

Méthode d'apprentissage dynamique du français à partir de la langue maternelle des allophones¹

Éléonore Antoniadès, Natalie Belzile et Marie-Andrée Clermont,
du Cégep Marie-Victorin et
Anne-Marie Giroux, du Collège de Bois-de-Boulogne

Dans les cégeps, les cours de littérature visent le développement de compétences de compréhension, d'analyse, d'explication et de critique de textes littéraires, et les élèves doivent en rendre compte lors d'épreuves de rédaction. Ces cours sont obligatoires pour tous les élèves inscrits dans un programme menant à l'obtention d'un Diplôme d'études collégiales (DEC). Les compétences littéraires et langagières (syntaxe, orthographe, accord, etc.), évaluées dans chacun des cours de la séquence régulière en français, sont aussi celles qui sont évaluées lors de l'Épreuve uniforme de français.

La problématique de la recherche

Les cégeps ont le devoir d'accepter les élèves, quelle que soit leur origine, à condition qu'ils aient fait leurs études secondaires au Québec ou qu'on leur ait reconnu une équivalence du Diplôme d'études secondaires (DES). Durant la dernière décennie, nous avons remarqué, dans les cégeps, une hausse importante du nombre d'élèves dont le français n'est pas la langue maternelle. Plusieurs d'entre eux éprouvent des difficultés majeures sur le plan linguistique. Malheureusement, l'aide dont ils ont besoin ne leur est pas offerte dans les cours de français ni dans les centres d'aide où l'enseignement du français écrit s'adresse à des francophones. Les enseignants et les tuteurs prennent peu en considération la langue maternelle de ces élèves allophones qui n'ont pas, en définitive, les mêmes chances de réussite que leurs pairs. D'ailleurs, en 2011, les allophones qui ont pu se rendre à l'Épreuve uniforme de français (ÉUF) ont « échou[é] à 27 % l'Épreuve, comparativement à 12 % pour les francophones² ».

Jusqu'aux années soixante, la plupart des théoriciens croyaient en l'apprentissage d'une langue étrangère à travers un monolinguisme très strict, car ils considéraient que la langue maternelle (la première langue apprise et encore comprise) pouvait créer des confusions et perturber inutilement les élèves. Cependant, par la suite, on a remis en question cette approche parce que des chercheurs avaient remarqué la fonction auxiliaire de la langue maternelle dans l'apprentissage d'une nouvelle langue. Maintenant, plusieurs reconnaissent l'utilité de la L1 (langue maternelle) dans l'apprentissage de la L2 (langue seconde ou langue cible). Considérant la possibilité

¹ Cette recherche a été financée par le programme PAREA du Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR) et par les collèges Marie-Victorin et de Bois-de-Boulogne.

² Conseil supérieur de la langue française, *La langue d'enseignement au cégep*. Québec, 2011. [En ligne] <http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/avis206/a205.pdf>

d'utiliser la langue maternelle afin de lui faire apprendre le français, il nous est alors venu l'idée de cette recherche.

L'objectif général de la recherche

En nous appuyant sur l'interdépendance des langues et en mettant à contribution la participation des élèves allophones qui dégageront, eux-mêmes, les similarités et les différences entre leur langue maternelle et le français, nous avons pensé expérimenter une nouvelle méthode pédagogique dynamique pour l'apprentissage du français écrit au collégial. Notre but est d'aider particulièrement les élèves allophones, autant ceux de la deuxième génération, qui constitue la majorité de nos élèves, que ceux de la première génération qui ont besoin d'un encadrement spécifique en français écrit. Nous avons, à cette fin, ciblé deux groupes linguistiques différents, les arabophones et les hispanophones, en espérant transposer éventuellement cette méthode à d'autres élèves allophones.

Le cadre de référence

Pour développer notre stratégie d'apprentissage, nous avons pensé exploiter la théorie de l'interdépendance des langues de Jim Cummins³ dans notre recherche et nous l'avons utilisée pour comparer la langue maternelle des arabophones et des hispanophones au français, dans la perspective d'un apprentissage plus efficace de cette langue cible. Dans cette optique, « [il] s'agirait de développer une approche intégrée des langues favorisant le transfert des connaissances et des habiletés acquises dans une langue vers une autre. [...] Le développement des répertoires plurilingues se traduit par la prise en compte et la valorisation de l'ensemble des compétences des apprenants et, notamment en contexte d'immigration, de leur langue d'origine⁴».

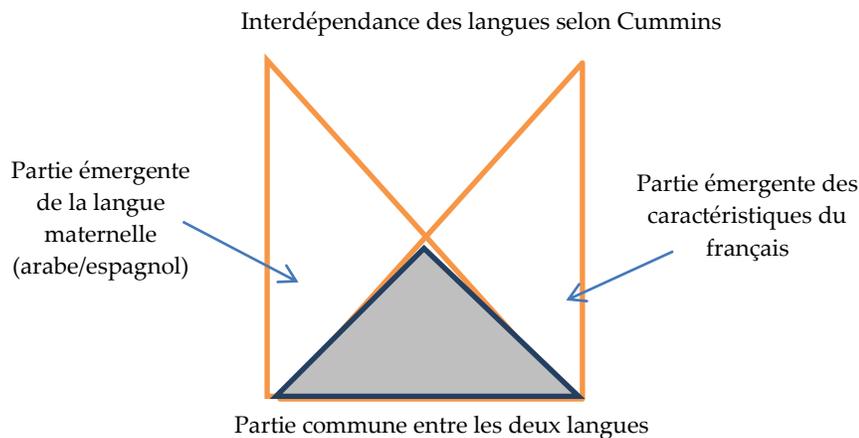


Figure 1 : L'interdépendance des langues selon Cummins

³ Jim Cummins est un éminent professeur de l'Université de Toronto.

⁴ ARMAND, F., DAGENAIS, D et NICOLLIN, L. «La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue», *Éducation et francophonie*, Association canadienne d'Éducation de langue française, Vol. XXXVI, 2008, p. 57.

Dans cette figure, le triangle de gauche présente les caractéristiques de la langue maternelle alors que le triangle de droite montre celles de la langue seconde que l'élève est en train d'apprendre. Le triangle foncé du milieu montre la partie commune entre les deux langues; c'est à cet endroit que se trouvent les universaux et les similitudes entre les deux langues.

Un apprentissage tenant compte de la langue maternelle des apprenants mène à ce que Cummins nomme le bilinguisme « additif ». Selon lui, le bilinguisme développe des habiletés intellectuelles et linguistiques importantes. En d'autres termes, les élèves allophones ajoutent une seconde langue à leurs habiletés intellectuelles. À l'opposé, les élèves qui remplacent les habiletés de la L1 par celles de la L2 développent plutôt un bilinguisme soustractif, où l'usage de la L1 disparaît au profit de la L2. Il y aurait donc plusieurs avantages à développer le bilinguisme additif chez nos élèves.

Par ailleurs, le recours aux connaissances acquises en L1 favorise la métacognition puisqu'elle permet à l'élève de réfléchir sur ses processus cognitifs et de construire ses connaissances. Il vise aussi « le transfert progressif [...] de la responsabilité de l'apprentissage⁵ » de l'enseignant vers l'élève. C'est, entre autres choses, cette autonomie dans l'apprentissage que nous cherchons à inculquer à l'élève à travers l'application de cette nouvelle démarche pédagogique. À partir des comparaisons entre les deux langues, l'élève est en mesure de relever des similitudes et des différences entre sa langue maternelle et le français. Ce sont les liens déduits à partir de la comparaison entre L1 et L2 qui lui permettront d'associer et de rattacher les informations nouvelles aux connaissances antérieures. Les notions syntaxiques, grammaticales et orthographiques sont travaillées à partir de ce parallèle.

L'apprentissage du français par les élèves allophones est différent de celui des élèves francophones. Beaucoup d'entre eux n'ont pas pratiqué le français oral dans leur petite enfance. En arrivant dans nos collèges, il leur est demandé de maîtriser le français écrit, alors que leur français oral peut présenter des lacunes; mais aucun enseignement du français oral n'est offert dans la grande majorité des cégeps. Or, travailler la phonétique en français est essentiel pour améliorer l'expression écrite. La discrimination des sons dans la L2 est importante puisqu'une mauvaise perception des sons peut être la cause principale de fautes à l'écrit.

Nous avons aussi jugé pertinent de nous intéresser au concept de maturation syntaxique. À partir de nos expérimentations et de nos réflexions, nous avons alors réalisé qu'au-delà des erreurs identifiées, l'élève allophone pouvait emprunter un parcours de maturation syntaxique très différent de celui des élèves francophones.

⁵ LAFORTUNE, L., JACOB, S. et HÉBERT, D. *Pour guider la métacognition*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 2003, p. 8.

Méthodologie : recherche-expérimentation

Pour expérimenter cette nouvelle méthode d'apprentissage, nous avons opté pour un tutorat individuel s'échelonnant sur 10 semaines, à raison d'une heure par semaine. À l'automne 2014, nous avons effectué le jumelage des quatre chercheuses avec 26 participants, 20 hispanophones et 6 arabophones, recrutés dans les deux collèges. La première activité demandée a été la rédaction d'un résumé de film ou de roman (rédaction 1 ou R1), qui allait servir à établir un « diagnostic », fournissant à la fois un portrait des compétences rédactionnelles de l'élève et des pistes pour l'établissement d'un parcours. Nous y avons identifié toutes les erreurs et mesuré la maturité syntaxique en analysant les pratiques d'écriture des élèves. Nous avons répété cet exercice à la fin du parcours (rédaction 2 ou R2) afin de recueillir des données comparables.

Le paradigme interprétatif de notre recherche permet une meilleure compréhension du phénomène en ajoutant aux résultats des rédactions la perception des divers acteurs (participants et chercheuses) à partir d'entrevues. Cela donne alors un portrait plus juste pour ceux qui souhaiteraient poursuivre la recherche ou tenter d'intégrer la nouvelle stratégie à leur enseignement.

La stratégie d'apprentissage pour les allophones

En plus d'établir le parcours que nous comptions suivre avec eux, nous avons aussi pris le temps, au début du jumelage, de vérifier la discrimination de certains sons. À cette fin, nous avons utilisé un test phonétique pour cibler, dès le point de départ, les lacunes grammaticales ou orthographiques à l'écrit qui seraient possiblement liées à un problème de discrimination des sons. En fait, 60 % des élèves avaient plus de deux problèmes phonétiques, dont 30 % plus de cinq. Les problèmes liés aux sons (e), (é), (è) et à l'accent sur le « e » touchaient 63 % des élèves jumelés. Ces difficultés relevées, des liens entre les langues L1 et L2 pouvaient déjà être rapidement effectués et des correctifs apportés.

Afin que l'élève ait un outil linguistique pratique et personnalisé, nous lui avons remis un aide-mémoire contenant les principales règles grammaticales et syntaxiques du français, qui semblent les plus problématiques pour les allophones et des espaces libres pour le personnaliser.

Lors des rencontres, la chercheuse pouvait travailler une notion visée à partir d'un exercice où l'élève devait préalablement traduire certains segments afin de déduire les liens L1/L2. Le lien entre les langues pouvait s'effectuer à d'autres moments, de manière plus spontanée. Par exemple, si l'élève avait commis une erreur dans un exercice, dans une rédaction ou dans une autocorrection, l'enseignante encourageait l'élève à avoir recours à sa L1 pour comprendre une notion de français. Elle pouvait alors vérifier s'il avait compris son erreur et elle lui faisait expliquer son cheminement cognitif.

Par exemple, lorsqu'un homophone est problématique, le fait de demander à l'élève de passer par la L1 vient automatiquement enlever la difficulté : dans la L1, les deux mots ont une prononciation différente et l'élève repère plus facilement le sens. On peut aussi demander à l'élève de transcrire la traduction, dans l'aide-mémoire, à côté de l'homophone; il peut donc se rappeler qu'il a une stratégie où la L1 lui vient en aide.

Ainsi, le recours à la L1 doit se faire dès qu'une occasion se présente. Il suffit que l'enseignant qui agit comme guide soit attentif aux moments opportuns et s'intéresse aux déclics métacognitifs qui pourraient survenir lors de l'abstraction et dans la réflexion que suscite la stratégie.

Les résultats

L'analyse des résultats quantitatifs nous a permis d'atteindre l'objectif spécifique suivant : *Évaluer la progression des apprentissages en comparant la performance initiale et finale des élèves dans une tâche de rédaction.*

Nous avons d'abord évalué la maturation syntaxique. La variation de la longueur de la phrase graphique (nombre de mots par phrase) et la variation de sa complexité (nombre de phrases syntaxiques par phrase graphique) révèlent un changement dans les habitudes d'écriture.

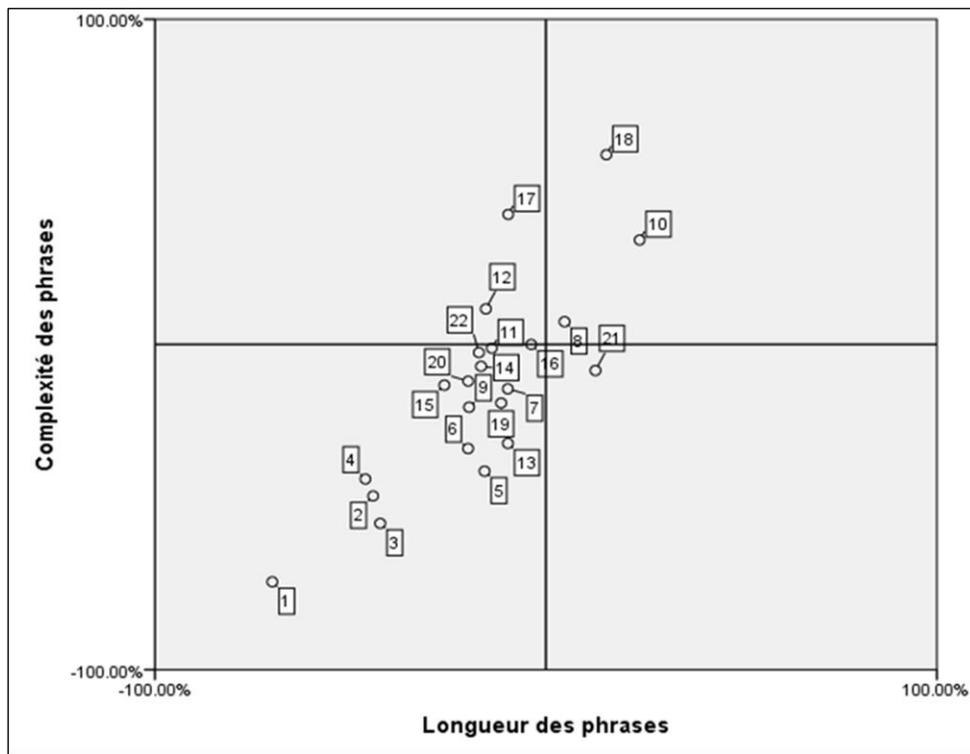


Figure 2 : Relation entre les variations de longueur et de complexité de la phrase

Si l'on observe les élèves qui se trouvent aux extrémités des axes, on peut dresser un portrait de leur maturation syntaxique. L'élève N° 1 a, d'une part, réduit le nombre de mots par phrase graphique, passant de 77 mots dans la R1 à 23 mots dans la R2, soit une réduction de près de 70 %; d'autre part, alors qu'il avait une moyenne de 9 phrases syntaxiques par phrase graphique, il a réduit cette moyenne à 2 phrases syntaxiques lors de la rédaction finale⁶. Quant à l'élève n° 18, cet élève de deuxième génération n'écrivait qu'une phrase syntaxique par phrase graphique. Il est passé à deux phrases syntaxiques dans la R2, ce qui représente une timide amélioration de son expression écrite puisque ses phrases graphiques demeurent très courtes.

Quant à la performance individuelle des élèves jumelés, elle a été calculée à partir d'une grille de codes (un mot peut être associé à plus d'un code, et tous les codes ont la même valeur). Cette forme de calcul permet de comparer les résultats obtenus dans les deux rédactions. Le Tableau 1 présente la performance de chaque élève.

Tableau 1 : Amélioration exprimée en « Nombre de mots/code » (R1-R2)

Numéros d'identification des élèves	Rédaction 1 Nombre de mots/code	Rédaction 2 Nombre de mots/code	Amélioration
8	5,74	24,36	324 %
16	7,49	23,42	213 %
15	5,02	12,55	150 %
12	10,54	23,77	126 %
22	5,34	11,21	110 %
4	8,89	18,53	108 %
9	7,79	15,36	97 %
21	12,4	24,23	95 %
5	5,94	10,52	77 %
1	3,06	4,64	52 %
13	7,21	10,64	48 %
11	3,84	5,59	46 %
2	5,53	7,91	43 %
6	10,56	14,90	41 %
14	9,41	12,14	29 %
10	5,96	7,07	19 %
19	10,36	12,05	16 %
18	9,51	10,58	11 %
20	8,85	9,75	10 %
17	9,54	10,36	9 %
3	7,0	7,48	7 %
7	4,39	4,31	- 2 %

⁶ Selon Brouillet et Gagnon (1998), au collégial, la norme est, en moyenne, de 17,38 mots par phrase pour les élèves moyens; elle est de 22,57 mots par phrase pour les élèves forts. Pour l'élève N° 1, qui faisait des phrases de 77 mots dans la R1, un raccourcissement des phrases était souhaitable puisque ses phrases se rapprochent de la norme. Il n'est pas pour autant devenu un élève fort.

Cette vue d'ensemble montre une très bonne progression des compétences en écriture chez les participants. Tous ont connu une amélioration, à l'exception d'un cas où la fréquence des erreurs est pratiquement restée stable.

La prochaine figure donne le sommaire des performances selon la variation du nombre d'erreurs par 100 mots entre les rédactions R1 et R2, toutes catégories d'erreurs confondues.

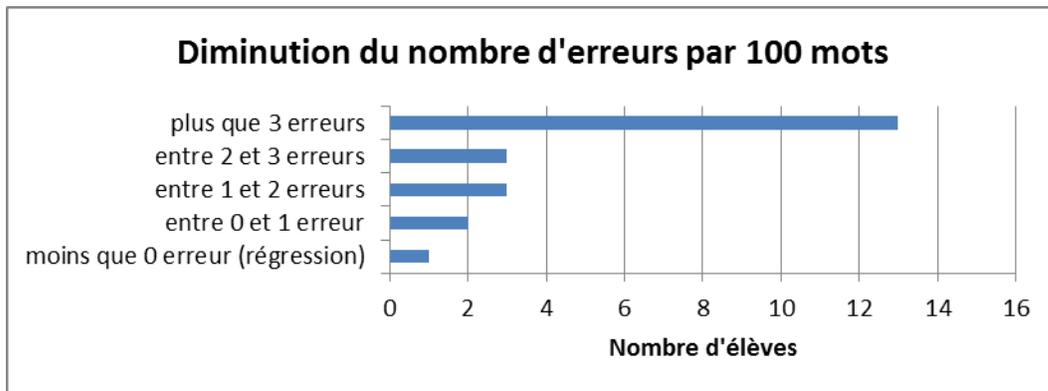


Figure 3 : Diminution du nombre d'erreurs par 100 mots toutes catégories confondues entre R1 et R2

Ainsi, la bande supérieure indique que 13 élèves sur 22, soit 59 %, se sont grandement améliorés puisqu'ils ont réduit leur nombre de fautes de plus de 3 erreurs par 100 mots. Parmi les 9 élèves restants, 8 ont progressé en réduisant leur nombre de fautes aux 100 mots, tandis que le dernier a connu une légère régression avec une augmentation de 1,3 erreur par 100 mots.

Établir un lien direct entre la stratégie d'apprentissage expérimentée et son résultat, aussi positif soit-il, n'est pas chose facile et nous ne pouvons arriver à une conclusion indiscutable. L'appréciation des divers acteurs, très utile sur le plan des perceptions, fournit quelques pistes de réponses et correspond à l'atteinte d'un deuxième objectif : *Recueillir l'appréciation de la démarche d'apprentissage auprès des divers acteurs.*

Chaque participant a répondu à un questionnaire en fin de parcours lors d'une entrevue enregistrée. À ce moment, tous les élèves n'ont émis que des points positifs sur leur jumelage en général. Ainsi, ils ont trouvé que cela les avait beaucoup « aidés » puisqu'ils ont pu améliorer leur expression écrite. Certains ont trouvé « intéressant » et même « extraordinaire » le suivi personnalisé. Chez plusieurs, le jumelage a permis de travailler leurs difficultés particulières et ils ont grandement aimé qu'on s'intéresse à leurs besoins réels.

Quant à savoir si le recours à la L1 les a aidés à mieux comprendre les notions grammaticales (accords ou grammaire de la phrase) en français écrit, les élèves ont

répondu positivement à 90 %. Les réponses obtenues chez les hispanophones montrent qu'ils ont relevé plusieurs points communs avec leur langue et cela leur a permis de mieux comprendre l'orthographe d'usage et surtout les accords. Par exemple, certains ont relevé que la prononciation systématique des lettres en espagnol permettait d'entendre le pluriel et de transférer immédiatement cet accord en L2.

En ce qui a trait à la motivation pour les études collégiales, 75 % des élèves ont répondu qu'ils ressentaient une plus grande motivation grâce à la méthode expérimentée. Quatre-vingt-dix pour cent des élèves se sont dits fiers de recourir à leur langue maternelle. À part deux élèves sur vingt, tous conviennent qu'il y a un sentiment agréable à parler une autre langue et un « plaisir de recourir » à la L1. Certains ont affirmé que le fait d'avoir une culture différente est une richesse. Plusieurs ont aussi parlé des similitudes entre l'espagnol et le français, d'autres ont reconnu qu'ils avaient une très grande maîtrise de leur langue maternelle, d'où leur fierté. Certains voient maintenant leur langue maternelle comme un avantage et une aide pour améliorer leur français écrit.

Quant à la méthode de comparer les langues, celle-ci a suscité un plus grand intérêt pour le français : dix-sept élèves perçoivent plus positivement le français. Dans l'ensemble, ils voient cette langue sous un angle différent. La méthode leur a fait réaliser qu'ils peuvent s'améliorer en français. Le fait de croire qu'ils pourront réussir leurs cours les amène à apprécier davantage le français. De manière générale, les élèves considèrent à l'unanimité être meilleurs à s'autocorriger (en cours d'écriture ou lors de révision) et croient être mieux outillés pour réussir leurs cours de français.

Lors d'un groupe de discussion, les chercheuses ont aussi donné leur appréciation de l'expérimentation de la nouvelle démarche pédagogique qu'elles ont appliquée à la session d'automne 2014. Elles affirment que la méthode permet d'établir un lien de confiance avec l'élève, qu'elle permet de lui montrer que nous nous intéressons à lui, à sa réalité. Cette démarche pédagogique joue un rôle positif sur sa motivation. L'élève aidé devient ainsi l'expert de sa langue maternelle. Il partage son savoir avec un enseignant. Il devient actif et dynamique dans son apprentissage. Ce changement favorise l'échange et la participation de l'élève.

Notre expérimentation nous a menées à formuler une ébauche de regroupements des élèves allophones. Selon le type d'élèves, la poursuite des études au collégial pourra s'avérer plus difficile et le recours à la L1, plus facilitant pour certains. En tenant compte des divers facteurs qui peuvent influencer l'apprentissage de la langue cible, nous avons tenté de définir des types d'allophones et de montrer l'application possible de cette nouvelle stratégie.

Les allophones de type 1 sont nouvellement arrivés et ne maîtrisent pas assez le français écrit et oral pour suivre des cours au collégial. Ils peuvent cependant parler un peu le

français, ce qui peut entraîner un mauvais classement. Ces élèves doivent suivre soit des cours au MICC, soit au *Tremplin DEC pour immigrants ou allophones*. Ils doivent minimalement atteindre, en français écrit, le niveau de ceux qui peuvent suivre des cours dans les cégeps francophones tout en profitant d'un encadrement au CAF.

Les allophones de type 2 sont nés à l'étranger et y ont suivi la plus grande partie de leur scolarité et viennent d'arriver au Québec. Leurs connaissances en français devraient leur permettre de suivre des cours au collégial, mais ils ne peuvent pas être confrontés, dès le début, à une très grande quantité de notions. La langue maternelle pourra alors être sollicitée pour faciliter l'enseignement de la langue seconde.

Les allophones de type 3 sont nés à l'extérieur du Québec, mais ils ont été peu scolarisés dans leur pays d'origine ou bien ils ont oublié ce qu'ils y ont étudié. Ils sont au Québec depuis plusieurs années et ont suivi ici des cours en français au primaire, au secondaire ou à l'éducation des adultes. Les difficultés linguistiques auxquelles ces élèves allophones seront confrontés dépendront pour une large part de leur niveau de connaissances de leur langue d'origine respective, de leur scolarisation dans leur pays d'origine et du nombre d'années de pratique du français.

Enfin, **les allophones de type 4 ou de deuxième génération** sont nés au Québec et ont suivi le même parcours que leurs pairs québécois, mais leurs parents, nés à l'étranger, leur parlent dans leur langue d'origine. Ils ont à peu près les mêmes problèmes que leurs pairs québécois. Cependant, comme leur entourage leur parle dans leur langue maternelle, celle-ci influence l'expression écrite. Ils font quelques erreurs que les élèves de première génération font habituellement, mais cela reste limité. Pour ce type d'élèves allophones, la compétence en L2 est déjà plus avancée; la correction et la réécriture des textes donnés sont nécessaires pour favoriser le transfert des notions grammaticales, syntaxiques et lexicales et atteindre la compétence désirée. Le recours à la L1 pourra régler certaines difficultés non solutionnées par les stratégies habituelles.

Pour tous les types d'élèves allophones présentés, il faut que l'enseignant répète la comparaison entre L1/L2 chaque fois qu'il corrige un texte ou un exercice portant sur une notion, pour que cette distinction puisse être assimilée. Il ne faut pas avoir peur d'utiliser le métalangage, même si l'élève ne semble pas le maîtriser, car cela développe la déduction et l'abstraction chez lui et ce sont des compétences dont il a besoin au collégial.

Conclusions et recommandations

L'interdépendance des langues, étudiée par Cummins, joue un rôle important dans l'apprentissage de la langue cible. Cette pratique, bien que déjà implantée dans certaines institutions scolaires du Québec, devrait aussi être privilégiée, selon nous, dans les

cégeps afin d'offrir aux élèves allophones ayant des difficultés importantes en français des stratégies supplémentaires pour surmonter leurs difficultés.

Tout élève possède un système de connaissances; faire fi de ce qu'il connaît déjà pour transmettre une nouvelle information ne permet pas d'établir de relations. L'enseignant doit savoir utiliser des stratégies qui permettent à l'élève de faire appel, de lui-même, à ses connaissances antérieures. Il est ainsi placé au cœur de son apprentissage.

- Idéalement, l'élève allophone devrait être bien classé afin que le cours qu'on lui propose puisse minimalement l'aider dans ses apprentissages et non le décourager devant l'ampleur du contenu et des attentes. Il faudrait mieux identifier les élèves à risque d'échec au départ. Il faut éviter qu'un échec au premier cours de français soit l'indicateur d'un classement inapproprié à l'entrée.
- Aussi, le cours *Pratique du français, langue d'enseignement, pour les élèves non francophones* ne devrait pas être réservé aux élèves qui ont fait leurs études secondaires à l'extérieur du Québec. Comme son nom l'indique, ce cours devrait être offert sur une base des connaissances langagières et non en tenant compte de l'endroit de la scolarisation.
- Il est important de proposer aux élèves allophones un soutien spécifique. Il faut donc offrir, dans les centres d'aide, un encadrement adapté aux différents besoins des élèves allophones. Cette méthode d'apprentissage pourrait être un levier pour aider ces élèves à acquérir une autonomie linguistique. Il faut préparer les tuteurs à aider efficacement les allophones, car l'encadrement de ces derniers est différent.
- Il faut que les apprenants allophones admettent qu'ils peuvent faire des erreurs et que celles-ci se présentent comme des corollaires inhérents à tout apprentissage d'une langue. Ils doivent comprendre qu'ils ont des lacunes importantes qui peuvent être corrigées, surtout en phonétique. Pour cette raison, un portrait de leur compétence en français écrit (types d'erreurs et maturité syntaxique) et oral (phonétique) est souhaitable.

Tant chez l'enseignant que chez l'élève, il ne faut pas considérer la langue maternelle comme un obstacle à l'apprentissage. Il vaut mieux susciter un sentiment de fierté que de rejet, tant sur le plan linguistique qu'identitaire. En ce sens, la connaissance d'une L1 devrait être perçue comme un atout, une richesse.