Document generated on 04/24/2024 2:28 p.m.

Québec français

L'enseignement du français aux allophones du collégial
Tout un défi!

Nicole Garet

Number 71, October 1988

URI: https://id.erudit.org/iderudit/45243ac

See table of contents

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)
1923-5119 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Garet, N. (1988). L'enseignement du français aux allophones du collégial : tout un défi! *Québec français*, (71), 40–42.

Tous droits réservés © Les Publications Québec français, 1988

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

La difficulté majeure éprouvée par ces allophones du Sud-Est asiatique est la non-perception de certains sons en phonétique combinatoire française.

SAB	SCA	SEA	SHA	SIA	SLA
SAC	SCE	SEB	SHE	SIC	SLE
SAD	SCH	SEC	SHO	SID	
SAF	SCI	SED		SIE	
SAG	SCL	SEG		SIF	
SAI	SCO	SEI		SIG	SMA
SAL	SCR	SEJ		SIL	SMI
SAM	SCU	SEL		SIN	
SAN		SEM		SIP	
SAP		SEN		SIR	
SAR		SEP		SIS	
SAS		SES		SIT	
SAT		SEU		SIX	
SAU		SEV			
SAV		SEX			
SAX					

C'est à partir de ces données que j'ai composé la première partie d'un test oral. Il consiste uniquement à dicter 50 mots, et il me permet de classer rapidement les étudiants en deux groupes: ceux qui vont assister au cours régulier en français et ceux qui devront suivre le cours d'appoint (90 heures, en deux sessions). Il me reste toutefois à faire la deuxième partie du test (qui mesurera la capacité de compréhension en phonétique combinatoire) et à terminer des séries d'exercices sur la chaîne parlée.

Par exemple, il est extrêmement difficile d'amener les étudiants à *percevoir* le *d* dans une phrase du type

Je mange d'la moutarde.

Ils ne l'entendent tout simplement pas ! De très nombreuses répétitions sont nécessaires avant que ces étudiants commencent à manifester un *début* de perception de ce son.

Actuellement, je fais passer aux allophones les tests de classement en vue de la session d'automne. Il est tout simplement ahurissant de voir que des candidats qui vivent au Québec depuis 5, 6, 7 ou 8 ans, qui ont fréquenté les COFI ou les classes d'accueil et souvent suivi les 5 niveaux du secondaire sont encore incapables de percevoir certains sons du français.

Chacun de ces mots a été répété à haute voix à cinq reprises. On ne demandait pas d'orthographier les mots mais bien de transcrire les sons perçus.

pléonasme
crédible
égratignure
fructueusement
apragmatisme
pleurnichement

Voici comment environ les deux tiers des étudiants répondent :

bléonasme
crédiple
égratinue
fructusement
abramatice
bleunichement

Que peut-on faire au cégep, en deux sessions de 45 heures, pour améliorer cet état de choses ?

Pour une pédagogie du français adaptée à la clientèle visée

Il me paraît évident que dans les COFI, dans les classes d'accueil et même dans l'enseignement régulier, chacun « tâtonne » au meilleur de sa connaissance et avec la meilleure volonté. Toutefois, cela ne semble pas donner de résultats vraiment satisfaisants.

Il est maintenant acquis qu'on ne peut enseigner le français oral et écrit à des Vietnamiens, des Cambodgiens, des Laotiens et des Chinois avec les mêmes méthodes que celles dont on se sert pour l'enseigner aux Italiens, aux Espagnols, aux Portugais ou aux Anglais.

Étant donné que plusieurs paliers d'enseignement sont concernés, il y aurait lieu d'organiser un symposium sur un sujet dont les conséquences sont extrêmement importantes pour toute une génération d'immigrants. J'ai appris qu'un document sonore a été produit à l'Université Laval; je sais également que la C.E.C.M. a produit un cahier dont le but est de sensibiliser ses enseignants à ce problème. Il reviendrait, je crois, à l'A.Q.P.F. d'organiser un symposium à ce sujet; le collège de Rosemont serait heureux de l'accueillir.

1. Au dernier recensement de 1986, la population totale au Québec était de 6 454 430 habitants, parmi lesquels on dénombrait 527 135 immigrants, dont 54 770 personnes originaires du Sud-est asiatique.
2. Les immigrants du Sud-est asiatique sont issus de deux vagues successives d'immigration : 1975-1978 et 1979-1980. La première vague d'immigrants, principalement d'origine vietnamienne et de condition bourgeoise fuyait le Viêt-nam suite à la prise de Saïgon par les communistes. La seconde vague d'immigrants, d'origine beaucoup plus modeste, est celle des réfugiés de la mer (principalement des Cambodgiens et des Sino-Vietnamiens).
3. *Les handicapés de l'écriture*. Rapport de recherche effectuée en 1984-1985 au collège de Maisonneuve, Louise Desjardins.

L'enseignement du français aux allophones

Depuis quelques années, la clientèle des collèges a considérablement changé. La présence d'étudiants allophones dans les classes est devenue, comme au secondaire, une réalité démographique avec laquelle il faut désormais compter et on sait que leur nombre ira en augmentant. Leurs langues maternelles sont très variées, leurs cultures, totalement différentes. Le fait que ces étudiants, pour la plupart arrivés au Québec depuis peu, ne maîtrisent pas suffisamment le français et leur méconnaissance du milieu socio-culturel local sont des obstacles majeurs à leur intégration, tant scolaire que sociale.

La prédominance à l'oral d'abord

La présence d'une clientèle pluriethnique en constante augmentation a incité le collège de Bois-de-Boulogne à rechercher des solutions susceptibles de répondre aux besoins particuliers des non-francophones. Une des tâches du S.A.L.F. — Service d'aide en langue française — a été de créer des cours de français, langue seconde, pour aider les allophones à surmonter leurs problèmes. Deux blocs de cours, de 45 heures chacun, ont été mis sur pied. Il s'agit des cours 602-403 et 602-413. Ils sont donnés par périodes de trois heures auxquelles s'ajoute un suivi sous forme de tutorat. Ces cours sont crédités. Il existe, au collège, un cours de français correctif, le 601-111, mais le corpus est axé plus particulièrement sur les difficultés éprouvées par les francophones : orthographe, grammaire, style, etc. Les besoins des allophones sont différents.

On part de l'hypothèse que tous ces étudiants connaissent et parlent déjà le français, mais on constate d'énormes carences aussi bien au niveau de la compréhension auditive que de l'expression orale. Notre objectif global est d'arriver à améliorer la qualité de la langue et, en même temps, à faciliter l'intégration de cette clientèle en lui apportant une connaissance active du milieu socio-culturel québécois.

Le cours 602-403 vise surtout à obtenir une meilleure compréhension de l'oral et à amener les étudiants à la réutilisation systématique des structures de base dont ils ont, le plus souvent, une connaissance passive. L'oral prédomine donc ; cependant, on abor-

du collégial :

tout un défi !

Nicole Garet

dera l'enseignement de l'écrit pour permettre aux étudiants de passer au niveau suivant. L'enseignement se fait sur des données assez élémentaires, mais tente de pallier les besoins les plus urgents. Nous nous fixons pour but de permettre aux étudiants de suivre les cours réguliers autres que les cours de français et nous essayons de faire en sorte que leur compréhension de la langue soit suffisante pour ne pas entraver leur réussite dans ces matières.

La transition de l'oral à l'écrit

Pour sa part, le cours 602-413 vise à donner aux étudiants les moyens de s'intégrer à la séquence régulière des cours de français. Pour ce faire, il est absolument indispensable de posséder une connaissance de l'écrit. Les difficultés d'apprentissage de la langue écrite sont nombreuses, pour les francophones comme pour les allophones, mais pour ces derniers, elles se doublent des obstacles créés par la discrimination auditive. Il est tellement difficile pour un non-francophone d'aborder la littérature, de se sensibiliser aux qualités littéraires des textes qu'il est vain d'espérer atteindre un tel résultat en 45 heures de cours. Nous passons le flambeau aux professeurs de la séquence régulière...

Pour nous, dans les deux cours, la priorité est d'amener les étudiants à la compréhension et à l'emploi de messages authentiques, tant à l'oral qu'à l'écrit. Il nous faudra aussi les rendre sensibles à ce qu'ils doivent réutiliser et à ce pour quoi la compréhension suffit, le passé simple et l'imparfait du subjonctif, par exemple.

L'apprentissage d'une langue étrangère est singulièrement plus « douloureux » pour les adultes et les adolescents.

L'hétérogénéité dans les groupes et les problèmes socio-culturels

Mais quelles que soient l'approche et la méthode choisies par le professeur pour l'enseignement du français, langue seconde, les étudiants, comme les enseignants, auront à faire face à d'énormes difficultés causées par la diversité des origines, des cultures et des langues maternelles mises en présence à l'intérieur du même groupe. Ces problèmes viennent s'ajouter aux difficultés langagières habituelles.

En effet, très souvent, les classes sont tout à fait hétérogènes. À l'éducation des adultes, on retrouve, dans le même groupe, des gens de tous les âges, venus de divers pays, issus de milieux socio-culturels différents, voire antagonistes sur le plan politique : pour certains, l'apprentissage de la langue seconde passera par un processus d'alphabétisation, alors que d'autres possèdent déjà un bon bagage scolaire. Leurs langues, leurs religions, leurs façons de se nourrir, bref, leurs cultures sont différentes.

Pour les adolescents du niveau collégial, les problèmes sont identiques bien que les écarts d'âge soient moins importants. Les niveaux d'instruction sont loins d'être homogènes, même si l'on n'observe pas de différences aussi marquées que chez les adultes. Les problèmes politiques sont, la plupart du temps, moins aigus et moins sensibles que chez leurs aînés.

Pour tous, adultes comme adolescents, le choc culturel subi en arrivant a été énorme. Il est probable que les adolescents ayant suivi des cours d'immersion s'adapteront plus rapidement, particulièrement s'ils ont été reçus dans des familles d'accueil dans le cadre du programme d'immersion. Ils ont peut-être été choqués ou plus simplement déroutés par certains de nos comportements nord-américains, mais la première étape est franchie.

Il en va, en général, différemment pour les adultes. Sauf dans les quelques cas où l'immersion a été totale, c'est-à-dire qu'ils ont pris leurs repas et dormi sur place, les adultes retournaient à leurs habitudes et retrouvaient leurs familles après les cours. Dans l'une et l'autre de ces situations, ils n'ont pratiquement eu de contacts qu'avec leurs professeurs. L'entourage immédiat de ces nouveaux arrivants ne parle pas le français. Il se crée un abîme entre leur vie scolaire et leur vie familiale et sociale.

En fait, tous n'ont pas eu la chance de suivre un cours d'immersion avant d'être confrontés au monde du travail ou d'être intégrés au milieu collégial. Il est donc primordial que les cours dispensés au collège servent aussi à informer les étudiants sur les particularités de la vie sociale et culturelle du Québec, à susciter leur intérêt et à faciliter leur prise de contact avec un pays qu'ils ne connaissent pas ou, dans le cas des anglophones, avec une communauté qu'ils connaissent mal.

Une course d'obstacles... linguistiques

Outre les difficultés d'ordre socio-culturel auxquelles ils sont continuellement confrontés, les allophones doivent aussi faire face à leurs problèmes linguistiques.

En effet, si l'acquisition de la langue maternelle se fait alors qu'on est très jeune et par le procédé d'imitation, l'apprentissage d'une langue étrangère est singulièrement plus « douloureux », particulièrement pour les adultes et les adolescents ; ils auront tendance à faire constamment référence à leur langue maternelle. Ils chercheront à traduire et, ce faisant, ils calqueront la langue seconde qu'ils sont en train d'apprendre sur leur langue d'origine, (les enfants de moins de 10 ans éviteront plus facilement les pièges de ce genre).

En plus de l'obstacle causé par la traduction mot à mot et le calque des structures, les étudiants se heurteront à de nombreux écueils sur le plan phonétique. Ces obstacles diffèrent selon les langues maternelles, ce qui oblige les professeurs à utiliser, pour les franchir, une gamme de stratégies pédagogiques et d'exercices répondant aux besoins particuliers de chacun.

La prononciation des voyelles amènera toutes sortes de difficultés, souvent provoquées par des interférences du système phonologique de la langue maternelle. Il faut préciser que, dans beaucoup de systèmes phonologiques, il n'existe que cinq voyelles : le même [i] que dans « vie », le [a] de « va », le [u] de « roue », le [o] de « mot » et un [e] comme dans « ses ». Ce dernier son est plus proche du « ê » de « tête » dans certaines langues[1]. Cinq voyelles, alors qu'en français oral, on en utilise officiellement 16...

On sait qu'un hispanophone, par exemple, ne discerne ni ne peut reproduire aisément, avant des exercices appropriés, la différence entre le [e] de « été » et le [ɛ] de « était ». Pour un arabophone, c'est la reproduction du [i] de « si » et du [e] de « ses » qui posera problème. N'oublions pas le son [ɣ] de « rue » : c'est un véritable piège pour les anglophones et il leur faudra de patients efforts avant de prononcer le mot « rue » différemment du mot « roue ».

La prononciation des consonnes présente aussi, pour certains groupes ethniques, des difficultés particulières. Un hispanophone ne pourra différencier les [b] des [v] : deux phrases comme : « ils ont bu » et « ils ont vu » seront prononcées et reproduites à l'écrit comme un seul et même message. Il en va de même pour les [s] et les [z] :« ils ont fini » et « ils sont finis ». Signalons aussi le redoutable [r] français sur lequel butent presque tous les étudiants, quelle que soit leur langue maternelle...

Il est par conséquent indispensable de passer par un apprentissage de la phonétique pour arriver à une maîtrise non seulement de l'expression, mais aussi de la compréhension orales. Au professeur de faire en sorte que ce long travail ne devienne ni fastidieux ni décourageant...

La différenciation des registres de langue

De plus, dans le cas de l'apprentissage du français, les allophones devront, en fait, assimiler deux systèmes à cause de l'énorme différence qui existe entre le français écrit et le français oral. Les niveaux de langue à l'intérieur de chacun de ces systèmes, particulièrement de l'oral, augmentent encore la difficulté. L'étudiant devra développer son aptitude à utiliser tous les registres : l'oral et l'écrit, la familier et le soutenue.

Il faudra du temps et beaucoup de pratique à l'étudiant allophone pour réussir à décoder certains types de messages. Il apprendra très vite à reconnaître, par exemple, des questions comme : « Où est-il ? » et « Où est-ce qu'il est ? » qui correspondent au registre utilisé en classe, à la télévision, à la radio. Mais il entendra aussi : « Où il est ? » [uilɛ] et peut être [wilɛ] et « Il est où ? » [ilɛu]. Il ne comprendra pas, dans un premier temps, qu'il s'agit dans les quatre cas du même message.

Après avoir décodé ce qu'il entend, il lui faudra non seulement s'approprier et répéter les quatre messages, mais encore savoir choisir celui qui convient à telle situation. Je fais grâce au lecteur des difficultés qu'ajouteront au décodage les accents différents d'enseignants différents, ceux des autres étudiants tant francophones qu'allophones, une prononciation déficiente, un débit trop rapide, une intonation inhabituelle et l'accentuation de groupe phonétique particulière au français.

L'important, pour l'étudiant comme pour le professeur, est d'arriver au message authentique. Par exemple, à la question « Quel est ton nom ? » la réponse « Je m'appelle... » s'impose et non pasl'artificiel « Mon nom est... « Il ne faut pas perdre de vue qu'on est en présence de gens regroupés artificiellement — après des tests de connaissances — et réunis dans un cadre artificiel pour apprendre une langue vivante. Il y a là, il est vrai, une certaine contradiction. On

Pour un étudiant dont la langue maternelle est une langue asiatique, la concordance des temps est une vue de l'esprit.

est obligé de recourir continuellement à une théâtralisation pour confronter les étudiants à des situations qu'ils vivront sitôt franchie la porte de la classe.

L'authenticité est évidemment difficile à atteindre dans le cadre restreint d'une salle de cours et la tentation est grande, pour le professeur, de ralentir le débit de ses paroles, de mettre trop d'emphase dans son articulation, de sélectionner plus ou moins consciemment un vocabulaire simple et standard, d'éliminer certaines structures courantes mais qui s'écartent des normes grammaticales (questions sans inversion du sujet, entre autres).

Même en se surveillant, l'enseignant échappe difficilement à ces artifices. L'étudiant, hors de la classe, se retrouve dans un environnement naturel : il a souvent plus d'un interlocuteur en même temps, les gens parlent vite et sortent évidemment du cadre du vocabulaire employé dans le cours (l'étudiant entendra de l'argot, du joual, des emprunts à l'anglais, des jurons, etc.). Les écarts à la norme sont nombreux, les accents variés. Dans la mesure du raisonnable, l'enseignement doit être orienté de façon telle que l'étudiant n'ait pas l'impression de se retrouver face à une nouvelle langue étrangère dès qu'il a quitté le cours.

Un problème épineux : l'apprentissage du vocabulaire

L'apprentissage du vocabulaire pose un problème particulier aux étudiants, bien sûr, mais plus encore, aux professeurs. En plus du vocabulaire usuel, les étudiants doivent assimiler un lexique spécialisé, nécessaire à la compréhension de certains de leurs cours. Un professeur de français, langue seconde, se retrouvant avec, dans le même groupe, des étudiants inscrits en Sciences sociales, en Sciences administratives et en Techniques infirmières, par exemple, devra trouver le moyen de satisfaire les attentes et de répondre aux besoins de chacun.

Si l'on dispose maintenant de nombreux supports pédagogiques pour faciliter l'assimilation du lexique usuel, il n'en existe à peu près pas pour le vocabulaire spécialisé. Or, on sait par expérience qu'il ne sert à rien, ou presque, de présenter à l'étudiant des listes de mots. Il faut, par conséquent, que le professeur organise son enseignement de façon à intégrer le lexique spécialisé à l'apprentissage de la phonétique et de la grammaire. Il est donc obligé de créer entièrement les supports pédagogiques dont il a besoin. C'est à cette condition seulement qu'il pourra obtenir la rétention et l'assimilation du lexique.

Encore une difficulté à ajouter aux précédentes : si notre langue maternelle nous impose un système de langage, elle nous soumet aussi à un système de pensée, ce qui complique à la fois l'apprentissage et l'enseignement.

Pour un étudiant dont la langue maternelle est une langue asiatique, la concordance des temps est une vue de l'esprit ! Pour un anglophone, la notion de genre provoquera d'abord des sourires, puis une certaine panique à l'idée du nombre de mots qu'il lui faudra assimiler comme étant masculins ou féminins. En revanche, pour un hispanophone et un italophone, cela n'entraînera ni étonnement ni difficulté réelle puisque la même distinction existe dans leurs langues. Bien que le genre des mots ne corresponde pas toujours, l'idée de différencier les genres est perçue comme parfaitement normale.

Il n'est pas mon propos de développer ici les difficultés que cause aux étudiants leur vie privée, mais l'on ne peut cependant oublier que, pour beaucoup, il est indispensable d'avoir un emploi pour être capables de poursuivre leurs études et pour aider à faire vivre leur famille, car plusieurs parmi eux sont mariés et ont des enfants. Il est facile d'imaginer les prodiges qu'il leur faut accomplir pour réussir à mener de front une vie scolaire, professionnelle et familiale...

À quand l'évaluation systématique de la démarche ?

Il faudra attendre quelques années avant de pouvoir mesurer l'impact réel de cette nouvelle orientation, car les cours de français, langue seconde, au niveau collégial, n'ont commencé, au collège de Bois-de-Boulogne, qu'au début de l'année scolaire 1986-1987. Encore ne s'agissait-il là que d'un expérience. Par conséquent, les cours n'étaient pas crédités l'année dernière. Il est donc impossible, pour le moment, de mesurer quantitativement les résultats obtenus.

Parmi les étudiants ayant participé aux cours, nombreux sont ceux qui ont la certitude d'avoir développé des réflexes d'autocorrection et amélioré la qualité de leur français. La plupart pensent aussi que ces cours leur ont permis de mieux connaître l'environnement nord-américain et qu'ils ont facilité leur prise de contact avec un milieu socio-culturel qui leur était étranger. Il est encourageant de pouvoir constater que les témoignages recueillis auprès des étudiants semblent tendre à prouver que nous sommes sur la bonne voie.

1. P. et M. Léon, *Introduction à la phonétique corrective*, B.E.L.C., Hachette et Larousse, 2e édition, 1973, p. 7.