Julie Beauchemin
2016/01/20

Français langue seconde

Une démarche d’accompagnement des élèves allophones en français et… en littérature!

Depuis plusieurs années, les membres du Département de français et de littérature auquel j’appartiens se questionnent sur l’aide à apporter aux élèves qui, à peine sortis d’un parcours de francisation, intègrent les cours de littérature de la formation générale et se sentent rapidement dépassés par les nombreux défis qui les attendent. Dépassés, nous le sommes parfois nous-mêmes, enseignants et enseignantes, pris au dépourvu devant l’ampleur de leur détresse. En effet, comment combler l’écart entre le niveau de compétence langagière certes louable d’un nouvel arrivant et celui attendu dans les cours de littérature au collégial? Devant la diversité des lacunes de chacun, comment décider par où commencer? C’est précisément pour répondre à ces besoins qu’à l’hiver 2015, j’ai élaboré du matériel de tutorat afin d’alimenter le volet allophone de notre centre d’aide en français (CAF). Il faut savoir que si les allophones représentent une proportion relativement faible de l’ensemble de nos étudiants (environ 15 % des 7000 étudiants et étudiantes du collège), ils constituent presque la moitié des personnes aidées par notre CAF.

Mon idée de départ était d’élaborer une démarche d’accompagnement dont les activités prépareraient les élèves tutorés aux rédactions demandées dans les cours de

littérature. Je voulais qu'ils travaillent autant sur l'organisation des idées que sur certains aspects de la langue. Les notions de grammaire, réparties en différents niveaux selon l'objectif d'écriture demandé (de l'introduction au paragraphe de développement), seraient abordées graduellement. Ainsi, les activités de préparation à l'écriture serviraient de toile de fond pour les suivis et ce serait à partir des rédactions produites que le tuteur ou le professeur pourrait cibler les lacunes de l'étudiant et personnaliser son approche à l'aide d'exercices d'appoint. Mon but : rendre les étudiants « experts » des notions de base pour que leurs textes atteignent, progressivement, la maturité syntaxique minimalement attendue au cégep. Toutefois, avant d'entamer le développement de ce matériel, je devais prendre connaissance des ressources déjà existantes dans le réseau et me familiariser avec quelques principes de la didactique du français langue seconde (FLS).

D'une initiative locale à un réseau de collaborations

Une année de réflexion et de travail a précédé le moment où l'on m'a octroyé les ressources pour élaborer le matériel pédagogique. D'un côté, mon rôle de coordonnatrice du CAF m'amenait à effectuer des lectures pour guider mes choix d'exercices en FLS et à élaborer des trousses d'activités pour les allophones. D'un autre côté, je collaborais aux travaux du comité s'affairant à l'élaboration d'un nouveau cheminement Tremplin DEC pour allophones. Le fruit de ce travail d'équipe, que nous avons présenté dans une communication au colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC), en 2014, m'a d'ailleurs permis de créer de nombreux contacts qui allaient bientôt s'avérer très utiles… À l'hiver 2015, les astres se sont définitivement alignés. Non seulement j'ai reçu le feu vert pour donner forme au matériel pédagogique que je cogitais depuis un an, mais le CAF a obtenu le budget nécessaire pour engager une assistante en FLS (Dominique Lemay) qui me conseillerait et testerait mes activités.

Dans la foulée des rencontres effectuées au colloque de l'AQPC, j'avais senti que plusieurs de mes collègues à travers le réseau avaient envie de mettre en commun les ressources élaborées pour les allophones. En prenant connaissance du matériel utilisé dans d'autres collèges, je voulais moi-même éviter que mon projet réinvente la roue

que d'autres avaient déjà façonnée. C'est pourquoi ma première initiative a été de convier des représentantes du secteur de l'Amélioration du français au Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD) ainsi que plusieurs responsables de CAF à des rencontres d'échanges (la première à Laval, la seconde à Québec). Beaucoup ont répondu à l'appel et les discussions ont été très enrichissantes.

Par la suite, Dominique Lemay a entamé son contrat d'assistante en français langue seconde. Suivant les conseils de mon département, la première tâche que je lui ai confiée a été d'évaluer, sur l'échelle du MIDI[1], le niveau de ces étudiants issus de la francisation et acceptés dans notre établissement. Outillées de ce portrait plus juste du niveau de départ des personnes que nous désirions aider, ma collaboratrice et moi sommes ensuite allées présenter un plan de travail à deux spécialistes en FLS : Véronique Fortier, professeure au Département de didactique des langues de l'UQAM, et Louise Comtois, spécialiste en français langue seconde et chargée de projets au CCDMD. Elles nous ont généreusement conseillées sur le degré de complexité des exercices de rédaction demandés et sur la répartition générale de la matière dans les trois niveaux que nous avions élaborés. Louise Comtois nous a également tenues au fait des ressources en développement au CCDMD, comme celles sur la discrimination auditive, afin que nous concentrions nos énergies sur les besoins non comblés encore. Enfin, ces rencontres nous ont démontré qu'elles valorisaient chacune de leur côté les mêmes principes pour l'enseignement du FLS et que mon approche, à son tour, respectait ces derniers.

Deux principes directeurs : éviter la surcharge cognitive, attendre que le besoin surgisse

Jusque-là, lorsque je préparais mes cours de littérature, j'avais l'habitude de planifier une partie des activités en fonction de l'objectif à atteindre, tel celui de rédiger une analyse littéraire. En me familiarisant avec le FLS, j'ai compris que je devais renverser ce paradigme. Ainsi, plutôt que de partir de mes attentes et de tenter de réduire l'écart entre mes exigences et les habiletés de mes étudiants, je devais partir de leur niveau et m'adapter à leur rythme. Pourquoi? Parce que la surcharge cognitive, qu'il faut éviter de manière générale en enseignement, est pour un allophone un état quasi permanent.

La langue seconde crée, en effet, une interférence continuelle entre l'étudiant et l'objet de son apprentissage[2]. Toutes les recommandations que j'ai reçues, tant celles de mon assistante que celles de Véronique Fortier et de Louise Comtois, cherchaient à limiter les conséquences de cette surcharge cognitive en ce qui a trait à la compréhension, à l'assimilation et à la rétention à long terme. C'est pourquoi ce principe a guidé l'élaboration de tout mon matériel.

Ainsi, j'ai réparti mes objectifs d'apprentissage en trois niveaux pour que la progression soit lente et que soit préservée la concentration de l'étudiant. Dans cette optique, j'ai conçu des textes simples pour étudier des notions complexes, qui, une fois acquises par la pratique, serviraient de base pour l'ajout d'éléments. J'ai également suivi l'avis de Véronique Fortier, qui m'avait suggéré de ne pas aborder l'analyse littéraire au niveau 1, car je ne pouvais pas demander aux étudiants de comprendre d'un seul coup la forme du texte (l'introduction), le sens (l'interprétation du texte littéraire) et certaines notions grammaticales.

Quant à Louise Comtois, elle avait insisté sur une autre particularité de l'enseignement du FLS : attendre que le besoin surgisse avant d'expliquer un point de grammaire. Or, quel était le besoin immédiat de mes élèves? Réussir les rédactions demandées en littérature. J'allais donc partir d'un objectif d'écriture pour déterminer les éléments de syntaxe et de grammaire qui devaient être maitrisés. En croisant cette attente avec celle de la surcharge cognitive à éviter, je précisais encore plus mon critère de sélection : je ne choisirais que les notions permettant d'exprimer une pensée complexe de la façon la plus simple possible pour atteindre un niveau de français écrit acceptable au collégial. Aidée de mon assistante, j'ai mené un dur combat contre ma tendance naturelle à l'exhaustivité – que je devine assez répandue en enseignement de la grammaire en langue maternelle. Adieu jolis tableaux qui résument en un coup d'œil les magnifiques nuances du français!

Parcimonieusement, j'ai alors déterminé quelles notions étaient incontournables à chaque niveau en rédigeant moi-même, le plus simplement possible, le texte qui servirait aussi de base aux activités. Par exemple, j'ai réalisé qu'une introduction courte portant sur un fait sociologique, tel le culte de la beauté, peut s'énoncer en phrases simples et indépendantes (niveau 1). Par contre, l'introduction d'une analyse littéraire (niveau 2) doit contenir tellement d'informations sur un même sujet (la présentation de

l'auteur, le contexte autour de l'œuvre, le sujet d'analyse, etc.) que, sans le recours à la subordination pour fusionner harmonieusement ces données, il faut être un scripteur expert pour n'utiliser que des phrases simples sans tomber dans cette pauvreté syntaxique que Gaëtan Clément[3] désigne comme le syndrome « Luc et Martine »! C'est donc en observant la construction des phrases propres aux activités d'écriture de chaque niveau que j'ai progressivement établi une définition du minimum requis en syntaxe et en grammaire. Une synthèse des objectifs d'écriture et des contenus associés à chaque niveau de notre démarche d'accompagnement est présentée dans le tableau 1.

Tableau 1

Synthèse des trois niveaux de la démarche d'accompagnement

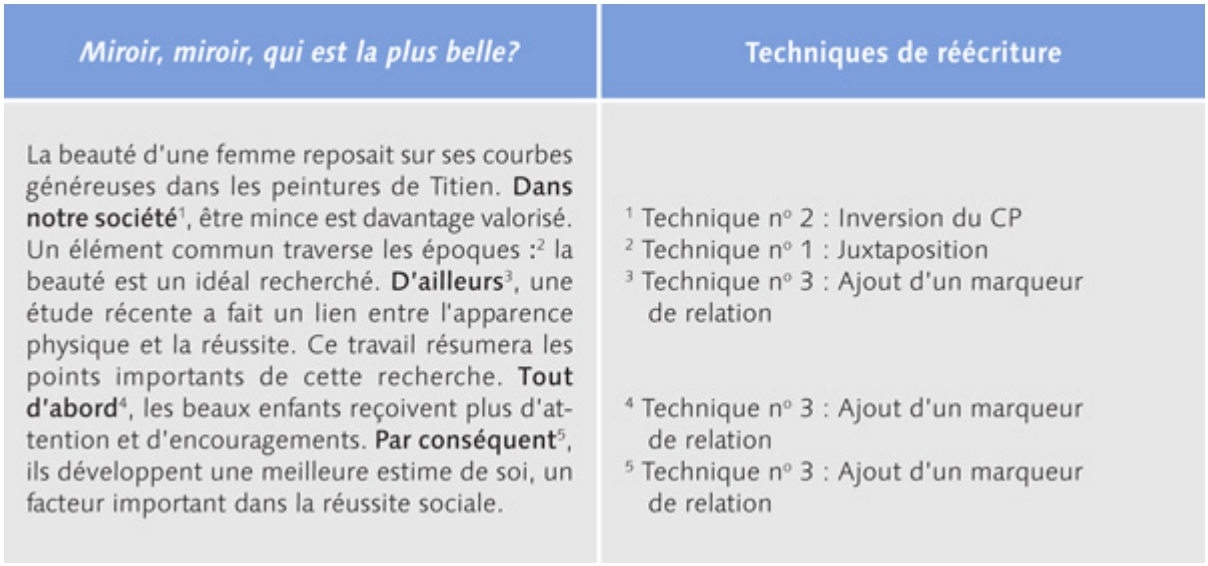
Niveaux	Objectifs d'écriture	Notions syntaxiques et grammaticales
1	Rédiger une **courte introduction** sur un **sujet non littéraire** Trois techniques de réécriture : 1. lier les idées à l'aide de la coordination et de la juxtaposition 2. lier les idées à l'aide de marqueurs de relation 3. mettre en évidence l'information amenée par un complément de phrase	▪ Les constituants obligatoires (groupe sujet, prédicat) du modèle de base ▪ Le complément de phrase et son déplacement ▪ Les accords - Étape 1 : les accords avec le groupe sujet dans le groupe prédicat - Étape 2 : les accords à l'intérieur du groupe nominal
2	Rédiger l'**introduction d'une dissertation** (sujet littéraire) Ajout de deux techniques de réécriture par expansion du nom : 4. enrichir les groupes du nom à l'aide d'adjectifs et de groupes prépositionnels 5. enrichir les groupes du nom à l'aide de subordonnées relatives en « qui »	▪ La place des expansions dans les constituants obligatoires ▪ L'impact des expansions sur les différents types d'accord ▪ La notion de verbe principal ▪ La différence entre la coordination et la subordination
3	Rédiger un **paragraphe argumentatif** sur un sujet non littéraire Réécriture de l'idée secondaire : 6. imiter une formulation de départ 7. choisir un sujet concret et actif 8. éliminer les répétitions	▪ La différence entre un énoncé descriptif et un énoncé argumentatif ▪ Les marques de l'objectivité ▪ La phrase impersonnelle et la subordonnée complétive

Des activités qui intègrent aussi une méthode de travail

L’élève traverse les trois niveaux de la démarche proposée en abordant des défis d’écriture de difficulté croissante. Pour y parvenir, il est invité à suivre une méthode de travail structurée : lecture approfondie du texte à l’étude, analyse de la consigne d’écriture et du texte, organisation des idées dans un plan, rédaction, amélioration stylistique et révision complète. Ces étapes, durant lesquelles l’étudiant optimise sa concentration sur chaque tâche demandée, se répètent aux trois niveaux pour favoriser leur assimilation et permettre l’amélioration progressive de la grammaire du texte. Voilà qui est important pour tous, mais qui est essentiel pour un élève en surcharge cognitive qui a des difficultés en français écrit. Après tout, il est peu utile de mettre de l’énergie à éliminer les fautes d’un texte faible, confus et mal structuré.

Niveau 1 : Rédiger une introduction (sujet non littéraire)

Le niveau 1 vise la production d’un texte descriptif au présent de l’indicatif, soit une introduction sur un sujet non littéraire. Après avoir préparé et lu avec l’élève l’introduction rédigée, nous observons ensemble sa structure en insistant sur quelques aspects plus difficiles, comme le choix d’un sujet amené pertinent. Nous relevons alors les notions nécessaires à la production d’un tel texte : présence des constituants obligatoires (groupe sujet, prédicat) du modèle de base, construction d’une phrase en différenciant la classe de mots et la fonction syntaxique, identification du complément de phrase, etc. Ensuite, nous nous attardons aux mots choisis pour assurer la fluidité et éviter les répétitions. Nous montrons aussi à l’étudiant comment améliorer les phrases simples qui suivent le modèle de base en les liant avec quelques coordonnants et marqueurs de relation, ou en inversant à l’occasion un complément de phrase (voir la figure 1, qui présente un modèle donné à l’étudiant).



Miroir, miroir, qui est la plus belle?	Techniques de réécriture
La beauté d'une femme reposait sur ses courbes généreuses dans les peintures de Titien. **Dans notre société**[1], être mince est davantage valorisé. Un élément commun traverse les époques :[2] la beauté est un idéal recherché. **D'ailleurs**[3], une étude récente a fait un lien entre l'apparence physique et la réussite. Ce travail résumera les points importants de cette recherche. **Tout d'abord**[4], les beaux enfants reçoivent plus d'attention et d'encouragements. **Par conséquent**[5], ils développent une meilleure estime de soi, un facteur important dans la réussite sociale.	[1] Technique nº 2 : Inversion du CP [2] Technique nº 1 : Juxtaposition [3] Technique nº 3 : Ajout d'un marqueur de relation [4] Technique nº 3 : Ajout d'un marqueur de relation [5] Technique nº 3 : Ajout d'un marqueur de relation

Figure 1

Modèle intégrant les techniques de réécriture du niveau 1

Niveau 2 : Rédiger l'introduction d'une dissertation littéraire

Le niveau 2 reprend la structure de l'introduction – qui a déjà été abordée – pour y ajouter la complexité du contenu littéraire. En renforçant toujours la démarche de travail par étapes, nous amenons l'apprenant à rédiger l'introduction d'une dissertation portant sur le réalisme, et ce, à partir d'une liste à puces d'éléments factuels qui ressembleraient aux données colligées en classe. L'élève se retrouve rapidement devant la nécessité de développer des techniques de réécriture supplémentaires pour arriver à intégrer toutes les informations dans un seul paragraphe. Il s'exerce donc à ajouter des expansions au nom : adjectif, complément du nom et subordination relative avec « qui », ce qui l'amène à comprendre aussi la notion de verbe principal dans une phrase complexe. Encore une fois, le niveau 2 se termine avec différents exercices de pratique et une activité d'écriture : l'élève doit extraire d'un texte sur le terroir les notions exigées pour écrire et réécrire l'introduction d'une dissertation qui sera révisée à partir d'une grille synthèse.

Niveau 3 : Rédiger un paragraphe logique

Au niveau 3, le paragraphe argumentatif est étudié dans les moindres détails, mais sous forme de questions à choix multiples étant donné que mon matériel a d'abord été conçu pour les centres d'aide et que les responsables de CAF préfèrent souvent que

les questions littéraires ne soient pas abordées directement par les tuteurs.

Toutefois, avant de travailler la formulation d'arguments, plusieurs activités préalables ont été jugées nécessaires; par exemple, établir la différence entre un énoncé descriptif et un énoncé argumentatif, ou reconnaitre l'expression de l'objectivité et la structure d'un paragraphe logique. C'est aussi au niveau 3 que la compréhension et l'analyse d'une consigne deviennent incontournables. En contrepartie, nous ajoutons peu de notions syntaxiques : la phrase impersonnelle et la subordonnée complétive sont présentées non pas dans le détail, mais plutôt comme un cadre facilement imitable. Ainsi, on peut éviter les répétitions en changeant l'attribut du sujet (il est juste/vrai/faux de dire que…) et insérer par la suite une phrase qui suit le modèle de base.

La « phase expérimentale » : les points positifs

Parallèlement à l'élaboration du matériel, les niveaux 1 et 2 de l'approche de tutorat ont été testés dès l'hiver 2015 auprès de 10 allophones, dont 6 qui parlaient français depuis trois ans seulement. C'est Dominique Lemay qui assurait les suivis; des ajustements ont été apportés sur-le-champ. Si nous craignions que le niveau 1 soit trop facile pour certains, il s'est finalement avéré utile pour tous, même pour les trois étudiants plus avancés, qui ont réussi à compléter les deux premiers niveaux en quelque 10 séances de 50 minutes. En fait, c'est le rythme de progression qui a varié selon les compétences initiales des élèves. Autre bonne nouvelle, malgré un nombre (trop?) restreint d'activités d'écriture, nous avons pu observer des progrès intéressants. Il faut dire que la moitié des participants suivaient en même temps un cours de renforcement en français.

En comparaison avec la rédaction demandée lors de l'inscription, nous avons obtenu en fin de parcours des textes mieux structurés et donc plus clairs.
La compréhension était aussi facilitée par l'emploi de phrases plus simples contenant moins de fautes d'accord. Enfin, certaines techniques de réécriture étaient utilisées, telles l'inversion du complément de phrase et la coordination, mais, en contrepartie, les marqueurs de relation n'étaient pas toujours bien choisis.

Nous avons enfin réalisé un sondage d'évaluation auprès des tutorés et les échos ont été favorables : 8 étudiants trouvaient que les tâches étaient bien adaptées à leur niveau et 9 avaient l'impression qu'elles les aideraient à atteindre le niveau requis en français écrit au collégial (la moitié avait déjà suivi un cours de la séquence obligatoire). Presque tous ont eu l'impression de progresser (8 étudiants sur 10) et ont aimé l'approche basée sur la rédaction (9 sur 10).

Les améliorations à prévoir

En discutant avec les étudiants qui ont expérimenté les niveaux 1 et 2, ma collaboratrice a réalisé qu'ils ne transféraient pas toujours les apprentissages effectués au CAF dans leurs cours et qu'ils revenaient parfois à leurs mauvaises habitudes de travail : rédiger une analyse littéraire sans avoir élaboré de plan, écrire des phrases complexes et fautives, etc. Certes, le nombre limité d'étudiants soumis à l'expérimentation ne permet pas de mesurer adéquatement l'efficacité du matériel à long terme. Heureusement, mon matériel continue d'être mis à l'épreuve. À l'automne 2015, deux tutrices expérimentées que nous avons formées et plusieurs professeurs curieux d'explorer cette nouvelle approche l'ont utilisée, le niveau 3 y compris, auprès d'une vingtaine d'étudiants. Les résultats d'un nouveau sondage permettront ainsi de valider la pertinence de la démarche auprès d'un nombre plus important d'étudiants et d'étudiantes.

En ce qui me concerne, parmi les nombreuses améliorations souhaitées, j'ai remarqué que l'organisation générale de la démarche était parfois difficile à saisir, avec ses trois niveaux eux-mêmes répartis en différents blocs. De plus, l'idée d'y adjoindre une méthode de travail en cinq étapes est bonne, mais en pratique, certaines étapes sont plaquées un peu trop artificiellement sur le contenu. Enfin, j'ai choisi d'aborder l'introduction dans deux niveaux, mais cela peut lui donner une importance disproportionnée par rapport à celle que nous lui accordons dans nos cours de littérature. Par contre, la conclusion ne fait l'objet d'aucune activité d'écriture. Ceci dit, il faut se rappeler qu'il n'existait au départ aucune base de tutorat pour des apprenants allophones qui désirent réussir leurs cours de la formation générale. Mon matériel répond en partie à ce besoin en fournissant, en plus, une série d'exercices en annexe pour approfondir certaines notions, dont plusieurs sont utiles particulièrement aux

apprenants en français langue seconde.

Et les francophones dans tout ça?

À la base, mon mandat était de concevoir du matériel de tutorat pour les allophones. Rapidement, les principes didactiques du FLS m'ont semblé tout à fait pertinents pour aider aussi des étudiants francophones dont le français est la bête noire. En effet, certains éprouvent depuis longtemps de grandes difficultés en français écrit et, par conséquent, se rebutent dès que commencent les explications théoriques. Souvent, ils sont découragés devant l'écart entre les cours de français au secondaire et ceux au collégial. La lecture d'œuvres littéraires est, pour plusieurs d'entre eux, ponctuée de moments d'incompréhension. Le fossé commence donc à se creuser dès la première étape de notre démarche de travail, puisque des difficultés en lecture empêchent ces élèves de bien comprendre l'objet d'étude.

C'est pourquoi, même si je n'ai pas encore trouvé le titre à donner à mon matériel, je doute fort que le terme « allophone » y figure, car cet outil peut être utile à plusieurs types d'étudiants qui ont des difficultés en français écrit dans leurs cours de littérature. Mes activités visent à diminuer le fossé entre les productions écrites réalisées au secondaire et celles du collégial en répondant à certaines questions de base : De quel genre de texte s'agit-il? Quelle en est l'intention de communication? À qui s'adresse-t-on? Quelles structures syntaxiques trouve-t-on dans ce type de production écrite et comment les utiliser? Autant de questions qui se révèlent importantes en raison de l'Épreuve uniforme de français et des objectifs ministériels qui en découlent dans chaque cours, autant de questions auxquelles nous n'avons pas toujours le temps de répondre en classe. Mon matériel pourrait être adapté à des cours de mise à niveau où se côtoient francophones et allophones, comme ce fut le cas à l'automne 2015. Les commentaires de l'enseignante qui a testé cette formule ont été recueillis en fin de session, car la phase 2 de mon projet vise, entre autres, à rendre mes activités disponibles et pertinentes autant dans les centres d'aide que dans les cours de mise à niveau.

Diffusion par le CCDMD

Qu'en est-il, justement, de cette phase 2? En fait, à la fin de l'hiver 2015, j'avais en main trois niveaux et une kyrielle d'activités dans trois documents de travail difficiles à consulter étant donné leur mise en forme minimale. À la suite d'un appel de projets, le CCDMD a accepté de m'aider à éditer mon travail. Sous la direction de Dominique Fortier, mon matériel sera ainsi retravaillé et diffusé en ligne. Nous trouverons donc éventuellement sur le célèbre site Web de l'Amélioration du français du CCDMD des informations pour le tutorat en FLS, les activités pédagogiques que j'ai créées ainsi que leurs corrigés commentés. Certaines notions charnières seront explicitées par des capsules vidéo qui pourront servir, entre autres, en classe inversée ou pour une nouvelle forme de tutorat dans les centres d'aide.

Tout compte fait, comme il aura été long le chemin parcouru entre l'idée de départ et le résultat final, qui sera peaufiné en collaboration avec l'équipe du CCDMD ! Il est surtout réjouissant de constater que ce qui s'annonçait comme un alignement favorable à la cause allophone profitera finalement à tous les étudiants, peu importe leur langue maternelle. Et qui sait, un jour, ce matériel axé sur la réalisation de dissertations pourra peut-être aussi servir à libérer du temps en classe pour nous permettre de parler un peu moins de méthode et encore plus de littérature. Le rêve, quoi!



1 MINISTÈRE DE L'IMMIGRATION, DE LA DIVERSITÉ ET DE L'INCLUSION. *Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes*, [En ligne]. [http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/publications/fr/langue-francaise/Echelle-niveaux-competences.pdf] (Consulté le 9 novembre 2015). [Retour]

2 LIGHTBOWN, P., et N. SPADA (2013). *How Languages are Learned*, Oxford University Press, 4e éd., p. 108-109. [Retour]

3 Gaëtan CLÉMENT (1998). « Clés pour la relation d'aide en syntaxe », *Correspondance*, vol. 3, no 4, p. 10-13. Également disponible en ligne : http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr3-4/Cles.html [Retour]



Julie Beauchemin

Enseignante de français au collège Montmorency