Revue TDFLE

N° 73 | 2019
Langue(s) première(s) et apprentissages en langue(s) seconde(s)

Apprendre la/en langue de scolarisation par l'aide et l'estime de soi mutuelles

Retour sur expérience de classe et perspectives

Marie BERCHOUD

Édition électronique :
URL :
https://revue-tdfle.fr/articles/revue-73/281-apprendre-la-en-langue-de-scolarisation-par-l-aide-et-l-estime-de-soi-mutuelles
DOI : numerev_1302
Date de publication : 29/10/2019

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : BERCHOUD, M. (2019) Apprendre la/en langue de scolarisation par l'aide et l'estime de soi mutuelles. *Revue TDFLE*, (73). https://doi.org/10.34745/numerev_1302

Résumé :

Cet article développe et analyse l'expérimentation menée par une enseignante, en formation continue par alternance pour la certification d'enseignant spécialisée, avec des élèves « à besoin éducatifs particuliers » ou « handicapés » (classe ULIS) en relation avec des élèves allophones de leur âge apprenant la langue de l'école en France. Leur seul point commun est leur éloignement de la langue de scolarisation, et le désir de se connaître, d'échanger. On montre donc en quoi susciter l'intérêt des élèves et leur capacité à s'engager dans une activité choisie pour aider autrui peut favoriser l'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnelle, et le travail langagier dans les deux classes : en effet, les écrits échangés sont alors perçus dans leur processus de fabrication, qui renvoie à l'oralité et engage les élèves dans un travail intellectuel. La valeur de ces activités choisies en vue de destinataires déjà identifiés provient aussi du réveil des potentialités cognitives, langagières et relationnelles. L'expérience reste à poursuivre et conforter : elle a le mérite d'exister, et de montrer la variété des paramètres en jeu dans un apprentissage langagier, en mettant l'accent sur les dimensions contextuelles et relationnelles optimales, c'est-à-dire de nature à respecter chacun des participants comme porteur de ressources et de potentiel.

Mots-clés : élèves à besoins écudatifs particuliers, élèves allophones, langue de scolarisation, analyse de pratique

Abstract :

This article develops and analyzes the experimentation conducted by a teacher, in continuing education by alternation for the certification of specialized teacher, with students "with special educational needs" or "handicapped" (ULIS class) in relation to allophone students of their age learning the language of the school in France. The only thing they have in common is their distance from the language of schooling, and the desire to get to know each other and exchange ideas. We therefore show how arousing the interest of students and their ability to engage in a chosen activity to help others can foster self-esteem, a sense of personal effectiveness, and language work in both classes: indeed, the writings exchanged are then perceived in their production process, which refers to orality and engages students in intellectual work. The value of these activities chosen with a view to already identified recipients also stems from the awakening of cognitive, linguistic and relational potentialities. The experience remains to be pursued and consolidated: it has the merit of existing, and of showing the variety of parameters involved in language learning, with emphasis on the optimal contextual and relational dimensions, i.e. of such a nature as to respect each of the participants as a bearer of resources and potential.

Key words : students with special educational needs, allophone students, language of schooling, analysis of practice.

Marie Berchoud - Université de Bourgogne

marieberchoud@gmail.com

Mots-clés :
Langue de scolarisation, Elèves allophones, Élèves à besoins éducatifs particuliers, Analyse de pratique

---

Apprendre la/en langue de scolarisation par l'aide et l'estime de soi mutuelles

â *retour sur expérience de classe et perspectives*

Marie BERCHOUD, université de Bourgogne

Mots-clés : expérience - estime de soi – aide – coopération – langue de scolarisation – apprentissages mutualisés – sentiment d'efficacité personnelle

Résumé : cet article développe et analyse l'expérimentation menée par une enseignante, en formation continue par alternance pour la certification d'enseignant spécialisée, avec des élèves « à besoin éducatifs particuliers » ou « handicapés » (classe ULIS) en relation avec des élèves allophones de leur âge apprenant la langue de l'école en France. Leur seul point commun est leur éloignement de la langue de scolarisation, et le désir de se connaître, d'échanger. On montre donc en quoi susciter l'intérêt des élèves et leur capacité à s'engager dans une activité choisie pour aider autrui peut favoriser l'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnelle, et le travail langagier dans les deux classes : en effet, les écrits échangés sont alors perçus dans leur processus de fabrication, qui renvoie à l'oralité et engage les élèves dans un travail intellectuel. La valeur de ces activités choisies en vue de destinataires déjà identifiés provient aussi du réveil des potentialités cognitives, langagières et relationnelles. L'expérience reste à poursuivre et conforter : elle a le mérite d'exister, et de montrer la variété des paramètres en jeu dans un apprentissage langagier, en mettant l'accent sur les dimensions contextuelles et relationnelles optimales, c'est-à-dire de nature à respecter chacun des participants comme porteur de ressources et de potentiel.

Présentation - Contexte, participants, **problématique**

Cet article aborde la question du perfectionnement en français langue de scolarisation de jeunes élèves d'une classe ULIS (v. note 1) en France, en relation avec une classe d'accueil pour allophones. Le lien s'est fait entre eux et s'est poursuivi, comme on le verra, mais cet article traitera surtout des élèves ULIS, car les données relatives à la classe d'accueil des allophones sont trop minces. Le retour sur l'expérience décrite met en lumière ses conditions de production, et permet une réflexion et des échanges sur les facteurs favorisant les apprentissages, en particulier langagiers, mais pas seulement.

Soit, en France, une formation continue de spécialisation d'enseignants dite (jusqu'en 2017) CAPA-SH 1er et second degrés, à destination d'enseignants des 1er et second degrés, en charge d'élèves entre six et seize ans « à besoins éducatifs particuliers ». Ces élèves nommés ainsi ne peuvent pas suivre dans une classe ordinaire, pour diverses causes, souvent imbriquées : non-conformité au système scolaire, difficultés d'apprentissage, handicaps socio-cognitifs liés pour partie au milieu familial ou d'éducation, maladies invalidantes (http://eduscol.education.fr/cid46984/formations). Cette formation continue d'une année à destination d'enseignants désirant obtenir la certification officielle, financée par le rectorat sur temps partagé, par un système de regroupements, en alternance avec la prise en charge d'une classe de premier ou second degré regroupant des élèves à besoins éducatifs particuliers, en établissements spécialisés ou en collège. Tout au long de cette année en alternance, chaque professeur en formation doit, sous la responsabilité d'un encadrant, élaborer un dispositif d'expérimentation pédagogique, le tester en classe et rendre compte de ses effets dans un mémoire qui sera ensuite soutenu devant un jury. Dans cette formation, l'auteure de l'article a assuré l'enseignement de didactique adaptée du français pendant neuf ans (2007-2016).

L'expérience et le sujet de mémoire proposés en 2013 par ASJ, en**s**eignante en formation que j'encadrais, était originale et intéressante : ses élèves d'une classe d'ULIS[1] , dix élèves d'âges variés, 12-15 ans, avaient rencontré lors d'une sortie scolaire organisée par elle une classe d'un autre établissement, à trente kilomètres de là (ce qui excluait les rencontres ultérieures en co-présence et allait permettre de développer l'écriture de sms), composée d'élèves allophones arrivés en France sans maîtrise suffisante du français (voir : www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536).

Cette rencontre avait fortement marqué[2] les élèves ULIS : non seulement ces élèves de leur âge avaient quitté leur pays, souvent en situation d'urgence, ils avaient fait un grand voyage et, pour certains, étaient loin de leurs parents (comme certains enfants placés en familles d'accueil) mais en plus ils devaient à présent vite apprendre la langue française pour suivre à l'école ! Ils étaient, disaient-ils, « plus mal partis que nous » et avec « plus de difficultés ». Les élèves de la classe spécialisée d'ASJ avaient croisé la route de jeunes qui pouvaient avoir besoin d'eux, alors que, d'ordinaire, ceux qui étaient insuffisants en tout, manquaient de bases, ne pouvaient pas suivre (etc.), et avaient besoin d'autrui, c'était eux, « élèves à besoins éducatifs particuliers ». Ainsi,

« les nuls », « « les mauvais », « les ratés » comme ils se surnommaient eux-mêmes, découvraient la liberté d'aider, d'apporter à des élèves plus mal lotis qu'eux quelque chose qu'eux savaient, et pourraient donner.

Ce choix d'aider joint au travail qui en découlait, était-ce ce qui leur ouvrirait la voie vers la re-motivation, l'estime de soi et la dignité ? Et cela, au travers de la pratique langagière en situation d'engagement de soi, qui paraissait motiver les élèves ULIS bien davantage que les exercices,[3] si variés soient-ils. Cette hypothèse fut validée d'abord par l'enthousiasme des élèves. Il s'agissait cependant, pour l'enseignante, de conserver la motivation initiale, de la renforcer, de la faire durer afin que la réalisation permette à ses élèves de déployer la ténacité et la capacité à surmonter les probables difficultés à venir : le renforcement de l'estime de soi (André & Lelord : 2008), et le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura : 2003) que l'action engagée suscitait, joints à la continuité du contact à distance (sous forme de brefs courriels, photos et SMS) avec les élèves allophones visés par l'aide seraient-ils suffisants ? Il allait falloir, en guise de support à la continuité de l'action, toute la finesse pédagogique et humaine d'ASJ, l'enseignante, et sa volonté de se perfectionner, elle et sa pratique.

I. **Réalisation : point de départ et évolutions**

Le point de départ a été formulé : permettre et organiser l'engagement d'élèves d'ULIS, à leur demande, dans l'aide à une classe d'autres élèves non ou peu francophones, donc plus en difficulté qu'eux, cela pourrait faire émerger chez ces élèves d'ULIS une estime de soi renforcée tout en développant des savoirs et savoir-faire langagiers. Concrètement, il s'agissait de réaliser un support d'apprentissage pour les élèves nouveaux arrivants. Cette réalisation revêtait des dimensions humaines, pédagogiques, langagières et relationnelles : en effet, il semblait possible de faire progresser les élèves engagés dans l'action, et même l'enseignante, en année de formation continue. Au long des trois mois qu'a duré l'expérimentation, puis dans la rédaction du mémoire, des progressions parallèles se sont effectuées, tant du côté de l'enseignante (insérée dans un dispositif de formation continue à valeur diplômante), que du côté de ses élèves.

1.1. Ayant pris en compte le souhait de sa classe, ASJ engagea la conversation avec celle-ci (rappel : dix élèves d'ULIS, voir ci-dessus note 1) sur l'action à mener en faveur de ces élèves venus de si loin sans parler le français. Le projet initial qui émergea consistait à élaborer un imagier de la vie avec un mot + une illustration par page, et une phrase simple contenant ce mot, une sorte de kit de survie. Remarquons au passage la vision de la langue et de l'apprentissage d'une langue véhiculée par cette proposition : des mots correspondant à des objets, et au-delà, des situations simples reliées à une phrase, elle aussi simple. En clair, du concret, mais aussi une représentation de ce que sont la langue et son apprentissage relativement aux besoins

d’insertion scolaire. L’enseignante n’évoqua pas la difficulté de dire la tristesse, le chagrin, la nostalgie : cela lui semblait trop tôt ; il fallait commencer, car le temps lui était compté.

En effet, l’enseignant en formation continue CAPA-SH a l’obligation de mettre en place un expérimentation, certes, mais aussi de la développer en séquence de formation appuyée sur des observations, des mesures, des lectures, en réponse à un besoin repéré chez ses élèves : dans le cas traité, c’était le besoin d’aider en donnant ce qui est su à d’autres ; c’était aussi, pour l’enseignante, l’occasion de faire progresser ses élèves sur des lacunes repérées, comme la difficulté à lire et écrire des mots de plus de trois syllabes, le déficit de correspondances oral/écrit vécues, donc une orthographe en souffrance (et peut-être pas seulement elle).

D’abord, ASJ recueille les choix des élèves pour l’imagier qu’ils souhaitaient réaliser : quels mots, quelles illustrations ? Dix mots sont brièvement retenus, jusqu’à ce que les élèves réalisent qu’ils sont à la fois des mots pour l’école (*cahier, crayon, feutre*…) et des mots de la vie (*ami, amie*, plus faciles à écrire que *copain, copine*…). Il vaut donc mieux chercher des situations, plutôt que des mots et phrases. Après une séance de réflexion et de propositions en commun, une situation est retenue : écouter une histoire venue d’ailleurs, comme les élèves allophones, la raconter à son tour. L’histoire choisie est *Zékéyé et le Serpent python*, où un python menace de manger des villageois, elle se passe dans un pays lointain (en relation avec les élèves nouvellement arrivés, destinataires du travail fini). L’imagier toujours prévu contiendra des images, avec les mots utiles à la compréhension et l’expression, et quelques phrases, en lien avec les images.

Ensuite, dans ses tâches de préparation de classe, et de préparation du mémoire, ASJ se doit de réaliser une évaluation de départ sur ce que savent les élèves avant l’expérimentation et après. Elle se focalise d’abord sur l’orthographe lexicale, elle compte les mots bien entendus, et ceux également bien orthographiés dans une série de termes extraits de l’histoire lue. Cependant, elle prend conscience qu’elle lit dans son évaluation ce qu’elle sait déjà, que les uns sont plus avancés que les autres, sans autre levier pour les faire tous progresser, par manque de critères pertinents ; en outre, l’évaluation doit être en relation avec la réalisation pour les élèves allophones. Elle est donc amenée à faire évoluer son dispositif d’évaluation. Elle va repérer ce que reformulent les élèves après la première lecture oralisée de l’album *Zékéyé et le Serpent python* (de niveau CP), de Nathalie Dieterlé, puis après une deuxième lecture (voir retranscriptions des restitutions orales, et graphiques d’ASJ en annexe II). En clair, ASJ va faire passer ses élèves d’une logique de mots et d’images statiques, à une logique de récit, d’action, de tension dramatique en vue de la résolution d’une difficulté majeure (le python à vaincre). Peut-être des leçons sur la manière de se débrouiller pour triompher d’une difficulté seront-elles accessibles aux élèves. Cela est hors le champ de l’expérimentation, mais probable.

1.2. Ainsi ASJ bâtit-elle pas à pas des savoirs sur le vécu socio-scolaire des élèves, et la marge d'évolution possible avec des élèves acteurs de leurs apprentissages à travers un choix à eux. Elle note (voir annexe II) que l'histoire racontée demeure hors champ de la vie des élèves ULIS (ce n'est pas leur monde, même si ASJ a évoqué le lointain des élèves allophones), que leurs restitutions manquent de contextualisation et de continuité, comme si elles étaient irréelles. On verra plus loin l'apport des élèves de la classe d'accueil : leur présence a finalement fait entrer le récit dans le réel des élèves, elle les a sortis un temps du colloque singulier, de la marge où ils sont trop souvent enfermés, voire confinés.

La mise en contexte de l'histoire du python se fait en lien avec les pays de départ des élèves de la classe d'accueil qui ont besoin d'aide, l'histoire a donc un lieu, un sens, elle peut être habitée par des personnes réelles, et avec des lecteurs eux aussi ancrés dans la réalité, la leur mais aussi celle d'autrui. Comment le savoir ? ASJ repère les attitudes des élèves pendant la lecture de l'histoire, avec l'aide de l'auxiliaire de vie scolaire (personne qui vient aider dans la classe). Ici, il convient de se reporter à l'annexe II pour constater l'évolution des attitudes des élèves ULIS pendant les lectures oralisées. Les initiales correspondent aux noms des élèves, et on observera l'évolution entre la première lecture et la deuxième, par exemple d'A.C., et de L.D. ou de K.B. : là encore, l'évolution se fait dans le sens d'une prise de parole pour commenter, mais sans aucune question sur l'histoire racontée, qui semble demeure hors d'eux-mêmes, tel un élément exogène non réel, non toléré, non mentalisé. On notera aussi qu'un(e) seule élève tente de se référer à l'album, qui est sur la table commune, mais fermé, c'est AC, qui a eu, dès la première lecture, une attitude active de commentaires et questions.

Revenons un instant sur ces deux graphiques notant les attitudes des élèves pendant la lecture : dans le second graphique, on note que les élèves aux attitudes les plus en retrait commentent davantage en deuxième lecture, donc (voir L.D. et K.B.) mais ne posent pas plus de questions sur la lecture ; autrement dit, ils ont finalement été accrochés par l'histoire, mais ne se projettent pas vers elle, dans ce monde de la fiction (source de la pensée), ils la ramènent à eux. Il faudra d'autres lectures, et le lien continu tressé par l'enseignante avec la classe CLA à l'aide de petits messages et photos.

Et c'est bien en cela que le projet de confection d'une aide pour apprendre le français (imagier, devenu histoire avec mots et phrases pour aider) pour les élèves peu francophones de la classe d'accueil est positif : il amène les élèves ULIS à sortir de leur monde pour s'intéresser à autrui, ces élèves qui ont besoin d'eux, de leurs savoirs et de leurs réalisations. Ce projet demande le soutien et la compréhension fine de l'enseignante.

En effet, les élèves scolarisés en ULIS ont au départ peu d'expériences variées de socialisation, ils viennent des villages environnants et se trouvent pour la première fois dans un établissement d'enseignement secondaire « énorme », disent-ils [selon ASJ],

dans une ville quand même, avec un cinéma, des grands magasins, des cafés. ASJ, l'enseignante, se demande alors dans son mémoire,

> *« comment les dix élèves d'ULIS, 'dispositif collectif permettant aux élèves handicapés de recevoir une pédagogie et un enseignement adaptés à leurs besoins spécifiques' de Montbard (21) en sont-ils venus à leur demande d'organiser une aide pour les enfants récemment arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue des apprentissages, le français ? »*

L'enseignante commence par une contextualisation comprenant un cadrage réglementaire de la situation et des acteurs en présence (voir annexe I). Puis elle revient sur l'évolution des choix de ses élèves à partir de la sortie de classe en autocar vers la ville voisine, dans la classe d'accueil d'une collègue d'ASJ : l'imagier, puis les phrases, puis l'histoire à leur raconter, une histoire qui se passe loin, très loin de la France. Enfin dans le retour sur son expérimentation, elle est amenée à développer ce qui a évolué chez les élèves, ainsi que les notions qui lui permettent d'en parler et d'analyser l'évolution.

II. **Notions utiles et résultats**

À l'issue de l'expérimentation collective née d'un besoin et d'une idée exprimés par ses élèves ULIS, ASJ avait ouvert, avec eux, une fenêtre nouvelle dans leur vécu scolaire. D'abord, ils avaient su exprimer, et ASJ avait entendu leur désir d'agir et d'apporter de l'aide à plus mal loti qu'eux, elle avait de ce fait ouvert une voie vers leur possible position d'acteurs et auteurs de leurs choix, par-delà la distinction établie dès 1970 par Bourdieu & Passeron dans *La Reproduction – éléments pour une théorie du système d'enseignement* (1970 : I.4.1.1) entre « auctor » et « lector », autrement dit, maître et élève(s).

2.1. Depuis ces années soixante-dix, la mise en activité des élèves a été valorisée par les didacticiens et pédagogues ainsi que par l'Éducation nationale elle-même, mais il faut se demander quels sont les moyens et conditions pour la réussite d'une telle évolution. Il y a, certes, les incantations autour de la notion de projet (avec des réalisations plus ou moins durables tant l'impératif scolaire pousse les élèves toujours plus vers l'avant), puis de la perspective actionnelle (promue par le Cadre européen de références pour les langues depuis 2001), c'est-à-dire apprendre en faisant, comme le valorise la pédagogie Freinet [4] depuis près de cent ans, que Freinet lui-même a expérimenté avec succès… mais sur une toute petite échelle. Cette « action » convoquée par les tenants de la perspective actionnelle reste marquée par le « comme-si » qu'est l'univers de la classe. Il n'est donc pas indifférent que l'expérience menée par ASJ se soit produite dans une structure située aux marges du système scolaire, avec

des élèves définis par leur handicap et leurs difficultés, ce qui permet des classes moins lourdes, avec une pédagogie fortement différenciée, sans la pression d'un programme.

Il faut mettre en évidence également le fait que les élèves d'ULIS ont pu se sentir autorisés à exprimer leurs intérêts et leur besoin d'aider, après que leur enseignante, ASJ, leur a eu fait rencontrer des élèves nouvellement arrivés en France et apprenant le français pour suivre à l'école. Ainsi, ces élèves d'ULIS ont rencontré des enfants-élèves d'âges variés, comme l'est leur classe, et d'origines diverses, comme ils le sont eux aussi (sept sur dix sont des « deuxième génération » issus de cultures diverses). L'enseignante a su déceler le besoin d'aider, soutenu par un besoin d'estime de soi renforcée, ainsi qu'un besoin de ressentir qu'ils peuvent être efficaces eux aussi, bien que classés handicapés et déposés aux marges du système scolaire, dans le creux discret d'un « énorme » établissement.

Ces notions d'estime de soi nécessaire, si souvent à renforcer chez les élèves en délicatesse avec la norme scolaire sans pour autant les materner, se conjugue ainsi avec un désir d'agir, d'apporter de l'aide, en éprouvant enfin un sentiment d'efficacité personnelle, renforçant l'estime de soi, « un outil pour affronter la réalité » (André, op. c. infra). Ces deux notions sont liées dans la pratique actuelle valorisant le faire :

« L'estime de soi est une donnée fondamentale de la personnalité, placée au carrefour des trois composantes essentielles du soi : comportementale, cognitive et émotionnelle. Elle comporte des aspects comportementaux (elle influence nos capacités à l'action et se nourrit en retour de nos succès) et cognitifs (elle dépend étroitement du regard que nous portons sur nous, mais elle le module aussi à la hausse ou à la baisse). Enfin, l'estime de soi reste pour une grande part une dimension fortement affective de notre personne » (André, 2002, revue Sciences humaines, n° 131, *L'estime de soi au quotidien*)

On voit alors comment le sentiment d'efficacité personnelle (*self efficacy*) vient s'imbriquer, étant donné qu'il « n'est pas une mesure des aptitudes d'une personne mais une croyance relative à ce qu'elle peut faire dans diverses situations, quelles que soient ses aptitudes » (Bandura, 2003 : 64).

Il y a plus. Ces sentiments, ces perceptions de soi auto-évaluatives, souvent nées, entretenues au miroir des relations sociales et scolaires, engagent l'individu dans une spirale dépréciative qui peut être sans retour. Or, nous les savons désormais par les travaux de neurosciences[5], après que tant d'éducateurs en ont eu l'intuition : l'expérience vécue, dont l'apprentissage, peut faire évoluer la capacité à agir, à être acteur, à se situer dans le temps, l'espace et les situations, et à ajuster ses actes. Nous avons vu cela mis en œuvre. Certes, davantage par l'enseignante que par les élèves, mais elle leur a à chaque fois expliqué le pourquoi de l'évolution des formes de l'aide : donner des mots dans un imagier ne suffit pas pour se perfectionner, ce serait mieux d'apprendre à se débrouiller face un problème, et cela, les histoires nous l'enseignent ; il fallait donc écouter des histoires, les reformuler et en tirer ce qui serait utile aux élèves maîtrisant peu le français, et nous verrons *in fine* ce qu'il en fut.

I. Revenons sur ce qui est langagier, dont pour partie l'agentivité, afin de préciser la notion et ses ouvertures, que ce soit l'entrée dans le langage en Langue 1, et la nouvelle entrée en Langues 2 ou 3, en tout cas de scolarisation (parfois nommée, par commodité globalisante mais erronée, « langue seconde »). L'agentivité, c'est le fait d'être agent de l'action, dans une situation donnée, ou dans une ambiance familiale : qui décide ? Les enfants, grands stratèges, le perçoivent vite et s'adaptent. L'expérience commence là, en effet, puis elle se poursuit tout au long de la vie, elle peut être ou non valorisante. Selon Dewey[6], « chaque expérience faite modifie le sujet, et cette modification, à son tour, affecte la qualité des expériences suivantes, le sujet étant un peu différent après chaque expérience de ce qu'il était auparavant » (1938 : 79). Aucune expérience positive ne saurait être négligée, surtout si elle peut venir nuancer une expérience antérieure négative.

Harriet Jisa[7] (2003 : 115-116), qui se fonde elle aussi sur l'apport des neurosciences, dont la plasticité cérébrale, explique que « le point de départ de l'acquisition du langage consisterait dans un stock de catégories conceptuelles, prélinguistiques et universelles dont disposerait l'enfant. Toutes les langues offrent des instruments pour exprimer les concepts d'agentivité, de localisation, de possession, de résultat, d'existence, etc. ; et, partout dans le monde, les enfants savent trouver, tôt dans le développement de leur aptitude à parler, les moyens d'exprimer ces concepts. […] Cependant, bien que la possession de ces fondations cognitives en soit une condition nécessaire, elle n'est pas suffisante pour permettre l'acquisition du langage. L'enfant a également besoin d'interagir avec l'adulte afin de découvrir comment les catégories prélinguistiques sont, ou ne sont pas, 'encapsulées' dans la grammaire de la langue qu'il est en train d'acquérir ». Ajoutons : … et de quelle façon tel concept (agentivité, possession, localisation…) peut être compris, exprimé dans leur langue première, d'entrée dans le langage.

Ainsi, les élèves d'ULIS sont, sauf accident pré- ou post-natal majeur, des êtres qui ont élaboré leur langue première et ont appris à percevoir et exprimer l'agentivité, la possession, la localisation, ces concepts fondateurs de la pensée. Ce qui s'est passé ensuite mène à imaginer un immense repli sur soi de protection, comme se construisent année après année le passage d'une classe à l'autre qui, pour les uns est progression, et pour les autres, repli, recul, fuite. La question utile est donc : comment réanimer, réactiver ces savoirs anciens ? Jusqu'où aller puiser dans l'oubli salvateur élaboré par ces élèves ULIS, sans pour autant les mettre en danger ? Chacun est seul juge intuitif de ce qu'il peut supporter, mais un effet de groupe peut entraîner à dépasser ses limites dans une certaine sécurité.

Et est-ce un travail qui peut être mené en classe ? Comme l'a montré l'expérience vécue par et avec ASJ, il est possible de l'amorcer, et ainsi de faire expérimenter du neuf, du positif qui amène à sortir de soi, de « soulever le couvercle » des déterminations pesant sur chaque élève d'ULIS. Mais le mieux est une coopération entre tous les professionnels, à l'instar de ce qui se fait dans les hôpitaux de jour et CMPP pour enfants et adolescents. Bien sûr, les moyens (financiers), les volontés aussi peut-être manquent… pour cela.

Dans le cas de cette classe ULIS, une rencontre s'est produite, entre une enseignante disponible, à

l'écoute, en formation continuée et des élèves chez qui elle a su réveiller le désir d'exister. L'aide à plus en difficulté qu'eux a été une porte d'entrée, à partir de là, des évolutions se sont faites, on l'a vu ci-dessus. Nul ne sait ce qu'il restera de cette expérience chez ces élèves dans leur vie d'adultes. Mais en tout cas, chacun d'eux aura vécu une expérience positive, de renforcement de soi, estime, sentiment d'efficacité, ouverture aux autres. Il y avait peut-être longtemps que ce n'était pas arrivé. Il y a plus : l'expérience personnelle et sociale des élèves a été valorisée, convoquée, suscitée dans un apprentissage neuf, et choisi. Un bon souvenir d'expérience et d'apprentissage n'a pas de prix. Mais on l'a vu, il a sans doute un coût, notamment financier. Considérons cependant qu'il ne concerne pas une mais deux classes.

Tandis que les élèves ULIS retrouvaient le goût d'apprendre, de chercher, les élèves de classe d'accueil se voyaient insérés dans une relation d'échanges épistolaires, messages SMS et courriels entre classes : leurs phrases, imparfaites, nées de l'oral et colorées de perceptions phonétiques, étaient lues et décryptées par les élèves ULIS, amenés à réfléchir à ce qui avait fait qu'un élève étranger écrivait, par exemple, « asteur » . Fallait-il lire « acteur » ? Mais alors, qu'est-ce qui était dit ? Qui parlait, où étaient le sujet, le verbe … ? Et puis, un sujet sans article …. Non, décidément, « asteur » voulait dire autre chose. A sept heures ? A cette heure ? Comment trancher ? Il fallait considérer l'ensemble du message. On pouvait aussi leur demander. Ainsi, les deux groupes d'élèves se faisaient « perceurs de code » (Adamczewski, 1995 / 2014 : 4^{e} de couverture) engagés dans une démarche de retour sur leurs propos oraux puis écrit…. Et une démarche de retour sur leur acquisition -apprentissage de la langue première, puis des suivantes.

Conclusion et perspectives

D'abord, il faut le dire, nous n'avons pas de données sur ce qu'il est advenu de la classe d'accueil au-delà de la première rencontre puis des échanges des enfants allophones avec les élèves ULIS. Il y eut quelques échanges entre les deux classes, ce qui a stimulé chacun dans son processus d'apprentissage et/ou de ré-acquisition. Parmi les échanges de messages, le dernier a suivi la réception de l'album composé de vignettes sur l'histoire du python sous lesquelles une phrase composée par les élèves ULIS disait l'essentiel. Tous ces élèves se sont fondus dans la scolarité ultérieure pour les uns, et pour les autres dans d'autres établissements. Il leur reste, à eux aussi, cette expérience langagière et humaine positive.

Pour l'enseignante, elle a soutenu son mémoire et obtenu son diplôme, elle continue d'exercer. Elle reste modeste. I »l y a des dizaines de collègues comme moi », dit-elle. Pourtant, (faire) expérimenter à des élèves un autre rôle que celui dans lequel la société les a rangés, classés, quelle riche idée ! Elle rappelle que le cadre préalable à tout apprentissages est le respect de l'humanité et des potentiels jamais fossilisés des élèves, même les plus en difficulté, et que ce cadre ne devrait pas être négociable.

Au-delà de cette expérience, quelques conclusions émergent et s'imposent : d'abord le fait qu'apprendre l'exercice du métier d'enseignant est malaisément séparable de la classe, mais pas une

classe-type, des classes, dans leur diversité ; cela, pour la formation continue, hélas aujourd'hui réduite, mais aussi pour la formation initiale.

Il convient aussi de réfléchir à ce qu'est « être élève » (certains disent « le métier » d'élève) pour se demander dans quelle mesure il est possible de faire entrer des expériences choisies, dans lesquelles chaque élève se sentirait engagé : c'est possible si on veut, et peut (encore la formation continue), et alors, même apprendre à lire pourrait devenir une aventure personnelle (ce qu'elle est en réalité, mais tous les enfants ne le savent pas ; pour ne rien dire des enseignants).

Et maintenant, pour voir plus large, pourrions-nous çà et là imaginer un dispositif trans-méditerranéen d'apprentissage mutualisé (classes d'enseignement adapté, ou concernées par le Maghreb / classes de premières années de français langue non maternelle, et/ou de scolarisation) ? L'ouverture est là, mais la question finale demeure celle des enseignants et formateurs d'enseignants ainsi que l'acceptation de l'expérience par les autorités ici et là.

Références bibliographiques

ADAMCZEWSKI H., 1995 / 2014 rééd., *Caroline, grammairienne en herbe, ou comment les enfants inventent leur langue maternelle*, Paris : Presses de la Sorbonne nouvelle.

ANDRÉ Ch. & LELORD F, 2008, *L'estime de soi*, Paris : Odile Jacob.

ANDRÉ Ch., 2002, « L'estime de soi au quotidien », Revue *Sciences humaines* n° 131, Paris

ANSERMET F. & MAGISTRETTI P., 2006, *À chacun son cerveau*, Paris : Odile Jacob, puis Le Livre de poche.

BANDURA A., 2003, *Le sentiment d'efficacité personnelle*, Paris, De Boeck.

BOURDIEU P. & PASSERON J.-C., 1970, *La reproduction – éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris : éditions de Minuit

DEWEY J., 1938/1968 *Expérience et éducation*. Paris : A. Colin.

FREINET C, 1994, Œuvres *pédagogiques*, Paris : Seuil.

JISA, H., « Acquisition du langage. Ce que l'enfant nous apprend sur l'homme », revue *Terrain*, n° 42, mars 2003 (115-132).

ANNEXES

I. Éléments sur les ULIS et les élèves qui y sont scolarisés (extraits du mémoire de ASJ)

« La circulaire n° 2010-088 du 18 juin 2010 constitue le premier support du coordinateur ULIS. Il parait important d'en rapporter les éléments clés, afin d'éclairer précisément l'organisation du dispositif ULIS au collège de Montbard, et les conséquences directes sur l'enseignement que je mets en œuvre au sein de cette unité.

1) Les Ulis constituent un 'dispositif collectif permettant aux élèves handicapés de recevoir une pédagogie et un enseignement adaptés à leurs besoins spécifiques'

2) Les élèves handicapés ont 'vocation à suivre les cours dispensés dans une classe ordinaire de l'établissement correspondant au niveau de scolarité mentionné dans leur PPS' [ndlr : Parcours, Personnalisé de Scolarisation].

3) La loi précise que 'l'état de santé ou la situation de handicap de certains élèves peuvent générer une fatigabilité, une lenteur, des difficultés d'apprentissage ou des besoins pédagogiques spécifiques qui ne peuvent objectivement être prises en compte dans le cadre d'une classe ordinaire. Ces élèves ont besoin de modalités de scolarisation plus souples et plus diversifiées sur le plan pédagogique, qui leur sont proposées par les unités' ».

II Éléments d'évaluations (formatives) effectuées par ASJ en vue de son mémoire

En bleu restitution du pré-test (lecture 1). En vert restitution du post-test (lecture 2)

Album *Zékéyé et le serpent python*, N. Dieterlé (Ribamelle, 2008)

(transcription faite au plus proche de l'écrit par ASJ)

A.C

« Le serpent i veut manger l'homme qui dormait. L'homme a écarté ses jambes. Après, ça ensemble, tout ça, voilà. Après Zékéyé il est plus petit. Zékéyé a voulu manger 4 ou 5 hommes, je sais plus combien *(tente de regarder dans le livre)*. Zékéyé a été voir le gros. Le serpent a serré le gros. Zékéyé a été chercher le sorcier. Zékéyé coupe la tête du serpent. A la fin, on a vu la mère de Zékéyé avec des bijoux. Et c'est fini. »

« Zékéyé est petit. Les hommes i dorment les jambes écartées. Zékéyé i va voir guerrier le plus fort pour tuer le python. Mais le gros est tout serré, tout rouge. Ça marche pas. I va voir le sorcier. I fait du Dolé. Le python i mange le Dolé mais i tombe

pas dans le trou. Après voilà. Zékéyé va voir le Boutou, il lui dit ce qui faut faire. Zékéyé prend des feuilles de bananier. Il les met sur sa jambe. Le python mange sa jambe et Zékéyé lui coupe la tête. Après Zékéyé il est content et tout le monde aussi. Et Zékéyé il est plus petit. Voilà. »

L.D

« En fait le serpent y mange les hommes, i commence par les pieds. Maintenant y ont trouvé un moyen, y z'écartent les jambes pour pas qui les mange. Après je me souviens plus. »

« Une fois il y avait un serpent python qui mange les hommes de la même façon, il commence par les pieds. Ils trouvent un truc pour pas se faire manger, i dorment les jambes écartées. Zékéyé est le plus petit de la tribu. Il veut tuer le serpent python pour que plus personne le trouve petit. Il va voir le guerrier le plus fort. Le serpent est plus fort que lui. Il va voir le guerrier le plus rusé qui fait un piège. Le serpent est encore plus rusé. Zékéyé va voir le guérisseur : il dit sois malin comme une araignée. Prends des feuilles de bananier pour te protéger de la salive du serpent python. Zékéyé met des feuilles de bananiers à côté de lui avec du Dolé et une machette. Il renverse le Dolé sur ses jambes pour que le serpent python vienne. Le serpent python mange la jambe de Zékéyé et il lui coupe la tête puis il libère sa jambe puis plus personne le trouve petit. »

K.B

« Bah, le serpent python va manger. Après, il coupe la tête, c'est le serpent python, c'est Zékéyé. A la fin, il a mangé le pied de Zékéyé et tout le monde est heureux. »

« Zékéyé il est très malheureux car personne ne faisait attention à lui. Le serpent python mange les hommes. Zékéyé se met en chasse du serpent pour le tuer. Il va voir le guerrier le plus fort, après il va voir le guerrier le plus rusé. Après il va voir le sorcier guérisseur. Il dit sois malin comme une araignée. Le guérisseur met un piège (des piques avec du Dolé). Après il a pas réussi. Après Zékéyé il va voir le sorcier qui lui dit de mettre des feuilles de bananier, du dolé et une machette. Ensuite Zékéyé enroule ses jambes de feuilles de bananier. Le serpent python arrive. Le serpent commence à manger la jambe de Zékéyé et il lui coupe la tête. Ensuite tout le monde porte Zékéyé en triomphe et sa maman fait des déguisements. Zékéyé est content. »

(pré-test : première lecture)



post-test : deuxième lecture



1 ULIS, Unités localisées pour l'Inclusion scolaire : www. *eduscol.education.fr/cid53163/les-unites-localisees-pour-l-inclusion-scolaire-ulis.html* : « dispositif collectif permettant aux élèves handicapés de recevoir une pédagogie et un enseignement adaptés à leurs besoins spécifiques »

2 Les élèves allophones aussi, mais le propos est ici plutôt centré sur les élèves ULIS.

3 Des exercices sont parfois nommés « activités » pour en estomper l'effet de contrainte, mais cela trompe-t-il vraiment un élève sensible aux blessures que l'école lui a infligées ?

4 Pour en savoir plus, on peut consulter cette publication de l'université de Normandie à Caen : https://books.openedition.org/puc/10534

5 Voir cet ouvrage simple d'accès et précis quand il le faut, mais bourré de références à des travaux internationaux sur tel ou tel point : Ansermet et Magistretti, *À chacun son cerveau,* Le Livre de poche, 2006, page 80 : «Ne disait-on pas que chaque individu naît avec un 'capital' donné de neurones qui ne fait que diminuer tout au long de l'existence. Triste perspective. La donne a changé : il s'agit de la neurogenèse. Ainsi, le cerveau adulte produit en permanence de nouveaux neurones à partir de cellules souche ; il s'agit de cellules peu différenciées qui, sous l'effet de différents facteurs, peuvent se différencier en neurones. Un de ces facteurs est constitué par… l'apprentissage. »

6 Dewey J., 1938/1968 *Expérience et éducation*. Paris : A. Colin.

7 In revue *Terrain* n° 40, mars 2003 (115-132), « L'acquisition du langage. Ce que l'enfant nous apprend sur l'homme ». Accès : http://terrain.revues.org/1562