Zeitschrift: Bulletin CILA : organe de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

Herausgeber: Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

Band: - (1988)

Heft: 47: Des enfants de migrants dans la communauté scolaire et sociale : questions (socio)linguistiques et perspectives pédagogiques

Artikel: Enseignement du français en classe d'accueil; une expérience : création et exploitation du matériel "Vous di' comment?"

Autor: Rufer, Christiane / Alber, Jean-Luc

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-978001

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 15.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Enseignement du français en classe d'accueil; une expérience: création et exploitation du matériel «Vous di' comment?»[1]

Grâce au subventionnement du Conseil de l'Europe (destiné à des classes expérimentales pour enfants migrants), nous avons pu réaliser avec la classe d'accueil de Neuchâtel pendant deux ans, et pendant une année avec deux autres classes d'accueil, l'une à La Chaux-de-Fonds, l'autre à Bienne, une expérience concernant l'apprentissage du français.

Pour réaliser notre travail, nous avons collaboré avec MM. J.-L. ALBER et B. PY du Centre de linguistique appliquée (CLA) de Neuchâtel, ainsi qu'avec M. Ch. MÜLLER de l'Ecole Normale.

Cette expérience sera présentée ici du point de vue de l'enseignant qui, à partir des questions, des insatisfactions rencontrées dans sa pratique quotidienne, a tenté de réfléchir à une manière d'améliorer l'enseignement du français aux adolescents migrants.

1. Pourquoi cette démarche?

Plusieurs années d'enseignement en classe d'accueil nous avaient amenés à nous interroger sur les nombreuses difficultés rencontrées dans l'apprentissage du français par les élèves souvent peu ou mal scolarisés. Nous avions utilisé plusieurs méthodes et moyens d'enseignement, mais souvent le français appris en classe ne restait qu'une langue scolaire et certains élèves connaissant pourtant passablement de vocabulaire, d'expressions, de structures ne parvenaient pas, nous semblait-il, à se les approprier suffisamment pour en faire usage dans les différentes situations de la vie quotidienne.

D'autre part, ces adolescents vivaient en pays francophone; pourquoi utilisaient-ils si peu leur environnement linguistique et culturel comme source d'apprentissage? Pourquoi n'acquéraient-ils pas une forme de conscience de la langue et ne s'interrogeaient-ils pas sur son usage?

Nous étions conscients que la psychologie, les sciences sociales apportaient de nombreux éléments de réponse à nos questions. Pourtant, sans les négliger (un autre volet de cette classe expérimentale consiste en un travail régulier avec les familles fait en collaboration par les enseignants et par une assistante sociale), nous avons cherché à apporter à ces questions

1 Les premiers points (1–3) sont rédigés par C. RUFER, qui a présenté l'expérience au colloque; les remarques méthodologiques et sociolinguistiques (points 4–5) sont rédigées par J.-L. ALBERT.

une réponse méthodologique et pédagogique. Comment créer pour les élèves des situations d'apprentissage par lesquelles ils se sentent davantage concernés? Comment les amener à «observer» la communication, à s'interroger sur ce qui se dit autour d'eux, à utiliser leur environnement linguistique pour améliorer leur connaissance du français? Comment favoriser une forme d'auto-apprentissage? Comment, enfin, les amener à une prise de conscience du contexte induisant des processus communicatifs spécifiques? Ces questions ont constitué le point de départ de cette recherche.

2. 1re phase: Création d'un matériel didactique

D'emblée, nous avions fait l'hypothèse qu'en allant filmer avec les élèves des situations de la vie courante à l'aide d'une caméra vidéo, il nous serait possible ensuite d'analyser, d'observer en classe ce qui se passait, se disait dans une situation donnée, d'en tirer des éléments utiles pour l'apprentissage. De plus, il nous semblait possible d'éveiller ainsi peu à peu chez les élèves une attention au langage parlé autour d'eux, d'analyser, grâce à l'image, le processus communicatif dans son ensemble, dans ses éléments verbaux et non-verbaux.

Mais pour mener à bien notre projet, nous avions besoin d'un cadre théorique et de l'apport de spécialistes. Le CLA de Neuchâtel a accepté de collaborer à notre recherche. MM. J.-L. Alber et B. Py nous ont proposé alors de ne pas baser notre méthodologie sur l'imitation de locuteurs natifs, de ne pas centrer nos tournages sur des situations de communication entre francophones comme nous avions pensé le faire, mais sur des situations de *communication exolingue* (et, par là aussi, interculturelle) mettant aux prises les apprenants eux-mêmes et des locuteurs natifs occupant leur fonction professionnelle effective. Ils nous ont convaincus de rendre attentifs nos élèves aux *obstacles communicatifs* rencontrés en conversation exolingue (incompréhension, malentendus, parasitages, etc.) et d'examiner avec eux les stratégies spontanées utilisées de part et d'autre pour les surmonter: cette prise de conscience devant les préparer à mieux dépasser les obstacles communicatifs rencontrés dans leur vie quotidienne et les conduire à améliorer, à affiner leurs propres stratégies. Dans cette optique, le langage de l'apprenant n'est plus considéré comme «incorrect», mais comme un ensemble de statégies perfectibles (cf. pts 4–5).

Après avoir défini ainsi nos axes de travail prioritaires, nous avons d'abord fait une enquête auprès des élèves au sujet des situations de communication de la vie courante dans lesquelles ils rencontraient des difficultés. Nous avons ensuite fait un choix avec l'objectif d'avoir une certaine

diversité de situations, en fonction des facilités de tournage, des motivations des élèves-acteurs, des possibilités d'exploitation en classe, et privilégié des situations qui comportaient un enjeu transactionnel réel. Nous demandions les autorisations préalables, informions les personnes concernées du type de situation (ex.: une jeune fille étrangère viendra se faire couper les cheveux, un élève vous demandera d'échanger un vêtement qu'il a acheté, etc.), mais nous n'avons jamais défini de scénario précis, ni d'issue aux diverses transactions, pour être le plus proche possible de la réalité. La présence de la caméra a bien sûr modifié quelque peu le comportement de certains protagonistes, mais nous avons cherché à être sinon «réel» du moins le plus proche possible de la vraisemblance.

Nous avons ainsi tourné 12 films de 6 à 15 min. en version exolingue, doublés pour la majorité d'entre eux par une version endolingue permettant des comparaisons intéressantes.

Ces documents sont rassemblés sous le titre «Vous di' comment?» (transcription textuelle du parler d'une élève) et touchent à des domaines variés: *Au guichet des trolleybus - Aux objets trouvés - Au marché - A la poste - Chez le coiffeur - Chez le médecin - Au magasin de vêtements* (= J'ai pas l'ticket!) - etc.

3. 2e phase: Exploitation en classe et rédaction d'une méthodologie d'application

Durant la seconde année, nous avons exploité ces films dans trois classes différentes et avons constitué un groupe de travail pour imaginer plus concrètement l'utilisation des théories de la conversation exolingue pour l'apprentissage et pour tenter de définir une méthodologie d'utilisation de ce matériel.

Elle est présentée sous forme de catalogue d'activités[2]: il s'agissait en effet pour nous, au vu de nos expériences, de choisir une démarche très souple, d'éviter de hiérarchiser les activités proposées, de ne pas les présenter dans un ordre préétabli, pour pouvoir partir le plus souvent possible des élèves eux-mêmes, de leur vécu, de leurs intérêts, de leurs difficultés.

Les activités que nous proposons sont essentiellement de deux types:

- Tout d'abord, à partir du visionnement, une part importante est faite à des *activités descriptives* du langage et de la communication: les incompréhensions, malentendus, difficultés qui apparaissent dans le film sont

2 La méthodologie (classeur d'une centaine de pages), ainsi que les films peuvent être obtenus chez l'auteur.

observés avec attention comme des révélateurs d'obstacles communicatifs que les apprenants peuvent rencontrer et qu'ils peuvent être préparés à surmonter. Est-il besoin de préciser que ces obstacles ne sont pas uniquement de nature linguistique: ils sont aussi non-verbaux, culturels, voire sociaux, relationnels, etc.

Ce qui nous paraît important dans cette phase descriptive c'est que d'emblée les élèves s'identifient très fortement aux protagonistes migrants du film. En général, ils perçoivent les obstacles communicatifs au moment même où ils apparaissent sur l'écran, ils observent les solutions trouvées par leurs camarades pour se faire comprendre, ils sont invités à se projeter dans la situation du film, à imaginer d'autres solutions, d'autres stratégies.

Cette phase implique les apprenants mais «par personne interposée» et leur permet une première prise de conscience du processus de communication.

– Parallèlement, ou après cette phase de visionnement, il est souhaitable de multiplier les *activités de communication* impliquant les élèves eux-mêmes pour les préparer aux interactions futures.

En accumulant les observations même partielles sur le langage et l'interaction, les élèves pourront peu à peu élaborer des hypothèses de fonctionnement que l'expérience infirmera ou confirmera.

Les activités de communication ont lieu en classe sous forme de jeux, de jeux de rôles, de mises en situation, et à l'extérieur, dans des situations réelles de communication exolingue, où l'élève peut ainsi «tester» ses stratégies (parfois nous lui demandons de s'enregistrer à l'aide d'un walkman à micro).

En s'efforçant de rendre l'élève non-natif d'habitude passif dans la discussion, actif du dialogue, en le faisant endosser sa part de responsabilité dans la communication, on le conduira à prendre conscience de la structure du langage et de l'interaction. Bref, dans toutes ces activités, il s'agit de permettre aux élèves *une prise de conscience des différents aspects que nécessite une compétence de communication.*

Et, pour reprendre les termes utilisés par Mme M. Lapara dans son exposé, nous dirions que par ce travail d'analyse de la communication exolingue avec les élèves, il est possible de leur donner une forme de «conscience méta» non seulement de la langue, mais de la communication dans son ensemble.

A ce stade, il est possible d'inclure dans la démarche, et nous le faisons, des *activités de type «prescriptif»* (structuration, vocabulaire, règles, etc.) pour permettre à l'élève de rendre ses stratégies plus efficaces. Mais ces apprentissages structurés ont alors pris sens et ont un autre impact.

Il est évident pour nous que nous ne considérons pas ce matériel comme exhaustif et définitif: il s'agit d'un *matériel complémentaire,* utilisable après quelques mois d'apprentissage. Nous avons l'impression d'avoir ébauché quelques réponses intéressantes à nos interrogations du départ. Les conditions dans lesquelles nous avons tenté cette expérience ne nous permettent pas aujourd'hui de rendre compte d'une manière objective et pertinente de la démarche choisie. Il aurait fallu pour cela prévoir des instruments d'évaluation qui dépassaient les limites de notre engagement. En effet, créer ce matériel tout en l'utilisant en classe rendait complexe une telle tâche, par le fait que cette recherche-découverte était permanente et que les objectifs fixés au départ étaient difficiles à mesurer et ne se sont précisés que peu à peu en cours d'expérimentation. De plus, les contraintes habituelles aux classes d'accueil (horaire, nécessité d'intégrer par la suite les élèves dans les classes normales, donc de répondre à des exigences fixées par les programmes scolaires, arrivée successive d'élèves en cours d'année) ont limité le temps que nous avons pu consacrer à l'utilisation de ce matériel en classe. D'autre part, dans les trois classes, nous avons également utilisé d'autres moyens d'enseignement. De ce fait, il est malaisé de distinguer la part des acquisitions découlant de l'un ou l'autre de ces moyens.

S'il est difficile de mesurer l'amélioration effective de l'enseignement du français par ce matériel, nous avons constaté cependant que nos élèves se montrent plus à l'aise dans leurs conversations, prennent plus d'initiatives parce qu'ils perçoivent mieux leur pouvoir de maîtrise de la langue et font preuve d'une plus grande confiance en eux. De notre côté, nous avons acquis une vision nouvelle de la langue, de son enseignement, de l'«erreur» de l'élève et de la pédagogie en général. Cette réflexion, menée dans notre groupe de travail, a eu des répercussions sur notre attitude globale face aux élèves et a modifié sensiblement notre pratique en classe.

4. Méthodologie et création d'un matériel didactique

La méthodologie adoptée pour élaborer un matériel didactique audiovisuel spécifique se fonde sur un certain nombre d'options, dont il est nécessaire de présenter les lignes de force.

Notons tout d'abord qu'il nous a paru essentiel, étant donné les résultats obtenus jusqu'ici en didactique des langues étrangères, de renoncer, en accord avec des travaux récents, aux techniques d'apprentissage basées sur l'imitation d'échanges idéalisés entre locuteurs natifs de la langue cible. Ce faisant nous avons opté pour une méthodologie plus souple et avons décidé de:

1. Centrer nos tournages sur des situations quotidiennes de *communication exolingue* (et interculturelle, la distance culturelle étant naturellement variable) mettant aux prises des élèves de la classe d'accueil – alloglottes – et des locuteurs natifs adultes occupant leur fonction professionnelle effective. Notre optique étant d'ancrer nos interactions dans des cadres où les savoir-faire et les routines professionels peuvent être décrits, et servent d'appui à la communication.

2. Doubler chaque scène de son pendant *endolingue* en substituant les élèves de la classe d'accueil par des élèves natifs du même âge, et disposer ce faisant de documents de contrôle également utilisables en classe de langue. Ces derniers documents nous permettent avant tout d'opérer d'intéressantes comparaisons avec nos films exolingues, notamment en ce qui concerne la variation dans les ajustements communicatifs entre les différents types d'interlocuteurs. Ils sont aussi utiles pour comparer les productions verbales des alloglottes (interlangue en voie de constitution) avec les performances «in vivo» d'adolescents natifs confrontés à des situations identiques (échantillons de langue maternelle pour ainsi dire stabilisée).

3. Considérer *les discrépances* (incompréhensions, malentendus, parasitages de tous ordres) qui surgissent au cours du procès communicatif, et en perturbent plus ou moins profondément le déroulement, ni comme des «bruits» à éliminer autant que possible de nos documents en cherchant à idéaliser les données, ni comme de simples avatars à négliger, mais au contraire comme des *observables* particulièrement susceptibles de révéler certains types prégnants d'obstacles communicatifs auxquels les apprenants risquent d'être confrontés, et *qu'ils peuvent être préparés à surmonter.* Ces obstacles sont de nature variable. Ils relèvent de causes d'origines diverses qu'on peut classer selon trois dimensions:

- linguistique (degré de maîtrise de la langue employée et subséquemment parasitages dus aux systèmes en contact; ex: interférences, surgénéralisations, calques, etc.);
- culturelle (degré de partage des normes, valeurs et attentes réciproques des partenaires en présence dans chaque situation considérée;
- relationnelle (modalités de collaboration, de négociation, représentations et attitudes envers un interlocuteur reconnu comme étranger, etc.).

Ces trois dimensions sont au moins virtuellement interdépendantes et se combinent selon de nombreux cas de figure.

Sur cette base, il sera par exemple possible d'étudier en classe les comportements linguistiques et socio-culturels qui auraient été conformes aux attentes des natifs.

Relevons toutefois que les raisons des échecs ou des troubles communicatifs ne proviennent pas systématiquement des insuffisances de l'alloglotte

(ALBER, J.-L. et DE PIETRO, J.-F., 1985). En conséquence, la mise sur pied d'une pédagogie interculturelle digne de ce nom pourrait largement profiter de tels documents pour sensibiliser les natifs eux-mêmes et les former à des techniques communicatives fondées sur l'adaptation réciproque des partenaires.

4. Porter une attention privilégiée aux stratégies spontanées (ALBER, J.-L. et PY, B. 1985; NOYAU, C. et PORQUIER, R. [éd.] 1985) qui sont utilisées de part et d'autre en communication exolingue pour surmonter ces «discrépances» (ex: dissiper les malentendus, lever les incompréhensions, etc.) et permettre à la conversation d'évoluer grâce au bricolage dialogique et aux approximations successives, donc par le recours à une activité langagière souvent spécifique à laquelle on peut rendre attentifs les apprenants.

5. Documents vidéo: remarques sociolinguistiques

La dichotomie entre documents authentiques et documents «artificiels» bien connue aujourd'hui en didactique des langues étrangères, n'est pas sans poser des problèmes de délimitation claire. De même, les frontières entre cadres naturels et jeux de rôle sont souvent assez floues et contestables. Face à ces difficultés et sans entrer ici dans les détails, nous avons opté délibérément pour une solution fondée avant tout sur *la vraisemblance* de nos scènes vidéo en prenant soin de choisir des situations représentatives de la vie quotidienne en région d'accueil et si possible familières aux élèves pris comme acteurs. Chaque situation nous semblait en outre propice à la verbalisation et à l'expérimentation des normes de la société d'accueil. De plus, il nous paraissait essentiel de choisir des situations d'interaction comportant un *enjeu transactionnel* réel ou tout au moins virtuel (ex: coupe de cheveux, achat, envoi d'un paquet, inscription dans un club sportif, engagement en apprentissage, diagnostic de la consultation médicale, recherche d'un objet perdu, etc.) susceptible de motiver les protagonistes et d'orienter leurs actions. Ce faisant, on constate que dans nos tournages, la distinction entre jeux de rôle «stricto sensu» et situations «réelles» s'estompe au profit de la négociation des enjeux conjoncturels propres à chaque interaction en cours. La présence de la caméra, de l'équipe de tournage conditionne naturellement l'attitude des interlocuteurs, mais notre préoccupation principale n'était pas d'éliminer absolument toute trace de cette présence. Mieux vaut peut-être parfois la rendre explicite afin même d'en tirer parti en classe. N'est-on pas d'ailleurs toujours acteur devant les autres de sa propre vie?

Les séquences retenues sont donc essentiellement illustratives – *paradigmatiques* dirons-nous – et susceptibles de renvoyer à d'autres situations

connexes dotées d'enjeux et de relations de personnes comparables. Par ailleurs, la familiarité des lieux, l'officialité des établissements, la nature des actions, les types de difficultés rencontrées en tant «qu'outsider», le savoir-faire des partenaires natifs, etc. constituent autant de facteurs qui vont dans le sens de la vraisemblance souhaitée.

Dans chaque situation l'adolescent occupe la position de requérant. Il construit ses énoncés avec les moyens linguistiques dont il dispose et doit «ipso facto» dans certains cas faire appel à son vis-à-vis. Celui-ci, conformément à ce que bon nombre de travaux en linguistique ont démontré, adapte son discours plus ou moins efficacement aux difficultés d'encodage/décodage de son partenaire, et à l'image qu'il s'en fait. Une sensibilisation à ces processus d'énonciation collective devient par conséquent réalisable à travers nos documents filmés. Le natif reformule souvent ses énoncés, ralentit son débit, module sa prosodie, modifie sa syntaxe, etc.

Chaque interaction s'appuie de manière plus ou moins consciente et explicite sur un «*script*» de la situation dont il est important de dégager les étapes (Alber, J.-L. et De Pietro, J.-F. 1985). Ceci est d'autant plus vrai et apparent pour les situations ritualisées que nous avons retenues. Les professionnels (employés, fonctionnaires) n'agissent pas de manière aléatoire ni même inédite. Les étapes de leur cheminement interactif sont pour l'essentiel prévisibles et préconstruites. Ce scénario guide aussi bien leurs actions verbales (énoncés tout faits) que non verbales. Si socialement le script du fonctionnaire natif est dominant, on peut faire l'hypothèse que celui de l'adolescent migrant possède lui aussi des traits récurrents qui empruntent tant au mutisme et à l'effacement qu'à la débrouillardise et au bricolage linguistique (ex: utilisation d'énoncés tronqués pouvant se réduire à la mention d'un seul mot; transferts lexicaux tirés de l'interlangue; utilisation de questions fermées; recours au code gestuel; etc.).

Les documents que nous possédons montrent en outre que la part que prend la *coopération* ou la *négociation* entre les interactants dépend étroitement de la nature de l'échange. Ainsi, le rapport n'est pas identique lorsqu'un médecin est au service de son patient (collaboration extrême) que quand un maître d'apprentissage tente d'évaluer la compétence linguistique de son futur apprenti.

Tout un travail de dépistage, de typologie et de classement des phénomènes communicationnels qui apparaissent dans nos films reste à faire en détail. Mais on peut d'ores et déjà dire que les documents sont riches et à même de servir en classe à une véritable prise de conscience par les élèves des différents volets que nécessite une *compétence de communication* adaptée à leurs besoins. L'option choisie de ne pas confronter les élèves à des documents expurgés des traces de l'exolingue, outre le fait qu'elle est

branchée sur la réalité vécue, doit à moyen terme exercer une action autoréflexive capable de rendre les élèves plus conscients de leur mode de faire et de leur préciser la nature de leurs limites communicatives et de leurs besoins langagiers. On peut supposer de ce fait que les explications fournies par le maître pour pallier ces insuffisances trouveront une meilleure réception et une meilleure assise auprès des jeunes apprenants.

Ecole secondaire de Neuchâtel
classe d'accueil
CH-2000 Neuchâtel

CHRISTIANE RUFER

Centre de linguistique appliquée
Université
CH-2000 Neuchâtel

JEAN-LUC ALBER

Bibliographie

ALBER, J.-L.; PY, B. (1985): «Interlangue et conversation exolingue», In: *Cahiers du département des langues et des sciences du langage, 1* Lausanne, 30–48.

ALBER, J.-L.; DE PIETRO, J.-F. (1985): «Approche des phénomènes interculturels à travers l'étude de la conversation exolingue». In: CLANET, C. (éd.): *L'interculturel en éducation et en sciences humaines, vol. II,* Université de Toulouse, le Mirail, 509–518.

NOYAU, C.; PORQUIER, R. (éds.) (1985): *Communiquer dans la langue de l'autre,* Paris, Presses universitaires de Vincennes.

PY, B. (1985): «Interlangue et compétence de communication» In: *Bulletin du département de l'Instruction publique du Canton de Neuchâtel, 27.*