

Employons le français en français de base !¹

Miles Turnbull

Résumé : Dans cet article, nous proposons des stratégies pratiques aux enseignant(e)s du français de base de tous les niveaux scolaires, surtout aux nouveaux enseignant(e)s et à ceux ou celles inscrits aux programmes de formation initiale, pour les aider à maximiser l'emploi du français dans leurs salles de classe. De plus, nous offrons quelques stratégies pour un emploi judicieux et sélectif de la L1 au profit de l'apprentissage de la L2.

Abstract: This article is designed for core French teachers at all levels, especially pre-service and new teachers. The article proposes effective strategies for maximizing teacher and student use of French, as well as strategies for a limited, selective, and judicious use of English to promote learning.

Introduction

Plusieurs éducateurs (théoriciens, enseignants, chercheurs, auteurs de programmes scolaires) croient que les apprenants de français et autres langues secondes apprennent mieux la langue cible (le français dans notre cas) quand le français est la langue principale dans la salle de classe, c'est-à-dire quand l'enseignant ou l'enseignante et les élèves se servent du français pour communiquer en classe.

D'ailleurs, les programmes scolaires dans tous les territoires et provinces du Canada proposent que le français soit la langue principale dans les classes de français de base à tous les niveaux. Dans les provinces atlantiques, par exemple, on recommande que les enseignants ou les enseignantes et les élèves visent à utiliser seulement le français, tel que décrit dans l'objectif communicatif suivant des programmes de français de base dans les provinces atlantiques (Fondation d'éducation des provinces atlantiques, 1997) :

Ce velot (la communication) permet aux élèves de développer leurs compétences communicatives en vivant en français des expériences reliées à leurs besoins et à leurs intérêts (p. 7).

Par ailleurs, certaines recherches (Duff et Polio, 1990 ; Polio et Duff, 1994 ; Swain et Lapkin, 2001 ; Turnbull, 1999a, 1999b, 2000) fournissent des exemples d'enseignants et d'élèves qui profitent de l'emploi de la langue cible (L2) pour mieux apprendre cette L2. Et nous connaissons tous des enseignants ou des enseignantes dont la classe se déroule entièrement en français. Mais, nous savons également qu'il n'est pas facile de le faire ; parfois, on ressent le besoin d'employer la langue maternelle (L1) des apprenants² !

Effectivement, nous croyons qu'un emploi très sélectif et judicieux de la L1 est acceptable et même profitable. D'autres partagent notre avis. Swain et Lapkin (2001), Antón et DiCarulla (1998) et Cook (2001) suggèrent que la L1 des apprenants leur fournirait des appuis cognitifs permettant de mieux assimiler et de maîtriser la L2. De plus, un emploi sélectif de la L1 peut maximiser le temps d'apprentissage qui est très limité dans des programmes non-intensifs comme le français de base.

Donc, le but de cet article est de proposer des stratégies pratiques aux enseignants et aux enseignantes du français de base de tous les niveaux scolaires, surtout aux nouveaux enseignants et enseignantes et à ceux/celles inscrits aux programmes de formation initiale, pour les aider à maximiser l'emploi du français dans leurs salles de classe. De plus, nous offrirons quelques stratégies pour un emploi judicieux et sélectif de la L1 au profit de l'apprentissage de la L2. Nous proposerons également des stratégies destinées aux élèves afin de les aider à fonctionner le plus souvent en français.

Nous commencerons par une discussion des fondements théoriques de la maximisation du français et de la pertinence de l'emploi de la L1. Cette discussion théorique sera suivie des stratégies pratiques.

Les fondements théoriques

Pourquoi maximiser le français ?

Depuis la publication de *l'Étude nationale sur les programmes de français de base* (LeBlanc, 1990), le but principal de ces programmes est de préparer les élèves à communiquer efficacement en français, c'est-à-dire de comprendre, de parler, de lire et d'écrire en français. De plus, on vise à développer chez les élèves des stratégies de communication et des

stratégies sociales qui leur permettront de fonctionner facilement et en toute confiance dans des situations langagières authentiques. Pour y arriver, les élèves ont besoin du contact avec le français. D'ailleurs, la salle de classe est souvent le seul endroit où les élèves sont exposés au français. Cela va de soi qu'il faut employer le français le plus souvent possible dans la salle de classe pour favoriser l'apprentissage des élèves et pour permettre aux élèves d'atteindre les résultats d'apprentissage visés à tous les niveaux, car «c'est en forgeant qu'on devient forgeron».

Il existe des recherches (Burstall, 1968, 1970 ; Burstall, Jamieson, Cohen et Hargreaves, 1974 ; Carroll, Clark, Edwards et Handrick, 1967 ; Carroll, 1975 ; Fleming, 1994 ; Sparks, Ganschow, Pohlman, Skinner et Artzer, 1991 ; Kaneko, 1992 ; Turnbull, 1998, 1999a, 1999b ; Wolf, 1977) démontrant que les élèves atteignent mieux les résultats d'apprentissage visés lorsque leurs enseignants ou leurs enseignantes se servent de la langue cible pour communiquer avec eux en classe.

De plus, quelques recherches (MacDonald, 1993 ; Macaro, 1997 ; Turnbull, 2001) suggèrent que la majorité des élèves veulent que leur enseignant ou leur enseignante se serve de la L2 ; employer la L2 crée un contexte concret et authentique dans la classe, ce qui motive les élèves et leur montre le lien entre la L2 et le vrai monde. MacDonald (1993) rapporte que les élèves du secondaire dans son étude étaient même démotivés par les classes dans lesquelles le français était absent ou peu présent.

Autrement dit, employer le français en classe crée une atmosphère positive, sécurisante et motivante où les élèves peuvent connaître du succès en français.

Pourquoi employer l'anglais ?

Bien qu'il soit nécessaire d'exposer les apprenants le plus souvent possible au français, plusieurs chercheurs et pédagogues (p. ex. Cook, 2001 ; Py, 1996 ; Turnbull et Arnett, 2002 ; Turnbull, 2001 ; Van Lier, 1995, 1996) suggèrent que, de temps en temps, l'utilisation de la L1 peut améliorer la qualité de la langue cible pour les apprenants. La L1 rendrait la langue cible plus évidente et compréhensible, ce qui favoriserait l'assimilation de la langue cible. Par exemple, un emploi sélectif de mots clés en L1 pourrait aider les apprenants à comprendre l'essentiel d'un cours mené presque totalement en français. Par ailleurs, la formation des concepts est souvent enrichie quand elle se fait par le biais de la L1 et de la L2 (Macaro, 2005).

De plus, nous savons que les élèves ont accès à la langue maternelle dans leur tête ; tout enseignant de français de base sait très bien que ses élèves ne « pensent » pas en français. Cook (2001) se demande alors pourquoi on nierait complètement ce fait. Il croit que les enseignants et les enseignantes qui emploient judicieusement la L1 et la L2, en alternance, créent un environnement d'apprentissage naturel qui reconnaît l'influence de la L1 sur la L2. D'ailleurs, Cook (2001, 2005) et Macaro (2005) suggèrent qu'une alternance entre la L1 et la L2 est tout à fait naturelle et correspond à ce que la plupart des individus bilingues font tous les jours (Myers-Scotton, 1993).

Certains chercheurs (Antón et DiCamilla, 1998) ont démontré comment la L1 peut servir d'échafaudage pour aider les élèves à manipuler un contenu qui leur pose un défi cognitif. Par ailleurs, Brooks et Donato (1994) suggèrent que la L1 facilite l'accès au sens d'un contenu difficile, et permet à l'apprenant d'entamer et de maintenir des interactions en L2. Selon Swain et Lapkin (2001), la L1 peut servir d'appui pour les élèves pendant le travail en groupes ; la L1 rend l'apprentissage plus efficace, aide les élèves à diriger leur attention sur les éléments linguistiques difficiles et facilite les interactions avec leur enseignant et leurs pairs. Selon ces chercheurs, cela va de soi que les enseignants et les enseignantes se servent de la L1 de façon sélective.

Des stratégies pratiques : Comment maximiser l'emploi du français ?

Les suggestions de base suivantes comprennent des rituels que nous trouvons utiles pour maximiser l'emploi de la L2 dans la classe de français de base. Notre intention n'est pas du tout d'être trop prescriptif, mécanique ou réducteur. Par contre, des expériences pratiques nous ont inspiré ces suggestions générales, que nous trouvons utiles.

Suggestion 1: Commencer l'année en français et rester fidèle à ses principes.

Certains suggèrent qu'il est plus facile pour les enseignants et les enseignantes de maximiser l'emploi du français en augmentant graduellement la place du français dans la classe au fur et à mesure que l'année avance. Nous croyons cependant que cette pratique est difficile à réaliser et qu'elle prive les élèves du contact précieux avec la L2. Nous croyons qu'il vaut mieux commencer en L2 dès le début de l'année. Toutefois, pour réussir, il existe des techniques et des stratégies pour aider les enseignants et les enseignantes et pour « entraîner » les élèves.

Suggestion 2 : Une attitude positive et de l'enthousiasme aident beaucoup.

Parfois, certains enseignants ou enseignantes insistent pour parler français malgré les élèves. Les élèves connaissent peu de succès dans le cours et par conséquent développent des attitudes négatives envers le programme. Cette situation devient difficile pour tout le monde. Nous croyons cependant que les enseignants et les enseignantes et les élèves auront plus de succès à fonctionner en français si l'enseignant ou l'enseignante adopte une attitude positive envers les élèves et envers le programme en français de base. L'enthousiasme sincère est un atout pour tout le monde.

Suggestion 3 : Le contenu, les activités et les tâches devraient correspondre aux intérêts des élèves.

Le programme autorisé dans les provinces et territoires canadiens prescrit des champs d'expériences, c'est-à-dire des thèmes qui sont intéressants pour les élèves et qui font partie de leur vécu quotidien. Ces champs d'expériences ont été sélectionnés à partir des résultats d'un sondage national (*l'Étude nationale sur les programmes de français de base : Le syllabus communicatif/expérientiel*) réalisé auprès des jeunes en français de base partout au Canada (Tremblay, Duplantie et Huot, 1990). De plus, la recherche nous montre clairement que les élèves connaissent plus de succès en L2 quand le contenu du programme correspond à leurs intérêts et à leur vécu quotidien.

Pour ces raisons, nous encourageons les enseignants et les enseignantes à se servir de ces champs d'expériences comme point de départ pour les activités, les tâches et les projets expérimentiels dans leurs classes. Cela va de soi que les élèves pourront mieux comprendre la langue cible et se servir de la L2 associée à des thèmes qui font partie de leur vécu.

Suggestion 4 : La personnalisation aide beaucoup.

Les élèves de tous les niveaux s'engagent davantage à l'apprentissage quand le contenu est pertinent et personnalisé. De plus, la personnalisation sert à activer les connaissances antérieures des élèves et ces connaissances facilitent la compréhension. Un enseignement personnalisé peut facilement se faire en L2.

Prenons, par exemple, une activité traitant de différents emplois à temps partiel. J'ai toujours trouvé que mes élèves ont eu plus de succès à tout comprendre en français lorsqu'on a débuté l'activité par leurs

propres emplois et les miens, au lieu d'examiner les emplois de quelques personnages inconnus et peu intéressants dans leur texte.

Suggestion 5 : Une seule stratégie ne marchera pas toujours pour tous les élèves.

Aucune stratégie ne marchera pour tous les élèves dans une classe ; nous savons tous qu'il y a certains élèves plus visuels ou plus analytiques que d'autres, et alors, qu'ils profiteront davantage de certaines stratégies que les élèves dont le style cognitif est plutôt tactile et global. Si les stratégies décrites ci-dessous sont combinées, on saura atteindre le plus grand nombre d'élèves possible et on aura plus de succès à maximiser l'emploi de la L2.

Aider les élèves à mieux comprendre la L2

Pour aider les élèves à comprendre la langue de l'enseignant ou de l'enseignante, il s'agit de rendre sa langue compréhensible pour eux. Les stratégies suivantes peuvent se révéler utiles.

Répétitions : nombreuses et variées

Les apprenants de L2, surtout ceux exposés à la L2 en courtes périodes plus ou moins fréquentes, comme en français de base, ne comprennent pas toujours ce qu'on leur dit la première fois. Souvent, les enseignants et les enseignantes ont de la difficulté à simplifier leur langue pour la rendre accessible aux élèves. Alors, il faut souvent répéter deux ou trois fois la même chose. Cependant, il est important que ces répétitions soient différentes les unes des autres. Les paraphrases, la simplification, les synonymes et les antonymes ainsi que des exemples concrets et connus aident à répéter le message pour aider les élèves à mieux comprendre en L2. Dans l'exemple qui suit, une enseignante explique une activité expérimentelle où les élèves décrivent leur famille et en font un dessin ; nous y retrouvons des exemples de chacune de ces stratégies :

Je vais décrire ma famille, la famille de Madame ... Après, dans dix minutes, vous allez décrire, faire une description de votre famille ... Vous allez dessiner, faire une image, une photo de votre famille. Vous comprenez ? Ça va ?

Dans ma famille -- dans la famille de Madame, il y a ma mère, ma maman (elle dessine sa mère ou montre une photo). Elle s'appelle Margaret.

Comment s'appelle ta mère, Brodie ? Comment s'appelle la maman de Brodie ?

Il y a aussi mon père, mon papa. Il s'appelle Winston ...

Le débit et l'intonation

Mes élèves se sont souvent plaints que je parlais trop vite ; ils n'étaient pas encore habitués à ma façon de parler. Par conséquent, il est recommandé de parler clairement et un peu plus lentement afin d'aider les élèves à bien saisir votre accent, à s'y habituer et à s'habituer à votre façon de parler, surtout au début de l'année et au niveau élémentaire. Cependant, il faudrait viser graduellement un débit normal, surtout au niveau secondaire.

Il est efficace d'employer l'intonation pour mettre l'accent et pour attirer l'attention des élèves sur les mots clés quand on parle. Dans l'exemple ci-dessus, l'enseignante se sert d'une intonation montante et marquée, indiquée par des caractères gras, pour mettre l'accent sur les éléments clés que les élèves sont plus ou moins certains de comprendre.

Une image vaut mille mots

Il est très important de se servir d'images et de photos pour illustrer ce dont on parle et pour aider les élèves à développer leur vocabulaire en L2. Mais où trouver des images appropriées pour la classe ? Dans l'exemple ci-dessus, l'enseignante dessine ou montre une photo de sa famille, et les élèves feront un dessin de leur famille (quelques enseignants ou enseignantes se servent du dessin pour faire rire les élèves). Cependant, il n'est pas toujours possible ou facile de dessiner ce dont on parle en classe. Bien sûr, on pourrait toujours demander de l'aide à un élève dont l'intelligence artistique est bien développée.

D'ailleurs, on pourrait créer des dossiers d'images et de photos pour les différents champs d'expérience abordés. Les élèves pourraient aider en découplant des images dans de vieux catalogues et revues. Il est utile de garder les images dans un classeur pour les années suivantes afin d'économiser du temps et de garder cette banque d'images à jour, et pour bien représenter les intérêts de chaque groupe d'élèves.

De plus, le dessin par collage (*clip art*) et Internet sont des sources inestimables d'images de toutes sortes³. Il existe une panoplie de dictionnaires illustrés⁴, plusieurs dictionnaires visuels en ligne⁵ et des livres illustrés pour aider les élèves de langue seconde à développer leur vocabulaire⁶.

Rien ne peut remplacer la réalité concrète

Il est très utile d'apporter de vrais objets dans la classe pour faciliter la communication avec les élèves en L2. Par exemple, dans une activité où ils agissent de faire une expérience scientifique avec des plantes, on pourrait faire une démonstration avec les objets concrets dont on a besoin pour l'expérience afin de fournir un modèle à imiter pour les élèves. Il s'agit de montrer clairement chaque objet en les nommant.

Il convient de se servir des objets déjà existants dans l'école pour parler des routines scolaires ; aux niveaux élémentaire et intermédiaire (7^e et 8^e), on peut même mettre sur ces objets des étiquettes créées par les élèves (le bureau, le tableau, la poubelle, le bureau du directeur, la bibliothèque, etc.).

Démonstrations et modèles

Les démonstrations et les modèles sont efficaces pour appuyer les instructions faites en L2 et pour aider les élèves à connaître du succès en L2. Par exemple, pour aider les élèves à comprendre ce qu'est une arrestation policière et ce qu'ils doivent faire pour créer un jeu de rôle pour en simuler une, il serait utile que l'enseignant ou l'enseignante crée et présente comme modèle une situation comique, qui lui serait arrivée. L'enseignant ou l'enseignante pourrait même jouer le rôle d'un personnage comique bien connu qui se fait arrêter (dans le style des sketches de l'émission *This Hour Has 22 Minutes*).

Gestes, mimiques, expressions du visage

Les techniques paralinguistiques comme les gestes, les mimiques et les expressions du visage peuvent également aider les élèves à comprendre la L2. Au niveau élémentaire, et même intermédiaire, il est utile d'introduire des gestes comme signaux pour gérer la classe (p. ex. deux doigts aux yeux pour indiquer qu'on veut que les élèves regardent le professeur ; un geste pour mimer l'ouverture du manuel scolaire). De plus, on peut enseigner des gestes et des mimiques pour accompagner et faciliter la compréhension d'une chanson favorite des élèves.

L'appui de l'écrit

Quand on donne des directives aux élèves, il est facile d'écrire les mots clés au tableau pour rendre visuelles les instructions ; souvent, les élèves ont des difficultés à comprendre des mots qu'ils connaissent quand ils

les entendent seulement, mais quand ils les voient à l'écrit et les entendent à l'oral, la compréhension est immédiate. Dans l'expérience scientifique décrite ci-dessus, tel qu'indiqué, il serait utile pour les élèves que l'enseignant ou l'enseignante écrive le nom de chaque objet au tableau, à l'avance si possible (si on a sa propre salle de classe) ou bien sur une grande feuille mobile qu'on pourrait afficher dans la classe pendant la démonstration. Ceci aiderait les élèves à faire le lien entre ce qu'ils entendent et la représentation graphique des mots.

L'enseignement stratégique

Les suggestions suivantes font partie d'un enseignement de stratégies d'apprentissage (Ehman, Leaver et Oxford, 2003) et de communication (Dörnyei et Scott, 1997). L'enseignement de ces stratégies aide à maximiser l'emploi de la L2 pour tous et facilite l'apprentissage et la communication en L2.

L'acceptation par les élèves qu'il ne faut pas comprendre chaque mot qu'ils ou qu'elles entendent ou lisent

La recherche nous suggère que les meilleurs apprenants de L2 sont ceux et celles qui peuvent tolérer l'ambiguïté (Chapelle et Roberts, 1986) ; c'est-à-dire, l'acceptation de ne pas comprendre chaque mot qu'ils ou qu'elles entendent ou lisent. Cependant, il est parfois difficile de convaincre les élèves qu'il n'est pas nécessaire de crier « *I don't understand a thing* » quand il leur manque un ou deux mots dans une phrase qu'ils viennent d'entendre ou de lire. Les élèves dont le style cognitif est analytique et les apprenants plus âgés auront sans doute de la difficulté à tolérer l'ambiguïté, alors il faut le leur répéter régulièrement.

D'ailleurs, un enseignement stratégique de l'écoute, décrit dans la section suivante, pourrait faire partie systématique des classes de français de base, à tous les niveaux, pour aider les élèves à bien développer leur capacité de compréhension orale, ce qui aiderait les enseignants ou enseignantes à maximiser leur emploi de la L2.

L'enseignement stratégique de l'écoute

On peut enseigner des stratégies aux élèves pour qu'ils deviennent de meilleurs « écouteurs » ; les meilleurs écouteurs stratégiques se débrouillent mieux dans une classe qui se déroule en L2 (Vandergift, 2002a, 2002b, 2004). Les stratégies suivantes sont importantes à enseigner aux élèves :

- Pour aider les élèves à deviner le sens de ce qu'ils lisent ou entendent, on peut faire des hypothèses et des prédictions avant qu'ils écoutent un texte oral ou bien quand ils vous disent qu'ils ne comprennent pas ;
- On peut encourager les élèves à faire des liens entre le contenu ou le thème de ce qu'ils écoutent, et leur vécu et leurs connaissances antérieures ;
- On peut proposer aux élèves d'écouter de façon sélective, c'est-à-dire d'écouter pour obtenir un renseignement spécifique ou pour saisir le sens global de ce qu'ils entendent. Nous avons eu plus de succès lorsque nous proposons une tâche à la fois aux élèves.
- Comme activité de post-écoute, on peut encourager les élèves à réfléchir sur les stratégies qui les aident à comprendre le mieux.

Les mots amis

Selon LeBlanc et Séguin (1996), il existe 23 000 mots qui sont identiques ou similaires en français et en anglais. Cela va de soi, alors, qu'il serait utile de profiter des ressemblances entre les deux langues pour aider les élèves à mieux comprendre la langue cible à l'écrit et à l'oral, et pour aider les élèves à développer leur vocabulaire en L2.

Il s'agit d'une stratégie qu'il faut travailler avec les élèves de tous les niveaux. Nous suggérons d'introduire les mots amis au début de chaque année et de les exploiter à toute occasion possible ; il ne suffit pas de mentionner les mots amis une fois au début de l'année et plus jamais après cela.

Phrases de communication pour survivre dans la salle de classe en L2

Nous trouvons qu'il est utile d'exploiter certaines expressions (voir Calvé, 1993 ; LeBlanc, 1996, pour des listes possibles) dont on se sert régulièrement dans la classe pour effectuer des routines scolaires ou pour participer à une activité de groupe. Si les élèves apprennent ces expressions par cœur, elles deviennent des automatismes, et les élèves et l'enseignant ou l'enseignante peuvent éviter la L1 quand ils les utilisent. Nous recommandons que ces expressions soient affichées dans la classe où les élèves peuvent les repérer facilement. Nous recommandons également que les élèves se créent une section spéciale de leur classeur de français pour ordonner ces expressions. On pourrait également donner de temps en temps des petits « quiz », écrits et oraux, pour s'assurer que les élèves mémorisent ces expressions importantes.

Aider les élèves à accomplir les tâches communicatives expérimentelles en L2

Souvent, les enseignants et les enseignantes disent qu'ils évitent les tâches communicatives et expérimentelles, individuelles ou en groupes, dans leurs classes de français de base parce que les élèves parlent trop la L1. Les stratégies suivantes aident les élèves à maximiser leur emploi de la L2, la gestion des activités devient plus facile et le volume dans la classe devient tolérable.

- Les élèves connaissent souvent plus de succès quand on commence par faire des tâches faciles et rapides et lorsqu'on coupe les activités en « morceaux » réalisables.
- Nous recommandons de commencer par faire des activités en groupes de deux élèves ; plus il y a d'élèves, plus il y a de chances qu'on va parler la L1.
- Les élèves en français de base, de tous les niveaux, auront plus de succès quand il y a une tâche spécifique et concrète à accomplir ; les « discussions » ouvertes ne marchent pas souvent, parce que les élèves n'ont ni la confiance en français ni le vocabulaire. De plus, une limite de temps sert souvent à encadrer et à garder la concentration des élèves.
- On valorise les élèves en les félicitant quand ils comprennent une directive ou une explication en français ou bien quand ils accomplissent une tâche en français.

Employer la L1 de façon limitée et judicieuse au profit de l'apprentissage

Quand on se demande si on devrait changer en L1 ou quand on croit que la L1 pourrait faciliter ou enrichir l'apprentissage des élèves, on recommande une réflexion significative basée sur de telles questions : Est-ce que je pourrais me servir de la voix des élèves pour une traduction ou une explication en L1 afin que le modèle linguistique de la classe (l'enseignant ou l'enseignante) ne parle que le français ? Est-ce que j'ai essayé toutes les stratégies que je connais pour continuer en français ? Qu'est-ce que je vais gagner en changeant en L1 ?

Si nous sommes convaincus qu'il serait souhaitable d'employer un peu la L1, et s'il n'est plus possible de se servir de la voix des élèves, les suggestions suivantes sont offertes afin de maximiser l'emploi de la L1 tout en limitant la quantité d'interventions employées en L1.

L'attitude de tout le monde vis-à-vis de l'anglais et de toutes les L1

Pourquoi ne pas demander la permission aux élèves de parler anglais ? Pourquoi ne pas exiger que les élèves disent «est-ce que je peux parler anglais ? » s'ils veulent employer la langue de Shakespeare ou leur propre L1 ? Bien sûr, ils accepteront de donner cette permission. L'enseignant ou l'enseignante décidera si leur requête est justifiée. Il s'agit d'un geste symbolique, mais j'ai déjà vu cette règle fonctionner très bien dans une classe où l'enseignante a parlé anglais moins de 10 p. cent du temps où je l'ai observée pendant un semestre scolaire. Tout le monde dans cette classe comprenait que la langue principale était le français. On reconnaissait l'utilité et l'importance d'un emploi exceptionnel, limité et judicieux de l'anglais. Un bon nombre de mes étudiants en formation initiale me disent également que cette stratégie fonctionne bien.

Une période d'attente

A-t-on parfois l'impression que la classe va éclater si on ne parle pas anglais ? Est-il possible qu'on soit parfois trop impatient ou trop anxieux pour les élèves ? Aurait-il été possible d'essayer une autre fois en français ? Peut-être faudrait-il leur donner un peu plus de temps pour réagir et pour assimiler ce qu'ils entendent. Nous vous recommandons une période d'attente d'au moins 20 secondes (Shrum, 1985) et s'il n'y a aucune réaction ou aucun signe de compréhension, il faudrait peut-être changer en L1, brièvement, pour ensuite continuer en français.

Éviter les traductions mot à mot

Je dis toujours à mes étudiants qu'ils ne sont pas assez bien payés pour jouer le rôle d'interprète simultané. Et de plus, si les élèves savent qu'on va tout traduire tout le temps, ils ne feront pas l'effort de comprendre. Nous recommandons de commencer par traduire les mots clés ; ce sont souvent les mots difficiles ou inconnus qui posent les problèmes.

Cas exceptionnels

Employez la L1 pour des cas sérieux ou exceptionnels de discipline et en cas d'urgence. Utilisez la L1 quand un élève est très frustré. Par exemple, il se peut que les élèves qui ont des défis auditifs soient souvent frustrés en classe de français. Ganschow, Sparks et Javorsky (1998) renforcent l'importance de la L1 pour les élèves en difficultés d'apprentissage.

Arnett (2003) suggère une adaptation particulière avec ces élèves ; aidons-les en anglais ou dans leur L1 (si possible), tranquillement à côté ou après le cours.

La L1 au profit de l'apprentissage

Un emploi sélectif et limité de la L1 par l'enseignant ou l'enseignante pourrait enrichir l'apprentissage des apprenants. Considérons les exemples suivants.

Donner un équivalent en L1 d'un mot de vocabulaire

Donner un équivalent en L1 d'un mot de vocabulaire complexe ou abstrait peut faciliter la mémorisation et le rappel automatisé de ce mot. Reprenons l'exemple proposé ci-dessus. En plus d'offrir des synonymes et des paraphrases en L2, on peut insérer un mot d'anglais, sans rompre la communication en français :

Je vais décrire ma famille, la famille *family* de Madame ... après, dans dix minutes, vous allez décrire, *describe* faire une description de votre famille... Vous allez dessiner, *draw*, faire une image, de votre famille. Vous comprenez ? Ça va ?

Dans ma famille – dans la famille de Madame, *my family*, il y a ma mère, ma maman (elle dessine sa mère ou montre une photo). Elle s'appelle Margaret. Comment s'appelle ta mère, Brodie ? Comment s'appelle la maman de Brodie ?

Il y a aussi mon père, mon papa. Il s'appelle Winston ...

Faire une comparaison rapide des différences et similitudes d'une structure grammaticale

Faire une comparaison rapide des différences et similitudes en L2 et en L1 d'une structure grammaticale difficile aide à réduire les transferts erronés. De plus, cela facilite la compréhension d'un aspect parfois difficile, qu'on perçoit comme ennuyeux, de l'apprentissage de la L2.

Par exemple, il est utile d'offrir la traduction de l'erreur commune «*je suis fini* ». Dire aux élèves qu'ils sont en train de dire «*I am dead* » aide souvent les élèves. De plus, montrer comment la forme du plus-que-parfait ressemble beaucoup à la structure en anglais est utile (j'avais mangé la pomme quand on m'a offert une orange à manger = *I had eaten the apple when I was offered an orange to eat*).

Clarifications rapides en L1

Une clarification succincte des directives pour une activité de communication orale peut aider les élèves à connaître plus de succès avec les activités proposées en classe et peut économiser beaucoup de temps. Par ailleurs, une explication supplémentaire en L1 pour une tâche d'évaluation aide à s'assurer que l'apprenant comprend ce qu'on lui demande de faire et aide à s'assurer qu'on évalue l'élève de façon valable et fiable.

La L1 et les défis cognitifs

Les élèves profitent souvent de l'emploi de la L1 - soit seuls, soit entre eux et elles - pour gérer ou pour comprendre des tâches communicatives dont le défi cognitif dépasse les compétences en L2 des apprenants. Nous recommandons aux enseignants et enseignantes d'accepter que les élèves aient souvent à parler la L1 quand ils travaillent en groupes pour accomplir une tâche complexe en L2. Nous croyons également qu'il est souhaitable de parler ouvertement avec les élèves de l'utilité de la L1 (au lieu du tabou de la L1) afin de favoriser une attitude positive vis-à-vis de la L1 comme outil d'apprentissage, voire comme stratégie métacognitive (Macaro, 2005).

Conclusion

Pendant une entrevue pour un projet de recherche, j'ai posé la question suivante à une enseignante qui croit fortement qu'il faut maximiser le français dans ses classes de français de base à l'élémentaire : « Qu'est-ce qui explique pourquoi vos croyances vis-à-vis de l'emploi du français dans vos classes sont si fortes ? Sa réponse a été simple : « On m'a embauchée pour enseigner le français, pas l'anglais ».

Inflexible. Directe. Simple. Mais vraie. Nous croyons cependant qu'un emploi sélectif et limité de la L1 peut faciliter la tâche complexe de l'enseignement en français de base et peut enrichir l'apprentissage des élèves. Mais, comme cette participante, nous sommes conscients de l'importance de maximiser le français dans la classe de français. Sinon, où est-ce que les élèves seront exposés à cette belle langue ?

Miles Turnbull est professeur agrégé dans la Faculté d'éducation à l'Université de l'Île-du-Prince-Édouard. Il est actuellement président de l'Association canadienne des professeurs de langues secondes.

Notes

- 1 Une version anglaise de cet article est disponible sur le site Web de la RCLV au www.utpjournals.com/cmlr. An English version of this article is available on the CMLR Web site at www.utpjournals.com/cmlr.
- 2 Dans les classes de français de base au Canada, l'anglais est la langue commune des apprenants et des enseignants et enseignantes, mais l'anglais n'est pas nécessairement la langue maternelle (L1) des apprenants. Comme Swain et Lapkin (2005) et Mady (2003, en préparation) nous le signalent, le nombre de nouveaux canadiens inscrits en programmes de français langue seconde au Canada est à la hausse, surtout en milieu urbain. Lorsque nous traitons de l'emploi sélectif et limité de la L1, nous recommandons l'importance pour les élèves d'avoir accès à leur propre L1 et pas seulement à l'anglais.
- 3 Le site Web de l'Association canadienne des professeurs de langues secondes (<http://www.caslt.org/research/clipart.htm>) contient une excellente banque d'images et un moteur de recherche qui facilite la recherche d'images clip art.
- 4 Nous recommandons les dictionnaires visuels suivants : *Le visuel : dictionnaire thématique anglais/français* (Corbeil et Archambault, 1992) ; *Le nouveau dictionnaire visuel junior* (Corbeil et Archambault, 2003a) ; *Le nouveau dictionnaire visuel junior : français-anglais* (Corbeil et Archambault, 2003b).
- 5 Par exemple, au site Web <http://www.pdictionary.com/french/>, on trouve un dictionnaire multilingue visuel construit spécifiquement pour les élèves en langue seconde ou pour les débutants de n'importe quel âge. De plus, le site offre une variété d'activités interactives pour développer le vocabulaire des élèves. Les mots du dictionnaire sont présentés soit dans des listes alphabétiques, soit par thèmes.
- 6 Exemple : *Vocabulaire illustré: 350 exercices niveau débutant* (cette série existe aussi pour les niveaux intermédiaire et avancé).
- 7 Pour lire davantage sur l'enseignement stratégique de l'écoute, nous vous recommandons les écrits de Larry Vandergrift (2002a, 2002b, 2003, 2004) et un article court et pratique écrit par Lentz, Campbell, Carstens, Pélloquin et Roy (2000). En se basant sur l'enseignement stratégique de l'écoute, ces auteurs proposent une série d'idées pratiques pour aborder l'écoute d'annonces publicitaires.

Références

- Antón, M. et DiCamilla, F. (1998). Socio-cognitive functions of L1 collaboration: Interaction in the L2 classroom. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 54, 314-342.

- Arnett, K. (2003). Teacher adaptations in core French: A case study of one grade 9 class. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 60, 173-198.
- Brooks, F. et Donato, R. (1994). Vygotskian approaches to understanding foreign language learner discourse during communicative tasks. *Hispania*, 77, 262-274.
- Burstell, C. (1968). *French from eight: A national experiment*. Windsor, Berks : National Foundation for Educational Research.
- Burstell, C. (1970). *French in the primary school: Attitudes and achievement*. Windsor, Berks : National Foundation for Educational Research.
- Burstell, C., Jamieson, M., Cohen, S. et Hargreaves, M. (1974). *Primary French in the balance*. Windsor, Berks : National Foundation for Educational Research.
- Calvé, P. (1993). Pour enseigner le français ... en français. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 50, 15-29.
- Carroll, J.B. (1975). *The teaching of French as a foreign language in 8 countries*. Stockholm : Almqvist et Wiksell Tryckeri AB.
- Carroll, J.B., Clark, J.L.D., Edwards, T.M. et Handrick, F.A. (1967). *The foreign language attainments of language majors in the senior years: A survey conducted in US colleges and universities*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Chapelle, Carol A. et Roberts, Cheryl. (1986). Ambiguity, tolerance and field independence as predictors of proficiency in English as second language. *Language Learning*, 36, 27-45.
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 57, 402-423.
- Cook, V. (2005). Basing teaching on the L2 user. dans E. Llurda (dir.), *Non-native language teachers: Perceptions, challenges and contributions to the profession* (p. 63-84). New York : Springer.
- Corbell, J.-C. et Archambault, A. (1992). *Le visuel : dictionnaire thématique français-anglais*. Montréal : Québec/Amérique.
- Corbell, J.-C. et Archambault, A. (2003a). *Le nouveau dictionnaire visuel junior*. Montréal : Québec/Amérique jeunesse.
- Corbell, J.-C. et Archambault, A. (2003b). *Le nouveau dictionnaire visuel junior : français-anglais*. Montréal : Québec/Amérique jeunesse.
- Dörnyei, Z. et Scott, M.L. (1997). Communication strategies in second language: Definitions and taxonomies. *Language Learning*, 47, 171-210.
- Duff, P. et Polio, C. (1990). How much foreign language is there in the foreign language classroom? *Modern Language Journal*, 74, 154-166.
- Ehrman, M., Leaver, B. et Oxford, R. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, 31, 313-330.
- Fleming, S. (1994). *It takes two to tango*. Mémoire de maîtrise inédit, Monterey, Institute of International Studies, Monterey, CA.

- Fondation d'éducation des provinces atlantiques. (1997). *Document d'encadrement du programme de français de base au Canada atlantique*. Halifax : Fondation d'éducation des provinces atlantiques.
- Ganschow, L., Sparks, R. et Javorsky, J. (1998). Foreign language learning difficulties: An historical perspective. *Journal of Learning Disabilities*, 31, 248-259.
- Kaneko, T. (1992). *The role of the first language in the foreign language classroom*. Thèse de doctorat non-publiée, Philadelphie : Temple University.
- LeBlanc, C. (1996). The language management system. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 52, 331-335.
- LeBlanc, R. (1990). *L'Étude nationale sur les programmes de français de base (NCFB)*. Ottawa : L'Association canadienne des professeurs de langues secondes.
- LeBlanc, R. et Séguin, H. (1996). Les congénères homographes et parographes anglais-français. dans R. Courchène, S. Burger, C. Cornaire, R. LeBlanc, S. Paribakht et H. Séguin (dir.), *25 years of second language teaching at the University of Ottawa* (p. 69-91). Ottawa : Institut des langues secondes, Université d'Ottawa.
- Lentz, F., Campbell, R., Carstens, A., Pélouquin, H. et Roy, H. (2000). Écouter/visionner des messages publicitaires : démarche et propositions pédagogiques. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 56, 523-534.
- MacDonald, C. (1993). *Using the target language*. Cheltenham : Mary Glasgow Publications.
- Macaro, E. (1997). *Target language, collaborative learning and autonomy*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Macaro, E. (2005). Codeswitching in the L2 classroom: A communication and learning strategy. Dans E. Llurda (dir.), *Non-native language teachers: Perceptions, challenges and contributions to the profession* (p. 63-84). New York : Springer.
- Mady, C. (en préparation). *The suitability of core French for recently arrived adolescent immigrant secondary school students*. Thèse de doctorat, OISE-UT, Toronto.
- Mady, C. (2003). *Motivation to study and investment in studying core French at the secondary level: Comparing English as a second language and Canadian-born students*. Mémoire de maîtrise. Toronto : Université de Toronto.
- Myers-Scotton, C. (1993). *Duelling languages: Grammatical structure in code-switching*. Oxford : Oxford University Press.
- Polio, C. et Duff, P. (1994). Teachers' language use in university foreign language classrooms: A qualitative analysis of English and target language alternation. *Modern Language Journal*, 78, 313-326.

- Py, B. (1996). Reflection, conceptualisation, and exolinguisic interaction: Observations on the role of the first language. *Language Awareness*, 5, 179-187.
- Shrum, J.L. (1985). Wait time and the use of target or native languages. *Foreign Language Annals*, 18, 305-313.
- Sparks, R., Ganschow, L., Kenneweg, S. et Miller, K. (1991). Use of an Orton-Gillingham approach to teach a foreign language to dyslexic/learning-disabled students: Explicit teaching of a phonology in a second language. *Annals of Dyslexia*, 41, 96-118.
- Swain, M. et Lapkin, S. (2001). Task-based second language learning: The uses of the first language. *Language Teaching Research*, 4, 251-274.
- Swain, M. et Lapkin, S. (2005). The evolving sociopolitical context of immersion education in Canada: Some implications for program development. *International Journal of Applied Linguistics*, 15(2), 169-186.
- Tremblay, R., Duplanté, M. et Huot, D. (1990). *L'Étude nationale sur les programmes de français de base : le syllabus communicatif/expérientiel*. Ottawa : Association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS).
- Turnbull, M. (1998). *Multidimensional project-based teaching in core French: A case study*. Thèse de doctorat inédite, OISE/UT, Toronto
- Turnbull, M. (1999a). Multidimensional project-based teaching in French second language (FSL): A process-product case-study. *Modern Language Journal*, 83, 548-568.
- Turnbull, M. (1999b). Multidimensional project-based second language teaching: Observations of four grade 9 core French teachers. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 56, 3-35.
- Turnbull, M. (2000). Analyses of core French teachers' language use: A summary. Proceedings of Bilingual Child, Global Citizen colloquium, University of New Brunswick. Fredericton, NB. Publié en ligne www.caslt.org.
- Turnbull, M. (2001). There is a role for the L1 in second and foreign language teaching, but... *La Revue canadienne des langues vivantes*, 57, 531-540.
- Turnbull, M. et Arnett, K. (2002). Teachers' uses of the target and first languages in the classroom. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 204-218.
- Vandergift, L. (2002a). 'It was nice to see that our predictions were right!': Developing metacognition in L2 listening comprehension. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 58, 555-575.
- Vandergift, L. (2002b). Listening: Theory and practice in modern language listening competence. Web guide to good practice in teaching and learning in languages, linguistics and area studies. Disponible au : www.lang.lsn.ac.uk/resources/goodpractice.asp?resourceid=67
- Vandergift, L. (2003). From prediction to reflection: Guiding students through the process of L2 listening. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 59, 425-440.
- Vandergift, L. (2004). Learning to listen or listening to learn. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 3-25.
- Van Lier, L. (1995). The use of the L1 in L2 classes. *Babylonia*, 2, 37-43.
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy, and authenticity*. London : Longman.
- Wolf, R.M. (1977). *Achievement in America: National report of the United States for the international educational achievement project*. New York : Teachers College Press, Columbia University.