

Actes du Congrès
COLLÈGES CÉLÉBRATIONS 92
Conference Proceedings



MONTRÉAL MAY 24 25 26 27 MAI 1992

**L'intégration linguistique des étudiants allophones :
problèmes et tentative de solutions**

par

Lucienne NICOLAS-SÉÏDE et Daniel CAILLE
Cégep de Bois-de-Boulogne
(Québec)

Atelier 3D45

*Collèges
créateurs d'avenir*

*Colleges
creators of the future*



Association des collèges
communautaires du Canada



Association québécoise de
pédagogie collégiale

L'INTÉGRATION LINGUISTIQUE DES ÉTUDIANTS ALLOPHONES: PROBLÈMES ET TENTATIVE DE SOLUTIONS

Lucienne Nicolas-Séide
Daniel Caille

1- DÉFINITION DU PROBLÈME

Nous présentons le compte rendu d'une recherche intitulée «matériel expérimental pour allophones». Cette recherche, subventionnée par la Direction générale de l'enseignement collégial, dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) et par le collège de Bois-de-Boulogne, vise à l'identification, la compilation et l'analyse des erreurs propres aux étudiants allophones dans le milieu collégial. Nous y avons travaillé deux jours par semaine de 1990 à 1992. Ce travail débouchera sur l'élaboration de matériel pédagogique expérimental destiné à améliorer la qualité du français chez les étudiants allophones du niveau collégial, en mettant l'accent sur la langue écrite.

L'idée de mener cette étude nous est venue en 1990, alors que nous donnions des cours d'appoint à des étudiants allophones. Dans une de nos classes par exemple, les étudiants étaient originaires de 15 pays différents, et il y avait 22 étudiants dans cette classe. De plus, ces étudiants n'avaient pas tous le même niveau de connaissance du français. Nous nous trouvions donc en face de classes doublement hétérogènes. La même année, le département de français a entrepris une recherche sur l'évaluation de la séquence obligatoire de français au collège¹, et nous avons fait deux constatations importantes:

- les élèves allophones ont le plus faible taux de réussite au TEFEC (un test diagnostique de français auquel tous les étudiants admis au collège sont soumis avant le début des cours. Les résultats permettent de les classer soit directement dans les cours obligatoires de littérature et de linguistique, soit dans les cours d'appoint).
- les faiblesses en français, des allophones et des francophones, ont une incidence sur la réussite des cours de la séquence de français. Mais, même si les francophones ont, comme les allophones, des difficultés en français, nous savons que la nature de ces difficultés n'est pas la même (p. 29).

Dans notre recherche, nous avons défini «allophone» toute personne dont la langue maternelle n'est pas le français et qui, de plus, ne possède pas une connaissance approfondie du français.

Comment se définit le problème à Bois-de-Boulogne?

En 1990 (l'année où a commencé notre recherche), 23% des étudiants n'avaient pas le français comme langue maternelle. On y trouvait des étudiants qui parlent espagnol, italien, créole, arabe, arménien, anglais, grec, hollandais, chinois, vietnamien, cambodgien, d'autres langues asiatiques et des langues slaves. Aujourd'hui, dans une même classe, ces étudiants se côtoient et doivent suivre un enseignement en français, et rédiger des travaux qui exigent d'eux une bonne connaissance du français à tous les niveaux. L'étudiant doit développer son aptitude à utiliser tous les registres : l'oral et l'écrit, le familier et le soutenu. Et puisqu'il est au niveau collégial, il devra en plus atteindre le niveau de l'abstrait et du nuancé pour pouvoir comprendre et analyser des textes théoriques, rédiger des textes qui exigent une réflexion soutenue ou une argumentation cohérente.

Bref, nos classes deviennent de plus en plus multilingues. Et cette situation enrichissante, intéressante, mais pas toujours facile pour l'étudiant comme pour le professeur, se vit dans tous les cégeps de la région de Montréal. De plus, l'étudiant allophone rencontre plusieurs obstacles à la maîtrise de la langue française: les difficultés inhérentes à la langue elle-même, l'interférence de la langue maternelle (et/ou des langues acquises), l'existence de plusieurs niveaux de langue, etc.

2- ÉTAT DE LA QUESTION

Il existe déjà un matériel assez important pour les débutants en langue seconde, enfants comme adultes. Mais ces ouvrages sont conçus avant tout pour des étudiants anglophones qui apprennent le français dans un milieu où, dans la plupart des cas, la langue d'enseignement est l'anglais. Cependant, pour le niveau collégial de langue française, il existe relativement peu d'instruments appropriés.

Il devenait donc urgent pour le collège de mieux connaître la nature des difficultés des allophones en français et de posséder des instruments pour y remédier. Les résultats de cette recherche nous permettront de créer des outils didactiques adaptés à l'ensemble des étudiants allophones, quelle que soit leur langue maternelle. Notre projet nous semble donc combler un vide puisqu'il concerne tous les étudiants allophones qui suivent des cours dans un cégep francophone. Une telle étude n'a pas encore été faite. D'autres chercheurs se sont penchés sur des groupes linguistiques précis, en particulier sur des groupes de langues asiatiques. On connaît des travaux très intéressants comme celui de Michèle Frémont, *Outils pour l'enseignement du français aux Asiatiques*, publié par le collège de Maisonneuve en 1988, celui d'Antoni Boulet et de Sau Ly Sanh, *L'alphabet phonétique*

international (API) à l'usage des allophones du Sud-Est asiatique, publié par le collège de Rosemont en 1989.

Il faut aussi mentionner l'étude menée par Peggy Tchoryk-Pelletier au cégep de Saint-Laurent en 1987, *L'adaptation des minorités ethniques* qui va plus loin que les problèmes linguistiques, mais pose des questions intéressantes sur le lien entre la connaissance de la langue et la réussite scolaire.

Toutes ces recherches sur la question nous indiquent que l'enseignement du français aux étudiants allophones de niveau collégial constitue un intéressant sujet d'actualité. Il apparaît évident qu'une des principales préoccupations des chercheurs a été l'apprentissage du français par les étudiants d'origine asiatique. Étant donné que nous faisons face à des groupes multilingues dans nos classes, nous avons pensé à un matériel didactique qui puisse tenir compte de l'ensemble des étudiants allophones.

À la suite de telles constatations, nous avons jugé utile d'identifier, de compiler et d'analyser les erreurs propres aux étudiants allophones. Ce travail constitue une phase importante dans l'élaboration de matériel didactique.

3- BUT DE LA RECHERCHE

Cette analyse des erreurs faites par les étudiants allophones nous permettra d'élaborer, au cours de l'année scolaire 1992-1993, un matériel didactique expérimental destiné à améliorer la qualité du français écrit chez les étudiants allophones du niveau collégial.

Cette recherche sera utile aux professeurs qui désirent savoir quelles sont les principales sources d'erreurs de leurs étudiants, ainsi qu'aux chercheurs en linguistique appliquée et en grammaire. Le matériel qui sera élaboré à la suite des résultats sera destiné plus aux étudiants qu'aux professeurs et aura pour fonction de les aider dans leur apprentissage du français.

4- HYPOTHÈSE GÉNÉRALE DE LA RECHERCHE

Deux facteurs sont à considérer dans l'analyse des erreurs faites par les allophones: l'influence de la langue maternelle ou d'une autre langue (en général la dernière langue apprise) et les difficultés intrinsèques à la langue française. Notre hypothèse était donc la suivante: nous pensions trouver certaines erreurs communes aux francophones et aux allophones et d'autres propres à ceux qui apprennent une langue seconde et que ne fera jamais un locuteur natif. De plus, nous nous attendions à ce que l'influence de la langue maternelle se fasse sentir dans la nature des erreurs faites par chaque groupe linguistique.

La première étape de notre recherche nous a alors permis de déterminer un ensemble de fautes communes à tous les allophones; c'est à partir de cet ensemble que nous travaillerons plus particulièrement pour l'élaboration du matériel didactique, sans négliger cependant les erreurs les plus courantes propres aux différents groupes linguistiques.

5- CONSTITUTION DU CORPUS

Notre corpus comprend 174 travaux rédigés en classe par les étudiants au cours de l'année scolaire 1990-1991. Le quart des travaux vient des étudiants en cours d'appoint et les autres (les trois quarts) viennent des étudiants qui suivent les cours de la séquence régulière de français soit parce qu'ils ont réussi au test TEFEC, soit parce qu'ils ont réussi aux cours d'appoint. Mais ces textes ne sont pas seulement des travaux de français.

En effet, nous avons écrit aux coordonnateurs de tous les départements pour les mettre au courant de notre projet. Après ce premier contact, nous avons sélectionné les départements suivants: français, philosophie, soins infirmiers, techniques administratives, techniques de bureau et sciences sociales, en fonction de la proportion des allophones qui les fréquentaient et de la quantité de travaux écrits fournis. Nous avons ensuite contacté par lettre les professeurs de ces départements pour leur demander leur participation.

Notre intention était de faire écrire un texte, en salle de classe, sur un même sujet par tous les étudiants allophones concernés par notre recherche. Cette approche offrait l'avantage de comparer les résultats des différents groupes linguistiques sur un même sujet. Mais comment réunir ces étudiants répartis dans des programmes et dans des groupes-cours si différents? Nous avons ensuite pensé que ce contretemps offrait en revanche un autre avantage d'importance: celui d'avoir des textes de sujets différents issus de divers types de travaux rédigés dans les cours. Cela nous permettrait de mieux cerner les problèmes d'orthographe, de vocabulaire, de grammaire, de syntaxe, etc., relatifs à chaque discipline qui requiert des travaux écrits.

Classement des travaux par langue maternelle

Nous avons identifié, à l'aide des professeurs, la langue maternelle de chaque étudiant dont nous avons un travail. Ce renseignement est le seul qui apparaît sur les travaux. Nous avons ensuite groupé les travaux selon les langues maternelles. Nous n'avons retenu que les huit groupes linguistiques les plus importants représentés au collège, à savoir par ordre d'importance: créole haïtien, arabe, arménien, asiatique, anglais, grec, espagnol et italien.

6- ÉLABORATION D'UNE GRILLE DE CORRECTION ET CLASSEMENT DES ERREURS

Dans chaque travail, nous avons identifié les erreurs. Nous les avons groupées par catégorie en nous inspirant de la grille du SALF². Il s'agit d'une grille de correction élaborée par un groupe de professeurs du collège et destinée à la correction des travaux d'étudiants francophones. Nous avons jugé utile et pratique d'utiliser un outil déjà existant, mis au point et validé par des collègues du département de français. Cela assure une continuité dans nos pratiques pédagogiques, tout en ayant l'avantage de nous faire économiser du temps. Cette grille a servi de point de départ et nous a considérablement aidés à établir nos premières catégories. Elle nous a permis le regroupement des erreurs de notre corpus, même si nous avons été obligés de la modifier en y ajoutant quelques éléments relatifs aux erreurs propres aux allophones.

Voici la grille que nous avons obtenue :

La grille de classement des travaux

Orthographe

- O-1 Faute d'orthographe
- O-2 Accents
- O-3 Confusion d'homonymes
- O-4 Majuscules/minuscules
- O-5 Emploi des nombres et des abréviations

Grammaire

- G-1 Accord du verbe avec son sujet
- G-2 Accord et/ou confusion singulier/pluriel
- G-3 Accord masculin/féminin
- G-4 Genre des noms
- G-5 Accord du participe passé
- G-6 Conjugaison ou forme du verbe
- G-7 Emploi des prépositions
- G-8 Indéfinis/collectifs

Vocabulaire

- V-1 Barbarisme
- V-2 Mauvaise acception du terme
- V-3 Confusion de formes paronymiques
- V-4 Anglicisme de vocabulaire

Phrase

- P-1 Structure de phrase
- P-2 Emploi du temps ou du mode du verbe
- P-3 Problème de pronom ou de déterminant
- P-4 Usage des mots liens
- P-5 Usage de la négation
- P-6 Omission, place des mots et répétitions
- P-7 Influence de l'oral

P-8 Anglicisme de structure

10- RÉSULTATS: LES PROBLÈMES³

Nous avons traité 2 486 fiches d'erreurs réparties dans les quatre grandes catégories suivantes : ORTHOGRAPHE (O), GRAMMAIRE (G), VOCABULAIRE (V), PHRASE (P). Les résultats nous ont révélé les principaux problèmes des étudiants dans chaque sous-catégorie étudiée.

O-1 Orthographe

- Bien sûr, des fautes d'orthographe d'usage qui ne suscitent aucun commentaire particulier;
- les mots à consonnes simples doublées, ou l'inverse;
- des mots détachés écrits en un seul mot par l'étudiant (ex: * parceque)
- des mots d'un seul mot écrit en plusieurs mots par l'étudiant (ex: * au quel)
- l'ajout de la marque du pluriel (-s) à des mots ou des expressions au singulier, ou même invariables (ex: *tout autours)

O-2 Accents

- Omission de l'accent, surtout de l'accent aigu.

O-3 Confusion d'homonymes

- La confusion la plus fréquente est la confusion a/à;
 - ensuite, vient la confusion ou/où.
- (Ces erreurs pourraient être des fautes d'accent. Nous avons trouvé plus pertinent de les considérer comme des fautes de confusion d'homonymes).

O-4 Majuscule/minuscule

Il est intéressant de noter que sur les erreurs de majuscules utilisées en milieu de phrase, 63,88% sont dues au désir qu'a l'étudiant de souligner l'importance que le mot a pour lui. Exemples: l'Homme, la Science, le Bonheur, etc.

O-5 Emploi des nombres et des abréviations

- Emploi, dans un texte, d'abréviations normalement utilisées dans la prise de notes : ns (nous), bcp (beaucoup), & (et), S.V.P. (s'il vous plaît), O.K. (d'accord), Qc (Québec);
- incertitude sur la forme correcte de «etc.».

Interférence d'une autre langue

Nous avons ajouté une sous-catégorie O-6 pour y classer les fautes dont l'origine nous semblait due à l'interférence d'une autre langue.

Exemples:

- routine (=routine), réussir (=réussir), erreurs faites par des Espagnols, pour qui la lettre «u» se prononce toujours [u] et la lettre «s», toujours [s];
- on faissait (=on faisait), pour que tu disses (=pour que tu dises), erreurs faites par des Arabes;
- position (=position), église (=église), erreurs faites par des Asiatiques.

Dans ces deux derniers cas de confusion entre consonnes sourdes et sonores à l'intervocalique et en finale, nous n'étions pas assurés que les erreurs provenaient de l'influence de la phonétique des langues arabe et asiatique. Parfois, le mot écrit incorrectement se prononçait comme le mot correct [exemples: «effor», «tranquile» (espagnol) ou «mariage», «example» (anglais)].

Nous n'avions qu'un cas où cette influence de la langue maternelle était évidente: l'emploi du mot «naturaliza».

Pour éviter de faire une interprétation ne reposant pas sur des bases solides (une bonne connaissance de chaque langue maternelle), nous avons décidé de supprimer cette sous-catégorie et d'en classer ailleurs les erreurs.

G-1 Accord du verbe avec son sujet

- Terminaison verbale des trois personnes du singulier:
 - pas de «s» ou de «x» à la 2^e personne
 - «t» au lieu de «s» ou «x»
 - pas de «s» à la première personne
 - «s» ou «x» à la 3^e personne
 - tendance à privilégier le «t», sauf à la 3^e personne, ce qui est contradictoire;
- Confusion des formes verbales du singulier et du pluriel (au niveau de la terminaison) quand ils ont la même prononciation (ex.: *ils juge, *elles m'empêchait de.... etc.);
- importance des mots-écrans;
- tendance à écrire le verbe au singulier quand le sujet est au pluriel;
- sujet collectif au singulier et verbe au pluriel.

G-2 Accord et/ou confusion singulier/pluriel

- Pluriel au lieu du singulier à cause du sens ou de l'environnement du mot (ex: *beaucoup de plaisirs);
- adjectifs qualificatifs au singulier au lieu du pluriel (*ils sont libre).

G-3 et G-4 Accord masculin/féminin et Genre des noms

Ces deux sous-catégories comportent des erreurs qui semblent provenir d'une prononciation fautive. En effet, chaque fois que l'adjectif masculin finit par une consonne normalement non prononcée, il y a une confusion dans la forme écrite provenant (probablement) du fait que l'étudiant prononce cette consonne. Nous avons constaté

que les deux cas les plus typiques étaient le [t] et le [n]. Pour le [n], cette confusion peut même affecter l'article indéfini. Sans en faire une sous-catégorie spéciale dans notre grille de classement, nous avons désigné ce type d'erreur «confusion phonétique».

Voici quelques-uns des exemples les plus probants:

- * une île plat
- * une personne plus content
- * une vie différent
- * une certain jeune fille
- * une cafétéria plein de monde

Notre hypothèse est donc la suivante: l'étudiant pense que les lettres «t» ou «n» en position finale, sans le «e» muet, suffisent pour que l'adjectif se prononce comme il convient au féminin.

La confusion peut même s'exercer dans le sens inverse:

- * un homme toute seule
- * le sérieux est importante

Voici quelques exemples de la même confusion avec l'article indéfini:

- * un femme
- * une facteur important
- * une maison colonial
- * événement spéciale

Ce type d'erreur se trouve aussi dans les autres catégories. Il y en a 106 en tout, réparties en Orthographe, en Vocabulaire, en Grammaire, et en Phrase. A de rares exceptions près, elles portent sur les sons [t], [n] et [l].

Nous pensons que cette confusion phonétique est une piste très importante pour la création de notre matériel didactique.

G-3 Accord masculin/féminin

- Erreurs provenant d'une prononciation fautive (prononciation d'une consonne finale, normalement non prononcée en français);
- emploi fautif du masculin;
- emploi fautif de l'adjectif qualificatif quand celui-ci comporte un changement consonantique au féminin (ex: *il est émotive, *des vents douces).

G-4 Genre des noms

Les erreurs vont dans tous les sens:

- mot masculin terminé par -e mis au féminin (ex: *une musée)
- mot féminin terminé par -e mis au masculin (ex: *un cage)
- mot masculin terminé par une consonne mis au féminin (ex: *une panier)
- mot féminin terminé par une consonne mis au masculin (ex: *un passion)

G-5 *Accord du participe passé*

-Erreurs sur les participes passés conjugués avec avoir;
-erreurs sur les participes passés de la forme passive (et emploi abusif de la forme passive).

G-6 *Conjugaison ou forme du verbe*

Confusion participe passé en -é et infinitif en -er.
Emploi de l'auxiliaire «avoir» au lieu de l'auxiliaire «être» (ex: *j'ai arrivé).

G-7 *Emploi des prépositions*

-omission de la préposition, en particulier «de»;
-ajout, en particulier de et à.
-emploi fautif de à, de, pour;
-confusion entre à et de;
-emploi d'une autre préposition à la place de à et de de.
-emploi fautif de en et dans.

G-8 *Indéfinis/collectifs*

C'est plus particulièrement l'emploi de tout qui pose problème: tendance à ne pas accorder tout en genre et en nombre, quand il est adjectif.

Expressions de temps

Il s'agit de mots ou de locutions exprimant une notion de temps (date, durée, moment, etc.)
Ces erreurs portent toutes sur l'expression du temps en général. Elles se trouvent distribuées dans les sous-catégories auxquelles elles appartiennent de façon plus précise.

Exemples:

- «*le pouvoir qu'il avait d'autrefois=autrefois» se trouve en G-8;
- «*après quand...» se trouve en P-1;
- «*désormais=à ce moment- là» se trouve en V-2;
- «*le matin où ce que...» se trouve en P-8.

V-1 *Barbarisme*

Nous ne classons ici que les mots déformés ou créés et qui, par conséquent, n'existent pas dans la langue française.

Étant donné que ces erreurs amènent un changement non seulement dans la forme écrite du mot, mais aussi dans sa prononciation, nous les avons considérées comme des fautes de vocabulaire, même si elles s'apparentent quelquefois à des fautes d'orthographe (substitution, omission ou ajout de lettre entraînant un changement phonétique).

- barbarisme provenant d'une prononciation fautive (surtout de voyelles: *amiliorer);

- création «logique» (ex: surpeuplation)
- confusion avec des formes existantes.

V-2 *Mauvaise acception du terme*

Mauvaise acception du terme (un mot mal utilisé).
Utilisation d'une périphrase quand le mot juste manque.
(Ex: dans ce monde de plusieurs problèmes = problématique).
Verboosité, mots ronflants pouvant rendre une phrase incompréhensible.

V-3 *Confusion de formes paronymiques*

Il s'agit de la confusion entre des mots proches par leur forme, leur orthographe et surtout leur sonorité, mais qui ne sont pas des barbarismes et qui par conséquent existent dans la langue française.

- causes=clauses
- explosion=éclosion
- en voie de distinction=en voie d'extinction
- replacer=remplacer
- se poser=supposer
- racisme=raciste

Si on peut s'attendre à ce qu'un nom, un verbe ou encore un mot-lien soit utilisé pour un autre quand la prononciation se ressemble, il est intéressant de relever la confusion nom/adjectif ou adjectif/nom: en effet, l'étudiant confond non seulement la forme, mais aussi la nature du mot.

V-4 *Anglicisme de vocabulaire*

- L'anglicisme de vocabulaire porte surtout sur les noms .
(Ex: *futur=avenir, *argument=dispute)
- un nombre important de ces anglicismes s'entend au Québec.

P-1 *Structure de phrase*

Phrases mal structurées pour les raisons suivantes: anacoluthie (rupture ou discontinuité dans la construction d'une phrase), emploi abusif ou fautif de l'ellipse, coq-à-l'âne, verboosité, etc. qui peuvent aller jusqu'à rendre la phrase presque ou même complètement incompréhensible.

P-2 *Emploi du mode ou du temps du verbe*

- Emploi du subjonctif;
- expression de la condition;
- concordance des temps;
- confusions entre l'imparfait, le passé composé et le plus-que-parfait.

P-3 Problème de pronom ou de déterminant

Difficulté dans l'emploi des:

- articles
- pronoms personnels
- pronoms relatifs.

P-4 Usage des mots liens

La plupart des erreurs proviennent du fait que l'étudiant semble ne pas bien connaître le sens précis du mot lien.

P-5 Usage de la négation

Omissions de «ne»: peut être considéré comme une influence de l'oral.

P-5 Omission, place des mots, répétition

- Tendance à la répétition, probablement due à la difficulté à utiliser le pronom personnel;
- redondances assez fréquentes;
- omission qui semble être très souvent une faute d'étourderie.

P-7 Influence de l'oral

- Phrases directement calquées sur la langue parlée;
- erreurs de vocabulaire;
- phrases à structure fautive, même dans la langue parlée.

P-8 Anglicisme de structure

Il s'agit de structures calquées sur l'anglais. Elle ne sont pas particulières aux anglophones.

Si nous avons classé relativement peu d'erreurs dans cette catégorie, c'est que nous n'avons conservé que celles dont la structure nous semble de toute évidence calquée sur l'anglais.

- * Regarder pour (=for) une demi-heure.
- * Partir pour aller à (=to) un pays.
- * Je vais te manquer (*I'm going to miss you*)

- «*... un endroit que tous peuvent s'identifier à» (calque de «... *a place [that] everybody can identify with*»).

- «*tous les prisonniers que j'ai vécu avec.» (calque de «... *all the prisoners [that] I lived with* »).

- *J'étais dans une caverne avec mes jambes, mes mains et mon cou pris dans des chaînes.

[*I was in a cave, with my legs, my hands and my neck caught in chains.* = J'étais dans une caverne, les jambes, les mains et le cou pris dans des chaînes.]

Points saillants:

- Erreurs sur les prépositions.
- Expressions calquées directement sur l'anglais.

Ponctuation

Les erreurs de ponctuation sont si nombreuses et si variées (elles concernent tous les cas de l'emploi de la ponctuation) que nous avons évité de les relever pour ne pas augmenter considérablement le nombre total d'erreurs. C'est un des points sur lesquels les professeurs devront insister.

11- TENTATIVE DE SOLUTIONS

Nous voulons élaborer, expérimenter et réaliser des outils pédagogiques qui répondent à ces difficultés. Nous pensons à:

- un cahier contenant des exercices variés qui pourraient, au besoin, être précédés de notes théoriques ou même de références à des ouvrages de grammaire existants;
- un corrigé des exercices;

Nous pensons également préparer une cassette contenant des dictées et des exercices phonétiques, accompagnée de la transcription écrite de ces textes. Nous ne nous en tiendrons qu'à des exercices axés sur les erreurs que nous avons identifiées et qui sont plus fréquentes dans les textes écrits par les étudiants allophones que dans ceux écrits par les étudiants francophones. Ces exercices porteront donc sur la phonétique, la terminaison verbale, le genre des noms, l'accord de l'adjectif qualificatif, les prépositions, les pronoms personnels, les pronoms relatifs, les niveaux de langue, les synonymes, les familles de mots, les paronymes, l'articulation de la phrase, le pléonisme, la redondance. Ces exercices, qui seront présentés sous forme de fascicules, seront un complément aux ouvrages qui existent déjà en langue maternelle et en langue seconde.

Ce matériel sera conçu de façon à rendre l'étudiant autonome dans son apprentissage. Il est évident qu'il pourra toujours consulter son professeur ou une personne-ressource du centre d'aide de son établissement.

Nous privilégions une approche globalisante parce que, comme l'écrit Marie J. Myers⁴, nous croyons que l'étudiant «doit avoir une idée de l'ensemble pour chaque notion présentée de sorte qu'il puisse procéder par le discernement des nuances, exprimer des opinions et opérer des jugements. Un jugement sur la langue ne peut vraiment être valable si l'individu qui le porte ne connaît pas tous les faits. Donc [...] il faut présenter tous les paramètres qui doivent aller ensemble dans une sorte de cadre et les organiser de sorte qu'ils soient faciles à intérioriser et d'accès aisé pour l'extériorisation».

Si jusqu'à présent nous avons plutôt insisté sur l'intégration linguistique des étudiants, c'est parce que nous pensons que la langue est un facteur important d'intégration sociale. En effet, l'étudiant qui a une bonne connaissance de la langue française aura non seulement l'avantage de mieux comprendre les autres matières, mais aussi pourra mieux se faire accepter dans une équipe, se faire des amis et s'intégrer dans la communauté francophone du Québec.

NOTES

¹ LABELLE, Francine et NICOLAS, Lucienne, *L'évaluation de la séquence des cours de français, une recherche exploratoire*, 1985-1988, Montréal, Collège de Bois-de-Boulogne, avril 1990.

² JEAN, Lionel, LECLERC, Jacques. RACINE, Claude. *La grille de correction du S.A.L.F.*, Montréal, collège de Bois-de-Boulogne, 1988.

³ Le rapport de cette recherche sera disponible à la Direction générale de l'enseignement collégial et au collège de Bois-de-Boulogne dès le début d'octobre 1992.

⁴ «MYERS J. Marie , «Facteurs qui permettent d'améliorer l'extériorisation de l'acquis en langue étrangère», in *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée*, vol.8, no 3-4, novembre 1989, p.237-245.