

Tema

Luci Nussbaum
Pepa Rocha
Barcelona

L'organisation sociale de l'apprentissage dans une approche par projet

Contemporary approaches for teaching languages and other disciplines give learners much opportunities to participate, offering them the possibility to involve themselves in the learning process and to take part in its construction. Moreover, communicative competences acquisition invites to open classrooms to formal and non formal language practices in order to explore and to practice them in a meaningful way. That is, to employ language in real exchanges, with real people and for real communicative purposes. This objective leads to situate different social forms of learning in a central place of the teaching planning.

In this text, we will present one experience organised as a project aiming to develop language plurilingual socialisation. The complex sociolinguistic features of the studied situation lead us to plan, as well, complex learning socials forms.

1. Introduction

L'école en Catalogne se pose, parmi d'autres, la question d'intégrer des enfants et adolescents d'origine étrangère, qui constituent aujourd'hui plus de 10% de la population scolaire. Une intégration harmonieuse est avant tout un processus de socialisation moyennant lequel les individus – sans pour cela perdre les formes culturelles déjà acquises – deviennent membres de la communauté qui les reçoit. Les formules d'accueil mises en place dans les établissements éducatifs doivent, tout en considérant et valorisant leur culture, permettre aux primo-arrivants d'accéder le plus rapidement possible à la nouvelle culture scolaire, ce qui signifie comprendre les normes de fonctionnement de l'institution et se situer en position d'apprendre les contenus établis pour l'ensemble de la population. Les pratiques verbales constituent le moyen fondamental de socialisation puisque c'est à partir des interactions avec d'autres personnes que les individus deviennent, avec le temps, membres de la communauté. Bien que le développement du processus soit sous la responsabilité des équipes enseignantes des établissements, il est bien connu que les pairs, camarades de classe et de l'école, jouent un rôle crucial pour l'accès aux formes culturelles de l'école et, en général, de la société d'arrivée. Conscients de cette fonction de 'passeurs de culture scolaire', certains établissements institutionnalisent cette forme sociale d'apprentissage en accordant à des élèves le rôle de médiateurs et la mission d'accompagner les primo-arrivants dans leur chemin vers la familiarisation avec les habi-

tudes de fonctionnement de l'école. Les processus d'accueil modifient les établissements, car ceux-ci doivent adapter leurs structures et formes de travail aux nouvelles nécessités, non seulement de la population étrangère, mais aussi des élèves autochtones, pour qui la présence d'enfants allochtones constitue l'occasion d'élargir leur regard et leurs expériences sur la diversité culturelle présente dans leur entourage social.

En Catalogne, l'enseignement obligatoire établit que tous les élèves, à la fin de leur scolarité, maîtrisent les deux langues officielles – catalan et espagnol –, ont acquis aussi certaines compétences en langue étrangère et développé des attitudes positives face à la diversité linguistique¹. Dans certaines zones géographiques, où la population, pour des raisons historiques (Nussbaum, 2006), utilise habituellement l'espagnol comme langue de communication, celle-ci est la première langue apprise aussi par la population nouvellement arrivée. Dans ces contextes scolaires, le catalan devient une langue presque étrangère ou, tout au moins, une langue qu'il faut traiter de manière particulière, en intégrant dans son enseignement à la fois les usages informels auxquels les apprenants n'ont pas accès dans leur entourage immédiat et les usages formels propres aux institutions éducatives. Cet objectif de traitement de la diversité d'usages langagiers amène à placer dans un axe central du dispositif d'enseignement des formes sociales d'apprentissage diverses, dans un continuum de pratiques langagières en classe et hors classe. Avant d'entamer la description des options prises

à ce propos dans un cas concret, nous présentons le cadre dans lequel elles se situent.

2. Un contexte complexe

Notre travail s'insère dans un ensemble d'expériences coopératives menées entre une équipe de recherche², des futurs enseignants stagiaires et des enseignantes en exercice. Le cas concret que nous rapportons ici se situe dans un établissement du primaire qui intègre plus de 70% d'enfants d'origine étrangère d'un quartier socialement très hétérogène de la ville de Barcelone.

L'accueil des primo-arrivants constitue donc un enjeu primordial pour l'établissement, qui propose des stratégies diverses pour accélérer les processus d'insertion: le diagnostique initial qui détermine le soutien spécifique pour chaque enfant selon ses connaissances et habiletés, les cours de langue catalane et culture scolaire dans la classe d'accueil, la participation dans toutes les activités générales de l'école et, surtout, l'insertion dans la classe ordinaire, qui comporte le travail dans des groupes réduits, et la participation à des projets intégrant des contenus curriculaires divers. Par ailleurs, l'établissement propose l'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) comme outils d'accès au savoir et comme instruments à partir desquels l'école s'ouvre vers l'extérieur.

La coopération entre l'équipe de recherche et les enseignantes se situe dans le paradigme de la recherche-action, c'est-à-dire: la détection d'un ou de plusieurs problèmes-questions, la recherche de solutions applicables et congruentes avec les formes d'enseignement de l'établissement, la mise en place d'un projet de travail, sa réalisation et son évaluation pour déceler d'autres problèmes sur lesquels intervenir dans le futur.

L'enseignante d'une classe d'enfants

d'onze ans avait détecté que certains de ses élèves avaient du mal à comprendre l'exigence de l'école quant à l'apprentissage du catalan. ‘Pourquoi l'apprendre si personne ne l'utilise dans notre entourage?’ disaient-ils. Les raisons de la co-officialité des deux langues – exposées par l'enseignante et par d'autres camarades de classe – ne semblaient pas suffisantes, de même que les arguments visant à présenter l'utilité de la langue catalane pour accéder dans le futur à d'autres enseignements et à des postes de travail ne semblaient pas assez convaincants. Il fallait donc montrer de manière pratique que le catalan est une langue utilisée dans beaucoup de contextes (non seulement scolaires) et au-delà du quartier. Mais il fallait aussi, chemin faisant, aborder des contenus académiques utiles pour l'ensemble d'une classe très diverse quant aux connaissances préalables et aux habiletés langagières. Les questions que nous nous étions posées peuvent se résumer ainsi:

- a) comment ouvrir la classe aux pratiques langagières du contexte social?
- b) comment promouvoir des usages

oraux et écrits significatifs de manière à favoriser l'apprentissage?

- c) comment intégrer dans les apprentissages linguistiques et communicatifs d'autres apprentissages scolaires?
- d) comment accorder aux pairs un rôle dans les processus de socialisation langagière?

La recherche des réponses à ces questions nous a conduits de manière naturelle à la réflexion sur les formes sociales d'apprentissage favorisant l'acquisition de contenus scolaires concrets.

3. L'organisation sociale de l'apprentissage

Nous entendons l'apprentissage comme un processus qui se construit à partir de la participation à des activités sociales situées dans des contextes concrets. Cela implique que les objets de connaissance doivent être présentés en situation, traités en interaction avec d'autres personnes et que l'apprenant doit s'investir dans un processus qui n'est pas une activité individuelle,

uniquement cognitive, mais plutôt une activité sociale guidée par un but collectif. Cette vision de l'apprentissage est congruente avec les approches qui organisent l'apprentissage par projets, à partir de la mise en séquence d'activités qui conduisent à la construction d'un produit final qui dépasse le cadre de la classe puisqu'il a pour but d'être communiqué à d'autres personnes afin de transmettre du savoir (Perrenoud, 1999; De Pietro, 2002). Ce processus de construction d'un produit guide la dynamique des activités qui deviennent génératrices d'apprentissages procéduraux, déclaratifs et attitudinaux. Les projets permettent l'intégration naturelle de savoirs et de procédures spécifiques des disciplines (dans notre cas, sciences sociales, mathématiques, langue et TIC) comme moyen à partir duquel réaliser des pratiques de *réception* (consultation de textes sur des sites Web, par exemple), des pratiques de *production* (réalisation d'un reportage, par exemple) et des pratiques d'*interaction* et de *médiation* (participation à un forum virtuel, par exemple)³.

Mais le travail par projets permet aussi de compatibiliser dans un continuum les formes sociales d'apprentissage habituelles dans le cadre scolaire (travail en grand groupe ou travail individuel, sous le contrôle de l'enseignante; travail en groupe réduit) avec des formes sociales de communication en situation extrascolaire et à travers les TIC. C'est vers ces formules que nous avons orienté notre travail.

Le programme annuel de la classe incluait l'étude de la Catalogne dans ses dimensions géographiques et sociales. Nous avons envisagé, avec cette thématique, une séquence de travail, sous forme de projet, focalisant trois zones géographiques: a) celle habitée par le groupe classe, dont l'étude devait servir à comprendre les paramètres à partir desquels un territoire peut être observé, b) une zone industrielle et c) une zone rurale. Le procès devait culminer avec la réalisation d'un

reportage radiophonique (le produit du projet) pour le poste de l'école afin de diffuser l'expérience entre les camarades de l'école ou d'autres établissements.

Le projet s'est structuré en quatre étapes:

1. Exploration du territoire où se situe l'école. Cette étape comportait la consultation de documents (atlas, manuels de sciences sociales, sites Internet), la saisie des paramètres pour étudier une zone (sa géographie, son histoire, sa population, ses ressources naturelles et son économie, ses moyens de communication, ses manifestations culturelles) et une excursion (pour observer *in situ* des éléments du territoire, calculer des distances, prendre des photos, etc., c'est-à-dire pour rassembler des premières informations pour construire le reportage). Mais cette étape devait servir aussi pour familiariser le groupe avec des formes sociales d'apprentissage diverses: travail par tandem ou trio, travail en grand groupe pour les moments de mise en commun, et aussi, pendant l'excursion, interactions dans la rue avec des passants ou avec du personnel des services.
2. Première exploration d'un autre territoire à partir du contact, à travers un forum virtuel, avec des classes du même degré de deux établissements scolaires situés dans les deux autres zones géographiques. Organisés par dyades ou trios, les apprenants devaient se présenter et demander des informations spécifiques sur la zone géographique où se trouvait la classe correspondante.
3. Visite aux établissements et aux classes de leurs correspondants. Dans cette étape, chaque dyade ou trio, outre de faire la connaissance des camarades virtuels, devait rassembler d'autres informations pour le reportage en interrogeant ses nouveaux camarades ou d'autres personnes dans la rue et à l'aide de caméras vidéo, magnétophones,

appareils de photo.

4. Assemblage, triage du matériel et édition du reportage.

Pour guider le processus, les apprenants disposaient d'une webquest⁴ où étaient explicitées la tâche finale, les phases du projet, les ressources nécessaires pour réaliser le travail (sites Internet, outils informatiques, indications pour participer au forum, orientations pour réaliser les entretiens, etc.) et l'évaluation⁵.

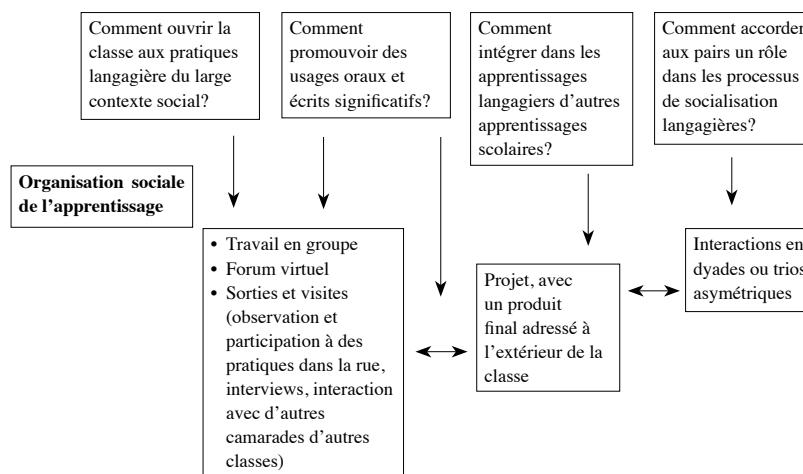
Comme indiqué, un des grands objectifs du projet était l'observation directe de l'emploi du catalan comme langue de communication quotidienne dans des écoles et dans la rue, ainsi que son utilisation avec des personnes qui l'emploient habituellement. Mais il fallait aussi que les élèves avancent dans l'appropriation du registre académique, spécifique de l'école. Pour cette raison, il fallait prêter attention aux manières de présenter les informations pour pouvoir construire le produit final en catalan formel. Cependant, les autres langues enseignées à l'école (espagnol et anglais) et les langues de famille des élèves ne sont pas restées à l'écart du projet, mais ont été intégrées de manière naturelle dans le processus d'apprentissage. Ainsi, par exemple, les informations sur Internet pouvaient être obtenues dans des sites Web en espagnol et catalan; de même, le processus de rédaction de produits écrits intermédiaires – les interventions dans le forum, les questions des interviews, les comptes rendus des visites, etc., qui devaient être rédigés en catalan – pouvaient comporter des séquences dans lesquelles l'espagnol et les langues d'origine des élèves étaient aussi utilisées; les questions posées à des passants où à des fonctionnaires des transports en commun pouvaient recevoir des réponses en catalan ou en espagnol. Les résultats du travail permettent d'affirmer que les pratiques plurilingues informelles, habituelles dans l'entourage des élèves, loin de constituer un obstacle,

deviennent une ressource d'étayage permettant de bâtir des compétences monolingues formelles, telles que la production orale d'un reportage.

La réponse aux questions de départ que nous nous étions posées comportait une réflexion approfondie sur le rôle des diverses formes sociales d'apprentissage et la proposition de tâches très cadrées et définies quand à leurs objectifs et formats, mais ouvertes à des accomplissements spécifiques, et à une reconfiguration pendant le processus de sa réalisation. Le dia-

insérée dans une séquence de travail significative, il ou elle pourra acquérir, avec le temps, ces ressources. Le fait de se positionner dans le rôle de guide ou tuteur du camarade moins compétent, loin d'être une perte de temps, constitue pour les élèves autoctones une occasion d'explorer leurs propres compétences et savoirs et les restructurer, prendre conscience de l'activité et développer des compétences de médiation.

Les questions



gramme suivant illustre le dispositif des formes sociales d'apprentissage mises en place.

Nous avons accordé dans le dispositif un rôle important à l'interaction entre pairs (en classe, dans le forum virtuel, pendant les excursions). Ce choix repose sur l'idée que l'école, et tout particulièrement la classe, constitue une petite communauté dans laquelle les élèves partagent des instruments, des routines, du matériel, des répertoires langagiers, des expériences communes, etc. Les apprenants nouvellement arrivés ne possèdent pas cet ensemble de ressources. Mais, si le travail est organisé de manière à ce que l'enfant primo-arrivé réalise, avec l'étayage de ses camarades, une tâche concrète

4. Remarque finale

Ouvrir la classe vers l'extérieur, de manière réelle et virtuelle, varier les formes sociales d'apprentissage, ne signifie pas que l'enseignant abandonne sa fonction classique de guide du processus; il s'agit, cependant, de la décaler dans le temps, en réalisant un travail très strict, précédant la mise en pratique de l'enseignement, de construction de scénarios potentiels d'apprentissage; ce sont précisément ces scénarios qui accordent à l'élève le statut de sujet social, à la fois usager (en lui donnant une certaine marge pour trouver sa manière de contribuer aux processus éducatifs) et apprenant (en lui proposant des buts spécifiques à atteindre).

Notes

¹ Voir à ce sujet le document officiel *Plan pour la Langue et la Cohésion Sociale*, qui peut être consulté en français sur le site: <http://www.xtec.cat/lic/documents1.htm>

² Des renseignements sur cette équipe figurent à l'adresse suivante: <http://greip.uab.cat>. Ont participé au travail ici décrit les auteurs du présent texte ainsi que Mon Colet, Víctor Corona et Violeta Gómez.

³ Réception, production, interaction et médiation constituent des compétences partielles de la compétence de communication décrite dans le document cadre du Conseil de l'Europe: *Les langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre européen commun de référence*.

⁴ Pour se familiariser avec les objectifs et structures des webquest, consulter: <http://www.station05.qc.ca/css/cybersite/webquest/works-hop/francais/francais.htm> Voir aussi: <http://www.babylonia-ti.ch/webquestfr.html>

⁵ La webquest est consultable en catalan sur le site <http://greip.uab.cat/materials/Comarques/Index.html>

Bibliographie

Conseil de l'Europe (2001). *Les langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre européen commun de référence*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

De Pietro, J.-F. (2002). Et si, à l'école, on apprenait aussi? Considérations didactiques sur les apports et les finalités des apprentissages langagiers guidés. *Aile*, 16, 47-72.

Nussbaum, L. (2006). Les défis de l'école pour le maintien et la transmission du catalan. *Études de Linguistique Appliquée*, 143, 355-370.

Perrenoud, Ph. (1999). *Apprendre à l'école à travers des projets: pourquoi? comment?* Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html

Luci Nussbaum

est professeure à l'Université Autonoma de Barcelona en didactique des langues. Elle dirige un groupe de recherche en interactions et enseignement plurilingues (GREIP), qui s'intéresse à l'éducation langagière dans des contextes de multilinguisme social.

Pepa Rocha

est enseignante dans le primaire. Elle travaille dans des contextes de diversité culturelle et langagière et s'intéresse à l'intégration des enfants primo-arrivants dans des classes inclusives. Elle collabore aux recherches de l'équipe GREIP en apportant son expérience didactique et de terrain.