

L'influence de l'âge et du contexte d'apprentissage sur l'utilisation des stratégies épilinguistiques en français langue seconde

Lori Morris et Marie Labelle

Université du Québec à Montréal

Introduction

Selon les programmes d'études officiels du ministère de l'Éducation du Québec, le français langue seconde (FL2) s'enseigne aux élèves anglophones dans les classes d'immersion ou encore dans les classes de FLS de base (*Core French*) du système scolaire anglais, ainsi qu'aux immigrants dans les classes d'accueil du système scolaire français. En réalité, la situation est plus complexe. Depuis une vingtaine d'années, le système scolaire anglais est fréquenté en majorité par des élèves « allophones », enfants dont la langue maternelle n'est ni l'anglais ni le français. La diversification linguistique s'étend également au système scolaire français qui accueille annuellement de plus en plus d'enfants non francophones dans ses classes régulières de français L1, créant ainsi une population d'élèves allophones qui acquièrent le FL2 en situation de submersion dans le système scolaire français.

Alors que, pour les enseignants des deux systèmes scolaires de l'île de Montréal, la diversité linguistique des élèves représente un obstacle à surmonter, pour les chercheurs s'intéressant à l'acquisition du FL2 la complexité de la situation linguistique offre la possibilité d'étudier le développement des compétences linguistiques des élèves allophones en fonction de l'âge, des langues d'origine et du contexte scolaire, immersion ou submersion.

Contexte de la recherche

La présente étude s'inscrit dans un programme de recherche visant à comprendre l'acquisition des habiletés en lecture par les enfants d'école primaire en immersion et en submersion et le développement de ces habiletés au fil des ans. Si l'engouement canadien pour l'immersion française a donné lieu à bon nombre de recherches, les deux situations d'apprentissage ont rarement fait l'objet de recherches comparatives, exception faite de Genesee (1987) qui a trouvé que les anglophones en submersion française réussissaient mieux que ceux en immersion (aussi Bild et Swain, 1989). D'autre part, une fossilisation des compétences attestée par la persistance, entre autres, d'erreurs morphologiques de genre, d'accord et de temps a été régulièrement observée chez les enfants en immersion (Harley, 1992 ; Wesche, 2002), mais pas chez ceux en submersion, dont la compétence orale se distingue peu de celle des francophones.

Toutefois, les élèves allophones ont des faiblesses lexicales qui ont un impact sur leur réussite scolaire et en particulier sur leur acquisition de la lecture (Corson, 1985, 1995; Olson, 1994; Astington, 2000; Astington et Jenkins, 1999). Garcia (2000) a identifié l'incapacité de reconnaître les mots-clés d'un test de lecture en anglais comme un facteur important dans la contre-performance de beaucoup d'élèves hispanophones. Carrell (1991) et Bernhardt et Kamil (1995) ont également trouvé que les connaissances lexicales en L2 jouaient un rôle déterminant dans le succès des participants aux tests de lecture. Droop et Verhoeven (1998), évaluant l'impact de la familiarité et de la complexité linguistique des textes utilisés sur les résultats des élèves de L1 et de L2 sont arrivés à essentiellement la même conclusion : le succès en lecture des élèves allophones dépend étroitement de leurs connaissances lexicales dans la langue d'enseignement et ces connaissances sont généralement plus faibles que celles des élèves de langue maternelle.

En ce qui concerne l'acquisition du français par les élèves allophones, il y a peu de recherches à recenser. Armand (2000) a évalué les capacités métalinguistiques et les habiletés langagières d'élèves francophones et allophones en première année du primaire afin de déterminer le rôle qu'ils jouent dans la compréhension orale. Tout comme les chercheurs s'intéressant à la performance des élèves allophones en lecture, Armand a trouvé que les locuteurs natifs jouissent d'un important avantage à l'oral. Par contre, les élèves allophones

possèdent de bonnes capacités métaphonologiques qui les aident à égaler la performance de leurs camarades francophones en reconnaissance de mots et en compréhension.

Notre propre recherche auprès des élèves allophones du Québec a visé une population semblable à celle d'Armand (Morris et Labelle, 2004), ainsi que des élèves inscrits en 4^e, 5^e et 6^e années du primaire (Morris et Simard, 2004). Sur le plan des connaissances lexicales, nous avons trouvé que les élèves dont aucun des parents ne parlait français à la maison connaissaient moins d'antonymes et moins de synonymes que ceux qui avaient un contact avec le français à domicile. Ainsi, le retard lexical des élèves allophones en submersion, présent dès le début de la scolarisation, n'est pas encore comblé au début des études secondaires. Les élèves en classes d'immersion, quant à eux, ont les résultats lexicaux encore plus faibles, surtout lorsqu'ils sont appelés à rédiger un texte. Ces différences entre les différents groupes soulèvent des questions théoriques relatives à l'effet d'un contact restreint à la langue apprise. Ainsi, on peut se demander en quoi le contexte d'apprentissage explique les différences dans les compétences linguistiques acquises par les élèves qui apprennent le français langue seconde en contexte d'immersion par rapport à ceux qui l'apprennent en submersion. Plus spécifiquement, nous pouvons nous demander en quoi les contextes d'apprentissage ont un effet sur les stratégies de traitement utilisées pour produire et décoder une langue seconde.

La recherche que nous présentons ici porte sur ces dernières questions. Nous cherchons, par le biais d'un C-test, à identifier les différences entre les locuteurs natifs, les apprenants en submersion et ceux en immersion, ainsi que l'évolution des compétences des enfants au cours de leur scolarité.

Méthodologie

Participants

Nos sujets sont 547 enfants de 6 à 13 ans : 195 sont en immersion, soit le format 30% de la maternelle à la 6^e année (immersion partielle), soit le format 100% de la maternelle à la fin de la 2^{ième} année, suivi de 50% de la 3^e à la 6^e année (immersion totale), 256 en submersion et 96 sont des francophones, formant un groupe témoin. Nous avons un premier groupe d'enfants de 1^e et 2^e année, et un deuxième groupe d'enfants de 4^e à 6^e année. Le tableau 1 présente la distribution des sujets.

Tableau 1 : Distribution des sujets

École	Contexte d'apprentis.	Système scolaire	Statut SE	Année	Âge M	Francophon		Allophone		N
						e m	f	m	f	
H	Submersion	Français	faible	1-2	7.67	15	8	34	36	93
M	Submersion	Français	faible	5-6	11.34	8	16	35	41	100
L	Français L1	Français	élevé	4	9.84	16	14	-	-	30
				5-6	11.31	24	31	-	-	55
D	Immersion partielle	Anglais	faible	4	9.46	-	-	11	10	21
				6	11.6	-	-	9	8	17
G	Immersion totale	Anglais	élevé	4	9.73	-	-	32	42	74
				6	11.81	-	-	28	42	70

C-tests

L'outil d'évaluation utilisé est le C-test. Ce test consiste en un texte suivi dont on a effacé la deuxième moitié d'un mot sur deux, en principe. Pour les enfants de première et deuxième année, nous avons rendu le test plus facile en conservant plus de mots intacts et en effaçant moins de lettres. On indique par des tirets le nombre de lettres manquantes. La tâche du sujet est de compléter les mots. Le C-test a été choisi pour plusieurs raisons. D'abord ce test est

simple, rapide, facile à administrer et économique. Il ressemble à des exercices que les enfants font régulièrement en classe et, en ce sens, a un aspect familier pour les enfants. De plus, le test permet d'isoler les habiletés qui nous intéressent. Enfin, le fait que la fin du mot soit coupée rend le test très intéressant pour une langue à morphologie écrite riche comme le français (Anckaert et Breeckmans, 1992).

Nous avons créé deux C-tests, un pour les enfants de 1^e et 2^e année primaire (Texte *Caillou*), et un autre pour les enfants de 4^e à 6^e année (Texte *Nuages*). Les textes utilisés ont été choisis et adaptés en fonction de l'âge, de l'expérience culturelle, du niveau cognitif, et des connaissances lexicales des participants. Ils proviennent de matériel écrit pour des enfants légèrement moins âgés que nos sujets, de manière à ce que les items lexicaux leur soient connus. Dans chaque texte, il était possible de compléter certains mots en copiant une autre occurrence du même mot. Ainsi, nous nous assurons que tous les enfants étaient capables de remplir au moins un certain nombre de trous. Afin de compléter d'autres items, il fallait que les participants lisent et comprennent un mot, un syntagme ou encore une phrase complète. Dans quelques cas, les participants devaient lire un paragraphe entier afin de trouver la bonne réponse.

Procédure de passation et d'analyse

Les deux tests ont été administrés aux groupes-classes durant les heures régulières. Le test pour les élèves de 1^e et 2^e année a été administré par leur enseignant alors que celui pour les élèves de 4^e à 6^e année l'a été par les chercheurs universitaires. Aucune limite de temps n'a été donnée pour compléter le test. Les tests incomplets n'ont pas été inclus dans l'étude.

Les tests ont été notés deux fois, une fois en utilisant un système à six points et une autre fois en utilisant une notation binaire (correct/incorrect). Nous présenterons d'abord les résultats globaux basés sur la notation binaire. Pour l'analyse détaillée, les items du test ont été divisés en trois catégories : mots fonctionnels (déterminants, pronoms, prépositions, auxiliaires), items requérant seulement des connaissances lexicales et items impliquant des connaissances lexicales ainsi que morphologiques (ex. un mot au pluriel).

Résultats globaux

Pour ce qui est du test administré en 1^e et en 2^e année du primaire, il n'y a pas de différence significative entre le taux de réussite des enfants de langue maternelle française (66%) et celui des enfants allophones en submersion (62%). En 4^e année, toutefois, les trois groupes étudiés ont des taux de réussite significativement différents : langue maternelle 75%, immersion totale 61% et immersion partielle 40%. En 5^e et 6^e années du primaire, les enfants au régime d'immersion partielle se sont avérés significativement plus faibles que des autres groupes. Les élèves en immersion totale ont des résultats comparables aux allophones en submersion de l'école de milieu défavorisé, qui ont eux-mêmes des résultats significativement inférieurs à ceux des francophones de milieu favorisé.

Résultats détaillés – Classes de 1^e et de 2^e années

On se souviendra qu'en 1^e et en 2^e année, les francophones et les allophones se trouvent ensemble dans les mêmes classes. Les deux populations sont comparables en ce qui concerne leur performance globale pour les **mots de fonction** (67%-70%), mais les allophones se distinguent significativement des francophones sur le genre des déterminants (ils choisissent le déterminant masculin au lieu du déterminant féminin) et sur le pronom *lui*. Quant aux **mots avec morphologie**, il n'y a pas de différence entre francophones (52%) et allophones (53%). Sur les **mots lexicaux**, les allophones ont un score global inférieur à celui des francophones (73% v. 81%), mais cette différence n'est pas significative. Curieusement, les mots avec accent ont été généralement mieux réussis par les enfants allophones et dans deux instances (*très, drôle*) la différence est statistiquement significative ($p = ,05$).

Parmi les erreurs observées, on remarque que les enfants se trompent surtout lorsque la bonne réponse ne correspond pas à la possibilité la plus fréquente. Par exemple, les élèves

réussissent bien *de* (88%, fréquence 37524.35¹), mais mal *du* (43%, fréquence 7141.45) ; de même, ils ont un bien meilleur taux de réussite pour *très* (40%, fréquence 1027.10) que pour *trop* (9%, fréquence 559.68).

Résultats détaillés, classes de 4^e, 5^e et 6^e années

Ici, nous comparons des élèves en immersion partielle, en immersion totale, en submersion et ceux de langue maternelle sur deux cycle scolaires, soit la fin du deuxième cycle (4^e année) et le troisième cycle (5^e et 6^e années). Pour les **mots de fonction**, on note une progression dans les résultats entre la 4^e et la 6^e année dans tous les groupes. En 4^e année, on voit très nettement une différence dans les compétences des élèves non francophones en fonction du temps d'enseignement reçu en français. Les élèves d'immersion partielle (62%) se distinguent significativement ($p=.05$) des élèves d'immersion totale (76%). Par ailleurs, bien que les élèves allophones en immersion totale ont suivi un enseignement exclusivement en français pendant 3 ans et à 50% en français par la suite, leurs résultats sont significativement inférieurs à ceux des élèves de langue maternelle (86%). Nous n'avons pas de participants en submersion à ce niveau. Au troisième cycle du primaire (5^e et 6^e années), tous les groupes sont significativement différents, à l'exception des deux groupes d'élèves de langue maternelle. Ici encore, les élèves en immersion partielle sont plus faibles (71%) que ceux en immersion totale (82%). Mais, et c'est ici ce qui nous intéresse particulièrement, on remarque aussi que ces derniers, provenant d'une école de milieu favorisé, sont plus faibles que les enfants en submersion de l'école défavorisée (89%), même si le contact qu'a chaque groupe avec la langue française est comparable.

La plupart des différences observées avec les mots de fonction se retrouvent dans l'analyse de la performance des élèves aux **mots lexicaux à morphologie finale**. Les élèves en immersion partielle ont un taux de réussite qui ne dépasse pas 26%, c'est-à-dire la moitié du taux de réussite des élèves en immersion totale (57%). Les élèves en immersion totale sont significativement plus faibles que ceux en submersion (63%), qui, eux-mêmes sont plus faibles que les élèves de langue maternelle (68% et 74%).

Pour ce qui est des **mots lexicaux sans morphologie**, en 4^e année, tous les groupes diffèrent significativement les uns des autres, surtout sur les mots de basse fréquence. En 5^e et 6^e années, les élèves en immersion totale (68%) et ceux en submersion (70%) sont comparables pour cette catégorie de mots, mais significativement moins forts que les élèves de langue maternelle, qui se distinguent entre eux, ceux de milieu défavorisé (75%) ayant des résultats plus faibles que ceux de milieu favorisé (81%).

Parmi les erreurs observées, on remarque que tous les enfants de 4^e, 5^e et 6^e années ont de la difficulté avec les mots dont un graphème complexe a été coupé (ex. *eux, tous, mais*) et avec ceux qui demandent de tenir compte d'un contexte étendu, c'est-à-dire de lire une phrase au complet avant de trouver la bonne réponse. Les élèves en immersion ont de la difficulté avec le genre, ce qui n'est pas le cas des élèves en submersion, qui semblent avoir comblé le retard observé chez les allophones du premier cycle du primaire. De plus, les élèves en immersion se comportent comme ceux de 1^e-2^e année en privilégiant les mots fréquents, souvent au détriment de la cohérence du texte. Par exemple, beaucoup d'élèves en immersion préfèrent *se* à *si* et *et* à *en*, même lorsque la phrase résultante est agrammaticale.

Discussion des résultats

Globalement, nos résultats reproduisent ceux d'autres chercheurs en montrant que les compétences lexicales et grammaticales des élèves allophones sont moins développées que celles des élèves de langue maternelle et que les élèves de langue maternelle de milieu défavorisé ont des connaissances lexicales inférieures à celles de ceux de milieu favorisé. Ces effets sont bien connus et sont liés au degré d'exposition à la langue. Dans la suite de cette

¹ Par million de mots dans un corpus écrit, d'après la base de données Lexique (<http://www.lexique.org>).

discussion, nous allons nous pencher sur ce que les réponses nous indiquent sur les stratégies cognitives utilisées par les élèves.

En 1^e et 2^e années, les francophones et des allophones ont des résultats très similaires, les allophones ayant simplement plus de difficulté avec le genre des noms, ce qui n'est pas surprenant à ce stade. Le fait, toutefois, que les allophones aient de meilleurs résultats sur les mots *très* et *drôle* suggère qu'ils utilisent plus leur mémoire visuelle que les francophones, qui auraient une plus forte tendance à se fonder sur les correspondances graphophonémiques. Il se peut que, chez les allophones, la phonologie de la langue cible soit encore incertaine, ce qui pourrait expliquer leur plus grande dépendance vis-à-vis de l'aspect visuel.

Par ailleurs, le fait que les enfants aient tendance à placer un mot plus fréquent au lieu d'un mot moins fréquent nous indique qu'ils tendent à remplir les tirets par un mot qui leur vient à l'esprit, sans nécessairement s'assurer que le mot correspond au contexte. Il s'agirait alors d'une stratégie de complétion purement lexicale, qui ne tiendrait pas compte de l'environnement syntaxique : « Je vois le mot 'tr_ _', lequel des mots que je connais pourrait correspondre à cela » ? Nous ne sommes pas très surpris de voir cette stratégie utilisée par les élèves de 1^e-2^e année, qui en sont encore à l'apprentissage du décodage des mots. Toutefois, cette stratégie de complétion purement lexicale, nous la retrouvons chez les élèves en immersion de 4^e à 6^e année, mais pas chez les élèves en submersion du même niveau (à l'exception de quelques enfants ayant des troubles graves d'apprentissage, que nous avons exclus de notre étude). Cela nous indique que les élèves en immersion française, contrairement à ceux en submersion, ne développent pas de stratégies de lecture efficaces en français. Le fait qu'ils tendent à copier des mots trouvés ailleurs dans le texte appuie cette observation. Ces élèves semblent privilégier des stratégies épilinguistiques de bas niveau. Au contraire, les élèves francophones réussissent assez bien les items demandant de chercher au-delà du contexte immédiat d'un mot pour trouver la bonne réponse. Or les élèves en submersion se comportent comme les francophones de ce point de vue, et non comme les élèves en immersion. Ces résultats suggèrent que les faiblesses des élèves allophones ne sont pas exclusivement attribuables à un simple manque de vocabulaire en français, mais résultent d'une interaction complexe entre leurs connaissances lexicales, leurs connaissances générales, leurs épiconnaissances et leurs métaconnaissances.

Conclusion

Nous avons montré qu'il existe des différences, parmi les enfants qui apprennent le FL2, entre les élèves en immersion et ceux en submersion. Ces différences ne tiennent pas uniquement à l'étendue du vocabulaire, mais aux stratégies utilisées par les enfants, ce qui nous renvoie à leurs stratégies d'apprentissage. Les différences observées entre les deux groupes d'apprenants de langue seconde mettent en évidence la nécessité de poursuivre des recherches sur les stratégies d'apprentissage développées par les élèves en fonction des contextes d'apprentissages.

Références

- Anckaert, P. & Breeckmans, R. (1992). Le C-test. Difficulté intrinsèque, pouvoir discriminant et validité de contenu (pp. 145-172). In R. Grotjahn (ed.). *Der C-test : Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen*. Band 1. Bochum : Universitätsverlag Dr. N. Drockmeyer.
- Armand, F. (2000). Le rôle des capacités métalinguistiques et de la compétence langagière orale dans l'apprentissage de la lecture en français langue première et seconde. *La revue canadienne des langues vivantes*, 56, 469-495.
- Astington, J. W., and Jenkins, J. M. (1999). A longitudinal study of the relation between language and theory-of-mind development. *Developmental Psychology*, 35, 1311-20.

- Astington, J. W. (2000). Language and metalanguage in children's understanding of mind. In J. W. Astington (ed.) *Minds in the Making* (pp. 267-284). Oxford: Blackwell.
- Bernhardt, E.B. et Kamil, M. L. (1995). Interpreting relations between L1 et L2 reading : consolidating the Linguistic Threshold and the Linguistic Interdependence Hypotheses. *Applied Linguistics*, 16, 1, 15-34.
- Bild, E. R., & Swain, M. (1989). Minority language students in a French immersion programme: Their French proficiency. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 10(3), 225-276.
- Carrell, P.L. (1991). Second language reading: reading ability or language proficiency? *Applied Linguistics*, 12, 159-179.
- Corson, D. (1985). *The Lexical Bar*. Oxford : Pergamon Press.
- Corson, D. (1995). *Using English Words*. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers.
- Droop, M & Verhoeven, L. (2003). Language proficiency and reading ability in first- and second-language learners. *Reading research quarterly* 38(1), 78-103.
- García, G.E. (2000). Bilingual children's reading. In *Handbook of reading research*, vol. III, ed. by Michael L. Kamil, Peter B. Mosenthal, P. David Pearson, Rebecca Barr. 813-834. Mahwah, NJ: LEA.
- Genesee, F. et al. (1985). The Linguistic and Academic Development of English-Speaking Children in French Schools: Grade 4 Outcomes. *Canadian Modern Language Review*, 41, 4, 669-85.
- Harley, B. 1992. Patterns of second language development in French immersion. *Journal of French language studies* 2: 159-183.
- Little, D. & Singleton, D. (1992). The C-test as an elicitation instrument in second language research (pp. 173-192). In R. Grotjahn (ed.). *Der C-test : Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen*. Band 1. Bochum : Universitätsverlag Dr. N. Drockmeyer.
- Morris, L. et Simard, D. (2004). French L2 grammatical awareness as a predictor of English reading ability in a bilingually-educated primary school population. Communication. *American Association of Applied Linguistics*. Portland, Oregon, 1-4 mai.
- Morris, L. et Labelle, M. (2004). Filling in the blanks: What C-test results can teach us about the French processing skills of different nonnative-speaking child populations. Communication. Second Language Acquisition Research Forum. State College, Pennsylvania, 14-16 octobre.
- Olson, D. R. (1994). *The world on paper: The conceptual and cognitive implications of reading and writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wesche, M. (2002). Early French immersion: How has the original Canadian model stood the test of time? In *An integrated view of language development*, ed. by Petra Burmeister, Thorsten Piske & Andreas Rohde, 357-379. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.