[POINTS TENUS]

JULES PLIVA : *L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE*

La zone prochaine de développement de Vygotsky
comme posture pédagogique
dans l'enseignement du français langue étrangère
à des adultes en situation d'installation en France

ENSEIGNER LE FRANÇAIS A DES ADULTES

Enseigner le français à des adultes en situation d'installation en France ne consiste pas seulement, à mes yeux, à transmettre une langue. Il s'agit d'accompagner des personnes qui doivent progressivement trouver leur place dans un nouvel environnement linguistique, social, culturel et professionnel. Le français devient alors bien davantage qu'une matière enseignée : il devient un outil permettant de comprendre, d'interagir, de travailler, d'effectuer des démarches, de créer des relations, de défendre ses droits et, plus largement, de devenir progressivement autonome dans la société d'accueil.

C'est cette dimension concrète et humaine qui donne un sens particulier à mon travail d'enseignant. Je souhaite que les cours de français soient des espaces vivants, dans lesquels les apprenants ne se contentent pas d'accumuler du vocabulaire ou de mémoriser des règles grammaticales mais dans lesquels ils puissent expérimenter la langue, prendre des risques, faire des erreurs, chercher, interagir et progressivement devenir capables d'agir par eux-mêmes.

Dans cette perspective, la notion de **zone prochaine de développement (ZPD)**, développée par le psychologue russe Lev Vygotsky dans les années 1920 [1], constitue pour moi un cadre particulièrement pertinent. Elle permet de penser l'apprentissage non pas comme une simple transmission de connaissances, mais comme un processus de développement rendu possible par l'interaction, l'accompagnement et la médiation.

Ma pratique consiste ainsi à **chercher en permanence cet espace** situé entre ce que l'apprenant sait déjà faire seul et ce qu'il pourrait réussir à faire avec une aide adaptée. Cette position transforme nécessairement le rôle de l'enseignant. Je me reconnais moins dans la figure du professeur comme « donneur » de savoirs que dans celle d'**un médiateur** : quelqu'un qui crée les conditions permettant à l'apprenant d'aller plus loin qu'il ne pourrait le faire seul.

La problématique qui guidera cette réflexion est donc la suivante : comment la zone prochaine de développement peut-elle constituer un cadre théorique et pratique pertinent pour accompagner des adultes allophones dans l'appropriation du français et dans leur progression vers l'autonomie, notamment dans leur installation sociale et professionnelle en France ?

UN PUBLIC ADULTE

Le public adulte auquel je m'adresse possède une caractéristique essentielle : apprendre le français n'est généralement pas pour lui une activité détachée de la vie quotidienne. Les apprentissages sont immédiatement liés à des besoins réels et à des enjeux concrets.

Les personnes inscrites en formation linguistique ont **des points communs** : arrivée récente en France, niveau de français débutant, faible niveau de scolarisation, difficultés économiques et sociales,

[1] https://fr.wikipedia.org/wiki/Zone_proximale_de_d%C3%A9veloppement

traumatismes liés au parcours migratoire, désenracinement, compétences dans un métier appris grâce à une formation ou sur le tas.

Elles ont également **de nombreuses différences** : langue maternelle, situation familiale, accès aux droits, logement, etc.

La langue française pour agir

À l'issue de la formation, ces personnes doivent pouvoir comprendre un courrier, prendre un rendez-vous, se présenter à un employeur ou communiquer avec un collègue. La langue est donc constamment mise en relation avec une action à accomplir.

Cette réalité guide ma manière de concevoir les cours. Je ne souhaite pas que l'apprenant puisse seulement répondre correctement à une question posée dans le cadre scolaire. Je souhaite qu'il puisse progressivement réinvestir ce qu'il apprend dans des situations qui dépassent la salle de classe.

C'est pourquoi j'accorde une grande importance aux situations de communication, aux jeux de rôle, aux interactions entre apprenants, aux documents authentiques et aux problèmes à résoudre inspirés de la vie quotidienne ou professionnelle.

La grammaire et le vocabulaire ne disparaissent évidemment pas de l'enseignement. Au contraire, ils deviennent des ressources nécessaires à l'action. Mais ils prennent sens parce qu'ils sont mobilisés dans une situation concrète.

Cette approche me paraît particulièrement importante avec des adultes. **L'adulte** arrive en formation avec une histoire, des expériences, des connaissances, des compétences professionnelles et sociales. Il ne constitue pas une page blanche sur laquelle l'enseignant viendrait inscrire de nouveaux savoirs. Il possède déjà de nombreuses ressources, même lorsque celles-ci ne sont pas immédiatement visibles en français. À moi d'identifier ces ressources et de favoriser leur mobilisation.

Évaluations

Pour ce faire, j'utilise des évaluations formatives de positionnement linguistique, détaillées et précises, en début de parcours puis au fur et à mesure de la formation. J'utilise également des grilles d'autoévaluation, également formatives, afin que les apprenants prennent conscience de leur progression. J'essaie, dans la mesure du possible, d'évaluer les **quatre compétences linguistiques** :

- la compréhension écrite (lecture, facile à évaluer),
- la production écrite (écriture, facile à évaluer),
- la compréhension orale (écoute, plutôt facile à évaluer),
- la production orale (verbalisation, difficile à évaluer).

Le rôle de l'enseignant est donc aussi de permettre à ces compétences antérieures de devenir mobilisables dans le nouveau contexte linguistique. L'apprenant peut être compétent dans son métier, savoir résoudre des problèmes complexes, gérer une équipe ou prendre des décisions importantes, tout en étant débutant en français. Il serait alors réducteur de considérer son niveau linguistique comme une mesure globale de ses capacités.

> J'ai eu l'expérience avec un homme d'une quarantaine d'années, ancien chef d'équipe dans le secteur du bâtiment dans son pays d'origine, où il encadrait plusieurs ouvriers et gérait l'organisation de chantiers complexes.
>
> En France, il se retrouvait débutant en français, incapable de comprendre une consigne écrite ou de remplir seul un formulaire administratif. Il savait pourtant lire un plan, organiser un travail collectif, résoudre des problèmes techniques et prendre des décisions rapides sous pression. Le français limitait son accès à l'écrit et ralentissait ses échanges à l'oral, mais il continuait d'observer, d'anticiper et de transmettre des consignes à ses pairs de manière non verbale.
>
> Cette situation a changé mon regard sur lui : je ne le voyais plus comme un débutant, mais comme un professionnel expérimenté à qui il fallait avant tout donner les mots pour dire ce qu'il savait déjà faire.

La ZPD

C'est précisément ici que la ZPD devient intéressante : elle permet de distinguer ce que l'apprenant est actuellement capable de réaliser seul dans la langue de ce qu'il peut accomplir avec un accompagnement.

Vygotsky propose de penser le développement à partir d'**un niveau actuel** et d'**un niveau potentiel**. La zone prochaine de développement correspond à cet espace dans lequel une personne n'est pas encore capable d'accomplir seule une tâche, mais peut la réaliser avec l'aide d'un adulte ou avec la collaboration d'une personne plus expérimentée. Cette notion invite donc à ne pas considérer les capacités d'un apprenant uniquement à partir de ce qu'il sait faire de manière indépendante.

Cette distinction est fondamentale dans ma pratique : si je demande à un apprenant de réaliser une tâche trop éloignée de ses capacités actuelles, je risque de provoquer un blocage ; à l'inverse, si je lui propose uniquement des activités qu'il maîtrise déjà parfaitement, je limite les possibilités de développement.

L'enjeu consiste donc à trouver une difficulté suffisamment importante pour provoquer un déplacement, mais suffisamment accessible pour que l'apprenant puisse progressivement la surmonter.

La ZPD peut ainsi être envisagée comme **un espace dynamique**. Elle n'est pas une caractéristique fixe de l'apprenant. Elle apparaît dans l'activité, dans l'interaction et dans la relation entre l'apprenant, la tâche et les ressources disponibles.

Cette conception modifie également ma manière d'observer les erreurs. **Une erreur** ne signifie pas nécessairement que l'apprenant « ne sait pas ». Elle peut signaler qu'il se situe précisément dans cet espace où quelque chose est en train de se construire.

Face à une erreur ou à un blocage, l'enseignant peut se demander non seulement : « Que sait-il faire ? », mais surtout : « De quelle aide a-t-il besoin pour pouvoir faire davantage ? »

L'étayage

C'est ici qu'intervient ce que l'on appelle **l'étayage**, concept associé aux travaux de **Jérôme Bruner** [2] : un soutien temporaire permettant à l'apprenant de réaliser une tâche qu'il ne pourrait pas encore accomplir seul.

Concrètement, l'étayage peut prendre des formes très différentes : une question, une reformulation, un exemple, une image, un mot écrit au tableau, une structure grammaticale, une consigne supplémentaire, un travail en binôme, une démonstration ou simplement quelques secondes supplémentaires laissées à l'apprenant pour chercher. Le plus important est que cette aide soit temporaire.

Je pourrais résumer ma position par une phrase : mon objectif n'est pas **que l'apprenant** ait toujours besoin de moi pour réussir, mais qu'il **ait progressivement de moins en moins besoin de moi**.

Si l'enseignant fournit immédiatement la bonne réponse, il résout peut-être le problème à court terme, mais il prive parfois l'apprenant de la possibilité de construire lui-même une solution. À l'inverse, laisser du temps pour chercher, poser une question plutôt que donner la réponse, proposer un indice plutôt qu'une solution complète, c'est placer l'apprenant dans une situation où il doit mobiliser ses propres ressources. Mon aide reste présente, mais elle lui permet de participer activement à la recherche.

> Je pense notamment à un apprenant qui devait passer un entretien pour un poste d'agent d'entretien dans une entreprise de nettoyage. Le blocage se situait moins dans la compréhension des questions que dans sa capacité à se présenter de façon structurée et à parler de son expérience passée, qu'il minimisait spontanément.
>
> Nous avons travaillé la situation en classe sous forme de jeu de rôle : j'ai d'abord fourni un canevas de présentation, proposé des questions types, puis reformulé avec lui certaines phrases trop littéralement traduites de sa langue maternelle. Au fil des séances, j'ai progressivement réduit mes interventions : je posais une question plutôt que de donner la formulation attendue, puis j'ai laissé un pair jouer le rôle du recruteur à ma place.

[2] https://fr.wikipedia.org/wiki/Jerome_Bruner

Le jour de l'entretien réel, il a mené l'échange seul, en réutilisant certaines structures travaillées mais aussi en improvisant des réponses que nous n'avions jamais anticipées ensemble. Il a obtenu le poste et m'a raconté, avec une certaine fierté, qu'il avait su répondre à une question inattendue sur ses disponibilités : ce jour-là, il a découvert par lui-même qu'il pouvait s'adapter dans une langue qu'il maîtrisait encore imparfaitement.

DES MEDIATIONS

L'enseignant

Une représentation traditionnelle de l'enseignement pourrait être résumée ainsi : l'enseignant possède le savoir, il le transmet, et l'apprenant le reçoit. Cette conception peut être efficace dans certaines situations, mais elle me paraît insuffisante pour le public et les objectifs auxquels je suis confronté.

Je préfère me considérer comme **un médiateur** : médiateur entre l'apprenant et la langue, bien sûr, mais aussi entre l'apprenant et les situations sociales dans lesquelles cette langue sera utilisée.

Médiateur entre l'apprenant et la langue, bien sûr, mais aussi entre l'apprenant et les situations sociales dans lesquelles cette langue sera utilisée.

La médiation consiste alors à **créer des liens** : entre une expérience vécue et une expression linguistique, entre une difficulté et une stratégie, entre un savoir déjà acquis et une nouvelle compétence, entre la classe et le monde extérieur.

Le médiateur n'est donc pas simplement celui qui explique. Il observe, écoute et ajuste.

Il peut décider d'intervenir immédiatement lorsqu'un apprenant est bloqué. Mais il peut aussi choisir de ne pas intervenir afin de laisser la recherche se poursuivre. Il peut demander à un autre apprenant d'aider, reformuler sans corriger directement ou proposer une nouvelle situation dans laquelle la compétence travaillée sera réutilisée.

Le groupe

La ZPD ne concerne pas uniquement la relation entre l'enseignant et l'apprenant. Le groupe peut également devenir **un espace de médiation**.

Dans une classe d'adultes, les niveaux, les parcours et les expériences sont souvent différents. Cette hétérogénéité peut représenter une difficulté organisationnelle, mais elle peut également devenir une ressource pédagogique.

Un apprenant peut être en difficulté sur un point linguistique et être capable d'aider un autre sur un autre aspect. La collaboration permet alors aux apprenants de devenir eux-mêmes des médiateurs.

Cette dimension est particulièrement intéressante pour des adultes en situation d'installation. La classe peut devenir un lieu où chacun n'est pas seulement apprenant du français, mais également porteur d'expériences et de connaissances.

> Dans un même groupe cohabitaient des apprenants arabophones, tamoulophones et anglophones, à des niveaux de français très hétérogènes. Lors d'un travail sur la compréhension d'une fiche de paie, une apprenante plus avancée s'est spontanément tournée vers son voisin pour lui traduire et reformuler certains termes, avant même que j'intervienne. J'ai choisi de ne pas interrompre cet échange et de laisser le binôme avancer à son rythme.
>
> Cette situation m'a appris que le groupe pouvait porter une part de l'étayage que je croyais devoir assurer seul, et que mon rôle consistait parfois simplement à organiser les conditions de cette entraide plutôt qu'à la remplacer.

DES SITUATIONS

Je souhaite que **la salle de classe** ne soit pas un lieu dans lequel chacun attend que le professeur parle. Je souhaite qu'elle soit un espace de recherche, de coopération et d'initiatives.

Cette réflexion m'amène naturellement à accorder une place importante aux situations authentiques ou proches de la réalité.

Lorsque je travaille avec un groupe sur une situation professionnelle, je ne cherche pas uniquement à introduire un nouveau vocabulaire. Je cherche à **créer une situation** dans laquelle les apprenants doivent réellement agir avec la langue.

Dans ma pratique, cela passe par des situations très concrètes : comprendre une annonce d'emploi, envoyer le mail adapté pour postuler, appeler un service administratif, passer un véritable appel téléphonique dans la classe afin de recréer les conditions sonores, expliquer une absence à un employeur, envoyer un SMS , demander une information dans un magasin, interagir avec du bruit autour de soi.

Dans toutes ces situations, l'objectif linguistique reste présent, mais il est intégré dans une activité porteuse de sens.

Cette approche rejoint d'ailleurs certains travaux menés spécifiquement sur l'apprentissage du français langue seconde. Des recherches sur la compréhension orale en français ont par exemple montré comment une médiation intégrée à l'activité d'apprentissage pouvait contribuer au développement des capacités des apprenants et à leur transfert vers des textes plus complexes.

La notion de sens me paraît donc fondamentale. Un adulte apprend mieux lorsqu'il comprend ce qu'il est en train de faire et pourquoi il le fait. Mais surtout, le sens permet de relier l'apprentissage scolaire à un projet de vie.

L'INSERTION PROFESSIONNELLE

Apprendre à parler français, dans ce contexte, c'est aussi commencer à trouver sa place dans la société d'accueil.

L'insertion professionnelle occupe une place particulièrement importante dans mon travail. Pour de nombreux adultes en situation d'installation, le français est directement associé à la possibilité de travailler, de retrouver un métier, d'évoluer professionnellement ou simplement de comprendre les attentes du monde professionnel français. Mais former au monde professionnel ne signifie pas uniquement enseigner du vocabulaire spécialisé.

Il faut également apprendre à comprendre des implicites, à demander une clarification ou à adapter son registre de langue, par exemple en fonction du vouvoiement ou du tutoiement.

C'est précisément ici que la médiation prend tout son sens. L'enseignant peut **rendre visibles** des éléments qui ne le sont pas immédiatement pour l'apprenant. Il peut expliciter une situation, faire verbaliser les stratégies utilisées, comparer différentes formulations et montrer comment une même intention peut être exprimée de différentes manières.

L'AUTONOMIE

L'objectif final reste cependant **l'autonomie**.

Une formation réussie ne devrait pas produire une dépendance permanente à l'institution, au professeur ou au support pédagogique. Elle devrait au contraire donner à l'apprenant suffisamment de ressources pour continuer à apprendre et à agir en dehors de la classe.

Dans cette perspective, l'autonomie n'est pas le contraire de l'accompagnement. Elle en est le résultat recherché.

Adopter cette posture ne signifie pas que le travail de l'enseignant devient plus simple. Au contraire, il demande une grande disponibilité et une capacité d'adaptation importante.

Cette souplesse correspond aussi à ma conception de **l'utilité sociale du métier d'enseignant**. Je ne veux pas seulement transmettre des contenus parce qu'ils figurent dans un programme. Je veux comprendre ce dont les personnes ont besoin pour mieux s'installer en France.

Le français peut alors devenir **un outil d'émancipation**.

Un cadre pour comprendre et s'orienter

La zone prochaine de développement de Vygotsky me fournit donc aujourd'hui un cadre particulièrement pertinent pour **comprendre et orienter** ma pratique pédagogique auprès d'adultes en situation d'installation en France.

Elle m'aide d'abord à **porter un autre regard** sur les capacités des apprenants. Ce qu'une personne ne peut pas encore faire seule ne signifie pas qu'elle en est incapable. Il faut également observer ce qu'elle peut accomplir avec un accompagnement adapté. Dans cette perspective, l'aide devient un moyen d'observer le développement en cours et de favoriser ce développement.

Les approches vygotskiennes de **l'évaluation dynamique** vont précisément dans ce sens en intégrant l'évaluation et l'intervention pédagogique plutôt qu'en considérant la performance indépendante comme le seul indicateur pertinent des capacités.

> Je pensais qu'un apprenant en difficulté à l'oral avait avant tout besoin d'exercices de répétition supplémentaires. En observant plus attentivement les blocages, j'ai compris que la difficulté ne venait pas de la prononciation mais de la peur de se tromper devant le groupe. J'ai donc modifié l'activité prévue pour proposer un travail en très petit comité, presque individuel, avant le retour en groupe entier.
>
> Cette adaptation m'a montré qu'un même blocage pouvait avoir des origines très différentes, et qu'il fallait parfois revoir non pas le contenu de l'aide, mais sa forme.

Dans le contexte de l'installation en France, apprendre le français signifie progressivement **apprendre à agir en français**. Il s'agit de pouvoir comprendre davantage, communiquer davantage, travailler davantage, participer davantage et, finalement, gagner en autonomie.

La zone prochaine de développement constitue pour moi l'espace pédagogique dans lequel ce mouvement devient possible : un espace intermédiaire, dynamique, parfois inconfortable, mais profondément formateur.

Limites

Cette posture a toutefois ses limites, et je ne voudrais pas donner l'impression que la ZPD s'applique facilement dans toutes les classes. Dans un groupe hétérogène, la première difficulté tient à la notion elle-même : la ZPD se pense à l'échelle d'une personne, alors que je m'adresse à un groupe dont les niveaux, les rythmes et les besoins diffèrent. Il n'existe pas une zone prochaine de développement pour le groupe, mais **autant de zones que d'apprenants**.

Cela pose d'abord un problème de temps et d'attention. Repérer où se situe chacun demande une observation fine, et un étayage vraiment ajusté suppose une présence individuelle qu'un enseignant seul ne peut pas assurer en continu. Pendant que j'accompagne une personne, d'autres attendent ou avancent sans aide. Je dois donc **faire des choix**, parfois inconfortables, sur la personne à qui je consacre mon attention à un moment donné. La différenciation des tâches, les aides à plusieurs degrés ou les travaux en sous-groupes permettent d'y répondre en partie, mais leur préparation demande beaucoup de temps.

Le recours aux pairs, que je valorise, a lui aussi ses limites. L'entraide ne fonctionne pas toujours spontanément : un apprenant plus avancé peut donner la réponse au lieu d'accompagner la recherche, ou se sentir trop sollicité au détriment de sa propre progression. À l'inverse, un apprenant en grande difficulté peut se sentir exposé, voire infantilisé, lorsqu'il est aidé devant le groupe. Pour des adultes qui vivent parfois la migration comme une perte de statut, ces questions de reconnaissance ne sont pas secondaires. Le groupe ne devient une ressource que dans un climat de confiance, qui se construit dans la durée. Or, certaines de nos formations linguistiques ne durent que trois mois et les financements/subventions diminuent d'années en années.

S'ajoutent **des contraintes plus concrètes**. La présence est parfois irrégulière en raison des démarches administratives, du travail ou de la garde des enfants, et de nouveaux apprenants arrivent en cours de formation. Les parcours de scolarisation, plus ou moins longs, créent des écarts qui ne se lisent pas dans le seul niveau de français. Enfin, mon étayage passe lui-même par une langue que les apprenants ne maîtrisent pas encore, ce qui limite la finesse de certaines explications.

Ces difficultés rappellent que poser la bonne question au bon moment, laisser un silence ou choisir de ne pas intervenir repose sur un **travail d'observation, d'analyse et de préparation** que l'on ne voit pas toujours depuis l'extérieur. Il n'existe pas de bonne recette, et il faut trouver l'équilibre entre des objectifs paradoxaux : l'exigence et la bienveillance, la structure et la souplesse, la présence et le retrait. Je n'y parviens pas toujours, mais c'est ce qui rend **ce métier exigeant et**, à mes yeux, **profondément stimulant**.

La ZPD ne résout donc pas ces difficultés. Elle me donne plutôt une manière de les lire et de continuer à ajuster ma pratique, en gardant l'idée que chaque apprenant peut aller plus loin avec l'aide adaptée.

•••