

# Faciliter le développement du langage oral, en français langue seconde, chez les élèves allophones au préscolaire

par Françoise Armand

Dans les écoles situées sur l'île de Montréal et dans ses proches banlieues, nombreux sont les enfants d'origine immigrante qui sont scolarisés dans une langue autre que leur langue maternelle. Ainsi, en septembre 2008, ils étaient 39,5 % dans les écoles montréalaises à ne pas avoir le français ou l'anglais comme langue maternelle. À la suite d'une évaluation langagière en français oral, la plupart de ces enfants se voient assigner une cote administrative qui indique qu'ils ont besoin de soutien à l'apprentissage du français (SAF).

Au préscolaire, cette cote est associée à un financement d'une durée de 10 mois, quel que soit le service offert à l'élève (classe d'accueil fermée, intégration en classe régulière avec soutien linguistique ou autres modalités de service).

Dans les trois commissions scolaires francophones de Montréal, selon les informations fournies par les conseillères pédagogiques en accueil en 2005, l'intégration dans des classes régulières du préscolaire (5 ans) est la pratique la plus répandue dans deux commissions scolaires sur trois, la troisième ayant aussi maintenu un modèle de classe d'accueil fermée pour environ la moitié de ses effectifs (Armand 2005).

Chez ces enfants allophones qui arrivent en classe, on a observé plusieurs comportements langagiers qui peuvent se manifester de façon successive mais qui, le plus souvent, se chevauchent. Tout d'abord, l'enfant essaie de communiquer dans sa langue maternelle. Comme il constate que son enseignante ou son enseignant semble avoir des difficultés à comprendre et à apprendre cette langue (parmi la dizaine d'autres parfois présentes dans sa classe en milieu pluriethnique...), il en déduit donc que c'est à lui de commencer son apprentissage d'une langue seconde. Par la suite, il développe des habiletés langagières sur le mode « réceptif » (il écoute, analyse la langue seconde et acquiert ainsi des connaissances) et connaît une période plus ou moins longue de silence (*the silent period*). Enfin, il s'exprime avec des mots simples, des termes passe-partout, des énoncés télégraphiques, comme en produirait un jeune enfant dans sa langue maternelle, avant de commencer à produire des énoncés de plus en plus longs et conformes à la langue cible.

Le défi qui se pose aux enseignantes, qu'ils soient en classe d'accueil ou en classe ordinaire, est de permettre à ces jeunes apprenants de développer leurs habiletés langagières en français de façon à réussir leur intégration en 1<sup>re</sup> année dans les classes ordinaires. En effet, en contexte d'immigration, la langue seconde (qui est la langue de scolarisation), a un rôle déterminant et complémentaire de celui de la langue maternelle à jouer sur le développement des habiletés cognitives, de la littératie et de la socialisation.

## **Comment favoriser cet apprentissage langagier dans le domaine de l'oral en contexte de langue seconde?**

Tout d'abord, pour que l'enfant parle, il doit avoir quelque chose à dire (en rapport avec ses besoins et ses préférences), savoir le dire (en s'appuyant sur ses connaissances et ses habiletés langagières), avoir envie de le dire (être motivé), avoir le droit de le dire (en fonction de sa perception des attentes du professeur et du rôle de l'élève), et avoir l'occasion de le dire (en fonction de l'organisation des activités langagières) (Roux 2003).

Il s'agit donc de mettre en place, dans les classes du préscolaire, de multiples situations d'acquisition et de pratique du langage, en collectif, en petits groupes et individuellement. Ces activités visent, de façon complémentaire et intégrée à travers des projets et des situations d'apprentissage et d'évaluation<sup>1</sup>, plusieurs facettes de la compétence langagière. Ces différentes composantes touchent : la communication non-verbale, l'écoute et la discrimination auditive, la prononciation et la prosodie, le vocabulaire et la syntaxe, les différentes fonctions du langage, les capacités métaphonologiques et métasyntactiques, le schéma narratif, etc. Le plus souvent possible, l'accent est mis sur des situations d'interaction et de pratique véritables de la langue qui permettent à l'apprenant de développer autant les habiletés de réception que les habiletés de production. En contexte pluriethnique et plurilingue, comme nous le verrons plus loin, il est également important de faire des activités qui explorent la diversité linguistique et favorisent la légitimation de la langue d'origine des élèves allophones.

Certes, beaucoup de ces activités sont les mêmes que celles qui sont mises en place auprès d'élèves qui étudient dans leur langue maternelle, mais la connaissance du processus d'apprentissage d'une langue seconde et des besoins des apprenants mènera l'enseignante ou l'enseignant à porter davantage attention à certains éléments et à adapter son enseignement en fonction de différents principes d'intervention.

### **Principes d'intervention**

#### **Mettre l'enfant allophone en contact avec un apport langagier riche, varié et compréhensible**

Pour apprendre le français, l'apprenant doit être en contact avec un apport langagier riche, varié et compréhensible, particulièrement s'il entend et utilise le français uniquement en milieu scolaire. Il y a trois sources d'apports langagiers en salle de classe : le discours de l'enseignant, l'interaction entre les apprenants ainsi que les documents sonores, authentiques ou réalistes (Painchaud 1990).

#### ***Le discours de l'enseignant***

En contexte de langue seconde, il est particulièrement important que l'enseignant offre un modèle de production et modifie son langage de façon à rendre la langue plus accessible pour tous les élèves. Ainsi, il veillera notamment à :

- adopter une vitesse de parole et une intonation appropriées;
- articuler de façon claire;
- employer un vocabulaire adapté;
- utiliser des phrases de longueur et de complexité adéquates;
- reformuler, répéter, paraphraser;
- fournir des supports supplémentaires pour faciliter la compréhension (objets concrets, images, dessins, pictogrammes, vidéos, etc.);
- se servir de l'intonation pour insister sur les mots clefs, de gestes de la main, d'expressions faciales et du langage corporel (mime), pour donner des indices paraverbaux complémentaires.

### ***L'interaction entre les apprenants***

Pour acquérir une langue, il est nécessaire de l'utiliser dans des situations de communication et d'interaction les plus réalistes possible. Pour stimuler cette interaction, les techniques les plus appropriées en classe sont les tâches fondées sur l'information manquante (la présence d'un écart d'information entre les interlocuteurs), la résolution de problèmes, le faire-semblant (simulations, jeux de rôle, imaginaire) et les jeux. Ces activités doivent être planifiées et précédées d'une phase de préparation pour les éléments linguistiques ciblés : lexique, syntaxe, discours, etc.

### ***Les documents sonores***

En présence d'élèves allophones dans une classe du préscolaire, il est tout à fait essentiel de mettre en place un « coin écoute » fonctionnel, accessible et riche, offrant par exemple des livres-cassettes, des lotos sonores, des enregistrements de comptines et d'histoires racontées en classe, des ordinateurs avec accès à Internet (ce qui permet de consulter des sites qui présentent des images ou des vidéos avec des enregistrements sonores – voir par exemple le site [[www.imagiers.net](http://www.imagiers.net)]). Un enfant allophone un peu plus réservé peut y trouver, de façon autonome, des outils complémentaires pour approfondir et poursuivre ses apprentissages langagiers. Des activités plus spécifiques, préparées pour un autre enfant, peuvent également permettre, par exemple, de travailler sur une difficulté de prononciation ou d'acquérir le vocabulaire des couleurs, en rapport avec un projet en cours dans la classe.

- **Créer une ambiance de classe chaleureuse**

Une ambiance de classe chaleureuse et respectueuse, marquée par la présence de l'humour et du rire, crée un contexte favorable à l'apprentissage d'une langue seconde. L'enfant se sent autorisé à prendre des risques, à commettre des erreurs. L'enseignante ou l'enseignant sollicite régulièrement la participation de tous et chacun, tout en ayant conscience de la « période de silence » au cours de laquelle le jeune apprenant de langue seconde se trouve plus en mode « réceptif » qu'en mode « productif ».

Ainsi, l'adulte laisse du temps à l'élève pour répondre, est patient avec ses tentatives de production, et respecte et fait respecter les tours de parole. Il personnalise ses interactions et établit une qualité relationnelle avec chaque enfant (le regard dans les yeux...). Enfin, il comprend que certains enfants allophones ressentent une frustration

à ne pas pouvoir s'exprimer ni se faire comprendre, et il trouve d'autres moyens pour leur permettre de participer activement.

- **Planifier ses activités**

Au moment de planifier ses activités, l'enseignant s'efforce de varier ses objets d'enseignement et d'apprentissage tout au long de l'année (voir les différentes composantes de la compétence langagière mentionnées plus haut) et d'identifier clairement le vocabulaire, les structures et les autres éléments qui font l'objet d'une activité ciblée. Afin d'alléger la charge cognitive exigée par la réalisation d'une tâche, il peut en faire un découpage de façon à cibler une dimension à la fois. Il se prépare à introduire le nouveau vocabulaire et les nouvelles structures dans un contexte incluant du vocabulaire et des structures auxquels l'apprenant a déjà été exposé et qui lui sont familiers. De façon systématique et consciente, il prévoit des moments de « modélisation » pour présenter les éléments ciblés. Également, il anticipe les malentendus possibles (exemple : les mots qui se ressemblent tels que dessous et dessus). Il propose aussi une variation des stimuli en fournissant aux élèves la possibilité d'apprendre en s'appuyant sur la vue (objets concrets, images, dessins, vidéos), le toucher (manipuler des objets) et le mouvement (le mime). Enfin, pour donner une chance aux enfants qui parlent peu, il prévoit des contextes diversifiés (grand groupe, petit groupe, rencontre individuelle).

- **Soutenir les interactions et l'expression de l'enfant**

Durant l'activité, l'enseignant adapte son discours aux élèves, comme nous l'avons exposé plus haut, et vérifie régulièrement sa compréhension. Il met ainsi l'accent sur l'interaction, en particulier lors des moments de négociation du sens (bris de compréhension, par exemple) qui lui permettent de mieux ajuster ce qu'il propose comme apport langagier compréhensible à l'apprenant et ses attentes en termes de production, en fonction des capacités de son jeune interlocuteur (Long 1996). Afin de soutenir l'enfant dans sa progression, il maintient une exigence face à son expression et stimule sa réflexion et sa production langagière. Pour maintenir la communication, il s'appuie sur les propos de l'enfant pour poursuivre l'interaction, reformule, suggère des expansions et questionne. De plus, il propose des rétroactions et corrige, de façon directe ou indirecte, des points ciblés, tout en veillant à maintenir la spontanéité dans l'interaction. Enfin, il revient régulièrement sur les apprentissages déjà effectués, d'une part pour mettre l'enfant en contact à de nombreuses reprises et dans des contextes divers avec les éléments du lexique ou de la syntaxe à l'étude et, d'autre part, pour lui permettre de mettre ses connaissances à l'essai dans des situations d'interaction et de communication les plus réalistes possible en contexte scolaire.

- **Faire des liens avec le bagage linguistique et culturel de l'enfant allophone**

De nombreuses recherches ont montré que ne pas tenir compte de la langue de la famille, si elle est différente de celle de l'école, peut se traduire par une « insécurité linguistique », un sentiment de discrimination, une baisse de l'estime de soi, ainsi que par des difficultés à transférer des acquis cognitifs et langagiers d'une langue à l'autre (voir Armand, Dagenais et Nicollin 2008a). S'appuyant sur les résultats de recherches menées auprès d'élèves immigrants, plusieurs chercheurs soulignent que l'école doit reconnaître la variété des langues parlées dans la société, ainsi que les connaissances

linguistiques des élèves bilingues ou plurilingues. Pour favoriser cette reconnaissance, l'approche « Éveil aux langues » constitue une voie très prometteuse (Candelier 2003; Perregaux et autres 2003). Les activités liées à cette approche ont pour objectif, par la manipulation et le contact avec des corpus écrits et oraux de différentes langues, de sensibiliser les apprenants à la diversité des langues, de favoriser l'émergence d'une capacité de réflexion sur les langues et de légitimer la présence à l'école de la langue des élèves d'origine immigrante. Ainsi, dans une optique d'éducation interculturelle et d'éducation à la citoyenneté, il s'agit d'apprendre à vivre ensemble dans des sociétés culturellement et linguistiquement diverses. Au Québec, le site ELODiL ([Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique](#)) propose des activités pour le préscolaire, tels que dire bonjour en différentes langues, les chansons d'anniversaire, les comptines ou encore des activités portant sur le développement des capacités métaphonologiques. Ces dernières activités, qui s'appuient sur l'utilisation de quelques mots énoncés dans d'autres langues que le français (supports sonores fournis), visent l'émergence de transferts positifs des connaissances et des habiletés entre les langues en rapport avec l'entrée dans l'écrit (Armand et autres 2008b).

En conclusion, comme nous l'avons mentionné plus haut, plusieurs de ces principes sont tout à fait semblables à ceux qui sous-tendent les interventions en langue maternelle. Toutefois, mettre l'accent sur certains d'entre eux sera particulièrement déterminant pour favoriser l'apprentissage du français langue seconde. On privilégiera, par exemple, l'adaptation du discours de l'enseignant, le fait d'offrir de multiples supports et indices paraverbaux pour faciliter la compréhension et, de façon systématique, de proposer des modèles de production langagière, ou encore le choix de varier les activités en insistant sur l'écoute, la discrimination auditive ou la prononciation. Plus largement, la compréhension des étapes d'apprentissage d'une langue seconde (la période silencieuse) ou encore la prise en compte et la valorisation du bagage linguistique des enfants allophones afin de favoriser l'émergence de représentations positives des langues et les phénomènes de transferts positifs vont permettre de véritablement considérer ces apprenants dans leur spécificité. En effet, il est important de rappeler que ces enfants allophones ne sont pas, sauf exception, des enfants en difficulté d'apprentissage ou de langage. Au contraire, ce sont des élèves qui apprennent deux langues (voire trois) et les enseignants ont pour mission de les soutenir, de façon qu'un bilinguisme équilibré puisse se construire, au sein duquel le français, langue de scolarisation, aura pleinement sa place.

**M<sup>me</sup> Françoise Armand est professeure titulaire en didactique du français langue seconde, au Département de didactique de l'Université de Montréal.**

## **Références bibliographiques**

ARMAND, F. « Les élèves immigrants nouvellement arrivés et l'école québécoise », *Revue Santé, société et solidarité*, n° 1, 2005, p. 141-152.

ARMAND, F., D. DAGENNAIS et L. NICOLLIN. « La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'éveil aux langues à l'éducation plurilingue », dans MC ANDREW, M. « Rapport ethniques et éducation : perspectives nationales et internationale », *Revue Éducation et Francophonie*, vol. XXXVI, n° 1, 2008a, p. 44-64, (accessible en ligne sur le site [[www.acelf.ca](http://www.acelf.ca)]).

ARMAND, F., S. ABABOU et F. SIROIS. « [L'éveil à l'écrit en milieux pluriethniques](#) », *Vie pédagogique*, n° 146, mars 2008, en ligne, 2008b.

CANDELIER, M. (Ed.) *L'Éveil aux langues à l'école primaire – Evlang. Bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles, De Boeck, Duculot, 2003.

LONG, M. H. « The role of the linguistic environment in second language acquisition », dans W. RITCHIE et T. BHATIA (Eds.), *Handbook of second language acquisition*, New York, Academic Press, 1996, p. 413-468.

PAINCHAUD, G. « Les stratégies d'enseignement : des recettes aux plans d'action », *Bulletin de l'AQEFLS*, vol. 12, n° 1, 1990, p. 19-31.

PERREGAUX, C. et autres. *Éducation au langage et Ouverture aux langues à l'école (EOLE)*, Neuchâtel, Secrétariat général de la CIIP, 2003.

ROUX, P.-Y. « De la production à l'expression », *Le français dans le monde*, n° 327, 2003, p. 36-38.

---

1. Voir, pour illustration, le projet « Les toutous », disponible sur [ELODiL](#).