nous pouvons notamment envisager une approche pluridisciplinaire. Il ne s'agit pas en effet de concentrer nos efforts sur une seule discipline, mais bien de repérer et prendre en considération les recoupements et les divergences dans les particularités langagières propres à chaque discipline. Les enseignant.es (d'UPE2A et des disciplines) doivent garder en tête l'objectif d'inclusion dans toutes les matières des élèves et à ce titre favoriser l'interdisciplinarité, la transversalité. Nous défendons l'idée que coupler une approche interculturelle à la méthodologie FOS est également indispensable dans notre contexte. C'est

ce point que nous allons développer à présent.

2. Approches interculturelles

2.1 L'interculturel en question

2.1.1 Culture et didactique des langues

À la lumière de travaux comme ceux du linguiste Benveniste (1976), il est inconcevable de détacher une langue de sa/ses culture(s) associée(s). En effet, elles sont interdépendantes : d'un côté, une langue véhicule les schèmes culturels d'une société donnée (chaque langue transmet une vision différente du monde) ; de l'autre côté, une culture régit la langue sur le plan diachronique (son histoire, sa constitution) et synchronique (les pratiques en usage). Les approches dites communicatives privilégiées en didactique des langues depuis les années 1980 renforcent cette indissociabilité : une langue est enseignée pour être utilisée en situation de communication réelle, or on ne peut pas parler en contexte sans avoir une connaissance minimale des pratiques culturelles en vigueur. D'ailleurs, on parle bien aujourd'hui de *didactique des langues et des cultures*²¹.

Ainsi, nous ne pouvons imaginer apprendre/enseigner une langue sans une composante culturelle, la prise en compte de la culture-cible est aujourd'hui effective chez les didacticien.nes et les enseignant.es (nous ne rentrons pas ici dans les débats sur la mise en œuvre²²). Mais la culture de la langue enseignée doit-elle être la seule culture présente en classe ? Qu'en est-il de la visibilité des autres cultures portées par les élèves dans la classe ? De la réflexion sur les cultures en général et de leurs relations ? Si la dimension culturelle était mise en avant dans l'enseignement des langues, c'était essentiellement dans une perspective unilatérale de connaissance de la langue-cible et de la culture-cible. Il y a une cinquantaine d'années, les didacticiens ont toutefois commencé à parler d'*interculturel*. Quelles sont les raisons qui ont poussé à l'introduction de cette nouvelle notion ? Quelle est la teneur de cette inflexion dans la posture enseignante vis-à-vis de la culture ?

2.1.2 Origine de l'approche interculturelle

L'approche interculturelle dans le domaine de l'éducation est pensée à partir des

21 Cela n'a toutefois pas toujours été le cas, car on parlait de *linguistique appliquée à l'enseignement des langues* puis de *didactique des langues* tout court. Cf Galisson (1990).

22 Voir par exemple Beacco (2000) pour plus de détails sur ce point.

années 1970. D'après Beacco (2000 : 120-121), cette émergence a eu lieu dans un contexte bien particulier : celui d'une Europe qui connaît l'arrivée et l'installation de travailleur.euses immigré.es. Ces populations d'origine étrangère venaient de différents pays et apportaient avec elles leurs cultures. On a commencé alors à se rendre compte que les sociétés étaient pluriculturelles et à penser la manière de prendre en considération ces cultures autres.

Dans un tel contexte, une réflexion a d'abord été menée sur la manière d'intégrer les cultures d'origine des enfants de travailleurs migrants à l'école, comme en témoignent la naissance des dispositifs « Enseignements de langues et cultures d'origine » (ELCO), suite à une directive européenne. Ces dispositifs facultatifs qui reposent sur des accords bilatéraux avec les pays d'origine consistent en un enseignement de la langue d'origine qui prend place au sein de l'école publique en France.

Mais il est vite apparu nécessaire d'intégrer les autres membres de la société à cette réflexion, afin de lutter contre le développement de mentalités et pratiques intolérantes et discriminatoires vis-à-vis de ces populations immigrées. On a investi l'éducation de ce rôle, et les plus hautes instances éducatives se sont penchées sur la question. Ainsi, le Conseil de l'Europe publie notamment le résultat d'un projet intitulé *Former les enseignants à l'éducation interculturelle* en 1983. La raison d'être de ce nouveau courant était fondamentalement d'éduquer à la différence pour contribuer à créer une société tolérante et propice au vivre-ensemble.

2.1.3 Définitions

L'approche interculturelle pourrait être en réalité pensée au pluriel, tant les manières de la concevoir et de la mettre en œuvre sont multiples.

Blanchet affirme que l'approche interculturelle correspond à une « éthique personnelle et une déontologie professionnelle qui reconnaissent l'altérité, la différence, et qui l'intègrent dans les procédures d'enseignement, à la fois comme objet d'apprentissage et comme moyen de relation pédagogique » (2004 : 6). En suivant ce nouveau principe d'action, l'enseignement-apprentissage des langues « se donne alors pour mission, au-delà de l'objet langue-culture lui-même, de participer à une éducation générale qui promeut le respect mutuel par la compréhension mutuelle » (2004 : 6). Mousa le formule autrement et dit que l'interculturalité est ce qui donne « entre deux interlocuteurs socioculturellement différents, la

possibilité de s'ouvrir sur l'autre tout en gardant son identité d'origine » (2012 : 18). En adoptant une approche interculturelle, l'enseignant.e doit guider ses élèves vers cette possibilité, vers cette compétence, et l'acquérir elle/lui-même.

Ces définitions mettent l'accent sur le travail métacognitif de reconnaissance d'un autre que soi, de prise en compte d'une diversité culturelle et linguistique. Cette reconnaissance doit nécessairement passer par une décentration. En effet, pour reconnaître l'autre dans sa différence il faut d'abord savoir déconstruire l'idée préétablie que l'on s'en fait, l'image préconçue que l'on en a, pour être disponible à l'accueil de l'altérité telle qu'elle est et non telle qu'on la pense. La décentration est un processus par lequel on s'extirpe de la vision ethnocentrée, sociocentrée ou egocentrée (Mousa, : 140-141) qui influe sur notre perception de la réalité, pour atteindre une vision moins subjective, moins déformante du monde et de l'autre. Se décentrer est un préalable essentiel à la compréhension mutuelle visée pour un mieux vivre ensemble. C'est donc une compétence fondamentale à acquérir dans les approches interculturelles (et cela concerne aussi bien l'enseignant.e que les élèves).

Il est difficile de donner une définition restreinte des approches interculturelles, car elles sont finalement multiples. Elles correspondent à des états d'esprit et des méthodologies pour l'enseignant.e, leurs traductions concrètes en contenus didactiques peuvent être multiformes. Il est néanmoins clair à la lecture de ces éléments contextuels et de ces quelques définitions que les approches interculturelles ont toutes pour fondement un mouvement d'ouverture pour la promotion de la diversité des cultures et des langues, pour l'éducation à la tolérance et à l'acceptation de l'altérité.

2.1.4 Quelques écueils à éviter

Depuis les premières réflexions sur la notion, l'interculturalité semble aujourd'hui être une idée largement acceptée et elle est promue de manière officielle, comme le montre son intégration dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), qui est un outil du Conseil de l'Europe et une référence pour les politiques linguistiques européennes. Il ne s'agit pas d'un texte prescriptif mais d'un outil méthodologique, qui a beaucoup influencé la didactique des langues et des cultures. La prise de conscience interculturelle y fait explicitement partie des compétences à acquérir par un.e apprenant.e de langue étrangère (CECRL, 2001 : 83). Elle y est définie comme « [la] connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre "le monde d'où

l'on vient" et "le monde de la communauté cible" ». Cependant, comme le démontre Cayet dans sa thèse (2020), la conception de l'interculturel que propose ici le CECRL tend au culturalisme. En effet, les relations entre cultures se trouvent réduites à des ressemblances et différences que l'apprenant.e devrait être capable de décrire et comparer objectivement. On le pousse à confronter des cultures (la culture d'origine et la culture-cible, en excluant les potentielles autres cultures en jeu) dans une perspective relativiste radicale qui se fonde sur l'idée que les cultures sont des systèmes stables et objectivables.

Cayet cite Abdallah-Pretceille (1999 : 53 et 87) :

le danger est de réduire l'interculturel à un outil méthodologique, notamment celui de la comparaison alors qu'il est nécessaire de s'adosser à la philosophie au sens où celle-ci se définit comme une réalité d'expérience et non comme une construction doctrinale. [...] L'abus de comparaisons et de l'analogie présente le risque d'accentuer les stéréotypes, voire d'en construire de nouveaux. La perspective binaire (le seul élément stable de la comparaison étant la culture française) accentue le déséquilibre et produit une « chosification » d'autrui alors que la volonté déclarée est l'échange et la reconnaissance.

C'est un problème d'ordre éthique qui est soulevé par Abdallah-Pretceille dans la mise en place de pratiques comparatives entre deux cultures différentes. Alors que l'interculturel devrait permettre le dialogue, l'échange, la rencontre de manière multilatérale, il peut mener au contraire à la construction d'une image figée et stéréotypée de l'autre. Il y a en effet d'une part un risque de réifier les cultures. Il y a d'autre part celui d'essentialiser les apprenant.es et de les assimiler à une culture unique qui les représenterait et dont ils et elles seraient l'incarnation dans la classe. On peut tendre à évacuer la complexité des cultures mouvantes et à réduire l'identité de chaque élève à son appartenance à une culture présumée. Cela représente un risque d'autant plus important que les enjeux identitaires sont cruciaux pour un public d'adolescent.es en général ou un public d'EANA (nous le développerons en 2.2.4). Ce texte de référence qu'est le CECRL a conduit de nombreux manuels²³ à proposer des activités qui glissent vers un relativisme culturel avec les dérives qui peuvent en découler. Pour contrer cette tendance, une piste serait d'introduire une dimension biographique en classe de langue et d'adopter une approche plurielle des langues et des cultures.

23 Cayet (2020 : 92-94) développe notamment l'exemple du contenu « culturel/interculturel » du manuel de FLS *Entrée en matière* (2005).

2.2 Les approches plurielles des langues et des cultures

2.2.1 Origine et définition

Le terme d'approches plurielles a été utilisé pour la première fois par Candelier (2003) et désignait une « démarche pédagogique dans laquelle l'apprenant travaille simultanément sur plusieurs langues » et plusieurs cultures. Il pensait alors en particulier à la pratique d'éveil aux langues. L'objectif des approches plurielles est de construire une compétence plurilingue et pluriculturelle chez les élèves. Cette compétence consiste à s'appuyer sur leurs connaissances dans les langues et cultures connues pour aller vers les langues et cultures inconnues, à être capable de faire des liens et des ponts entre leurs connaissances et leurs découvertes. Ainsi, il faut entendre la compétence plurilingue et pluriculturelle comme une compétence globale qui embrasse différentes compétences interreliées, interdépendantes et partiellement superposables. L'idée est bien de décloisonner les disciplines, les langues, les compétences.

La compétence plurilingue et pluriculturelle est expressément visée par le CECRL. Elle est définie (2001 : 129) comme

la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser.

Cette définition se fonde sur l'idée que les apprenant.es ont un répertoire linguistique et culturel marqué par les dimensions plurielle, partielle et mouvante. Plurielle car chaque individu est locuteur.trice de plusieurs langues et est traversé.e de plusieurs cultures. Partielle car on considère qu'une langue ou une culture fait partie du répertoire de la personne dès lors qu'elle a été en contact avec elle, indépendamment de son niveau de connaissance. Malgré leur partialité, ce sont pourtant des compétences à part entière. Mouvante enfin car ces compétences sont dans une dynamique constante, elles peuvent évoluer, être complétées, enrichies.

Dès l'introduction du CECRL (2001 : 40), il est souligné que « les compétences linguistiques et culturelles relatives à chaque langue sont modifiées par la connaissance de l'autre [langue] et contribuent à la prise de conscience, aux habiletés et aux savoir-faire

interculturels ». La prise en compte de cette compétence globale remet en cause l'idée qui pouvait transparaître ailleurs dans le Cadre d'un.e apprenant.e dépositaire d'une culture d'origine unique. C'est un premier pas vers la prise en compte d'une identité complexe, néanmoins cette compétence est inscrite en marge des compétences principales du texte (rassemblées au chapitre 5).

Dans les années qui ont suivi la rédaction du Cadre, les réflexions didactiques sur le plurilinguisme se sont développées jusqu'à formuler l'idée d'une véritable éducation plurilingue et interculturelle. L'esprit d'une éducation plurilingue et interculturelle est de « [préparer] non seulement au vivre ensemble et à la circulation des sociétés multiculturelles, mais [de viser], ce faisant, à favoriser l'inclusion et la cohésion sociales » (Coste, 2013 : 14). Les approches plurielles telles que définies par Coste (2014) s'inscrivent dans cette éducation qui se veut une porte ouverte à l'acceptation de la diversité linguistique et culturelle. Coste élargit ainsi le champ d'action des approches plurielles qu'avait défini Candelier avant lui. Ce n'est pas uniquement un meilleur apprentissage des langues qui est visé, mais aussi une « ouverture sur une altérité » par « l'exposition construite à des formes langagières et culturelles autres » (Coste, 2014 : 459). Cette conception de la notion, qui prend en compte les langues des élèves et pas seulement les langues étrangères en cours d'apprentissage, est porteuse d'un projet ambitieux. Ce projet s'inscrit dans la droite ligne des approches interculturelles que nous avons définies plus haut dans la mesure où on vise *in fine* une société plus tolérante et capable d'accueillir les différences.

2.2.2 Quatre types d'approches plurielles

Les approches plurielles sont multiples, il y a de nombreuses traductions didactiques concrètes de la prise en compte de la pluralité linguistique et culturelle en classe. Elles sont généralement catégorisées en quatre types (CARAP, 2012 ; Graci, Rispaïl, Totozani, 2017 : 81-89). Nous allons les présenter brièvement car ces approches pourront irriguer notre projet d'ingénierie :

-La didactique intégrée des langues. Elle se veut un moyen de décroisement entre les langues. Elle se traduit par exemple par des activités de comparaisons de langues, qui permettent de repérer des similitudes ou des différences entre langues. Avec la didactique intégrée, on part de ce que les élèves savent déjà dans d'autres langues pour faire le lien avec le contenu à apprendre dans la langue-cible. On s'appuie sur et on développe les compétences

de réflexion métalinguistique des élèves.

-L'intercompréhension entre langues parentes. Elle correspond à la capacité à se comprendre réciproquement entre locuteur.trices de langues différentes mais proches (cela fonctionne particulièrement entre langues de la même famille par exemple les langues romanes, mais pas uniquement), grâce à la mise en œuvre d'un ensemble de stratégies comme le repérage de ressemblances avec ses langues connues, le transfert, l'approximation, mais aussi des stratégies non linguistiques.

-L'éveil aux langues. Cette démarche consiste à travailler sur plusieurs variétés linguistiques à la fois, dont des variétés linguistiques qui ne sont pas l'objet de l'apprentissage linguistique. Le but n'est pas d'apprendre les langues en présence mais plutôt de découvrir et jouer avec des systèmes linguistiques différents. On adopte une démarche contrastive entre langues qui est fondée sur deux principes didactiques que sont la collaboration au sein du groupe-classe et le détour par d'autres langues. Le but est de stimuler la motivation à apprendre les langues en général ou plus modestement la curiosité envers les langues.

-L'approche interculturelle, enfin, que nous avons définie plus haut. Nous rappelons qu'elle s'inscrit dans un contexte sociopolitique de société plurielle et complexe, marquée par des phénomènes de mobilités. Elle cherche à faire réfléchir sur l'altérité, à provoquer une décentration de soi, à développer la tolérance, l'acceptation des différences, à promouvoir l'enrichissement réciproque.

2.2.3 Penser l'interculturel dans l'esprit des approches plurielles

Il m'a semblé nécessaire d'opérer cette mise au point sur les approches plurielles, car la démarche interculturelle, dont les premières théorisations sont déjà anciennes, fait aujourd'hui partie prenante de ces approches, dont le rassemblement sous le nom d'approches plurielles est plus récent. Penser l'interculturel dans ce cadre permet d'éviter de tomber dans l'écueil du culturalisme ou de l'assimilationnisme. On pense en effet l'identité de chacun.e comme plurielle, complexe, en constante reconfiguration. Une attention particulière est portée à la dimension individuelle, biographique de chaque apprenant.e. On met en valeur la pluralité linguistique et culturelle de chacun.e dans la classe, contrairement à d'autres manifestations didactiques de l'interculturel qui se contentent d'un va-et-vient polarisé entre la culture-cible et la culture-source. Si les approches plurielles n'ont fait qu'inclure les approches

interculturelles déjà définies, cette intégration permet néanmoins de réaffirmer le caractère crucial de considérer l'individu dans toute sa complexité linguistique, culturelle et identitaire (et non pas de se focaliser sur deux cultures figées à comparer).

Il faut également noter que les frontières entre les quatre types d'approches que nous avons présentés sont poreuses. La catégorisation permet de décrire des démarches concrètes et aide à clarifier ce que recouvre la notion englobante d'approches plurielles, elle ne doit cependant pas nous faire croire à un cloisonnement. Par exemple dans des activités d'éveil aux langues, on peut retrouver des caractéristiques de l'intercompréhension (partir des langues connues pour comprendre les langues inconnues), de la didactique intégrée (comparaison des langues), de l'interculturel (décentrement et acceptation de l'altérité par la découverte de systèmes linguistiques variés). Ainsi, en prenant le parti de penser l'interculturel dans cet état d'esprit des approches plurielles, je pourrai être amenée à mettre en place des activités qui empruntent aux autres démarches décrites.

2.2.4 Approche interculturelle et élèves allophones

L'espace de cours en UPE2A est particulièrement propice à la mise en place d'activités interculturelles, de par la diversité des origines linguistiques et culturelles des élèves. Cela ne signifie pas que les approches plurielles visent uniquement ce type de public, au contraire elles ont bien vocation à s'implanter dans toutes les classes et il y a une diversité (souvent sous-estimée et non valorisée) dans les groupes composés d'élèves francophones. Cette richesse est manifeste et évidente en UPE2A : les élèves allophones sont par définition locuteur.trices d'autres langues, et ont été en contact avec plusieurs cultures à travers leurs parcours de migration. Il est alors aisé pour l'enseignant.e de s'appuyer sur cette richesse interne à la classe pour mettre en œuvre une démarche interculturelle, de l'utiliser comme levier pour l'apprentissage.

Adopter une approche interculturelle a un intérêt pédagogique majeur car cela permet de s'appuyer sur les connaissances et les compétences déjà acquises pour aller vers ce qui est à acquérir. On part du déjà-là pour aller vers l'« à-venir ». Les élèves ne sont pas vierges de toute connaissance, ils et elles ont au contraire déjà vécu de multiples expériences individuelles, collectives, langagières, culturelles, scolaires dont il importe de tenir compte. Il est plus opportun de construire les nouvelles connaissances à partir de fondements, en établissant des « ponts » (Auger, Le Pichon-Vorstman, 2021) avec ce qui est déjà su, qu'à

partir d'un néant imaginaire.

Du point de vue de l'élève, prendre en compte et visibiliser ses cultures a un impact motivationnel non négligeable. En effet, cela peut rassurer les élèves de s'appuyer sur du connu, on ne les renvoie pas une image d'ignorant qui pourrait être à l'inverse démotivante. Créer un environnement sécurisant et de confiance permet de renforcer l'implication des élèves car on prend en compte leurs besoins socio-émotionnels (Little, Leung, Van Avermaet, 2014). En n'enseignant pas uniquement la culture du pays d'accueil de manière unilatérale, on donne aux élèves un statut d'expert.e (Auger, Le Pichon-Vorstman, 2021 : 75) de leurs cultures et langues d'origine qui les met en confiance, leur donne de l'assurance face aux autres et les valorise. Ils et elles sont expert.es par rapport aux autres élèves mais aussi par rapport à l'enseignant.e. Intégrer des réflexions interculturelles en classe permet de produire un enrichissement mutuel.

Les aspects culturels renvoient également à la dimension identitaire de l'élève. Évacuer une partie de l'identité de l'élève en excluant ses cultures et ses langues de socialisation de l'espace-classe est contre-productif. Le fait que l'accueil ou le rejet de l'identité des élèves influe sur l'efficacité scolaire n'est plus à prouver (Cummins, 2011). Comme l'écrivent Graci, Rispail, Totozani (2017 : 50) « au lieu de les bannir, l'institution doit être en mesure d'accueillir et de prendre en considération les langues et les cultures [...] des apprenants issus de migrations diverses, car elles sont intimement liées à leur sentiment identitaire ». Il semble évident que respecter l'identité de chacun.e est primordial (pas seulement à l'école d'ailleurs), cela l'est d'autant plus pour des adolescent.es en pleine construction identitaire. Les enjeux sont encore exacerbés pour les élèves allophones qui se construisent entre plusieurs cultures qui se croisent, se mêlent et parfois se confrontent.

Faire table rase du vécu des élèves et nier leur identité est non seulement contre-productif d'un point de vue pédagogique mais aussi pour la formation de citoyen.nes ouvert.es et tolérant.es. Au contraire, la mise en valeur de la diversité identitaire de la classe est un bon exercice de rencontre et d'acceptation de l'autre dans ses différences. Susciter la rencontre entre les cultures, non pas dans leur aspect figé mais incarné par des individus mus par des influences multiples, permet de favoriser le dialogue interculturel dans une perspective de cohésion sociale, d'abord à l'échelle de la classe, de l'établissement, puis à terme à l'échelle de la société dans son ensemble. Au collège, cette éducation à la citoyenneté passe entre

autres par l'EDD.

3. Éducation au développement durable (EDD)

La scolarisation des EANA ne peut pas être envisagée que sous l'angle de la DDLC. Même si l'apprentissage de la langue française à des fins d'inclusion scolaire est le cœur du dispositif UPE2A et concerne le champ de la DDLC, ils et elles sont déjà et avant tout des élèves du système scolaire français (plus que des apprenant.es du français). En prenant cela en considération, il est préconisé de ne pas attendre qu'ils et elles soient complètement inclus.es en CLO pour leur dispenser un enseignement conforme aux programmes scolaires et aux objectifs de formation de citoyen.nes éclairé.es. L'éducation au développement durable en fait partie.

3.1 Développement durable : historique et définition

La notion de développement durable est d'abord née de réflexions dans les instances de niveau international, dans un contexte d'après-guerre où la croissance économique est mise sur un piédestal dans le modèle de développement des pays (Bazin, Vilcot, 2007 : 35). La santé, l'éducation, ou la protection des biens communs étaient au second plan. On exploitait les ressources naturelles sans compter, on polluait l'environnement sans le considérer. Des inquiétudes ont alors commencé à émerger dans la communauté scientifique et dans la société civile. L'organisation de la première conférence mondiale des Nations unies sur l'environnement à Stockholm en 1972 en est une manifestation. Une feuille de route internationale autour de la formule « une seule Terre, un seul peuple » est rédigée à cette occasion (MENJS, 2021 : 5). C'est le rapport Brundtland (1987) qui définit pour la première fois le « développement durable » (*sustainable development* dans sa version originale anglaise). Il le définit comme « un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs » (cité dans Bazin, Vilcot, 2007 : 37). Il s'agit donc de veiller à satisfaire les besoins des hommes du monde entier dans une conception universaliste, y compris ceux de l'avenir. Cette notion sera par la suite reprise dans les divers sommets internationaux qui ont se sont succédés et popularisée dans la sphère médiatique. En 2015, 193 chefs d'État ont adopté à l'ONU « l'Agenda 2030 » (Programme de développement durable à l'horizon 2030²⁴). Cet agenda définit 17 objectifs de

24 Voir <https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/development-agenda/> (consulté le 16/07/2022).

développement durable (ODD) que les pays signataires doivent poursuivre et réaliser d'ici 2030. De ces objectifs se dégagent trois axes interdépendants : le social, l'économie et l'environnement. Parmi ces 17 ODD, on vise notamment une éducation de qualité, cette éducation devant elle-même permettre de former des citoyen.nes qui agiront pour éradiquer la pauvreté, protéger la planète, garder le monde vivable. La préservation de bonnes conditions de vie sur le long terme passe par une éducation au développement durable de tou.tes, et en particulier des jeunes générations. Au niveau international, l'Unesco s'est dès les années 1990 investi dans l'accompagnement à l'insertion de la thématique du développement durable dans les politiques éducatives nationales. À l'échelle de l'Union européenne, des résolutions sont prises et appliquées par les pays membres, guidés au début par la stratégie européenne pour le développement durable adoptée par le Conseil européen en 2001.

3.2 L'EDD à l'école française

Ces préconisations et actions internationales ont eu des répercussions sur la politique éducative française. Les textes législatifs ont été actualisés pour intégrer cette nouvelle dimension. Ainsi, l'éducation à l'environnement et au développement durable est désignée comme un enjeu majeur dans la Charte de l'environnement²⁵ qui est une loi constitutionnelle votée en 2005. L'article 8 précise en effet : « L'éducation et la formation à l'environnement doivent contribuer à l'exercice des droits et des devoirs définis par la présente Charte ». Le code de l'éducation inscrit également l'EDD parmi les missions de l'école française (article L.312-19²⁶).

À la fin des années 1970, la notion d'environnement a fait une timide entrée dans les politiques éducatives, sans qu'elle ne trouve de réelle résonance dans les programmes scolaires (Bazin, Vilcot, 2007 : 68-69). Il faut attendre 2004 pour qu'une circulaire préconise la généralisation de l'EDD dans les établissements. Un cap conceptuel est franchi car l'éducation à l'environnement devient une éducation au développement durable, conformément aux recommandations des instances internationales. Une « feuille de route de

25 Texte de loi disponible en ligne : <https://www.conseil-constitutionnel.fr/le-bloc-de-constitutionnalite/charte-de-l-environnement-de-2004#:~:text=Toute%20personne%20a%20le%20droit,une%20incidence%20sur%20l'environnement>. (consulté le 14/07/2022).

26 Disponible en ligne : https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000043974666#:~:text=Elle%20permet%20la%20transmission%20et,lutte%20contre%20le%20changement%20climatique. (consulté le 14/07/2022).

la France pour l'Agenda 2030²⁷ » a été adoptée en 2019. Parmi les enjeux prioritaires de cette transcription de l'Agenda 2030 à l'échelle nationale, on trouve : « S'appuyer sur l'éducation et la formation tout au long de la vie, pour permettre une évolution vers des comportements et modes de vie mieux adaptés au monde à construire et aux défis du développement durable²⁸ ». Cet enjeu est pris en considération par l'Éducation nationale qui publie le 24 septembre 2020 une circulaire intitulée « Renforcement de l'éducation au développement durable – Agenda 2030 ». L'EDD à l'école est aujourd'hui inscrite dans le cadre des objectifs de l'Agenda 2030. À mesure du renforcement des préconisations des textes officiels et de la prise de conscience collective de l'aggravation de la situation environnementale, l'école s'est mobilisée pour le développement durable aux échelles nationales et locales. L'EDD est peu à peu devenue plus visible dans les contenus didactiques des différentes disciplines.

3.3 Une éducation transversale

L'EDD est pensée comme une éducation transversale. Cela signifie « qu'elle relève de tous les enseignements, de leur complémentarité (logique d'interdisciplinarité), mais aussi d'actions et de projets menés au sein des écoles et établissements impliquant l'ensemble de la communauté éducative et des partenaires de l'École » (MENJS, 2021 : 11). La transversalité est interne aux enseignements disciplinaires mais implique également de sortir de la classe pour engager des actions concrètes. La dimension transversale de l'EDD est une conséquence de sa complexité inhérente. Elle implique en effet des échelles d'espace et de temps, des territoires, des acteurs, des domaines variés. Dans le champ scientifique, cette complexité peut se traduire par une approche interdisciplinaire.

On ne peut comprendre la réalité complexe de la crise environnementale, ses impacts, les solutions envisageables que par le prisme d'une seule discipline. Pour mener une EDD, il apparaît nécessaire de décloisonner les savoirs disciplinaires pour les croiser, les confronter, les synthétiser dans une pensée complexe. Chaque discipline est utile pour comprendre les problématiques actuelles liées au développement durable, chaque discipline apporte des connaissances spécifiques indispensables. Mais ces apports doivent être pensés comme complémentaires entre eux, dans une approche systémique du monde et de ses enjeux. L'EDD doit ainsi permettre à l'élève de développer son esprit de synthèse, ses capacités de

27 Disponible en ligne : <https://www.agenda-2030.fr/a-la-une/actualites-a-la-une/article/feuille-de-route-de-la-france-pour-l-agenda-2030> (consulté le 14/07/2022).

28 *Ibid.*

problématisation du sens dans une perspective globale, il/elle apprend à croiser les connaissances et les échelles.

Pour les élèves allophones de l'UPE2A, il semble que cette transversalité qui caractérise l'EDD en fait un terrain privilégié pour concevoir un enseignement en FLSco. Aborder le développement durable permet premièrement d'introduire des contenus disciplinaires en classe de FLS. On peut parler du développement durable sous l'angle des SVT, de la littérature, de la géographie etc. C'est déjà en cela une thématique propice à s'inspirer des cours des disciplines pour les adapter aux objectifs d'acquisition de la langue de scolarisation des EANA. Le fait de considérer l'EDD dans la perspective d'apprentissages transversaux ajoute un avantage didactique, car cela permet d'utiliser les contenus de plusieurs disciplines dans la même séquence. Cela pourrait être favorable à l'inclusion des élèves dans toutes les matières. Cela permettrait également d'enseigner des éléments de langage transversaux aux disciplines scolaires et pas uniquement spécifiques à une discipline. L'EDD pourrait ainsi être une porte d'entrée pour cibler des compétences langagières propres aux disciplines et également des compétences langagières transdisciplinaires.

PARTIE 3 : CONCEPTION, DÉROULEMENT DES SÉANCES ET REMÉDIATIONS

Dans cette troisième et dernière partie, j'exposerai le processus de mise en place du projet ingénierique à proprement parler. Dans un premier temps, je présenterai les types de données collectées et les raisons qui m'ont poussée à cibler ceux-ci. Puis je montrerai ce que m'a apporté leur lecture et leur analyse, comment j'ai exploité ces données. Dans un troisième chapitre, je justifierai mes choix de conception, selon les axes FLSco, interculturel et différenciation qui m'ont servis de boussole tout au long du projet. Dans le quatrième chapitre, j'en viendrai aux modalités concrètes de mise en œuvre du projet et aux résultats produits. Enfin, je proposerai des pistes de remédiation pour améliorer le dispositif tel qu'il a été conçu dans le cadre de ce stage.

1. Collecte de données

Pour commencer, je vais présenter ma stratégie de recueil des données et les types de données collectées.

1.1 Quelles données recueillir ?

1.1.1 Centration sur la langue de scolarisation comme « langue d'enseignement »

Avant de déterminer le type de données à récolter, il m'a fallu circonscrire le champ du FLSco dans lequel j'ai souhaité inscrire mon projet. J'ai pris le parti de me concentrer sur la composante « langue d'enseignement » de la langue de scolarisation telle que définie par Le Ferrec (voir 2.1.3.3). Cette décision a été motivée par des raisons liées à la fois au contexte et au potentiel disciplinaire et interdisciplinaire de l'EDD.

En effet, j'ai essayé en premier lieu de prendre en compte le contexte et ainsi d'inscrire le projet dans une complémentarité avec ce qui était déjà mis en place dans le dispositif. J'ai pu constater que la composante « langue de communication » était largement pratiquée par les élèves dans leurs interactions quotidiennes entre pairs et avec les adultes de la communauté scolaire. Elle faisait également l'objet d'activités ciblées en UPE2A (comprendre et respecter les règles de l'établissement, adopter le bon registre de langue avec le vouvoiement/tutoiement). La composante « langue d'apprentissage » était également assez

largement présente en cours de FLS, avec un entraînement régulier à l'acquisition des savoir-faire propres à la méthodologie scolaire (comprendre des consignes, faire un brouillon pour une rédaction, écrire la date, tenir son cahier notamment). Quant à la « langue d'enseignement », autrement dit les langages disciplinaires, elle était l'objet d'une attention moins régulière, par manque de temps devant la multiplicité des autres besoins langagiers à satisfaire. La langue d'enseignement était pratiquée plus ponctuellement que les langues de communication et d'apprentissage. Les séances préparatoires et conclusives aux projections de films dans le cadre du dispositif « Collège au cinéma » ont notamment été des moments privilégiés pour introduire de l'interdisciplinarité et des éléments de langage spécifiques aux disciplines. De même lors des séances dédiées à la rédaction de leur « livret de l'année²⁹ » sur traitement de texte. Il m'a semblé malgré tout que c'était cette dimension disciplinaire de la langue de scolarisation qui était moins représentée en classe. C'est pourquoi j'ai souhaité concentrer ma réflexion sur cet aspect.

Il aurait pu également être profitable de mettre en place des dispositifs renforçant les dimensions langue de communication et d'apprentissage, mais le besoin éducatif se situait plus fortement du côté de ce troisième aspect. D'autre part, comme je l'ai souligné en 2.3.3, l'EDD semble être un terrain particulièrement propice à l'introduction d'un enseignement interdisciplinaire et par voie de conséquence linguistique sur le langage des disciplines. Le terreau de mon projet se prêtait ainsi particulièrement bien à développer la composante « langue d'enseignement » du FLSco.

1.1.2 Types de données

Délimiter mon domaine de recherche autour d'une des composantes du champ du FLSco était un préalable nécessaire avant de déterminer les types de données à recueillir. Elles sont en effet inféodées aux types de discours concernés. J'ai ainsi écarté les discours que l'on trouve dans la vie scolaire, hors de la classe, les discours qui ont trait à la vie de l'élève en général, et j'ai privilégié les discours spécifiquement disciplinaires. Pour cela, j'ai consulté des ressources pédagogiques sur l'EDD, ainsi que des manuels scolaires disciplinaires. J'ai aussi consulté des ressources mettant en œuvre des approches interculturelles.

29 Voir la partie contextuelle section I/1.3.4 pour une explication sur le livret de l'année et sur le dispositif « Collège au cinéma ».

1.2 Le recueil des données

1.2.1 Matériel pédagogique relatif à l'EDD : des sources interdisciplinaires et disciplinaires

Dans un premier temps, j'ai compulsé du matériel pédagogique existant conçu pour une EDD. J'ai d'abord balayé une large étendue de niveaux scolaires (du cycle 1 au cycle 4) pour avoir une idée globale de ce qui est fait, pour recueillir des exemples concrets y compris à des niveaux inférieurs aux classes d'inclusion des élèves. Il existe de nombreuses ressources disponibles à destination de publics scolaires sous forme de guides pédagogiques, ou de documents en ligne. Il y a notamment des contenus pédagogiques créés par les Centres régionaux de documentation pédagogique (CRDP) rattachés au réseau Canopé (éditeur public de ressources pédagogiques qui dépend de l'EN). Cette documentation a vocation à constituer une base pédagogique pour les enseignant.es afin de faciliter la mise en œuvre d'une EDD au sein de leurs cours. Les enseignant.es disposent ainsi d'un fonds d'activités clés en main dans lequel puiser. On trouve certaines ressources ancrées dans une discipline en particulier, par exemple *Éduquer au développement durable - SVT collège*, ou *Enseigner le développement durable - Géographie 5e*. D'autres ressources sont explicitement et intentionnellement au croisement de plusieurs disciplines, comme *EDD et climat – 30 activités au cycle 3*, ou *La biodiversité, tout est vivant, tout est lié*.

Il existe également des ressources pédagogiques qui ne sont pas diffusés par l'EN, comme celles mises à disposition en ligne par la fondation « La main à la pâte³⁰ ». On y trouve des activités scientifiques pour l'école et le collège, dont des activités en lien avec les enjeux environnementaux.

Ces ressources, qu'elles soient disciplinaires ou interdisciplinaires, sont intéressantes en premier lieu car elles donnent des exemples de concrétisations de l'EDD en classe ordinaire. Cela permet d'avoir un panorama des activités qu'il est possible de mettre en place pour une EDD, en lien avec les programmes disciplinaires et le Socle commun. Puisqu'elles s'inscrivent dans un enseignement conforme aux programmes de l'EN, ces ressources sont également intéressantes pour les discours disciplinaires qu'elles véhiculent.

30 Le site de la fondation : <https://fondation-lamap.org/> (consulté le 17/07/2022).

1.2.2 Sources disciplinaires (hors du champ de l'EDD)

Le deuxième type de données récoltées est constitué de ressources disciplinaires. Elles mettent en œuvre le programme de l'EN et ne sont pas nécessairement en lien avec l'EDD. Même si on trouve déjà dans les sources susmentionnées le langage caractéristique des disciplines, cela permet d'étendre l'analyse du discours disciplinaire indépendamment du sujet traité. J'ai ainsi consulté des manuels de collège de cycle 3 (6ème) et de cycle 4 (5ème-4ème-3ème) d'histoire-géographie-EMC (Enseignement moral et civique), de Sciences de la Vie et de la Terre, de français langue maternelle... Cela permet également de relever les compétences disciplinaires et transdisciplinaires que les élèves doivent acquérir. J'ai choisi de ne pas me limiter à un seul niveau, les élèves du groupe étant issus.es de classes de niveau différentes. À noter que les manuels des disciplines eux-mêmes, notamment les plus récents, intègrent souvent quelques pages qui rentrent explicitement dans le cadre d'une EDD. Par ailleurs, j'ai pu me rendre compte que la dimension interculturelle est relativement absente de ces manuels.

1.2.3 Ressources sur les approches interculturelles

C'est ce qui m'a amenée à rechercher des ressources mettant spécifiquement en œuvre des approches interculturelles. Une de mes sources d'inspiration sur ce point a par exemple été le manuel de FLE/FLS/FLSco *Entrée en matière*. Les ressources consultables sur le site du projet ConBat³¹ ont également été une grande source d'inspiration. Il s'agit d'un projet intitulé dans sa version complète « Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère et conscience plurilingue et pluriculturelle ». Il a été mené dans le cadre du programme « Valoriser les professionnels en langues » du Centre européen pour les langues vivantes. Sur le site, on trouve un grand nombre d'activités pédagogiques centrées sur des contenus disciplinaires liées au curriculum scolaire mais abordées selon des approches plurilingues et pluriculturelles. La consultation de ce matériel pédagogique interculturel était nécessaire pour compléter les contenus pour une EDD et les manuels disciplinaires.

2. Analyse des données recueillies

Je vais à présent montrer ce que la lecture de ces diverses ressources pédagogiques a apporté à mon projet, comment je les ai exploitées pour construire mes séances.

31 <https://conbat.ecml.at/> (consulté le 17/07/2022).

2.1 Un foisonnement de ressources...

Les ressources pour une EDD sont loin de manquer, nous en avons présentées certaines en 3.1.2.1 et 3.1.2.2. Il y a des pistes pédagogiques et des séances dans un grand nombre de disciplines scolaires, à la fois dans les manuels spécifiquement disciplinaires et dans les ressources interdisciplinaires disponibles. L'EDD recouvre un large faisceau de domaines et de problématiques. En consultant les ressources existantes, on observe un véritable foisonnement thématique. Par exemple il est possible de travailler l'EDD sous l'angle de la mise en danger de la biodiversité, du changement climatique, de la pollution de l'environnement, des inégalités sociales et économiques (accès à l'eau, aux ressources alimentaires, à l'éducation, à la santé), de la question énergétique et de l'exploitation des ressources, de la gestion des déchets, des catastrophes naturelles et l'aménagement territorial, etc. Cette liste est non exhaustive et ne donne qu'un bref aperçu des angles d'approche possibles. Chacune de ces thématiques peut être abordée par le prisme de différentes disciplines, certaines se prêtant parfois plus à l'étude de sujets en particulier.

2.2 ... mais une absence de documents adaptés au public d'élèves allophones

La consultation de ces ressources a été nécessaire car elles constituent un fonds précieux dans lequel puiser. Je n'ai toutefois pas pu trouver de séances utilisables telles quelles pour les collégien.nes EANA en contexte d'UPE2A (sans doute en existe-t-il mais elles n'ont pas forcément fait l'objet de publications³²). Toutes doivent être adaptées pour répondre aux compétences et aux différents besoins des élèves à savoir :

-le *niveau linguistique*. Les documents proposés au niveau collège (cycles 3-4) sont destinés à des élèves francophones suivant le cursus scolaire ordinaire et ils ne sont donc pas adaptés au niveau de langue des élèves (A1, A2 voire pré-A1 du CECRL).

-le *niveau disciplinaire et scolaire*. Les ressources qui correspondent à des niveaux de milieu ou fin de collège se fondent sur le présupposé que des connaissances et compétences disciplinaires et transdisciplinaires spécifiques ont été acquises précédemment par les élèves, conformément à la progression pédagogique des programmes de l'EN. Les élèves de notre dispositif (qui sont pour une partie MSA) ne possèdent pas les pré-requis attendus au cycle 4.

32 J'ai un bon exemple de projet EDD mené dans l'UPE2A du collège Laurent Mourguet à Écully. J'y reviendrai en 3.4.6.

Les sources de cycles 1, 2 et 3 présentent un contenu disciplinaire et exigent des compétences scolaires plus proches de leur compétences actuelles.

-les *objectifs pédagogiques*. Les ressources de niveau inférieur à la classe d'âge de nos élèves sont ainsi plus abordables d'un point de vue langagier et disciplinaire, cependant elles ne répondent pas aux attentes pédagogiques de l'UPE2A. En effet, elles sont centrées sur l'acquisition de connaissances et compétences disciplinaires, et non pas sur la pratique du français. Il n'y a pas d'attention spécifique portée à la dimension langagière des discours disciplinaires, puisque ces contenus visent avant tout la formation disciplinaire d'élèves déjà francophones et l'éducation de citoyen.nes responsables. L'objectif d'accompagnement vers l'inclusion de l'UPE2A amène au contraire la nécessité de mener un enseignement en FLSco qui tienne compte des disciplines à travers leur langage singulier.

-la prise en compte de *besoins hétérogènes* à travers une *pédagogie différenciée*. L'hétérogénéité du public n'est pas pensée dans les contenus existants. Les supports et les activités sont identiques pour tou.tes quelques soient les compétences acquises. Les séances sont toujours destinées à des groupes-classes sans différenciation explicitée, alors que le public d'EANA est caractérisé justement par une grande hétérogénéité.

-la prise en compte de la *richesse interculturelle* des élèves. Étant donné la nature de la thématique et le caractère mondial des enjeux, la dimension globale est bien présente dans les contenus. Ainsi, différentes zones du monde sont visibles, des études de cas sont faites sur différents pays, des territoires autres que français sont choisis pour illustrer certaines problématiques environnementales. Cependant, les réalités étrangères sont souvent étudiées en tant qu'objets éloignés, alors que le contexte de l'UPE2A nous permet d'introduire plus de proximité, de faire intervenir les connaissances personnelles des élèves. D'autre part elles sont relativement peu mises en relation, en dialogue, alors que notre contexte permet une rencontre, des échanges.

Ainsi, une analyse synthétique des ressources recueillies m'a permis de dégager ces différents critères. C'est sur la base de ces critères que j'ai adapté des contenus déjà existants pour créer les miens. J'ai dû en parallèle de cela sélectionner un thème à aborder parmi la multitude d'axes d'entrée à l'EDD envisageables.

2.3 Le choix d'un axe d'entrée : selon quels critères ?

Il y a nécessairement une part d'arbitraire dans le choix d'un axe d'entrée tant les possibilités sont infinies. D'autres choix auraient pu être justifiables et convenir. Je souhaite tout de même montrer que mes choix thématiques sont réfléchis et cohérents par rapport au contexte et aux objectifs. J'ai privilégié le thème du réchauffement climatique à d'autres thèmes. J'ai pour cela tenu compte des programmes disciplinaires, de l'inscription dans le projet théâtral et de la dimension globale de cette thématique qui, selon moi, favorise une approche interculturelle.

2.3.1 Rattachement aux programmes

Tout d'abord, le réchauffement climatique permet d'aborder ce qu'est un climat, connaissance à acquérir au cycle 3 en géographie. En début de cycle, une compétence abordée en géographie est de savoir identifier les caractéristiques de son (ses) lieu(x) de vie. Les grandes zones climatiques sont des connaissances attendues en 6ème.

En SVT, parmi les attendus de fin de cycle 3 (Ministère de l'Éducation Nationale, 2015 : 24) on trouve la capacité à « relier certains phénomènes naturels (tempêtes, inondations, tremblements de terre) à des risques pour les populations. ». On exige aussi de connaître les « phénomènes traduisant l'activité externe de la Terre : phénomènes météorologiques et climatiques ; événements extrêmes (tempêtes, cyclones, inondations et sécheresses, etc.). ». Parmi les objectifs de fin de cycle 4 en SVT (Ministère de l'Éducation Nationale, 2020 : 109-110), on trouve : « expliquer quelques phénomènes météorologiques et climatiques ». Les connaissances associées à cet objectif sont :

- la « différence entre météo et climat »
- « les grandes zones climatiques de la Terre »
- « les changements climatiques [...] actuels (influence des activités humaines sur le climat notamment par l'émission de gaz à effet de serre) ; leurs conséquences sur la répartition des êtres vivants », « les phénomènes naturels : risques et enjeux pour l'être humain »
- « notions d'aléas, de vulnérabilité et de risque en lien avec les phénomènes naturels ».

La thématique du réchauffement climatique est en conformité avec les exigences des programmes notamment en géographie ou en SVT, ce qui inscrit les séances dans une logique de rattachement à la scolarité des élèves en CLO.

2.3.2 Lien avec les textes de l'atelier théâtre

Les textes choisis par l'animatrice de l'atelier théâtre pour être joués par les élèves font référence à de nombreuses reprises au réchauffement climatique. Par exemple, dans « Monsieur Toulmonde » d'Aldebert, il est dit : « Les neiges ont fondu au Kilimandjaro » et « Miss Météo fabule et se met à délirer / Annonce la canicule pour janvier ». Le réchauffement climatique est même central dans un des textes (« L'ours » de Christophe Maé et Youssou N'Dour). Au-delà des textes travaillés dans le cadre de l'atelier, c'est aussi une notion omniprésente dans les discours médiatiques, culturels et au cœur des préoccupations environnementales actuelles. Cette notion n'est pas évidente à comprendre et j'ai pensé ces séances comme un moyen de l'éclairer. Cela m'a semblé d'autant plus important pour la formation de leur conscience écologique dans une société où les discours climato-sceptiques vont bon train, à rebours des connaissances scientifiques pourtant établies.

2.3.3 Dimension globale

Enfin, l'idée de travailler sur le climat m'a semblé favoriser une approche mondiale de la question environnementale. En effet, j'ai d'abord eu l'intuition qu'une étude des grands domaines climatiques sur Terre pourrait permettre d'aborder le monde entier dans une perspective géographique et être un axe interculturel privilégié. De plus, le réchauffement climatique est un phénomène global bien qu'il ne se traduise pas nécessairement par des hausses des températures en tout point du monde, ni toute l'année. Ses conséquences sur les populations et les territoires peuvent être protéiformes, plus ou moins directes, plus ou moins visibles, déjà actuelles ou à venir. Il concerne néanmoins tout le monde et relève d'un problème touchant à l'intérêt général. J'ai pensé que cet axe d'entrée pourrait permettre de varier facilement les échelles d'analyse et d'articuler ensemble le global et le particulier.

2.4 Analyser le « langage des disciplines »

La consultation des ressources interdisciplinaires pour une EDD et des manuels disciplinaires m'ont permis de relever des éléments de langage particuliers aux disciplines scolaires. Comme je l'expliquerai ci-dessous, j'ai parcouru un grand nombre de documents

avec l'idée de mettre en évidence les points communs entre les langages disciplinaires. J'ai essayé d'adopter une démarche synthétique plutôt que discriminante. J'ai cherché dans les manuels et les activités pédagogiques des contenus linguistiques propres au langage scolaire (qui se différencie du langage courant) mais qui peuvent en même temps être transdisciplinaires. Je justifierai ce parti pris et je donnerai des exemples concrets dans mes choix de conception.

3. Choix de conception

Je vais maintenant présenter mes choix de conception à proprement parler. Je vais les justifier selon trois angles : le français langue de scolarisation (3.1), les approches interculturelles (3.2) et la pédagogie différenciée (3.3). Le détail et le déroulé complet des séances est consultable en annexe (volume 2). Je ferai des renvois vers les annexes correspondantes au fil de mon propos.

3.1 Français langue de scolarisation

J'ai conçu mes séances dans une perspective d'enseignement de la langue de scolarisation, et plus particulièrement de la *langue d'enseignement* comme je l'ai justifié ci-dessus (3.1.1.1).

3.1.1 Des contenus disciplinaires au service des objectifs linguistiques : un équilibre à trouver

Même si je m'inscris bien dans le cadre d'une EDD qui implique des apports disciplinaires, j'ai eu à l'esprit de conserver une prééminence des compétences langagières sur les compétences disciplinaires. On ne peut néanmoins pas enseigner la langue en-dehors de tout contexte, en-dehors de son ancrage disciplinaire. Engager des apprentissages linguistiques sur des formes langagières décontextualisées est contre-productif, et va à l'encontre des approches communicatives en didactique des langues où la contextualisation est primordiale. Enseigner la discipline en négligeant ses aspects langagiers ou présenter des exercices sur des points linguistiques en-dehors du cadre disciplinaire sont deux travers dans lesquels j'ai essayé de ne pas tomber. Il y a un équilibre délicat à trouver entre les deux.

Pour ne pas perdre de vue l'ancrage disciplinaire, je me suis inspirée de séances qui existaient. Par exemple pour la séance 2 « Le climat change-t-il ? » (voir annexe 3, p.12), mes

références ont été notamment *50 activités pour une éducation au développement durable* (Caperan, Urena, 2009 : 226-228) et *EDD et climat : 30 activités au cycle 3* (Baldi *et al*, 2015 : 93-96). Le début de la séance correspond à la compétence disciplinaire géographique « décrire et analyser une photo de paysage ». J'ai adapté le matériel existant notamment en ajoutant des contenus linguistiques, c'est-à-dire que j'ai ciblé les formes langagières nécessaires à la compétence de description et d'analyse d'une photographie³³. J'ai insisté sur les moyens de décrire à la voix impersonnelle « on voit » et « on observe », ainsi que sur le lexique technique propre à l'analyse d'image (« au premier plan », « au second plan », « à l'arrière-plan »). La première analyse de photographies a permis d'introduire ces formulations à l'oral, puis le texte à trous et les analyses des photos suivantes avaient vocation à fixer et faire réemployer ces formes langagières dans des activités de structuration. J'ai particulièrement insisté pendant la séance sur ces formes ciblées en reprenant les élèves lorsqu'elles n'étaient pas employées correctement. À l'inverse, j'ai laissé faire lorsqu'il y avait des erreurs non liées à ces formes particulières dans les interventions orales des élèves : on peut parler d'une évaluation ciblée. Ainsi, la pratique de ces compétences langagières relatives à la description picturale a été faite en suivant une démarche de grammaire implicite, en action, « mine de rien » pourrait-on dire. Les connaissances lexicales et grammaticales ont été directement mises en application en contexte disciplinaire. Dans la suite de cette séance 2, j'ai repris l'activité de lecture de graphique qui est une activité classique dans les séances sur le réchauffement climatique. Cependant, en plus de la compétence de lecture de ce type de document, j'ai saisi l'occasion de cette activité pour travailler sur le lexique technique relatif à cet objet disciplinaire, mais aussi sur la lecture et l'écriture de dates et de nombres décimaux. La finalité de l'exercice n'était ainsi pas uniquement de savoir lire un graphique, ni de prendre conscience de la réalité du réchauffement climatique, mais aussi d'acquérir des compétences langagières et scolaires spécifiques.

3.1.2 Diversifier les objets disciplinaires : des types de documents variés

À travers les différentes séances, j'ai introduit divers types de documents utilisés et étudiés dans le système scolaire français. Ces documents correspondent à différents types d'écrits, qui sont caractérisés par une forme de discours et un support particulier. J'ai essayé

33 Voir par exemple la description d'une photographie de paysage (corrigé d'un exercice du manuel *Histoire géographie EMC 6ème*, Belin (2021)) : https://www.belin-education.com/upload_belin/complements_pedagogiques/03581773_hgemc_6_c10_202_cor10.pdf (consulté le 24/07/2022).

de les diversifier au maximum dans le temps restreint consacré au projet afin de familiariser les élèves avec plusieurs types d'écrits scolaires qu'ils et elles peuvent être amené.es à analyser en classe ordinaire. Cela permet de nourrir la connaissance d'une typologie des documents scolaires. En termes de nature, ils et elles ont ainsi pu étudier des photographies, des textes, un graphique, un planisphère, des tableaux. En termes de type de discours, on a abordé des documents descriptifs, explicatifs, narratifs. Nous avons ainsi pu balayer un large champ des documents possibles. Dans l'idée d'accompagner à l'identification de ces formes d'écrits associés au contexte scolaire, j'ai toujours cherché à faire un lien entre ces objets et les disciplines qui y correspondent. J'ai ainsi posé la question explicite : « Dans quelles matières on utilise/trouve ... ? ». La plupart du temps, plusieurs matières ont recours au même type de document : il y a des graphiques en mathématiques, en SVT, en physique-chimie, en géographie ; le planisphère est un objet géographique mais que l'on peut retrouver dans des leçons d'histoire, de SVT... Les objets abordés sont ainsi identifiés comme à la fois présents dans certaines disciplines et transdisciplinaires. L'idée de transversalité m'a semblé importante, c'est donc selon ce principe que j'ai ciblé certaines compétences langagières à inclure dans les séances.

3.1.3 Privilégier les compétences langagières transdisciplinaires

En tenant compte du caractère urgent de l'inclusion, j'ai fait le choix de privilégier des compétences langagières qui peuvent être communes à plusieurs disciplines. Ainsi, je ne me suis pas limitée à l'analyse du discours uniquement géographique, mathématiques, physique etc. J'ai voulu au contraire cibler des éléments transdisciplinaires, qui se retrouvent dans différents discours. Le défaut notable de ce parti pris est une perte de finesse dans l'enseignement du langage de chaque discipline en particulier. Cependant il m'a semblé que compte tenu du temps réduit dont les élèves disposent en UPE2A, ce choix pouvait être justifié. On met alors de côté les singularités pour mettre au centre les points communs. Privilégier un seul discours disciplinaire aurait également été envisageable, mais cela aurait été fait au détriment des autres. On peut penser que le cours de CLO est le meilleur cadre pour dispenser un enseignement FLSco vraiment ciblé sur chaque discipline, avec une collaboration didactique entre l'enseignant.e de la discipline et l'enseignant.e de l'UPE2A. C'est une démarche à envisager sur un projet de plus long terme, lorsque des partenariats sont établis avec les autres enseignant.es (voir 5.3). Dans le cadre de ce stage, je suis restée au sein

de l'UPE2A, j'ai donc préféré opter pour une approche interdisciplinaire et y faire apparaître des traits rassembleurs.

Grâce à l'exposition à des documents variés, j'ai voulu faire ressortir les éléments communs qui les composent. Le texte, le graphique, le planisphère, la photographie peuvent tous avoir un titre, les trois derniers sont toujours accompagnés d'une ou plusieurs légendes. J'ai introduit ces termes lexicaux spécifiques, et chaque apport d'un nouveau document était l'occasion de les réinvestir dans la logique d'un enseignement spiralaire. Dans la séance 3, j'ai mené un travail plus approfondi d'analyse de documents et d'identification de ses composants. J'ai introduit les termes de « nature », « auteur », « source », « date », « sujet »... Une réflexion autour de ces mots a été menée : en effet, certains termes sont polysémiques, et ils ont un sens particulier appliqué à la tâche d'analyse de document. J'ai fait comprendre aux élèves ce que recouvre le mot « nature » appliqué à un document (qui n'est pas la « Nature » au sens du milieu naturel, que l'on a évoqué par ailleurs puisqu'il appartient au champ lexical de l'environnement). De même, la « source » d'un document n'est pas la « source » d'une rivière, même si les sens propres et figurés de ce terme ont en commun l'idée d'origine. Ainsi, nous avons porté une attention à la signification particulière de ces mots dans le contexte scolaire, qui diffère du contexte social. Cette mise au point nécessaire a toutefois été envisagée dans une perspective transversale à plusieurs disciplines, et nous ne sommes pas allés jusqu'à différencier les sens que peuvent prendre certains mots en fonction des matières où ils apparaissent³⁴.

Cette séance 3 a aussi été l'occasion de travailler sur la compétence de compréhension de questions ouvertes introduites par le pronom interrogatif « qui » et par le déterminant interrogatif « quel ». Ce type de questions est extrêmement fréquent dans les exercices toutes disciplines confondues. En production, les élèves ont pratiqué une compétence essentielle dans plusieurs disciplines : présenter un document. Les outils langagiers sont le vocabulaire susmentionné, le présentatif « c'est », les locutions verbales « parler de », « dater de »...

De même, nous avons travaillé sur la compétence transdisciplinaire d'analyse d'image. Si j'ai privilégié des photographies de paysage que l'on trouve plutôt en géographie ou en SVT, les compétences langagières acquises sont transférables à des analyses de tableau ou

34 Le « sujet » est une fonction grammaticale et la « nature » des mots correspond à leur classe grammaticale en français, on parle de « source d'énergie » en technologie, de « source primaire et secondaire » de lumière en physique-chimie, etc.

d'affiches en arts plastiques, de photographies sur d'autres sujets... J'ai déjà développé ce point en 3.3.1.1. La voix impersonnelle avec le « on » est caractéristique de la distance exigée face à l'objet décrit dans les sciences mais aussi d'autres matières. Ainsi, les expressions « on voit », « on observe » sont un outil langagier utile pour décrire des photographies de paysage, mais pas seulement. On les retrouve dans des descriptions d'expériences en SVT, en physique-chimie. En mathématiques, le « on » est également de mise dans les démonstrations. Il en est de même pour les questions de compréhension et d'analyse de texte en français. Le fait de faire employer cette voix impersonnelle a permis de leur faire sentir la nuance de sens, il ne s'agit pas d'une troisième personne du singulier inférant le collectif comme dans la conversation courante, mais inférant plutôt la sensation de distanciation vis-à-vis de l'objet, ainsi que l'idée de neutralité.

Dans la séance 2, j'ai inclus un rappel ou une introduction (pour les élèves débutant.es) sur les nombres jusqu'aux milliers. En effet, cela permet de savoir lire et dire des dates. Cette compétence est essentielle en histoire bien sûr, où les dates des événements historiques sont des connaissances exigées dans les programmes. Mais elle est aussi utile dans de nombreuses autres matières. Le focus sur les nombres décimaux énoncés avec « virgule » est utile pour les matières scientifiques en particulier.

Du point de vue des activités langagières, j'ai accordé une certaine place à l'écrit, en compréhension et en productions courtes. Les supports écrits sont en effet omniprésents dans le système scolaire français et il importe de familiariser les élèves allophones avec la compréhension de documents et de questions écrits. Les productions demandées étaient des réponses courtes aux questions, parfois par des expressions, des mots. Le but des séances n'était pas de travailler la compétence à rédiger des textes. Cette pratique de l'écrit sous sa forme courte et guidée est une préparation à des productions plus longues et complexes exigibles en contexte scolaire. J'ai choisi en revanche de donner plus de temps à la production orale en continu, notamment dans la séance 3 dans laquelle chaque élève est venu présenter des documents visuels ou textuels devant la classe. Cette prise de parole en continu sous la forme d'un court exposé est une compétence nécessaire pour la préparation des oraux des examens nationaux (DNB, CFG), y compris les examens de français comme le DELF. On peut aussi la concevoir comme une propédeutique à la rédaction de développements écrits. Dans ce contexte, il m'a semblé important d'accorder du temps à la pratique de cette activité langagière. La production orale en interaction est également présente dans ce projet, mais elle

mérite moins d'être soulignée dans la mesure où elle est plus souvent présente en cours de FLS, et également omniprésente dans les interactions quotidiennes dans et hors les murs de l'école. Les élèves ont moins souvent l'occasion d'être en situation de production orale en continu. Je m'inscris tout de même dans une logique de renforcement de compétences au préalable initiées. On avait en effet mené une séance d'exposés sur la guerre en Ukraine (en prévision de l'accueil d'un nouvel élève ukrainien), on avait préparé les élèves à l'épreuve de production orale du DELF A1 ou A2, et certain.es élèves de 3ème à l'oral du CFG. Je m'inscris également dans un continuum de compétences d'expression orale avec l'atelier théâtre (même si la récitation de phrases mobilise des compétences différentes de la production orale spontanée ou improvisée à partir de notes écrites).

3.2 Approches plurilingues et interculturelles

En parallèle de la dimension FLSCO, j'ai adopté une approche interculturelle pour créer et mener les séances. Je me suis efforcée d'adopter cet état d'esprit d'ouverture à l'autre dans la phase de conception, pour créer un espace propice à l'échange et amener les élèves eux/elles-mêmes à développer des compétences interculturelles. Pour rappel, je pense l'interculturel dans la perspective d'approches plurielles. Les approches interculturelles, telles que je les ai définies dans la partie théorique (2.2), recouvrent un large panel d'objectifs : d'ordre pédagogique, mais aussi psychologiques ou sociaux. Dans ce chapitre, je vais montrer à quels desseins et comment j'ai mis en place des activités interculturelles au sein du groupe.

3.2.1 S'appuyer sur le connu pour aller vers les nouvelles connaissances et compétences

D'abord, adopter une approche interculturelle permet d'amener les élèves à mobiliser certaines connaissances qu'ils et elles ont acquis de par leurs cultures, leurs langues, leur parcours scolaire et de vie antérieurs. On cherche à s'appuyer sur le *déjà-là* pour construire les nouvelles connaissances et compétences, plutôt que de faire table rase du passé des élèves et de les considérer comme des individus vierges de toute connaissance.

Dans la séance 2 (voir annexe 3, p.12), à la suite du travail sur le réchauffement climatique, j'ai introduit une activité de comparaison des langues à partir des expressions de comparaison (*plus... que...*) et de comparaison progressive (*de plus en plus...*). Cela s'intègre à la séance car les conclusions de la lecture de graphique amènent les élèves à comparer deux

dates dans le temps pour exprimer l'idée qu'il fait plus chaud à une date plus récente qu'à une date plus ancienne (par exemple « En 2002, il fait plus chaud qu'en 1918. »). Avec une perspective plus englobante, elles amènent aussi à exprimer l'idée d'une évolution : les températures ont tendance à augmenter avec le temps, de manière générale « sur la Terre, il fait de plus en plus chaud. ». Ces deux structures syntaxiques comparatives qui sont composées de plusieurs mots méritent une attention linguistique particulière car elles sont susceptibles de poser difficulté aux élèves, d'une part pour les utiliser et d'autre part pour savoir les différencier l'une de l'autre. Une réflexion métalinguistique autour de ces expressions peut aider les élèves à comprendre le fonctionnement syntaxique et l'usage des expressions de la comparaison. Il est opportun pour cette réflexion de prendre appui sur la ou les langue(s) des élèves et d'adopter une démarche contrastive.

Ainsi, avec la contribution des élèves, on a pu ensemble constater que pour exprimer la comparaison certaines langues partagent avec le français la structure en deux parties séparées par un adjectif (*plus + [adjectif] + que*), alors que dans d'autres langues on utilise des mots apposés les uns aux autres. Certaines expressions de la comparaison ne se composent quant à elles que d'un seul mot. Pour la comparaison progressive, on a pu voir que la plupart des langues ont en commun avec le français la répétition du mot « plus », certains sont séparés par un mot comme en français, d'autres non. On trouve aussi la structure sans répétition comme en lingala. On a pu voir parmi les langues de la classe que le français est la seule langue qui nécessite quatre mots (« de » devant « plus en plus »), les autres langues exprimant l'idée avec trois mots au maximum.

Conscientiser les similitudes ou différences entre sa ou ses langue(s) parlée(s) et le français peut aider l'élève à s'approprier la langue cible qu'est le français. L'intérêt d'utiliser les compétences langagières que l'élève détient déjà est que ces compétences sont transférables à toute nouvelle langue. On cherche à faire acquérir une compétence plurilingue et interculturelle plutôt que des compétences langagières séparées. On prend en compte tout le répertoire langagier des élèves composé de langues multiples qui ne sont pas isolées les unes des autres mais se co-construisent plutôt. Par ce type d'activités, on s'inscrit dans le champ de la didactique intégrée des langues (voir 2.2.2.2), qui est une des approches plurielles. La démarche interculturelle est appliquée sous un angle linguistique ici.

Dans la séance 1 (voir annexe 1, p.4), j'ai également cherché à faire émerger le connu pour aller vers le nouveau. Plus exactement, j'ai voulu faire comprendre la notion de climat à partir de leur propre vécu dans leur pays d'origine. À partir de leur connaissance personnelle du temps qu'il fait dans les pays, chacun.e a pu contribuer à la compréhension collective de la notion.

3.2.2 Co-construire le sens grâce à la diversité de la classe

J'ai pensé cette séance 1 comme une co-construction du sens grâce à la diversité des origines des élèves de la classe. L'enjeu disciplinaire était d'introduire à la notion de climat, à distinguer de celle de météo. Dans le matériel pédagogique existant que j'ai consulté, j'ai trouvé des séances qui introduisaient la définition du climat de but en blanc, puis les différents climats du monde. Il m'a semblé que cette notion n'est pas évidente à comprendre dans la mesure où il ne s'agit pas d'une réalité sensible et perceptible comme le temps qu'il fait au quotidien. Il s'agit d'une réalité scientifique qui prend en compte des tendances sur le temps long et qui n'est pas immédiatement saisissable. J'ai donc jugé préférable de faire induire la définition du climat, et même de n'évoquer le mot « climat » qu'à la fin de la séance. J'ai pu m'inspirer pour cela de *EDD et climat : 30 activités au cycle 3* (Baldi et al, 2015 : 87-92). Mais plutôt que de partir de données écrites, j'ai voulu exploiter la richesse interne au groupe-classe. Les élèves sont originaires de pays sur quatre continents, situés à différentes latitudes. J'ai supposé compte tenu de leur origine géographique qu'ils et elles ont vécu dans des conditions climatiques variées.

Suivant ce présupposé, j'ai alors conçu la séance comme une exposition des différents climats du monde (sans en donner le nom dans un premier temps) via les expériences personnelles et sensibles des élèves. Il s'agissait à partir d'un certain nombre de critères guidants de parler du climat de leur pays d'origine d'abord en binôme. Je me suis volontairement appuyée sur des compétences langagières simples (parler de la pluie, des températures, des saisons) qui sont travaillées au quotidien en classe. En effet, un.e élève passe au tableau à chaque début de journée pour écrire la date et quelques phrases sur la météo du jour. Tou.tes les élèves recopient ensuite sur leur cahier. Cette phase d'échange permet donc de réactiver et de réemployer sur le mode de la conversation (et non de la production écrite) des compétences langagières régulièrement sollicitées. Sur la base de cette activité de production orale en interaction guidée qui relève plutôt du FLS, j'ai voulu

introduire une démarche réflexive afin de faire appréhender un concept qui appartient au champ disciplinaire de la géographie ou de la SVT. Après la phase d'échanges à l'oral, j'ai mis en place un moment de mutualisation de toutes les données récoltées dans la classe. Ainsi, une personne de chaque groupe a exposé au groupe-classe les résultats de son « enquête » sur les précipitations, les températures et les saisons de son/sa binôme. Les élèves ont dû s'approprier les informations qu'ils ou elles venaient d'obtenir de la part de leur camarade pour les transmettre aux autres sous la forme d'une courte production orale en continu. Nous avons ainsi collectivement rempli un tableau récapitulatif (voir annexe 2, p.11) avec les données de chaque pays représenté dans la classe.

À partir de là, j'ai demandé aux élèves de repérer s'il y avait des points communs entre les caractéristiques relevées de certains pays. Le but de la manœuvre était de grouper les pays aux précipitations/températures/saisons apparentées, pour que je puisse introduire le mot « climat » et les noms de chaque climat (tropical, équatorial, tempéré, désertique). J'ai associé une couleur à chaque groupe de pays, à chaque climat. Cette activité a permis de faire émerger les caractéristiques des climats à partir des expériences personnelles des élèves et non pas à partir de simples définitions. La connaissance scientifique est le fruit d'un enrichissement réciproque, qui prend en compte les singularités du groupe. Sur la base d'expériences personnelles sensibles, on parvient à conceptualiser une idée plus abstraite et englobant des réalités variées.

J'ai au préalable cherché des informations sur les climats de chaque pays afin de me faire une idée des résultats possibles. Cela était nécessaire notamment pour prévoir si les pays représentés par la classe couvraient une diversité de climats suffisamment large. Il s'agissait donc d'une étape essentielle avant même de concevoir le détail de la séance, pour s'assurer de la cohérence de la séance (et ne pas se baser sur une simple intuition). Mais pendant la séance, tout comme pour l'activité de comparaison des langues, j'ai donné le statut d'expert à chaque élève. Je me suis réfrénée de « corriger » les élèves même quand certaines informations me semblaient peu réalistes ou ne correspondaient pas complètement à mes recherches en amont, j'ai fait confiance à leur vécu et leur ressenti. Ainsi, j'ai évité de plaquer une « vérité » théorique sur la réalité personnelle de chaque personne. Cela n'aurait pas eu de sens car je n'ai aucune légitimité d'une part, et le climat est l'objet de variations au sein d'un même pays d'autre part. Pour les élèves comme pour moi, cet exercice a demandé un effort d'écoute et de décentration. Les approches interculturelles visent à développer la capacité à entendre et

accueillir une parole telle qu'elle est, en se délestant de toute image figée et préconçue de l'autre et en se décentrant de soi-même. Je discuterai de ce point en 3.4.7. Dans tous les cas, c'est bien grâce à l'apport de connaissances personnelles de tou.tes les élèves que nous avons construit collectivement un concept nouveau.

3.2.3 Penser la diversité dans une perspective globale

Dans les approches interculturelles, l'intention est d'occasionner la rencontre entre des personnes, en n'écartant pas les différences culturelles ou identitaires mais en les prenant en compte. Les différences ne sont pas assimilées dans une culture qui serait pensée comme supérieure ou normative. Elles ne doivent pas être vues comme un fait à cacher, atténuer, effacer, affronter. Il s'agit d'en prendre connaissance et les accepter. Ainsi, on visibilise la diversité, sans créer de relations antagonistes. La finalité est bien de prôner l'ouverture à l'altérité, de montrer que différence n'est pas synonyme d'incompatibilité.

Relever les dissemblances est un mouvement nécessaire dans le cadre d'une éducation à la tolérance. En même temps, les ressemblances ne sont pas non plus à négliger. Bien au contraire, la rencontre avec l'autre peut provoquer aussi la prise de conscience que des connivences existent par-delà ce qui peut différencier les individus. Dans les approches interculturelles, on tente de ne pas se focaliser uniquement sur les différences, mais de relever également les points communs. Cela permet de créer un sentiment de proximité favorable au rapprochement et à l'acceptation de l'autre.

Dans l'activité de comparaison des langues, on a ainsi pu constater que la formation de l'expression de la comparaison n'était pas similaire dans toutes les langues, mais on a aussi pu observer des similarités de construction entre certaines. À travers les langues, pétries de culture, on aperçoit des rapprochements culturels. Dans la séance d'introduction au climat, par la participation collective, nous avons pris conscience de la grande diversité de climats qu'il y avait sur la Terre. Mais nous avons aussi vu que ces climats ne se limitaient pas aux frontières nationales, qu'ils étaient partagés entre plusieurs pays frontaliers, ou en plusieurs zones du monde parfois éloignées. Même si on parle plus d'un phénomène naturel que de culture, au-delà de la dimension scientifique, ce travail avait pour but de faire prendre conscience de différences et de caractéristiques communes dans différentes régions du monde. La finalité était de faire sentir qu'on appartenait bien à un monde unique mais non uniforme.

Dans la séance 3 (voir annexe 4, p.26), nous avons abordé les problèmes environnementaux qui existent dans les pays d'origine des élèves. J'ai pris le parti de les faire lire et analyser des dossiers concernant plusieurs pays avec des thématiques communes (sauf pour le groupe n°1 débutant). D'autres options avaient été envisagées : soit donner un document qui aborde plusieurs problématiques pour chaque pays (pour ne pas donner la sensation qu'il n'y en a qu'une par pays, mais avec le risque de ne faire que des énumérations), soit aborder une seule question (pour aller un peu plus dans le fond), soit couvrir un maximum de problématiques en en « attribuant » une à chaque pays (afin notamment d'aboutir à des phrases bien distinctes pour la production théâtralisée). Finalement, j'ai essayé de faire émerger des problématiques communes dans le but de faire prendre conscience du caractère global des enjeux environnementaux, tout en embrassant une certaine diversité pour pouvoir créer ces phrases théâtralisées et faire voir la multiplicité des problèmes. Un des objectifs de la séance était de faire prendre conscience de points communs dans les enjeux auxquels doivent faire face les sociétés du monde, de faire sentir l'appartenance à un monde unique où il y a des problématiques environnementales globales. Le choix de la modalité de travail par petits groupes de 2 à 4 personnes était un compromis pour articuler la dimension globale et la multiplicité, en un temps contraint (je ne disposais pas de plusieurs séances à y consacrer).

3.2.4 Visibiliser et valoriser la richesse culturelle et linguistique des élèves

La séance de comparaison des langues n'a été possible que grâce aux connaissances des élèves, l'enseignante se place dans une posture de retrait, et doit apprendre à faire confiance aux élèves. L'enseignante quitte pendant un moment son statut d'experte, pour le léguer à chaque élève. Cela permet de conférer de l'importance et de la valeur aux compétences langagières de chacun.e.

J'ai voulu étendre la valorisation de la diversité du groupe hors de la salle de classe. Le spectacle de théâtre était pour cela un espace d'exposition privilégié, puisque d'autres classes, des membres de la communauté scolaire, des membres de la famille devaient venir y assister. J'ai donc décidé d'intégrer, avec l'accord de l'organisatrice de l'atelier théâtre, une partie interculturelle au spectacle. Avec la contribution des élèves, nous avons rédigé des répliques qui mettent en avant des problèmes environnementaux qui touchent les pays d'origine des élèves. En plus de cela, chaque élève a traduit dans sa langue les deux phrases reprises du titre du spectacle. Le spectacle s'intitule « Que calor ! Notre maison brûle ». J'ai

demandé aux élèves comment on dit « Il fait chaud ! La maison brûle » dans leur langue. Pour les élèves, cela a permis de bien comprendre le titre du spectacle. Puis avec les phrases individuelles créées, nous avons mis en scène cette partie interculturelle. En guise d'introduction, tous les élèves s'exclament en chœur « Il fait chaud ! La maison brûle » en français, avec le geste de s'éventer des deux mains puis de tracer un grand cercle représentant la Terre. Cette gestuelle devait ensuite être reprise par chaque élève au moment de dire la traduction de ces deux phrases dans leur langue. Par la première occurrence de cette gestuelle associée au français, le public pouvait comprendre le sens de ce qu'ils et elles disaient sur scène sans pourtant parler leur langue. L'idée était de compter sur les capacités synesthésiques du public pour qu'il accède au sens de ce qu'il entend. Cette exposition des langues de la classe a permis de les visibiliser, de faire entendre leurs sonorités, de faire prendre conscience de l'immense richesse linguistique et culturelle. Cela a valorisé les compétences des élèves aux yeux des personnes du public mais aussi aux yeux des élèves-mêmes. On réaffirme par cela le fait qu'ils et elles sont bien « allophones », et pas « non francophones ».

J'ai souhaité visibiliser aussi par la voie graphique. C'est ce qui m'a amenée à faire créer un décor plurilingue que j'ai affiché dans la salle de spectacle (voir annexe 7 p.44). Chaque élève a dessiné une affiche où est écrit le mot « Terre » dans leur langue³⁵ (voir annexe 6, p.40). Pour l'affichage, j'ai choisi de les coller en forme de grand cercle, afin de représenter visuellement la Terre et de faire un rappel à cette métaphore visuelle utilisée de manière récurrente dans la pièce de théâtre. Symboliquement, cette Terre plurilingue montre en un coup d'œil que notre planète est peuplée d'une diversité de tous ordres : individuelle, culturelle, linguistique... Tout le monde appartient au même monde, cette Terre appartient à tous, c'est un bien collectif dont chacun doit prendre soin, par-delà les différences. C'est l'idée d'une communauté humaine dans la diversité que j'ai voulu mettre en avant par ce modeste visuel.

3.2.5 Favoriser l'implication des élèves dans les apprentissages et le projet théâtral

Faire entrer les cultures et langues des élèves dans la classe a aussi eu pour objectif de jouer sur le facteur motivationnel. Déjà, parler de choses connues est psychologiquement sécurisant et peut aider l'élève à s'impliquer dans les apprentissages, à participer en classe.

35 À part cette seule contrainte, je n'ai pas donné de consignes particulières quant à l'esthétique de cette affiche, les élèves pouvaient laisser libre cours à leur imagination. Beaucoup d'élèves ont choisi de représenter entre autres le drapeau de leur pays. Même si cela ne faisait pas partie des consignes, le fait est que cela permet au public d'identifier dans quels pays sont parlées les langues présentées.

Ensuite, cela favorise l'envie de s'exprimer, car les élèves ont des choses personnelles à partager, à transmettre. Cela améliore aussi l'écoute et l'attention, car il y a une curiosité, une envie de découvrir les réalités des autres. La communication est plus naturelle, la classe devient un véritable cadre d'échanges. Les interactions qui se font selon une orientation horizontale (élève-élève) sont facilitées et s'ajoutent à celles qui se font selon une orientation verticale (professeur.e-élève).

Le travail que nous avons effectué ne se fondait pas que sur les connaissances déjà-là, il devait aussi permettre aux élèves d'en apprendre plus sur l'environnement et le réchauffement climatique dans leurs pays d'origine. Le fait d'ancrer ces nouvelles connaissances dans ces contextes peut faire que les élèves se sentent concerné.es. Ils et elles ont soif d'en connaître plus. Les élèves allophones (comme d'ailleurs les élèves d'origine immigrée) ont en général un lien identitaire et/ou affectif avec leur pays d'origine. Partir de ces pays peut donc être un facteur motivant pour ces élèves.

3.3 Une différenciation nécessaire

En plus du FLSco et des approches interculturelles, le troisième axe directeur que j'ai suivi pour concevoir mes séances est la pédagogie différenciée.

3.3.1 Rappel de l'hétérogénéité du public

On se référera à la partie contextuelle (1.1.3.3) pour la présentation détaillée du public. On constate que le groupe-classe est hétérogène sur divers plans. En retenant les critères du niveau langagier et du niveau d'acculturation scolaire, j'ai pu dégager deux ou trois groupes différenciés. Le premier groupe est constitué de M.A.N., G.M., S.B. : ce sont les élèves arrivé.es tardivement dans le dispositif (mars-avril), débutant.es en français mais ayant acquis des compétences scolaires et disciplinaires attendues pour leur classe d'âge du fait de leur scolarisation complète dans leur pays d'origine³⁶. Le deuxième groupe est constitué de tou.tes les autres élèves, qui ont un niveau de français A2-B1 à l'oral mais qui sont moins acculturé.es scolairement (à quelques exceptions près). De ce deuxième groupe, on peut différencier K.P. et F.A. qui ont des compétences en lecture et en écriture, une maîtrise de la phonie-graphie à consolider. D'autres regroupements auraient été envisageables, mais il m'a semblé être le plus pertinent. Ces catégorisations ne sont bien sûr pas la négation de la

36 Il faut néanmoins avoir conscience que les compétences visées dans les systèmes scolaires des différents pays peuvent varier en nature et en degré.

complexité et de l'hétérogénéité intrinsèque à chaque groupe. Elles sont néanmoins nécessaires d'un point de vue didactique et pragmatique. À partir de cette analyse, j'ai cherché à différencier les activités proposées pour répondre aux besoins identifiés en adaptant les compétences visées dans les différents groupes.

3.3.2 Un continuum FLS/FLSco

Les champs du FLS et du FLSco sont poreux, il n'est pas possible d'établir de frontière claire entre les deux. On peut parler de continuum. Cette idée se retrouve dans les séances que j'ai menées, car j'ai intentionnellement élaboré des activités qui ont un ancrage dans le champ du FLS pour développer dans un même mouvement des compétences visées en FLSco. Dans la première séance par exemple, situer dans le temps et décrire la météo en français sont des compétences langagières qui sont classiquement acquises en langue seconde et qui ne sont pas spécifiques à la langue de l'école. Elles permettent tout de même d'introduire en français l'expression et la notation de l'unité de mesure internationale de la température qui est très usitée dans les matières scientifiques (et moins pour décrire la météo au quotidien). Ce début de séance fait office de consolidation pour les élèves avancé.es et d'introduction à cette compétence langagière pour les élèves débutant.es³⁷. Ainsi, j'ai voulu me baser sur des compétences basiques de la langue quotidienne pour construire à partir d'elles des compétences langagières plus prioritaires dans les langages disciplinaires scientifiques (sans nier qu'elles sont utilisées hors du contexte disciplinaire lié à l'école).

Dans la séance 2, la description des photographies de paysage a mobilisé du vocabulaire qui relève du français général³⁸ mais également des termes-outils servant à l'analyse d'image et des formulations spécifiques au discours scientifique. J'ai voulu partir de connaissances lexicales de base pour amener les élèves à exprimer des phrases plus complexes et conformes aux productions disciplinaires attendues. Par exemple, les élèves se sont exercé.es sur la compétence à lire des nombres jusqu'aux unités de mille. Si cette compétence est enseignée en FLS, on met la priorité sur le début des années 2000 avec les élèves allophones car l'objectif immédiat est de pouvoir parler de sa date de naissance ou de

37 Elèves qui ont déjà été sensibilisé.es à certains termes et constructions de phrases car la date et la météo sont écrites au tableau et recopiées dans le cahier chaque jour.

38 L'enseignement du français général désigne la partie de l'enseignement du français qui ne se centre pas sur des objectifs et des besoins spécifiques, précis et délimités (comme en FOS ou en FLSco). Les contenus ne sont pas spécialisés et touchent une diversité de thématiques et de compétences langagières. C'est le français qu'on enseigne notamment en cours de FLE, qui sont des formations généralistes.

l'année en cours. En langue de scolarisation, les dates anciennes sont plus courantes (dans les discours disciplinaires en histoire, en français, en SVT...). Ainsi, se familiariser avec l'énonciation des dates du XXème siècle apparaît comme une priorité en FLSco contrairement au FLS. Il n'y a pas de séparation entre les deux champs, il est parfois difficile de dissocier l'un de l'autre, mais des distinctions peuvent être opérées en termes d'objectifs prioritaires.

En tout cas, mon intention première d'exploiter le continuum entre FLS et FLSco a été motivée : d'une part par l'objectif de l'UPE2A qui est aussi d'enseigner le français général, j'ai voulu tenir ensemble ce double objectif ; d'autre part par la volonté de faciliter l'apprentissage en m'appuyant sur des compétences plus basiques pour aller vers les nouvelles connaissances.

3.3.3 Des activités communes pour des objectifs différents

La différence de profil entre le groupe d'élèves débutant.es en français mais ayant suivi toute leur scolarité dans leur pays d'une part, et le groupe d'élèves plus avancé.es mais NSA ou MSA d'autre part, a permis de regrouper tout le groupe-classe sur des activités communes qui avaient vocation à développer des compétences différentes dans chaque groupe. C'est ainsi par exemple que toute la classe a dû légender les photographies de paysage (séance 2, voir annexe 3, p.12). Pour le premier groupe, cela leur faisait acquérir du vocabulaire nouveau en le fixant à l'écrit. Pour le deuxième groupe, cela leur permettait de consolider l'orthographe de ces mots connus à l'oral ainsi que de pratiquer leurs compétences de copie. De même pour le texte à trou de la séance 1 (voir annexe 1, p.4), c'est une activité de fixation du lexique et de compréhension écrite pour les débutant.es, alors que c'est plutôt un exercice de lecture et d'écriture pour les avancé.es. La lecture de graphique (séance 2) développe des compétences de lecture de nombres en français chez les débutant.es pour qui les nombres sont en cours d'acquisition, alors que dans le deuxième groupe la méthodologie de lecture du graphique est l'objet de notre attention en même temps que l'écriture de nombres en toutes lettres.

3.3.4 Des activités différenciées

La différenciation des activités a pu se faire en modulant plusieurs paramètres que nous listons ci-après :

-la diversification des activités langagières. À partir d'un même contenu et de manière simultanée, les groupes ne pratiquaient pas toujours la même activité langagière. Par exemple, dans la séance 2 (voir annexe 3, p.12), lors de la description de la photographie du glacier du Svalbard à l'oral en groupe-classe, les élèves avancé.es participaient spontanément, tandis que les élèves débutant.es étaient en activité de compréhension orale avec un étayage spécifique (des traductions ou des indications physiques de ma part comme aide à la compréhension). En revanche après la découverte du lexique nécessaire et des structures syntaxiques fixées à l'écrit (grâce au texte à trou), j'ai mis les élèves débutant.es en activité de production orale pour la description des photos des autres glaciers. Un autre exemple dans la même séance, les élèves avancé.es ont eu à écrire les dates en toutes lettres (activité de production écrite), alors que les débutant.es devaient relier les dates en chiffres à leur correspondance en lettres (activité de compréhension écrite).

-le recours à une langue-pont. J'ai pu recourir à l'anglais pour les deux élèves débutant.es qui ont des compétences en anglais qui leur permettent d'interagir dans cette langue. Il m'est arrivé de m'appuyer sur des élèves arabophones soudanais pour communiquer avec l'élève tunisien, même s'ils ne parlent pas le même arabe, cela a pu aider dans certaines interactions. Pour les autres élèves, je n'ai pas eu recours à de langue-pont.

-le lexique visé. Dans le texte à trou de la séance 2, les élèves avancé.es devaient compléter « premier plan » et « arrière-plan » car il s'agit du lexique disciplinaire visé. Dans le texte à trou pour les élèves débutant.es, j'ai fait apparaître ces termes techniques pour déjà se familiariser avec eux en compréhension, et privilégié le vocabulaire de base (« une personne », « un nuage »...) pour la production.

-la nature des documents supports. Dans la séance 3 (voir annexe 4, p.26), les trois élèves débutant.es en français et les deux élèves moins à l'aise en lecture ont été regroupé.es autour d'un même dossier d'étude de documents constitué uniquement de photographies. Les autres groupes de travail ont étudié des dossiers comprenant à la fois photographies et textes. À partir de cela, l'étude des supports a engagé des activités de nature différentes : légendage des photos d'un côté, lecture de textes complexes de l'autre.

-la longueur des textes. Toujours dans cette séance 3, le groupe débutant a également eu du texte à lire mais il était très court puisqu'il s'agissait uniquement du paratexte des photographies.

4. Mise en œuvre et résultats

Après avoir justifié mes choix de conception de manière argumentée et ordonnée selon certains axes clés, je vais maintenant présenter les modalités concrètes de mise en œuvre de ces séances (4.1). Puis j'exposerai les résultats de ce projet en fonction de différents critères d'analyse (4.2 à 4.7).

4.1 Modalités de mise en œuvre

Le projet a pris la forme de séances de cours et de répétitions théâtrales d'un total de 14 heures environ. Le tableau ci-dessous résume de manière synthétique les différentes étapes de mon projet, le temps approximatif consacré et les renvois à la présentation détaillée de chacune.

Étape n°	Contenu	Temps de cours consacré	Annexe
1	Séance 1 « Introduction à la notion de climat et aux climats du monde »	4h	Annexe 1, p.4. Annexe 2, p.11.
2	Séance 2 « Le climat change-t-il ? »	2h	Annexe 3, p.12.
3	Séance 3 « Et dans nos pays d'origine ? »	2h	Annexe 4, p.26.
4	Écriture de phrases en français et plurilingues pour la pièce de théâtre	2h	Annexe 5, p.38.
5	Mise en place de la partie interculturelle de la pièce	2h	Annexe 5, p.38.
6	Réalisation d'un décor : une Terre plurilingue	Activité per-lée (30min-1h par élève)	Annexe 6, p.40. Annexe 7, p. 44 (et illustration de couverture).
7	Répétitions de la partie interculturelle pour la pièce	2h environ (sans compter les filages de la pièce)	/
8	Représentation théâtrale devant un	3 x 15min	Annexe 8, p.45.

	public	pour la représentation en elle-même	
--	--------	-------------------------------------	--

Pour m'accompagner pendant ces séances, j'ai eu la possibilité de collaborer avec plusieurs personnels de l'établissement, en fonction des circonstances : la documentaliste et une AESH du collège (séance 1), ma tutrice de stage (une majorité des séances), l'organisatrice de l'atelier théâtre (répétitions et représentations), l'AESH d'une élève de la classe (rédaction des phrases). Je n'ai jamais été seule car cela était de toute manière proscrit pour des questions de responsabilité et cela aurait été hors des termes de mon contrat. Cela m'a permis de m'appuyer sur des soutiens précieux dans le déroulement de chaque séance.

Le projet s'est déroulé dans l'enceinte du collège (au CDI, en salle de FLS, en salle de technologie qui était attribuée pour les répétitions) et à la Maison pour tous – Salle des Rancy (Lyon) où ont eu lieu les représentations.

4.2 Inscription dans le projet théâtral

4.2.1 Une production interculturelle co-construite avec les élèves

Les résultats de ce projet se traduisent d'abord de manière concrète à travers une production d'environ 2min30 intégrée à la pièce de théâtre que nous avons créée avec les élèves (voir annexe 5, p.38). Cette production est le fruit du travail réflexif engagé sur les problèmes climatiques et environnementaux qui existent dans les pays d'origine des élèves, grâce à leur partage de vécus personnels et l'apport documentaire que j'ai ajouté en complément. Ce travail interculturel est dans la continuité de l'introduction au réchauffement climatique des séances précédentes. Les élèves ont chacun.e choisi de mettre l'accent sur un ou plusieurs enjeux parmi ceux que nous avons pu évoquer en cours. Ils et elles ont chacun.e rédigé une phrase, ce qui leur permet de réinvestir des connaissances et de s'engager personnellement dans le sujet.

L'organisatrice de l'atelier théâtre et moi-même avons réfléchi ensemble à la mise en scène de la production des élèves allophones. Elle a décidé à quel moment de la pièce l'insérer. Elle a aussi eu l'idée de la structure générale de ce passage : les élèves marchent dans l'espace, puis lorsqu'un.e élève crie le nom d'un pays d'origine du groupe, tout le monde s'arrête et lâche le haut de son corps (mise à part la personne originaire du pays qui doit

s'avancer et prendre la parole). J'ai pour ma part suggéré d'ajouter les phrases plurilingues après chaque intervention, la même phrase en français reprise en chœur, et j'ai eu l'idée de leur associer des gestes signifiants et répétitifs (voir précédemment : 3.3.2.4). Ainsi, cette production théâtrale est née d'une collaboration entre l'intervenante théâtre, les élèves et moi.

4.2.2 Étayage et consolidation du sens donné au spectacle

Lors des séances 2 et 3, j'ai demandé aux élèves de faire des liens avec le contenu abordé dans la séance et leur texte de l'atelier théâtre. Les élèves ont été participatifs lors de ces moments et ont réussi à faire de nombreuses connexions avec leurs propres répliques. Il s'agissait de moments de réflexion collaborative, puisque chaque élève se sentait particulièrement concerné.e par ses propres phrases, mais certain.es connaissaient aussi les phrases des autres et pouvaient en citer. Ensemble, par une mise en commun à l'oral, les élèves ont explicité le sens des textes théâtraux à l'aide des apports pédagogiques.

J'ai noté également un changement dans le jeu visible chez un certain nombre d'élèves pendant la répétition de théâtre qui a suivi la séance 3. Ma tutrice de stage et l'organisatrice de l'atelier ont fait le même constat. Il y a eu une transition assez clairement identifiable, on a senti une prise de conscience et un sens plus profond mis dans le texte, qui s'est révélé par plus d'intentions dans la voix lors du jeu. Les intonations étaient moins monotones, on sentait mieux la colère, l'étonnement, le choc que transmettaient les paroles. Il n'est évidemment pas possible d'établir une relation simple de cause à effet entre la séance que j'ai menée et cette répétition où les élèves étaient visiblement impliqués, car d'autres facteurs peuvent rentrer en ligne de compte (une ambiance favorable à la concentration à cet instant T, la date du spectacle qui commençait à approcher...). Cependant, il ne fait pas de doute que ces séances ont pu participer à consolider le sens que les élèves portent aux textes et au spectacle.

4.2.3 Réactions du public

Les réactions du public pendant et après le spectacle méritent également notre attention. Le public était notamment composé de classes du collège et leurs accompagnant.es, des élèves de l'UPE2A du collège Laurent Mourguet et leur enseignante, de membres de la famille des EANA, d'ex-élèves en UPE2A, de personnels du collège... Pendant les trois représentations, j'ai pu observer que le public présent était globalement très attentif. Les

élèves présent.es étaient calmes et respectueux.ses de leurs camarades sur scène. Les retours des élèves comme des adultes ont été élogieux.

J'ai noté que la visibilisation des langues des élèves a pu en toucher certain.es dans le public. À la fin de la deuxième représentation, quand Laurence Joffrin a pris la parole pour conclure le spectacle, elle a demandé au public ce qu'il avait reconnu dans la pièce. L'intention de sa question était de nommer les noms et auteurs des chansons reprises. La première réaction de la part d'une élève a été de dire qu'elle avait reconnu le lingala. Cette langue a été effectivement utilisée par une élève qui vient de la République Démocratique du Congo. L'élève du public a expliqué qu'elle était d'origine congolaise. À sa suite, une autre élève a dit qu'elle avait compris l'arabe et qu'elle était originaire de Tunisie. Ces deux élèves ont exprimé spontanément la reconnaissance de ces langues auxquelles elles semblaient s'identifier, elles avaient l'air fières de dire qu'elles les comprenaient. Sans doute que d'autres langues ont pu être reconnues dans l'assemblée même si cela n'a pas été exprimé.

4.3 Des séances adaptées au niveau ?

Concernant les séances en classe, le niveau langagier et le niveau disciplinaire ont été à mon sens adéquats pour le groupe d'EANA plus avancé.es en français. En effet, ils et elles ont pu acquérir des nouvelles connaissances et compétences, consolider certaines compétences sans se reposer uniquement sur leurs acquis. Le niveau visé a rendu les contenus accessibles et n'a pas découragé les élèves qui ont fait montre d'un réel investissement dans les activités proposées.

Pour les deux élèves qui sont arrivé.es peu de temps avant le début du projet, je n'ai pas assez adapté la séance 1 (voir annexe 1, p.4) car je n'ai pas prévu d'activité différenciée alors qu'il et elle étaient grands débutant.es en français. J'avais compté sur un élève anglophone pour les mettre en groupe avec lui, ce qui aurait facilité la mise en activité grâce à cette langue-pont, mais il a été absent cet après-midi-là. Ces élèves débutant.es sont donc resté.es en retrait. J'aurais dû leur créer des supports adaptés mais la séance était déjà préparée quand il et elle ont intégré le collège et je n'ai pas pu m'appuyer sur mon élève-ressource anglophone. J'en ai néanmoins tiré leçon pour les séances suivantes. Lors de la séance 2 sur le changement climatique, les élèves débutant.es ont bien participé, tant dans la partie orale qu'écrite. Ils et elle ont apprécié de participer à une séance commune, la différenciation que

j'ai mise en place leur a permis de suivre les mêmes activités que les autres et de développer des compétences langagières propres.

Il m'a semblé que partir de la lecture d'images pour conceptualiser la notion de réchauffement climatique a été une idée fructueuse. Cela a permis d'en donner une appréhension sensible et de rendre cette notion compréhensible à partir de comparaisons de photographies et d'une démarche déductive. Lors de la comparaison entre les deux photos du glacier en Norvège, les élèves ont fait des remarques très pertinentes sur le fait qu'elles n'ont pas été prises à la même époque. Mais à la question de savoir si l'endroit représenté est le même, les réponses ont été divisées dans la classe. Cela a permis de créer un débat à l'oral et de faire émerger réellement le problème, de faire relever la différence entre situation passée et présente. Cette discussion a impliqué l'ensemble des élèves y compris les débutant.es, et je pense que cela a été facilité par la nature visuelle du support.

4.4 Influence sur le facteur motivationnel

L'introduction de dimensions interculturelle et FLSco aux séances a-t-elle eu une influence sur la motivation des élèves ? Il semble que cela a eu un impact positif, mais s'il est difficilement quantifiable. Je ne peux le mesurer qu'à l'aune d'impressions subjectives que je vais exposer à l'aide de remarques qualitatives.

De manière générale, l'espace que j'ai laissé aux expériences personnelles a permis de libérer et faire circuler la parole. J'ai eu le sentiment que les discussions sur les climats par binôme puis en groupe-classe pendant la séance 1 les a bien intéressé.es. Ils et elles avaient envie de partager leurs connaissances et de découvrir des conditions de vie différentes dans des pays où ils et elles n'avaient jamais mis les pieds. L'activité de comparaison des langues a suscité un grand enthousiasme dans le groupe, qui s'est traduite même physiquement par une mise en mouvement des corps, les élèves ayant envie d'aller voir ce qu'il était écrit sur les feuilles de leurs camarades ou de se regrouper au tableau que l'on remplissait. Certain.es élèves n'ont pas forcément su traduire dans leur(s) langue(s) mais avaient à cœur d'y réfléchir. On sentait globalement une implication dans l'activité, et non une passivité. Il y avait un plaisir à montrer ses connaissances d'une part, et de découvrir celles des autres. Sans que la consigne n'en ait été donnée, certain.es élèves semblaient prendre plaisir à répéter à l'oral les mots prononcés dans les autres langues.

En ouverture de la séance 3 (voir annexe 4, p.26), j'ai aménagé un temps de parole libre sur les problèmes environnementaux que les élèves ont pu observer dans leur pays. Les réactions ont été nombreuses, presque tout le monde a eu quelque chose à évoquer, une expérience à partager. La parole circulait naturellement, et rebondissait de l'un.e à l'autre (« chez moi aussi... », « nous aussi... », « nous c'était pareil », « nous ce n'était pas comme ça »). L'espace de parole créé s'est transformé en véritable espace de discussion où les élèves s'écoutaient mutuellement, où ils et elles prenaient en compte les idées des autres pour y répondre, les compléter. La discussion s'est beaucoup centrée autour de la question de la pollution plastique et du mauvais traitement des déchets. Ce phénomène est certainement très visible, visuel, et a pu frapper nombre des élèves. Tout le monde (y compris moi) a pu prendre conscience que c'est un problème sérieux partagé par de nombreux pays. Les interventions n'étaient pas uniquement descriptives, mais confinaient aussi au personnel : une élève d'origine comorienne a dit par exemple que la plage était tellement encombrée de déchets ramenés par les vagues qu'elle ne pouvait même plus y jouer. Une autre élève a fait preuve d'une remarque méta-réflexive en disant qu'après avoir pris conscience qu'il ne fallait pas jeter le plastique par terre car le fleuve était pollué, elle avait changé son comportement. Ainsi les élèves se sont senti.es visiblement impliqués dans cette activité.

À d'autres moments aussi, j'ai pu voir que la visibilisation de leurs pays d'origine a eu une résonance personnelle chez les élèves. Combien se sont exprimés avec enthousiasme : « je connais ça », « je reconnais cet endroit »... Cela les mettait dans une disposition positive pour la mise en activité. Pour donner un exemple, l'élève ivoirien Y.S. a reconnu les bâtiments détruits par la montée du niveau de la mer à Grand-Lahou que l'on voyait sur une photographie. Il a exprimé spontanément avoir lui-même subi les conséquences de l'effondrement d'une maison similaire et d'en avoir gardé une cicatrice. Même si cet incident était dû au vent et non à des inondations comme sur le document proposé, il s'est senti concerné et a souhaité partager ce souvenir, ce qui démontre une forme d'investissement personnel si ce n'est émotionnel. Le sentiment d'être concerné par son pays d'origine a participé à la motivation de lire des textes qui étaient exigeants. L'élève bangladais A.M. était au courant pour les inondations récentes qu'il y a eu dans une région du Bangladesh et il savait que c'était en partie à cause des écoulements d'eau depuis le terrain surélevé que constitue l'Inde voisine. Il a semblé particulièrement avide d'en connaître plus, la lecture du texte lui a permis de découvrir d'autres raisons scientifiques.

Lors des présentations orales de la séance 3, ma tutrice de stage et moi-même avons pu constater que les élèves avaient pris confiance par rapport à l'exercice de production orale en continu précédente (sur la guerre en Ukraine). Cela est dû bien sûr à l'expérience puisque c'était la deuxième fois qu'ils et elles étaient confrontés.es à ce type d'exercice, et que des entraînements au DELF avaient aussi eu lieu entre temps. Mais on a perçu aussi un intérêt à (écouter) parler de phénomènes touchant leurs pays d'origine. Cela a suscité un certain engagement personnel dans le sujet.

Par ailleurs, il me semble que le fait d'avoir abordé le FLSco à travers des compétences interdisciplinaires et l'utilisation d'objets disciplinaires a augmenté la motivation des élèves. Comme je l'ai expliqué précédemment, je n'ai pas souhaité aborder les contenus langagiers en tant que tels, sortis de leur contexte disciplinaire, cela pour une raison didactique. Mais sans que cela ait été intentionnellement visé au préalable, j'ai pu m'apercevoir que cela avait un autre avantage, un effet motivationnel. Les élèves ont été très appliqués.es et investi.es dans les activités, par exemple pour la lecture du graphique. Certains.es élèves sont peu inclus.es en CLO et ce type d'activités est un moyen de les faire entrer malgré tout dans les disciplines. Il y a un élève en particulier qui a une appétence pour les matières scientifiques et chez qui l'activité a suscité un engouement notable.

4.5 Un pas vers l'inclusion ?

La contribution de ce projet à l'inclusion des élèves allophones est difficile à mesurer. On ne peut penser l'inclusion que dans un ensemble et elle ne peut être effective que grâce à un effort collectif de la communauté scolaire. À ma petite échelle, je pense toutefois avoir pu leur donner un certain nombre d'outils linguistiques et méthodologiques qui leur serviront en CLO. Comme je l'ai déjà expliqué, j'ai au maximum ciblé ces outils pour leur caractère transdisciplinaire. Ce choix a été fait en prenant en considération la course contre la montre que représente le passage en UPE2A pour les élèves, et le volume horaire modeste alloué à ce projet. Certaines des connaissances apportées et compétences pratiquées pourront être réinvesties dans un large éventail de matières, elles sont pour une partie transférables d'une discipline à l'autre.

Par ailleurs, on peut dire que la représentation de la pièce de théâtre devant une partie de la communauté scolaire (élèves, professeur.es, personnels) a eu une influence positive sur l'inclusion. Les élèves ont été acteur.trices d'un projet artistique qui les mettait en valeur aux

yeux de toutes ces personnes. Cela participe de l'inclusion dans un double sens. Le fait de recevoir des applaudissements et des compliments de la part du public a un effet psychologique bénéfique. Du côté des membres du public, le fait de voir ces élèves jouer a vraisemblablement pu modifier le regard qui leur était porté. Cela pourrait tendre à favoriser la volonté mutuelle d'aller vers l'autre, l'inclusion dans le groupe. À ce titre, il est notoire qu'une des élèves qui redoutait de jouer devant sa classe d'inclusion a eu des retours inespérés de sa part. Sa classe lui a offert une carte de félicitations. Plus encore, avant le spectacle, elle nous a exprimé ses craintes vis-à-vis d'un élève en particulier car il lui aurait dit qu'elle jouerait mal, mais il est finalement venu lui-même la féliciter après le spectacle. Ces marques de reconnaissance symbolique ont été extrêmement gratifiantes et rassurantes pour elle qui craignait l'opinion et les éventuelles moqueries de ses camarades.

Les élèves allophones ont pu montrer qu'ils et elles étaient capables d'apprendre le français, de dire des textes écrits dans un langage poétique parfois appartenant au registre soutenu... C'est notamment ce qu'a soulevé la principale du collège dans un discours élogieux à leur encontre. La démonstration de leurs compétences en français ainsi que de leurs capacités de travail, de motivation contribue à donner une image positive d'eux et elles-mêmes. Cependant, l'inclusion ne doit pas être pensée comme proportionnelle aux efforts personnels de l'élève et ne doit pas être confondue avec le modèle d'intégration. C'est une des raisons pour laquelle il m'a semblé important d'ajouter à ce projet théâtral la visibilisation de leur richesse culturelle et langagière. Je me suis servie de cette occasion comme d'une plateforme pour donner à voir et à entendre des éléments constitutifs de leurs cultures d'origine. En effet, inclure, ce n'est pas gommer ou invisibiliser les différences, mais bien plutôt accueillir l'élève dans son individualité. Visibiliser, c'est déjà contribuer à faire accepter, même inconsciemment, l'idée que l'école doit s'adapter aux élèves (et non le contraire).

4.6 Contribution à l'EDD

Ces séances se sont inscrites dans une éducation au développement durable qui était déjà engagée avec ces élèves allophones. Elles s'insèrent dans un projet d'établissement pluridisciplinaire proposant un ensemble d'actions de sensibilisation : atelier théâtre, lecture et présentation d'articles de revues organisée par la documentaliste, ramassage des papiers pour le recyclage dans le collège, lutte contre le gaspillage alimentaire à la cantine... En

complément de cela, ma contribution a permis aux élèves de prendre conscience de la réalité de certains enjeux environnementaux, en particulier le dérèglement climatique et ses conséquences. J'ai voulu leur faire sentir le caractère à la fois divers et global des enjeux.

Les phrases qui ont été produites pour le spectacle viennent des élèves, seule une aide pour la correction grammaticale ou certains termes lexicaux leur a été fournie par les enseignantes ou l'AESH. Cela montre que les élèves ont retenu certaines idées abordées en cours, ou réinvesti des connaissances antérieures (situations vécues) qu'ils et elles ont pu rattacher à l'idée plus générale de détérioration de l'environnement. Le regroupement de toutes les phrases individuelles dans une création collective permet de se rendre compte de la multiplicité des enjeux et de l'unité de l'humanité face à eux.

Le 27 juin a été organisée par l'enseignante-coordonnatrice une sortie au collège Laurent Mourguet à Écully. Les élèves de l'UPE2A de ce collège étaient venu.es assister au spectacle du collège Raoul Dufy, car leur enseignante avait également organisé un projet EDD pendant l'année. En échange, nos élèves sont allé.es voir leur travail pendant cette sortie de fin d'année qui a eu lieu une semaine après les représentations de la pièce. Avec l'aide d'un dessinateur professionnel, les élèves du collège Laurent Mourguet ont chacun.e créé une planche de bande-dessinée qui a pour thème l'écologie. Pendant cette visite, ils et elles ont lu et présenté leurs créations. Nos élèves étaient alors plutôt en activité de compréhension orale. Ma tutrice et moi avons pu constater que nos élèves comprenaient bien les présentations de leurs camarades, les idées qui ressortaient des dessins. Cela montre que les élèves ont des acquis lexicaux sur la thématique environnementale, ils et elles peuvent comprendre des discours sur l'environnement. Les acquis sont également notionnels et conceptuels : le réchauffement climatique, la fonte des glaces, la pollution plastique, la pollution de l'air (mentionnés dans les BD) sont des thèmes qui leur parlent, qui ont à présent une réalité dans leur esprit, et dont ils et elles ont une première idée des causes et des conséquences.

4.7 Formation de citoyen.nes tolérant.es et ouvert.es à l'altérité

L'introduction d'une dimension interculturelle en classe a notamment eu pour but d'éduquer à la tolérance. J'ai pu être la témoin de plusieurs situations dans lesquelles les élèves ont dû accepter la différence et accepter le statut d'expert de leurs propres cultures de leurs camarades. Cela a demandé un effort de la part des élèves (et de ma part). Il faut en effet être capable de se décentrer de soi pour écouter l'autre et aller vers l'autre. Les approches

interculturelles permettent d'acquiescer cette compétence de décentration (qui n'est pas innée et doit être l'objet d'une attention particulière). J'ai eu un rôle de médiation pendant ces moments car cela a pu parfois générer des situations de tension, d'affrontements verbaux.

Il y a eu notamment des débats lors des discussions sur les climats de la séance 1. L'élève sénégalais S.T. a affirmé qu'il y avait trois saisons au Sénégal. D'autres élèves ont réfuté cela, avec une attitude de confrontation. J'avais décidé de faire confiance aux élèves et de ne pas mettre en cause leurs dires, même s'il me semblait d'après mes recherches préalables que le Sénégal se caractérisait par deux saisons (climat tropical). Malgré mes propres doutes et ceux des autres élèves, j'ai défendu la position d'expert de l'élève en question, pour ne pas imposer une vérité extérieure et théorique sur sa réalité empirique à lui. Devant la contradiction que ses camarades lui ont opposée, S.T. a tout de même vérifié pour la semaine suivante et a reconnu qu'il s'était trompé. Nous n'avons pas su la raison de cette possible méprise, mais il a été intéressant de voir les postures tout de suite radicalement antagonistes des élèves qui le contredisaient, sans chercher à demander des explications, à le comprendre, à nuancer son opinion. Moi-même j'ai essayé de lui faire décrire ses trois saisons pour comprendre d'où venait cette perception (certainement justifiée), mais l'atmosphère de tension n'a pas été favorable à une discussion sereine.

Une situation semblable a eu lieu au cours de cette même activité. L'élève bangladais A.M. a affirmé qu'il y avait six saisons au Bangladesh, mais personne ne le croyait. Ce nombre qui paraissait trop important aux yeux de toutes a suscité une fois de plus des oppositions verbalisées (des exclamations comme « non », « c'est pas vrai », « c'est pas possible »...). J'étais moi-même étonnée mais au lieu d'adopter une attitude de rejet comme celle des élèves, j'ai montré une attitude de curiosité pour tenter de comprendre cette réalité qui m'était étrangère. Devant la contradiction de ses camarades, A.M. a tout de suite cherché sur Internet et leur a montré qu'il avait raison. En réalité, il y a trois saisons principales avec des variations internes qui les subdivisent en six dans le calendrier utilisé par la population locale. Dans la première situation, je n'ai pas vraiment réussi à faire en sorte que l'on écoute vraiment ce que S.T. avait à dire. En revanche, la deuxième situation a peut-être permis d'engager un processus d'acceptation d'une altérité. De manière plus générale, lors de cette activité, les élèves ont pu voir la diversité des conditions de vie qui existent sur Terre. Cette exposition aux différences locales a permis de favoriser un décentrement du regard.

L'acceptation de l'altérité n'est pas difficile qu'entre personnes originaires de pays différents, elle se joue à différentes échelles. L'introduction de documents qui véhiculent des données culturelles a pour effet de toucher au sensible, au sentiment d'appartenance et donc de susciter des réactions. J'ai un exemple signifiant lors de la séance 3, dans le groupe de travail constitué par les deux élèves soudanais. Le dossier proposé montre une photographie d'habitations inondées au Soudan. I.M. a dit qu'il ne reconnaissait pas ce type d'habitations, il a exprimé de manière catégorique « c'est pas comme ça au Soudan ». Il n'a pas exprimé de nuances, il ne s'est pas demandé s'il existait peut-être ce type de maisons dans des parties du Soudan qu'il ne connaissait pas. Pour lui, sa réalité personnelle était la réalité du pays entier. Son camarade soudanais Z.R. lui a apporté contradiction en confirmant qu'il y avait bien des maisons de ce genre. Il a affirmé être même né et avoir grandi dans une maison comme cela. I.M. a au départ continué à nier cette possibilité, en répétant que « c'est pas comme ça les maisons au Soudan ». J'ai dû lui montrer qu'ils avaient tous les deux raison et que les modes de vie pouvaient être divers au sein d'un même pays, d'autant qu'I.M. vient de la ville et habitait dans un immeuble, et Z.R. vient d'une zone rurale. Cet épisode a pu les faire réfléchir sur une diversité peut-être insoupçonnée et les engager dans une démarche d'accueil de cette diversité.

Ces quelques situations de tension créées par la confrontation à une réalité différente de celle qu'on s'imagine ont ainsi pu être déclenchées suite à l'adoption d'une approche interculturelle qui visibilise et s'appuie sur les différences. Les tensions ne sont pas pour moi des signes d'un échec, bien au contraire, elles sont à la fois un indice de la nécessité d'une éducation à l'altérité et une partie prenante de ce processus de formation à l'ouverture. Elles montrent que la compétence de décentration est en cours d'acquisition. Pendant ces séances, ce processus de décentration ne s'est pas manifesté que par des situations conflictuelles. Il a pu se traduire par des réactions de joie, d'émerveillement, comme par exemple lorsque tout le monde était impressionné par les mots tracés au tableau en bengali et en hindi par A.M. (activité de comparaison des langues). De manière moins visible car non exprimée, la valorisation de la diversité et des individualités a pu contribuer de façon sous-jacente à constituer l'idée d'un monde pluriel dans l'esprit de chacun.e.

5. Pistes de remédiation

À la lecture des résultats de ce projet, on voit qu'un certain nombre d'objectifs ont été réalisés, mais certains n'ont pas été atteints à la hauteur de ce qui pouvait être attendu. Je vais donc pour finir proposer quelques pistes de remédiation pour améliorer le dispositif tel que je l'ai mis en place pendant mon stage.

5.1 Une séquence incomplète

Dans le cadre de ce stage, le temps m'a manqué pour mettre en œuvre une séquence complète. J'avais notamment prévu de dédier une séance aux causes du réchauffement climatique. Les élèves ont à mon avis saisi que ce phénomène anormal à l'échelle des temps géologiques était lié aux activités humaines, car les textes du théâtre parlent de la responsabilité de l'homme, et je l'ai à plusieurs reprises évoqué en cours. Mais j'aurais voulu aller plus en profondeur et faire une séance sur l'effet de serre par exemple. Cela aurait permis de mieux faire prendre conscience de l'impact de l'homme sur la Terre.

De même, le temps m'a manqué pour discuter des solutions que l'on peut envisager en faveur de la planète. Parmi les objectifs de mon projet, il y avait : « Faire réfléchir aux solutions existantes et comportements à adopter pour protéger l'environnement, donner aux élèves une capacité d'action en faveur de l'environnement ». Je n'ai pas pu réaliser cet objectif qui aurait participé de la formation de citoyen.nes responsables et acteur.trices sociaux.ales. Certains comportements ont toutefois pu être abordés, même si nous ne sommes pas rentré.es dans le détail : ne pas jeter ses déchets dans la nature, faire le tri pour recycler, réutiliser, économiser l'énergie et l'eau, se rassembler pour manifester et faire entendre sa voix... Ces idées de comportements ont été évoquées à certains moments opportuns en cours, ou pendant la lecture des BD à Écully, mais cela aurait été nécessaire d'approfondir.

5.2 Une meilleure prise en compte de l'hétérogénéité

Comme je l'ai déjà mentionné (3.4.3), lors de la séance introductive sur les climats, j'ai mal anticipé l'arrivée d'élèves débutant.es. J'aurais dû leur aménager des activités plus adaptées. Par exemple, il aurait été possible de leur fournir un support progressif pour arriver à s'exprimer sur le temps qu'il fait, quitte à être en décalage temporel avec l'autre groupe. Ou alors leur donner un questionnaire guidé qui les aurait mis plus en activité de compréhension que de production. Ou encore un précis de phrases toutes faites utilisables avec leur traduction

en anglais (puisque nous avons cette langue en commun). Dans tous les cas, il aurait fallu différencier afin de prendre en compte l'hétérogénéité.

De même, ces deux élèves n'ont pas voulu participer au spectacle, même si on leur a proposé de rattacher le projet en cours de route. Pour qu'il et elle se sentent partie prenante du projet, je les ai inclus dans la conception de la Terre plurilingue. Cela ne demandait pas de compétence langagière en français, leur permettait de faire partie du groupe et de mettre en valeur leur langue et leur individualité à travers cette expression artistique. Mais j'aurais sans doute pu trouver un moyen de les impliquer davantage malgré leur arrivée tardive et leur refus de jouer sur scène. Sur l'idée de ma tutrice de stage, j'ai traduit en albanais et en espagnol (à l'aide d'outils informatiques) les textes joués par leurs camarades, afin qu'il et elle puissent au moins mieux comprendre de quoi il retournait. J'aurais sans doute pu faire plus, notamment pour mettre à profit le temps des répétitions des derniers jours, où il et elle ne faisaient rien d'autre que de regarder. Néanmoins, S.B. a montré qu'elle se sentait au moins en partie intégrée et concernée par le projet car elle a fait venir sa mère pour voir le spectacle, même si elle n'y jouait pas.

5.3 S'associer dans un projet plus vaste avec les enseignant.es de classe ordinaire

Dans une perspective inclusive, il pourrait être bénéfique de travailler de concert avec les enseignant.es de CLO. Un projet commun entre plusieurs enseignant.es pourrait permettre de décupler le volume horaire à y consacrer, bénéficier de l'expertise de chacun.e et ainsi d'adopter une démarche FLSco ciblée sur des disciplines en particulier. Un projet de plus grande ampleur qui associerait également les élèves de CLO pourrait permettre de repousser les murs de la classe, de décroisonner, de créer du commun au sein de l'établissement scolaire. Il pourrait être intéressant d'impliquer les élèves dans un projet qui a une véritable portée sociale et/ou écologique, au sein de l'établissement ou même pourquoi pas dans le quartier. Cela permettrait de réellement les mettre en action en faveur de la cause environnementale, de leur apprendre à devenir des acteur.trices qui œuvrent au bien commun. J'avais pensé au début du projet organiser une sortie dans un jardin partagé près du collège. J'ai abandonné cette idée car je n'ai reçu aucune réponse de la part de l'association qui s'en occupait. Mais il me semble qu'ancrer un projet EDD dans le territoire, s'appuyer sur le tissu associatif ou le réseau professionnel locaux serait une piste prometteuse à explorer.

CONCLUSION

La construction de mon projet d'ingénierie s'est faite en prenant en compte les contraintes et les opportunités liées au contexte et en plaçant les besoins (nombreux et de tous ordres) des élèves au centre de ma réflexion. Ce sont les besoins pédagogiques liés à l'atelier théâtre auquel participaient les élèves allophones qui m'ont amenée à développer un projet qui s'inscrit dans une éducation au développement durable. L'EDD est une mission d'ampleur de l'EN qui se traduit sur le terrain par des actions éducatives multiples et conjointes. Ce projet ne représente qu'une pierre à l'édifice dans la formation de citoyen.nes conscient.es et engagé.es face aux enjeux sociaux et environnementaux. L'EDD est de plus en plus prégnante dans les programmes et les projets d'établissement. Les enseignant.es disciplinaires disposent ainsi d'un vaste corpus évolutif de ressources. Toutefois pour répondre aux besoins spécifiques des élèves de l'UPE2A, j'ai dû adapter les contenus existants. C'était là tout l'intérêt et le défi de mon projet. Comment en effet faire une EDD pour des élèves dont les répertoires langagiers et culturels, les objectifs immédiats et à moyen terme diffèrent de ceux des élèves de CLO ? Les élèves allophones doivent apprendre le français en même temps que se familiariser avec le système scolaire français et acquérir des compétences scolaires et disciplinaires. Pour répondre à la multiplicité des besoins, pas seulement langagiers, il m'a fallu adopter une méthodologie particulière. J'ai choisi de relever ce défi en m'appuyant sur deux axes qui me semblaient prometteurs, à savoir le FLSco et les approches interculturelles.

Les séances fondées sur une démarche en FLSco ont permis aux élèves d'acquérir des compétences langagières en même temps que des compétences disciplinaires et scolaires. Une partie des contenus linguistiques et langagiers abordés étaient centrés sur les langages disciplinaires et transdisciplinaires, dans le but de favoriser l'inclusion des élèves en CLO. Le postulat qui sous-tend la nécessité du FLSco dans sa composante « langue d'enseignement » est bien que les savoirs et les compétences disciplinaires ne se transmettent et ne s'acquièrent qu'à travers le langage. J'ai donc voulu répondre aux besoins d'apprentissage de ce langage indissociable des disciplines. La méthodologie propre au FLSco est ce qui m'a permis de concilier différents objectifs des élèves allophones : apprentissage du français en tant que langue seconde et en tant que langue de scolarisation, acquisition de savoir-faire disciplinaires et interdisciplinaires. Quant aux approches interculturelles, les résultats exposés ont montré qu'elles ont favorisé l'engagement personnel dans les apprentissages, contribué à donner du

sens et un caractère concret au développement durable, facilité la prise de conscience d'enjeux mondiaux, permis aux participant.es d'exercer leurs compétences interculturelles (qui contribuent *in fine* à la construction d'une société tolérante et inclusive). Il aurait fallu mener des séances « témoin » (non interculturelles) à titre de comparaison pour avancer de manière plus précise le bénéfice de la mise en œuvre des approches interculturelles et plurilingues. Cependant il semble clair qu'elle a contribué à mener à bien la mission de former au métier d'élève et de citoyen.ne.

Dans le processus de conception du projet, ma plus grande difficulté a été de tenir ensemble tous les objectifs généraux et pédagogiques que je m'étais fixés (et qui découlent des besoins liés au contexte et au public). Je devais en effet intégrer à ma réflexion à la fois l'enseignement en FLS et FLSco dans une perspective inclusive, la prise en compte et la mise en valeur des identités culturelles et langagières des élèves dans une perspective interculturelle, le chemin pour aboutir à une production théâtrale à intégrer au spectacle, la pédagogie différenciée pour adapter les activités aux niveaux en français et aux niveaux scolaires des élèves, les missions propres à une EDD... Tous ces objectifs étaient d'égale importance et aucun ne pouvait être négligé. La deuxième difficulté majeure que j'ai rencontrée a été le facteur temps. Mon projet ne pouvait pas empiéter sur tous les autres impératifs³⁹ et j'ai dû composer avec un nombre d'heures relativement restreint qui m'a poussée à écarter de nombreuses idées, à faire des choix qui me laissent un goût d'inachevé. Je n'ai d'ailleurs pas réalisé certains objectifs pré-définis, qui étaient trop ambitieux par rapport au temps dont je disposais : organiser une sortie dans le quartier pour présenter des actions écologiques locales⁴⁰, mener des activités FLSco en lien avec la discipline FLM à travers la lecture et l'écriture de contes pour raconter un récit au passé⁴¹, engager une démarche scientifique avec la réalisation d'expériences⁴², créer des séances dédiées à la réflexion autour des actions possibles en faveur de l'environnement,... J'avais déjà une profusion d'idées lors de la rédaction des objectifs au début du projet mais toutes les réaliser relevait, *a posteriori*, de l'utopie. Je n'avais en revanche pas fixé de quota horaire déterminé à

39 Préparation aux examens, progression pédagogique de l'enseignante, répétitions de théâtre...

40 J'ai contacté deux jardins partagés proches du collège mais la démarche n'a pas abouti.

41 C'était une idée qui venait de ma tutrice de stage, car elle a mené une séquence sur les contes avec sa classe de 6ème et il y avait un besoin de pratiquer les compétences de récit au passé pour les élèves allophones qui ont passé le DELF A2.

42 J'aurais pu m'inspirer de la méthodologie FLSco appliquée à la démarche d'investigation en physique présentée par Avrillier et Cornu (dans Cherqui, Peutot, 2015 : 148-156) pour l'appliquer à des expériences en lien avec l'EDD.

dédier à mon projet avec ma tutrice, car le fonctionnement de l'UPE2A implique une grande souplesse et une capacité d'adaptation face aux divers imprévus qui ponctuent l'année. Composer avec ces deux difficultés – la multiplicité des objectifs et la gestion du temps – a été pour moi très formateur, car ce sont finalement des difficultés inhérentes au contexte et auxquelles est confrontée continuellement l'enseignante-coordonnatrice de l'UPE2A. J'ai fait au mieux en articulant plusieurs objectifs au sein des mêmes séances, mais ce stage m'a aussi appris à accepter les compromis. Je garderai en mémoire les potentialités du projet que je n'ai pas exploitées pour ma pratique professionnelle future.

Si j'obtiens à l'avenir un poste dans une UPE2A, j'aimerais expérimenter d'autres projets pour une EDD. Il me semble que le caractère crucial des enjeux nous oblige à ne pas négliger cette éducation malgré le défi que cela pose en termes didactiques et pédagogiques. Mon cheminement dans ce projet et ce mémoire m'ont permis de voir que cela était possible, et surtout m'a donné des outils théoriques et pratiques dont je me resservirai, dans le cadre d'un projet EDD ou plus généralement dans ma pratique enseignante en UPE2A. Pour aller plus loin dans l'accompagnement à l'inclusion des élèves allophones, qui doit être le fait de l'ensemble de la communauté éducative, il serait judicieux d'engager les élèves dans un projet commun avec d'autres enseignant.es et avec d'autres élèves. Cela pourrait être l'occasion de séances conçues selon une démarche FLSco en collaboration avec un.e enseignant.e disciplinaire, qui permettrait de bénéficier de l'expertise de chacun.e. Une piste que je n'ai pas explorée mais qui pourrait également être prometteuse serait d'inscrire un projet dans une perspective actionnelle⁴³. Ce sont des directions vers lesquelles j'aimerais tendre. La mise en application du FLSco et des approches plurilingues et interculturelles pose de nombreuses questions, je devrai tâtonner, expérimenter, essayer, mais quoi qu'il en soit, ce stage et ce travail universitaire m'auront déjà permis de comprendre à travers ma pratique leur intérêt et leur caractère indispensable pour des élèves allophones.

43 La perspective actionnelle (CECRL, 2001 : 15) désigne une approche didactique dans laquelle on considère les apprenant.es comme des acteur.trices sociaux.ales qui ont à réaliser des tâches réelles (qui ont un impact social et qui ne sont pas uniquement langagières). L'apprentissage de la langue se fait en contexte à travers la réalisation de ces tâches. Cela semble d'autant plus pertinent que l'EDD vise à former des acteur.trices dans la société, qui s'engagent. Cette mise en action doit être favorisée par l'école à travers des projets ayant un impact environnemental concret. Voir le vademecum pour une EDD de l'EN (MENJS, 2021 : 35-38).

Bibliographie

- Abdallah-Preteuille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : Presses universitaires de France.
- Auger, N., Le Pichon, E. (2021). *Défis et richesses des classes multilingues : Construire des ponts entre les cultures*. Paris : ESF sciences humaines.
- Baldi, E. A., Gratian, M., Espagnet, O., Saura, J.-C., Simplex, S., Martin, L., Froment, C., Bourdaa, S., Parmentelot, J.-L., Urena, L., & Caperan, P. (2015). *EDD et climat : 30 activités au cycle 3*. Futuroscope : Canopé éditions.
- Bazin, D., & Viltot, J.-Y. (2007). *Vers une éducation au développement durable : Démarches et outils à travers les disciplines*. Amiens : SCÉRÉN-CRDP Académie d'Amiens.
- Beacco, J.-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue : Des mots aux discours*. Paris : Hachette Livre.
- Beacco, J.-C. (2012). Faire réussir dans toutes les disciplines scolaires : les dimensions langagières de l'acquisition des connaissances. In Klein, C. (dir.). *Le français comme langue de scolarisation : Accompagner, enseigner, évaluer, se former*. Futuroscope : SCÉRÉN CNDP-CRDP, 118-120.
- Benveniste, É. (1976). *Problèmes de linguistique générale I*. Paris : Gallimard.
- Blanchet, P. (2004). *L'approche interculturelle en didactique du FLE*. Cours de Licence 3 de Didactique du Français Langue Étrangère. Rennes : Université Rennes 2 Haute Bretagne.
- Bouchard, R. (2008). Du Français fondamental, à la compétence scolaire en passant par le français de scolarisation. *Le Français dans le monde – Recherches et applications*, 43, 127-143.
- Bouttier-Guérive, G., Thouvenot, T., & Dorémus, G. (2005). *Planète attitude junior : Pour protéger la nature et les animaux* (Fonds mondial pour la nature. Section, Éd.). Paris : Éd. du Seuil.
- Brundtland, G.H. (1987). *Notre avenir à tous*. Rapport de la Commission mondiale de l'environnement et le développement de l'ONU. Disponible en ligne : https://fr.wikisource.org/wiki/Notre_avenir_%C3%A0_tous_-_Rapport_Brundtland (consulté le 14/07/2022).

Candelier, M. (2003). *Janua Linguarum : La porte des langues - L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Strasbourg : Centre européen pour les langues vivantes/Conseil de l'Europe.

Candelier, M. (dir.) (2012). *Le CARAP : Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Strasbourg : Centre européen pour les langues vivantes/Conseil de l'Europe.

Caperan, P., & Urena, L. (2009). *50 activités pour une éducation au développement durable : Aux cycles 1 et 2*. Toulouse : SCÉRÉN-CRDP de Midi-Pyrénées.

Carras, C. (2019). *Français sur objectifs spécifiques*. Cours inédit du CNED/Université Grenoble Alpes. Paris : CNED.

Cayet, A.-S. (2020). *La pratique philosophique avec des adolescents plurilingues : Penser en langues dans une perspective interculturelle*. Thèse de doctorat. Université de la Sorbonne Nouvelle. Disponible en ligne : <http://www.theses.fr/2020PA030104/document> (consulté le 13/06/2022).

Cervoni, B., Chnane-Davin, F., & Ferreira-Pinto, M. (2006). *Entrée en matière : La méthode de français pour adolescents nouvellement arrivés*. Paris : Hachette français langue étrangère.

Chiss, J.-L. (2005). Enseigner et apprendre en français. Des « langues » de l'école aux discours didactiques. *Le français dans le monde – Recherches et applications*, 59-64.

Chiss, J.-L. (2006). Le français langue seconde en France : aspects institutionnels et didactiques. In V. Castellotti & H. Chalabi (dir.), *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte*. Paris : L'Harmattan, 103-110.

Circulaire n°2002-063 du 20-03-2002, *Modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés*. Bulletin officiel n°13 du 28-03-2002.

Circulaire n°2012-141 du 2-10-2012, *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*. Bulletin officiel n°37 du 11-10-2012.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Coste, D. (dir.) (2013). *Les langues au cœur de l'éducation : Principes, pratiques, propositions*. Bruxelles : E.M.E. & InterCommunications.

Coste, D. (2014). « Approches plurielles » et/ou « Approche plurielle » ? Entre diversité du

singulier et singularité du pluriel. In Troncy C. (dir.), *Didactique du plurilinguisme ? Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 451-461.

Cuq, J.-P. (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international.

Cummins, J. (2011). *De l'importance des données de la recherche empirique pour les politiques éducatives en faveur des apprenants en difficulté*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

David, C., Dejean, C. & Trimaille, C. (2019). *Élèves allophones et français langue de scolarisation*. Cours inédit du CNED/Université Grenoble Alpes. Paris : CNED.

Galisson, R. (1990). De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures : vingt ans de réflexion disciplinaire. *Études de linguistique appliquée*, 79.

Graci, I., Rispaïl, M., & Totozani, M. (2017). *L'arc-en-ciel de nos langues : Jalons pour une école plurilingue*. Paris : l'Harmattan.

Lecocq, B. (2012). *Entrer dans la lecture : Quand le français est langue seconde*. Lille : SCÉRÉN - CRDP Nord Pas de Calais.

Le Ferrec, L. (2012). Le français de scolarisation au carrefour des didactiques du français et des disciplines. *Le français aujourd'hui*, 176, 37-47.

Little, D., Leung, C., & Van Avermaet, P. (dir.) (2014). *Managing diversity in education : Languages, policies, pedagogies*. Bristol, Buffalo, Toronto : Multilingual Matters.

Lucotte, C. (Éd.). (2008). *La biodiversité, tout est vivant, tout est lié : Fichier pluridisciplinaire d'exploitation pédagogique, cycle 3 - collège*. Orléans : CRDP du Centre.

Ministère de l'Éducation Nationale (2012). *L'enseignement du français langue de scolarisation*, Eduscol. Disponible en ligne : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/89/6/1_concepts_cles_120914_c2_228896.pdf (consulté le 13/06/2022).

Ministère de l'Éducation Nationale (2015). *Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015*. Disponible en ligne : <https://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr.sti/files/textes/formations-college-cycle-3/7530-programme-sciences-et-technologie-cycle-3.pdf> (consulté le 01/07/2022).

Ministère de l'Éducation Nationale (2020). *Programme du cycle 4*, Eduscol. Disponible en

ligne : <https://eduscol.education.fr/document/621/download> (consulte le 01/07/2022).

Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports (2021). *Éducation au développement durable*. Vademecum. Disponible en ligne : <https://eduscol.education.fr/document/5239/download?attachment> (consulté le 09/06/2022).

Mousa, A. (2012). Acquérir une compétence interculturelle en classe de langue, entre objectifs visés, méthodes adoptées et difficultés rencontrées : Le cas spécifique de l'apprenant jordanien. Thèse de doctorat. Université de Lorraine. Disponible en ligne : <http://www.theses.fr/2012LORR0180> (consulté le 13/06/2022).

Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF éditeur.

Peutot, F. (2008). Compétences langagières en classe ordinaire : Entre cours dialogué et causerie quelles difficultés pour les ENAF ? *Diversité. Ville École Intégration*, n° 153, 89-94.

Peutot, F. (2012). Définitions, priorités et approches méthodologiques du FLSco. In Klein, C. (dir.). *Le français comme langue de scolarisation : Accompagner, enseigner, évaluer, se former*. Futuroscope : SCÉRÉN CNDP-CRDP, 102-105.

Rey-von Allmen, M. (1986). *Former les enseignants à l'éducation interculturelle ? : Les travaux du Conseil de la Coopération culturelle (1977-1983)*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Samson, C. (2008). *Amis et compagnie 1—Niveau A1—Livre de l'élève*. Paris : CLE International.

Samson, C. (2008). *Amis et compagnie 2—Niveaux A1/A2—Livre de l'élève*. Paris : CLE International.

Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation : Pour une didactique réaliste*. Paris : Presses universitaires de France.

Veyret, Y., Arnould, P., & Levasseur, C. (2022). *Atlas du développement durable*. Paris : Éditions Autrement.

Vigner, G. (1989). Le Français, langue de scolarisation. *Diagonales*, 12, 41-45.

Vigner, G. (1992). Le Français langue de scolarisation. *Étude de linguistique appliquée*, 88.

Vigner, G. (2012). « Le livre rouge », douze ans après : événements et évolutions. In Klein,

C. (dir.). *Le français comme langue de scolarisation : Accompagner, enseigner, évaluer, se former*. Futuroscope : SCéRéN CNDP-CRDP, 11-14.

Sitographie

Objectifs de Développement Durable de l'ONU :

<https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/development-agenda/> [consulté le 16/07/2022].

Agenda 2030 (France) :

<https://www.agenda-2030.fr/a-la-une/actualites-a-la-une/article/feuille-de-route-de-la-france-pour-l-agenda-2030> [consulté le 14/07/2022].

Association ADOS : <https://ados.assoconnect.com/page/152885-l-association> [consulté le 10/07/2022].

Fondation La main à la pâte : <https://fondation-lamap.org/> [consulté le 17/07/2022].

Projet ConBat+ : <https://combat.ecml.at/> [consulté le 17/07/2022].

Sources consultées pour la conception de la séance 1 :

Séance sur les climats de la fondation La main à la pâte :

<https://fondation-lamap.org/documentation-scientifique/les-climats-de-la-terre> [consulté le 24/07/2022].

Séance interculturelle et plurilingue du projet ConBat+ :

<https://combat.ecml.at/DidacticUnits/Notreterrenousnourrit/tabid/2696/language/fr-FR/Default.aspx> séance 2.1 [consulté le 24/07/2022].

Planisphère représentant les climats :

https://soutien67.fr/geographie/Fiches/Niveau_2/Terre/G_Terre_A14.pdf [consulté le 24/07/2022].

Sources consultées pour la conception de la séance 2 :

Informations sur la Mer de Glace : <https://planet-terre.ens-lyon.fr/ressource/Mer-de-Glace.xml> [consulté le 24/07/2022].

Séance sur le réchauffement climatique de la fondation La main à la pâte : <https://fondation-lamap.org/sequence-d-activites/climat-la-terre-se-rechauffe> [consulté le 24/07/2022].

Graphique représentant le réchauffement climatique :

<https://www.statistiques.developpement-durable.gouv.fr/edition-numerique/chiffres-cles-du->

[climat/1-observations-du-changement-climatique#:~:text=Depuis%20la%20fin%20du%20XIX,0%2C97%20%C2%B0C\). \[consulté le 24/07/2022\].](#)

Méthodologie de lecture d'un graphique :

https://college-brassens-decines.etab.ac-lyon.fr/spip/IMG/pdf/fiche_methode_lire_un_graphique.pdf [consulté le 24/07/2022].

Description d'une photographie de paysage (corrigé d'un exercice du manuel *Histoire géographique EMC 6ème*, Belin (2021)) :

https://www.belin-education.com/upload_belin/complements_pedagogiques/03581773_hgemc_6_c10_202_cor10.pdf [consulté le 24/07/2022].

Sources consultées pour la conception de la séance 3 :

Source de la photographie sur la Bulgarie : <https://www.geo.fr/environnement/en-bulgarie-lair-irrespirable-inquiete-en-pleine-pandemie-203098> [consulté le 24/07/2022].

Source de la photographie sur Les Comores : <https://www.al-fajrquotidien.com/dechets-et-ordures-quand-le-plastique-tue-la-nature/> [consulté le 24/07/2022].

Source de la photographie sur la Colombie :

https://www.lemonde.fr/planete/article/2018/06/16/la-deforestation-s-accelere-en-colombie_5316084_3244.html [consulté le 24/07/2022].

Source de la photographie sur l'Albanie : <https://balkonfluences.net/2021/10/20/en-albanie-des-volontaires-pour-sauver-ishem-le-fleuve-le-plus-pollue-deurope/> [consulté le 24/07/2022].

Source de la photographie sur la Tunisie : <https://www.franceinter.fr/environnement/tunisie-le-choc-du-changement-climatique> [consulté le 24/07/2022].

Source de la photographie sur la Côte d'Ivoire :

https://www.francetvinfo.fr/monde/afrique/societe-africaine/cote-divoire-la-montee-des-eaux-menace-le-littoral_3059453.html [consulté le 24/07/2022].

Source de l'article sur le Sénégal : <https://www.europe1.fr/international/cop25-au-senegal-des-vies-brisees-par-la-montee-des-eaux-notre-monde-est-un-desastre-3935451> [consulté le 24/07/2022].

Source de l'article sur la montée du niveau de la mer :

https://fresqueduclimat.org/wiki/index.php?title=Fr-fr_enfant_carte_22_mont%C3%A9e_du_niveau_de_l%E2%80%99eau&mobileaction=toggle_view_desktop#:~:text=Quand%20l'eau%20est%20plus,du%20niveau%20de%20l'eau. [consulté le 24/07/2022].

Bande-annonce du film *Lamb* de Yared Zeleke : <https://www.youtube.com/watch?v=qIWejDINKcI> [consulté le 24/07/2022].

Source de l'article sur le Congo : <https://forestsnews.cifor.org/70406/dans-le-bassin-du-congo-lirregularite-des-precipitations-et-des-debits-de-leau-menacent-les-moyens-de-subsistance-des-populations-rurales?fnl=fr> [consulté le 24/07/2022].

Source de l'article sur la Guinée : <https://guineenews.org/changement-climatique-une-secheresse-sans-precedent-sabat-sur-le-fouta-et-ravage-cultures-et-animaux/#:~:text=Dans%20les%20ann%C3%A9es%20pr%C3%A9c%C3%A9dentes%2C%20tendance%20%C3%A0%20%C3%AAtre%20plus%20longue.> [consulté le 24/07/2022].

Source de la photographie sur le Soudan : <https://news.un.org/fr/story/2021/11/1108522> [consulté le 24/07/2022].

Source de l'article sur le Soudan :

<https://www.nationalgeographic.fr/photographie/inondations-le-soudan-du-sud-en-pleine-crise-humanitaire> [consulté le 24/07/2022].

Source de l'article sur le Bangladesh

https://www.lemonde.fr/international/article/2022/05/23/bangladesh-plusieurs-millions-de-personnes-touchees-par-d-importantes-inondations_6127374_3210.html [consulté le 24/07/2022].

Index des sigles

AED : Assistant.e d'éducation

AESH : Accompagnant.e des élèves en situation de handicap

ASSR : Attestation scolaire de sécurité routière

BEP : Besoin éducatif particulier

BO : Bulletin officiel

CARAP : Cadre de référence pour les approches plurielles

CASNAV : Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs

CDI : Centre de documentation et d'information

CECRL : Cadre européen commun de référence pour les langues

CFG : Certificat de formation générale

CLA : Classe d'accueil

CLIN : Classe d'initiation

CLO : Classe ordinaire

CP : Cours préparatoire

CPE : Conseiller.ère principal.e d'éducation

DDL(C) : Didactique des langues (et des cultures)

DELFL : Diplôme d'études en langue française

DNB : Diplôme national du brevet

DNL : Discipline non linguistique

EABEP : Élèves à besoins éducatifs particuliers

EAC : Éducation artistique et culturelle

EANA : Élève allophone nouvellement arrivé.e

EDD : Éducation au développement durable

ELCO : Enseignements de langues et cultures d'origine

EN : Éducation nationale

EPLE : Établissement public local d'enseignement

FLE : Français langue étrangère

FLM : Français langue maternelle

FLS : Français langue seconde

FLSco : Français langue de scolarisation

FOS : Français sur objectifs spécifiques

MEN(JS) : Ministère de l'éducation nationale(, de la jeunesse et des sports)

MNA : Mineur.e non accompagné.e

MSA : élève Mal scolarisé.e antérieurement

NSA : élève Non scolarisé.e antérieurement

SVT : Sciences de la vie et de la terre

UPE2A : Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants

ULIS : Unités localisées pour l'inclusion scolaire

Table des matières

Remerciements.....	2
Sommaire.....	5
INTRODUCTION.....	7
PARTIE 1. PRÉSENTATION DU CONTEXTE.....	12
1. Mon terrain de stage.....	12
1.1 Qu'est-ce qu'une Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivant.es (UPE2A) ?.....	12
1.1.1 Pour quel public ? : les Élèves allophones nouvellement arrivé.es (EANA).....	12
1.1.2 Un aperçu historique des dispositifs d'accueil de l'Éducation nationale : vers l'inclusion des élèves.....	13
1.1.3 Objectifs et modalités de l'UPE2A.....	15
1.2 Contexte institutionnel.....	16
1.2.1 Le collège Raoul Dufy.....	16
1.2.2 Les acteur.trices du collège.....	17
1.3 L'UPE2A du collège Raoul Dufy.....	17
1.3.1 Présentation générale.....	17
1.3.2 Les acteur.trices du dispositif.....	17
1.3.3 Le public : les élèves de l'UPE2A.....	19
1.3.4 Des activités variées pour des besoins multiples.....	22
2. Mon stage et mes missions.....	23
2.1 Démarche de recherche et inscription du stage dans mon projet professionnel.....	23
2.2 Missions du stage.....	24
2.2.1 Le co-enseignement.....	24
2.2.2 La conception.....	25
2.2.3 Le projet.....	25
2.3 La prise en compte du contexte et des besoins pour définir un projet pertinent.....	26
3. Cadre réflexif autour du projet d'ingénierie.....	28
3.1 Problématique.....	28
3.2 Hypothèses de travail.....	29
3.3 Objectifs du projet.....	30
3.4 Aspects méthodologiques.....	31

PARTIE 2. CADRAGE THÉORIQUE.....	33
1. Français langue de scolarisation (FLSco).....	33
1.1 Origine et définitions de la notion.....	33
1.2 FLSco et élèves allophones.....	35
1.3 Une langue de scolarisation ?.....	36
1.3.1 Une langue de communication.....	37
1.3.2 Une langue d'apprentissage.....	37
1.3.3 Une langue d'enseignement.....	38
1.4 Quelles priorités ?.....	38
1.5 Questions méthodologiques.....	39
2. Approches interculturelles.....	41
2.1 L'interculturel en question.....	41
2.1.1 Culture et didactique des langues.....	41
2.1.2 Origine de l'approche interculturelle.....	42
2.1.3 Définitions.....	42
2.1.4 Quelques écueils à éviter.....	43
2.2 Les approches plurielles des langues et des cultures.....	45
2.2.1 Origine et définition.....	45
2.2.2 Quatre types d'approches plurielles.....	46
2.2.3 Penser l'interculturel dans l'esprit des approches plurielles.....	47
2.2.4 Approche interculturelle et élèves allophones.....	48
3. Éducation au développement durable (EDD).....	50
3.1 Développement durable : historique et définition.....	50
3.2 L'EDD à l'école française.....	51
3.3 Une éducation transversale.....	52
PARTIE 3 : CONCEPTION, DÉROULEMENT DES SÉANCES ET REMÉDIATIONS	
.....	54
1. Collecte de données.....	54
1.1 Quelles données recueillir ?.....	54
1.1.1 Centration sur la langue de scolarisation comme « langue d'enseignement » .	54
1.1.2 Types de données.....	55
1.2 Le recueil des données.....	56

1.2.1 Matériel pédagogique relatif à l'EDD : des sources interdisciplinaires et disciplinaires.....	56
1.2.2 Sources disciplinaires (hors du champ de l'EDD).....	57
1.2.3 Ressources sur les approches interculturelles.....	57
2. Analyse des données recueillies.....	57
2.1 Un foisonnement de ressources.....	58
2.2 ... mais une absence de documents adaptés au public d'élèves allophones.....	58
2.3 Le choix d'un axe d'entrée : selon quels critères ?.....	60
2.3.1 Rattachement aux programmes.....	60
2.3.2 Lien avec les textes de l'atelier théâtre.....	61
2.3.3 Dimension globale.....	61
2.4 Analyser le « langage des disciplines ».....	61
3. Choix de conception.....	62
3.1 Français langue de scolarisation.....	62
3.1.1 Des contenus disciplinaires au service des objectifs linguistiques : un équilibre à trouver.....	62
3.1.2 Diversifier les objets disciplinaires : des types de documents variés.....	63
3.1.3 Privilégier les compétences langagières transdisciplinaires.....	64
3.2 Approches plurilingues et interculturelles.....	67
3.2.1 S'appuyer sur le connu pour aller vers les nouvelles connaissances et compétences.....	67
3.2.2 Co-construire le sens grâce à la diversité de la classe.....	69
3.2.3 Penser la diversité dans une perspective globale.....	71
3.2.4 Visibiliser et valoriser la richesse culturelle et linguistique des élèves.....	72
3.2.5 Favoriser l'implication des élèves dans les apprentissages et le projet théâtral	73
3.3 Une différenciation nécessaire.....	74
3.3.1 Rappel de l'hétérogénéité du public.....	74
3.3.2 <i>Un continuum</i> FLS/FLSco.....	75
3.3.3 Des activités communes pour des objectifs différents.....	76
3.3.4 Des activités différenciées.....	76
4. Mise en œuvre et résultats.....	78
4.1 Modalités de mise en œuvre.....	78

4.2 Inscription dans le projet théâtral.....	79
4.2.1 Une production interculturelle co-construite avec les élèves.....	79
4.2.2 Étayage et consolidation du sens donné au spectacle.....	80
4.2.3 Réactions du public.....	80
4.3 Des séances adaptées au niveau ?.....	81
4.4 Influence sur le facteur motivationnel.....	82
4.5 Un pas vers l'inclusion ?.....	84
4.6 Contribution à l'EDD.....	85
4.7 Formation de citoyen.nes tolérant.es et ouvert.es à l'altérité.....	86
5. Pistes de remédiation.....	88
5.1 Une séquence incomplète.....	89
5.2 Une meilleure prise en compte de l'hétérogénéité.....	89
5.3 S'associer dans un projet plus vaste avec les enseignant.es de classe ordinaire.....	90
CONCLUSION.....	91
Bibliographie.....	94
Sitographie.....	99
Index des sigles.....	102
Annexes.....	Volume 2

MOTS-CLÉS : Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivant.es (UPE2A), Éducation au développement durable (EDD), Français langue de scolarisation (FLSco), approches interculturelles, approches plurielles

RÉSUMÉ

Ce mémoire rend compte de la mise en place de séances pour une éducation au développement durable (EDD) dans l'UPE2A du collège où j'ai effectué mon stage. Le projet est né de la prise en compte de besoins pédagogiques liés à un atelier théâtre destiné aux élèves du dispositif. Le spectacle préparé avait pour thème les problématiques environnementales. La séquence a été élaborée pour étayer le sens des textes abordés dans l'atelier. Cependant, concevoir des séances d'EDD pour des élèves allophones représente un défi, eu égard à la multiplicité de leurs besoins éducatifs (pas uniquement langagiers). J'expose dans ce mémoire la complexité des enjeux liés à ce public. Je montre qu'adopter une démarche en Français langue de scolarisation ainsi que des approches plurilingues et interculturelles permet d'adapter des contenus interdisciplinaires aux besoins spécifiques des élèves allophones et de favoriser leur inclusion en classe ordinaire.

KEYWORDS : Pedagogical Units for arriving foreign-language children, Education for sustainable development (ESD), French as language of schooling, intercultural approaches, pluralistic approaches

ABSTRACT

This thesis reports on the implementation of lessons for education for sustainable development (ESD) in the Pedagogical Units for arriving foreign-language children (UPE2A in French) of the secondary school where I did my internship. The project was born out of the pedagogical needs of a theatre workshop for the students in the unit. The theme of the show in preparation was environmental issues. The sequence was developed to support the meaning of the texts discussed in the workshop. However, designing ESD lessons for non-native speakers is a challenge, given the multiplicity of their educational needs (not only language needs). In this paper I discuss the complexity of the issues related to this context. I show that adopting an approach in French as a language of schooling as well as plurilingual and intercultural approaches makes it possible to adapt interdisciplinary content to the specific needs of allophone pupils and to promote their inclusion in ordinary classes.

Illustration de couverture : *Une Terre plurilingue*, photographie personnelle, juin 2022. Il s'agit du décor créé par les élèves de l'UPE2A du collège Raoul Dufy pour leur spectacle de théâtre sur la thématique environnementale. Il représente une Terre plurilingue et pluriculturelle.