

ENSEIGNER EN FRANÇAIS ET ENSEIGNER LE FRANÇAIS EN ZEP

FATIMA DAVIN-CHNANE, DANIEL FAÏTA*

Résumé

La construction, par l'enseignant, d'un milieu spécifique caractérisé par des conditions d'enseignement adaptées et des gestes professionnels adéquats permet à l'élève primo-arrivant d'évoluer et de s'intégrer progressivement dans le système scolaire. Le savoir dont il est question dans notre article est celui de la discipline « français ». Il est mis en circulation selon une temporalité spécifique, une méthodologie innovante et des rapports repensés entre les acteurs du système didactique. Mais c'est d'abord dans une conception elle-même spécifique de l'activité du professeur que réside en majeure partie l'innovation.

Abstract

The teacher's construction of a specific environment characterized by adequate teaching conditions and relevant professional action allows first-time pupils to evolve and gradually integrate in the school system. The knowledge we deal with in this paper is related to 'French' as a subject. It is passed on according to a specific treatment of time, an innovating methodology and rethought relationships between the actors of the didactic system. But, innovation first mostly lies in an equally specific conception of a teacher's activity.

93

* - Fatima Davin-Chnane, Daniel Faïta, Université de Provence, INRP, IUFM d'Aix-Marseille.

Introduction

L'enseignement dans les zones d'éducation prioritaire (ZEP) doit relever un défi, celui de l'hétérogénéité maximale (1). Celle-ci pourrait, effectivement, faire basculer le collège unique qui arrive à ses limites vers le collège « pluriel ». En effet, pour beaucoup d'enseignants, il paraît de plus en plus difficile d'apporter une réponse unique à des élèves qui ont des parcours scolaires différents, surtout lorsqu'il s'agit de primo-arrivants, regroupés souvent dans les ZEP. Confrontés à un univers scolaire difficile, ils ont besoin, pour s'y intégrer, d'acquérir d'abord la langue française : de la maîtrise de celle-ci, principal outil d'apprentissage, dépendra largement la suite de leur parcours scolaire. Tous les enseignants sont concernés par l'enseignement du français, dans toutes les disciplines. Ils constatent que la grande difficulté que rencontraient les enfants est liée à la maîtrise de la langue. Ils s'assignent donc collectivement l'objectif de travailler sur la langue et sur les langages, dans le but d'améliorer les performances des enfants. Cela se fait au prix d'une modification sensible de l'organisation de l'établissement, notamment avec la mise en place d'un dispositif FLE et FLS dès la classe de 6^e, la mobilisation des disciplines autres que le français sur les « langages » ; des classes « binômes », etc. Dans un contexte « homoglotte » de ce type, il ne s'agit pas de faire autre chose mais de faire autrement.

LA PROBLÉMATIQUE

94

L'arrivée d'un nouveau public au collège, celui d'élèves non (ou « mal ») francophones a débouché sur le parti-pris de concevoir l'enseignement/apprentissage de la langue de communication intra et extra scolaire suivant les méthodes de français langue étrangère (FLE) et de la langue de *scolarisation* dispensée en français langue maternelle (FLM) : enseigner/apprendre *du* français et *en* français. D'où l'urgence de l'introduction de nouveaux objets de savoir qui ne font pas partie du système dit « ordinaire » de l'enseignement du français au collège. Dans ce sens, et selon Chevallard (1985), l'émergence et la réussite de l'introduction de nouveaux objets d'enseignement doivent avoir un motif comme l'obsolescence didactique des savoirs mis en place. Or, le motif dans le cas de l'enseignement aux primo-arrivants n'est pas la distance entre des savoirs savants et des savoirs enseignés, mais entre les savoirs à enseigner et un autre pôle du système didactique, l'élève. Ces savoirs ne seraient pas adaptés pour des élèves allophones qui ne maîtrisent pas suffisamment la langue,

1 - Hétérogénéité des collèges : ZEP, REP, sensible, violence. Hétérogénéité des classes : dispositif, 3^e insertion, 4^e projet professionnel,... et les autres. Hétérogénéité des élèves : analphabètes, illettrés, décrocheurs passifs et actifs,...et les autres.

donc il faut les manipuler pour les adapter. Cela demande, évidemment, la mise en place d'un milieu étroit, d'une gestion (didactique et pédagogique), d'une évaluation (statut de l'erreur dans l'apprentissage) et d'une temporalité spécifiques.

UN MILIEU SPÉCIFIQUE

L'établissement : le dispositif d'accueil et d'intégration (DAI)

La création d'un milieu spécifique proposé par le principal du collège (2) dans le cadre du projet d'établissement est un travail collectif auquel ont contribué les équipes éducative et pédagogique. En effet, devant l'arrivée massive d'élèves primo-arrivants, la classe d'accueil (CLA) qui ne pouvait pas dépasser 15 élèves a été remplacée par le DAI, accueillant plus d'élèves et impliquant toutes les disciplines et tous les niveaux au collège. Cela s'est traduit par la création de parcours d'apprentissage diversifiés de la 6^e à la 3^e (selon l'âge des élèves) sous forme de *classes-dispositif* où l'apprentissage de la langue est renforcé par des modules FLE (15 h, 10 h, 6 h, 4 h, 2h30,... avec des emplois du temps à la carte selon le niveau des élèves) assurés par deux professeurs de FLE en parallèle avec des classes communicantes en FLS – elles-mêmes prises en charge par une équipe pédagogique de volontaires de toutes les disciplines. Le français, dès le début des apprentissages et dans toutes les matières scolaires, remplissait la fonction de langue de communication en tant qu'objet d'apprentissage, une priorité en FLE, et celle de scolarisation, en tant qu'outil d'apprentissage en FLM, l'objectif final. Les élèves sont ensuite, et selon leur progression, orientés vers des classes FLM, hors dispositifs.

95

Les classes-dispositif : un milieu disciplinaire étroit

Cela a nécessité la création d'un milieu plus étroit par chaque enseignant volontaire dans les *classes-dispositif* avec un objectif commun : l'acquisition de la langue. « Milieu » est à prendre ici dans le sens d'un ensemble de conditions mises en place par l'enseignant pour permettre à l'élève de rencontrer des objets de savoir. Ainsi, dans les disciplines non linguistiques (DNL), les enseignants ont effectué un travail de pluridisciplinarité, français/mathématiques, français/histoire-géographie, français/s.v.t.,... et ont contribué à l'apprentissage du français simultanément comme langue de communication et langue de scolarisation avec un discours spécifique à chaque discipline (consignes, concepts, lexique,...). La « maîtrise » de la langue était la priorité de l'équipe pédagogique qui lui a consacré toute la période préparatoire du 1^{er} trimestre.

2 - Collège Edgar Quinet (Marseille).

Ainsi, il n'était pas surprenant de voir un professeur de mathématiques introduire dans son cours l'enseignement du français pour développer les compétences de base telles que la lecture, l'écriture et les outils de la langue comme le montre cet extrait du film de la séance (2003) transcrit :

272. [...]

273. Professeur : (retour au tableau où Ibraghim écrit toujours) la maman d'Aziz a 31 ans/ans c'est a-n-s/n comme ça (montre un « n »)/ [...] 31 ans quand il y en a plusieurs on met un « s »/ « s » pour dire que c'est un pluriel/vous connaissez le mot « pluriel » ?/ quand il y a plusieurs on dit que c'est un pluriel/très bien/qu'est-ce qui manque juste ici (montre le début de la phrase)/ tu l'avais dit (à Assad)/ la majuscule/parce que c'est la première lettre de la phrase/L majuscule (le prof corrige) et le point (le prof met un point à la fin)/ pas de question ?/

274. [...]

C'est une façon d'institutionnaliser un savoir, ici celui de la grammaire, par le professeur de mathématiques pour montrer l'importance de la langue. Par exemple, en insistant sur le pluriel « ans » il a voulu montrer aux élèves qu'ils font des mathématiques mais comme ils les font *en français* ils ont besoin aussi d'apprendre *le français*.

Quant à la discipline « français » au collège qui devrait assurer les apprentissages ci-dessus, elle est considérée comme le premier responsable des réussites ou des échecs scolaires. Le concept de « maîtrise de la langue », lui, reste très lié mais, difficile d'accès à un natif ; elle l'est encore plus à un non natif. Elle est à la base de toute référence linguistique textuelle et culturelle, et elle n'est accessible que si l'élève non natif arrive à subvenir à certains besoins linguistiques tels que lire correctement une consigne, un texte et un ouvrage pour entrer dans la culture des œuvres. En FLM, les référents majeurs de la discipline « français » sont la littérature et la langue. La littérature est, en fait, un héritage culturel et formateur à la fois de la personne et du citoyen. Entrer dans la littérature c'est aussi entrer dans la langue. Or, on ne peut entrer dans la littérature que si on est déjà dans la langue, dans un milieu spécifique, et dont l'enseignement demande une gestion spécifique. L'hétérogénéité du public ciblé ici relève d'un système complexe où les trois pôles que sont l'élève, l'enseignant et le savoir ne sont pas encore ceux d'une classe dite « ordinaire ».

UNE GESTION SPÉCIFIQUE

Un système didactique complexe : le public des primo-arrivants

Le terme de primo-arrivants désigne les élèves qui viennent d'être scolarisés en France depuis un ou deux ans. C'est un public assez hétérogène par l'origine géographique et sociale, l'âge, le parcours scolaire, la langue et la culture d'origine, la

motivation et le mode de vie. Il représente plusieurs catégories d'apprenants selon les besoins linguistiques : ceux qui ont suivi un parcours scolaire normal mais qui ont encore des difficultés linguistiques, ceux qui viennent d'arriver ne maîtrisant pas la langue et qui ont été mal ou peu scolarisés dans leur pays d'origine, ceux qui n'ont jamais été scolarisés antérieurement. Dans les trois cas il y a une urgence : la maîtrise de la langue des disciplines scolaires, la langue de communication pour accéder ensuite à la langue de scolarisation et parfois la langue de communication, l'alphabétisation et l'entrée dans la culture scolaire.

C'est un système didactique (Chevallard, 1985) différent de celui d'une classe de FLM et où les trois pôles – l'élève, l'enseignant et le savoir – fonctionnent dans un système qui se complexifie. En effet, par rapport au système dit « classique », compte tenu de la présence d'un élément nouveau qui est le fait que la langue de l'enseignant et celle des savoirs n'est pas la même que celle de l'élève, une médiatisation s'impose dans la relation entre ces trois composantes :

L'« élève » dans ses rapports avec l'objet-savoir à construire en vue de développer des compétences linguistique et communicative en français pour interagir avec les pairs, avec l'enseignant est un apprenant qui arrive avec des connaissances antérieures construites dans une autre langue, avec d'autres conceptions et d'autres représentations. Il ne pourra réactualiser ses connaissances qu'une fois entré dans la nouvelle langue.

L'« enseignant » propose un savoir nouveau dans une langue qui n'est pas « maternelle » pour l'élève. Cet enseignant représente un modèle pour l'élève sur le plan linguistique à qui il enseigne sa langue maternelle comme une langue seconde.

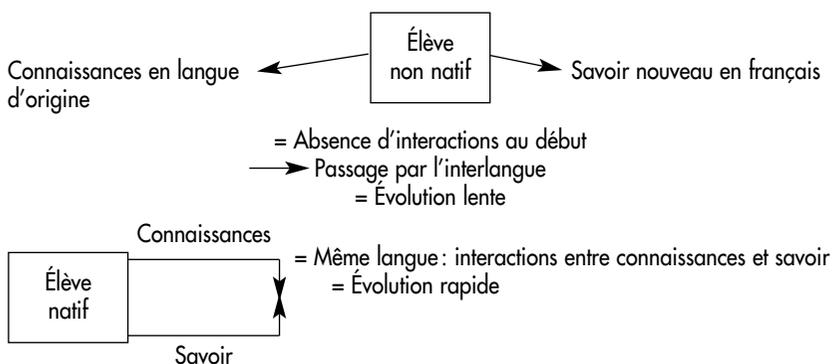
Le « savoir » nouveau qui représente des valeurs, une histoire et une culture nouvelles pour l'élève et qui ne s'inscrit pas dans la continuité de ses connaissances préalables et de ses conceptions. Il s'agit à la fois d'un savoir, d'un savoir-faire et d'un savoir-être qui exigent des compétences, communicative et linguistique, dans la langue des partenaires des interactions, le français.

Une temporalité spécifique

L'organisation et la gestion d'un tel système didactique vont demander un temps spécifique issu d'une formation (Chevallard et Mercier, 1987) temporelle complexe ayant comme cadre le temps institutionnel englobant le temps didactique de l'enseignant visant ici à atteindre des objectifs – et non pas à finir un programme – et prenant en compte le temps d'apprentissage de l'élève.

En effet, l'organisation de ce milieu se fait selon une temporalité spécifique pour que les élèves puissent rencontrer le savoir mis en circulation dont le déroulement « ne se ramène pas à du 'temps qui passe' mais à du savoir qui avance » (Amigues, 2000). Ainsi, les séances d'enseignement/apprentissage dans le milieu construit du FLS sont en termes de contenus de savoir et non pas en termes de temps institutionnel. Le

Temps effectif ici est le résultat d'une rencontre entre le savoir à faire avancer ou à ralentir et le rythme d'apprentissage de l'élève. Les connaissances de ce dernier sont construites dans une autre langue que le français, et il va lui falloir du temps pour établir un rapport entre l'ancien savoir construit dans sa langue maternelle et le nouveau savoir en langue seconde ou étrangère. Ce premier rapport connaissances préalables/savoir nouveau paraît difficile à établir rapidement puisque les deux n'appartiennent pas à la même langue, donc n'ont pas le même code. Cela a pour conséquence, tout au moins au début, une absence de dynamique entre les deux et une évolution lente de la circulation du nouveau savoir qui nécessite une translation de la LM vers la LE et une restructuration des compétences. Le schéma pourrait être le suivant :



De ce fait, si la séance en termes de temps institutionnel est d'une durée d'une heure, la séance en termes de contenu pourrait durer une heure, ou plus ou moins d'une heure. L'objectif étant d'accompagner l'élève dans l'accomplissement de sa tâche et lui permettre de se saisir d'un savoir mis à sa portée, sans toutefois baisser le niveau d'exigence, et se déroulant selon un temps effectif d'apprentissage dans un milieu qui évolue selon son rythme. L'élève décroche rarement dans un milieu pareil contrairement à un milieu qui évolue trop vite comme celui de la classe FLM, ou qui ne change pas comme celui de la classe FLÉ. Cela va tout à fait dans le sens de R. Amigues (2000) qui pense que dans « un milieu qui évolue trop vite dans le temps, les élèves éprouvent des difficultés d'apprentissage ou décrochent. Mais inversement si le milieu ne change pas suffisamment, les élèves n'apprennent plus et décrochent aussi ».

Ainsi, un savoir en mathématiques qui va avancer normalement en classe FLM – poser, par exemple, deux opérations de soustraction et construire deux phrases pour verbaliser la réponse – et qui se fera en 15 minutes prendra en classe-dispositif de FLS *une heure*. Un temps pendant lequel l'enseignant va travailler les mathématiques mais aussi l'acquisition de la langue et le développement des compétences de base : parler, lire, écrire, compter.

De même en français, la construction collective du sens d'un poème comme *Déjeuner du matin* (J. Prévert), écrit dans un français « quotidien » accessible au natif, prendra dans une classe-dispositif jusqu'à une heure quinze minutes ; en effet, il faut s'aider d'un double support, écrit (le texte) et iconique (des images), pour expliquer certains objets culturels que les élèves ne connaissent pas dans leur culture d'origine ou qu'ils ne savent pas nommer en français. Bruner allant dans le sens de Vygotski (3) a montré que l'apprentissage ne s'effectue pas par la personne seule comme le pense Piaget, par une interaction objet/sujet, mais se fait par interaction avec autrui pour acquérir les outils intellectuels d'une culture. Pour cela, il a besoin d'un médiateur qui est ici le texte et les images et d'un expert qui est le professeur pour l'aider à acquérir ces objets.

MISE EN CIRCULATION D'UN SAVOIR EN « FRANÇAIS » : LA POÉSIE

Pour enseigner le « français » à des nouveaux arrivants et leur permettre d'approcher progressivement la langue « cultivée » de l'écrit et de l'écriture, tout en maîtrisant simultanément celle de l'oral, il a fallu procéder à une forme de re-« transposition » didactique (4) particulière. Le concept d'interdidacticité (Galison, 1995) s'adapte ici à la situation dont l'objectif est de faciliter la circulation des savoirs FLM \Leftrightarrow FLE \Leftrightarrow FLS \Leftrightarrow FLM. Car cela fait émerger un enseignement/apprentissage pluriel qui répond à la diversité des apprenants et fait du FLS un domaine *interdidactique* (DFLE/DFLM/DFLS). De ce fait, aborder le texte littéraire en classe de FLS prend en compte les paramètres différents de ce milieu, tout au moins au début, par rapport à celui du FLM : choix des objectifs, des compétences à développer, du (des) support(s) adapté(s), de la démarche adéquate et d'un statut de l'erreur modifié. L'exemple ci-dessous apportera un éclairage sur l'enseignement du français en *classe-dispositif* FLS.

99

Le texte littéraire en classe de FLS

En effet, utiliser le texte littéraire comme objet culturel en classe avec des primo-arrivants c'est d'abord les sensibiliser à une pratique sociale, la lecture, c'est introduire une nouvelle médiation au monde nouveau dans lequel ils se trouvent pour franchir, ainsi, l'obstacle de « je ne sais pas assez en français pour... ».

3 - Vygotski L., *Pensée et langage*, Paris, La Dispute, 1997 (réédition).

4 - Plazaola Giger I., Bronckart J.-P., « Les manuels d'enseignement du français langue seconde », in *La transposition didactique, des notions énonciatives dans les manuels d'enseignement des langues vivantes*, Éditions Universitaires Fribourg, Suisse, 2000.

Le savoir n'est plus, alors, une question de niveau des apprenants parce que le texte, grâce à son univers imaginaire et autonome tourné vers l'extérieur, n'est pas là pour évaluer une compétence de lecture mais pour les faire entrer dans une culture « cultivée ». Le texte représente ainsi la première forme de culture commune scolarisée grâce à laquelle les différences s'effacent : le nouvel arrivant se construit en contact avec ce qui a servi à son camarade natif.

Le choix du support

C'est pour cela que le choix du support pour aborder le texte littéraire avec des primo-arrivants est primordial. Choisir un support réticent (5), par exemple, qui ne donne pas son sens rapidement est un moyen pour développer l'imagination et aider à la formulation d'hypothèses ; choisir un support proliférant (6), qui propose une interprétation plurielle, est source de productions réactives en quête de sens.

Toutefois, une progression dans l'introduction du texte littéraire en classe de FLS est nécessaire pour éviter toute « agression brutale » d'un savoir qui n'est pas encore acquis et donc non maîtrisé. Là où le natif est capable de s'accaparer d'un texte fondateur, en tant qu'œuvre intégrale, telle que l'*Odyssée* (Homère), le nouvel arrivant ne peut encore que lire à travers les illustrations et les extraits d'un manuel scolaire, dans lequel Ulysse est représenté comme un être humain intelligent et un héros et le Cyclope comme un monstre destructeur ne possédant aucune forme d'intelligence. De même, dans le cas d'un poème que le natif peut aborder avec une certaine aisance linguistique et culturelle, le primo-arrivant a besoin encore de supports iconiques ou audiovisuels pour l'appréhender, en comprendre le sens et se l'approprier. Dans cette optique, le fait de procéder, la première année des apprentissages scolaires chez les nouveaux arrivants, par des supports doubles, texte/image voire triple, voix invisible/texte/image facilite l'entrée dans le texte. D'une part l'image comble les lacunes linguistiques et permet l'accès à la compréhension par le fait de mettre des mots sur les objets en présence, d'autre part la voix extérieure qui dit un poème permet d'introduire en classe du mystère, de l'invisible et de la fascination devant une telle articulation vocale pour dire, et non pas lire.

5 - Tauveron C., « Littérature de jeunesse ou nouvelle jeunesse pour la littérature et son enseignement? », 2001.

6 - *id.*, *ibid.*

Le Dormeur du val (A. Rimbaud)

Place de l'oralité

- *Support sonore*

Pour la mise en place d'un environnement optimal et afin de confronter l'apprenant à un échantillon vocal de natif, le choix s'est porté sur un enregistrement audio du poème caractérisé par une excellente diction fondée sur une belle voix grave et claire. Cette dernière s'impose en classe parce qu'elle permet d'appréhender par le document sonore une nouvelle langue, une nouvelle société et une nouvelle culture. Cette voix n'est pas celle du professeur, lequel représente l'institution, et rompt avec la tradition « lecture magistrale » donc exemplaire. Le modèle ici est extérieur à l'école. C'est un moment où « l'enseignant doit totalement s'effacer pour laisser se faire l'évocation et la représentation mentales des sons ; le pouvoir évocateur de la poésie va servir la mémorisation des sonorités » (Guimbretière, 1994). L'objectif ici est d'« imprimer la musique de la langue, les mouvements mélodiques, les liens et enchaînements phonémiques » (*id.*).

- *Écoute/Réception*

Une telle présence sonore impose le silence pendant la diction et favorise une grande attention et concentration chez les élèves. Celles-ci sont renforcées par une consigne-critère délimitant le champ de la vérification des questions qui seront posées après lors d'une réflexion commune. Pour faire durer le plaisir et pour aider à la réception du poème et à sa compréhension, un autre facteur entre en jeu, celui de repasser le poème plusieurs fois. Cette répétition de l'écoute (x 3 ou plus) permet une forte imprégnation du poème et une façon de travailler la discrimination des sons, phase très importante dans l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde.

- *Réception et perception*

Écouter le texte s'est fait ici sans conditionnement préalable. Aucun élément linguistique n'a été fourni aux apprenants. Autrement dit, les élèves ne disposaient pas d'éléments lexicaux ou morphosyntaxiques afin de favoriser l'écoute et l'interprétation plurielle. Aussi, lors d'un jeu de questions/réponses, les élèves ont-ils « restitué » le lexique qui a permis de reconstruire le poème. Une telle démarche permet à tous les élèves de tenter leur chance, les débutants comme les plus avancés. Par exemple, un élève comme Hamza, débutant et analphabète dans sa langue d'origine, répond correctement à des questions posées après l'écoute.

P: Dans ce poème on parle de quelqu'un/de qui/De qui on parle dans ce poème/Hamza

Hamza: des soldats/

P: très bien/Comment tu as trouvé que ce sont des soldats/Est-ce que tu l'as entendu ?/

Hamza: oui/

P: est-ce que tu te souviens de la phrase?/

Hamza: non/

Lhouaria: un soldat la bouche ouverte/la tête nue/

P: c'est très bien/

[...]

Hamza: il a deux trous sur le côté

P: (ravie) très bien/tu vois que quand tu veux travailler tu peux travailler/c'est très bien Hamza (Extrait février 2003).

- *Production et évaluation*

Après une triple écoute, arrive le moment de la production de réponses à des questions, pendant lequel il s'agit d'évaluer l'audition du texte et l'activité mentale dans ce processus auditif qui fait appel à des connaissances préalables, à des hypothèses et même peut-être à des transferts de la langue maternelle. Cette complexité de la compréhension du texte sonore met l'élève dans une situation où il doit faire un choix en partant de ce qu'il sait déjà pour reconstituer le sens du texte entendu.

L'exemple de Mohamed lors de cette séance montre bien que son oreille a sélectionné ce qu'il a déjà en mémoire et ce qu'il a reconnu, à tort (la forme sonore « vague », en y ajoutant même « de la plage ») et non pas ce qui est nouveau pour lui (le « val »). Il lui faudra réécouter le poème, suivre les interactions de ses camarades et visualiser le mot au tableau pour comprendre le son et le sens de « val ». Habitué à être sanctionné, Mohamed, se retrouve devant une situation où son erreur est devenue l'affaire de tous, de ses camarades qui interagissent pour faire ressortir le sens de « val » en renvoyant à « vallée », de l'enseignant qui est prêt à repasser le poème pour lui permettre de comprendre. L'erreur n'est plus synonyme de faute qui entraînait dans son passé scolaire lointain un châtement et dans son passé scolaire récent une sanction. Il y a une modification du statut de l'erreur. Celle-ci devient formatrice.

Affiner la conception du statut de l'erreur

Une telle démarche permet à tous les élèves, et surtout à ceux qui ont de grosses difficultés, de participer, sachant qu'ils ont la possibilité de se reprendre et de se corriger. Il importe de considérer comment, dans le cas de cette population scolaire, l'erreur n'est pas seulement transitoire, contingente à l'abord d'un nouveau domaine de connaissances (Amigues, 1990). Son origine n'est pas à rechercher uniquement dans la relation de l'élève à la tâche, en tant qu'indice d'une possibilité d'action différente, mais dans la relation à une situation complexe où s'entremêlent le vécu de cet élève, et la perception qu'il a de son statut, du rôle qu'il joue dans le présent, des attentes des autres. En effet, le milieu a été construit pour répondre à ce besoin, le temps n'est plus centré sur le programme mais sur la progression dans l'apprentissage de l'élève. Ainsi, au triplet question du professeur – réponse de l'élève – éva-

luation du professeur, s'ajoute une étape, celle de l'autocorrection par la formulation d'hypothèses à infirmer ou à confirmer. « S'il [le professeur] a dit 'vrai', le travail continue, sinon il faut 'reprendre le raisonnement' pour pouvoir avancer. L'élève peut en être l'artisan » (Amigues, 2000), ce qui est encouragé dans ce milieu de FLS. Donc, le professeur en tant qu'expert ne le reprend pas. Il lui donne une nouvelle occasion de se reprendre et de s'auto-corriger. L'élève réécoute, cherche la réponse à partir d'indices se reprend et produit une réponse correcte après une réflexion lexicale pour construire du sens. Trois exemples vont étayer cette thèse :

Ex. 1 (novembre 2001) *Déjeuner du matin*, J. Prévert/Supports : texte + images

– *Avant de lire le texte* : observation des images qui accompagnent le texte pour éviter tout blocage linguistique. Lors de cette tâche, une image a intrigué les élèves parce qu'elle avait la forme d'un « 8 ». Ils ont pensé, effectivement que c'était un « 8 ». Après la lecture du texte, les élèves eux-mêmes ont trouvé la réponse : il a fait des ronds avec la fumée. Extrait :

Abd. : je vois un « 8 »

P : est-ce que c'est un « 8 » ? je le mets comme ça (dessine deux ronds en forme de 8) on verra

[...]

Es : (pour le 8) des œils

P : on verra tout à l'heure. Vous allez lire le texte et vous allez me dire ce que c'est.

[...]

Abd. : Madame, le 8 c'est le nez

P : on verra tout à l'heure/

[...]

P : maintenant vous allez lire le texte/essayez de voir si ce que vous m'avez dit là (images) a un rapport avec le texte que vous allez lire/et là, vous allez trouver ce que c'est que le 8.

– *Les élèves lisent le texte*

R : il a fait des ronds avec la fumée

P : tu me le diras tout à l'heure/finis de lire/

P : alors qui a trouvé la réponse à notre « 8 » ?/

Abd. : c'est les ronds de la fumée

P : bien/ce sont des ronds de la fumée/qui peut me lire le vers

Abd. : il a fait des ronds avec la fumée

Ex. 2 (janvier 2002) *Voyage à Marrakech*/Supports : document vidéo + texte

Annie raconte son voyage à Marrakech. Tout s'est bien passé sauf au départ parce que les aiguilleurs étaient en grève ce qui a causé du retard.

[...]

Nivine : il y a une tempête

P : attends/une tempête/on note ça au tableau/Nivine nous parle d'une tempête/on

va voir/

(vers la fin de la séance et avant le contrôle des acquis)

P: mais avant/je voudrais bien revenir au mot de Nivine/« tempête »/

Nivine: Non/madame/c'est la grève à l'aéroport/

Ex. 3 (février 2003) *Le dormeur du val*, A. Rimbaud/Supports: Document audio + image + texte

Le cas de Mohamed: Mohamed fait partie de ces élèves à qui on a répété souvent qu'il était nul et qui a fini par le devenir en ne manifestant aucune disponibilité intellectuelle. Il respecte le contrat didactique en exécutant tout ce qu'on lui demande de faire mais passivement. Autrement dit en répondant pour répondre, en écrivant et en faisant « n'importe quoi » pour ne pas rendre sa feuille blanche. Il subissait passivement son échec et pense aujourd'hui qu'il n'a aucune chance de réussir. Il est conscient de sa situation et n'hésite pas à le manifester et à le dire haut et fort.

Voici quelques extraits (avril 2003) d'un débat enregistré en classe après le contrôle commun des 5^e:

P: Nous allons prendre d'abord le premier groupe de ces questions: le cadre du récit/comment vous les trouvez?/

Mohamed: très difficiles/et j'écris n'importe quoi/

P: mais/est-ce que tu as lu les questions?/ Dis-moi la vérité/

Mohamed: non/

Lhouaria: parce qu'il n'avait rien compris/

Faris: parce que dans sa tête/il dit qu'il va lire/il va rien comprendre/

Fatima: il va perdre du temps aussi/

P: donc/Mohamed/tu n'as rien lu/ni le texte ni les questions/et tu as commencé à écrire/

Faris: vous savez/madame/même s'il va lire les questions/il peut pas répondre/

P: mais/Faris/il faut pas être comme ça/il faut essayer de comprendre/il faut faire un effort/il ne faut pas se dire/j'ai des questions/je ne peux pas répondre/je n'ai pas besoin de les lire/

Faris: c'est comme les devoirs/madame/si vous nous donnez des devoirs/et qu'il faut les faire/vous allez lui dire qu'il fait pas les devoirs/c'est pour ça/lui préfère faire n'importe quoi/pour qu'on lui dise pas qu'il ne fait pas les devoirs/

P: tu étais comme ça en Algérie/tu répondais n'importe quoi aussi?/

Mohamed: oui/depuis le CP/

P: et les professeurs ne te disaient rien/

Mohamed: on me frappait/...

Le rapport de Mohamed à la tâche est assez particulier. Lui donner l'occasion de répondre en classe, de se tromper et de s'auto-corriger est une façon de l'aider à sortir de son échec passif. C'est un élève qui est capable d'intervenir oralement, et lui donner la parole sans qu'il soit sanctionné est une nouveauté dans sa relation au

savoir, à l'enseignant et aux pairs selon un temps centré sur son rythme d'apprentissage afin de valoriser son intervention : ce n'est plus une situation d'échec mais une situation de confrontation avec lui-même pour accéder à un savoir qui lui a toujours échappé.

Lors de la séance de poésie *Le Dormeur du val*, il n'a pas hésité à répondre. Ce n'était certes pas la bonne réponse, puisque son crible auditif étant celui d'un apprenant non natif, il a confondu « vague » et « val », une paire minimale qui nécessite un travail spécifique en phonétique. Or, Mohamed est arrivé lui-même à rectifier son erreur lors d'une autre écoute en construisant le sens du titre à partir du poème et grâce à un travail réflexif sur la langue. Extrait : la tâche était de relever le vocabulaire du poème :

[...]

Mohamed : les vagues de la plage/

P : Est-ce qu'on parle des vagues de la plage dans ce poème ?/ Tu l'as entendu ? Je repasse le poème et tu me diras à quel moment/il y a les vagues de la plage/d'accord/Pour la 3^e fois tu écouteras bien/et tu me diras quand est-ce qu'on a parlé des vagues/

- Réécoute du poème pour noter le titre au tableau

P : alors/Noéline ?

Noéline : le dormeur du val

Faris à Mohamed : tu vois/il n'y a pas de vagues ici/

P : il n'y a pas de vagues ici te dit Faris/on va vérifier/

Plus tard

P : Je reviens aux « vagues » de Mohamed/c'est ce que tu m'as dit tout à l'heure/

Mohamed : c'est « val »

P : Ah ! il a confondu « vague » et « val »/ Tu as compris maintenant/ça va/

Mohamed : oui

ENFANT, ÉTRANGER, APPRENANT : LES CATÉGORIES INDÉCISES...

Quelques facteurs spécifiques et non spécifiques d'aggravation des difficultés d'apprentissage

L'activité enseignante concernée par les problèmes didactiques et pédagogiques abordés ci-dessus, notamment dans un cadre triadique particulièrement complexe, renvoie à l'indécision caractéristique de la manière dont sont catégorisés les publics relevant de ce type de rapports. On suivra volontiers L.Mondada pour qui il importe moins de focaliser « sur la façon dont les linguistes *fabriquent* locuteurs natifs et étrangers, mais plutôt sur la nécessité de considérer comment les acteurs eux-mêmes rendent pertinentes (ou non) ces catégories » (Mondada, 1999). C'est qu'en effet les

caractérisations sommaires renvoient à des « régimes d'intelligibilité » qui eux-mêmes ne laissent pas d'interroger en retour les étiquettes trop rapidement collées. À supposer que la langue *maternelle* chez un individu déclaré « non natif » soit pour lui dominante, ce qui n'est jamais évident, encore faut-il s'assurer que les difficultés qu'il éprouve face aux apprentissages en langue *seconde* (à quel degré ? selon quelles caractéristiques ?) sont bien imputables à cette asymétrie. Le cas de Mohammed, montre de façon flagrante qu'il n'existe pas d'élève-locuteur natif type, « normé, monolingue et, en définitive, abstrait » (*ibid.*). Mohammed ne considérerait pas autrement au CP, dans son pays d'origine, les tâches scolaires que désormais en France. C'est bien pourquoi, nous semble-t-il, deux problématiques coexistent dans ce cas : celle de l'apprentissage en langue seconde, sans nul doute, mais aussi celle de la conjonction de deux sphères d'activité, activité de l'apprenant et activité de l'enseignant dans une classe de situations caractérisées par la diversité d'origine des élèves : une diversité que nous aurions tendance à qualifier, relativement et en référence à la moyenne des cas, de plus importante.

C'est ainsi que l'on peut interpréter l'idée centrale présidant à l'organisation et au fonctionnement des *classes-dispositifs*, à la création d'un *milieu restreint*, et à la définition d'un objectif prioritaire commun la maîtrise de la langue.

Faire des maths, c'est faire du français... et vice et versa ?

Dans le cas du cours de mathématiques, consacré à l'élucidation des problèmes liés à la reconnaissance du pluriel par les élèves, la densité des difficultés rencontrées est flagrante, et nous semble nécessiter une réflexion globale sur la question de la référence.

106

Brissiaud note à propos de la « signification cardinale des mots-nombres », que « lorsqu'un enfant compte [...] il dit chacun des mots-nombres (*un, deux...*) en pointant un des objets avec le doigt et, de son point de vue, chaque mot-nombre se rapporte donc à l'objet pointé... » (Brissiaud, 2003, pp. 12-13). Cette hypothèse, élaborée pour rendre compte de la difficulté aiguë éprouvée par les enfants face à la mise en mots de la quantité, rend bien compte de ce qui sépare la référence, dans la relation immédiate mot-objet, de la perception d'une propriété et de son association possible à n'importe quel objet.

Quelle différence effective entre *quatre* ceci ou cela (les « objets pointés »), et *la maman d'Aziz a 31 ans*? Certainement le fait que dans le second cas l'énoncé complet n'entretient aucune relation immédiatement perceptible pour les enfants, à la différence d'un mot isolé comme *an(s)*, facilement assimilable à *année*, année de calendrier ou année scolaire. Le pluriel n'a de pertinence que syntaxique (mot-nombre *trente* + nom *ans*), et le nombre d'années est une propriété associée de *la maman d'Aziz*, comme telle difficilement identifiable à un objet concret. Pour tout élève, et sans doute au-delà, il s'agit d'une somme de difficultés. Au fait que tout

mot, unité isolée comme *maman*, *quatre* ou *trente et un*, peut toujours référer à un objet unique, ou à une classe d'objets, comme *quatre* entretient une relation de référence avec un ensemble d'objets, lorsqu'il est nombre, et une relation avec un objet unique lorsqu'il est numéro, s'ajoute la difficulté supplémentaire liée au fait que l'énoncé tout entier réfère à une réalité globale et complexe. Pire encore, il y a toujours différentes façons possibles de procéder à cette mise en relation, selon que pour l'enfant *trente et un ans* signifie *déjà âgé*, par rapport à lui, ou encore *jeune*, par rapport à une grand-mère.

Le problème est donc bien de savoir comment l'élève, nous dirons plus généralement le sujet-locuteur, perçoit, avant de les concevoir, les façons possibles pour l'énoncé d'être en relation avec ce à quoi il se rapporte. Il est probable que la question mérite d'être posée d'abord en termes de degrés : à difficulté objectivement égale, il est sans doute plus facile pour un francophone *natif* d'élucider la relation que pour un *non natif*, dans la mesure où, en la matière, le nombre et la fréquence des situations lui offrant ce type d'épreuves, comme le nombre des interactions à autrui, la densité des formes d'étayage offertes par le milieu social-familial, sont sans commune mesure. Encore convient-il de ne pas oublier que pour le second les épreuves en question peuvent être remplacées par d'autres, même partiellement différentes, et qu'il est par conséquent intéressant de rapprocher la situation de cet « alloglotte », « fabriqué par les linguistes » (Mondada, 1999) du sujet natif auquel le milieu social réserve au jour le jour des situations comparables. La question des échanges d'activités est donc bien posée, le professeur orientant la sienne vers l'organisation, la fourniture à l'élève des situations d'épreuve de ce type.

Tâche scolaire et activité de l'élève

107

Le cas de Mohammed mérite que l'on fasse retour sur les interrogations qu'il suscite, et qu'on réfléchisse pour cela à une autre façon de catégoriser les objets et notions mis en jeu. Considérons d'abord le fait qu'un autre enfant généralise le problème par une énonciation significative (assimilation de *il* –Mohammed– à *nous*) :

Faris : c'est comme les devoirs/madame/si vous nous donnez des devoirs/et qu'il faut les faire/vous allez lui dire qu'il fait pas les devoirs/c'est pour ça/lui préfère faire n'importe quoi/pour qu'on lui dise pas qu'il ne fait pas les devoirs/
(à souligner que Faris est parmi les « bons » élèves de la classe)

Sans exagérer ce point de vue, il paraît légitime d'affirmer que le comportement de M. face à la tâche scolaire ne fait en quelque sorte que grossir le trait du cas général : les devoirs donnés par le professeur, c'est avant tout la tâche à exécuter bon gré mal gré, sans que la manière de s'y soumettre soit obligatoirement corrélée au fait qu'il est obligatoire de l'accomplir, ce qui est formulé ci-dessus en termes d'exécution « passive » du contrat didactique. L'élève comme tout acteur d'un procès de travail en pareil cas, lit et interprète cette tâche. Elle fait ou non sens pour lui, et cela

de façon variable, sans pour autant qu'elle cesse de s'imposer. Il n'existe donc pas de différence, ou très peu, entre cet élève et l'opérateur qui, dans son procès de travail, sait « [...] avant toute assimilation cognitive », à quel point « la tâche est une épreuve sociale » (Clot, 1995).

Les enseignements des sciences du travail (Faïta, 2004) s'avèrent donc pertinents en ce qu'ils nous permettent d'envisager de possibles similitudes entre des cas de figures apparemment très éloignés. En poursuivant le parallèle avec les situations de travail analysées d'un point de vue psychologique, on peut avancer qu'à sa façon l'élève ne se borne pas, généralement, à fournir une réponse à la tâche proposée, mais qu'il donne à travers elle sa réponse à ce qu'il perçoit de l'activité du concepteur de cette tâche. Il y aurait véritablement, dans ce cas, interaction différée entre le prescripteur (le professeur, ou en amont de lui l'institution) et l'élève, par l'entremise du *devoir*.

On est donc bien dans le cas de la seconde problématique évoquée plus haut, un échange d'activités entre professeurs et élèves, et la question devient alors : comment faire en sorte, en orientant cette activité enseignante de façon spécifique, que M. l'interprète différemment qu'il ne le fait, pour y répondre, y « répliquer » (Clot, *ibid.*), d'une manière différente, correspondant mieux à ce qui est attendu de lui ?

Activité enseignante, création d'un milieu pour produire, pratiques de classe

On a vu le type de réponse proposée, en trois parties : créer d'abord un milieu spécifique, mais aussi et surtout édifier un rapport à la temporalité des actes scolaires qui donne à ceux-ci un statut différent, dès lors qu'ils s'inscrivent dans le cours de l'activité. Il n'est plus question d'*erreur* au sens traditionnel du terme, c'est-à-dire d'un acte appelant une réparation ou une exploitation, mais d'une contribution momentanément erronée à l'entreprise collective de production d'un nouveau savoir. La situation créée par le professeur place l'élève en difficulté dans la position de celui qui retarde la production du groupe en ne produisant pas l'acte attendu de lui, bien que sa conduite s'inscrive dans le processus. Le décalage provisoire par rapport à la production collective d'un discours l'incite à renforcer son engagement dans le mouvement initié. Il recherche dans les éléments que lui fournissent à la fois l'étayage du professeur et la circulation de la parole dans le groupe, les indications lui permettant de mesurer l'inadaptation de l'acte commis. Son « erreur » n'a donc été qu'une étape dans un processus de progression *spiralaire*, au sens du « programme en spirale » de Bruner, qui caractérise la progression de l'enseignement d'un sujet à partir d'une approche « intuitive », « à la portée de l'élève », suivie d'autant de retours qu'il le faut pour que ce dernier « parvienne à maîtriser le problème ou le sujet en question dans toute sa puissance générative » (Bruner, 1997, p. 149).

On reformulera pour notre compte cette pensée en faisant l'hypothèse que l'« erreur » de M. prend place dans un processus progressif se développant dans l'espace assigné par le professeur au groupe-classe, processus autorisant chacun à repasser autant qu'il le faut à l'endroit où il a commis un acte *inattendu*, incongru par rapport à ce qui eut été nécessaire à la démarche du groupe. À la différence de ce qu'envisage Bruner, dans ce cas, l'activité du professeur consiste non pas à effectuer des retours successifs sur le sujet enseigné, mais à contrôler la participation au processus de chaque élève, tout en étayant sa progression. On peut effectivement dire, de ce point de vue, que Mohammed commet un premier acte autocentré, référant les éléments fournis par l'audition du poème à ceux de son propre potentiel lexical, et qu'il produit alors un acte inattendu. L'accueil réservé à ce dernier, la réponse du professeur, le stimulent pour rechercher dans les productions successives des autres les indications grâce auxquelles il pourra dépasser le résultat de sa première action, déjà recevable en tant que telle, pour jouer enfin le rôle dévolu à chaque membre du groupe.

Conclusion

La construction d'un milieu spécifique où le professeur adapte les conditions d'apprentissage aux caractéristiques d'élèves ne maîtrisant pas la langue leur permet d'être prêts à faire l'effort d'écouter, de comprendre et de tenter de répondre, avec les moyens linguistiques qu'ils possèdent, même si ceux-ci sont encore loin d'être ceux d'un natif. Face à des objets de savoir adaptés mais qui évoluent selon un temps spécifique en adéquation avec le rythme d'apprentissage des nouveaux apprenants d'une langue seconde, ceux-ci « osent » s'emparer de ces objets et tentent de se les approprier. L'écoute, la réception, la compréhension et la production fonctionnent sur le modèle d'une pédagogie *spiralatoire*, où le statut de l'erreur est développé. Cette dernière est reprise d'une part dans le cadre d'un travail réflexif sur la nouvelle langue et d'autre part dans une construction collective du savoir. L'ensemble permet à son tour la construction individuelle des connaissances et l'entrée progressive dans la langue orale et écrite.

Les deux conditions nécessaires à la mise en œuvre d'une telle démarche sont d'une part une conception particulière de l'activité du professeur, d'autre part l'instauration dans la classe d'une « communauté d'apprenants » au sens où l'entend Bruner. Ni gardien de la norme, ni comptable de l'heure, le professeur, joue un rôle incitatif, veillant à ce que le processus d'apprentissage fonctionne, tout en intervenant pour l'orienter et la canaliser. Confrontés aux tâches scolaires, les élèves participent à leur manière à la construction d'un « milieu pour apprendre » où les uns aident les autres à trouver les éléments de réponse aux questions posées.

BIBLIOGRAPHIE

- AMIGUES R. et ZERBATOU-POUDOU M.-T. (2000). – *Comment l'enfant devient élève?* Paris, Retz.
- BRISSIAUD R. (2003). – *Comment les enfants apprennent à calculer*, Paris, Retz, nouvelle édition.
- BRUNER J. (1997). – *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, Retz.
- CHEVALLARD Y. (1985). – *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée sauvage.
- CHEVALLARD Y. et MERCIER A. (1987). – *Sur la formation historique du temps didactique*, Marseille, publication de l'IREM.
- CLOT Y. (1995). – *Le travail sans l'homme?*, Paris, La Découverte.
- CUQ J.-P. (2000). – « Langue maternelle, langue seconde, langue étrangère et didactique des langues », *Le français dans le monde*.
- DAVIN-CHNANE F. (2004). – « Le français langue seconde en France, appel à l'interdidacticité », *Études de Linguistique appliquée*, n° 133.
- FAÏTA D. (2004). – « Apport des sciences du travail à l'analyse du travail enseignant », *Revue Skolê*, IUFM d'Aix-Marseille.
- GUIMBRETIERE E. (1994). – *Phonétique et enseignement de l'oral*, Paris, Didier/Hatier.
- MONDADA L. (1999). – « L'accomplissement de l'étrangéité dans et par l'interaction : procédures de catégorisation des locuteurs », *Langages*, n° 134.
- VYGOTSKI L. (1997). – *Pensée et langage*, Paris, La Dispute (réédition).