Éléonore Antoniadès
Natalie Belzile
Anne-Marie Giroux
Marie-Andrée Clermont
2016/01/20

Français langue seconde Oral

La langue maternelle des allophones: un ancrage pour l'apprentissage dynamique du français

« Qui ne connait aucune langue étrangère ne connait pas vraiment la sienne. » Goethe

Les cégeps ont l'obligation d'accepter comme élèves les personnes qui présentent une demande d'admission, quelle que soit leur origine, à condition qu'elles aient réussi 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'étudiants et d'étudiantes dont le français n'est pas la langue maternelle. Selon les données du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) publiées le 27 juin 2012, la proportion des allophones qui s'inscrivent dans les cégeps francophones « croît régulièrement, de 43 % en 1998 [à] 53 % en 2010[1] ». Plusieurs d'entre eux éprouvent des difficultés majeures sur le plan linguistique. Malheureusement, l'aide spécifique dont ils ont besoin leur est rarement offerte à l'intérieur des cours de français et dans les centres d'aide, où l'enseignement du français écrit s'adresse généralement à des francophones.

Pour contribuer à résoudre ce problème, nous avons développé, dans le cadre d'un

projet de recherche[2], une méthode d'enseignement s'adressant spécifiquement aux allophones et du matériel didactique pour les soutenir dans leur réussite au collégial. À cette fin, nous avons ciblé deux groupes linguistiques différents, des arabophones et des hispanophones. En effet, selon Armand[3], parmi les langues maternelles, autres que le français et l'anglais, dans les établissements scolaires québécois, c'est l'espagnol qui est le plus souvent déclaré et, depuis 1999, l'arabe; nous espérons transposer éventuellement notre méthode auprès d'autres élèves allophones[4]. À l'automne 2014, pendant 10 semaines, nous avons travaillé, en tutorat, avec 26 étudiants et étudiantes au cégep Marie-Victorin et au collège de Bois-de-Boulogne.

L'oral : un préalable à l'écrit

L'apprentissage du français par les élèves allophones est différent de celui des 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 maitriser le français écrit, alors que leur oral peut encore présenter plusieurs lacunes. Or, aucun enseignement spécifique du français oral n'est offert dans la grande majorité des cégeps.

De plus, les étudiants allophones nés au Québec et qui y ont fait leurs études peuvent sembler avoir une connaissance suffisante du français oral. Toutefois, l'influence de la langue maternelle utilisée à la maison laisse souvent des traces qui nuisent à l'oral et à l'écrit, puisque ces élèves font des fautes semblables à celles des allophones de première génération. Cette constatation est issue de la correction des rédactions d'étudiants et d'étudiantes de première et de deuxième génération et d'un test phonétique administré lors de la première rencontre.

Nous savons que plusieurs moyens aident les élèves francophones à venir à bout des difficultés de la langue. Par exemple, pour différencier l'infinitif du participe passé, on a souvent recours à la substitution. On remplace un verbe se terminant par le son **é** par « mordre » ou « mordu » pour savoir s'il s'agit d'un infinitif ou d'un participe passé. Cette stratégie de remplacement vient confirmer la graphie (graphie–er ou –é) dans le cas où le son ne permet pas de repérer rapidement la difficulté. Certains étudiants allophones peuvent difficilement profiter de cette méthode s'ils n'arrivent pas d'abord à

discriminer les sons **e**, **é** et **è**. Cela expliquerait pourquoi certains d'entre eux écrivent des phrases sans verbe conjugué. En pensant utiliser une forme adéquatement conjuguée, ils intègrent parfois de manière fautive le participe passé : *Je marché*. Pour se guider, ils pourraient avoir prononcé **jé marché**, qui pourrait correspondre aussi bien à *je marchais* qu'à *j'ai marché*, avec toutes les erreurs de concordance de temps que cela implique.

Nous avons constaté, au cours de notre recherche, que la phonétique (consonnes, voyelles, sons) n'est abordée dans les classes québécoises qu'au moment de l'apprentissage des bases de l'écrit au primaire. Nous croyons que le fait de restreindre l'enseignement de la phonétique à cette étape seulement peut nuire, en particulier, à l'apprentissage de l'expression écrite en français des allophones et que ces notions devraient être intégrées à l'enseignement du français écrit qui leur est offert.

La langue maternelle au service de la langue cible

Au début des années 70, des chercheurs[5] 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). C'est ainsi qu'il nous est venu l'idée de développer une nouvelle méthode d'enseignement pour les allophones. Cette stratégie s'appuie sur l'interdépendance des langues et place les élèves au centre du processus d'apprentissage, puisqu'ils dégagent eux-mêmes les similarités et les différences entre leur langue maternelle et le français. L'enseignant leur laisse la tâche d'effectuer eux-mêmes les analogies afin de les greffer à leurs connaissances déjà acquises. Dans ce contexte, l'étudiant crée « une image de lui-même en tant qu'apprenant » compétent, capable de mener lui-même son apprentissage[6]. Notre but est d'aider les allophones, autant ceux de la deuxième génération, qui constitue la majorité de nos élèves, que ceux de la première qui ont besoin d'un encadrement spécifique en français écrit.

La stratégie d'apprentissage

Pour développer notre stratégie d'apprentissage, nous avons utilisé la théorie de l'interdépendance des langues de Jim Cummins[7]. Nous avons comparé la langue maternelle des arabophones et des hispanophones au français, dans la perspective d'un apprentissage plus efficace de la langue cible.

Ce type d'apprentissage 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. De plus, selon Armand, « la langue maternelle de l'apprenant et les autres langues de son répertoire plurilingue sont des outils importants dans son apprentissage d'une nouvelle langue et de nouveaux savoirs. S'en priver serait synonyme d'un gaspillage cognitif[8]. » Il y aurait donc plusieurs avantages à développer le bilinguisme additif chez nos étudiants et étudiantes.

Comment les élèves allophones peuvent-ils utiliser leur langue maternelle dans l'apprentissage du français écrit? Rassurez-vous : les enseignants n'ont pas besoin de connaitre les différentes langues maternelles des étudiants qu'ils encadrent. Ce sont les étudiants qui donnent les équivalences dans leur propre langue et répondent à des questions pour déduire la différence ou la ressemblance entre leur langue d'origine et le français. Ainsi, le recours à la langue maternelle dynamise l'enseignement et laisse une grande place à la réflexion de l'élève sur ses propres connaissances et sur ses processus cognitifs.

L'étudiant est invité à remplir un schéma inspiré de la théorie de Cummins, lequel s'inspire de la métaphore de l'iceberg pour illustrer la notion d'interdépendance des langues (figure 1). D'un côté émergent les caractéristiques de la langue maternelle (triangle de gauche); de l'autre, celles du français (triangle de droite). En surface, nous retrouvons donc deux pointes d'iceberg apparemment indépendantes l'une de l'autre. En traduisant de courtes phrases du français vers sa langue maternelle, l'élève est appelé à découvrir, sous la surface, la partie commune entre les deux langues (triangle foncé); c'est à cet endroit que se trouvent les universaux et les similitudes linguistiques – pour cet exemple : les pronoms relatifs existent bien dans les deux langues. Il est alors invité à répondre à des questions liées à sa langue maternelle au fil de l'exercice.

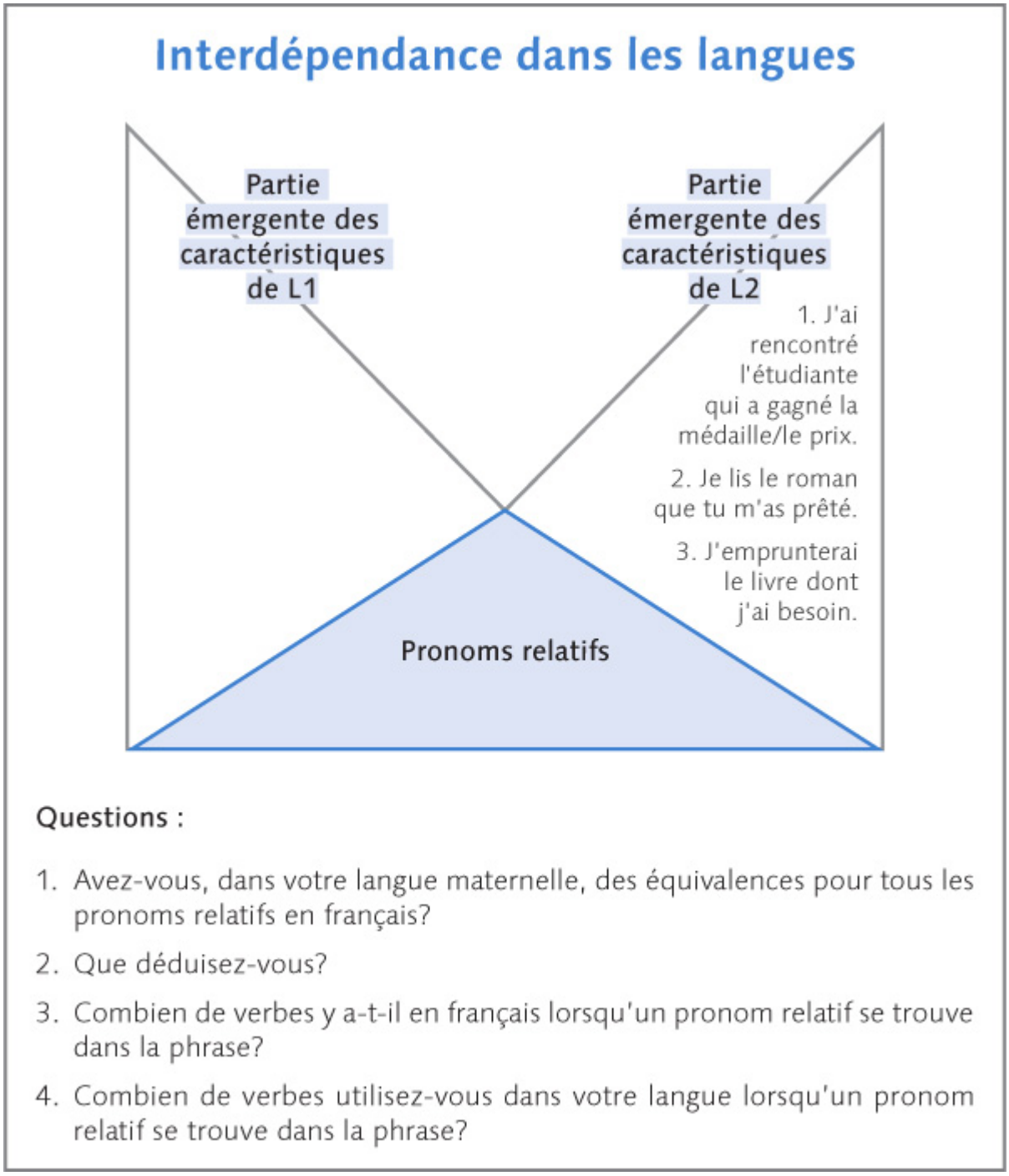


Figure 1

Présentation des pronoms relatifs

Grâce à cette activité, l'élève arabophone a bien compris que, dans sa langue maternelle, les pronoms relatifs existent, qu'ils ne changent pas selon leur fonction dans la phrase, mais selon le genre; alors qu'en français, c'est la fonction qui permet de cibler le bon pronom. De plus, il a bien saisi qu'il faut utiliser deux verbes, celui de la phrase syntaxique enchâssante et celui de la subordonnée relative. Quant à l'élève hispanophone, il a compris que, dans sa langue, le pronom relatif « que » remplace les pronoms relatifs « que » et « qui » en français et qu'il emploie deux verbes lui aussi.

Ainsi, à partir des comparaisons entre sa langue maternelle et le français, l'étudiant est en mesure de relever des similitudes et des différences. 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.

Cette activité de « l'iceberg », lorsqu'elle est tenue avant la présentation de notions théoriques et d'autres exercices[9], s'élabore à partir de courtes phrases, demandant une traduction rapide et visant un mot ou un groupe de mots spécifique. Il faut y aller cependant avec discernement. Étouffer l'élève avec la L1 pourrait le décourager ou l'irriter s'il ne voit pas l'utilité d'y renvoyer. Il faut laisser germer cette méthode, laisser à l'étudiant le temps d'établir des liens, de prendre conscience du rôle que peut jouer sa langue maternelle dans l'apprentissage du français. Le recours à la L1 doit se faire dès qu'une occasion se présente. Il suffit que l'enseignant, un guide, soit attentif aux moments opportuns et s'intéresse aux déclics métacognitifs qui pourraient survenir lors de la réflexion que suscite la stratégie.

Questions à poser pour établir les liens

Avoir recours à la L1 peut être une stratégie déjà utilisée par l'élève et il se peut que ce soit lui-même qui verbalise alors les liens qu'il a trouvés. Sinon, il suffit à l'enseignant ou l'enseignante de poser des questions afin de stimuler la prise en charge du questionnement métalinguistique par l'étudiant. Voici quelques exemples de questions à poser qui entrainent le recours à la L1 et la réflexion sur la L2 :

- Dans ta langue maternelle, comment dis-tu cela?
- Si tu traduis dans ta langue, y a-t-il autant de mots? (exemple : *en voie de développement*; l'élève a vu que la traduction espagnole ne lui permettait pas de joindre *en voie* en un seul mot).
- Qu'est-ce qui provoque de la confusion chez toi?
- Comment dis-tu *se laver* dans ta langue? Si tu utilises « prendre un bain », cette traduction ne conserve pas la forme pronominale. As-tu un exemple d'un verbe pronominal où c'est le sujet qui fait et subit l'action, du genre « s'évanouir », « s'absenter »?
- En français, il faut deux « s » pour obtenir le son **s** entre deux voyelles; sinon, tu

auras le son **z**. Quel son fait la lettre « s » dans ta langue?

- Ici, tu as deux phrases syntaxiques dans ta phrase graphique. Vois-tu un élément de jonction? Retournons à ton aide-mémoire[10]. Quel élément pourrais-tu mettre? Y a-t-il un mot ou une ponctuation qui serait nécessaire si tu avais écrit dans ta langue maternelle?
- Peux-tu traduire la phrase « Marie ne peut pas […] »? Si on enlève « Marie » et « peut », il reste un seul mot? En français, la négation comprend généralement deux particules.
- Dans ta langue, si tu mets ce mot au pluriel, y a-t-il des changements à apporter ailleurs dans la phrase? D'autres mots vont-ils varier?
- Comment as-tu fait pour choisir ce pronom et non un autre dans ta langue? Comment arrives-tu à reconnaitre qu'il est approprié?

Par ailleurs, nous avons aussi jugé pertinent, dans notre recherche, de nous intéresser au concept de maturation syntaxique. À partir de nos expérimentations et de nos réflexions, nous avons constaté qu'au-delà des erreurs identifiées, l'élève allophone pouvait emprunter un parcours de maturation syntaxique très différent de celui des francophones (voir « L'amélioration de la syntaxe chez les élèves allophones du collégial »).

Les résultats : au-delà de la performance, les perceptions!

Nous avons calculé la performance individuelle des étudiants et étudiantes jumelés en comparant leur première rédaction (R1) à la rédaction finale (R2)[11]. Tous ont connu une très bonne progression des compétences en écriture, sauf un. La meilleure progression, soit 324 %, provient d'un élève arrivé au Québec un an auparavant. Ce dernier a su tirer profit de sa langue maternelle en établissant des liens rapidement et a fait des apprentissages remarquables.

Toutefois, 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. Pour cela, nous avons ajouté en fin de parcours une entrevue où chaque participant a répondu à des questions. À ce moment, tous les élèves n'ont

relevé 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 jugé « 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 étudiants ont répondu positivement à 90 %. Les réponses obtenues chez les hispanophones montrent qu'ils ont relevé plusieurs points communs avec leur langue, d'où leur meilleure compréhension de l'orthographe d'usage et surtout des 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'elle avait augmenté grâce à la méthode expérimentée. Plus de 90 % se sont dits fiers de recourir à leur langue maternelle. À part 2 étudiants sur 20, 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, et d'autres ont reconnu qu'ils avaient une très grande maitrise de leur langue maternelle, avec fierté. Certains voient maintenant leur langue maternelle comme un avantage et une aide pour améliorer leur français écrit.

Quant à la méthode de comparaison des langues, elle a suscité un plus grand intérêt pour le français : 85 % perçoivent cette langue plus positivement. Dans l'ensemble, ils la voient sous un angle différent. Le fait de croire qu'ils pourront réussir leurs cours les amène à apprécier davantage cette langue. Ils considèrent à l'unanimité s'être améliorés en autocorrection, en cours d'écriture ou lors de la révision, et croient être mieux outillés pour réussir leurs cours de français.

Lors de discussions de groupe, nous avons à notre tour donné notre appréciation de l'expérimentation de la nouvelle démarche. La méthode engendre un lien de confiance avec l'étudiant, elle lui montre que nous nous intéressons à lui, à sa réalité. Cette démarche pédagogique joue un rôle positif sur sa motivation. L'élève aidé devient

l'expert de sa langue maternelle. Il partage son savoir avec un enseignant ou une enseignante. Il devient actif et dynamique dans son apprentissage.

En conclusion, nous croyons qu'en misant sur le riche bagage linguistique et culturel des étudiants et étudiantes allophones, nous avons réussi à réaliser avec eux, en plus d'une amélioration notable en écriture en français, le début d'une réflexion sur leurs propres processus d'apprentissage. Ainsi, la valorisation de la langue maternelle favorisera une réelle intégration au milieu collégial – premier pas vers la réussite scolaire, et tremplin de la réussite sociale.



1 Les données du MELS ont été fournies par le Conseil supérieur de la langue française (2011), *La langue d'enseignement au cégep*, Québec. http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/avis205/a205.pdf [Retour]

2 Cette recherche, intitulée *Méthode d'apprentissage dynamique du français à partir de la langue maternelle des allophones*, 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 (2013-2015). Le rapport de recherche est accessible sur le site du Centre de documentation collégiale à l'adresse suivante : http://www.cdc.qc.ca/parea/033654-antoniades-et-al-methode-apprentissage-dynamique-francais-allophones-marie-victorin-bois-de-boulogne-PAREA-2015.pdf [Retour]

3 F. ARMAND (2012), « Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue : place aux pratiques innovantes! », *Québec français*, n^{o} 167, automne 2012, p. 48-50. [Retour]

4 Nous l'avons d'ailleurs déjà utilisée auprès d'élèves dont la langue maternelle était le mandarin, le sénégalais ou le roumain. [Retour]

5 W.E. LAMBERT (1975), « Culture and Language as Factors in Learning and Education », *Education of immigrant students*, Toronto, O.I.S.E., A. Wolfgang (Ed.); A.C.WILLIG (1985), « A meta-analysis of selected studies

on the effectiveness of bilingual education », *Review of Educational Research*, vol. 55, p. 269-317; S. KRASHEN, et D. BIBER (1988), *On Course: Bilingual Education's Success in California*, California Association for Bilingual Education; G. DALGALIAN (2004), « Le bilinguisme favorise-t-il l'intégration? », dans *L'intégration des nouveaux arrivants : quelle mission pour l'École? : actes de l'Université d'automne organisée par l'Académie de Créteil*, CRDP de l'Académie de Versailles, [En ligne]. [http://media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/61/2/integration_no arrivants_109612.pdf] [Retour]

6 R. VIAU (2004), *La motivation en contexte scolaire*, Montréal, Éditions du Renouveau pédagogique Inc. [Retour]

7 Jim Cummins est un professeur émérite de l'Université de Toronto qui s'intéresse notamment à la didactique des langues secondes. [Retour]

8 F. ARMAND, *op. cit*., p. 48. [Retour]

9 Tous les documents sont disponibles dans le rapport de recherche, en annexe, et peuvent être librement utilisés. [Retour]

10 L'aide-mémoire regroupe les principales règles grammaticales et syntaxiques du français qui semblent les plus problématiques pour les allophones. [Retour]

11 La performance individuelle des élèves jumelés 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). Par exemple, dans le cas d'un élève qui passe de 5,34 mots/code dans la 1re rédaction à 11,21 mots/code dans la 2e rédaction, son amélioration est de 110 %. [Retour]



Éléonore Antoniadès

Enseignante de français au cégep Marie-Victorin



Natalie Belzile

Enseignante de français au cégep Marie-Victorin



Anne-Marie Giroux

Enseignante de français au collège de Bois-de-Boulogne



Marie-Andrée Clermont

Enseignante de français au cégep Marie-Victorin