

# Une autre approche d'enseignement du français aux Asiatiques Celle du collège de Rosemont

Antoni Boulet

Number 71, October 1988

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/45242ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Boulet, A. (1988). Une autre approche d'enseignement du français aux Asiatiques : celle du collège de Rosemont. *Québec français*, (71), 38–40.

# Une autre approche d'enseignement du français aux Asiatiques : celle du collège de Rosemont

Antoni Boulet

L'enseignement du français aux allophones du Sud-est asiatique s'est développé au niveau collégial, semble-t-il, surtout au gré de la bonne volonté des professeurs qui voulaient bien s'y intéresser. Ce fut mon cas.

## L'usage d'un test diagnostique

En 1982, je me suis retrouvé dans un cours de Français écrit III, devant 12 Vietnamiens et 12 Québécois. Selon ma pratique d'enseignant, dès le premier cours, j'aime bien « tâter le pouls » des individus et de l'ensemble du groupe. Je soumetts donc ces 24 étudiants à un test conçu par deux collègues, enseignants au collège de Rosemont, Jean-Charles Castonguay et Jules Bergeron. C'est un test qui a été publié aux Éditions Média et que nous avons fait passer à environ 10 000 étudiants depuis quelques années. Il mesure, en 50 questions, des notions très générales sur l'accord, l'usage, le lexique, la ponctuation et la syntaxe. La correction est à peu près instantanée, au moyen d'un transparent : à l'usage, nous l'avons trouvé efficace et il donne « l'heure assez juste ».

À ce premier outil de mesure j'ajoute la rédaction d'un court texte de 20 à 25 lignes. C'est ainsi qu'avec le test et le texte je peux apprécier, grosso modo, le niveau de connaissance de la langue écrite des individus et porter un jugement sur l'ensemble du groupe.

C'est à la suite de la correction du test et du texte que je me suis rendu compte, pour la première fois, que j'étais placé devant deux groupes d'étudiants dont la nature des déficiences linguistiques était très différente et même déroutante en ce qui concernait le groupe des douze allophones.

À ce moment-là, je ne possédais pas d'outil pour établir un diagnostic complet de toutes les difficultés de ces allophones, mais je pouvais déjà entrevoir où allaient se situer les principaux problèmes. C'est ainsi que

j'ai pu percevoir que l'emploi des pronoms, surtout les pronoms personnels et les pronoms relatifs, posait un problème ; de même l'emploi des prépositions, des conjonctions avec leurs locutions respectives. Enfin, j'ai perçu également une espèce de « distorsion » dans la concordance des temps qui allait devenir, sans m'en rendre bien compte à ce moment-là, « le problème » à résoudre.

## Le regroupement des étudiants ; les outils pédagogiques

Ainsi donc, placé concrètement devant ce groupe de douze Québécois et de douze allophones qui étaient tous Vietnamiens, je me demandais pour qui j'allais enseigner. Il m'a semblé normal à ce moment-là d'aller en discuter avec l'adjoint au d.s.p. préposé à la clientèle étudiante, Michel Choquette. Il fut rapidement décidé, dès 1982, que les allophones du Sud-est asiatique seraient dorénavant regroupés afin de donner un enseignement mieux adapté à leurs besoins.

Les douze Québécois du groupe étaient assez faibles, mais le diagnostic était clair et les correctifs d'appoint m'étaient fort bien connus. C'est ainsi qu'au deuxième cours, et selon mon habitude, j'ai décidé de faire une vérification rapide de la conjugaison des verbes *être* et *avoir* en posant 10 questions sur chacun. À mon grand étonnement, les douze Vietnamiens obtenaient une moyenne de 16 sur 20, et les douze Québécois, 4 sur 20. J'étais plutôt perplexé en faisant mentalement le lien entre les textes rédigés par les Vietnamiens et le résultat du test de conjugaison.

Devant ces résultats et selon la logique la plus élémentaire en linguistique, je me suis rapidement rendu compte qu'il me fallait connaître au moins les structures fondamentales de la langue de départ, le vietnamien, si je voulais atteindre une certaine efficacité dans l'enseignement du français à ces allophones.

La course à la documentation commençait et même après six ans de travail je puis dire que je suis encore à l'affût de publications dans ce domaine.

Une première constatation s'imposait : les documents décrivant la structure de la langue vietnamienne n'encombraient pas les rayons des librairies à Montréal. En fait, il n'y en avait aucun. Heureusement, en consultant les catalogues, nous avons repéré un document à Paris et nous l'avons commandé d'urgence. C'était l'outil que j'espérais. Un fort volume de 475 pages, édité en 1975, thèse de doctorat d'un Vietnamien, Truong Van Chinh : *Structure de la langue vietnamienne*. L'ouvrage a été publié à Paris, à la Librairie orientaliste Paul Geuthner. On y retrouve une description précise de la langue vietnamienne d'après les méthodes généralement admises en linguistique.

L'auteur signale dès le début que le vietnamien est une langue isolante, c'est-à-dire caractérisée par la juxtaposition d'éléments simples dont la valeur grammaticale dépend de la place ou de l'intonation. Il précise de plus que la morphologie au sens où nous l'employons habituellement est inconnue dans cette langue. Enfin, il ajoute une bonne description de la langue orale en mettant en évidence les phonèmes et les tonèmes propres à celle-ci.

*A quels types de matériaux et à quels principes de construction allons-nous avoir recours pour construire un pont qui soit fonctionnel?*

Évidemment, tous ces renseignements sont fort précieux pour celui qui doit élaborer une méthode d'enseignement, mais ceci n'indique que d'une façon très indirecte « quoi faire ». En somme, on se retrouve devant une rivière à traverser dont les deux rives, représentées par deux langues sont le français et le vietnamien. À quels types de matériaux et à quel principe de construction allons-nous avoir recours pour construire un pont qui soit fonctionnel ?

J'ai dû expérimenter continuellement. Au début, j'ai créé un grand nombre d'exercices qui parfois étaient très pertinents et parfois ne l'étaient pas du tout. C'est ainsi que j'ai rédigé plusieurs exercices pour accélérer l'emploi correct des prépositions et des conjonctions et de leurs locutions respectives. À cela s'ajoutaient une méthode et des exercices pour essayer de résoudre le problème de la concordance des temps. Tout n'a pas été trouvé dans ce domaine, loin de là.

Tout de même, j'ai en main un test qui mesure rapidement le degré de connaissance des Vietnamiens lorsqu'ils veulent apprendre le français écrit.

### Une stratégie pour l'apprentissage de l'oral

Précisons maintenant que de 1982 à 1985 on m'avait demandé de donner un cours de français écrit et que j'y avais mis beaucoup de temps et d'énergie. Toutefois, je n'étais pas très satisfait des résultats et je me rendais compte que la langue orale était déficiente chez ces étudiants. Il fut donc décidé qu'à partir de septembre 1985 ces étudiants devaient suivre deux cours d'appoint, un de français oral et un de français écrit.

Pour préparer ce nouveau cours oral, je m'appuyais sur une quinzaine d'années d'expérience dans l'enseignement des langues secondes, dans celui du français en particulier. La question fondamentale était la suivante : « Quels problèmes d'ordre phonétique et phonologique surgissent dans l'oreille et dans l'ensemble des organes phonatoires d'un Vietnamien, lorsqu'il veut comprendre et parler le français ? » N'oublions pas que ce Vietnamien est au niveau collégial, qu'il a déjà été classé dans des cours d'appoint en français écrit et qu'on va l'obliger à suivre 90 heures de cours oraux, répartis en deux sessions.

Une première difficulté surgit dès le début de l'apprentissage : le français possède uniquement des phonèmes, alors que le vietnamien possède à la fois des phonèmes et des tonèmes (4 à 6 tons). C'est de cette différence que proviennent les problèmes de la perception des sons du français, surtout en phonétique combinatoire.

Rapidement, je me suis aperçu que les méthodes usuelles d'enseignement des langues secondes, même les plus récentes, ne tenaient pas compte de cette difficulté majeure, éprouvée par ces allophones du Sud-Est asiatique, et qui est la non-perception de certains sons en phonétique combinatoire française.

Je souhaitais donc vivement trouver un outil qui me permettrait de hâter le processus d'apprentissage. J'ai discuté du problème avec Monsieur Benoît Jacques, professeur de phonétique à l'UQAM, et nous sommes tombés rapidement d'accord sur un outil bien connu : l'Alphabet phonétique international (A.P.I.). C'est un outil précis qui convient fort bien à la tournure d'esprit de ces allophones. Après avoir vérifié plusieurs phénomènes au spectrographe acoustique, nous avons conclu qu'il fallait construire un corpus spécial. Cette étape paraissait indispensable (et économique), étant donné que les mots du vietnamien sont presque tous des monosyllabes.

J'ai donc procédé à une étude comparative entre les trois premières lettres des mots du dictionnaire français (Robert) et ceux d'un dictionnaire français-vietnamien (Dao-Dang-Vy). J'en ai déduit rapidement les divergences fondamentales dans la composition des mots dans les deux langues. Il ne me restait plus qu'à créer des exercices de répétition, ce qui a été fait pour des mots employés seuls.

Le taux de concordance le plus élevé entre les deux langues se trouve à la lettre A.

Voici, pour le français, la 1<sup>re</sup> partie de la liste complète des trois premières lettres des mots commençant par la lettre A. À partir d'une liste identique pour le vietnamien, nous indiquons les occurrences communes aux deux langues en les encadrant.

|     |     |            |     |     |            |
|-----|-----|------------|-----|-----|------------|
| ABA | ACA | <b>ADA</b> | AER | AGA | <b>AHA</b> |
| ABB | ACC | <b>ADD</b> |     | AGE | <b>AID</b> |
| ABD | ACE | <b>ADE</b> | AFF | AGG | <b>AIE</b> |
| ABE | ACH | <b>ADH</b> | AFI | AGI | <b>AIG</b> |
| ABH | ACI | <b>ADI</b> | AFR | AGN | <b>AIL</b> |
| ABI | ACL | <b>ADJ</b> |     | AGO | <b>AIM</b> |
| ABJ | ACM | <b>ADM</b> |     | AGR | <b>AIN</b> |
| ABL | ACN | <b>ADO</b> |     | AGU | <b>AIR</b> |
| ABN | ACO | <b>ADR</b> |     |     | <b>AIS</b> |
| ABO | ACQ | <b>ADU</b> |     |     |            |
| ABR | ACR | <b>ADV</b> |     |     |            |
| ABS | ACT |            |     |     | <b>AJO</b> |
| ABU | ACU |            |     |     | <b>AJU</b> |
| ABY | ACY |            |     |     |            |

Le taux de concordance le plus faible entre les deux langues se trouve à la lettre S.

Voici, pour le français, la 1<sup>re</sup> partie de la liste complète des trois premières lettres des mots commençant par la lettre S. À partir d'une liste identique pour le vietnamien, nous indiquons les occurrences communes aux deux langues en les encadrant.

*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  
crédible  
égratignure  
fructusement  
abramatic  
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-