

Le soutien en langue maternelle : une approche novatrice pour les élèves allophones en difficulté !

Françoise Armand, Marie-Hélène Hardy and Brigitte Lemay

Number 172, 2014

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/72005ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Armand, F., Hardy, M.-H. & Lemay, B. (2014). Le soutien en langue maternelle : une approche novatrice pour les élèves allophones en difficulté ! *Québec français*, (172), 23–24.

Le soutien en langue maternelle : une approche novatrice pour les élèves allophones en difficulté!

par Françoise Armand*, Marie-Hélène Hardy** et Brigitte Lemay***

En 2012-2013, sur cent élèves, dans les trois commissions scolaires francophones montréalaises, soixante et un étaient issus de l'immigration (première et deuxième générations) et quarante-six d'entre eux n'avaient pas le français comme langue maternelle (le français est pour eux une deuxième, voire une troisième langue). Parmi eux, 21 avaient reçu ou recevaient des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (classes d'accueil fermées, soutien linguistique, etc.).

Pour tous ces élèves, le français constitue la langue de scolarisation et la société québécoise affirme clairement, depuis la loi 101 (1977), sa volonté d'en faire la langue commune des échanges publics de tous les citoyens du Québec de demain.

À l'inverse d'une approche coercitive, qui demanderait aux élèves allophones de rejeter leurs langues maternelles, il apparaît important, dans une perspective d'éducation inclusive, de soutenir les apprenants afin qu'ils développent une compétence pluri-lingue au sein de laquelle le français, langue de la réussite scolaire, a pleinement sa place. Par ailleurs, la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle de 1998 recommande, pour les élèves en difficulté d'adaptation scolaire, de mettre à profit les ressources des Programmes d'enseignement des langues d'origine (PELO) et de recourir à la langue d'origine pour favoriser le rattrapage des connaissances dans les diverses matières : « En effet, la langue d'origine, lorsqu'elle est mieux maîtrisée que le français, peut servir d'assise aux apprentissages qui n'ont pas été effectués dans les autres matières et contribuer à accélérer la mise à niveau de l'élève (p. 22) ».

Nous présenterons dans cet article deux projets qui ont permis, grâce à la collaboration d'acteurs clés, de favoriser l'enseignement du français par des élèves allophones en difficulté tout en tenant compte de leurs langues maternelles.

LE SOUTIEN EN LANGUE MATERNELLE

Ce soutien en langue maternelle, mis en place à la Commission scolaire de Montréal (CSDM) a pour objectif principal d'aider l'élève à maximiser les transferts linguistiques de sa langue d'origine vers le français afin de favoriser la réussite scolaire. Les élèves allophones du préscolaire et du primaire qui reçoivent ce service sont identifiés par les enseignants en début d'année parce qu'ils présentent des difficultés reliées à une maîtrise insuffisante du français. Lorsqu'un groupe minimum d'élèves parlant la même langue peut être formé, un enseignant des Programmes d'enseignement des langues d'origine (PELO) leur est associé, et le service peut démarrer.

Lors des dernières années, plusieurs groupes, de 5 à 15 élèves, ont ainsi été constitués en bengali, espagnol, mandarin, ourdou, portugais, tagalog, tamoul et vietnamien. Au total, depuis 5 ans, quelque 200 enfants ont annuellement pu bénéficier de ce soutien, durant 23 semaines, d'octobre à avril. La fréquence des rencontres et l'intensité du soutien varient, allant de trente minutes à deux heures par semaine.

L'enseignant PELO et le titulaire de la classe ordinaire ou de la classe d'accueil déterminent conjointement quelles compétences ou habiletés seront travaillées avec les élèves : le vocabulaire, la discrimination auditive, la conscience phonologique, l'expression orale, les stratégies de lecture, la résolution de problème en mathématique, la production écrite, etc. Par exemple, au préscolaire, l'enseignant PELO peut décider d'orienter ses interventions vers la consolidation des mêmes mots de vocabulaire en langue maternelle et en français en lien avec le thème abordé en classe. Il s'assure ainsi à la fois que l'enfant maîtrise les différents concepts de base (comme les concepts de temps : aujourd'hui, hier, les saisons, les jours de la semaine ou encore les concepts d'espace : haut, bas, près, loin, milieu, etc.) et leurs « étiquettes » dans les différentes

langues. Dans le cas de langues proches, il peut aider l'enfant à réaliser l'existence de « vrais amis », soit des mots qui, dans des langues différentes, ont sensiblement la même forme et le même sens (ex. : *automne* en français se dit *otoño* en espagnol et *outono* en portugais). Au primaire, avant d'aborder un texte en classe, les enseignants PELO s'assurent, à la fois en langue maternelle et en français, de la compréhension du vocabulaire clé abordé dans le texte, activent les connaissances antérieures nécessaires à sa compréhension, modélisent des stratégies de lecture efficaces, etc.

Pour que le soutien en langue maternelle soit profitable, il est essentiel de faciliter la collaboration entre l'enseignant PELO et l'enseignant de la classe ordinaire ou de la classe d'accueil : prévoir des moments de concertation pour cibler les besoins des élèves, les thèmes, les activités, les modalités d'intervention (fréquence, durée, à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe) et, enfin, pour compléter la fiche de suivi de l'élève spécialement conçue à cet effet.

Les effets observés touchent à plusieurs dimensions : linguistiques (ex. : contribuer à distinguer plus rapidement difficultés de langage versus acquisition de la langue seconde) ; scolaires (ex. : aider certains élèves à suivre le rythme du groupe en offrant un soutien ciblé) ; affectifs (ex. : accroître le sentiment de compétence en valorisant les acquis dans la langue maternelle) ; sociaux (ex. : faciliter l'intégration au groupe en donnant des outils de communication) ; familiaux (ex. : créer des ponts entre la famille et l'école notamment en explicitant comment les apprentissages langagiers dans les deux langues peuvent se vivre de façon complémentaire et harmonieuse).

En proposant aux enfants d'utiliser leur langue maternelle comme véritable outil de travail à l'école, on valorise, réhabilite et légitime cette langue maternelle et on contribue au développement d'une identité culturelle plus harmonieuse. De plus, en plaçant

l'enfant dans une situation où les connaissances de sa langue maternelle sont mises à profit, on favorise son engagement scolaire et on s'assure qu'il mobilise l'ensemble de ses ressources cognitives.

ÉCRITURE DE TEXTES BILINGUES DANS LE CADRE DU SOUTIEN EN ORTHOPÉDAGOGIE

Réalisé en 2011-2012, ce projet, qui a concerné 10 élèves allophones de 3^e et 4^e année d'une école primaire défavorisée et pluriethnique de la CSDM, visait à faire produire des textes bilingues, en français et dans la langue maternelle des élèves – anglais (2), ilocano (3), tagalog (4) et tamoul (1) – avec le soutien de leurs familles et, selon la langue, de l'enseignant PELO présent à l'école (pour le tamoul et le tagalog).

Mis en œuvre par l'orthopédagogue, ce projet a permis une riche collaboration entre trois enseignantes de classe régulière, deux enseignants des classes PELO et les parents de chacun des élèves. Cette intervention s'inspire de l'approche des « textes identitaires » de Cummins et Early (2011), qui ont montré que l'écriture de tels textes bilingues avait permis aux élèves de développer leurs compétences en littératie et leur engagement scolaire. L'écriture sur des thèmes signifiants pour les élèves, l'utilisation de leur bagage culturel et linguistique et la création de liens entre la famille et l'école constituent des facteurs déterminants pour favoriser la motivation et les apprentissages langagiers des élèves en apprentissage d'une langue seconde (Armand *et al.*, 2011).

Après une activité « brise-glace » qui a permis d'évoquer les différences et les ressemblances entre les êtres humains (à partir du livre de Spier, *Sept milliards de visages*), l'orthopédagogue a amené les élèves à observer différentes écritures et à évoquer leur langue maternelle à l'oral comme à l'écrit. L'orthopédagogue leur a ensuite montré des livres bilingues produits par les élèves participant aux programmes PELO de leur école et portant sur leur histoire familiale.

À la suite de ces activités d'introduction, l'orthopédagogue présente le projet aux élèves : produire leur propre livre bilingue « pour parler d'eux », « raconter leur histoire familiale » en français et dans leur langue maternelle avec le soutien des enseignants (écriture des textes durant les temps libres en salle de classe), de leur famille et, de

façon ponctuelle, de l'enseignant PELO. Pour ce faire, les différentes étapes du processus d'écriture ont été modélisées et présentées aux élèves à l'aide de pictogrammes avant l'activité d'écriture. Dans un premier temps, les élèves devaient faire « une tempête d'idées » qui consistait à regrouper tous les mots et les thèmes portant sur leur vie. Ensuite, les élèves étaient appelés à faire le « plan détaillé » de leur texte à l'aide des idées recensées à la première étape du processus. Puis, la rédaction du « brouillon » en français était effectuée avec le soutien de l'orthopédagogue. Les élèves produisaient ensuite leur texte en langue maternelle avec le soutien, selon le cas, de l'enseignant PELO et de leur famille à la maison. Les apprenants appliquaient finalement la méthode « d'autocorrection » de l'école et écrivaient leur texte bilingue au propre. Différents thèmes ont été abordés par les élèves : leur parcours migratoire, leur famille, leurs amis, leurs goûts (mets préférés, rêves, sports) et leur vie scolaire actuelle. Les élèves ont été rencontrés en sous-groupes de 2-3 élèves, deux fois par semaine pendant 8 semaines. Les deux semaines suivantes ont été consacrées à la finition du livre dans la langue maternelle à la maison avec leur famille.

Plusieurs outils ont été utilisés pour recueillir des données quant aux effets de cette intervention sur, d'une part, l'engagement des élèves et, d'autre part, sur le développement d'habiletés à écrire en français langue seconde : des observations tout au long des périodes d'écriture, l'évaluation des productions écrites (construction de phrases et vocabulaire), des échanges réguliers avec les enseignants titulaires et les enseignants PELO et un questionnaire envoyé aux parents pour connaître la participation des élèves à la production des textes en langue maternelle à la maison.

Les résultats montrent que 7 élèves sur 10 se sont pleinement investis dans la tâche d'écriture. Ils réalisent les activités dans les temps prévus, posent des questions et utilisent les outils de référence. Cet engagement est également signalé par les parents, à la maison. Les enseignants remarquent aussi un meilleur rapport à l'écriture chez leurs élèves et une plus grande motivation face aux tâches d'écriture (les élèves utilisaient activement leur période libre pour poursuivre l'écriture de leur texte).

En ce qui concerne les habiletés d'écriture, 8 élèves sur 10 ont développé une plus

grande maîtrise du processus d'écriture. L'orthopédagogue a observé une amélioration dans la construction de phrases : ils intègrent généralement les constituants essentiels (GNs + GV). La mise en texte reste toutefois une étape exigeante ; les élèves se questionnent beaucoup sur le choix des mots, leur orthographe : apprendre une langue seconde est un processus long et complexe qui nécessite du temps, notamment dans le domaine de l'écriture.

Il est à noter que les trois élèves qui ont moins participé (et moins progressé) ne ressentaient pas nécessairement le besoin ou le désir de s'exprimer sur leurs histoires. Une appréciation sensible est de rigueur dans de tels projets, en fonction des histoires personnelles des élèves et de leur situation familiale : proposer mais ne pas imposer.

CONCLUSION

Depuis 2012, les nouvelles modalités de financement du MELS, dans la section « Services de soutien pour les élèves issus de l'immigration (SSEI) », permettent le soutien dans la langue d'origine pour les élèves allophones nouvellement arrivés. Ainsi, en accord avec la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (1998) et soutenues par ce financement offert aux élèves issus de l'immigration, les écoles québécoises ont la possibilité de mettre en place des approches novatrices, orientées vers la différenciation, pour soutenir les élèves allophones en difficulté et leur permettre de réussir leur intégration à l'école québécoise. *

* Professeure titulaire, Université de Montréal

** Orthopédagogue, Commission scolaire de Montréal

*** Conseillère pédagogique PELO, Commission scolaire de Montréal

Références

- Armand, F., Thi Hoa, L., Combes, É., Saboundjian, R. et Thamin, N., *L'enseignement de l'écriture en langue seconde. Synthèse de connaissances soumise au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*, 2011. [En ligne] www.ceetum.umontreal...riture-langue-seconde.pdf.
- Cummins, Jim et Margaret Early (dir.). *Identity Texts : The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*, Stoke-on-Trent, Trentham Books, 2011.
- Ministère de l'Éducation du Québec et Ministère des Relations avec les Citoyens et de l'Immigration, *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, Gouvernement du Québec, 1998.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Soutien au milieu scolaire 2013-2014. Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec*, Gouvernement du Québec, 2013.