



HAL
open science

Quand des élèves ukrainien×ne×s bousculent les ”savoir-être” affirmés d’enseignantes d’UPE2A

Julie Prevost, Manon Boucharechas

► **To cite this version:**

Julie Prevost, Manon Boucharechas. Quand des élèves ukrainien×ne×s bousculent les ”savoir-être” affirmés d’enseignantes d’UPE2A. *Etudes en didactique des langues*, 2024, *Savoir être ou ne pas savoir être / Know how or not to know how*, 43, pp.68-89. <hal-04861831>

HAL Id: hal-04861831

<https://hal.science/hal-04861831v1>

Submitted on 14 Apr 2025

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

Quand des élèves ukrainien.ne.s bousculent les “savoir-être” affirmés d’enseignantes d’UPE2A

Julie PRÉVOST

Docteure en sciences du langage

Équipe Didactique des langues et sociolinguistique, Laboratoire ATILF-CNRS

(UMR 7118),

Université de Lorraine & Fellow de l’Institut Convergences Migrations

Manon BOUCHARÉCHAS

Doctorante en Sciences du Langage – Didactique du FLES

Laboratoire LIDILEM (EA 609)

Université Grenoble Alpes & Fellow de l’Institut Convergences Migrations



Introduction

En France, depuis 2012 (circulaire 2012-141 du 2 octobre 2012 de l’Éducation nationale), les élèves allophones nouvellement arrivé.e.s (désormais EANA) sont majoritairement inscrit.e.s dans des dispositifs linguistiques avant d’être scolarisé.e.s de façon “ordinaire” (Escoffier, 2021; Miguel Addisu, 2014) malgré les disparités territoriales dans la mise en œuvre de cette politique scolaire. La catégorisation de ces élèves migrant.e.s non/peu francophones et les modalités de leur scolarisation ont évolué depuis les années 1970, qui correspondent au début de l’application d’une scolarisation différenciée.

Il apparaît par ailleurs que la mission des enseignant.e.s chargé.e.s des dispositifs linguistiques a été réorientée. Dans ces unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (désormais UPE2A) – les professeur.e.s enseignent le français langue seconde (désormais FLS) ou le Français Langue de Scolarisation (désormais FLScO) indissociablement de la culture et de tout un ensemble d’habiletés nécessaires à une scolarité harmonieuse implicitement mobilisées dans les cours ordinaires, qui constituent le savoir-être attendu des apprenants.

Du côté des EANA, ces élèves se trouvent dans des situations de “vulnérabilité” (Moro, 2002 cité par Guedat-Bittighoffer *et al.*, 2018: 17) voire de “submersion” (Pochard, 2002 cité par *ibid.*: 23). Ces élèves ne sont pas dans des dispositions émotionnelles propices à des apprentissages et développent un besoin de “reliance” (Prévost, 2023).

Les enseignant·e·s de FLS/FLSco s’investissent souvent très fortement dans leur relation avec les élèves (Cortier, 2005: 484). Ainsi, plusieurs recherches menées dans/sur les UPE2A, notamment en sociologie (Armagnague, 2019; Armagnague-Roucher & Rigoni, 2018; Tersigni & Navone, 2018) et en sociolinguistique (Mendonça Dias, 2020; Guedat-Bittighoffer *et al.*, 2021), ont montré que ces enseignant·e·s référent·e·s ont une place à part pour/auprès des EANA (et de leur famille). Ils/elles accueillent les histoires familiales et migratoires ainsi que les difficultés (plurielles) scolaires et sociales et rencontrent un “défi d’hospitalité” (Pirone, 2021: 68), moins présent dans les classes ordinaires.

Le cadre des UPE2A et leurs spécificités que nous venons d’évoquer induisent deux niveaux du “savoir-être” - composante de l’enseignement interculturel du FLS/FLSco qui se concrétise selon les deux axes suivants. Si le savoir-être consiste à transmettre aux EANA des éléments sur les codes verbaux, non-verbaux, paraverbaux attendus (implicitement) en classe ordinaire et la mobilisation de compétences visant l’autonomisation de l’apprentissage (dont la langue de scolarisation), ce concept nécessite des savoirs et des habiletés comportementales à avoir et/ou à construire du côté des enseignant·e·s pour travailler auprès d’un public migrant hétérogène et particulier. Ce sont ces éléments que notre analyse met ici à jour.

Nous repérons deux niveaux de ce savoir-être. D’une part, ces situations d’enseignement-apprentissage font intervenir de nombreux individus, chacun·e ayant leurs propres expériences et sensibilités. En outre, des compétences personnelles liées à la gestion des relations interpersonnelles et des émotions sont présumées chez les enseignant·e·s référent·e·s qui se retrouvent parfois en difficulté, tant dans la gestion de leur propre investissement en tant que professionnel·le·s que dans la construction de leur identité professionnelle (désormais IP) et de ses conséquences affectives. Quelles sont ces compétences tacites? Quelles compétences socio-émotionnelles sont identifiables dans les discours d’enseignant·e·s d’UPE2A au sujet de leurs pratiques? D’autre part, ces enseignant·e·s évoluent dans un contexte où l’objectif est de transmettre aux apprenant·e·s, parallèlement aux compétences linguistiques et scolaires, des habiletés sociales. Quels “savoir-être” (Candelier *et al.*, 2012) transmettent ces enseignant·e·s, selon quels critères et comment?

Il s’agira dans cet article de nous interroger sur l’opérationnalité de la notion de savoir-être du point de vue enseignant au sein des UPE2A. Nous questionnons les mises en œuvre de cette composante sur le terrain à travers l’analyse d’entretiens menés auprès de sept professeures de FLS dans deux recherches. L’une est issue d’une recherche doctorale en sociodidactique et ethnographie (Boucharéchas, à paraître), l’autre - ancrée en sociodidactique - se réfère à une recherche actuellement menée dans cinq UPE2A de l’académie de Nancy-Metz (Lemoine-Bresson &

Prévost, 2024). Nous postulons que les entretiens avec les enseignantes permettent de saisir des éléments de leur savoir-être, du fait de la mise en lumière d'éléments relatifs au soi qu'ils induisent. Notre objectif est de faire une description du savoir-être des enseignantes interrogées - que nous ne pouvons qu'esquisser ici.

D'abord, nous expliciterons notre corpus et notre méthodologie de recherche et nous présenterons les données sélectionnées dans le cadre de cet article. Dans un deuxième temps, nous verrons qu'il émerge des entretiens une pluralité de profils liée à des parcours professionnels hétérogènes et à des expériences qui allient personnalité et professionnalité. À travers une réflexion sur les rôles tenus par les enseignantes d'UPE2A auprès de leurs collègues, nous verrons que l'ethos de l'enseignant d'UPE2A est solide, résistant aux tensions et bien conscientisé par les sujets interrogés. Ancré dans un accompagnement spécifique auprès des EANA, ce savoir-être habituel est mis à mal par de nouveaux élèves, arrivé·e·s massivement d'Ukraine (Cour des Comptes, 2023) qui bousculent leurs pratiques voire leurs convictions. Ce sera l'objet de notre troisième partie.

Méthodologie et corpus

Des approches semblables pour des recherches distinctes

Nos recherches respectives s'ancrent toutes deux dans le champ de la sociodidactique (Rispaïl, 2023) puisqu'elles s'intéressent à l'enseignement des langues dans le cadre scolaire et, plus précisément, aux variables sociales de l'apprentissage des langues, notamment du FLS.

Dans la première recherche (Boucharéchas), nous avons choisi d'adopter une démarche ancrée dans la sociolinguistique ethnographique. Pour ce faire, nous avons observé deux UPE2A au cœur de deux lycées de l'académie de Grenoble. Nous avons enregistré les cours de chaque dispositif un jour par semaine pendant une année scolaire (2021-2022). Nous avons effectué des entretiens compréhensifs de photo-élicitation (Harper, 2002; Torre & Murphy, 2015) avec les deux enseignantes et une partie des apprenant·e·s cotoyé·e·s. Les données récoltées sont constituées d'enregistrements d'interactions didactiques, d'entretiens et de leur transcription et des notes d'observation.

La seconde recherche (Lemoine-Bresson & Prévost), *Dispositif Linguistiques en collège en Lorraine (DiLCoLor)*, est actuellement menée dans cinq UPE2A de l'académie de Nancy-Metz auprès de cinq enseignantes de FLS dans des établissements situés en centre-ville, en zone rurale et en REP+, qui sont autant de contextes d'enseignement-apprentissage. Les données sont plurielles. Des entretiens ont été réalisés auprès des enseignantes. Une première observation de la classe (avec notes d'observation sous forme de journal de bord) a débuté en juin 2024 et sera suivie d'observations enregistrées de deux séances dans chacune des UPE2A durant l'année scolaire 2024-2025.

Corpus

Pour cet article, nous avons constitué notre corpus en regroupant les transcriptions des sept entretiens issus de nos deux recherches. Les entretiens ont pour fonction de faire émerger des propos considérés comme “provoqués” (Duchesne & Haegel, 2009: 42). Plus particulièrement, cette technique a pour avantage de mettre en lumière des éléments issus de l’expérience des personnes et ancrés dans leurs pratiques personnelles, donc empreints de leur subjectivité (Blanchet & Gotman, 2017). Nous envisageons donc cette méthode d’enquête comme un outil approprié (mais pas unique) pour repérer des éléments en lien avec le savoir-être, sans que celui-ci ne soit forcément thématiqué comme tel, dans le cadre de cet article.

Le type d’entretien compréhensif sous-entend un guidage important pour recueillir des informations sur une expérience singulière dans le cadre d’une recherche de terrain inductive, bien qu’il nécessite une grande écoute pour utiliser avec souplesse la grille de questions Kaufmann, 2016). Les entretiens de photo-élicitation (Harper, 2002; Torre & Murphy, 2015) à visée compréhensive que nous avons mis en place (Boucharéchas) sollicitent les verbalisations des enseignantes sur des éléments réflexifs à l’aide de documents iconographiques. Nous avons choisi cette modalité d’entretien pour pallier les potentielles difficultés liées, d’une part, à la différence de répertoire langagier avec les apprenant·e·s et, d’autre part, pour aider les témoins à parler d’éléments abstraits à partir d’images matérielles donc plus accessibles. De fait, grâce aux illustrations extraites des jeux Dixit (créé par Roubira & Cardouat, 2008) et Mysterium (créé par Nevskiy *et al.*, 2015) nous avons pu stimuler la mémoire et les affects. Les cartes à jouer ont ainsi permis d’évoquer des images mentales chez les personnes interrogées (Aumont, 2020: 65) et une mise en lumière de leurs représentations sur diverses thématiques, notamment sur eux-mêmes et elles-mêmes ainsi que sur les autres personnes côtoyées

Nous disposons de 10 heures 03 minutes d’enregistrement (04h08m pour la première recherche et de 05h55 pour la recherche DiLCoLor) que nous ne pourrions exploiter in extenso pour cet article.

Portrait des enseignantes

Pour contextualiser nos propos, nous esquissons d’abord un bref portrait des enseignantes interrogées. Des discours il ressort une pluralité de profils mais les enseignantes partagent toutes, de près ou de loin, une expérience de la migration.

Dans la première recherche (Boucharéchas), Martine a validé une maîtrise en LEA anglais-espagnol et est devenue enseignante de lettres-anglais (PLP). Durant son parcours universitaire, elle a vécu un an aux États-Unis où elle a donné des cours de FLE. Elle a enseigné durant une quinzaine d’années avant de se porter volontaire pour donner les cours de soutien en FLS au sein de son établissement et a depuis obtenu la certification FLS puis soutenu un Master 1 de FLE.

Monique, elle, a toujours adoré les langues étrangères, ce qui l’a amenée à étudier l’espagnol. Après avoir obtenu une licence de langue-culture espagnole, Monique a vécu une expérience difficile en tant qu’enseignante d’espagnol. Elle a

alors abandonné ce métier pour travailler dans le commerce en Espagne. Elle s'est tournée à nouveau vers l'enseignement et a donné des cours de FLE dans un Institut français. Elle s'est formée "sur le tas". Elle a ensuite enseigné dans un lycée français en Espagne (cours orientés Lettres) puis a passé le CAPES de lettres modernes un peu par hasard. Elle est donc revenue en France pour réaliser son année de stage, et elle y est restée. Elle est chargée depuis une dizaine d'années de l'UPE2A de son établissement.

Dans la recherche DiLCoLor, Claudine, initialement professeure de lettres modernes (CAPES), a obtenu un Master 1 de FLE (Français Langue Étrangère) en Allemagne où elle s'est exilée avec sa famille "pour vivre cette expérience de la décentration" avant de travailler avec des EANA. Elle enseigne le FLS depuis neuf ans en UPE2A-collège.

Cathia, enseignante de FLS en REP+ en Moselle depuis 2019, initialement enseignante de lettres modernes (CAPES) après avoir été juriste en Belgique où elle a vécu sept ans, dit aussi avoir vécu quelque chose de l'expérience migratoire.

Garance se dit, malgré "[s]on âge vénérable [...] jeune enseignante" de FLS. D'abord conseillère juridique puis traductrice arabophone, elle a choisi de passer le CAPES de lettres modernes pour enseigner le français avant de prendre en charge une UPE2A. Elle a fait ce choix pour se rapprocher de sa famille. Depuis deux ans, elle est donc professeure de FLS sur un demi-dispositif situé en collège de centre-ville en Meurthe-et-Moselle et s'en trouve heureuse car elle qualifie les UPE2A de "dispositifs magnifiques" et s'inquiète pour leur pérennité.

Elena est contractuelle en FLS en UPE2A-collège dans une cité scolaire de Moselle. Elle a été recrutée pendant la crise migratoire liée au conflit en Ukraine parce qu'elle est russophone. Elle déclare avoir longtemps cherché sa place professionnellement avant de la trouver comme enseignante de FLS: "Mon parcours éducatif et dans la recherche de métiers, il a été long aussi et très dur parce que je ne trouvais pas ma place mais là, peut-être [...] ce métier-là, c'est la première fois que je me suis sentie à ma place."

Fehime, turcophone, a fait des études d'anglais avant d'enseigner au lycée professionnel (PLP lettres-anglais). Elle a validé un Master 2 en FLE avant de prendre en charge une UPE2A en REP+ en Meuse où elle enseigne depuis neuf ans le FLS.

On voit se dessiner chez les sept enseignantes un ethos marqué par leur parcours professionnel et personnel liés à la langue et/ou à la migration. Ces expériences qui ont influencé leurs choix professionnels ne nous renseignent toutefois qu'en partie sur la perception qu'elles ont du rôle qu'elles décrivent - ou revendiquent - et de leur posture, qui font l'objet de notre seconde partie.

Un ethos conscientisé et affirmé chez les enseignantes de FLS interrogées

Le savoir-être et la subjectivité des enseignantes

Une multiplicité de recherches en didactique et, plus largement, sur les situations d'enseignement-apprentissage, traite des phénomènes propres aux

individus et à leur subjectivité – qu’ils soient envisagés comme liés aux facteurs intra-individuels ou aux agents qui touchent à l’inter-individuel.

Le premier domaine comprend les recherches portant sur différents facteurs individuels entrant en jeu dans les situations d’enseignement-apprentissage: les émotions, les représentations, les théories subjectives et leur poids dans les attitudes, les comportements adoptés en classe mais aussi tous les facteurs personnels évoqués dans le CECRL - par exemple, “les attitudes, les motivations, les valeurs, les croyances, les styles cognitifs et les types de personnalité qui constituent leur identité” (Conseil de l’Europe, 2001: 84). Certain·e·s didacticien·ne·s et spécialistes des sciences de l’éducation et de la formation s’intéressent aux diverses représentations qui peuvent venir influencer les actes d’apprentissage et d’enseignement. Cette thématique, bien que moins récente, est réactualisée par les auteur·e·s susmentionné·e·s qui plaident pour la prise en compte des dimensions symboliques, qu’elles soient à l’œuvre au sein des processus d’enseignement-apprentissage ou intégrées dans les cours eux-mêmes (Auger *et al.*, 2009; Berchoud, 2012; Farges, 2020; Muller, 2021). Leurs travaux de recherche s’appuient, pour la plupart, sur les enjeux et le poids des images mentales, sur l’engagement des apprenant·e·s et leur comportement en cours ainsi que sur les pratiques des enseignant·e·s.

C’est lorsque l’on s’intéresse à la subjectivité en tant que compétence accessible et sur laquelle on peut travailler que l’on bascule sur la notion de savoir-être. Chez Smuk (2022a), l’“être” correspond à

l’ensemble des facteurs personnels pouvant influencer (de manière plus [ou] moins significative, positive, nuisible, neutre, ...) sur le processus d’enseignement /apprentissage d’une langue-culture” tandis que le savoir-être est une compétence consistant à “rechercher son mieux-être”, autrement dit à “puiser consciemment dans les facteurs personnels et à les gérer pour rendre optimal son enseignement / apprentissage (*ibid.*: 9).

Son acception du savoir-être s’intègre dans la schématisation proposée dans les recherches - au Canada - sur les compétences socio-émotionnelles, qui englobent une partie des aspects reliés à l’être tel qu’il le définit (Minichiello, 2017). Appréhender le savoir-être au croisement des compétences et des dispositions personnelles sous-entend qu’on pose comme possible de le faire émerger et/ou de le développer. Ainsi, pour Smuk (2022b), ce travail passe notamment par des procédés d’auto-conscientisation pour faire apparaître des représentations: le processus d’introspection ou de mise en conscience de soi aurait pour effet de développer le savoir-être (*ibid.*).

Aussi considère-t-on le savoir-être comme une sous-composante de ces compétences socio-émotionnelles, la notion recouvrant particulièrement celles se rapportant à la gestion de “soi”. Les entretiens relevant de ce type de travail, nous posons comme hypothèse qu’ils permettent une mise en mot du savoir-être des enseignants.

À l’aide d’une analyse de contenus, nous avons identifié chez les enseignantes interrogées des postures qui traduisent leur ethos et ce qu’elles cherchent à transmettre à leurs apprenant·e·s. Pour ce faire, nous avons repéré les moments

durant lesquels les enseignantes évoquent la mission de professeure référente en UPE2A afin de déterminer les rôles et les fonctions qu'elles y associent. Nous avons également identifié des passages où les enseignantes se catégorisent elles-mêmes en tant que professionnelles afin de faire ressortir les grandes composantes et/ou dispositions personnelles qu'elles s'attribuent et/ou associent à leur fonction. Enfin, nous avons relevé dans les discours ce qu'elles cherchent à transmettre aux apprenant·e·s.

Nous allons à présent faire état des résultats exploratoires résultant de la comparaison de nos deux corpus de recherche pour explorer les postures et les dispositions qui émergent dans les discours des enseignantes rencontrées. Selon notre hypothèse, ces éléments constituent une part de leur savoir-être.

Typicité des postures observées: le savoir-être et le concept d'identité professionnelle

Notre intérêt pour les différents aspects de l'identité professionnelle (IP) des praticien·ne·s nous a conduites à tenir compte des recherches portant sur le concept d'ethos (Thémines, 2020) ainsi qu'à solliciter ce concept d'IP comme composante de la professionnalisation des enseignant·e·s. Cette IP influence les situations d'enseignement donc les situations d'apprentissage. Ion (1990 cité par Behra *et al.*, 2024: §5) définit l'IP comme étant "ce qui permet aux membres d'une même profession de se reconnaître eux-mêmes comme tels et de faire reconnaître leur spécificité à l'extérieur". L'IP est un système complexe en relation avec les expériences (personnelles et professionnelles) du sujet, ainsi que ses motivations, aspirations, intérêts, etc. (Cattonar, 2001, cité par *ibid.*: §20). Elle est aussi fonction des croyances et des valeurs, des représentations et des savoirs que les enseignant·e·s mobilisent pour donner du sens aux aspects de leur vie liés à leur travail (Martin, 2019, cité par Umaña, 2021: 97). Conséquemment, nous considérons que l'ethos des enseignant·e·s, subsumant toutes les dimensions évoquées ci-dessus, est constitué de la somme de leurs expériences personnelles et professionnelles ainsi que des valeurs, croyances et savoirs qui les poussent à agir professionnellement. Dans cette logique, l'ethos fait partie intégrante de leur savoir-être.

De l'analyse des entretiens menés pour la recherche DiLCoLor il ressort cinq personnalités et cinq analyses de la mission de professeure référente en UPE2A. À la question: "Si on vous demande, de façon informelle, de parler de votre métier, généralement, qu'est-ce que vous répondez?", les réponses qui sont faites évoquent une mission kaléidoscopique des professeur·e·s en UPE2A qui recouvre évidemment l'enseignement du FLS mais aussi la coordination du dispositif, la formation des pairs et la gestion des problématiques scolaires et sociales: "Moi, je dis que je suis enseignante" (Garance); "Moi je dirais que je suis coordonnatrice UPE2A"(Elena); "Je dis que j'enseigne le français aux élèves étrangers qui arrivent en France pour qu'ils puissent après participer au cours et avoir un cursus scolaire le plus performant possible, on va dire; qu'ils aient le moins de difficultés possible à assister au cours" (Fehime); "gérer de l'humain [...], gestionnaire d'humain à parcours multiples et parcours multiples [...] plutôt fracassés" (Cathia).

Ces raccourcis sémantiques se déploient également dans les propos des enseignantes rencontrées pour la recherche doctorale (Boucharéchas) et deux profils tournés vers le “care” se dessinent. Monique voit l’enseignement comme une vocation voire comme un “sacerdoce” avec une “pensée enseignante” qui l’habite tous les jours, à chaque instant. Elle considère que son choix de carrière est lié à une prédisposition qu’elle aurait depuis son adolescence pour la découverte et un goût prononcé pour l’altérité. Cette prédisposition a fonctionné comme un *leitmotiv* et a guidé une grande partie de ses choix de vie et de carrière. Elle pense que sa place actuelle d’enseignante en UPE2A recoupe tous ces aspects: “Je suis devenue professeure de langues, espagnol d’abord puis FLE. Je suis partie vivre à l’étranger et je reste en contact avec des étrangers” (Monique).

Nous avons vu que les portraits des sept enseignantes interrogées montrent une IP fortement marquée par leurs parcours personnels et/ou un rapport particulier aux langues et à l’expérience migratoire. C’est principalement par les prismes de l’expérience de la migration et/ou de la (non) maîtrise d’une autre langue que les enseignantes envisagent leur mission auprès des EANA. On perçoit donc ici l’ascendance de l’identité subjective dans la construction de cette IP avec une identité subjective au sens d’un construit mental ou d’une “perception intérieure” de soi (Lipiansky, 1998: §5), la perception subjective qu’a un sujet de son individualité qui inclut des notions comme la conscience de soi, la définition de soi, etc. Les discours des enseignantes montrent donc qu’elles ont conscience de la prégnance de leur expérience personnelle et des diverses fonctions associées à leur mission. Les propos mettent en évidence la maîtrise qu’elles ont de leurs images en tant qu’enseignante d’UPE2A.

Les relations aux collègues et la question de la transmission du savoir-être aux EANA

Nous avons analysé la perception de leurs rôles qu’ont les enseignantes à travers les liens qu’elles évoquent avoir avec l’équipe pédagogique (élargie), en tant que compétences et comportements nécessaires à leur fonction. En effet, les rapports aux pairs (leurs collègues), à la hiérarchie, aux usages courants, voire à l’institution permettent également de se définir, à travers le filtre du savoir-être, en tant que professionnelle d’un monde déterminé.

Perception de leur rôle auprès de l’équipe pédagogique

Dans les textes officiels, il revient aux enseignant·e·s d’UPE2A d’organiser toutes les actions en faveur des élèves scolarisé·e·s dans leur dispositif pour les inclure dans les cours ordinaires. Les enseignant·e·s sont également considéré·e·s comme personnes-ressource (évaluation diagnostique, outils, actions) bien que leur formation (initiale et continue) soit hétérogène selon les académies (Cour des comptes, 2023). Nos recueils montrent une posture référencée dans l’équipe pédagogique sur la notion de savoir-être en tant qu’enseignant·e auprès d’un public allophone.

Dans la recherche DiLCoLor, la collaboration prend différentes formes.

Claudine évoque diverses coopérations hors classe et au cœur de son dispositif avec des enseignants qui comblent leur service en UPE2A, ce qui donne lieu à des expérimentations pédagogiques. Elle cite par exemple des petites mises en scène pour expérimenter la compréhension orale des apprenant.es afin de les préparer aux cours ordinaires et développer leurs habiletés sociales et contextuelles:

On profite d'être deux où on fait un dialogue pseudo naturel, une mise en scène. Je ne sais pas, elle a oublié ses clés alors elle me téléphone exceptionnellement dans la classe, je décroche [...] sans que les élèves soient prévenus pour qu'ils essaient de comprendre la langue en situation. Alors on essaie de chercher. (Claudine)

Claudine dit ne pas être “à l'aise” avec son rôle de coordinatrice auprès de l'équipe pédagogique hors la classe: elle veut éviter les “coups d'éclat” et “les colères” en “salle des profs”:

Alors je ne suis pas très à l'aise, [...] je ne me sens pas outillée non plus. Ça serait presque une forme de *management* qui ne dit pas son nom mais, moi, je ne suis pas formée à ça et je n'ai pas forcément la personnalité pour ça. Je veux juste que ça se passe bien, qu'il n'y ait pas de coup d'éclats, [...] de colères en salle des profs (Claudine).

L'enseignante collabore par ailleurs avec de nombreux professionnel·le·s qu'elle considère comme “des points d'appui” *dans* et *hors* l'école, notamment pour développer le savoir-être des élèves, ce que corrobore la recherche portée par Boucharéchas sur les effets du “hors classe” au sein des UPE2A.

Des propos de Cathia, il ressort l'évocation d'une coopération limitée au sein de l'équipe bien que l'enseignante évoque des échanges informels sur la différenciation nécessaire à l'inclusion des EANA. Elle évoque plutôt des savoir-faire que des savoir-être nécessaires à l'enseignement différencié:

Pour former mes collègues, je n'ai pas de spécificité. Je leur donne ce que j'applique moi, je leur donne des pistes et puis des clés après, ils sont spécialistes quand même de leur matière. C'est aussi à eux s'ils veulent. Enfin, ils sont censés adapter aussi leur cours (Cathia).

Elena évoque une collaboration limitée avec l'équipe enseignante (“au début c'était difficile mais ça va de mieux en mieux”) mais ne fait pas référence à un quelconque savoir-être à ce sujet.

Si, globalement, les enseignantes collaborant à la recherche DiLCoLor évoquent, sinon une coopération fragile, une collaboration difficile ou/et irrégulière avec l'équipe éducative, les mêmes propos ressortent du côté des enseignantes interrogées pour la recherche doctorale (Boucharéchas).

Selon Monique, cela reste très rare que les autres professeur·e·s la considèrent comme personne-ressource pour obtenir des conseils sur les modalités d'accueil des EANA. Elle est cependant parfois sollicitée par certain·e·s sur des questions relevant selon elle de la mission des professeurs dits principaux. Cependant, elle relève que ses collègues “manquent d'ouverture” par rapport aux EANA. Quand elle réfléchit à son rapport avec ses collègues, elle insiste sur la position spécifique attribuée à la matière en elle-même (“c'est la matière à part”, “le truc à part”, “pas une matière habituelle”, qui n'est “pas dans tous les établissements”). De surcroît, elle évoque le

fait que ses collègues confondent souvent l'UPE2A avec l'ULIS (Unité Localisée d'Inclusion Scolaire), les dispositifs destinés aux élèves présentant de grandes difficultés scolaires liés à leur handicap. Conséquemment, elle pense qu'en tant que professeure référente, elle a une position "à part" à leurs yeux. Soit "certains pensent que euh les collègues de lettres pensent que on [les enseignants en UPE2A] est planqués"; soit, ils n'arrivent pas à la considérer comme une "enseignante de langue": "pour eux je suis celle qui accueille les étrangers, je suis la référente des gamins étrangers" (Monique). En effet, et bien que cela entre en contradiction avec les propos qu'elle a tenus lors de la définition (multiple et complexe) de sa propre fonction, elle s'écrie qu'elle est "une prof de langue" et "c'est tout !".

La transmission d'un savoir-être aux EANA, un rôle rejeté mais pourtant présent

Les collègues des enseignantes interrogées les verraient donc comme les personnes ressources chargées de transmettre le "métier d'élève" aux EANA. Si elles se plaignent de cette perception de la part de leurs collègues, on retrouve pourtant celui-ci dans leur propos.

Maryse explique que parfois des collègues viennent se plaindre auprès d'elle du comportement de "ses" EANA dans leurs cours ou viennent lui demander de travailler certaines notions. En réaction à ces diverses sollicitations, plusieurs postures sont décelables. Parfois, elle se pose du côté de ses collègues et accepte de faire le relais auprès des EANA. Dans ce cas, elle se charge de rappeler aux EANA les comportements attendus:

Ça veut dire que moi, pendant les heures de FLE [...] je leur rappelle quand même leur devoir d'élève en leur disant: "voilà il y a les collègues qui m'ont dit que tu ne travaillais pas assez à la maison ou que, en classe, des fois, tu n'écoutes pas toujours etc" (Maryse).

Dans cet exemple, la transmission du savoir-être en tant que "devoir d'élève" est induite par les plaintes qui émanent du reste de l'équipe pédagogique, ce qui montre que pour les autres professeur·e·s, l'enseignante de FLS/FLSco occupe une place spécifique auprès des EANA. En contrepartie, l'enseignante se permet de rappeler à ses collègues ce qu'ils/elles sont censé·e·s faire lorsqu'ils/elles accueillent les EANA dans leur classe. Maryse considère qu'elle fait "le lien" entre les EANA et ses collègues, dans un sens ou dans l'autre, comme "médiateur entre les profs de la classe et l'élève allophone", ce qui est "spécifique aux profs de FLE".

Ces rapports d'opposition, voire de conflits - évoqués par ailleurs par Claudine (DiLCoLor) - conduisent Maryse à se sentir dévalorisée, même jugée:

Il y en a qui disaient: "Oui mais, chez toi, c'est facile. En FLE en tout cas il a des bonnes notes" et je dis: "Mais vous avez pas compris que le FLE, c'est un cours à part entière et c'est un cours aussi quand même différent, en même temps quoi [...]" parce qu'ils pensent que, en FLE, ils ont des très bonnes notes. Alors qu'en fait, ils travaillent et puis je les évalue (Maryse)

Du point de vue des enseignantes interrogées, le savoir-être des apprenant·e·s recouvre tout ce dont ils et elles ont besoin "pour suivre une scolarité ordinaire la plus harmonieuse possible, afin de leur donner les clés pour la survie" (Elena). Cette

notion recouvre donc également des compétences plurielles que les enseignantes doivent transmettre à leurs élèves.

Monique pose tout de suite que la langue n'est pas le seul objet de la transmission et qu'il y a "beaucoup d'autres choses" à apporter aux EANA:

Bien sûr, c'est transmettre une langue, une langue et une culture. C'est la langue, la culture, c'est la civi [civilisation], c'est la découverte du pays qu'ils comprennent où ils vivent qu'ils comprennent, qu'il y a des CODES différents [...] il y a pas seulement la langue, il y a beaucoup d'autres choses BEAUCOUP d'autres choses (Monique)

Enseignante au lycée professionnel, Maryse attend globalement de ses élèves "qu'ils évoluent aussi [...], l'évolution tant sur le plan personnel que scolaire. Il y a des belles réussites" (Maryse). Il transparait ici que sa posture d'enseignante comprend déjà une part de "savoir-être" à transmettre aux jeunes qu'elle côtoie, du fait de la présence du "plan personnel" dans ses propos. L'importance de l'accompagnement personnel des élèves, central dans son discours, que ce soit en UPE2A ou dans ses classes ordinaires, est potentiellement liée à sa posture de professeure de lycée professionnel. Les mêmes propos sont identifiables chez Fehime (DiLCoLor).

On voit donc au travers de l'analyse des discours que le savoir-être, en tant que comportements attendus chez les apprenant·e·s, est globalement mobilisé par les enseignantes interrogées. La gestion des rapports à leurs collègues, souvent tendus, sous-entend également d'importantes compétences relationnelles, qui entrent elles aussi dans ce qui constitue le savoir-être des enseignant·e·s d'UPE2A. Outre les attentes qu'elles reçoivent de leurs collègues et de l'institution quant à la transmission d'un certain savoir-être aux EANA, quels autres rôles les enseignantes pensent avoir auprès de leurs élèves?

Rôles auprès des élèves: la remise en cause de l'accompagnement socio-affectif par l'arrivée des Ukrainien.ne·s

Les enseignantes interrogées évoquent très fréquemment leur rôle particulier auprès des EANA. Mais ce rôle est remis en cause depuis l'arrivée des élèves ukrainien·ne·s qui résistent à leur manière habituelle de faire. Plus de 20 000 élèves ukrainien·ne·s ont été accueillis au 15 novembre 2022 dans l'éducation formelle en France depuis mars 2022. À titre de comparaison, ils/elles sont plus de 100 000 à avoir été accueilli·e·s en Allemagne, 27 000 en Italie. Dans le même temps, une centaine d'enseignant·e·s ukrainien·ne·s réfugié·e·s a été recrutée (Cour des Comptes, 2023: 9-10).

Rôle pluriel auprès des EANA

Dans les deux corpus, les enseignantes évoquent des besoins "différents", pas seulement scolaires, et expriment des postures mêlant émotions, expertise didactique et savoir-faire pédagogique auprès des EANA (et potentiellement de leur famille).

Les enseignantes de la recherche DiLCoLor ont été interrogées sur leur rôle ("Pensez-vous avoir un rôle particulier auprès de vos élèves?"). Toutes considèrent leur mission comme particulière et complexe mais la définissent différemment, dans

un continuum allant de la vocation jusqu'à une fonction plurielle qui allie enseignement, charge administrative (subie) et (nécessaire) travail social.

Par exemple, pour Claudine, le “versant administratif” est pesant parce qu'elle estime que ce n'est pas le cœur de sa mission (“le travail invisible qui est chronophage, moi, ce n'est pas le cœur de ma mission, et ce n'est pas ce qui m'intéresse ce n'est pas ce qui me porte mais...”), qu'elle ne se sent pas l'âme d'un “manager” et qu'elle n'a pas été formée pour endosser ce rôle de coordinatrice: “ça serait presque une forme de management qui ne dit pas son nom mais moi je ne suis pas formée à ça et je n'ai pas forcément la personnalité pour ça”. Claudine déplore perdre beaucoup de temps avec ce versant administratif puisqu'il lui manque des outils (“des documents traduits”) au détriment de la partie pédagogique, y compris celle liée à l'enseignement-apprentissage du savoir-être de la “culture scolaire”:

[...] en fait, je suis tout le temps en rentrée scolaire avec des, comment dire, une culture scolaire à transmettre qui relève de l'impensé parce qu'il y a des écoles où on ne gère pas à l'heure près les présences et les absences les familles ne comprennent pas. Beaucoup de familles ne comprennent pas qu'elles doivent justifier l'absence de leur enfant, le retard de leur enfant. Elles ne comprennent pas mais je crois que c'est plus de l'ordre conceptuel. [...] je devrais avoir des documents traduits dans toutes les langues (Claudine)

Par ailleurs, Claudine explique sa mise en œuvre d'une ingénierie pédagogique plurielle expérimentée depuis neuf ans (bibliothèque plurilingue, grammaire plurilingue, accompagnement scolaire, accompagnement social...) pour développer le savoir-être de ses élèves souvent démuni·e·s face aux attendus de l'école française.

Elena revendique développer le savoir-être des élèves grâce à un “coaching” au service des élèves. Elle estime par ailleurs que son rôle relève davantage de celui d'une “animatrice”: “Je suis plus animatrice qu'enseignante. Je suis plus dans le soutien et dans le développement personnel, dans la motivation, le soutien psychologique [...] que dans l'enseignement de la langue (à proprement parler) (Elena). Elle pense que ce rôle est possiblement déplacé ou inapproprié par rapport à sa fonction d'enseignante de langue et sans aucun doute en décalage avec la manière de faire (qu'elle imagine) des autres enseignant·e·s de FLS. Elena évoque l'ensemble des qualités et des habiletés nécessaires pour que ses élèves acquièrent une autonomie à travers un “partage (explicite) de [s]on expérience”:

On échange beaucoup. Je trouve que c'est très riche donc je pense que ce que je leur donne aussi c'est beaucoup moins FLE et beaucoup plus le partage de mon expérience. J'essaie de leur expliquer comment se poser, comment se détendre, comment accepter qu'aujourd'hui tu ne peux pas avoir une bonne note même si dans ton pays tu avais toujours une bonne note, comment aller parler au professeur... des choses comme ça. En fait, des choses, c'est plus le travail psychologique. Il y a beaucoup de coaching peut-être par rapport au professeur qui a appris à faire du FLE (Elena)

Garance envisage son rôle comme hybride, entre enseignement et accompagnement social – complémentaire à celui des travailleurs sociaux – notamment à l'égard des MNA. Elle apprécie cette mission plurielle (“J'aime

vraiment beaucoup, beaucoup le rôle que je joue. J'ai vraiment le sentiment d'être bien à ma place même si cette place n'est pas toujours très confortable") qui peut être chronophage: "je ne vois pas euh mon métier comme étant de l'enseignement pur. Il y a aussi une disponibilité à avoir en dehors des heures d'enseignement strict" (Garance). Par ailleurs, elle dit qu'il faut aux enseignant·e·s de FLS être à l'écoute de leurs élèves ("c'est un devoir d'écouter", "sa confiance") à la condition toutefois que les apprenant·e·s soient à l'origine de leurs épanchements ("ça serait presque du viol d'exiger que le gamin parle") et malgré les conséquences émotionnelles des confidences souvent difficiles à recevoir:

[...] par exemple A*** que j'ai emmené sur son lieu de stage la semaine dernière [...] sur le retour il s'est lâché. Voilà, et il m'a parlé, et donc là j'ai accueilli sa parole mais je ne l'ai pas sollicité. [...] Je n'étais pas l'aise, j'ai été bouleversée (Garance)

Cathia entend développer une connivence avec les EANA pour faciliter leur apprentissage scolaire, tant du point de vue émotionnel ("à l'école avec le sourire") que matériel.

Si Garance, Claudine et Elena disent, sinon investir la sphère privée, recueillir la parole personnelle pour aider au mieux leurs élèves dans le temps d'apprentissage contraint qui leur est imparti, Fehime évoque la nécessité de se protéger:

je leur dis toujours: "vous n'êtes pas obligés de me dire la vérité, on n'a pas besoin de savoir votre histoire." [...] et donc, si on ne met pas cette barrière et cette distance ce... moi je ne donnerais pas cher de ma peau parce que...(Fehime).

Pourtant, au cours de l'entretien, l'enseignante évoque son rôle en utilisant le réseau lexical du guide protecteur:

C'est complètement différent, rien à voir avec le relationnel que j'avais en LP et déjà en LP c'est, c'est différent, je pense, de mes collègues qui ont une relation avec leurs élèves ici au collège ou même en lycée, encore moins en lycée. C'est une relation un peu particulière. On fait de l'enseignement mais on est aussi un peu... il faut être à l'écoute mais là, c'est encore plus particulier [...] Des fois, on est un peu une deuxième maman. On est une grande sœur. On est... enfin, on est un peu leur boussole j'ai envie de dire, on est le phare au milieu de tout ça (Fehime)

La description de la posture maternante telle que la décrit Fehime, nécessite la capacité de produire des actions adaptées aux problèmes rencontrés par les élèves pour les guider au mieux, malgré les contraintes institutionnelles. Cela sous-entend chez ces enseignantes de faire appel à un savoir-être plus développé encore qu'au lycée professionnel qu'évoque aussi Maryse dans la recherche portée par Boucharéchas.

Maryse considère que sa mission en UPE2A diffère sur plusieurs points de son rôle d'enseignante classique (qu'elle conserve parallèlement). Cette distinction tient notamment à l'attention qu'elle porte aux élèves qui n'est pas la même. Plus globalement, ce n'est "pas la même façon de travailler ni de s'installer, et puis pas les mêmes besoins façon de parler mais ouais c'est un travail, c'est un travail différent" (Maryse). Cette dichotomie est résumée dans l'entretien à travers l'expression: "je reste enseignante mais j'ai pas la même casquette" (Maryse). C'est la rencontre même avec les EANA qui a mené Maryse à s'investir dans les cours de FLSc.

Je l'avais peut-être déjà dit mais ce qui m'ennuyait, c'était les gamins allophones qui ne comprenaient rien dans mes cours. Du coup, après, je me suis intéressée à l'enseignement du FLE. C'était du bidouillage au début et, après, je me suis formée et, après, j'ai passé mon master 1 FLE en 2010 (Maryse).

Après cette découverte des EANA, elle a décidé de s'intéresser au FLS avant de prendre en charge l'UPE2A de son établissement car elle se sentait démunie face à ces apprenant·e·s dans ses cours ordinaires, et n'acceptait pas de ne pas avoir les outils pour les aider. Ses propos illustrent l'origine de son dévouement, le contact avec ces élèves.

Lorsque Monique est interrogée sur la façon dont elle considère sa fonction d'enseignante en UPE2A, elle répond instantanément et en riant: "assistante sociale". Son amusement passé, elle précise en premier lieu que, pour elle, ce rôle est associé à de nombreuses autres fonctions. Elle évoque celle de "psychologue" car il faut "soutenir des enfants qui souvent sont en souffrance [...] parce qu'on les a arrachés à leur pays" et les "accompagner dans leur intégration" (Monique). Elle réaffirme avoir une charge d'assistante sociale pour ces jeunes et leur famille:

Tu dois te préoccuper sans arrêt. "Ah tiens, ils vont au ski mais est-ce qu'ils ont le matériel?"; "T'as pas le matériel, bon faut aller à l'intendance demander un papier, demander une aide.". Tiens, il m'est arrivé d'accompagner une famille chez le médecin (Monique)

Elle met par ailleurs en garde contre la grande implication que cela peut entraîner et dit que les missions associées à celle d'enseignant·e d'UPE2A vont bien "au-delà" de l'enseignement. Elle souhaite "être pour eux le référent, le phare on va dire [...] la bouée [...] la personne à laquelle ils se raccrochent dans ce grand navire où ils sont paumés". Elle estime que cet accompagnement passe notamment "par l'affectif". Monique partage avec Fehime (DiLCoLor) l'image mentale du phare.

Le rôle des enseignantes auprès des EANA est spécifique, kaléidoscopique, alternant entre dimensions sociales, affectives, psychologiques, et débordant largement des attendus habituels chez des enseignants. Cet accompagnement complet et omniprésent est relevé et revendiqué (même si parfois subi) par les sept enseignantes interrogées. Les formes qu'il prend et son utilité sont toutefois mises à mal par l'arrivée des élèves ukrainien·ne·s qui bousculent leurs pratiques habituelles.

Perception de leurs rôles auprès des apprenant·e·s ukrainien·ne·s en particulier: des pratiques mises à mal qui interrogent le savoir-être

Des apprenant·e·s ukrainien·ne·s différent·e·s

De tous les entretiens, il ressort spontanément une perception particulière des élèves de nationalité ukrainienne, tant dans leur rapport à l'école que dans leur rapport au travail scolaire. Les enseignantes évoquent des difficultés liées au savoir-être en classe parce que les élèves ukrainien·ne·s refusent de "se mélanger" (Claudine) avec les élèves d'autres origines géographiques. Elles perçoivent également des résistances à "se mettre au travail" d'élèves "fermé·e·s" qui sont "dans le refus total" (Claudine), "qui ne veulent pas" (Elena). Ce comportement, signalé

comme inhabituel par les enseignantes, les surprend voire les met en difficulté. Elles achoppent sur cette différence qui les interroge à plusieurs niveaux, qu’il s’agisse de l’accueil global des EANA – l’arrivée massive des enfants ukrainien·ne·s à l’école française a mis en lumière la question allophone – ou de la nécessaire différenciation pédagogique à déployer selon les besoins éducatifs particuliers des EANA:

Pour les Ukrainiens par exemple, c’était très dur ils ne voulaient pas [...] et même en UPE2A en fait ils n’aimaient pas. C’est peut-être à cause de leur contexte de leur arrivée, c’était trop brusque aussi et qu’ils ne voulaient pas que cette situation continue. Mais la motivation pour apprendre le français et pour s’intégrer, elle n’était pas là du tout et j’ai entendu ça d’autres professeurs aussi, même s’il y a des enseignants qui ont dit qu’ils ont eu de la chance avec les élèves ukrainiens qui sont arrivés avec un très bon niveau, ils étaient motivés et ils sont lancés tout de suite, ça marchait bien. (Elena)

La mention de “la chance” des quelques enseignant·e·s qui ont accueilli des élèves ukrainien·ne·s “motivé·e·s” traduit l’exceptionnalité de la situation observée par les enseignant·e·s de FLS à l’égard de ce public particulier.

Garance partage le constat sur le blocage des enfants ukrainien·ne·s du point de vue de la socialisation et de l’apprentissage du français. L’enseignante décrit par ailleurs un de ses élèves ukrainien·ne·s, comme “un irréductible ukrainien qui ne veut rien savoir”:

C’était trois élèves ukrainiens - je pense traumatisés par ce qu’ils ont vécu - et absolument pas désireux de s’intégrer, absolument pas désireux d’apprendre quoi que ce soit [...]. Quand vous commencez votre journée à 8h00 et que, à 8h05, vous vous dites, enfin que vous vous heurtez déjà à un mur à 8h05... Sous l’impulsion des Syriens, deux des trois Ukrainiens qui ne voulaient rien savoir s’y sont mis alors, magnifique! Mais il y en a un irréductible ukrainien - et non pas gaulois - un irréductible ukrainien qui ne veut rien savoir. (Garance)

Les certitudes des enseignantes en termes de savoir-être (que ce soit celui des élèves et/ou du leur) semblent bousculées. Du moins, la résistance des apprenant·e·s ukrainien·ne·s à l’apprentissage du FLS et du “vivre ensemble” met à mal leur pédagogie ainsi que la cohésion du groupe.

Des freins difficiles à identifier

Certaines enseignantes expliquent cette résistance par la brutalité du fait migratoire. Ainsi, pour Elena et Garance, les conditions migratoires expliquent ce refus d’apprendre: “c’est peut-être à cause du contexte de leur arrivée, c’était trop brusque” (Elena); “traumatisés par ce qu’ils ont vécu” (Garance). Ces situations mettent en relief une partie des blocages et leviers éventuellement à l’œuvre au sein des dispositifs UPE2A chez les EANA, mais ici de façon exacerbée.

La difficulté observée à l’égard des enfants venu·e·s d’Ukraine à entrer dans les apprentissages et à adopter le savoir-être attendu chez eux est liée aux conditions de leur migration, envisagée comme provisoire au début du conflit au printemps 2022 et en famille monoparentale - les pères étant restés combattre en Ukraine. Les élèves poursuivaient par ailleurs, dans une très forte majorité, leur scolarisation en Ukraine

en distanciel. Il faudrait donc réinterroger ces enseignantes sur la question des apprenant·e·s ukrainien·ne·s près de trois ans après le début du conflit.

De son côté cependant, Cathia explique les difficultés de savoir-être par deux autres éléments qu'elle a repérés et qui ressortent de l'échange:

Vous avez remarqué une- une différence de- dans l'accueil d'enfants ukrainiens par rapport, on va dire c'est arrivé un peu comme ça là euh par rapport au public dont vous avez l'habitude (VLB)

Moi j'ai trouvé qu'on faisait une différence. On faisait quand même deux poids deux mesures là-dessus. Oui, oui, ils avaient le droit à être accueillis, à avoir une plaquette en ukrainien, à avoir ceci, à avoir cela. Enfin moi, quand j'ai un Malien qui arrive, il n'est pas accueilli, il n'y a pas de plaquette [*inaudible*], il y a en solinké en bambara. [...] donc oui, il y avait deux poids deux mesures. Après, dans ma classe, il n'y avait pas deux poids deux mesures. C'était tout le monde à la même enseigne et après j'ai eu quand même des difficultés avec les élèves ukrainiens parce qu'ils ne voulaient pas se mélanger avec les autres [...]

Et vous savez- vous savez expliquer ce qui fait pourquoi ils voulaient pas se mélanger?(VLB)

Le racisme (Cathia)

Cathia repère donc un frein institutionnel paradoxal (la manière dont les enfants ont été accueillis) qui aurait dû mettre les apprenant·e·s ukrainien·ne·s dans des dispositions favorables à l'apprentissage. Or, selon Cathia, leur "racisme" les a empêché·e·s de déployer les composantes habituellement développées du savoir-être par les apprenant·e·s en UPE2A ("ils ne voulaient pas se mélanger avec les autres").

Chez les enseignantes interrogées pour le travail de thèse de Boucharéchas, le même refus de s'impliquer des élèves ukrainien·ne·s a été perçu. Si les deux enseignantes insistent sur le côté traumatisant de l'expérience vécue par ces jeunes, Maryse, à l'instar de Cathia, estime que leur attitude ne s'explique pas uniquement par l'entrée du traumatisme. Elle repère chez son unique apprenant ukrainien une difficulté à se projeter ("je pense qu'il arrive pas à se projeter pour la suite de l'année scolaire ou pour la suite") et une attitude marquée par une "mauvaise volonté". Elle postule que ces difficultés sont en lien avec sa propre identité de genre ("Il y a peut-être le fait que je suis une femme aussi. Je sais pas. J'en sais rien si ça joue. Pourtant, c'est pas forcément culturel là mais..."(Maryse)), ce qui lui semble étonnant car ça ne correspond pas avec les représentations qu'elle a de cet élément culturel lié au genre en Ukraine.

Ces différents freins ont induit des ressentis nouveaux et complexes pour les enseignantes qui ont déstabilisé leur savoir-être. Cela les a poussées à faire évoluer leurs pratiques.

Expérimentations diverses pour accompagner les élèves ukrainien·ne·s

Pour Maryse, le constat est délicat car avec cet élève ukrainien, c'est la première fois qu'elle se retrouve en situation d'échec dans le cadre du dispositif FLS:

- j'ai pas trouvé encore les clefs pour voilà pour être efficace je sais pas si c'est les mots mais ouais j'ai pas trouvé les clefs encore avec lui (Maryse) [...]
- tu voudrais qu'il s'ouvre [ouais] (Che)
- [ouais] je les ai toujours trouvées (Maryse)

Cette situation entraîne un ressenti négatif qu'elle répète plusieurs fois: "je trouve ça très compliqué, enfin moi, en tant que prof de FLE, c'est compliqué cette année" (Maryse). Maryse estime que l'attitude de son unique élève ukrainien est d'autant plus perturbante que "normalement en FLE y'a une certaine forme d'ouverture de d'aller vers l'autre de venir de discuter d'essayer de faire l'effort de communiquer et là j'ai rien rien rien" (Maryse).

Pour Monique, c'est au contraire elle-même qui a du mal à s'investir auprès de ces jeunes, parce qu'elle estime qu'ils seront amenés à rentrer dans leur pays, et que son investissement n'aura donc aucune utilité: "puis je m'étais dit ces gamins de toute façon après ils vont rentrer parce que quand Natalia et Irina sont reparties j'ai dit... tout ce boulot pour rien" (Monique). Ses propos sont contradictoires avec tout ce qu'elle a pu dire sur sa mission plurielle et son "sacerdoce".

Dans la seconde recherche, Claudine dépasse le simple constat pédagogique. Elle explique comment elle a tenté de remédier à cette difficulté d'entrer dans les apprentissages sociaux et scolaires particulière aux apprenant·e·s arrivé·e·s précipitamment d'Ukraine pour "faire adhérer les élèves ukrainiens" grâce, notamment, aux œuvres bi/plurilingues:

J'ai pu un petit peu les raccrocher avec cet ouvrage. D'ailleurs, j'avais rencontré au *Livre sur la Place* Bruno Doucey qui était avec Ievtouchenko la poétesse. Voilà. On fait des enregistrements parce que j'ai une séquence de poésie bilingue (Claudine)

Claudine explique par ailleurs que le travail hors classe est tout aussi important pour l'intégration des EANA et leur implication dans le dispositif. Elle collabore avec ses collègues qui animent un club média pour la réalisation d'un journal mensuel du collège:

Et je suis enchantée quand il y a mes collègues... Ils avaient fait aussi sur [...] l'Ukraine et, là aussi, ça avait adouci le rapport avec les élèves ukrainiens qui étaient en refus total en fait. Et le fait qu'ils aient été interviewés, pris à part, en fait, mais valorisés, ça avait apaisé... (Claudine)

Dans son établissement, Claudine constate que la mise en valeur des élèves ukrainien·ne·s a "adouci" les tensions entre apprenant·e·s et a "apaisé" les élèves qui sont finalement entré·e·s dans les apprentissages.

Garance a réussi à débloquent la situation - sauf avec son "irréductible ukrainien"- grâce à l'arrivée d'enfants migrant·e·s syrien·ne·s motivé·e·s par l'apprentissage du FLS et présentant une attitude collaborative.

Elena, russophone, n'a pas réussi à faire revenir dans son établissement une élève scolarisée à distance en Ukraine après ses seize ans, malgré les nombreuses discussions avec sa maman. La maîtrise de la langue n'a pas été ici d'un grand secours et illustre que la problématique liée aux élèves ukrainien·ne·s n'est pas linguistique.

Dans une logique similaire d'ouverture à d'autres solutions, Maryse a elle accepté qu'un collègue de lettres suive son élève ukrainien sous la forme d'un tutorat, afin de tenter de passer outre de potentiels blocages liés à son genre. Monique, elle, estime qu'une manière de faire avec ces jeunes est de les pousser à parler de leur vécu: "et là vraiment j'y ai pensé pour les Ukrainiens au mois de janvier je me suis dit: "bon, allez, je vais faire deux groupes. Les Ukrainiens, je fonctionnerai sur leur vécu, on

fera ce qu'on pourra faire. Puis les autres, on avancera de manière plus classique, plus scolaire" (Monique). Ces deux stratégies de Maryse et de Monique, reposant sur l'insertion de dimensions extérieures à la classe, font par ailleurs l'objet de la recherche de Boucharéchas qui montre que les éléments extérieurs au cours, tels que le vécu des sujets, sont tacitement sollicités au sein du dispositif UPE2A.

Entre implication et découragement, on voit les défis posés aux enseignantes par la nécessité de trouver des adaptations pédagogiques à destination de ces élèves.

Conclusion

Dans cet article, nous avons exploré la notion de savoir-être chez des enseignantes de FLS en UPE2A (collège et lycée) et celui qu'elles cherchent à transmettre à leurs apprenant·e·s à partir d'un corpus constitué de l'analyse des discours issus de deux recherches.

Le croisement des données issues a permis de repérer une IP particulière chez les enseignantes d'UPE2A interrogées, liée à un expérientiel et à une sensibilité développée au contact des enfants migrant·e·s mais aussi à leurs propres histoires personnelles et/ou familiales. On constate à travers ces résultats que le savoir-être des enseignantes d'UPE2A rencontrées est solidement ancré dans leurs expériences professionnelles et personnelles, et qu'il est bien conscientisé par les sujets. Les enseignantes apprécient leur métier et ses différentes facettes et y sont, globalement, très investies.

En outre, les enseignantes interrogées ont conscience d'être des ressources pour les équipes pédagogiques, et, malgré des relations parfois tendues avec certain·e·s de leurs collègues, elles ont tendance à s'investir auprès de ces dernier·e·s pour faire évoluer leurs pratiques auprès des EANA.

Chez chacune d'entre elles, on constate la présence d'une dimension sociale associée à l'enseignement et à la médiation. En effet, il ne s'agit pas de ne transmettre "que" la langue. De plus, elles se réfèrent à la dimension sociale en tant que "codes", "devoir d'élève", "culture scolaire", "partage d'expériences". C'est dans la transmission de ces "à côté" et dans la forme de la relation qui se tisse que se situe la question du savoir-être apprenant à transmettre aux EANA. Dans leur propos, cette dimension est souvent reliée à celle d'un accompagnement particulier, tant psychologique qu'affectif - les sept enseignantes interrogées évoquant par ailleurs des difficultés émotionnelles chez leurs élèves - y compris chez les Ukrainien·ne·s qui résistent à leur empathie.

Ces difficultés ou ces résistances nécessitent la mise en place d'une pédagogie originale, différenciée, ainsi que l'adoption d'une attitude bienveillante pour transmettre aux EANA des compétences liées au savoir-être attendu dans les cours ordinaires. Si ces choix pédagogiques et comportementaux spécifiques dépendent de dispositions personnelles propres à chacune, la façon particulière dont elles envisagent leur rôle auprès des EANA participe au fondement d'un savoir-être spécifique à l'enseignant·e en UPE2A qui sait s'adapter à chaque apprenant·e et à ses besoins particuliers. Les UPE2A sont donc un creuset dans lequel les sept enseignantes interrogées forment leurs apprenant·e·s, leur "donnent les clefs" pour

réussir leur scolarité et, plus largement, leur socialisation – dans un temps particulièrement contraint.

L'arrivée précipitée (et parfois en grand nombre dans certaines UPE2A) d'élèves ukrainien·ne·s, a bousculé leurs habitudes professionnelles. Le refus global perçu dans l'attitude de ces jeunes a conduit les enseignantes interrogées à remettre en question leurs rôles, leurs certitudes, leur pédagogie. Leur savoir-être habituel, construit ou axé notamment sur des aspects socio-affectifs, n'a pas semblé convenir pour enseigner auprès de ces jeunes et certains éléments de la posture des enseignantes n'ont pas semblé être bien accueillis par ces apprenant·e·s. Toutes ont repéré que ces élèves, filles comme garçons, ne souhaitaient pas se mélanger - y compris avec d'autres apprenant·e·s arrivant d'Europe de l'Est. Si les élèves ukrainien·ne·s apparaissaient peu démonstratif·ives, elles·ils montraient leur refus de coopérer. Les enseignantes ont remarqué qu'une large majorité refusait de se mettre au français et plus largement au travail, sans doute parce que la scolarité à distance avec l'Ukraine avait été maintenue.

La rencontre avec les apprenant·e·s ukrainien·ne·s a donc produit un "effet de loupe" sur les pratiques coutumières des enseignantes et sur leurs représentations habituelles de leur posture. Néanmoins, même si ces représentations ont été (re)questionnées voire mises à mal, leurs discours indiquent que leurs convictions demeurent. Six d'entre elles ont montré cet investissement dans leur volonté de chercher des solutions pour mieux prendre en compte ce public, de déployer des (nouvelles) stratégies pédagogiques - y compris hors la classe - pour engager la motivation des apprenant·e·s ukrainien·ne·s dans l'apprentissage mais aussi pour engager le dialogue.

Il serait intéressant de questionner à nouveau ces enseignantes sur leur perception de ce public, presque trois ans après le début de l'invasion russe, quand les familles (monoparentales) se sont davantage installées dans l'Hexagone et que l'enseignement ukrainien à distance a cessé pour la majorité des apprenant·e·s qui sont resté·e·s en France.

Références bibliographiques

- AUGER, Nathalie, Fred DERVIN & Eija SUOMELA-SALMI, 2009. *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Paris: L'Harmattan.
- AUMONT, Jacques. 2020. *L'image : Peinture, photographie, cinéma : des origines au numérique*. Paris: Armand Colin.
- ARMAGNAGUE, Maïtena. 2019. La "boîte noire" de l'allophonie: la construction d'une segmentation scolaire ethnico- raciale des migrants. *Migrations Société* 176: 2, 33-47.
- ARMAGNAGUE-ROUCHER, Maïtena & Isabelle RIGONI, 2018. Exprimer son expérience scolaire dans la migration: une analyse des méthodes participatives. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives* 2: 2, 27-45.

- BEHRA, Séverine, Agathe CHASSARD, Hélène ERIKSON, Églantine GUELY COSTA, Dominique MACAIRE & Setu Kossi YIBOKOU. 2024. L'IP de futurs enseignants de l'école primaire au prisme des langues-cultures. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 22: 2, n-p. URL: <https://doi.org/10.4000/11qaa>.
- BERCHOUD, Marie-Josèphe. 2012. De la distance – Prendre en compte des publics lointains et décentrer la réflexion méthodologique: sociodidactique ou sémioididactique? *Éla. Études de linguistique appliquée*, 168: 4, 395-405. URL: <https://doi.org/10.3917/ela.168.0395>.
- BLANCHET, Alain & Anne GOTMAN. 2017. *L'entretien* (2^e éd.). Paris: Armand Colin.
- BOUCHARÉCHAS, Manon. 2025. *Relation enseignant-apprenants dans le contexte du FLSco: démarche ethnographique et analyse interactionnelle* (titre provisoire, manuscrit en préparation). Thèse de Doctorat, Université Grenoble Alpes, soutenance prévue pour 2025.
- CANDELIER, Michel, Antoinette CAMILLERI-GRIMA, Véronique CASTELLOTTI, Jean-François DE PIETRO, Ildikò LÖRINCZ., Franz-Joseph MEIBNER, Anna SCHRÖDER-SURA, Artur NOGUEROL & Muriel MOLINIÉ. 2012. *Le CARAP - un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures: compétences et ressources*. Graz: CELV.
- CIRCULAIRE N°2012-141 (2-10-2012) *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*. URL: <https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm>.
- CONSEIL DE L'EUROPE. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. URL: <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>
- CORTIER, Claude. 2005. Cultures d'enseignement/cultures d'apprentissage : contact, confrontation et co-construction entre langues-cultures. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 140: 4, 475-489. URL: <https://doi.org/10.3917/ela.140.0475>.
- COUR DES COMPTES. 2023. *La scolarisation des élèves allophones. Communication à la commission des finances du Sénat*. URL: <https://www.ccomptes.fr/fr/publications/la-scolarisation-des-eleves-allophones>
- DUCHESNE, Sophie & Florence HAEGEL. 2009. *L'enquête et ses méthodes: l'entretien collectif*. Paris: Armand Colin.
- ESCOFFIER, Sandrine. 2021. Enseignement-apprentissage du FLS en dispositifs UPE2A. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 3: 18, n.p. URL: <https://doi.org/10.4000/rdlc.9813>.
- FARGES, Géraldine. 2020. Croyances et pratiques des enseignants, entre acceptation des consignes et expertise professionnelle. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 84, 53-61. URL: <https://doi.org/10.4000/ries.9533>.

- GUEDAT-BITTIGHOFFER, Delphine & Marie-Ange DAT. 2018. Adolescents allophones et processus de compréhension: le rôle des émotions. Dans Françoise BERDAL-MASUY (dir.), *Émotissage: quand l'apprentissage des langues tisse des émotions et quand les émotions tissent l'apprentissage*, Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain, 17-28.
- GUEDAT-BITTIGHOFFER Delphine, Marie-Ange DAT, Camille HUMEAU & Isabelle NOCUS. 2021, Les enjeux de l'implantation de l'approche neurolinguistique, une nouvelle méthode d'apprentissage du français langue seconde auprès d'élèves allophones en contexte scolaire. *Recherches en éducation*, 45, n-p. URL: <https://journals.openedition.org/ree/9513>.
- HARPER, Douglas. 2002. Talking about pictures: A case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17: 1, 13-26. URL: <https://doi.org/10.1080/14725860220137345>.
- KAUFMANN, Jean-Claude. 2016. *L'entretien compréhensif* (2^e éd.). Paris: Armand Colin.
- LEMOINE-BRESSON, Véronique & Julie PRÉVOST. 2024. Les dimensions discursives et interculturelles dans les classes françaises. *Colloque international CO-ME-TRA*, Bruxelles, 24-25 janvier 2024.
- LIPIANSKY, Edmond-Marc. 1998. *Stratégies Identitaires*. Paris: PUF.
- MENDONÇA DIAS, Catherine. 2020. Les élèves allophones peu scolarisés antérieurement dans l'ombre du monstre scolaire. *Éla. Études de linguistique appliquée* 197: 1, 43-60.
- MIGUEL ADDISU, Véronique. 2014. Entre classe d'accueil et classe ordinaire: comment « s'y apprennent-ils »? Recherche ethnographique à l'école primaire. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 174, 175-185.
- MINICHIELLO, Federica. 2017. Compétences socio-émotionnelles: recherches et initiatives. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 76, 12-15. URL: <https://doi.org/10.4000/ries.6008>.
- MULLER, Catherine. 2021. *Imaginaire et pratiques d'enseignement/ apprentissage des langues. Pour une focalisation sur l'expérience intersubjective en didactique des langues* [synthèse d'habilitation à diriger des recherches]. Paris III - Sorbonne Nouvelle.
- NEVSKIY, Oleksandr & Oleg SIDORENKO (auteurs), Xavier COLLETTE & Igor BURLAKOV, (illustrateurs). 2015. *Mysterium* [jeu de société]. Édition Libellud.
- PIRONE, Ilaria. 2021. Le travail d'inclusion en UPE2A: l'exil dans la langue, un point d'appui pour la rencontre avec l'autre. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 91: 5, 65-79. URL: <https://doi.org/10.3917/nresi.091.0065>.
- PRÉVOST, Julie. 2023. Apprentissage en UPE2A-collège en France : des dispositifs hétérogènes et contraignants pour les élèves migrants allophones. *Publiforum*, 39: 1, n-p. URL: <https://doi.org/10.15167/1824-7482/pbfrm2023.1.2282>.
- RISPAIL, Marielle. 2023, Le “regard sociodidactique”. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 21: 3, n-p. URL: <https://journals.openedition.org/rdlc/12860>.

- ROUBIRA, Jean-Louis (auteur) & Marie CARDOUAT (illustratrice). 2008. *Dixit (Dixit 2, version Quest)* [jeu de société]. Édition Libellud.
- SMUK, Maciej. 2022a. Conscience et autoconscience dans l'enseignement / apprentissage d'une langue-culture : pourquoi ? quoi ? comment ? *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics*, 49, 7-14. URL: <https://doi.org/10.14746/gl.2022.49.1.01>.
- SMUK, Maciej. 2022b. Identifier et affronter les théories subjectives sur l'enseignement/apprentissage des langues. Dans Nicolas SORBA (dir.) *Transmettre les langues : pourquoi et comment ? Les défis pédagogiques (Volume 2)*, 267-283. Louvain-La-Neuve: EME éditions.
- TERSIGNI, Simona & Lorenzo NAVONE. 2018. La zone grise de l'allophonie "mouvements secondaires" et scolarisation des "UPE2A italiens" de Strasbourg. *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 34: 4, 119-142.
- THÉMINES, Jean-François. 2020. Images du métier et prise de parole d'enseignants. *Administration Éducation*, 168: 4, 41-47.
- TORRE, Daniela & Joseph MURPHY. 2015. A different lens: using photo-elicitation interviews in education research. *Education Policy Analysis Archives*, 23: 111, n-p. URL: <https://eric.ed.gov/?ID=EJ1084022>.
- UMAÑA, Ana Laura Vega. 2021. *Vers une caractérisation de l'identité professionnelle des enseignants du secteur LANSAD: pratiques, rôles et représentations*. Thèse de doctorat, Paris: Université Sorbonne Nouvelle.

Annexe – Profil des sept enseignantes (*Tous les prénoms ont été changés.)

	Boucharéchas		DiLCoLor				
Pseudonyme	Maryse*	Monique*	Claudine*	Cathia*	Fehime*	Elena*	Garance*
Fonction principale	Lettres-anglais	FLS/FLSco	FLS/FLSco	FLS/FLSco	FLS/FLSco	FLS/FLSco	FLS/FLSco
Expérience	PLP Lettres-Anglais	FLE & Lettres (Espagne)	PRCE de LM	juriste PRCE de LM	PLP lettres-anglais	contractuelle	juriste traductrice PRCE de LM
Expérience en UPE2A	6 ans	9 ans	9 ans	5 ans	9 ans	2 ans	2 ans
Répertoire linguistique	français anglais	français espagnol anglais	français allemand	français anglais	français turc anglais italien	russe français anglais allemand espagnol	français arabe