

Cultures d'enseignement et cultures d'apprentissage à l'école et au collège : des éléments de comparaison

Fatima Chnane-Davin, Marie-Noëlle Roubaud, Christine Félix, Accardi Jocelyne

▶ **To cite this version:**

Fatima Chnane-Davin, Marie-Noëlle Roubaud, Christine Félix, Accardi Jocelyne. Cultures d'enseignement et cultures d'apprentissage à l'école et au collège : des éléments de comparaison. Emmanuel Carette ; Francis Carton; Monica Vlad. Diversités culturelles et enseignement du français dans le monde, Presses Universitaires de Grenoble, pp.263, 2011, 978-2-7061-1703-9. hal-01765998

HAL Id: hal-01765998
https://hal.science/hal-01765998

Submitted on 13 Apr 2018

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.

Chnane-Davin F., Roubaud MN., Félix C., Accardi, J. (2011). Cultures d'enseignement et cultures d'apprentissage à l'école et au collège : des éléments de comparaison. In E. Carette et F. Carton (Eds.), *Diversités culturelles et enseignement du français dans le monde* (pp. 175-189). Grenoble : PUG.

Cultures d'enseignement et cultures d'apprentissage à l'école et au collège : des éléments de comparaison

Fatima Chnane-Davin[1], Marie-Noëlle Roubaud, Christine Félix & Jocelyne Accardi

Introduction

Cette contribution s'intéresse à l'enseignement/apprentissage du français auprès d'élèves allophones nouveaux arrivants en France et tout particulièrement au français langue seconde (Cuq, 1991, 1995 ; Cuq et Davin-Chnane, 2007 ; Davin-Chnane, 2008) : langue de communication et de scolarisation (Vigner, 1989,1992, 2001 ; Verdelhan-Bourgade, 2002). Nous comparons deux publics d'élèves : ceux d'une classe d'initiation (CLIN) à l'école élémentaire et ceux intégrés en collège, dans un dispositif d'accueil et d'intégration (DAI). Pour ce faire, nous donnerons à voir des objets de savoir en jeu dans la classe puis ce que chacun, professeur et élèves, fait avec ces savoirs, notamment ceux qui ont affaire avec la construction de la langue. Puis nous essayerons de rendre compte de comment les enseignants, avec leur culture d'enseignement fondée sur le français langue maternelle (FLM), s'efforcent d'accompagner les élèves à entrer dans une culture d'apprentissage scolaire dispensée dans une autre langue que leur langue maternelle.

Notre approche est plutôt de type comparatiste (Mercier, A., Schubauer-Leoni, M-L., Sensevy, G., 2002), à la fois par les champs théoriques qu'elle croise (sciences de l'éducation, sciences du langage), les outils conceptuels qu'elle convoque pour analyser des situations d'enseignement-apprentissage (didactique du FLE/FLS, didactique des disciplines et analyse de l'activité enseignante), et les objets qu'elle se propose d'étudier en les comparant (séances de français et de mathématiques, au primaire et au collège).

1. Cadre problématique

Depuis les circulaires des années 70, la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France se fait dans un cadre spécifique organisé sous forme de classe d'initiation (CLIN), de classe d'accueil (CLA) ou encore de dispositif d'accueil et d'intégration (DAI) depuis 2000. En majorité, ces nouveaux arrivants sont de jeunes immigrants qui ont entre dix et quinze ans. L'enseignement dispensé à ces élèves jusqu'alors se référait à la didactique du français langue étrangère (FLE) mais depuis 2000 on l'a inscrit officiellement[2] dans le champ du français langue seconde (FLS). L'appropriation du français ne concerne plus seulement la langue de communication mais intègre également la langue de scolarisation. La question cruciale qui se pose alors est de savoir comment l'enseignant sans (ou avec peu de) formation spécifique, uniquement avec sa culture d'enseignement fondée sur le français langue maternelle (FLM), peut accompagner l'élève à entrer dans une culture d'apprentissage scolaire dans une langue non maternelle. Ajoutons à cela une contrainte supplémentaire : en France, les élèves bénéficiant de ces dispositifs d'accueil et d'initiation/intégration sont, pour la plupart, des élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés. Il n'est pas dans notre intention ici de démontrer le caractère déterminant des facteurs sociaux dans les réussites et échecs scolaires. En revanche, cette réalité sociale et éducative en France réinterroge les processus d'enseignement et d'apprentissage à l'œuvre. Quelle place occupe dans la classe le FLS, le

[1] F. Chnane-Davin est la coordinatrice du projet CECA France.

[2] *Cf.* la brochure du CNDP : *Le français langue seconde*, MEN, 2000.

français langue d'enseignement (ou langue de scolarisation) ? Qu'en est-il du bi ou plurilinguisme dans une situation d'enseignement-apprentissage aussi complexe ?
C'est ainsi que nous avons mené une recherche visant à observer l'enseignant et l'élève afin de décrire la culture d'enseignement chez l'un et la culture d'apprentissage chez l'autre pour répondre à l'appel d'offre du projet *Culture d'enseignement culture d'apprentissage en milieu institutionnel* de l'AUF-FIPF. Conformément aux cadres théoriques et méthodologiques convoqués dans cette recherche, nous nous proposons d'en rendre compte à partir des méthodes d'observation ethnographique de la classe et des méthodes indirectes qui accordent une place aux processus de subjectivation, ceux là-mêmes qui s'intéressent aux expériences des acteurs, aux mobiles de leur action, aux fins poursuivies. Pour illustrer nos propos, nous nous reportons à des extraits de corpus issus des transcriptions des situations d'enseignement/apprentissage filmées ainsi que des extraits issus des entretiens conduits avec les enseignants lors d'autoconfrontations [3] aux séances filmées de travail en classe avec leurs élèves.

Nous nous appuierons, ici, sur l'observation de deux types de classes du corpus CECA. La première (une CLIN) est située dans une école primaire. Elle est composée de 7 filles et 4 garçons de 9 à 12 ans d'origine diverse (Algérie, Tunisie, Cameroun, Cap Vert, Syrie). L'enseignante de la classe les fait travailler le matin sur deux disciplines : le français avant la récréation puis les mathématiques. L'après-midi, ces élèves réintègrent une classe ordinaire. La seconde est une classe de 6ème de collège intégrée dans un dispositif d'accueil et d'intégration (DAI) et composée de 11 élèves arrivés depuis peu en France de divers pays : Algérie, Comores, Yemen. Ces élèves ont des professeurs différents selon qu'ils vont suivre du français ou des mathématiques et changent de salle selon la discipline. L'objectif de ces classes est de scolariser des élèves (de plus de 12 ans) en difficulté linguistique et de les faire parvenir à l'acquisition et la maîtrise de la langue française. Il y a ici un premier point de comparaison entre les finalités poursuivis par ces deux niveaux de dispositifs, du moins tel qu'énoncées au travers de leur intitulé respectif. Le premier, adressé à de jeunes enfants, est supposé les initier à la langue française ; le second, réservé à des adolescents, vise explicitement leur accueil et leur intégration. Mais qu'en est-il dans la réalité des classes ? Pour en rendre compte, nous avons fait porter notre étude sur six séances d'enseignement, en confrontant quatre séances de français et deux séances de mathématiques. La comparaison porte, ici, plus particulièrement sur une séance de conjugaison[4] (conjuguer les verbes au présent) et une de langage[5] (apprendre à donner des conseils par un jeu de rôles) en CLIN et une séance de conjugaison[6] (conjuguer *avoir* et *être* au présent) et de français en recherche documentaire[7] (approcher les textes fondamentaux) en DAI. Pour les mathématiques, la comparaison s'effectue à propos de deux séances : introduction de la notion de fraction, en CLIN[8] et les critères de divisibilité par 3 en DAI[9].

[3] Ces extraits seront identifiés sous : CECA ACS.
[4] Séance du 29 mai 2007, appelée CECA, CLIN SC dans les exemples de l'article.
[5] Séance du 12 juin 2007, appelée CECA, CLIN SL dans les exemples de l'article.
[6] Séance du 12 juin 2007, appelée CECA, DAI SC dans les exemples de l'article.
[7] Séance du 4 juin 2007, appelée CECA, DAI SRC dans les exemples de l'article.
[8] Séance du 22 mai 2007, appelée CECA, CLIN SM dans les exemples de l'article.
[9] Séance du 31 mai 2007, appelée CECA, DAI SM dans les exemples de l'article.

2. CECA : quelques points de comparaison

L'état sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage est envisagé depuis les prescriptions (Amigues, Félix et Saujat, 2008), c'est-à-dire à partir de la façon dont elles tranchent dans le débat social pour retenir la « maitrise de la langue française » comme facteur d'intégration. Puis nous nous reporterons à l'action didactique des enseignants que nous caractérisons d'action conjointe au sens de Sensevy et Mercier (2007), c'est-à-dire une action « fondée sur une communication dans la durée entre le professeur et les élèves, donc sur une relation qui actualise l'action et qui est actualisée en retour par celle-ci. […] Cette relation est centrée sur un objet bien précis : le savoir qui doit être transmis, en donnant à ce dernier terme le sens anthropologique général de la transmission » (p.xxx).

Les prescriptions

La réussite scolaire des nouveaux arrivants est liée à la maîtrise de la langue française qui demeure un facteur essentiel de leur intégration sociale et professionnelle. En effet, l'objectif de ces classes[10] est d'apporter une aide à ces élèves pour qu'ils puissent apprendre la langue française afin de s'intégrer dans le cursus scolaire ordinaire. Le lien entre la réussite scolaire et une bonne maîtrise de la langue française constitue un objectif maintes fois proclamé dans les textes ministériels. Mais il est regrettable de noter que la création de ces structures ou dispositifs n'ait pas été (ou peu) accompagnée de publications (programmations, manuels scolaires …)[11] utiles à l'enseignement dans le champ du FLS. En effet, les divers travaux de recherche conduits dans ce domaine ont pu souligner l'absence de prescriptions officielles pour enseigner le français aux non francophones (Davin-Chnane, 2008). Il existe au mieux des recommandations pour le collège concernant le français langue seconde (CNDP, 2000) où rien n'est précisé pour les autres disciplines. Or, si ces recommandations servent de base pour faire avancer la réflexion autour de l'enseignement du FLS au secondaire, il n'en demeure pas moins que face à cette absence de prescription, ce « vide didactique » (Chnane-Davin, 2002)[12], les enseignants se retrouvent dans l'obligation de se tourner vers les ressources et les outils construits par le FLE et le FLM.

Ces enseignants, renvoyés à eux-mêmes, sont contraints à des « bricolages » dont ils sont souvent assez peu satisfaits. Et tout au long des séances observées, nous avons pu en effet constater qu'il n'existait ni support unique ni méthode d'apprentissage (FLE, FLS ou autres) mais une construction à partir de plusieurs documents, dont la nature varie au gré des leçons et des professeurs. Les enseignants empruntent au FLM la maitrise des discours et s'inspirent de l'entrée thématique en FLE. Mais leur démarche est celle du FLE en se focalisant sur trois compétences : communicative, linguistique et culturelle.

L'objectif de l'Ecole est bien de transmettre un savoir. Alors nous pouvons nous demander quels sont les choix didactiques et pédagogiques que les enseignants opèrent, quelles sont les priorités qu'ils se fixent, quels compromis ils sont amenés à faire. Les préoccupations, les façons de faire sont-elles identiques en primaire et en secondaire, sachant qu'un enseignant de

[10] *Cf.* la première circulaire de janvier 1970 légitimant les CLIN pour primo-arrivants de 7 à 12 ans, puis la loi d'orientation sur l'éducation de 1989 et la circulaire de 2002 sur la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage.

[11] Le seul manuel en FLS *Entrée en matière* (Cervoni, Chnane-Davin et Pinto), Hachette, 2005.

[12] Chnane-Davin F. (2001), *La didactique du français langue seconde, continuité ou rupture entre le FLE et le FLM ?* Mémoire de DEA, université de Provence, Aix-Marseille I.

CLIN enseigne toutes les disciplines à la différence d'un professeur de collège qui enseigne sa discipline dans le dispositif DAI ?

Les objets de savoir en jeux

Dans les classes observées, CLIN et DAI, les préoccupations essentielles des enseignants sont évidemment centrées sur l'appropriation des savoirs disciplinaires (le français, les mathématiques), leur souci étant d'amener les élèves à intégrer le cursus scolaire ordinaire. Or, si les objets de savoir sont les mêmes que ceux qui sont au programme dans une classe ordinaire – pour le français, savoir conjuguer, argumenter, effectuer une recherche documentaire et pour les mathématiques, savoir utiliser les fractions, diviser un nombre – la manière de les mettre en jeu reste assez éloignée de celles pratiquées dans des classes ordinaires dès lors que les enseignants sont amenés à procéder à de fortes adaptations pédagogiques et didactiques.
Pendant ces séances, nous assistons à des moments où la langue « prend le dessus », où le discours métalinguistique est celui dont se soucie l'enseignant, comme si enseigner les objets était d'abord les nommer avant d'en construire le sens. Ainsi, en conjugaison ou en mathématiques, que ce soit en CLIN ou en DAI, l'enseignante utilise de façon récurrente le métalangage :

> Prof : « il sait », est-ce que c'est le même radical ou c'est différent ?
>
> Myriem : c'est le même
>
> Prof : c'est le même d'accord, ce qui change c'est la …
>
> Riadh : terminaison
>
> [CECA, CLIN SC]

> Prof : il est là, il est, voilà, le verbe le verbe, voilà le sujet. Ça c'est le verbe (en montrant à chaque fois sur le cahier) ça c'est le sujet, d'accord ?
>
> [CECA, DAI SC]

> Prof : il reste une partie. Alors une partie, on va voir, c'est un nouveau nombre, quand on dit le morceau, quand on dit qu'il n'y a pas tout. Ça s'appelle une fraction.
>
> [CECA, CLIN SM]

> Prof : c'est le dernier quoi dans ce numéro ? C'est le dernier chiffre, donc 8 c'est le dernier chiffre. Donc pour voir si ce nombre est divisible par deux Ouail tu as raison mais tu l'as mal dit, on regarde le dernier chiffre et si c'est 0, 2, 4, 6, 8 alors le nombre est divisible par…par quoi ?
>
> Ouail : par deux !
>
> [CECA, DAI SM]

Mais ce métalangage, quelle que soit la discipline, est très peu accessible aux élèves, surtout dans une langue qu'ils ne possèdent pas (Bautier et Branca-Rosoff, 2002 ; Boutet, J. (1999), ce qui oblige l'enseignant de CLIN ou de DAI à « dire » à la place des élèves :

Eunice : il faut dire...

Prof : le gâteau, le camembert...

Eunice: combien...

Prof : combien il

Eunice: combien il ...

Prof : combien il reste

Eunice: combien il reste, combien il reste

Prof : combien il reste. Une fois mangé combien il reste du tout.

[CECA, CLIN SM]

Prof : […] Mohamed tu ne te rappelles pas d'une toute petite règle qui ressemble à ce qu'on a fait avec deux. Un nombre divisible … Un nombre est divisible par cinq si quoi ? Rappelle-toi, non mais c'était il y a longtemps.

Mohamed : s'il est divisible par 1 ?

Prof : non, un nombre est divisible par 5, c'est-à-dire que quand on fait la division par 5 il reste zéro, quand on divise par 5 il reste 0.

[CECA, DAI SM]

Quant à l'enseignant de mathématiques en DAI, il procède autrement en insistant sur le fait qu'il faut faire des phrases « jolies, belles » (Blanche-Benveniste, 2010) pour parler, utiliser la langue :

Prof : et Ouail t'as compris mais pourquoi ? « Uuun » ! Non parce que quand je fais ma division il me reste un ! Fais-moi une phrase, t'as compris c'est bien mais en plus fais une phrase ! Une jolie.

[CECA, DAI SM]

Prof : d'abord tu dis non après tu essayes de me faire une belle phrase

[CECA, DAI SM]

Cette difficulté à parler sur la langue se lit dans ces exemples où l'élève essaie de deviner le mot sans y parvenir :

Prof : les terminaisons oui et ce qui change un petit peu mais pas beaucoup ? C'est le ?? Rappelez-vous

Elèves : rara …

Prof : radio, non c'est le radi ?

Elèves : cal

[CECA, CLIN SC]

Prof : qu'est-ce qu'il faut voir, qu'est-ce qui est important ? C'est ça qui est important comme ça s'appelle ça ?

Un élève : le zéro

Prof : il y a un nom qu'on a vu en faisant les révisions

Un élève : terminus

Prof : le ?

Un élève : le reste

[CECA, DAI SM]

Prof : Ah ça c'est en arabe mais en français ? … Ça commence par p.

Un élève : C'est quoi le mot ?

Un autre élève : Prière ?

[…]

Prof : Là tu changes de sujet … non non le pa ra …

Elève : Le paradis.

[CECA, DAI SRD]

Comme nous venons de le voir, les enseignants de CLIN et de DAI recherchent sans cesse un équilibre entre la langue objet et la langue outil, entre la langue et la discipline. Cet équilibre est difficile. En effet, dans l'extrait ci-dessous l'objectif de l'enseignante est que les élèves utilisent la langue comme un outil de communication : pour cela, elle emprunte au FLE la pratique des jeux de rôles. Mais dans la tirade qui suit et qui conclut la séance, nous y lisons son souci de revenir sur cette langue objet, comme on le ferait en FLM, qu'il faut apprendre pour pouvoir bien parler :

Prof : [.. .] donc cette façon de dire ça s'appelle donner des conseils. Quand on donne des idées à quelqu'un pour faire quelque chose. C'est pas un ordre, on l'oblige pas. On lui dit ça serait mieux, tu devrais, si j'étais toi, d'accord ? On se met à la place de l'autre, on imagine et on donne des idées. Après la personne, comme on a vu, il peut choisir. […] Ça s'appelle donner des conseils, c'est pas des obligations, c'est pas des ordres, on donne des idées, d'accord. Donc, oui vous allez recopier ça dans le cahier. Et vous pouvez les apprendre, vous les lisez.

[CECA, CLIN SL]

Nous ne retrouvons pas ce souci de centration sur la langue de communication chez le professeur de français en DAI qui, lui, se fixe comme objectif de faire entrer les élèves dans l'interculturel lors de la séance sur les textes fondateurs :

Prof : C'est bon. Effectivement on travaille sur les grandes religions monothéistes en français en histoire géographie peut-être un peu en dessin si votre prof de dessin est là … parce que c'est au programme de 6ème et toutes les 6ème de

> France travaillent sur les textes fondateurs, ces textes sacrés dans les religions dans les trois grandes religions du livre.
>
> [CECA, DAI SRD]

Cette entrée dans l'interculturel n'est pas présente dans notre corpus pour le primaire, comme si le lien entre les cultures était reporté au collège.

D'autres savoirs sont aussi enseignés et qu'on retrouve aussi bien en primaire qu'au collège. Verdelhan-Bourgade (2002) parle de comportements apportés par la langue de scolarisation qui sont aussi bien des comportements physiques (se mettre en rang, rester assis), sociaux (observer une discipline, ne pas se battre), communicatifs (respecter des règles de parole) et langagiers (utiliser des formules de politesse, ne pas proférer des insultes). Or la culture scolaire de certains de ces élèves ne les prépare pas toujours à identifier et articuler entre eux tous ces paramètres, aussi un grand nombre d'incompréhensions demeure. Par exemple, comment savoir qu'à l'écrit quand on conjugue un verbe, on doit placer sur la même ligne le sujet et le verbe correspondant ?

> Prof : D'accord, alors là, juste une petite chose, regarde tu as ici mis les pronoms et le verbe tu l'as mis pas à côté, mais sinon c'est très bien.
>
> [CECA, CLIN SC]

La construction de la langue

Les échanges sont du type enseignant/groupe classe et sont destinés à répondre à une sollicitation du professeur qui cherche à corriger, compléter et/ou évaluer l'activité cognitive et discursive des élèves ainsi qu'à leur rappeler les règles de vie. Le schéma des interventions, guidées par l'enseignant, est le suivant : question - réponse et laisse peu de place à la participation spontanée et dialogique des élèves. En effet, nous notons une différence quantitative importante entre l'oral de l'enseignant et celui de l'élève, ce dernier ne répondant le plus souvent que par un mot ou, dans le meilleur des cas, par une phrase courte. La séance du jeu de rôles en constitue un cas de figure où la parole de l'enseignante occupe un peu plus du double de celle de tous les élèves (6 106 mots contre 2 721). Ses tirades sont longues, allant jusqu'à 215 mots, alors que les élèves répondent le plus souvent par un mot ou une courte phrase. Seule une élève (Myriem) produit deux énoncés longs (de 32 et 57 mots) qui ne représentent que 1/7 et 1/4 de l'énoncé le plus long de l'enseignante. Au collège, dans la séance sur la recherche documentaire, à la tirade de 219 mots de l'enseignant correspond la réponse de l'élève : 1 seul mot.

Face à ce constat, on pourrait émettre un certain nombre d'hypothèses qui concernent aussi bien la CLIN que le DAI :
Traditionnellement, en FLM, le modèle bâti sur la langue écrite normée (Chervel, 1977) contraint les élèves à produire des énoncés qui vont dans ce sens, ne laissant que peu d'espace à une démarche par essai-erreur (Bandura, 1980). Or nous savons qu'il faut du temps pour l'acquisition du langage (Kail et Fayol, 2000).

> Prof : Qui veut nous conjuguer ce verbe là ? Oui Myriem.
>
> Myriem : je va
>
> [CECA, CLIN SC]

Par ailleurs, malgré l'évolution des recherches qui tendent à prendre en compte le sens plus que la forme, les enseignants restent assujettis au modèle du FLM, leur formation initiale. De ce fait, ils ont toutes les difficultés à *re-connaitre* la langue d'origine des élèves. En tant que garants de l'institution, les enseignants maintiennent les élèves dans un état de « construction de deux unilinguismes séparés» (Heller, 1996)

> Mohamed : Madame le titre aussi on l'écrit en arabe ?
>
> Prof : Non on écrit en français on est en cours de français … et moi je ne sais pas l'arabe.
>
> [CECA, DAI SRD]

Pour autant, dans des situations d'extrême incompréhension, le professeur autorise les autres élèves, les plus avancés dans la langue, à jouer le rôle de traducteur.

> Prof : « L'Ancien Testament » tout à fait. Comment est-ce que tu pourrais expliquer toi tu arrives à expliquer le titre du livre Mohamed ?
>
> Mohamed : Oui.
>
> Prof : Ça veut dire quoi le titre du livre ?
>
> Mohamed : En arabe ?
>
> Prof : En français.
>
> Mohamed : En français madame …
>
> Prof : Alors dis-le en arabe si tu veux.
>
> Mohamed (parle à Ahlem en arabe)
>
> Prof : C'est le nom du livre.
>
> [CECA, DAI SRD]

Enfin, il est évident que l'appropriation d'une langue nouvelle ne va pas de soi, tant du point de vue phonologique que lexical et/ou syntaxique (Roubaud et Accardi, 2009 ; Cappeau et Roubaud, 2005 ; Roubaud, 1998), d'autant plus que les élèves scolarisés dans ce type de dispositif peuvent cumuler des difficultés autres que linguistiques (par exemple, celles relevant de l'entrée dans la lecture et/ou dans la culture scolaire, …) :

> Prof : Alors Ahlem tu peux me lire la première case ?
>
> Ahlem : Fitre du livre
>
> Prof : Pardon ?
>
> Ahlem : Fitre du livre
>
> Prof : *(elle écrit au tableau)* C'est un F ça ?
>
> Elève : Un T … titre … titre du livre.
>
> [CECA, DAI SRD]

> Prof : Date d'écriture et lis tout de suite ce que j'ai mis après …
>
> Mohamed : Date de publici … publisation … publisation … publisation.

[CECA, DAI SRD]

surtout si ces élèves sont nouvellement arrivés en France :

> Prof : […] Nous travaillons aujourd'hui sur le verbe avoir, d'accord, au présent. C'est pour ça que ça m'ennuie que Ahlem ne soit pas là parce que je voulais savoir si Ahlem l'avait travaillé en Algérie, et ça va être tout nouveau pour Ouaghi et pour vous c'est un peu des révisions.
>
> [CECA, DAI SC]

Notons également que pour ces élèves allophones, la pauvreté de l'oral quotidien rend plus problématique la compréhension et la production de l'oral scolaire. De plus, ils ne disposent que très modérément de la langue de scolarisation, celle qui permet d'entrer dans la langue disciplinaire et d'en comprendre les enjeux didactiques :

> Prof : Le sommaire. Qu'est-ce que c'est ? Est-ce que tu as déjà entendu parler de ça toi ?
>
> Mohamed : Sommaire ?
>
> Prof : Oui.
>
> Mohamed : Non.
>
> […]
>
> Prof : Donc … nous disions donc le sommaire c'est ?
>
> Mohamed : Madame c'est un livre ?
>
> Prof : Non c'est pas un livre. C'est ce qu'il y a dans le livre.
>
> […]
>
> Mohamed : Madame le sommaire c'est comme …
>
> Prof : C'est comme la table des matières … c'est un endroit dans le livre où on te dit où sont … où il y a tout ce qu'il y a dans le livre avec les pages … là il y a un sommaire aussi tout à fait …
>
> Elève : Comme ça ?
>
> Prof : Non là c'est pas un sommaire. Dans celui-là il faudrait … c'est soit au début soit à la fin…..
>
> [CECA, DAI SRD]

Ces difficultés se retrouvent aussi bien, à l'oral qu'à l'écrit, à la fois, à l'école primaire en CLIN et au secondaire, dans le DAI.

Des gestes d'aide et d'accompagnement

La prise en compte des nombreuses difficultés des élèves réorganise en permanence l'activité des enseignants au sein des dispositifs, les amenant à des pratiques de cadrage, de guidage (Félix et Saujat, 2008 ; Félix et Mercier, 2008 ; Chnane-Davin et Cuq, 2008) et d'étayage (Bruner, 1983). Dans les séances observées, il s'agit plutôt de pratiques de sur-étayage ou de « sur-accompagnement » des élèves dans leur apprentissage, comme si seules ces manières de

faire pouvaient réduire les écarts scolaires entre les élèves des classes ordinaires et les non francophones.

Il est à remarquer un souci constant de créer un milieu de travail sécurisé et sécurisant, dans lequel l'erreur a sa place dans le processus d'apprentissage :

> Mohamed : me suis trompé !
>
> Prof : mais c'est pas grave on est là pour se tromper c'est pas grave. Tu barres, comme ça je comprends bien, tu barres et tu continues […] On va voir euh en bas je crois que tu as fait des petites erreurs. D'accord mais on est là pour ça, on apprend.
>
> [CECA, CLIN SM]

Cet accompagnement peut se décliner sous plusieurs formes, notamment à travers l'alternance des temps de travail collectif et individuel, où le travail de tous vient soutenir et aider le travail de chacun, allant parfois jusqu'à la mise en place de tutorat dans la classe. De plus, l'enseignante n'hésite pas à valoriser les élèves, y compris ceux qui sont en grande difficulté :

> Prof : j'ai des élèves là Ouail qui est en France depuis longtemps qui a des connaissances sur les livres que d'autres n'ont pas toujours. Je compte un peu sur toi Ouail pour nous aider à remplir cette troisième case …
>
> [CECA, DAI SRD]

Différemment du collège, les formes d'étayage s'effectuent plutôt sous forme de dyade au primaire. Mais dans tous les cas, les enseignants ne laissent pas les élèves livrés à eux-mêmes, les guidant pas à pas, quitte à leur fournir la procédure à suivre pour réussir, sans renoncer toutefois à développer chez eux le goût de l'effort :

> Prof : …Oui voilà pour savoir si vous … il y a des mots en français il n'y a pas de secret il faut apprendre à les écrire parce qu'il n'y a pas toujours de règle pour les écrire donc il faut les écrire les recopier […] Non non Soumia *(Elle voulait copier sur la feuille d'Ahlem)* il faut réfléchir si tu ne réfléchis pas tu ne peux pas réussir. Si tu ne comprends pas ce qu'on te demande tu ne peux pas y arriver. Tu ne peux pas recopier au hasard. Ça ne marche pas.
>
> [CECA, DAI SRD]

Dans cette perspective d'aide, les professeurs ont recours à des outils pour faciliter l'appropriation et le réinvestissement des savoirs en jeux dans la relation didactique. Cependant on peut noter des différences sensibles entre le primaire et le secondaire. En effet, en CLIN, nombreux sont les outils que l'enseignante est amenée à mettre à disposition des élèves, soit qu'ils existent déjà soit qu'elle est amenée à les construire elle-même : tableaux de conjugaison, de langage, tables d'addition, de multiplication, frise chronologique, cartes-images, diagrammes pour les fractions, etc. En revanche, ces outils culturels, socialement élaborés, sont assez peu présents au collège, les enseignants utilisant principalement les manuels scolaires (quand ils existent) et le tableau comme outils de médiation (Vygotski, 1934, rééd., 1997). Sans nul doute, ce rapport aux outils et à la manière dont l'enseignant organise des conditions pour que les élèves apprennent à s'en servir puis progressivement à s'en détacher marquent des différences importantes entre le primaire et le collège. Par ailleurs, malgré les efforts déployés de part et d'autre, des obstacles demeurent et on ne peut que remarquer toute la difficulté pour ces élèves d'entrer dans la culture scolaire. Comme le

montre l'extrait ci-dessous, on comprend que certains objets de savoirs sont peu parlants pour les élèves, conduisant certains d'entre eux à des malentendus qui risquent d'entraver de façon durable le sens, et donc la compréhension, de ce qui est enseigné :

> Prof : […] Je vais vous montrer maintenant j'ai dessiné des sortes de camembert.
> Un élève : camembert ?
> Prof : des cercles. Mais que j'ai coupé en morceaux, comme les camemberts.
> Un élève : camembert...
> Un autre élève : camembert !
> Khaled : camembert !
> Prof : est-ce que c'est des vrais fromages Khaled ?
> Khaled : non
> Prof : non d'accord ? C'est des dessins qui sont en forme de camemberts, de cercles que j'ai coupé en morceaux, d'accord ?
> […]
> Un élève : camembert, j'aime pas maîtresse le camembert !
> […]
> Un élève : je déteste
> […]
> Un élève : j'aime le camembert
> [CECA, CLIN SM]

On voit ici que le terme utilisé par l'enseignante pour faire utiliser par les élèves le diagramme mathématique -« le camembert »- est traduit par son sens propre ou alimentaire : est-ce par absence de référence culturelle ou par absence de référence scolaire ?
Dans tous les cas, les élèves expriment volontiers leurs difficultés. Dans un corpus de cinquante minutes (séance recherche documentaire), même s'ils parlent peu, par six fois, ils trouvent les mots pour dire leur ignorance, ignorance qui peut parfois conduire à l'expression d'une certaine souffrance :

> Alhem : je ne sais pas
> Soumia : je sais
> Ouail : je sais mais je n'arrive pas à expliquer, je ne sais pas le dire
> Ouail : je sais pas
> Mohamed : je sais pas
> [CECA, DAI SRD]

Dans ce même corpus, face aux six occurrences du verbe « savoir » par les élèves, l'enseignante l'utilise dix neuf fois (en cinquante minutes), ce qui révèle sa préoccupation de dispenser un savoir tout en sachant pertinemment qu'il est difficilement accessible aux élèves, d'autant plus qu'elle ne peut ni traduire ni reformuler dans les langues d'origine des élèves. Ce malaise partagé, tant par les élèves que par les enseignants, se retrouve dans l'extrait ci-dessous où le professeur (Marie) essaie d'expliquer cette contradiction :

> Marie : …Parce que de fait c'est le groupe des élèves et ils le savent euh … faibles. Eux ils appellent ça faibles moi j'appelle ça non francophones … et d'ailleurs je fais … il y a toute une part chez moi dans … dans la motivation de mon travail qui est de ne pas avoir honte d'être dans ce groupe et donc il y a … je travaille beaucoup sur … sur leur motivation et leur place dans le groupe et … je vous explique pourquoi … enfin ça a des incidences sur ma manière d'enseigner et sur aussi mes contenus d'enseignement …

[CECA, DAI ACS]

Ce que nous voulons souligner ici c'est cette préoccupation sur les contenus (Davin-Chnane, 2008) de savoirs et la manière de les dispenser afin de donner toutes les chances de réussite à ces élèves. Mais cette préoccupation n'est pas uniquement d'ordre didactique, elle dénote également un engagement personnel et un investissement moral important de la part des enseignants qui exercent dans ces classes à dispositif avec des élèves non francophones. A maintes reprises, il nous a été donné de voir combien ces professeurs, conscients d'un « scandale sociologique » (Nonnon et Goigoux, 2007), sont dans des compromis incessants, entre le sentiment d'impuissance et une recherche d'efficacité immédiate. Conscients que cette alternative n'est pas nécessairement la plus productive et la mieux adaptée pour répondre aux besoins de ces élèves, les enseignants trouvent là des moyens d'agir.

Conclusion

Cet article s'est attaché à décrire, expliquer et comprendre les objets de savoir, la manière dont les enseignants organisent la construction de la langue et du savoir, dans une classe d'initiation (CLIN) et en collège, dans un dispositif d'accueil et d'intégration (DAI). Il s'est agi pour nous de mettre en lumière, d'une part, la nature des savoirs disciplinaires convoqués dans ces deux dispositifs et, d'autre part, de rendre compte de la manière dont ces professeurs s'efforcent d'agencer leur travail et celui de leurs élèves. L'analyse des savoirs en jeux, en regard des stratégies on des processus d'interprétation que les élèves produisent des situations que les enseignants s'efforcent de concevoir et de mettre en œuvre a permis de souligner un certain nombre de points qui, sans être totalement spécifiques à ces dispositifs, en révèlent néanmoins des caractéristiques non négligeables dans la compréhension de comment se construisent et s'interpellent ces cultures d'enseignement et d'apprentissage. Un premier aspect pourrait être ici le caractère singulier de ce qui vient d'être rapporté dans cette étude. En effet, on peut dire que les situations décrites ici sont dépendantes des choix effectués par les enseignants, ce qui nous amène à penser qu'il y a presque autant de « manières de faire » dans ces classes à dispositifs que d'équipes pédagogiques et d'établissements scolaires. Non pas que chacun soit autorisé à exercer son métier comme bon lui semble, mais la quasi absence de prescriptions en la matière ne permet pas de se donner des règles communes de fonctionnement. Par ailleurs, nous avons pu constater le peu voire l'inexistence de collectifs de travail dont la constitution offrirait à coup sur des espaces et des temps favorables à l'appropriation des recommandation, l'élaboration de nouvelles prescriptions et la mutualisation de pratiques et d'outils. Or, face à ce vide, les enseignants se sentent souvent isolés, jamais certains de faire les bons choix en matière didactique, ceux qui assureraient à leurs élèves une maitrise de la langue capable de garantir une intégration réussie dans des classes ordinaires. Comme on a pu le souligner précédemment, ils déclarent se trouver dans des formes de bricolages, dont ils sont assez peu satisfaits. Mais, en même temps, ils ne voient pas très bien comment ils pourraient faire autrement pour satisfaire aux exigences de ces classes qui se fixent pour objectifs d'intégrer les élèves dans des cursus ordinaires, et plus largement, dans de participer à leur insertion dans la vie sociale et professionnelle. Un objectif commun à tous les élèves scolarisée en France mais qui n'est pas sans poser problème aux enseignants qui exercent dans ces dispositifs et pour lesquels il n'existe que très peu de ressources. Et si nous avons été amenés à constater combien ils sont soucieux de faire du « bon boulot », combien ils s'efforcent de faire du « beau travail », n'hésitant pas à innover,

voire à prendre des risques « didactiques », on ne saurait ignorer les difficultés qu'ils doivent affronter au quotidien. Aussi, outre la réflexion didactique auquel ce travail continue de participer, cette contribution entend souligner la nécessité d'envisager une formation clairement identifiée, capable de considérer tant les besoins des élèves que ceux des enseignants confrontés à des élèves non francophones, appelés à réintégrer au plus vite un cursus scolaire ordinaire. Toutefois, nous restons très conscients que cette « panne » concerne le travail enseignant dans son ensemble.

Bibliographie

Amigues, R., Félix, C., Saujat, F., (2008). *Les connaissances sur les situations d'enseignement-apprentissage à l'épreuve des prescriptions*, Dossiers des Sciences de l'Education, n°19, pp.27-39.
Bandura A. (1980) *L'apprentissage social*. Mardaga, collection Psychologie et sciences humaines, Bruxelles
Bautier, E. et Branca-Rosoff, S. (2002). Pratiques linguistiques des élèves en échec scolaire et enseignement, *Ville-École-Intégration. Enjeux*, n°130, 196-213.
Blanchard, M., Desmottes, D. et al. (2004) *Enseigner les mathématiques à des élèves non francophones. Des outils français-maths*, SCEREN, CRDP, Académie de Créteil.
Blanche-Benveniste, C. (2010). *Approches de la langue parlée en français*. Paris : CNRS.
Boutet, J. (1999). Pour une activité réflexive sur la langue. *Le français aujourd'hui*, n°128, 28-39.
Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire,* Paris, PUF.
Cappeau, P. et Roubaud, M-N. (2005). *Enseigner les outils de la langue avec les productions d'élèves. Cycles 2 et 3*, Paris : Bordas.
Chervel, A. (1977) Histoire de la grammaire française. Paris, Payot.
Chiss, J-L. (2008). *Immigration, Ecole et didactique du français,* Paris : Didier.
Chnane-Davin F. et Cuq J.-P. (2008) xxxxxxxxxxx
Cuq J.-P. et Davin-Chnane (2007) « Français Langue Seconde : Un concept victime de son succès ? », in M. Verdelhan (dir.) *Le Français langue seconde, un concept et des pratiques en évolution.* Collection *Perspectives en éducation et formation*, éditions De Boeck, 2007.
Cuq, J-P. (1995), « Français langue seconde : un concept en question ». *Tréma*, 7, IUFM, Montpellier, pp. 3-12.
Cuq, J-P. (1991). *Le français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*. Paris, Hachette.
Davin-Chnane, F. (2008). Scolarisation des nouveaux arrivants en France. Orientations officielles et dispositifs didactiques, in Chiss J.-L. (dir.) *Immigration, Ecole et didactique du français*, Paris : Didier, 21-60.
Félix, C. et Mercier, A. (2008). *Conditions d'existence d'un jeu de langage, le cas de deux leçons de géographie en CM2*, in Chnane-Davin et Cuq J.-P. (coord.) *Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant, Le Français dans Le Monde* n°44, 136-146.
Félix, C. et Saujat, F., (2008). L'aide au travail personnel des élèves entre déficit de prescriptions et « savoirs méthodologiques » : un double regard didactique et ergonomique, Dossiers des Sciences de l'Education, n°20, pp 125-138.

Heller M. (1996) « l'école et la construction de la norme en milieu bilingue », AILLE, n°7, pp. 71-93.
Kail, M. et Fayol, M. (2000). *L'acquisition du langage*, Paris : PUF.
MEN (2000). *Le français langue seconde*, Paris : CNDP.
Nonnon, E. et Goigoux, R. (coord.) (2007). Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège, *Repères*, n°35.
Nonnon, E. et Goigoux, R. (coord.) (2007). Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage initial de la lecture, *Repères*, n°36.
Roubaud, M-N. (1998). L'infinitif du verbe. *Pratiques*, n°100, 7-22.
Roubaud, M-N. et Accardi, J. (2009). Réflexions sur le verbe : du FLM au FLS. *Actes du 1er Colloque International de l'ARCD (15-16 janvier 2009), Où va la didactique comparée ? Didactiques disciplinaires et approches comparatistes des pratiques d'enseignement et d'apprentissage*, Francia Leutenegger et al. (Ed.), Université de Genève FPSE-SSED & ARCD, CD-Rom.
Sensevy, G. et Mercier, A. (2007). Agir ensemble ; *L'action didactique conjointe du professeur et des élève*s, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
Verdelhan-Bourgade, M., (2002). *Le français de scolarisation, pour une didactique réaliste*. Paris : PUF.
Vigner, G. (2001) *Enseigner le français comme langue seconde*, Paris, Clé International
Vigner, G. (1992) « Le français langue de scolarisation », in Besse, Nagalasso, M.M., Vigner, G. (coord.), *Etude de linguistique appliquée*, n° 88 *Français langue seconde*, pp. 39-54.
Vigner, G. (1989.) « Le français, langue de scolarisation », *Diagonales* n°12, pp. 41-48.
Vygotski, L. (1997). *Pensée et Langage*. (F. Sève, trad.). Paris : La Dispute. (Ouvrage original publié en 1934, Moscou).