

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES EFFETS D'UNE APPROCHE D'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS
REPOSANT SUR LA RÉFLEXION TRANSLINGUISTIQUE GUIDÉE SUR LA
COMPÉTENCE ÉCRITE D'ÉTUDIANTS CRÉOLOPHONES CÉGÉPIENS

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR
SOPHIE BESSELLE

MAI 2020

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

J'aimerais d'abord remercier mes professeurs et collègues du programme de didactique des langues, qui m'ont si bien entourée et conseillée tout au long de mes études de maîtrise. Vous m'avez permis de trouver la confiance nécessaire pour entamer un tel projet de recherche.

J'aimerais ensuite remercier ma directrice de recherche, Véronique Fortier, qui a su me guider de main de maître. Tes conseils judicieux m'ont menée à réaliser un travail que je ne me croyais pas en mesure d'accomplir, tes encouragements m'ont apporté le réconfort dont j'avais tant besoin. Merci pour ton temps, ta générosité et ta bonne humeur contagieuse, dont la valeur est tout simplement inestimable à mes yeux.

Je tiens aussi à remercier mes lecteurs, Caroline Payant et Michael Zuniga, pour leurs commentaires des plus pertinents, qui m'auront permis de raffiner mon travail et de le mener à des niveaux qui correspondent aux exigences que je me suis imposées dans le cadre de ma démarche.

Par ailleurs, je ne pourrais remercier suffisamment les responsables des centres d'aide en français qui m'ont accueillie, Lysanne Lacoste-Guyon et Marie-Andrée Clermont. Vous m'avez permis de faire de mon projet une réalité.

Je souhaiterais de plus offrir un merci tout spécial à mes collègues du centre d'aide en français, particulièrement Lisandre Bujold-Dubuc, dont la collaboration m'a rendu la tâche tellement plus facile. Vous retrouver jour après jour a été un véritable bonheur.

Également, je ne pourrais me permettre d'oublier de remercier mes généreux participants, tous plus attachants les uns que les autres. Je vous souhaite d'obtenir un franc succès et de réaliser tous vos rêves les plus grands.

Enfin, je désire remercier mes ami.e.s et ma famille pour leur soutien et leur fierté, qui me va droit au cœur. Vous êtes ce que j'ai de plus précieux. J'aimerais remercier ma mère, qui m'a toujours rappelé de ne jamais douter de moi-même et qui m'a toujours encouragée, ce qui vaut tout l'or du monde. Merci de m'avoir transmis ta passion pour la langue et ton amour des mots, écrits ou à écrire.

Tout particulièrement, j'aimerais remercier mon fiancé Charles, qui m'a soutenue tout au long de ce projet en me procurant la force de me surpasser au quotidien, en plus de m'avoir généreusement offert toute l'aide dont j'avais besoin au moment de l'analyse des données. Mon cher Charles, tu m'inspires, tu m'élèves et tu me combles. Merci.

DÉDICACE

À tous ceux qui font l'expérience
de l'immigration ou de l'altérité,
en cette époque bien singulière.
Je vous souhaite que la suite
soit bonne et douce.

AVANT-PROPOS

Les origines de cette recherche s'inscrivent dans une période de ma vie qui va bien au-delà du moment où j'ai suivi le cours de projet de mémoire à l'automne 2018. En effet, elles naissent d'un désir personnel qui s'est manifesté suite à mon expérience de travail en centre d'aide en français écrit au collégial, alors que ma formation universitaire s'était principalement concentrée sur la littérature française, l'histoire de l'art et l'enseignement postsecondaire.

À travers cette expérience, je suis rapidement venue à la conclusion que j'étais démunie face aux questions des étudiants allophones, comme celles-ci appartenaient clairement à des apprenants de langue seconde en raison de leur nature syntaxique. Je ne souhaitais cependant pas leur offrir la réponse trop facile qu'utilisent malheureusement plusieurs tuteurs décontenancés, qui consiste à répondre que « c'est comme ça que ça se dit ». Ainsi, je me suis inscrite à la maîtrise en didactique du français langue seconde dans le but de me perfectionner et d'ultimement pouvoir mieux venir en aide à ces apprenants, besoin auquel cette étude tente de répondre.

Je pense que si les concepts présentés dans le cadre théorique et les résultats de l'étude qui a été réalisée intéresseront d'abord un public d'initiés à la didactique des langues secondes, la problématique mise de l'avant est d'intérêt général et se doit d'être diffusée et prise en compte, que ce soit à travers le domaine public, le corps enseignant ou le réseau scolaire.

TABLES DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	v
LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX.....	x
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	xii
RÉSUMÉ	xiii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE	3
1.1 La compétence en français écrit des allophones au cégep et les défis des centres d'aide en français	3
1.2 La conscientisation langagière comme solution potentielle	7
1.3 Objectifs de recherche et pertinence de l'étude	10
CHAPITRE II CADRE THÉORIQUE	12
2.1 Le public créolophone et ses difficultés	12
2.1.1 Le public cégépien créolophone.....	12
2.1.2 Les difficultés en français écrit des créolophones.....	15
2.1.3 Les erreurs de nature syntaxique comme type de fautes à corriger prioritairement.....	20
2.1.3.1 Le choix du déterminant	22
2.1.3.2 Le choix de la préposition	24
2.2 La conscientisation langagière comme aide à l'apprentissage de la grammaire	26
2.3 La réflexion métalinguistique guidée comme approche de conscientisation langagière	30
2.3.1 La réflexion métalinguistique	31
2.3.2 La réflexion translinguistique	32
2.3.2.1 Définition de la réflexion translinguistique	32
2.3.2.2 Apport de la L1 et avantages de la réflexion translinguistique	33

2.3.2.3	Mise en œuvre en classe de L2	35
2.3.3	La réflexion guidée comme moyen de susciter la réflexion translinguistique	37
2.4	Synthèse du chapitre	43
2.5	Questions de recherche	46
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE		48
3.1	Type de recherche	48
3.2	Le contexte	49
3.3	Les participants	50
3.4	Déroulement de la recherche	54
3.4.1	Recrutement	55
3.4.2	Calendrier des rencontres	55
3.4.3	Déroulement de la première rencontre	56
3.4.4	Déroulement des rencontres suivantes	58
3.5	Instruments de collecte de données	59
3.5.1	Questionnaire de données factuelles	59
3.5.2	Première tâche de rédaction	60
3.5.3	Seconde tâche de rédaction	62
3.5.4	Questionnaire d'appréciation de l'approche d'enseignement expérimentée	63
3.6	Traitement expérimental	65
3.6.1	Enseignement du choix de la préposition dans le groupe expérimental .	65
3.6.2	Enseignement du choix du déterminant dans le groupe expérimental	68
3.6.3	Traitement du groupe témoin	69
3.7	Dépouillement et analyse des données	70
3.7.1	R1 et R2	71
3.7.1.1	Performance globale	71
3.7.1.2	Performance relative aux éléments linguistiques ciblés	72
3.7.2	Le questionnaire d'appréciation	73
CHAPITRE IV RÉSULTATS		75
4.1	Première question de recherche	75
4.1.1	Progression des performances en production écrite du groupe expérimental	75

4.1.2	Progression des performances en production écrite du groupe témoin...	77
4.1.3	Comparaison de la progression globale des performances des deux groupes	78
4.2	Deuxième question de recherche	80
4.2.1	Résultats relatifs au choix du déterminant	81
4.2.1.1	Résultats relatifs au choix du déterminant dans le groupe expérimental .	81
4.2.1.2	Résultats relatifs au choix du déterminant dans le groupe témoin	82
4.2.1.3	Comparaison des résultats relatifs au choix du déterminant	83
4.2.2	Résultats relatifs au choix de la préposition.....	84
4.2.2.1	Résultats relatifs au choix de la préposition dans le groupe expérimental	84
4.2.2.2	Résultats relatifs au choix de la préposition dans le groupe témoin.....	85
4.2.2.3	Comparaison des résultats relatifs au choix de la préposition.....	87
4.3	Troisième question de recherche	87
4.3.1	Résultats quantitatifs	88
4.3.2	Résultats qualitatifs	91
4.4	Synthèse des résultats	92
CHAPITRE V DISCUSSION.....		94
5.1	Discussion des résultats relatifs à la première question de recherche	94
5.1.1	Synthèse des résultats observés.....	95
5.1.2	Discussion des résultats au regard des facteurs individuels.....	96
5.1.3	Impossibilité d'observer les effets du traitement expérimental	97
5.2	Discussion des résultats relatifs à la seconde question de recherche.....	101
5.2.1	Discussion des résultats relatifs au choix du déterminant.....	101
5.2.2	Discussion des résultats relatifs au choix de la préposition	102
5.3	Discussion des résultats relatifs à la troisième question de recherche.....	103
5.4	Synthèse de la discussion.....	105
5.5	Retombées sociales et scientifiques.....	107
5.6	Limites de l'étude et pistes de recherches futures	108
5.6.1	Limites de l'étude.....	108
5.6.2	Pistes de recherches futures	109
CONCLUSION		111

ANNEXE A	QUESTIONNAIRE DE DONNÉES FACTUELLES	114
ANNEXE B	TABLEAU DES RENCONTRES AVEC LES PARTICIPANTS	117
ANNEXE C	FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	119
ANNEXE D	R1	123
ANNEXE E	CODE DE CORRECTION	126
ANNEXE F	R2	129
ANNEXE G	QUESTIONNAIRE D'APPRÉCIATION	132
ANNEXE H	ACTIVITÉS DE RÉFLEXION TRANSLINGUISTIQUE SUR LA PRÉPOSITION ET LE DÉTERMINANT.....	135
ANNEXE I	DOCUMENT D'EXPLICATION ET D'EXERCICES SUR LE CHOIX DE LA PRÉPOSITION	138
ANNEXE J	AIDE-MÉMOIRE PERSONNALISÉ (GROUPE EXPÉRIMENTAL)	147
ANNEXE K	DOCUMENT D'EXPLICATION ET D'EXERCICES SUR LE CHOIX DU DÉTERMINANT	160
ANNEXE L	AIDE-MÉMOIRE PERSONNALISÉ (GROUPE TÉMOIN)	170
ANNEXE M	RÉPONSES DES PARTICIPANTS DU GROUPE EXPÉRIMENTAL À LA QUESTION OUVERTE DU QUESTIONNAIRE D'APPRÉCIATION.....	183
ANNEXE N	TABLEAU DES RÉSULTATS ET PROFILS DES PARTICIPANTS..	185
RÉFÉRENCES.....		187

LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX

Figure	Page
2.1 Modèle de comparaison L1-L2.....	41
Tableau	Page
2.1 Réussite scolaire au secondaire	14
2.2 Éléments de grammaire comparée créole haïtien - français	19
2.3 Les déterminants en créole haïtien	24
3.1 Profil des participants	51
3.2 Les erreurs les plus fréquentes dans la R1	57
3.3 Aspects visés par le questionnaire d'appréciation	64
3.4 Déroulement des séances sur la préposition et le déterminant	70
4.1 Progression des performances en production écrite du groupe expérimental	76
4.2 Progression des performances en production écrite du groupe témoin	78
4.3 Progression du nombre de mots total entre la R1 et la R2	79

4.4	Progression des performances du groupe expérimental quant au choix du déterminant	81
4.5	Progression des performances du groupe témoin quant au choix du déterminant	83
4.6	Progression des performances du groupe expérimental quant au choix de la préposition	84
4.7	Progression des performances du groupe témoin quant au choix de la préposition	86
4.8	Résultats aux échelles de Likert du questionnaire d'appréciation.....	88
4.9	Moyenne des participants aux échelles de Likert du questionnaire d'appréciation	90
4.10	Catégorisation des réponses à la question ouverte du questionnaire.....	91

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

ALS	Anglais langue seconde
CAF	Centre d'aide en français écrit
Cégep	Collège d'enseignement général et professionnel
CGTSIM	Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal
CSFL	Conseil supérieur de la langue française
DEC	Diplôme d'études collégiales
FL2	Français langue seconde
L1	Langue maternelle
L2	Langue seconde
L3	Langue tierce
MÉI	Mise en évidence de l'input
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
R1	Première rédaction
R2	Deuxième rédaction
Rég.	Secteur d'enseignement régulier
FC	Secteur d'enseignement de la formation continue

RÉSUMÉ

Dans cette étude, nous désirons observer si des activités de réflexion translinguistique guidée, mises en place dans le cadre d'un suivi personnalisé avec un tuteur dans un centre d'aide en français, peuvent venir favoriser le développement de la compétence en production écrite et la maîtrise du choix de la préposition et du déterminant chez des étudiants créolophones inscrits au cégep et éprouvant des difficultés en français écrit. La comparaison de productions écrites réalisées avant et après l'expérimentation nous permet d'observer la progression des participants des groupes expérimental et témoin. On peut observer que, de manière générale, la majorité des participants se sont améliorés entre leur première et leur seconde rédaction, ce qui atteste de l'efficacité équivalente de l'approche testée vis-à-vis d'une approche plus traditionnelle. En outre, les participants du groupe expérimental ont connu, en moyenne, une plus grande augmentation du nombre de mots dans leurs rédactions au terme des séances de tutorat. Ce résultat peut être mis en relation avec la nouvelle confiance acquise dont ont témoigné les participants dans le questionnaire d'appréciation de la démarche d'enseignement testée, qui pourrait leur avoir permis de produire des textes plus longs. Toutefois, nous ne pouvons confirmer cette hypothèse puisque le sentiment de confiance n'a pas été mesuré chez les participants du groupe témoin. De plus, une limite importante de notre recherche, soit le nombre de participants de chacun des groupes, ainsi que la grande variance entre les résultats des participants, nous empêchent de déterminer si le traitement expérimental a engendré un effet quelconque sur les résultats des participants du groupe expérimental, en comparaison avec ceux du groupe témoin. Enfin, dans le but d'arriver à des résultats plus précis, des recherches ultérieures auprès d'un plus grand nombre de participants pourraient s'assurer de mesurer, en ajout, les variables suivantes chez l'ensemble des participants : le niveau de motivation, le niveau de conscience langagière et le niveau d'aisance et d'intérêt face à des activités d'enseignement reposant sur la réflexion translinguistique guidée.

Mots clés : créolophone, centre d'aide en français, conscience langagière, réflexion translinguistique, réflexion guidée, déterminant, préposition, production écrite.

INTRODUCTION

Au Québec, l'obtention d'un diplôme d'études collégiales (DEC) d'un établissement francophone exige d'avoir développé une solide compétence en français écrit puisqu'en plus de devoir réussir les quatre cours de langue et littérature, l'étudiant du cégep doit également réussir, au terme de sa formation, l'Épreuve uniforme de français, de laquelle il ne peut être dispensé depuis le 1^{er} janvier 1998. Or, le nombre d'étudiants qui n'ont ni le français ni l'anglais comme langue d'usage à la maison admis dans les cégeps de la région métropolitaine est en croissance (CSFL, 2011), ce qui amène de nouveaux défis aux centres d'aide en français écrit des cégeps, qui peinent à répondre aux besoins particuliers de ces élèves qui présentent de nombreuses difficultés en français, notamment en lien avec la syntaxe de la phrase. Plus particulièrement, la population étudiante créolophone d'origine haïtienne mérite qu'on s'attarde à trouver des solutions pour pallier ses difficultés en français écrit, car elle présente des taux de réussite scolaire inquiétants, en comparaison avec les autres sous-groupes linguistiques allophones (Chéhadé *et al.*, 2000; Mc Andrew *et al.*, 2008; Mc Andrew *et al.*, 2013; Canisius Kamanzi et Murdoch, 2011). Or, la recherche en didactique des langues secondes a montré que la conscientisation langagière à travers des activités de réflexion translinguistique guidée pourrait encourager la maîtrise de la langue cible et faciliter le développement de la compétence en production écrite (Lucas et Yiakoumetti, 2017; Antoniadès *et al.*, 2015). C'est donc dans cette perspective que s'inscrit notre étude, qui a pour objectif d'évaluer si une telle approche d'enseignement, mise en place dans un contexte d'enseignement individualisé propre au tutorat offert dans les centres d'aide en français des cégeps, peut favoriser des apprenants créolophones éprouvant

des difficultés en français écrit dans le développement de leur compétence en production écrite et dans la maîtrise de structures grammaticales problématiques.

Ainsi, le premier chapitre de ce mémoire de recherche exposera plus en détails la problématique présentée ici brièvement et montrera la pertinence sociale et scientifique de cette étude. Puis, le second chapitre, celui du cadre théorique, s'emploiera à exposer les concepts clés qui la sous-tendent, tels que la conscientisation langagière et la réflexion translinguistique, tout comme une recension des écrits relatifs à ce sujet et les questions de recherche auxquelles cette recherche tente de répondre spécifiquement. Par la suite, le chapitre de méthodologie décrira la façon dont l'étude sera menée, ainsi que la manière dont les données seront recueillies et analysées. Enfin, les résultats de cette analyse seront présentés dans le quatrième chapitre et discutés dans le dernier chapitre, en regard des résultats de notre revue de littérature. Ce chapitre de discussion s'intéressera également aux retombées et aux limites de cette étude, puis à l'exposition de pistes de recherches futures.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dans le présent chapitre, les difficultés linguistiques en production écrite des collégiens allophones, et plus particulièrement créolophones, seront présentées, ainsi que les problèmes rencontrés dans les centres d'aide en français écrit des cégeps (1.1). Ensuite, une approche d'enseignement du français, reposant sur la conscientisation langagière et la réflexion translinguistique guidée, qui pourrait potentiellement répondre à cette problématique sera également abordée (1.2). Enfin, les objectifs de recherche en lien avec la problématique exposée seront établis, tout comme la pertinence de cette recherche pour le domaine de l'enseignement des langues secondes et étrangères (1.3).

1.1 La compétence en français écrit des allophones au cégep et les défis des centres d'aide en français

D'année en année, le nombre d'étudiants allophones, c'est-à-dire qui n'ont ni le français ni l'anglais comme langue d'usage à la maison (CSFL, 2011), admis dans les cégeps de la région métropolitaine est en croissance (CSLF, 2011). De plus, tout indique que ce phénomène va se maintenir encore un certain nombre d'années puisque la proportion d'élèves du réseau public dont la langue maternelle (L1) n'est ni le français ni l'anglais a augmenté de façon constante entre 1998 et 2013 (CGTSIM, 2018). Ainsi, la proportion d'élèves allophones du primaire et du secondaire du réseau public sur l'île de Montréal (43,1%) surpasse toujours celle des élèves dont la langue maternelle est le français (37,7%) (CGTSIM, 2018). En outre, les élèves allophones s'inscrivent dans une proportion de plus en plus grande aux cégeps de langue française (CSLF, 2011).

Cela dit, au niveau collégial, contrairement aux niveaux primaires et secondaires, où des services d'intégration linguistique ont été mis en place par les autorités, il revient à chacun des cégeps de prendre l'initiative d'offrir des mesures d'aide en langue, ce qui nuit à l'égalité des chances de réussite des allophones (Chéhadé *et al.*, 2000), pourtant mise de l'avant dans la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle du Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 1998). En effet, comme les cégeps n'ont pas tous les mêmes ressources ni les mêmes enjeux, on peut penser que l'offre de service s'avère inégale d'un cégep à l'autre et donc d'un étudiant à l'autre. Ainsi, les difficultés linguistiques des allophones dans les cégeps se traduisent par des taux de réussite plus faibles que chez leurs pairs francophones aux cours de français et à l'Épreuve uniforme de français, en raison de leurs difficultés en français écrit, ainsi que par une forte présence dans les cours de renforcement en français et un moins grand taux de diplomation (Chéhadé *et al.*, 2000; Mc Andrew *et al.*, 2013; Canisius Kamanzi et Murdoch, 2011).

Toutefois, il importe de rappeler que les allophones ne constituent pas un bloc homogène et qu'il est nécessaire de les distinguer selon les différents sous-groupes linguistiques, comme les taux de réussite varient en fonction de ces sous-groupes. Par exemple, on remarque depuis longtemps déjà que les taux de diplomation des créolophones¹ figurent parmi les plus faibles chez les allophones, qu'ils sont accompagnés de plus grands taux de décrochage scolaire, et conséquemment que la question de la réussite en français de ce sous-groupe mérite qu'on s'y penche de façon particulière (Chéhadé *et al.*, 2000), notamment puisqu'ils parlent assez bien le français, mais qu'ils peinent à l'écrire (Carle, 2013).

En effet, la particularité de ce sous-groupe linguistique réside notamment dans le fait que les créolophones se présentent habituellement comme des apprenants du français

¹ Il est à noter que le terme « créolophones », employé dans le cadre de ce mémoire, ne désigne que les locuteurs du créole haïtien.

langue seconde (FL2) très avancés à l'oral, voire comme des locuteurs natifs du français, mais chez qui des difficultés plus majeures apparaissent dans la compétence écrite (Lamontagne, 2010a), compétence essentielle aux études collégiales pour la réussite des quatre cours obligatoires de langue et littérature et pour la réussite de l'Épreuve uniforme de français, conditionnelle à l'obtention du diplôme d'études collégiales.

Cette particularité concernant la compétence écrite en français des créolophones pourrait être attribuée à deux facteurs, le premier étant que des relations paradoxales lient la langue française et le créole haïtien (Damoiseau, 2005). Ces relations paradoxales naissent du fait que le créole est historiquement issu d'une situation de contact linguistique provoqué par une société coloniale, soit le contact entre le français (régional) des colons venus de France et les langues premières des esclaves venus d'Afrique (Zribi-Hertz, 2018). Ainsi, le lexique du créole haïtien provient essentiellement du français (dialectal des colons), ce qui pourrait porter à croire que l'acquisition du français est a priori plus facile pour un créolophone. Cependant, sa grammaire s'est développée indépendamment de celle du français, ce qui fait que les similarités entre les deux langues, qui ne sont que partielles, se limitent à la phonologie et au lexique, et qui fait que le créole diffère radicalement du français par sa morphologie et sa syntaxe (Zribi-Hertz, 2018). Il serait donc erroné de penser que les créolophones ont une facilité naturelle à apprendre le français et n'auraient pas besoin d'une aide particulière dans leur apprentissage du français, alors que les autres sous-groupes linguistiques allophones peuvent en bénéficier à travers des mesures spéciales et des cours d'appoint leur étant destinés.

La seconde particularité relative aux difficultés en production écrite des créolophones pourrait résider dans le fait que, chez les étudiants nés en Haïti, tout comme chez ceux nés au Québec, le créole L1 est demeuré une langue strictement parlée, car il n'a pas été étudié à l'écrit, contrairement à ce que font les francophones du Québec qui étudient

le français écrit à l'école, par exemple. En effet, en Haïti, bien que la langue de l'environnement linguistique reste le créole, cette langue n'est pas réellement enseignée à l'école² et les méthodes d'enseignement et d'apprentissage du FL2 sont ignorées (Ruben Charles, 1999; St.Fort, 2012). Ainsi, on peut penser que les difficultés de ces apprenants pourraient être liées au manque de conscience et de connaissance des règles de leur propre langue (McManus, 2019; Ammar *et al.*, 2010).

De ce fait, à l'heure actuelle, les étudiants créolophones éprouvant des difficultés en français écrit se tournent vers les centres d'aide en français écrit (CAF) des cégeps dans l'espoir de pallier leur problème. Ces CAF, qui restent des initiatives locales, offrent des services de tutorat par les pairs avant tout, soit comme il est observé dans 76% des collèges ayant répondu à l'enquête de Nolet, réalisée en 2018. Cependant, l'aide spécifique aux élèves allophones arrive au dernier rang des services offerts dans ces CAF, soit dans seulement sept des quarante-deux CAF ayant répondu à cette même enquête (17%). Ces chiffres s'expliquent par le fait que les CAF s'adressent généralement à une clientèle d'étudiants natifs du français et que les tuteurs qui y travaillent, eux-mêmes généralement natifs du français, ont à leur disposition du matériel didactique qui cible majoritairement les difficultés propres aux francophones, par exemple l'accord du verbe conjugué ou l'accord dans le groupe du nom. Ainsi, ils sont peu outillés pour répondre aux besoins particuliers des allophones, ni à l'aise de le faire (Carle, 2013), puisqu'ils se trouvent démunis face à cette nouvelle clientèle qui présente plusieurs difficultés de nature syntaxique qui ne sont traditionnellement pas abordées en classe de français L1.

D'ailleurs, à la rencontre Intercaf 2017 du réseau collégial du Québec, l'aide aux étudiants allophones était recensée parmi les situations perçues comme problématiques

² L'enseignement du créole au niveau fondamental (correspondant au niveau primaire et au début du secondaire dans le système éducatif québécois) a été intégré dans la réforme scolaire haïtienne de 1982, mais St. Fort (2012) explique qu'en réalité, il existe une réticence dans le milieu éducatif haïtien à laisser le créole jouer son rôle d'outil linguistique.

(Briand et Pelland, 2017), essentiellement à cause du matériel didactique présentement disponible, jugé inadéquat pour répondre aux besoins des allophones (le milieu collégial n'étant traditionnellement pas un milieu d'apprentissage du FL2), et peu adapté aux études postsecondaires (Carle, 2013; Lamontagne, 2010b). Ainsi, à la lumière de ces informations, il s'avère évident qu'il est nécessaire de trouver une solution qui permettrait d'améliorer la persévérance scolaire et le succès des allophones de tous horizons, et qui permettrait de favoriser les créolophones par le fait même.

1.2 La conscientisation langagière comme solution potentielle

Or, à ce jour, les études en didactique d'une langue seconde ont montré que la conscientisation langagière (*language awareness*) peut soutenir l'apprentissage d'une langue seconde (L2), notamment en permettant de poser un regard sur la L2 comme sur la L1. D'abord, la conscientisation langagière se définit comme le développement chez l'apprenant d'une conscience accrue et d'une sensibilité aux formes et fonctions du langage (Carter, 2003) et est maintenant reconnue comme une approche pédagogique (Simard et Wong, 2004). Selon Simard et Wong (2004), elle permet de favoriser à la fois la tolérance socioculturelle chez l'étudiant, puisqu'elle reconnaît la valeur de toutes les langues maternelles, et la compétence en L2, ce qui nous intéresse plus particulièrement. En outre, ces auteurs expliquent que lorsque la conscience langagière est peu développée en L1 comme en L2 chez l'apprenant, par exemple dans un contexte principalement oral ou communicatif, il aura besoin de réfléchir de manière métalinguistique d'abord sur sa L1 pour ensuite être en mesure de réfléchir sur sa L2 et poursuivre son apprentissage (Simard et Wong, 2004). C'est notamment le cas chez les étudiants créolophones de première comme de seconde génération.

Ainsi, on peut penser que des activités de mobilisation des connaissances en L1 suscitant la conscientisation langagière amèneraient une solution potentielle pour venir en aide aux cégépiens créolophones éprouvant des difficultés en production écrite. Plus précisément, guider les réflexions métalinguistiques de l'apprenant, à propos

d'éléments grammaticaux problématiques ciblés, pourrait être un moyen efficace d'augmenter sa conscience langagière (James, 1996). Pour ce faire, un enseignant pourrait l'encourager à la comparaison des formes des langues, donc guider ses réflexions translinguistiques, notamment en (1) l'interrogeant à propos d'une forme cible, (2) lui demandant de comparer des énoncés pour arriver à une plus grande comparaison des fonctions d'une forme ou (3) le faisant verbaliser les stratégies qu'il a utilisées pour arriver à comprendre la structure cible (Simard et Wong, 2004).

En conséquence, grâce à ces activités de réflexion translinguistique, qui s'inscrivent dans ce que Simard (2007) nomme des « activités de mise en évidence de l'input », les ressemblances et les différences entre les langues pourraient devenir plus saillantes aux yeux de l'apprenant, ce qui faciliterait son apprentissage de la L2 (Simard et Wong, 2004) et pourrait améliorer ses performances en production écrite (Sheen, 1996; Kupferberg, 1999). Enfin, l'apprenant aurait avantage à être activement impliqué dans le processus d'analyse des langues puisque des bénéfices plus grands seraient observables lorsqu'il y prend part, guidé par son enseignant au besoin, plutôt que de simplement se faire pointer les ressemblances et les différences qui existent entre les langues par l'entremise de son professeur (Simard et Wong, 2004; Ammar *et al.*, 2010).

Sur le sujet du développement de la conscience langagière translinguistique, les résultats de l'étude de McManus (2019) ont montré que de fournir un enseignement explicite à propos du fonctionnement de la L1 à des étudiants universitaires anglais en FL2 a permis de développer leur conscience des différences et des similitudes entre la L1 et la L2, ce qui a été bénéfique pour eux dans leur apprentissage d'un élément grammatical jugé complexe au niveau translinguistique : l'imparfait. Ceci porte donc à croire que d'autres éléments grammaticaux pourraient bénéficier d'un tel traitement, et ainsi favoriser les performances en production écrite. Ceci dit, dans cette recherche, l'information à propos des langues était simplement présentée par l'enseignant, et les

apprenants n'étaient pas encouragés à faire leurs propres réflexions translinguistiques, ce qui aurait pu leur être davantage bénéfique.

Par contre, Lucas et Yiakoumetti (2017) ont, quant à eux, encouragé des apprenants de L2 à faire leurs propres réflexions translinguistiques à travers différentes activités afin de connaître leur effet sur la maîtrise des déterminants et des suffixes pluriels de noms quantifiables dans leur production écrite. Ils ont alors observé que le groupe expérimental avait surpassé le groupe témoin, très probablement en raison du traitement reçu, qui a permis de rendre saillants les éléments linguistiques visés, facilitant ainsi leur utilisation dans leurs textes. Cependant, ces chercheurs n'ont pas tenté d'observer l'amélioration de la production écrite de manière plus globale, ce qui nous apparaît d'une grande importance pour les étudiants créolophones.

Enfin, une recherche effectuée par Antoniadès *et al.* (2015) a montré que des collégiens arabophones et hispanophones ont connu une très bonne progression de leur performance globale en production écrite en français suite à des séances de tutorat dans lesquelles une méthode d'apprentissage du français à partir de la L1, comprenant des activités de réflexion translinguistique réalisée par l'apprenant, était employée. Cela dit, bien que ces résultats soient intéressants en ce qui concerne la réflexion translinguistique guidée comme approche de conscientisation langagière, l'amélioration des participants ne pouvait pas être attribuée à la méthode employée puisque aucun groupe contrôle ne faisait partie de cette étude, ce qui est une limite importante.

Ainsi, à la lumière de ces résultats, il est possible de croire qu'une approche d'enseignement au cœur de laquelle on retrouve une conscientisation langagière basée sur la réflexion translinguistique réalisée par l'apprenant pourrait avoir un effet positif sur le développement de la compétence écrite en L2 et ainsi répondre aux difficultés en français écrit des cégépiens créolophones. Il importe donc d'en découvrir davantage à ce sujet et c'est pourquoi notre recherche consiste à tester, dans un cégep de la région

montréalaise, une telle approche auprès d'étudiants créolophones de première et de deuxième générations, une population particulièrement à risque d'échouer ou de décrocher (Mc Andrew *et al.*, 2013) qui est de plus en plus présente dans les CAF des cégeps francophones et à laquelle les tuteurs ont du mal à répondre en raison de ses difficultés particulières.

1.3 Objectifs de recherche et pertinence de l'étude

Les objectifs de notre recherche consistent donc à :

- Mettre en place une approche d'enseignement individualisé sous forme de tutorat dans un CAF, laquelle favoriserait une conscientisation langagière reposant sur la réflexion translinguistique d'étudiants créolophones;
- Vérifier si cette approche d'enseignement favorise ces apprenants créolophones dans le développement de leur compétence écrite en français et la maîtrise de structures grammaticales problématiques.

Cette étude permettra, entre autres, de tenir compte d'une recommandation du Conseil supérieur de la langue française (2011) indiquant qu'il est nécessaire de « développer une pédagogie de l'enseignement du français qui tienne compte de la diversité des langues d'origine » (p.29). Elle permettra également d'obtenir des résultats plus fiables à propos des performances en production écrite d'étudiants allophones de niveau collégial ayant reçu un enseignement selon une approche reposant sur le développement de la conscience langagière, comme elle comparera les données obtenues suite au traitement expérimental à celles d'un groupe contrôle, contrairement à l'étude d'Antoniadès *et al.* (2015). Elle servira aussi à répondre aux besoins du domaine de la recherche en didactique des L2 puisque les auteurs insistent sur l'importance de poursuivre la recherche sur l'utilisation d'approches basées sur la réflexion translinguistique (Ghobadi et Ghasemi, 2015). De surcroît, elle permettra de prendre en considération l'intérêt des enseignants et leur besoin d'être accompagnés dans l'implantation d'une nouvelle pédagogie translinguistique (Dault et Collins, 2017).

Enfin, comme elle mettra en place une approche qui tienne compte des besoins individuels de chacun des étudiants qui seront suivis en tutorat, elle fera en sorte que les CAF puissent s'adapter davantage à la réalité des étudiants qu'ils reçoivent.

La problématique sous-tendant cette recherche ayant été exposée, dans le prochain chapitre, celui du cadre théorique, seront développés les concepts autour desquels s'articule l'objectif de cette recherche afin d'en démontrer la pertinence et seront décrites plus en détails des études scientifiques appuyant les concepts brièvement abordés dans ce présent chapitre.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre seront définis les fondements théoriques ainsi que les concepts clés qui sous-tendent le choix de l'approche retenue. Dans un premier temps, le public cégépien créolophone et ses difficultés en français écrit seront décrits (2.1). Dans un second temps, la conscientisation langagière étant au cœur de l'approche pour laquelle nous avons optée, celle-ci sera définie (2.2), ainsi qu'une manière de la susciter dans l'enseignement, soit la réflexion translinguistique (2.3). Enfin, une synthèse du chapitre (2.4) et les questions de recherche qui orientent cette étude seront présentées (2.5).

2.1 Le public créolophone et ses difficultés

Dans cette section, les caractéristiques du public cégépien créolophone seront exposées plus en détails (2.1.1), ainsi que ses difficultés particulières en français écrit (2.1.2). De plus, une explication du type de structures grammaticales problématiques auxquelles il faut s'attarder prioritairement avec ces apprenants viendra clore cette partie (2.1.3).

2.1.1 Le public cégépien créolophone

Plusieurs raisons nous poussent à nous intéresser particulièrement au public des cégépiens créolophones. D'abord, on observe une forte présence d'Haïtiens dans les cégeps de Montréal et de ses environs. Selon les données rapportées par Dorais (2011), Haïti est, à égalité avec l'Algérie, le pays d'où proviennent le plus d'étudiants nés à l'étranger et inscrits au cégep pour la 1^{re} fois entre 2006 et 2010³, soit une proportion de 8,7% de l'ensemble de ces étudiants. De plus, 76% d'entre eux ont opté pour des cégeps francophones de Montréal (contre 19% pour des cégeps de l'extérieur de

³ 1362 étudiants provenaient de l'Algérie et 1332, d'Haïti.

Montréal et 5% pour des cégeps anglophones). Cela dit, ce nombre pourrait être bien plus grand puisque les étudiants haïtiens présentent un faible taux de présence au collégial (Mc Andrew *et al.*, 2008)⁴. En effet, seulement 33,8% d'entre eux poursuivent des études postsecondaires, alors que leurs pairs issus de l'immigration le font à 52,8% et que l'ensemble de la population des élèves québécois le fait à 54,8%. En outre, plus d'un élève haïtien sur quatre (27%) qui se rend au cégep est inscrit au programme d'*Accueil et intégration* (Dorais, 2011), un programme de cheminement qui a pour but de donner la formation permettant d'intégrer un programme d'études conduisant au DEC.

Ces chiffres, qui s'avèrent inquiétants, peuvent s'expliquer en partie par le fait que les étudiants haïtiens sont confrontés à plusieurs problèmes relatifs à l'intégration sociale. En effet, l'étude de Collins (2016) a permis de constater que ces étudiants ont difficilement vécu la transition entre le secondaire et le cégep en raison de leur méconnaissance du système scolaire et du milieu collégial, d'un manque d'orientation et de soutien de la part des conseillers d'orientation et des institutions, et d'un changement dans le type d'encadrement des parents. Ce dernier est passé d'un encadrement parental fort à un manque d'encadrement, notamment en raison de la méconnaissance des parents du système scolaire québécois, et ce malgré leurs attentes éducatives élevées et très spécifiques pour leurs enfants (Mc Andrew *et al.*, 2013). Au surplus, ces élèves se trouvent de façon disproportionnée dans des écoles de milieux défavorisés : à plus de 70,2%, ils fréquentent une école des rangs déciles 8 à 10, comparativement à des taux de 41,8% pour les élèves issus de l'immigration et de 30,6%

⁴ Bien que cette information date d'il y a quelques années, il y a lieu de croire que la situation a peu changé depuis. En effet, Potvin et Lafortune (2014) expliquent que la communauté haïtienne au Québec « reste confrontée à divers enjeux d'insertion socioéconomique, puisqu'elle est particulièrement touchée par les inégalités (indices élevés de pauvreté, de chômage, de monoparentalité, de criminalisation, etc.) ». De plus, un grand nombre d'élèves haïtiens en difficulté sont nombreux, après 16 ans, à aller terminer leur secondaire au secteur de la formation générale des adultes, où les jeunes d'origine haïtienne constituent le premier groupe en importance à la Commission scolaire de Montréal et à la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île parmi les 16-24 ans de 1^{re} génération (Potvin et Lafortune, 2014).

pour l'ensemble de la population (Mc Andrew *et al.*, 2008). Enfin, ils se retrouvent plus souvent que les autres sous-groupes linguistiques en situation de retard scolaire en 3^e secondaire (Mc Andrew *et al.*, 2008).

Ainsi, en plus de faire face à des problèmes d'intégration sociale, les étudiants créolophones sont aux prises avec des problèmes de réussite scolaire, et ce à tous les ordres d'enseignement et quelle que soit la nature de la réussite observée. Par exemple, au secondaire (voir tableau 2.1), leur taux de diplomation observé est de 23,7% après 5 ans, de 34,6% après 6 ans (donc avec un an de retard) et de 39,5% après 7 ans (donc avec deux ans de retard), tandis que celui des élèves issus de l'immigration est de 45,5% après 5 ans, de 53,7% après 6 ans et de 57,4% après 7 ans, et que celui de l'ensemble de la population est de 57,8% après 5 ans, de 65,7% après 6 ans et de 69,0% après 7 ans (Mc Andrew *et al.*, 2008). De plus, les créolophones ne réussissent qu'à 75,9% l'épreuve ministérielle de français écrit de 5^e secondaire, et ce, avec une moyenne de 67,6%, alors que leurs pairs issus de l'immigration la réussissent à 85,1%, avec une moyenne de 73,4%, et que l'ensemble de la population la réussit à 89,6%, avec une moyenne de 76,2%. Malgré cela, les créolophones ne reçoivent pas de soutien particulier en français durant le cheminement au secondaire parce qu'on leur reconnaît le français comme langue d'usage, ce qui est particulièrement problématique. De plus, ce service est presque exclusivement reçu par des élèves allophones de 1^{re} génération (Mc Andrew *et al.*, 2013).

Tableau 2.1 Réussite scolaire au secondaire

Réussite scolaire au secondaire	Créolophones	Élèves issus de l'immigration	Ensemble de la population
Taux de diplomation après 5 ans	23,7 %	45,5 %	57,8 %
Taux de diplomation après 6 ans	34,6 %	53,7 %	65,7 %
Taux de diplomation après 7 ans	39,5 %	57,4 %	69,0 %
Réussite de l'Épreuve ministérielle	75,9 %	85,1 %	89,6 %
Moyenne à l'Épreuve ministérielle	67,6 %	73,4 %	76,2 %

Puis, au cégep, les créolophones font partie des trois sous-groupes linguistiques dont les taux de diplomation sont les plus faibles (tant dans les programme préuniversitaires que techniques). Ceci s'explique notamment par leur difficulté à réussir l'Épreuve uniforme de français du collégial (CLSF, 2011), dont le but est de « vérifier que l'élève possède, au terme des trois cours de formation générale commune en langue d'enseignement et littérature, les compétences suffisantes en lecture et en écriture pour comprendre des textes littéraires et pour énoncer un point de vue critique qui soit pertinent, cohérent et écrit dans une langue correcte »⁵.

Finalement, l'étude de Canisius *et al.* (2011) rapporte que, chez les étudiants d'Afrique noire, des Caraïbes et d'Amérique latine, 37% avaient obtenu leur diplôme universitaire, 46% étaient non diplômés aux études et 16% étaient décrocheurs, ce qui représente, selon les auteurs, un taux de diplomation plutôt faible et un taux de décrochage élevé. En comparaison, les étudiants d'origine canadienne étaient diplômés dans une proportion de 48%, alors que 38% étaient non diplômés aux études et 14% étaient décrocheurs.

2.1.2 Les difficultés en français écrit des créolophones

Les chiffres présentés dans la section précédente permettent de remarquer qu'il existe une réelle disparité des comportements de réussite scolaire entre les sous-groupes linguistiques allophones et que le groupe des créolophones mérite qu'on lui offre un encadrement adapté à ses besoins, et ce particulièrement en français écrit, car il serait faux de penser que les locuteurs du créole haïtien maîtrisent parfaitement le code écrit du français seulement parce qu'ils en présentent une bonne compétence orale.

⁵ Gouvernement du Québec (2018), *Épreuve uniforme de français, langue d'enseignement et littérature – Collégial*, consulté à l'adresse : <http://www.education.gouv.qc.ca/colleges/etudiants-au-collegial/epreuves-de-langue/epreuve-uniforme-de-francais/>

En effet, Lamontagne (2010a) met en évidence qu'il n'y a pas nécessairement adéquation entre le nombre d'années d'apprentissage du français et la performance en classe, ce qui signifie que le simple fait que les créolophones de 1^{re} génération soient issus d'une communauté dans laquelle le français occupe une place importante n'est pas suffisant pour leur en garantir la maîtrise, notamment parce que le français reste, pour la grande majorité d'entre eux, une langue seconde ou administrative sans être la langue maternelle (Amiot, 2007). En fait, St. Fort (2012) explique que le créole demeure la langue de l'environnement linguistique en Haïti et que l'environnement linguistique francophone est en général inexistant en dehors de l'école. De ce fait, pour une grande partie des jeunes Haïtiens, le français est une langue souvent absente avant la scolarisation. Ainsi, la question de la compétence en français des locuteurs haïtiens reste un sujet de discussion dans certains milieux, malgré que la langue française soit reconnue comme langue officielle (avec le créole) depuis 1987 (St. Fort, 2012).

Par ailleurs, en Haïti, bien que le système scolaire soit francophone, l'utilisation du français pour communiquer n'est pas toujours la première option puisque les professeurs utilisent le créole pour mieux se faire comprendre, et ne maîtrisent pas eux-mêmes toujours bien la langue française (Ruben Charles, 1999; St. Fort, 2012). De plus, au sujet des problèmes du contexte d'enseignement en Haïti, s'ajoutent la désuétude des méthodes d'enseignement et des ouvrages de français, malgré les prescrits de la réforme de 1982 (Thelusma, 2012), ainsi que la multiplication d'écoles privées sur lesquelles l'État n'a pas le contrôle (Ruben Charles, 1999), ce qui entraîne une disparité entre les écoles (Thelusma, 2012). Enfin, plusieurs auteurs sont préoccupés que le français soit enseigné en Haïti comme une L1 même s'il ne l'est pas et que les méthodes d'enseignement et d'apprentissage du FL2 soient ignorées (Ruben Charles, 1999; St. Fort, 2012), notamment en raison de la supériorité perçue du français qui amène certains créolophones eux-mêmes à dénigrer le créole (St. Fort, 2012). Ainsi, les étudiants arrivent à l'université haïtienne avec des lacunes en français (Thelusma, 2012), ce qui rappelle les lacunes des étudiants haïtiens qui viennent poursuivre leurs

études postsecondaires au Québec. À ceci s'ajoute également le fait que les Haïtiens n'ont généralement pas appris à écrire leur L1 (Damoiseau, 2015). Il en résulte donc que «pour l'immense majorité des apprenants haïtiens, il se produit un brouillage des règles de fonctionnement propres à l'un et à l'autre des deux systèmes [langagiers]» (Damoiseau, 2015, p.11-12). Ainsi, ces auteurs insistent sur la nécessité de considérer le français comme une L2 et de l'enseigner comme tel, notamment par l'analyse translinguistique, vu les nombreux points de ressemblance et de différence des deux langues, pour une amélioration de la qualité de l'enseignement-apprentissage du français dans le pays (Ruben Charles, 1999; St-Fort, 2012; Damoiseau, 2015).

Quant à l'élève de 2^e génération qui a fréquenté les écoles francophones du Québec⁶, Amiot (2007) explique que s'il est le meilleur locuteur francophone de sa famille, il risque de présenter des lacunes importantes et typiques des allophones en français écrit, malgré une parfaite compréhension du français à l'oral.

En ce qui concerne les difficultés particulières en français écrit des créolophones, qu'ils soient de première ou de seconde génération, on peut croire qu'ils présenteront des difficultés semblables à celles des allophones en général. Par exemple, Giroux et Pariseau (2003) ont répertorié les difficultés relatives aux notions suivantes, à la suite de leur étude qui a été menée auprès des étudiants allophones ayant fréquenté le CAF du cégep Maisonneuve durant les sessions d'hiver et d'automne 2001 :

- 1) Genre et nombre du nom
- 2) Choix du déterminant
- 3) Modes et temps des verbes
- 4) Organisation de la phrase (surtout la subordination)
- 5) Charnières (prépositions dans les locutions verbales et expressions figées)
- 6) Influence de la prononciation sur les accents et sur l'écriture en général.

⁶ Cet élève est décrit comme étant né au Québec de parents qui sont nés à l'étranger. Ceux-ci lui parlent leur langue d'origine, ce qui influence son expression écrite, mais sa compétence en L2 est déjà avancée (Antoniadès et al., 2015).

Amiot (2007), professeur de français au collège Montmorency et ancienne enseignante en francisation, de son côté, complète cette liste, sur la base de ses expériences, en identifiant ces principales difficultés en français écrit d'adultes allophones nouvellement arrivés au Québec et d'élèves allophones fréquentant le cégep :

- 1) Préposition
- 2) Pronom de remplacement (erreur souvent liée à la préposition)
- 3) Position des pronoms
- 4) Emploi des pronoms relatifs
- 5) Vocabulaire
- 6) Erreurs causées par une incapacité à entendre un phonème.

Il est donc possible de croire que les étudiants créolophones des cégeps montréalais, qu'ils soient de première ou de seconde génération, présenteront des difficultés en français écrit semblables à celles-ci.

De plus, ils pourront également présenter des difficultés relatives aux erreurs d'interférences créées par la proximité du créole haïtien et du français, telles que les erreurs d'orthographe d'usage, causées par la similitude de mots se distinguant par un phonème seulement. Le tableau 2.1 présente les éléments de grammaire leur posant le plus problème selon Liautaud (2016) et Isidor (2018)⁷, ainsi que Zribi-Hertz (2018). Ces éléments de grammaire, tels que ceux présentés par Giroux et Pariseau (2003) et Amiot (2007), créeront en majorité des erreurs au niveau de la construction de la phrase dans les textes de ces étudiants, donc de la syntaxe.

⁷ Informations provenant de la formation pour les enseignants de français sur le créole haïtien animée par M. Jean Liautaud au cégep Marie-Victorin le 22 février 2016 ainsi que de la capsule offerte par M. Wadner Isidor sur les interférences du créole dans le français écrit, qui a également eu lieu au cégep Marie-Victorin, le mercredi 28 février 2018.

Tableau 2.2 Éléments de grammaire comparée créole haïtien - français

Élément de grammaire	Français	Créole haïtien	Interférence possible ou exemples
1. Substitution de certains phonèmes	Phonème ə (jeter), y (jus), ø (ceux)	Inexistants	Erreurs avec les sons e (clé) et ε (mère), entre autres.
2. Le genre	Genre féminin ou masculin des noms	Pas de prédominance de genre	<i>Liv la</i> (Le livre) <i>Tas la</i> (la tasse)
3. Omission et substitution de la préposition	Utilisation de prépositions pour introduire un complément indirect	Omission/ substitution des prépositions	<i>Mwen pral Monreyal.</i> / Je vais à Montréal. <i>Mwen bezwen lajan.</i> / J'ai besoin d'argent.
4. La négation	Utilisation de deux particules de négation	Utilisation de la particule « pas » seulement	<i>Mwen pas mache nan lari.</i> / Je ne marche pas dans la rue.
5. Le pronom relatif	Le choix du pronom relatif se fait en fonction de ce qu'il remplace.	Absence des pronoms relatifs <i>que</i> et <i>dont</i> (Le pronom <i>que</i> est cependant présent dans le parler des Haïtiens plus scolarisés).	<i>Tout sa mwen bezwen, se lapè m.</i> / Tout ce dont j'ai besoin, c'est ma tranquillité.
6. Subordination	Relatives précédées d'une préposition	Inexistantes	<i>Mwen konnen moun ou travay pou li a.</i> / Je connais la personne pour laquelle tu travailles.
7. Le pronom complément	Deux catégories de pronoms compléments existent : directs et indirects.	Les pronoms CD et CI sont les mêmes (mwen, ou, li, nou, yo).	<i>Mwen vle li nan ekip mwen an.</i> / Je la veux dans mon équipe. <i>M ap pale avèk li.</i> / Je lui parle.
8. La position du pronom complément	Se place entre le sujet et le verbe.	Vient après le verbe.	<i>M ap pale ak ou.</i> / Je te parle. <i>Mwen mande li pati.</i> / Je lui ai demandé de partir. <i>Nou di yo wi.</i> / Nous leur avons dit oui.
9. Les temps composés	Les temps composés se forment avec l'auxiliaire <i>être</i>	Absence de temps composés et d'auxiliaires.	<i>Mwen te rete diran de semèn.</i> / Je suis resté durant deux semaines.

	ou <i>avoir</i> et le participe passé du verbe.		<i>Li te rete isit la pandan dizan. /</i> Elle a habité ici pendant dix ans.
10. Locutions verbales	Emploi du verbe <i>être</i> ou <i>avoir</i> selon la locution verbale.	Absence du verbe. (ce qui crée de la confusion dans le choix de l’auxiliaire)	<i>Nou kapab. /</i> Nous sommes capables. <i>Yo kontan. /</i> Ils sont contents. <i>Li swaf. /</i> Il a soif. <i>Mwen frèt. /</i> J’ai froid. <i>Telefòn selilè danjere pou la sante. /</i> Le téléphone cellulaire est dangereux pour la santé.
11. Le déterminant	Emploi du déterminant devant le nom	Nombreux cas de noms « nus », employés sans déterminant	<i>Mwen achte ze. /</i> J’ai acheté des œufs.

D’ailleurs, Ammar *et al.* (2010) expliquent que les différences entre la L1 et la L2 peuvent amener des difficultés aux apprenants et entraîner, entre autres, des erreurs, un déficit dans la grammaire L2 et un évitement de certains éléments grammaticaux. Bratoz (2014) ajoute à cela qu’ils peuvent également entraîner des transferts négatifs de la L1 à la L2. Ceux-ci se définissent comme des divergences de normes par rapport à la langue cible et impliquent généralement des erreurs de production (Bratoz, 2014), ce que nous souhaitons éviter, voire corriger, chez les apprenants créolophones.

2.1.3 Les erreurs de nature syntaxique comme type d’erreurs à corriger prioritairement

Compte tenu de ce qui a été présenté précédemment, il semble évident qu’il faut offrir, dans les CAF des cégeps, de l’aide en français écrit qui puisse convenir à la variété de problèmes que chaque étudiant allophone présente spécifiquement. La formule du tutorat individuel se veut alors une approche toute désignée, car elle permet de travailler avec l’étudiant ses plus grandes difficultés d’abord. Celles-ci, si l’on observe les listes

des difficultés particulières aux allophones et aux créolophones de la section précédente, risquent fort probablement de s'avérer des difficultés de nature syntaxique⁸, par exemple d'organisation des mots dans la phrase, de concordance des temps de verbe, du mauvais choix de la préposition, du déterminant ou du pronom relatif, puisqu'elles s'y trouvent prédominantes. À ce sujet, Boivin *et al.* (2017) font voir, dans leur étude, qu'à tous les niveaux scolaires, les erreurs de syntaxe sont plus nombreuses que les erreurs d'orthographe grammaticale, et ce même en langue maternelle. Il s'agit d'ailleurs d'un constat auquel sont arrivées Antoniadès *et al.* (2015) lors de leur recherche, puisqu'elles ont remarqué que sur le plan de la syntaxe, certains étudiants allophones rédigeaient des phrases très longues et boiteuses, notamment à cause de cascades de coordonnants, de surjuxtapositions, de subordonnées boiteuses et de tournures emphatiques de l'oral.

En ajout, Robert Sarrasin, dans l'article de Fortier (2016), explique qu'il est préférable, avec les allophones, de d'abord intervenir au niveau des erreurs qui perturbent l'intelligibilité du texte, donc de prioriser la communication des idées en travaillant en premier lieu la structure de la phrase, puis les erreurs mineures de syntaxe plus faciles à relever. Il s'agit d'une manière de procéder que Lamontagne (2010b) recommande également :

Les confusions homophoniques et les erreurs d'orthographe, par exemple, nuisent moins à la compréhension du texte d'un élève allophone que les défauts de cohérence textuelle, les maladresses syntaxiques et les imprécisions ou erreurs d'ordre lexical. Il s'agit non pas de gommer la question orthographique, évidemment, mais plutôt de ne pas la prioriser, de façon à adapter l'enseignement aux besoins de communication des élèves allophones. (p.2)

⁸ La syntaxe se définit comme l'« ensemble des règles qui concernent le rôle et les relations des mots dans la phrase » (*Le petit Grevisse. Grammaire française*, 31^e édition, De Boeck, 2005).

Ainsi, les étudiants pourront éventuellement rédiger par eux-mêmes des phrases complexes qui traduisent la complexité des idées à transmettre dans le type de texte à rédiger au niveau collégial.

En bref, les erreurs de nature syntaxique apparaissent comme le type d'erreur à corriger prioritairement auprès de la clientèle créolophone. D'ailleurs, l'une des causes qui peut expliquer certaines difficultés linguistiques chez les apprenants du français est la très faible saillance perceptuelle d'un élément linguistique dans le discours oral (James, 1996). Par exemple, le déterminant comme la préposition, en français, sont très souvent monosyllabiques. Ceci peut alors faire en sorte qu'ils soient difficilement reconnaissables dans le discours et ainsi rendre leur apprentissage plus difficile (Lorincz et Gordon, 2012). C'est pourquoi il n'est pas surprenant que ces deux éléments linguistiques aient été identifiées parmi les erreurs les plus fréquentes dans les premières rédactions (R1) qui ont été réalisées par les participants de notre recherche⁹, suite au dépouillement et à l'analyse des données que nous avons réalisées et qui seront décrits aux chapitres III et IV. Les deux prochaines sous-sections traitent donc de chacun de ces éléments linguistiques et de leurs particularités.

2.1.3.1 Le choix du déterminant

De prime abord, en créole, le genre n'existe pas. De plus, aucun déterminant ne varie en nombre. Or, en français, le genre et le nombre du nom sont très fréquemment indiqués par le déterminant. Le choix du déterminant est donc une source de difficulté potentielle pour les créolophones apprenants le français (Zribi-Hertz, 2018).

⁹ Les erreurs relatives au choix du déterminant se sont retrouvées au 1^{er} rang des erreurs les plus fréquentes dans les R1, tandis que celles relatives au choix de la préposition se sont retrouvées au 2^e rang.

Plus précisément, trois déterminants peuvent suivre le nom dans le groupe nominal en créole haïtien (voir tableau 2.2). Le premier est le déterminant défini « la », qui est variable seulement selon les propriétés phonologiques du contexte (*la, a, lan, an, nan*). Il est également nommé le déterminant « spécifique » en raison de sa valeur spécifiante affirmée, c'est-à-dire que l'être ou l'objet désigné est aisément identifiable par les interlocuteurs, ce qui n'est pas toujours le cas avec le déterminant défini du français (Damoiseau, 2015). Le second déterminant pouvant suivre le nom est le déterminant démonstratif « sa », qui se combine avec le déterminant défini (ex. : *sa a*), alors que le troisième est le marqueur de pluriel « yo », qui intervient comme un morphème totalement indépendant. Ensuite, un seul déterminant peut précéder le nom, soit le déterminant indéfini « yon » (variante : « on »), employé pour désigner un être ou un objet en tant qu'élément appartenant à un ensemble.

Enfin, il existe en créole de nombreux cas de noms « nus », c'est-à-dire employés sans déterminant (Zribi-Hertz, 2018). Comme Damoiseau (2015) l'explique, cette absence du déterminant en créole peut correspondre à l'usage, en français, du déterminant défini (singulier ou pluriel) à valeur générique, du déterminant partitif ou du déterminant défini pluriel. On peut donc croire que les créolophones pourraient avoir de la difficulté à sélectionner et interpréter les déterminants qui apparaissent en français là où les noms en créole haïtien seraient « nus ». En ajout, on peut penser que les déterminants les plus difficiles à maîtriser pour un créolophone sont le partitif (*du* rhum) et l'indéfini pluriel (*des* souris), auxquels il risque de substituer un nom « nu » ou un déterminant défini, par défaut (Damoiseau, 2015). Le tableau 2.2 présente un résumé de ces informations, ainsi que des exemples de groupes du nom ou de phrases contenant ces différents types de déterminants, accompagnés de traductions en français.

Tableau 2.3 Les déterminants en créole haïtien (tiré de Damoiseau, 2015, p. 33-38)

Les déterminants en créole haïtien	Exemples	Traductions en français
Déterminant défini « la » et ses variantes	<i>Tab la</i> <i>Tablo a</i> <i>Madanm lan</i> <i>Chen an</i> <i>Timoun nan</i>	La table Le tableau La femme Le chien L'enfant
Déterminant démonstratif « sa »	<i>Liv sa a</i> <i>Liv sa yo</i> <i>Bèl kay sa a</i> <i>Bèl kay sa yo</i>	Ce livre Ces livres Cette belle maison Ces belles maisons
Marqueur du pluriel « yo »	<i>Tab yo</i> <i>Tablo yo</i> <i>Madanm yo</i> <i>Chen yo</i> <i>Timoun yo</i>	Les tables Les tableaux Les femmes Les chiens Les enfants
Déterminant indéfini « yon »	<i>Yon tab</i> <i>Yon timoun</i> <i>Yon larivyè</i>	Une table Un enfant Une rivière
Absence du déterminant	<i>Li pa gen pitit.</i> <i>Tomat pas pouse nan zon sa a.</i> <i>Ou vle pwason?</i> <i>Madanm-sa a ap vann mango.</i>	Elle n'a pas d'enfants. Les tomates ne poussent pas par ici. Tu veux du poisson? Cette femme vend des mangues.

2.1.3.2 Le choix de la préposition

Pour ce qui est du choix de la préposition, les recherches en didactique de l'anglais langue seconde (ALS) s'y étant intéressés ont montré qu'il s'agit d'un élément grammatical reconnu pour être difficile à apprendre (Bratoz, 2014; Lorincz et Gordon, 2012). Les facteurs qui rendent l'apprentissage des prépositions difficile sont notamment leur nature polysémique, le fait que plusieurs d'entre elles soient monosyllabiques, donc difficilement reconnaissables dans le discours oral, le fait que l'utilisation des prépositions en contexte varie grandement d'une langue à l'autre,

causant souvent des transferts négatifs syntaxiques, et finalement le fait qu'il est presque impossible pour des apprenants de l'ALS de systématiser les prépositions en raison de leur grand nombre (Lorincz et Gordon, 2012). Bratoz (2014) ajoute d'ailleurs que même dans les langues relativement étroitement liées, il peut y avoir un décalage dans la façon dont les prépositions sont utilisées. Ainsi, même des étudiants avec des niveaux relativement hauts d'ALS présenteraient encore des difficultés avec les usages assez de base des prépositions (Bratoz, 2014). Ceci serait particulièrement vrai chez les apprenants adultes, qui ont déjà acquis des connaissances sur les catégories des prépositions et leurs relations avec les autres mots dans leur L1 (Bratoz, 2014). En outre, plusieurs analyses ont révélé que les erreurs prépositionnelles de substitution, d'omission et d'addition comptent pour la majorité des erreurs syntaxiques en ALS (Lorincz et Gordon, 2012). Or, comme les prépositions en français présentent des caractéristiques très similaires à celles de l'anglais, ce qui a été observé dans ces études portant sur l'anglais peut également s'appliquer au français.

Par ailleurs, en créole, le complément du nom suit directement le nom. Par exemple, « le livre de Paul » se traduit par « liv Pol ». La préposition française « de » n'a donc pas de contrepartie en créole (Zribi-Hertz, 2018). De plus, les subordonnées relatives dont le pronom relatif est formé avec une préposition, par exemple « avec lequel », n'existent pas, ni le pronom relatif « dont », servant à reprendre un complément indirect introduit par la préposition « de ». Enfin, l'usage de la préposition en français pourra également créer des difficultés relatives au choix du pronom de reprise, puisque certains de ces derniers serviront aussi à remplacer un complément introduit par une préposition (*lui, leur, en, y*). Ceux-ci pourront alors nécessiter un apprentissage spécifique pour les apprenants créolophones (Zribi-Hertz, 2018).

En résumé, le public cégépien créolophone constitue une population qui présente des besoins particuliers en matière de français écrit, et ce particulièrement en ce qui concerne les erreurs de nature syntaxique, telles que le choix du déterminant ou le choix

de la préposition. Pour ce faire, la conscientisation langagière apparaît comme une solution potentielle et c'est pourquoi la prochaine section lui est dédiée.

2.2 La conscientisation langagière comme aide à l'apprentissage de la grammaire

Dans cette section, les origines de l'approche de conscientisation langagière seront présentées ainsi que sa définition et le rôle qu'elle peut jouer dans le développement de la L2. L'importance de l'attention dans le processus d'apprentissage sera également exposée, tout comme une façon de la susciter, soit la mise en évidence de l'input.

Le programme de conscientisation langagière (*language awareness*) de Hawkins (1984) est souvent cité comme point de départ du mouvement de conscientisation langagière dans l'enseignement des langues (Simard et Wong, 2004), c'est-à-dire du développement de la conscience langagière chez l'apprenant de L2, qui se définit elle-même comme la conscience accrue et la sensibilité aux formes et fonctions du langage (Carter, 2003)¹⁰. Ce programme est né du fait qu'on ait observé des compétences insuffisantes en L1 chez des enfants du primaire et du secondaire en Angleterre ainsi qu'une mauvaise performance dans l'apprentissage des langues étrangères (Svalberg, 2007). L'objectif du programme consistait donc à combattre cette lacune en utilisant l'étude d'une langue étrangère pour aider les élèves à prendre davantage conscience de leur L1. Hawkins postulait alors que lorsque les élèves sont confrontés à l'analyse des structures d'une L2, ils deviennent également plus conscients de la structure et des nuances de leur L1. Il souhaitait donc qu'ils développent leur conscience langagière en créant un pont entre l'apprentissage de la L1 et de la L2. Par ailleurs, le programme de Hawkins avait comme objectif second d'encourager la tolérance linguistique envers les

¹⁰ Il est important de noter qu'en anglais, le terme « *language awareness* » peut référer au processus d'engagement avec la langue à travers lequel la conscience langagière se construit chez l'apprenant ou à son produit lui-même (et parfois aux deux) (Svalberg, 2012). Pour éviter toute confusion, nous avons choisi d'employer les termes « conscience langagière » pour référer à l'attribut mental de l'apprenant et « conscientisation langagière » pour désigner le développement de cet attribut chez l'apprenant.

enfants immigrants et de favoriser une conscience interculturelle, en réaction aux préjugés (Simard et Wong, 2004; Svalberg, 2007). Cependant, nous nous intéressons à la conscientisation langagière, pour notre recherche, dans le sens des approches de développement métalinguistique d'abord et avant tout, plutôt que dans celui du développement d'ouverture aux cultures étrangères.

L'intérêt grandissant pour la conscientisation langagière s'est ensuite confirmé dans les années 1990 par la publication de plusieurs ouvrages sur le sujet, par la fondation de l'*Association of Language Awareness* au Royaume-Uni en 1992, et par la publication du premier numéro de la revue *Language Awareness* la même année (Svalberg, 2007). En enseignement, cette approche est associée au fait qu'à l'époque, la tendance commençait à changer en faveur d'un enseignement de la forme dans le cadre d'un enseignement fondé sur le sens (Svalberg, 2007), en réaction à des approches plus prescriptives de l'apprentissage des langues, généralement caractérisées par une analyse atomistique de la langue et renforcées par des méthodologies étroitement formalistes, telles que la grammaire traduction, les *drills* et la pratique de *patterns* (Carter, 2003). En parallèle, elle a également été développée en réaction à la négligence relative de l'attention portée à la forme de la langue dans certaines versions des méthodologies d'enseignement des langues communicatives (Carter, 2003), en s'appuyant sur l'idée que la connaissance consciente peut faciliter l'apprentissage des langues, en contexte L1 comme en contexte L2 (Svalberg, 2007), ce qui a été confirmé par un certain nombre d'études (Valeo, 2013; Carter, 2003).

Désormais, la conscientisation langagière est reconnue comme une approche pédagogique et elle a pour objectif principal d'encourager les apprenants de L2 à développer une conscience de la langue afin d'améliorer l'apprentissage de celle-ci (Simard et Wong, 2004). Plus précisément, en arrivant à rehausser la conscience langagière chez l'apprenant, l'apprentissage et l'acquisition de la L2 pourraient, par le fait même, être encouragés et facilités (Simard et Wong, 2004). Selon Bolitho *et al.*

(2003), deux principes sous-tendent cette approche, à commencer par le fait que la plupart des apprenants apprennent mieux lorsqu'ils sont engagés de manière affective et lorsqu'ils investissent volontairement de l'énergie et de l'attention dans le processus d'apprentissage. L'autre principe important que Bolitho *et al.* (2003) mentionnent est que le fait d'accorder une attention particulière à certains éléments de la langue utilisée pourrait aider les apprenants à constater l'écart entre leur performance dans la langue cible et une utilisation juste de cette langue. Ce constat peut ainsi donner de l'importance à un élément linguistique, de sorte qu'il devienne plus perceptible dans l'input, et contribue ainsi à la préparation psychologique de l'apprenant à acquérir cet élément.

À propos de l'attention, certains considèrent qu'elle serait constituée de trois composantes. Ainsi, pour qu'il y ait apprentissage, les trois composantes de l'attention devraient être réunies chez l'apprenant, c'est-à-dire que celui-ci devrait être alerte, devrait être orienté et devrait avoir détecté l'input (Tomlin et Villa, 1994), considéré comme un aspect essentiel dans tous les modèles théoriques du processus d'acquisition existants (Wong et Simard, 2001). C'est donc lorsque ces trois composantes sont réunies qu'il pourrait y avoir traitement de l'input et saisie chez l'apprenant de L2, ce qui permettrait la restructuration de son système langagier en développement (VanPatten, 1996). Cependant, s'il est possible de dire que l'attention faciliterait l'apprentissage, il est clair qu'il s'agit également d'une ressource limitée (Svalberg, 2012). En outre, la saillance perceptuelle d'un élément linguistique peut également être variable. En effet, James (1996) explique que ce qui rend un élément de la L2 facilement perceptible est sa fréquence dans la langue, sa fonctionnalité, ainsi que sa saillance perceptuelle. Or, certains éléments grammaticaux, tels que le déterminant et la préposition en français, n'ont qu'une très faible saillance perceptuelle, ce qui peut les rendre plus difficiles à acquérir. C'est en ce sens qu'une attention ciblée de la part de l'apprenant peut s'avérer nécessaire (Svalberg, 2007). C'est donc là que la conscientisation langagière pourrait lui venir en aide dans son apprentissage.

Cependant, Bolitho *et al.* (2003) insistent sur le fait que la conscientisation langagière ne constitue pas une méthode, mais bien une approche, car la conscience langagière ne peut être enseignée par le professeur ni le manuel de cours. Elle se développe plutôt chez l'apprenant. Toutefois, on peut noter cinq caractéristiques principales d'une approche de conscientisation langagière (selon Svalberg, 2007, p. 290-291) :

1. Elle implique une investigation continue de la langue en tant que phénomène dynamique plutôt que la simple conscience d'un ensemble de faits établis.
2. Elle implique que les apprenants parlent analytiquement de la langue, souvent à travers une discussion.
3. Elle considère essentielle l'implication des apprenants dans l'exploration et la découverte de la langue, plutôt qu'ils ne soient que des receveurs passifs de connaissances.
4. Elle vise à développer non seulement les connaissances et la compréhension de la langue des apprenants, mais également leurs capacités d'apprentissage, favorisant ainsi l'indépendance de l'apprenant.
5. Elle a pour objectif d'impliquer les apprenants aux niveaux cognitif et affectif.

Comme on peut le voir, l'engagement de l'apprenant avec la langue s'avère un élément clé de l'approche de conscientisation langagière, et une manifestation importante de cet engagement est le fait de parler de la langue et de se poser des questions à propos de ses formes, ce qui constitue un site privilégié pour la construction de connaissances (Svalberg, 2007). Cependant, comme certains éléments grammaticaux seraient moins évidents à percevoir pour l'apprenant de L2, il semblerait qu'une mise en évidence de cet input soit parfois nécessaire pour qu'il puisse y porter son attention, comme l'explique Simard (2007) en reprenant les idées de Sharwood-Smith (1991).

Selon Simard (2007), il existe différentes conditions de mise en évidence de l'input (MÉI) pouvant être employées par l'enseignant dans le but d'attirer l'attention des apprenants sur la forme de la langue cible, de promouvoir la saisie et de développer la conscience langagière, telles que l'enseignement explicite, la tâche grammaticale de prise de conscience accrue, l'enseignement par le traitement, les rétroaction correctives,

la mise en évidence textuelle, l'exposition accrue à l'input et l'analyse contrastive. Enfin, une dernière technique de MÊI serait la réflexion métalinguistique guidée (Simard, 2007). Dans le cadre de cette recherche, la réflexion métalinguistique guidée s'avère l'activité de conscientisation langagière qui sera privilégiée, notamment parce qu'elle permet à l'apprenant d'être activement impliqué dans son processus d'apprentissage.

En bref, pour que l'apprenant créolophone arrive à améliorer sa compétence en grammaire, il peut paraître favorable qu'il développe sa conscience langagière, car la conscience des apprenants de certains éléments de l'input langagier en L2 pourrait faciliter leur apprentissage de ces éléments grammaticaux ciblés (Simard et Wong, 2004). Pour faciliter cette prise de conscience, il peut s'avérer nécessaire d'attirer l'attention de ceux-ci sur ces éléments en question, et l'une des façons de le faire est de lui demander de réfléchir sur la langue. C'est pourquoi la prochaine section portera sur la réflexion métalinguistique guidée comme approche de conscientisation langagière.

2.3 La réflexion métalinguistique guidée comme approche de conscientisation langagière

Dans cette section, la réflexion métalinguistique sera premièrement abordée (2.3.1). L'un des sous-types de la réflexion métalinguistique sera ensuite présenté plus en détails, soit la réflexion translinguistique (2.3.2). Puis, l'une des activités pédagogiques permettant de l'intégrer dans l'enseignement des L2, soit la réflexion guidée, sera le sujet de la 3^e sous-section (2.3.3). Enfin, la présentation d'études empiriques où elle a été mise en œuvre, ou négligée, permettra de constater son impact dans l'enseignement des L2.

2.3.1 La réflexion métalinguistique

Tout comme l'attention se trouve être un prérequis à l'apprentissage de la L2, elle se trouve également être un prérequis à la réflexion métalinguistique, car celle-ci implique que l'apprenant porte son attention sur certains éléments de la langue pour y réfléchir. Elle peut donc jouer un rôle utile pour détecter certains éléments de la langue, auxquels il faut porter attention pour que l'apprentissage ait lieu (Simard *et al.*, 2007). Plus spécifiquement, elle se définit comme tout acte conscient de réflexion sur la langue, y compris la planification par les apprenants de la façon dont ils traiteront cette langue sur le plan linguistique (Simard *et al.*, 2007). Ainsi, toute verbalisation à propos des aspects formels de la langue cible peut être considérée comme la manifestation observable de la conscience langagière, et donc comme le reflet du développement des compétences en L2 (Simard *et al.*, 2007).

D'ailleurs, différentes études ont montré que la pratique de la réflexion métalinguistique peut amener les apprenants à développer leur conscience langagière. Par exemple, l'étude de Lindberg (2003) a permis de constater que la participation répétée d'apprenants adultes du suédois L2 de tous niveaux de scolarisation à des tâches de reconstruction de texte en collaboration sur une période de quatre mois a accru l'attention portée à la forme de la langue et a favorisé la conscience métalinguistique de tous les groupes, indépendamment de leur niveau d'éducation. Ainsi, même si certains de ces apprenants avaient une scolarité limitée, ils se sont engagés dans des discussions métalinguistiques complexes qui les ont sensibilisés à la langue et les ont responsabilisés en tant qu'apprenants.

On peut donc en déduire que des activités de réflexion métalinguistique peuvent offrir une solution potentielle à tout type d'apprenant dans le développement de sa compétence en L2, car elle peut l'amener à développer sa conscience langagière. Toutefois, comme mentionné dans le précédent chapitre, dans un contexte où la L1 a

été acquise principalement de manière orale, il peut s'avérer nécessaire de d'abord encourager l'apprenant à réfléchir de manière métalinguistique sur sa L1 pour ensuite aller vers la L2 (Simard et Wong, 2004), donc de le sensibiliser au fonctionnement de sa L1. Ainsi, le professeur de L2 peut faire appel à la L1 de l'apprenant dans son enseignement et en tirer profit (Cook, 2001), puisqu'elle représente une expertise chez l'apprenant et une ressource pédagogique qui ouvre la porte à de multiples possibilités (Cook, 2001; Ghobadi et Ghasemi, 2015). L'une d'entre elle s'avère la réflexion translinguistique, comme cela sera démontré dans la section qui suit.

2.3.2 La réflexion translinguistique

Cette sous-section s'appliquera à d'abord définir la réflexion translinguistique (2.3.2.1), puis à décrire l'apport que la L1 peut jouer en enseignement des L2, notamment en présentant les avantages de la réflexion translinguistique (2.3.2.2). Elle se conclura en abordant des études qui ont eu pour but de la mettre en œuvre en classe de L2 (2.3.2.3).

2.3.2.1 Définition de la réflexion translinguistique

Au-delà de la réflexion métalinguistique sur une langue en particulier, l'enseignant pourrait encourager la réflexion translinguistique chez l'apprenant de L2 pour faciliter son apprentissage, c'est-à-dire l'encourager à formuler son observation des correspondances entre les langues, même si elles ne sont que partielles et indirectes (Butzkamm, 2011). En effet, la comparaison des structures des langues pourrait aider l'apprenant à relever les similitudes qui existent entre les langues et faciliter les transferts positifs entre celles-ci (Benson, 2002), car ces observations pourraient rendre plus saillant ce qui ne l'était pas nécessairement dans la L2 seulement (Kupferberg et Olshtain, 1996). Il y aurait donc avantage à inciter les apprenants de L2 à la comparaison des langues plutôt que de les étudier de manière isolée (Simard et Wong, 2004), car les contrastes perçus donneraient la possibilité de saisir les relations entre

les deux langues impliquées et aideraient, par le fait même, à déterminer et traiter les transferts négatifs entre les langues (Bratoz, 2014).

En d'autres mots, la réflexion translinguistique fournirait à l'apprenant ce dont il a besoin pour mieux comprendre la structure de la L2 ou s'éloigner des structures de la L1 pour aller vers celles de la L2 (Ghobadi et Ghasemi, 2015). De plus, les particularités relevées par l'apprenant lui donneraient l'occasion de mieux comprendre ses erreurs et de les corriger plus facilement (Butzkamm, 2011), car les liens déduits à partir de la comparaison permettraient à l'élève d'associer et de rattacher les informations nouvelles à ses connaissances antérieures, ce qui le soutiendrait dans le développement de sa compétence en L2 (Ghobadi et Ghasemi, 2015). En outre, une verbalisation permettant de faire des comparaisons entre les langues pourrait potentiellement développer la conscience langagière des apprenants de manière à aussi améliorer la connaissance de la L1 (Horst *et al.*, 2010), ce qui apparaît particulièrement important pour les apprenants créolophones qui n'ont, bien souvent, jamais étudié leur L1, rappelons-le. Enfin, la réflexion translinguistique permettrait à l'apprenant de réfléchir à ses propres processus d'apprentissage et d'acquisition (Bratoz, 2014), et pourrait donc contribuer au développement de sa conscience langagière (Angelovska, 2018). L'utilisation de la L1 en classe de L2 ne serait donc pas nécessairement néfaste à l'apprentissage de la L2, contrairement à ce qui a été véhiculé pendant de nombreuses années et qui continue de persister malgré la reconnaissance grandissante de l'apport que peut offrir la L1, comme on le verra dans la sous-section qui suit.

2.3.2.2 Apport de la L1 et avantages de la réflexion translinguistique

Bien qu'elle n'ait pas toujours été vue d'un bon œil dans l'enseignement des L2, la L1 est de plus en plus reconnue comme utile à son enseignement-apprentissage (Ghobadi et Ghasemi, 2015). De nombreux chercheurs s'entendent maintenant pour dire que la L1 est une ressource parallèle précieuse que possède déjà l'apprenant de L2 et sur

laquelle il est possible de s'appuyer dans l'enseignement de la L2 (Storch et Wigglesworth, 2003; Lamontagne, 2010b). Plusieurs rappellent qu'elle ne doit pas être vue comme un obstacle à l'apprentissage de la L2 (Antoniadès *et al.*, 2015), mais comme un outil utile, car elle constituerait la « clé magique » des grammaires étrangères, la L1 et la L2 partageant une logique commune sous-jacente assimilée par le biais de la L1, malgré qu'elles varient dans les détails de leurs mécanismes expressifs (Butzkamm, 2011). Plus précisément, la L1 fournirait aux apprenants un support cognitif et langagier additionnel leur permettant d'analyser la langue et de travailler à un niveau supérieur d'analyse à ce qui serait possible s'ils étaient limités à l'utilisation exclusive de leur L2 (Storch et Wigglesworth, 2003).

Dault et Collins (2017) énumèrent également de nombreux avantages additionnels à faire appel au répertoire des connaissances linguistiques antérieures des étudiants au moment de leur enseigner une nouvelle langue. Premièrement, le recours à la L1 de l'apprenant dans l'enseignement d'une L2 permettrait de donner une valeur à la L1 et de reconnaître la compétence multilingue de l'apprenant. Ceci augmenterait du même coup sa motivation, son sentiment d'affiliation à la L2, sa volonté d'utiliser la L2, sa confiance en soi dans la L2, son sentiment de fierté, plutôt que de rejet, sur les plans linguistique et identitaire, et son intégration sociale (Dault et Collins, 2017; Simard et Wong, 2004; Ghobadi et Ghasemi, 2015; Antoniadès *et al.*, 2015). Deuxièmement, cela promouvrait une relation collaborative entre l'étudiant et l'enseignant, plutôt que coercitive, en raison de la confiance qui s'installerait entre eux. Troisièmement, le recours à la L1 favoriserait la réflexion métalinguistique et permettrait de développer une capacité de réflexion métalinguistique améliorée. Enfin, les étudiants ayant généralement une tendance naturelle à faire des comparaisons entre leur L1 et la L2, leur offrir un enseignement translinguistique viendrait les soutenir dans ce processus mental intuitif. Cette tendance serait d'ailleurs présente même chez les apprenants les plus avancés, chez qui l'input en L2 continuerait toujours d'activer des associations avec la L1 (Horst *et al.*, 2010).

D'ailleurs, les résultats de l'étude de Dault et Collins (2017) ont permis de montrer que la mise en place d'une approche pédagogique où des étudiants adultes étaient encouragés à faire des comparaisons entre les langues a suscité un niveau d'engagement important et des réactions positives chez ces étudiants, particulièrement lorsqu'elle ciblait l'enseignement de nouveaux points de langue. L'étude a donc démontré l'intérêt des participants pour une approche translinguistique et son potentiel pour améliorer l'expérience d'apprentissage d'une L2 chez des adultes immigrants. En outre, selon les résultats obtenus lors de leur étude pilote, Horst *et al.* (2010) concluent qu'une approche translinguistique pourrait s'appliquer pour une grande variété d'éléments linguistiques de la L2, du simple phonème aux caractéristiques générales du discours.

2.3.2.3 Mise en œuvre en classe de L2

Dans la recherche, certaines études empiriques ont permis de montrer qu'un manque de conscience des différences de certains éléments grammaticaux entre la L1 et la L2 pouvait en fait nuire aux performances en L2. Par exemple, Ammar *et al.* (2010) voulaient examiner dans quelle mesure des apprenants d'anglais langue seconde (ALS) étaient conscients des différences entre la formation de questions en français et en anglais et vérifier le lien qui existe entre cette conscience et leur performance en L2. L'étude a été menée auprès de 58 apprenants francophones d'ALS de 5^e et 6^e années qui n'avaient pas reçu un enseignement impliquant une approche translinguistique. Or, à la suite de tâches de jugement de grammaticalité et de création de questions à partir d'ensembles de mots écrits sur des fiches individuelles, les entrevues qui ont été menées auprès d'une partie des élèves ont révélé que la plupart des élèves comprenaient mal les différences entre les questions en anglais et en français. De plus, les analyses de corrélation ont montré une relation positive entre la prise de conscience par les étudiants des différences L1/L2 et leur capacité à juger correctement et à poser des questions en anglais. De ce fait, les auteurs avancent que les apprenants qui ne

connaissaient pas la différence entre les règles de la L1 et de la L2 n'ont pas reconnu ou produit de bonnes questions, même dans les contextes les plus structurés, probablement parce que personne n'y avait attiré leur attention. Ainsi, les chercheuses ont conclu que les élèves devraient être aidés à identifier les relations problématiques entre les caractéristiques linguistiques des L1 et L2, et donc à développer leur conscience langagière.

Toutefois, de nombreuses recherches ont également montré que de rehausser la conscience langagière par un enseignement translinguistique, où le professeur est celui qui procède à la réflexion translinguistique entre les différentes formes des langues ou explique les différences et les similitudes entre les langues aux apprenants, est une pédagogie viable avec des avantages démontrables pour les apprenants (Horst *et al.*, 2010; Laufer et Girsai, 2008; Sheen, 1996; Kupferberg et Olshtain, 1996; Kupferberg, 1999; McManus et Marsden, 2017; McManus, 2019). Les participants de ce type d'études auraient donc bénéficié de l'analyse translinguistique qui leur a été présentée à travers un enseignement magistral, ce qui a possiblement facilité la saisie de l'information chez eux. Cependant, il semblerait que des bénéfices plus grands seraient observables lorsque l'apprenant est lui-même activement impliqué dans le processus d'analyse des langues (Simard et Wong, 2004) et lorsqu'il parvient lui-même à la règle qu'il a verbalisée plutôt que lorsqu'elle est fournie dans le cadre de l'enseignement (Svalberg, 2007), notamment parce que les informations découvertes par les étudiants peuvent être plus faciles à retenir pour eux que les informations qui leur sont simplement présentées, de manière passive (Ammar *et al.*, 2010). En outre, ceci leur permettrait de développer leur autonomie dans leur apprentissage et d'en devenir de plus en plus responsables (Simard et Wong, 2004; Antoniadès *et al.*, 2015).

Cela dit, comme les apprenants ne perçoivent pas nécessairement toujours par eux-mêmes les contrastes et les correspondances qui peuvent exister entre les langues, il reste nécessaire, dans certains cas, que l'enseignant joue un rôle de guide dans ce

processus et s'assure d'attirer l'attention des étudiants sur les différences et les similitudes qui se trouvent entre les langues pour que la prise de conscience langagière ait lieu plus aisément (Ammar *et al.*, 2010), notamment parce qu'il ne suffit pas d'être exposé à l'input pour qu'il y ait acquisition (Wong et Simard, 2001); celui-ci doit être traité d'une façon ou d'une autre. Plus précisément, Butzkamm (2011) souligne l'importance d'aider l'apprenant à orienter ses réflexions translinguistiques parce qu'il explique qu'il n'y aura pas toujours nécessairement attention, saisie et formulation de règle s'il est laissé à lui-même face à un input langagier. C'est pourquoi la réflexion guidée constitue l'activité de réflexion translinguistique servant à augmenter la conscience langagière retenue dans le cadre notre étude.

2.3.3 La réflexion guidée comme moyen de susciter la réflexion translinguistique

Selon Simard et Wong (2004), la réflexion guidée fait référence aux techniques qui guident les apprenants à réfléchir de manière métalinguistique sur la nature et la fonction d'un point grammatical particulier. Ces techniques, tel que mentionné dans le chapitre précédent, consistent notamment à (1) interroger l'apprenant à propos d'une forme cible, (2) lui demander de comparer des énoncés pour arriver à une plus grande compréhension des fonctions d'une forme ou (3) le faire verbaliser les stratégies qu'il a utilisées pour arriver à comprendre la structure cible (Simard et Wong, 2004). Ainsi, en accomplissant une telle tâche, l'élément ciblé en L2 pourrait devenir plus saillant aux yeux de l'apprenant et il serait alors plus susceptible de le relever et de le traiter (Svalberg, 2007).

Donc, en mettant à contribution la participation de l'élève apprenant de L2 en agissant comme guide, plutôt qu'en lui donnant en mille la règle qui explique une structure grammaticale, l'enseignant pourrait mener l'étudiant à formuler la règle par lui-même (Ammar *et al.*, 2010), de manière déductive. Ceci permettrait, dans un premier temps, d'établir un lien de confiance avec l'élève, puis lui donnerait l'occasion de devenir

dynamique dans son apprentissage, ce qui pourrait éventuellement occasionner un transfert progressif de la responsabilité de l'apprentissage de l'enseignant vers l'étudiant, donc une autonomisation de l'apprentissage chez l'apprenant de L2 (Antoniadès *et al.*, 2015).

L'étude de Simard *et al.* (2007) permet d'ailleurs de bien saisir l'importance d'accompagner l'apprenant dans sa réflexion métalinguistique, car bien qu'elle ait montré que les participants pouvaient utiliser des journaux personnels pour réfléchir à la langue et que leur grammaire et leur vocabulaire s'étaient amélioré avec le temps, les résultats n'ont montré aucune association entre leurs performances aux tests de grammaire et de vocabulaire et leurs réflexions sur la langue. Cela dit, les chercheurs expliquent que l'exposition et, par conséquent, la familiarité de ces apprenants avec des activités d'enseignement mettant l'accent sur la conscience langagière étaient pratiquement inexistantes avant l'étude. Ainsi, on peut conclure que le manque de formation explicite à la réflexion sur la langue en soi peut avoir masqué la capacité métalinguistique sous-jacente de ces participants, qui auraient probablement bénéficié d'une aide extérieure dans l'élaboration de leurs réflexions métalinguistiques, donc d'être guidés dans ce processus.

D'ailleurs, la recherche en didactique des L2 a permis de montrer que la réflexion translinguistique peut être employée auprès de différents types d'apprenants de langue. Par exemple, l'étude d'Angelovska (2018) a permis de le constater, car elle a examiné la manière dont 13 apprenants adultes universitaires de différents niveaux d'anglais L3 ayant différentes L1 et la même L2, soit l'allemand, reconnaissaient des similitudes et des différences translinguistiques, et si leurs verbalisations sur la langue avaient un lien quelconque avec leurs niveaux de compétence en L3. La chercheuse a donc cherché à observer la capacité de réflexion métalinguistique et translinguistique des apprenants de L3 lorsqu'ils ont été invités à réfléchir de manière rétrospective à leurs productions écrites lors d'entretiens semi-structurés avec un tuteur de langue et à verbaliser ces

réflexions. Ces textes avaient été écrits au préalable par les apprenants dans des conditions contrôlées, c'est-à-dire que 15 minutes seulement étaient autorisées pour accomplir cette tâche, et ce sans utilisation de dictionnaires ou autres ressources. Par contre, les apprenants pouvaient choisir librement ce sur quoi ils allaient écrire afin qu'ils restent motivés et activement engagés pendant la phase d'écriture et de réflexion. Les textes ont ensuite été corrigés et les fautes commises ont servi de point de focalisation au tuteur pendant les sessions de réflexion guidée, alors que l'apprenant pouvait s'appuyer sur la version corrigée de son texte. Chacune des sessions ont été enregistrées, puis transcrites, codées et analysées. En résumé, les participants ont manifesté une conscience langagière évidente en faisant de nombreuses réflexions translinguistiques sur divers éléments linguistiques et pour tenter d'expliquer une variété de types d'erreurs, et ce au sein de l'ensemble des niveaux de compétence, appuyant ainsi l'idée que la conscience langagière apparaît aux niveaux débutants de L3 de la même manière qu'elle le fait dans les niveaux plus avancés.

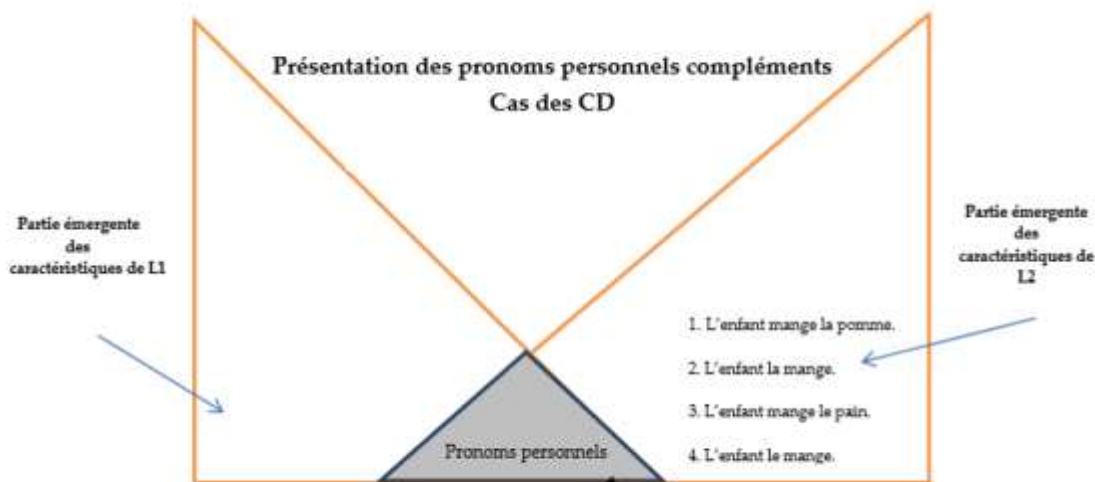
L'étude de Lucas et Yiakoumetti (2017) a, quant à elle, permis de constater les effets positifs de la mise en place d'activités de réflexion translinguistique guidée comme approche de conscientisation langagière, car elle a cherché à mesurer les effets de l'introduction de pratiques translinguistiques en classe d'anglais L2 sur les performances en production écrite de 35 apprenants japonais universitaires, en comparaison avec 34 apprenants ayant reçu un enseignement explicite portant sur l'anglais seulement. Plus spécifiquement, elle visait la maîtrise des déterminants et des suffixes pluriels de noms quantifiables en anglais, car des recherches antérieures ont montré que ces éléments linguistiques sont particulièrement problématiques pour les apprenants japonais, principalement en raison du fait qu'ils n'ont pas de formes équivalentes dans leur L1. Par exemple, alors que l'anglais requiert l'utilisation de déterminants définis et indéfinis, le japonais ne s'appuie pas sur un tel système, ce qui fait qu'ils sont souvent omis ou utilisés à tort. Ainsi, pendant une période de quatre semaines, le groupe expérimental a reçu un enseignement comprenant différentes

activités de réflexion translinguistique guidée, à commencer par des quiz utilisés au début de chaque leçon pour présenter des phrases aux apprenants à des fins d'identification et de correction d'erreurs. Une discussion sur le modèle d'erreurs identifié était ensuite axée sur les similitudes et les différences entre le japonais et l'anglais. Les autres activités de réflexion translinguistique guidée comprenaient des quiz de traduction, des activités de réflexion à voix haute, où il était demandé aux apprenants de verbaliser leurs processus de réflexion lorsqu'ils réalisaient des exercices sur les éléments linguistiques ciblés et de souligner les différences et les similitudes entre les usages du japonais et de l'anglais, puis des discussions de conscientisation langagière. Trois tests périodiques ont été effectués pour mesurer les effets de la conscientisation : un avant le début de l'intervention, un à mi-parcours et un après la fin de l'intervention. Chaque test comportait deux composantes: (i) l'identification et la correction d'erreurs et (ii) la production des éléments linguistiques ciblés. La production avait lieu à travers la rédaction d'un court paragraphe décrivant une image et le nombre d'instances correctes possibles, pour les déterminants et l'accord au pluriel, a été calculé et utilisé comme mesure de base par rapport au nombre d'instances dans lesquelles ils avaient été correctement utilisés. Les résultats de l'étude ont montré que le groupe expérimental avait surpassé le groupe témoin, ce qui a permis aux chercheurs de conclure que les activités de réflexion translinguistique guidée avaient rendu saillants les éléments grammaticaux ciblés et s'étaient révélées plus efficaces que l'enseignement non translinguistique dans le groupe témoin.

Enfin, dans l'étude d'Antoniadès *et al.* (2015), 22 étudiants de niveau collégial hispanophones et arabophones ont pris part à des activités de réflexion translinguistique guidée. D'abord, il leur était demandé de donner la forme, dans leur L1, de certains éléments linguistiques visés. Puis, ils devaient analyser les contrastes entre leur langue et le français à propos d'éléments grammaticaux qui avaient été trouvés fautifs dans une première rédaction écrite. Pour les aider à analyser ces contrastes, une enseignante pouvait, par exemple, demander à l'apprenant, lors d'une séance individuelle, de

remplir un schéma (voir figure 2.1), lui permettant de mieux distinguer ce qui différencie ou rapproche les deux langues.

Figure 2.1 Modèle de comparaison L1-L2 (tiré de Antoniadès *et al.*, 2015, p. 58)



Comme les chercheuses l'expliquent, dans cette figure, « le triangle de gauche présente les caractéristiques de la langue maternelle, alors que le triangle de droite montre celles de la langue seconde que l'élève est en train d'apprendre. Le triangle foncé du milieu montre la partie commune entre les deux langues; c'est à cet endroit que se trouvent les universaux et les similitudes entre les deux langues » (p.38).

Dans l'ensemble, les résultats obtenus ont montré une très bonne progression des compétences en écriture chez les participants : 13 élèves sur 22 se sont grandement améliorés dans la tâche de rédaction finale puisqu'ils ont réduit leur nombre de fautes de plus de 3 erreurs par 100 mots et, parmi les 9 élèves restants, 8 ont progressé en réduisant leur nombre de fautes aux 100 mots. Par contre, il est impossible d'établir un lien direct entre l'approche expérimentée dans cette recherche et les résultats des élèves, comme aucun groupe témoin ne faisait partie de cette étude.

Tout de même, lors des entrevues avec les participants, en général, les étudiants n'ont émis que des points positifs sur leur tutorat. En effet, 75 % des élèves ont répondu qu'ils ressentaient une plus grande motivation dans leurs études grâce à l'approche expérimentée, notamment parce qu'ils ont pu améliorer leur expression écrite et qu'ils ont apprécié le suivi personnalisé permettant de travailler sur leurs difficultés particulières et s'intéressant à leurs besoins réels. Quant à l'approche de comparaison des langues elle-même, celle-ci a suscité un plus grand intérêt pour le français : dix-sept élèves percevaient plus positivement cette langue. En ce qui concerne les enseignantes-chercheuses, qui ont également été interrogées lors d'une entrevue de groupe, elles ont affirmé ce qui suit :

La méthode permet d'établir un lien de confiance avec l'élève, elle permet de lui montrer que nous nous intéressons à lui, à sa réalité. Cette démarche pédagogique joue un rôle positif sur sa motivation. L'élève aidé devient ainsi l'expert de sa langue maternelle. Il partage son savoir avec un enseignant. Il devient actif et dynamique dans son apprentissage (Antoniadès *et al.*, 2015, p. 154).

Bref, en mettant à contribution la participation des élèves allophones qui ont dégagé, eux-mêmes, les similarités et les différences entre leur L1 et le français, les activités de réflexion translinguistique guidée ont favorisé l'échange et la participation des apprenants, ce qui leur a possiblement permis d'améliorer leur compétence écrite. Enfin, en notant leurs réflexions translinguistiques dans un aide-mémoire qui leur était proposé, celles-ci sont devenues des stratégies de rappel auxquelles ils allaient pouvoir se référer au besoin dans la poursuite de leur apprentissage et de leurs études.

En somme, la réflexion translinguistique guidée pourrait s'avérer une approche qui permette aux étudiants créolophones inscrits dans un centre d'aide en français au cégep en raison de leurs difficultés en français écrit d'augmenter leur conscience langagière, car par le biais de leur observation des différences et des ressemblances entre le français et le créole haïtien, dirigés par un tuteur agissant comme guide, ils pourraient arriver à mieux saisir certaines caractéristiques de la grammaire française et voir leur

compétence en production écrite s'améliorer. Ils pourraient devenir, par le fait même, plus responsables de leur apprentissage, puis éventuellement plus confiants et autonomes, ayant développé des stratégies de réflexion translinguistique efficaces (Antoniadès *et al.*, 2015; Simard, 2007). C'est donc en raison de ces nombreux avantages qu'offre la réflexion translinguistique guidée que nous avons choisi de l'intégrer à notre étude comme moyen de susciter la conscience langagière.

2.4 Synthèse du chapitre

À ce jour, l'utilisation de la réflexion translinguistique pour favoriser la conscientisation langagière en L2 s'avère une solution potentielle en didactique des L2 très prometteuse. On peut l'affirmer notamment parce que la recherche a permis de montrer qu'elle peut être utilisée auprès de différents types d'apprenants pour qu'ils réfléchissent sur leur production écrite (Angelovska, 2018), qu'elle peut faciliter l'acquisition de différents éléments de L2, tels que le déterminant et l'accord de noms au pluriel (Lucas et Yiakoumetti, 2017), et qu'elle peut augmenter la motivation des apprenants (Antoniadès *et al.*, 2015; Dault et Collins, 2017).

Cependant, aucune des études présentées plus haut ne visait une population d'étudiants créolophones. Cette population est celle qui est ciblée par l'étude que nous voulons mettre en place en raison d'une de ses particularités, soit la disparité entre sa compétence à l'oral et sa compétence à l'écrit en français, un besoin qui nécessite particulièrement d'être comblé. En effet, ces études ciblaient plutôt des populations ayant une autre L1 (le japonais, l'espagnol, l'arabe, etc.), qui apprenaient pour la plupart l'anglais.

De plus, alors que l'étude d'Angelovska (2018) avait pour but de mesurer la capacité des apprenants à produire des réflexions translinguistiques à partir d'une de leur production écrite et des questions d'un tuteur de langue, les études de Lucas et

Yiakoumetti (2017) et d'Antoniadès *et al.* (2015) visaient plutôt à mesurer les effets de telles activités de réflexion translinguistique guidée sur la production écrite d'apprenants de L2, ce qui s'apparente davantage à ce que nous souhaitons observer dans le cadre de notre étude. Ceci dit, bien qu'Antoniadès *et al.* (2015) aient mesuré l'amélioration des apprenants en termes de fréquence d'erreurs (nombre d'erreurs/100 mots) dans la production écrite de manière globale, ainsi que par catégories d'erreurs, elles n'ont pas mesuré leur progression relative à des éléments linguistiques syntaxiques ciblés. Lucas et Yiakoumetti (2017), quant à eux, ne se sont attardés qu'à l'amélioration relative à l'emploi d'éléments ciblés, soit les déterminants et les suffixes pluriels de noms quantifiables en anglais, en calculant le rapport entre le nombre d'occurrences totales et le nombre d'occurrences justes de ces éléments dans la production écrite des apprenants. Cette mesure apparaît beaucoup plus juste, mais ces derniers n'ont pas cherché à mesurer l'amélioration de la performance globale en ajout, comme nous désirons le faire. En effet, nous croyons important de mesurer ces deux variables à travers des rédactions personnelles afin de répondre aux besoins de la population créolophone que nous avons ciblée, qui doit réussir l'Épreuve uniforme de français pour obtenir son DEC. Qui plus est, la majorité de ces études ne se sont pas attardées sur des éléments linguistiques qui touchent la syntaxe de la phrase, ce qui se trouve, nous le rappelons, le type d'erreur à corriger prioritairement chez les créolophones. Enfin, il nous apparaît important de mesurer ces deux variables afin d'également nous ajuster à la réalité des CAF des cégeps, qui cherchent des solutions face à la demande grandissante des étudiants allophones.

La réflexion translinguistique comme approche de conscientisation langagière reste donc une avenue trop peu explorée dans la recherche en didactique des langues, qui a surtout cherché à explorer les effets d'un enseignement translinguistique réalisé par le professeur, comme déjà mentionné. C'est pourquoi nous souhaitons mettre en place une approche où l'apprenant puisse être le maître d'œuvre de la réflexion translinguistique, et non le tuteur, dont le rôle consisterait plutôt à guider la réflexion

de l'étudiant. La première raison qui explique ce choix est que notre but ultime consiste à ce que chacun des sous-groupes linguistiques allophones puisse éventuellement bénéficier de cette approche d'enseignement dans les CAF des cégeps, et non seulement le sous-groupe linguistique des créolophones. Ainsi, en adoptant une telle approche, le tuteur n'aurait évidemment pas besoin de connaître la L1 de l'étudiant en difficulté qu'il rencontre.

En deuxième lieu, l'approche que nous souhaitons adopter dans le cadre de cette recherche implique de demander à l'apprenant de lui-même procéder à la réflexion translinguistique plutôt que ce soit le professeur qui le fasse, puisque nous souhaitons que celui-ci joue un rôle actif dans son apprentissage de la L2, et non seulement un rôle passif où il ne ferait que recevoir de l'information, dans le but qu'il développe son autonomie. Nous souhaitons qu'il joue le rôle d'expert de sa L1 dans ce processus dans l'espoir qu'il prenne graduellement confiance en lui et s'approprie le contrôle de son apprentissage de la L2, comme l'objectif principal de cette entreprise consiste ultimement à ce qu'il puisse progresser par lui-même dans la poursuite de ses études post-secondaires.

Enfin, le contexte d'enseignement dans lequel nous souhaitons que notre recherche se déroule diffère assez largement de celui dans lequel la plupart des études présentées ont eu lieu. En effet, excepté celle d'Antoniadès *et al.* (2015), chacune d'elles s'est produite dans une classe avec un groupe d'étudiants, plutôt que dans un centre d'aide où la relation d'enseignement s'établit entre un tuteur et un étudiant pendant une rencontre individuelle, ce qui correspond au contexte d'enseignement des CAF des cégeps, que nous voulons privilégier.

Ainsi, la recherche d'Antoniadès *et al.* (2015) semble être celle qui présente le contexte qui se rapproche le plus de celui que nous visons, comme elle a eu lieu dans des CAF de cégeps de la région montréalaise et qu'elle souhaitait mesurer l'amélioration de la

compétence écrite en français d'étudiants encouragés par un tuteur à la réflexion translinguistique. Par contre, cette dernière présente une limite majeure en raison de l'absence de groupe contrôle dans sa méthodologie, ce qui a empêché que puissent être comparées les résultats des étudiants aidés par l'approche expérimentale à ceux d'étudiants ayant reçu un enseignement traditionnel, ce dont nous avons choisi de nous assurer.

2.5 Questions de recherche

Nous croyons donc que notre recherche peut apporter une contribution au domaine de la recherche en didactique des L2, d'autant plus que certains auteurs insistent sur l'importance de poursuivre la recherche sur la conscientisation langagière et l'utilisation de la réflexion translinguistique en enseignement des L2 (Ghobadi et Ghasemi, 2015; Laufer et Girsai, 2008; Lucas et Yiakoumetti, 2017; Svalberg, 2007, 2012, 2016). Notre étude s'attardera donc à combler le déficit concernant ce qui vient d'être souligné dans la section précédente en tentant de répondre aux questions de recherche qui suivent, une fois que les deux éléments grammaticaux les plus problématiques chez l'ensemble des participants dans la R1 auront été identifiés :

- 1) Comment se compare la progression globale des performances en production écrite d'étudiants créolophones de niveau collégial, à la suite de séances de tutorat employant une approche d'enseignement reposant sur la réflexion translinguistique guidée, et celle d'un groupe contrôle d'étudiants créolophones ayant bénéficié d'un tutorat sans réflexion translinguistique guidée ?
- 2) Comment se compare la progression des performances des étudiants de ces deux groupes en ce qui concerne deux éléments grammaticaux (le choix de la préposition et le choix du déterminant) ?

3) Quelle est l'appréciation des étudiants concernés des activités de réflexion translinguistique guidée ?

En somme, dans ce chapitre, nous avons vu que le sous-groupe linguistique allophone des créolophones mérite qu'on s'attarde à développer une approche d'enseignement qui réponde à ses besoins spécifiques en matière de français écrit, entre autres puisque celui-ci présente des difficultés différentes des locuteurs du français L1, bien qu'il ait en général une bonne maîtrise du français oral. Une manière d'y arriver consisterait à développer, chez ces apprenants, la conscience langagière en ayant recours à des activités de réflexion translinguistique à travers lesquelles il serait encouragé à observer par lui-même des contrastes entre sa langue maternelle et la langue cible.

Le cadre théorique sous-tendant les choix que nous avons faits dans l'élaboration de notre recherche ayant maintenant été présenté, les éléments de notre méthodologie s'appuyant sur ce cadre seront maintenant davantage détaillés dans le prochain chapitre.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre seront décrits les différents aspects méthodologiques de la présente étude. D'abord, nous décrirons le type de recherche dont il s'agit (3.1), puis nous détaillerons le contexte de recherche (3.2), les participants (3.3) ainsi que le déroulement de la recherche (3.4). Ensuite, nous présenterons les divers instruments qui ont servi à collecter les données (3.5). Puis, la façon dont le traitement expérimental a été mis en place lors des séances d'enseignement individualisé sera exposée (3.6). Enfin, la manière dont nous avons procédé au dépouillement et à l'analyse des données sera décrite (3.7).

3.1 Type de recherche

Cette étude a pour but d'évaluer, dans un premier temps, la progression globale des performances en production écrite d'étudiants créolophones de niveau collégial suite à des séances de tutorat employant une approche d'enseignement reposant sur la conscientisation langagière, et dans un second temps, la progression de la performance de ces étudiants à propos des deux éléments grammaticaux ayant été trouvés les plus problématiques chez l'ensemble des participants dans leur première rédaction (R1) (le choix de la préposition et le choix du déterminant). Elle est de type quasi expérimentale puisqu'elle vise à comparer les résultats de ces étudiants à ceux d'un groupe contrôle d'étudiants créolophones ayant bénéficié d'un tutorat « régulier » au CAF, c'est-à-dire sans activités de réflexion translinguistique guidée. Plus précisément, elle présente un devis avant-après avec groupe témoin, car des mesures seront prises auprès d'un groupe expérimental et d'un groupe témoin avant et après notre intervention (Fortin et Gagnon, 2016). Un questionnaire a également été utilisé avec les participants du groupe

expérimental afin de recueillir leur appréciation de l'approche pédagogique testée. Comme il contient principalement des échelles de Likert qui généreront des données quantitatives, il est possible de qualifier cette recherche comme d'une recherche quantitative, bien que les réponses à la question ouverte du questionnaire fourniront également des données qualitatives qui nous permettront d'en apprendre davantage sur l'appréciation des participants.

3.2 Le contexte

Cette étude s'est déroulée dans un centre d'aide en français écrit d'un cégep de la région montréalaise. Tous les étudiants du cégep peuvent s'inscrire au CAF s'ils souhaitent recevoir de l'aide d'un tuteur. Normalement, afin d'évaluer les difficultés et les besoins de ces étudiants et de leur offrir un enseignement individualisé, il leur est demandé de rédiger un texte d'environ 200 mots en répondant à la question qui leur est soumise lors de la première rencontre avec le tuteur (R1). Les erreurs alors identifiées à la correction du texte permettent de déterminer le contenu qui sera vu avec l'étudiant dans les huit rencontres suivantes, à raison d'une rencontre de 50 minutes par semaine. À la dernière rencontre, l'étudiant est à nouveau invité à rédiger un texte (R2), ce qui permet d'évaluer sa progression pendant la session de jumelage avec le tuteur. Cette façon de procéder est d'ailleurs celle que nous avons choisi d'adopter afin de respecter les conditions du contexte authentique des CAF et qu'il soit plus facile par la suite d'appliquer ce qui pourrait ressortir de notre étude.

Par ailleurs, comme l'étudiante-chercheuse autrice de ce mémoire a travaillé comme tutrice en centre d'aide en français écrit pendant plusieurs sessions dans les dernières années, elle était très familière avec le déroulement des rencontres individuelles avec les étudiants. Ainsi, elle était la seule tutrice pour l'ensemble des participants tout au long de la recherche. Il n'y avait qu'un très faible rapport d'autorité entre elle et les participants puisque les tuteurs ne sont pas des enseignants, qu'ils n'octroient aucune

note, qu'ils ne sont pas en contact avec les enseignants de français des étudiants et que toute inscription au centre d'aide en français se fait sur une base volontaire, alors qu'aucune récompense n'y est associée. Enfin, nous pouvons préciser que la tutrice n'avait pas de connaissance avancée du créole, comme cette compétence n'est pas nécessaire pour mener à bien les exercices de réflexion translinguistique guidée.

3.3 Les participants

La population ciblée par cette étude se compose d'étudiants créolophones de première et de deuxième génération éprouvant des difficultés en français écrit. L'identification de ces étudiants est faite grâce à la dictée diagnostique que tous les étudiants du cégep sont invités à faire en classe au début de chaque session, lors du premier cours, ce qui permet à leurs professeurs de mieux les référer au CAF, et aux responsables du CAF de les recruter par courriel. Cela dit, ils doivent par eux-mêmes aller s'inscrire au CAF, sur une base volontaire. La R1 permet ensuite de confirmer ces difficultés.

Au départ, nous souhaitions recruter une douzaine d'étudiants au minimum pour faire partie du groupe expérimental afin de nous assurer d'avoir un échantillon qui puisse fournir des résultats les plus crédibles possible (Fortin et Gagnon, 2016). Après avoir procédé au recrutement des participants, un total de 23 étudiants ont accepté de prendre part à notre recherche (voir tableau 3.1). Les données présentées dans le tableau 3.1 à la page suivante ont été recueillies à l'aide du questionnaire de données factuelles décrit à la section 3.5.1.

Tableau 3.1 Profil des participants

Participant ¹¹	Sexe	Secteur d'enseignement	Âge	1 ^{er} cours de fr au cégep	Cours de français suivi	Nombre d'échecs	Lieu de naissance des parents	Lieu de naissance	Âge d'arrivée au Qc	Langue(s) parlée(s) avec la famille et les amis	L1 pour écrire en français?	Nb. de séances de tutorat
Groupe expérimental												
A1	M	FC	21	Renfo	Renfo	0	Haïti	Haïti	15	fr/ang/créole	Oui	8
A3	M	FC	33	Renfo	103	4	Haïti	Qc	N/A	fr/ang/créole	Non	9
A5	F	Rég.	36	101	103	2	Haïti	Haïti	32	CRÉOLE/fr	Oui	7
A6	F	FC	45	Renfo	102	1	Haïti	Haïti	37	CRÉOLE/fr	Oui	8
A7	F	Rég.	20	Renfo	101	2	Haïti	Haïti	10	fr/créole	Non	9
A8	F	FC		Renfo	101	2	Haïti	Haïti				7
A9	F	FC	19	Renfo	Renfo	1	Haïti	Qc	N/A	FR/créole	Oui	8
A10	F	FC	33	Renfo	103	3	Haïti	Haïti	25	CRÉOLE/fr	Non	6
A11	F	FC	37	101	103	0	Haïti	Haïti	31	fr/créole	Non	10
A12	M	FC	39	101	102	1	Haïti	Haïti	30	CRÉOLE/fr	Oui	6
Groupe témoin												
B3	F	Rég.	21	Renfo	Renfo	1	Haïti	Haïti	12	CRÉOLE/fr	Non	6
B4	F	FC	21	Renfo	101		Haïti	Qc	N/A	Français	Non	9
B5	F	Rég.	21	Renfo	102		Haïti	Haïti	15	fr/ang/créole		8
B7	F	Rég.	21	101	102	2	Haïti	Haïti	13	FR/créole	Non	7
B8	F	Rég.	22	Renfo	104	3	Haïti	Qc	N/A	fr/ang/créole	Non	7
B9	F	FC	37	Renfo	Renfo	1	Haïti	Haïti	29	CRÉOLE/fr	Oui	9
B10	F	Rég.			101							7
B11	F	Rég.		Renfo	Renfo							6

* Les explications des acronymes utilisés dans le tableau se trouvent dans le corps du texte qui suit.

¹¹ Des codes alphanumériques ont été employés pour désigner les participants de cette étude dans le but de préserver leur anonymat.

Ceux-ci ont été répartis aléatoirement entre le groupe expérimental ($n = 12$, participants A1 à A12) et le groupe témoin ($n = 11$, participants B1 à B11). Cependant, trois étudiants se sont désistés en cours de session et deux autres étudiants n'ont pas réalisé la seconde rédaction à la fin de la session, ce qui fait qu'au final, les résultats de dix participants du groupe expérimental et de huit participants du groupe témoin ont été analysés et sont présentés dans le tableau 3.1. Cet échantillon retenu se veut non-aléatoire puisque les participants volontaires ont été choisis sur la base de critères précis, c'est-à-dire leur L1 et leur difficulté en français écrit, ainsi que leur disponibilité (Fortin et Gagnon, 2016). Cependant, la répartition des participants dans les groupes expérimental et témoin s'est faite de manière complètement aléatoire. Enfin, afin de nous assurer que les participants répondaient aux critères du public visé, nous leur avons demandé de répondre à un questionnaire recueillant des données factuelles (sociodémographiques) (voir annexe A). Celui-ci a été adapté du questionnaire utilisé par Antoniadès *et al.* (2015) dans leur recherche. Avant que les participants ne répondent au questionnaire, ils ont été invités à le parcourir et à poser des questions à son sujet s'ils désiraient des précisions à propos de quoi que ce soit.

Plus précisément, le groupe expérimental était composé de sept femmes et de trois hommes, alors que le groupe témoin était composé de huit femmes (voir *Sexe* dans le tableau 3.1). Il est à noter que bien que le genre féminin soit surreprésenté dans notre échantillon, la population du cégep ciblé se compose naturellement d'un plus grand nombre de femmes que d'hommes, soit de 75% de femmes et de 25% d'hommes¹². Parmi les dix participants du groupe expérimental, huit étaient inscrits à la formation continue (FC), c'est-à-dire les cours du soir, auxquels s'inscrivent en grande partie des étudiants travaillant le jour ou des adultes faisant un retour aux études, alors que les deux autres étaient inscrits au secteur régulier (Rég.), c'est-à-dire les cours de jour, qui sont plus typiquement offerts aux étudiants qui arrivent de l'école secondaire. Parmi

¹² Au secteur régulier, selon le rapport annuel 2017-2018 du cégep visé. Les données relatives au genre des étudiants du secteur de la formation continue n'étaient pas précisées dans ce rapport.

ceux du groupe témoin, deux étaient inscrits à la formation continue et les six autres l'étaient au régulier (voir *Secteur d'enseignement* dans le tableau 3.1). Les 15 participants ayant accepté de révéler leur année de naissance étaient âgés de 19 à 45 ans et avaient en moyenne 28,4 ans (voir *Âge* dans le tableau 3.1).

Parmi les deux groupes de participants, treize ont été classés dans le cours de renforcement en français (Renfo) à leur arrivée au cégep, qui se veut un cours d'appoint en français obligatoire pour les étudiants ayant obtenu une faible note en français au bulletin au secondaire. Quatre autres participants ont été classés dans le premier cours (101) de la série des quatre cours obligatoires en langue et littérature au collégial, où l'accent est principalement mis sur la littérature et très peu sur la grammaire française (101 – *Littérature et écriture*, 102 – *Littérature et imaginaire*, 103 – *Littérature québécoise*, 104 – *Communication et culture*). Un dernier participant n'a pas révélé ce détail (voir *1^{er} cours de fr au cégep* dans le tableau 3.1). Au moment de la recherche, cinq participants étaient inscrits au cours de renforcement en français (Renfo), alors que quatre autres l'étaient au premier cours de français (101), puis quatre au deuxième (102), quatre au troisième (103), et un seul au quatrième et dernier cours de français (104) (voir *Cours de français suivi* dans le tableau 3.1). De plus, parmi les 14 participants ayant accepté de révéler le nombre d'échecs qu'ils ont obtenus à un cours de français pendant leur parcours scolaire collégial, 12 avaient expérimenté au moins un échec et sept en avaient expérimenté deux ou plus (voir *Nombres d'échecs* dans le tableau 3.1), ce qui témoigne de leurs difficultés en français et du fait que les cours de français représentent de véritables obstacles à leur réussite collégiale.

En ce qui a trait à leur lieu de naissance, tous les parents des 16 participants ayant révélé cette information sont nés en Haïti (voir *Lieu de naissance des parents* dans le tableau 3.1), alors que 12 d'entre eux sont eux-mêmes nés en Haïti (huit faisaient partie du groupe expérimental et 4 faisaient partie du groupe témoin) et que quatre autres sont nés au Québec (deux dans chacun des deux groupes) (voir *Lieu de naissance* dans le

tableau 3.1). Parmi ceux qui sont nés en Haïti, chacun d’eux est arrivé au Québec après l’âge de dix ans, dont cinq sont arrivés entre l’âge de 10 et 15 ans et sept après l’âge de 25 ans (voir *Âge d’arrivée au Qc* dans le tableau 3.1). Le tableau 3.1 indique également les langues parlées par chacun des participants en indiquant la prédominance d’une langue sur une autre par les majuscules (voir *Langue(s) parlée(s) avec la famille et les amis*).

Enfin, à la question *Vous arrive-t-il d’avoir recours à votre langue maternelle pour écrire en français (cours, texto, examens, rédaction, construction de phrase, vocabulaire, etc.) ?*, six étudiants ont répondu qu’il pouvait leur arriver d’avoir recours à leur L1 pour écrire en français, alors que huit autres ont indiqué que non, et que quatre autres n’ont rien répondu (voir *L1 pour écrire en français?* dans le tableau 3.1). Cette question leur était posée afin de découvrir s’il pouvait leur arriver de faire des traductions de la L1 à la L2 ou peut-être même des comparaisons entre la L1 et la L2 avant le début de l’expérimentation.

Le contexte et les participants de notre étude ayant maintenant été décrits, des précisions quant à son déroulement seront présentées dans la section qui suit.

3.4 Déroulement de la recherche

Cette section s’attardera plus précisément au recrutement des participants de notre recherche (3.4.1), au calendrier des rencontres qui ont eu lieu (3.4.2), au déroulement de la première rencontre (3.4.3), puis au déroulement des rencontres suivantes de la session de jumelages (3.4.4).

3.4.1 Recrutement

La première étape du déroulement de la présente étude consistait à recruter, pendant les trois premières semaines de la session d'hiver 2019, les étudiants qui allaient en faire partie, en collaboration avec les responsables du CAF du cégep où a eu lieu la recherche. Pour recruter ces participants, des annonces ont été distribuées dans le cégep concerné et les enseignants de français du secteur régulier et de la formation continue ont été encouragés à promouvoir le projet de recherche auprès de leurs étudiants, suite à une courte séance d'information qui leur a été présentée lors d'une assemblée départementale à laquelle nous avons été invitée. Une tournée des classes a également eu lieu au début de la session de cours pour faire connaître le projet au plus grand nombre, sur approbation des professeurs. Enfin, une séance d'information s'est tenue au CAF dans le but de préciser les détails du projet aux étudiants intéressés et de procéder aux inscriptions. La finalisation des inscriptions et l'attribution des plages horaires s'est faite en collaboration avec une des responsables au CAF.

3.4.2 Calendrier des rencontres

Suite à cette première étape, l'enseignement individualisé a eu lieu sur une période de 6 à 10 semaines (voir tableau 3.1), dépendamment du participant, à raison d'une période de 50 minutes par semaine. Plusieurs raisons hors de notre contrôle expliquent l'écart important entre le nombre de rencontres ayant eu lieu avec chaque participant. Tout d'abord, en raison des calendriers scolaires différents des secteurs réguliers et de la formation continue du cégep, un total de dix rencontres avec les étudiants de la formation continue était possible au point où nous avons débuté les rencontres dans la session, soit durant la semaine du 25 février. Par contre, en raison de la semaine de relâche qui avait lieu du 11 au 15 mars pour les étudiants du secteur régulier, un total de seulement neuf rencontres était possible avec ceux-ci. Cela dit, comme le processus d'inscription au CAF diffère légèrement pour les étudiants de ce secteur et qu'ils sont

invités à rédiger leur premier texte au CAF sous la supervision d'un responsable du centre avant leur première rencontre avec un tuteur, ce facteur n'a pu avoir qu'une légère incidence sur la durée totale passée avec chacun des participants. Toutefois, d'autres événements sont venus bouleverser l'horaire des rencontres avec les étudiants du secteur régulier, tels qu'une grève étudiante le vendredi 8 mars, ainsi que du 18 au 22 mars. Plusieurs de ces étudiants ont donc perdu une rencontre pour cette raison, faute d'avoir pu trouver un autre moment pour reprendre cette rencontre avec la tutrice. Le congé de Pâques, une ou plusieurs absences de l'étudiant, ainsi qu'une absence de la tutrice ont également pu influencer le nombre total de rencontres avec chacun des participants (voir annexe B). Ceci dit, en ce qui concerne le temps passé à l'enseignement des éléments linguistiques ciblés par notre étude, une attention particulière a été accordée à ce qu'autant de temps lui soit dédié auprès de tous les participants. Le détail de ce point sera exposé dans la section sur le traitement expérimental.

3.4.3 Déroulement de la première rencontre

Lors de la première rencontre avec la tutrice, le formulaire de consentement décrivant les modalités de la recherche a été soumis à l'étudiant dans le but de respecter les considérations éthiques qui s'appliquent dans la recherche avec des personnes (voir annexe C). Le participant a alors été invité à poser des questions afin d'obtenir des précisions s'il le souhaitait et à signer le formulaire s'il était d'accord avec son contenu. C'est également à ce moment que le questionnaire de données factuelles a été rempli par chacun des participants (voir annexe A). Enfin, l'étudiant a été invité à rédiger sa R1, s'il ne l'avait pas encore fait au préalable, tel qu'expliqué plus haut (voir annexe D).

C'est donc à partir de cette rédaction que les deux éléments syntaxiques les plus problématiques chez l'ensemble des participants ont été déterminés. En effet, la

correction de l'ensemble des productions écrites a eu lieu entre la première et la deuxième semaine de rencontres, et a été réalisée par la chercheuse à l'aide d'un code de correction (voir annexe E). Les erreurs ont ensuite été répertoriées et comptabilisées afin de calculer la fréquence des différentes erreurs commises par l'ensemble des participants. Les résultats obtenus ont permis de déterminer que les deux éléments syntaxiques les plus problématiques s'avéraient le choix du déterminant ainsi que le choix de la préposition, qui sont arrivés respectivement aux 1^{er} et 2^e rangs des erreurs de nature syntaxique les plus commises dans les deux groupes (voir tableau 3.2).

Tableau 3.2 Les erreurs les plus fréquentes dans la R1

Rang	Ensemble des participants	Groupe expérimental	Groupe témoin
1	Accord dans le groupe du nom	Accord dans le groupe du nom	Accord dans le groupe du nom
2	Absence de ponctuation	Absence de ponctuation	Absence de ponctuation
3	Problèmes d'accents	Problèmes d'accents	Accord du verbe
4	Orthographe d'usage	Orthographe d'usage	Orthographe d'usage
5	Accord du verbe	Accord du verbe	Problèmes d'accents
6	Homophones	Homophones	Homophones
7	Choix du déterminant	Choix du déterminant	Choix du déterminant
8	Choix de la préposition	Pronom de reprise	Choix de la préposition
9	Vocabulaire	Choix de la préposition	Vocabulaire
10	Pronom de reprise	Confusion temps/modes	Ponctuation erronée (excluant la virgule)
Etc.			

* Les catégories d'erreurs surlignées en gris correspondent à des erreurs de nature syntaxique.

Plus précisément, le choix du déterminant est arrivé au 1^{er} rang des erreurs les plus fréquentes dans les deux groupes. Pour ce qui est du choix de la préposition, il est arrivé au 3^e rang dans le groupe expérimental, alors qu'il est arrivé au 2^e rang dans le groupe témoin. Enfin, le choix du déterminant se trouvait au 7^e rang des erreurs de toute nature confondue chez l'ensemble des participants, tandis que le choix de la préposition se

trouvait au 8^e rang de ce classement, derrière les erreurs d'accord dans le groupe du nom, d'absence de ponctuation, de problèmes d'accents, d'orthographe d'usage, d'accord du verbe et d'homophones.

3.4.4 Déroulement des rencontres suivantes

Par la suite, une série de séances d'enseignement individualisé s'est déroulée au fil des semaines pour tous les participants. Au cours de ces séances, un retour sur la R1 de l'étudiant s'est premièrement produit pour lui en expliquer la correction. De plus, un retour sur les deux éléments syntaxiques ciblés a eu lieu, ainsi qu'un retour sur d'autres éléments grammaticaux problématiques, selon les difficultés de chacun des apprenants rencontrés, en donnant la priorité aux erreurs de nature syntaxique. Plus exactement, l'enseignement visant le choix de la préposition s'est déroulé pendant une rencontre, soit à la rencontre 3, 4, 5, ou 6, tandis que l'enseignement visant le choix du déterminant a eu lieu lors d'une autre rencontre, soit à la rencontre 4, 5, 6 ou 7, tout dépendant du déroulement des rencontres depuis le début de la session de tutorat avec chacun des participants, c'est-à-dire tout dépendant du nombre de rencontres s'étant déroulées ou ayant été annulées (voir annexe B).

Enfin, la dernière ou l'avant-dernière rencontre avec le participant, encore une fois tout dépendant du déroulement des rencontres au cours de la session avec chacun des participants¹³, lui a donné l'occasion de rédiger son deuxième texte (R2) et de compléter le questionnaire d'appréciation de l'approche d'enseignement expérimentée, pour les participants du groupe expérimental. Ainsi, le traitement et l'analyse des données a eu lieu à l'été et à l'automne 2019, ce qui sera présenté de manière plus

¹³ Notre intention était que la R2 soit rédigée à l'avant-dernière rencontre avec le participant afin d'avoir la possibilité de revenir avec lui sur son texte corrigé à la dernière rencontre pour qu'il puisse constater sa progression et afin de nous assurer d'avoir un moment de reprise pour la rédaction de la R2 si le participant était absent lors de l'avant-dernière rencontre, considérant qu'il s'agit d'une situation qui se produit fréquemment en fin de session collégiale, les étudiants ayant un horaire très chargé en raison de leurs évaluations à venir.

complète dans la section 3.7. La prochaine section servira quant à elle à décrire plus spécifiquement chacune des variables mesurées.

3.5 Instruments de collecte de données

Dans le cadre de cette recherche, quatre instruments ont servi à recueillir des données. D'abord, le questionnaire de données factuelles a servi à recueillir des données sociodémographiques sur les participants de notre étude (3.5.1). Puis, la première rédaction (R1) a permis d'identifier les difficultés en français écrit des participants du groupe expérimental et du groupe témoin (3.5.2). Ensuite, la seconde rédaction des participants des deux groupes (R2) a été utilisée à des fins de comparaison (3.5.3). De plus, le questionnaire d'appréciation de l'approche d'enseignement testée (3.5.4) nous a permis de compléter notre analyse en croisant les données recueillies avec celles obtenues grâce aux deux rédactions. Notons que tous ces instruments de collecte de données sont inspirés en grande partie des instruments qui ont été créés pour la recherche d'Antoniadès *et al.* (2015).

3.5.1 Questionnaire de données factuelles

Lors de la première rencontre avec la tutrice, les étudiants ont été invités à remplir un questionnaire afin d'en connaître davantage à leur sujet (voir annexe A). Ainsi, ce questionnaire se divisait en trois sections, la première ciblant des renseignements généraux, tels que le nom, l'âge, le programme d'études, le cours de français suivi au moment de la recherche et la description du parcours scolaire collégial relatif aux cours de français. La seconde portion du questionnaire cherchait, quant à elle, à obtenir des informations sur les origines des participants et les langues parlées. On leur demandait entre autres de nommer leur pays de naissance, l'âge auquel ils ont immigré, le pays d'origine de leurs parents, les langues parlées par leurs parents, les langues parlées avec la famille et les amis et l'âge auquel a débuté l'apprentissage du français. La troisième

partie du questionnaire visait plus spécialement l'utilisation du français dans le parcours scolaire, par exemple en demandant de préciser la ou les langues d'enseignement pendant les études primaires et secondaires, le niveau de scolarité avant l'arrivée au Québec et le cours de français dans lequel ils ont été classés à leur arrivée au cégep. Enfin, deux questions ouvertes complétaient le questionnaire en ciblant le recours potentiel à la L1 pour écrire en français et les raisons pour lesquelles l'étudiant acceptait d'être jumelé dans le cadre de cette recherche.

3.5.2 Première tâche de rédaction

Comme la procédure normale au CAF du cégep où s'est déroulée notre recherche demande déjà à l'étudiant qui s'y inscrit de rédiger un premier texte dans le but d'identifier ses erreurs les plus fréquentes et de déterminer les difficultés qui seront à travailler avec l'étudiant au cours de la session de jumelage, nous avons choisi d'utiliser le même exercice de rédaction que celui qui a été utilisé au CAF au début de la session d'hiver 2019 (voir annexe D). Les professeurs de langue et littérature responsables du CAF sont ceux qui s'occupent habituellement de déterminer le sujet de chacune des rédactions qui sont demandées aux étudiants en début et en fin de session de tutorat. Dans ce cas, le sujet de rédaction soumis aux étudiants portait sur un enjeu de société contemporain, et ce afin de susciter l'intérêt et la motivation de l'apprenant lors de la rédaction de son texte, comme il s'agit d'un facteur important dans l'apprentissage d'une langue (Angelovska, 2018; Antoniadès *et al.*, 2015). La consigne de l'exercice de rédaction allait donc comme suit :

Pensez-vous que les réseaux sociaux peuvent être efficaces pour dénoncer certaines injustices ou pour faire réfléchir sur certains enjeux de société? Selon vous, quels sont les avantages et les désavantages liés à ce moyen d'expression? Veuillez rédiger un texte d'environ 200 mots.

Deux images accompagnaient également cette consigne afin d'inspirer les étudiants, soit une image où on voit une jeune femme, le poing en l'air, munie d'un porte-voix d'où sort l'inscription « #MeToo », et une autre où on pouvait lire « J'ai signé #LEPACTE ». Les consignes plus spécifiques étaient les suivantes :

- *Vous disposez d'une vingtaine de minutes.*
- *Vous pouvez consulter les outils linguistiques.*

Ces consignes ont été lues par la tutrice avec l'étudiant et celui-ci a pu poser toute question qu'il pouvait avoir pendant la rédaction de son texte à la tutrice qui est restée dans le CAF pendant ce moment. Si l'étudiant était inscrit au secteur régulier, cette première rédaction a été réalisée avant le début de la recherche, comme mentionné dans la section 3.4.2. Toutefois, la même procédure s'est appliquée, seule la lecture des consignes et la supervision ont été faites par une autre personne que la tutrice-chercheuse, c'est-à-dire un responsable du CAF.

Cet exercice de rédaction s'apparente largement à celui qui a été utilisé dans la recherche d'Antoniadès *et al.* (2015), où les participants étaient invités à résumer un livre ou un film qui leur plaisait. Il nous apparaît idéal puisqu'il exige du participant de rédiger un texte d'une longueur suffisante pour qu'il puisse refléter la compétence écrite en français de l'apprenant, contrairement à la tâche de rédaction présente dans l'étude de Lucas et Yiakoumetti (2017), par exemple. Cette dernière ne demandait à l'apprenant que de rédiger un court paragraphe décrivant une image, comme elle ne visait que la production d'éléments linguistiques spécifiques. De plus, contrairement à la recherche d'Angelovska (2018), où les conditions de la tâche exigeaient que l'apprenant ne puisse recourir au dictionnaire ou à toute autre ressource, les participants de notre étude étaient encouragés à utiliser les outils linguistiques à leur disposition (dictionnaire, grammaire, guide de conjugaison), comme notre but était d'aider l'étudiant à comprendre et corriger les fautes qu'il ne peut déjà corriger par lui-même.

Ce choix a également été fait dans le but que les conditions de notre tâche de rédaction puissent correspondre le plus possible aux conditions imposées aux étudiants cégepiens lors de leurs évaluations en classe de français et à l'Épreuve uniforme de français.

3.5.3 Seconde tâche de rédaction

Comme l'un des objectifs de notre recherche était de comparer la performance en production écrite des participants, nous nous sommes assurée que les deux tâches de rédaction s'apparentent le plus possible. En effet, il s'agit d'un facteur important pour s'assurer de la fiabilité des résultats (Antoniadès *et al.*, 2015). Ainsi, seul le sujet de la R2 (voir annexe F) différait de celui de la première tâche de rédaction, mais portait également sur un enjeu de société contemporain afin de susciter l'intérêt et la motivation de l'apprenant comme dans la R1. La consigne allait comme suit :

Ces campagnes de sensibilisation vous semblent-elles efficaces pour susciter la réflexion sur les enjeux liés à l'environnement? Laquelle de ces images vous interpelle davantage? Veuillez rédiger un texte d'environ 200 mots.

Quatre images servaient de point de référence pour répondre à la question. En voici une description :

Image 1 : La silhouette d'un ours polaire se dessine. Sur celle-ci apparaissent des pétrolières qui semblent faire fondre la banquise.

Image 2 : Un enfant est à la plage. Accroupi, il soulève une vague d'eau sous laquelle se trouve un amoncellement de débris de plastique.

Image 3 : La tour Eiffel s'élève au milieu d'un paysage désertique. On peut y lire l'inscription « Paris-plage 2142 ».

Image 4 : Une cannette de boisson gazeuse écrasée gît dans l'herbe. En haut de l'image se trouve l'inscription suivante : « 1 seconde pour jeter, 100 ans pour se décomposer ». Au bas de l'image, on peut lire ces mots : « La nature n'est pas une poubelle! ».

Les consignes spécifiques quant au temps dont les participants disposaient et aux outils auxquels ils avaient droit étaient les mêmes que dans la R1. Encore une fois, ces consignes ont été lues par la tutrice avec l'étudiant et celui-ci a pu lui poser ses questions au besoin. Dans ce cas, seule la tutrice-chercheuse a été responsable de la lecture des consignes et de la supervision des participants pendant leur rédaction.

3.5.4 Questionnaire d'appréciation de l'approche d'enseignement expérimentée

Le questionnaire mesurant l'appréciation des participants du groupe expérimental de l'approche d'enseignement testée (voir annexe G) s'est inspiré du questionnaire d'Antoniadès *et al.* (2015) qui a été utilisé dans le cadre d'entrevues semi-dirigées avec leurs participants. Nous avons essentiellement retenu les aspects visés par leurs questions, mais plutôt que de demander à l'apprenant de répondre par oui ou non à ces questions, puis d'ajouter des précisions, nous avons transformé les questions en affirmations pour qu'il puisse se positionner en indiquant son degré d'accord avec chacun de ceux-ci. De cette façon, nous avons pu obtenir des données quantitatives quant à l'appréciation des participants.

Ainsi, la première partie de notre questionnaire contenait dix énoncés et le participant devait indiquer son degré d'accord avec chacun de ces énoncés en ne cochant qu'une seule réponse sur une échelle de Likert allant de 1 à 5, le chiffre 1 signifiant qu'il n'était pas du tout d'accord avec l'affirmation, et le chiffre 5 indiquant qu'il était tout à fait d'accord. Les énoncés visaient la perception des apprenants de différents aspects de leur expérience de l'approche de comparaison des langues et certains d'entre eux

pouvaient viser plus d'un aspect à la fois. Ainsi, ils pouvaient viser leur perception de leur amélioration à l'écrit, de l'utilité de l'approche ou encore de l'augmentation de leur motivation, de leur confiance en eux ou de leur sentiment de fierté envers la L1. Le tableau 3.3 répertorie ces différents aspects visés et offre un exemple pour chacun d'eux.

Tableau 3.3 Aspects visés par le questionnaire d'appréciation

Aspect visé	Énoncés	Exemple
Perception de l'amélioration à l'écrit	Énoncés a), g) et i)	h) <i>J'ai le sentiment d'avoir progressé en français.</i>
Perception de l'utilité de l'approche	Énoncés a), b), h) et j)	a) <i>Comparer ma langue maternelle au français m'a aidé(e) à mieux comprendre les notions grammaticales en français écrit.</i>
Perception de l'augmentation de la motivation	Énoncés c) et f)	c) <i>Je me sens maintenant plus motivé(e) dans mes études collégiales.</i>
Perception de l'augmentation de la confiance en soi	Énoncé d)	d) <i>J'ai maintenant plus confiance en moi.</i>
Perception de l'augmentation du sentiment de fierté envers la L1	Énoncé e)	e) <i>Je suis fier/fière de recourir à ma langue maternelle.</i>

La seconde section du questionnaire d'appréciation contenait, quant à elle, une question ouverte qui visait à obtenir des informations supplémentaires à propos de l'appréciation des participants de l'approche expérimentée. Les étudiants étaient donc libres de répondre ou non à cette question et plusieurs lignes ont été ajoutées pour qu'ils soient à l'aise d'y répondre longuement ou pas. Ils étaient invités à le faire de la manière suivante :

Partie 2 : Nous désirons maintenant savoir si vous avez tout autre commentaire à propos de l'approche expérimentée.

À ce sujet, indiquez tout commentaire ou toute précision que vous aimeriez ajouter.

Les instruments de collecte de données ayant maintenant tous été décrits, la prochaine section se concentrera sur le détail du traitement expérimental.

3.6 Traitement expérimental

D’abord et avant tout, il est important de noter que les rencontres individuelles qui ont eu lieu au CAF avec les participants du groupe expérimental ont respecté les mêmes critères que tout jumelage régulier; seule l’approche d’enseignement différait légèrement. En effet, des activités de réflexion translinguistique guidée pouvant rehausser la conscience langagière chez l’apprenant étaient comprises dans le traitement expérimental dans le but d’attirer l’attention du participant sur la préposition et le déterminant en français et de l’aider à parfaire sa compréhension et son utilisation de ces formes. Les prochaines sous-sections s’emploieront donc à décrire l’enseignement du choix de la préposition (3.6.1) et du déterminant (3.6.2) que nous avons nous-même offert dans le groupe expérimental, puis dans le groupe témoin (3.6.3).

En outre, il est important de préciser que nous avons tenté d’avoir recours à la réflexion translinguistique guidée dès qu’une occasion de le faire s’est présentée, peu importe la notion étudiée. Par exemple, pour répondre aux interrogations de l’étudiant, nous lui avons posé des questions afin d’orienter sa comparaison des langues pour qu’il arrive à trouver par lui-même des réponses. De plus, lorsqu’un nouveau type d’erreur a été observé dans un exercice, nous avons tenté de l’aborder avec l’apprenant en ayant recours à la réflexion translinguistique guidée.

3.6.1 Enseignement du choix de la préposition dans le groupe expérimental

Dans la séquence des séances d’enseignement individualisé, nous avons choisi de traiter la préposition avant le déterminant parce qu’il était nécessaire de l’aborder en

premier lieu pour que l'apprenant arrive à comprendre le déterminant contracté, c'est-à-dire la contraction du déterminant défini *le* ou *les* et de la préposition *à* ou *de* (*au*, *aux*, *du*, *des*), qui allait être traité lors de l'enseignement du deuxième élément linguistique visé par notre étude, c'est-à-dire le choix du déterminant.

Ainsi, comme première activité pour introduire le choix de la préposition, les étudiants ont été invités à remplir un schéma en traduisant quatre phrases du français au créole (voir annexe H). Ces phrases contenaient chacune une préposition fréquente en français (*sur*, *dans*, *à*). Cette première étape a été mise en place dans le but de permettre à l'apprenant de mieux observer ce qui peut différencier ou rapprocher les deux langues par rapport à l'élément linguistique donné. D'ailleurs, la forme du schéma, inspiré des exercices de réflexion translinguistique utilisés dans la recherche d'Antoniadès *et al.* (2015), avait le potentiel de faciliter cette comparaison pour l'apprenant. En effet, ce schéma lui demandait de mettre sa traduction en créole vis-à-vis les phrases en français. De plus, il indiquait, par la forme du triangle où se rejoignent les deux langues, l'élément commun entre celles-ci, soit les prépositions.

Ensuite, le participant a été encouragé à verbaliser ses premières observations relatives à la comparaison des deux langues, telles que l'omission ou la substitution de la préposition en créole. Puis, on lui a demandé de répondre aux trois questions d'observation se trouvant sous le schéma, qui vont comme suit :

- *Est-ce qu'il y a des prépositions dans votre langue maternelle ?*
- *Sont-elles invariables dans votre langue maternelle ?*
- *Que remarquez-vous concernant les prépositions dans les deux langues ?*

Selon les réponses de l'étudiant, la tutrice a pu ajouter d'autres questions pour nourrir sa réflexion translinguistique. Certaines questions ont également pu porter sur le

fonctionnement de la L1 plus particulièrement, afin de promouvoir la conscientisation langagière en L1 en plus de la conscientisation langagière translinguistique.

Puis, à l'aide d'un document explicatif sur la préposition (voir annexe I), inspiré du matériel pédagogique développé dans le cadre de la recherche d'Antoniadès *et al.* (2015), un enseignement du choix de la préposition a été offert au participant par la tutrice-chercheuse. Celui-ci a été invité à poser ses questions à la tutrice et à, une fois de plus, verbaliser ses observations des contrastes entre les langues. Enfin, l'étudiant a été incité à réaliser une série d'exercices portant sur la préposition (Antoniadès *et al.*, 2015) (voir annexe I) et à consulter des outils linguistiques pour ce faire, au besoin. Dans le premier exercice, il devait créer des compléments prépositionnels pour une série de noms, d'adjectifs et de verbes. Dans le deuxième et le troisième exercice, on lui demandait de choisir parmi une sélection de prépositions pour compléter une série de phrases à trous. Finalement, dans le quatrième et le cinquième exercice, il devait faire de même, sans que ses réponses ne se limitent à une sélection de prépositions prédéterminée.

La correction des exercices a été faite par la tutrice avec l'étudiant au fur et à mesure de leur complétion, c'est-à-dire qu'après la complétion de chacun des exercices, celle-ci a procédé à une correction et a fait un retour sur les réponses de l'étudiant en engageant la discussion avec lui avant de passer à l'exercice suivant. Elle s'est ainsi assurée de faire un retour sur les bonnes réponses de l'apprenant et a fourni un enseignement supplémentaire là où il y avait eu une mauvaise réponse, en suscitant encore là la réflexion translinguistique du participant.

Enfin, les participants ont été encouragés à noter dans leur aide-mémoire personnalisé (voir annexe J), inspiré des travaux d'Antoniadès *et al.* (2015), toute observation ou information qui leur semblait pertinente afin qu'ils puissent s'y référer dans l'avenir. Celles-ci pouvaient être notées dans la ou les langues de leur choix.

3.6.2 Enseignement du choix du déterminant dans le groupe expérimental

En ce qui concerne l'enseignement du choix du déterminant, nous nous sommes concentrée sur certaines catégories de déterminants en particulier. En effet, les difficultés des créolophones en ce qui concerne le choix du déterminant en français se portant essentiellement sur le choix entre les déterminants définis, indéfinis et partitifs (Zribi-Hertz, 2018), nous nous sommes concentrée sur ces trois catégories de déterminants lors de la séance sur le déterminant.

Le déroulement de cette séance a été très similaire au déroulement de la séance sur le choix de la préposition. Ainsi, l'apprenant a été invité, encore une fois, à traduire une série de phrases avant de commencer sa réflexion translinguistique (voir annexe H). Plus exactement, il a dû traduire en créole trois phrases en français contenant les déterminants *un*, *le* et *du*, soit un déterminant indéfini, un déterminant défini et un déterminant contracté. On lui a ensuite demandé de verbaliser ses premières observations translinguistiques, puis de répondre aux questions suivantes :

- *Que déduisez-vous du déterminant indéfini « un » ?*
- *Que déduisez-vous du déterminant défini « le » ?*
- *Que déduisez-vous du déterminant contracté « du » ?*

D'autres questions de la tutrice ont également pu orienter les réflexions du participant à propos de la L1, de la L2 ou de la relation entre les deux langues, notamment pour l'encourager à observer le positionnement du déterminant dans la phrase ou son omission.

Un enseignement à l'aide d'un document explicatif sur les trois types de déterminants ciblés a eu lieu par la suite, en mettant l'accent sur la comparaison des langues chez l'apprenant, et une série d'exercices ont été réalisés (voir annexe K). Ces documents

sont également inspirés du matériel pédagogique développé par Antoniadès *et al.* (2015). Le premier exercice consistait à compléter des phrases par un déterminant défini, contracté ou non, ou un déterminant indéfini. Le second exercice demandait à l'apprenant de remplacer les blancs dans les phrases par un déterminant indéfini ou partitif. Enfin, le troisième lui demandait de faire un choix entre un déterminant défini (contracté ou non), indéfini ou partitif pour compléter la série de phrases à trous. Le participant a été invité à se référer au document explicatif et à poser des questions à la tutrice pour déterminer ses réponses tout au long de l'exécution des exercices. Celle-ci a alors pu guider sa réflexion pour qu'il arrive à la bonne réponse. De plus, lors de la correction des exercices, elle a pris le temps de revenir sur les bonnes réponses de l'apprenant et d'orienter son attention et son processus réflexif pour qu'il parvienne à une réponse juste là où il y avait eu une mauvaise réponse. Finalement, tout comme dans les séances précédentes, le participant a été encouragé à noter toute information pertinente à ses yeux dans son document aide-mémoire.

3.6.3 Traitement du groupe témoin

L'enseignement qui a été offert aux étudiants faisant partie du groupe témoin s'est beaucoup rapproché de l'enseignement qui a été offert aux participants du groupe expérimental, comme nous souhaitons nous assurer qu'aucun groupe ne soit trop avantagé par rapport à l'autre. La principale différence réside dans le fait qu'aucun exercice d'amorce de réflexion translinguistique guidée n'a eu lieu ni qu'aucune référence à la L1 n'a été faite lors des séances portant sur les deux éléments linguistiques ciblés par notre étude ou de toute autre séance avec les participants de ce groupe.

Ainsi, nous avons eu recours aux mêmes documents explicatifs et aux mêmes exercices que ceux qui ont été utilisés dans le traitement expérimental pour procéder à l'enseignement du choix de la préposition et du choix du déterminant, sans jamais

cependant faire de référence à la L1 ni encourager l'apprenant à observer des contrastes entre le français et le créole ou à réfléchir à ce qui rapproche les deux langues. L'aide-mémoire personnalisé offert à ces apprenants portait sur le français uniquement (voir annexe L) et ils ont seulement été encouragés à prendre leurs notes en français.

Enfin, bien que nous ayons respecté le rythme de chacun des étudiants et que nous nous soyons assurée qu'ils puissent bénéficier du temps dont ils avaient besoin personnellement, nous pouvons établir le détail de la durée moyenne de chacune des étapes des séances sur la préposition et le déterminant comme ce qui est indiqué dans le tableau 3.4. Le groupe expérimental a donc bénéficié d'un enseignement translinguistique qui a eu lieu durant dix minutes en début de séance, puis à tout moment où une occasion de le faire s'est présentée pendant la séance.

Tableau 3.4 Déroulement des séances sur la préposition et le déterminant

Étapes du déroulement de la séance	Groupe expérimental	Groupe témoin
Exercice d'amorce translinguistique	10 minutes	---
Enseignement explicite	10 minutes	15 minutes
Exercices	15 minutes	20 minutes
Retour sur les exercices	10 minutes	10 minutes
Notes dans l'aide-mémoire	5 minutes	5 minutes
Total :	50 minutes	

3.7 Dépouillement et analyse des données

Dans cette dernière section sera présenté le dépouillement et l'analyse des données recueillies par chacun de nos instruments de collecte. Ainsi, nous expliquerons comment nous avons procédé en ce qui a trait aux deux productions écrites des participants (3.7.1), puis nous ferons de même en nous penchant sur le questionnaire d'appréciation (3.7.2).

3.7.1 R1 et R2

En ce qui concerne les deux productions écrites réalisées par les participants, nous avons cherché à évaluer leur performance globale d'abord (3.7.1.1), puis leur performance relative aux éléments linguistiques ciblés (3.7.1.2). Les deux prochaines sous-sections portent donc sur le dépouillement et l'analyse des données relatifs à chacun de ces éléments précis.

3.7.1.1 Performance globale

La première étape relative au dépouillement des données des deux rédactions de nos participants a consisté à les corriger pour déterminer quelles étaient les erreurs qui avaient été commises et lesquelles d'entre elles étaient les plus fréquentes. Pour ce faire, nous avons utilisé le code de correction employé dans l'étude d'Antoniadès *et al.* (2015) (voir annexe E), comme ce dernier se décline en sept catégories d'erreurs (syntaxe du verbe, syntaxe de la phrase, cohérence textuelle, vocabulaire, orthographe, accords et ponctuation), elles-mêmes sous-divisées en un total de 56 sous-catégories d'erreurs. De plus, ce code prend en considération des types d'erreurs typiques d'allophones, par exemple l'erreur dans la terminaison verbale liée à la phonétique (sons e, é, è) (SV-4), la confusion entre *de* et *des* (SP-9), les termes ayant un sens différent en français (V-2) ou l'erreur d'accord liée au genre du nom (A-4).

Afin de nous assurer de l'exactitude du taux d'erreurs de chacun des participants, qui se calcule en divisant le nombre de fautes total par le nombre de mots total, multiplié par 100, nous nous sommes chargée nous-mêmes de compter le nombre total de mots de chacune des rédactions. Nous avons également déterminé le taux de chacune des sous-catégories d'erreurs chez chacun des participants en calculant le nombre d'occurrences de chacune d'entre elles par rapport au nombre d'erreurs totales, ce qui nous a permis d'obtenir le détail de la performance de chacun des participants, puis de

faire des moyennes par groupe ainsi que pour l'ensemble des participants. En outre, nous avons cherché à observer si des cas particuliers individuels avaient pu influencer de manière significative les résultats de l'ensemble des groupes afin d'expliquer nos résultats.

Pour mesurer la progression individuelle des étudiants entre leur R1 et leur R2 de manière globale, nous avons procédé à une comparaison de leurs résultats, c'est-à-dire que nous avons cherché à observer une diminution du taux d'erreurs chez chacun d'eux, et avons classé leur progression selon des catégories qui ont été créées suite à l'observation des résultats obtenus, soit les suivantes : *régression* (augmentation du taux d'erreurs), *faible amélioration* (diminution de 0 à 5% du taux d'erreurs), *moyenne amélioration* (diminution de 5 à 10%), *grande amélioration* (diminution de 10 à 15%), *très grande amélioration* (diminution de plus de 15%).

En raison du trop petit nombre de participants et de la grande variance entre les participants dans les groupes, il a été impossible de mesurer à l'aide de tests statistiques les différences dans la progression des deux groupes en fonction du traitement offert. Nous avons donc plutôt cherché à observer s'il y avait une différence importante entre la progression des participants selon les différents aspects de leur profil ciblé par notre questionnaire de données factuelles. Enfin, nous avons cherché à expliquer les résultats des participants du groupe expérimental selon les réponses qu'ils ont fournies au questionnaire d'appréciation de l'approche d'enseignement testée.

3.7.1.2 Performance relative aux éléments linguistiques ciblés

Comme notre deuxième question de recherche visait la mesure de la progression de la maîtrise du choix de la préposition et du déterminant, nous avons par la suite cherché à calculer le rapport entre le nombre d'occurrences totales d'utilisation de ces éléments linguistiques et le nombre d'occurrences de leur utilisation juste dans chacune des deux

productions écrites des participants, comme l'ont fait Lucas et Yiakoumetti (2017) dans leur recherche. La progression dans les taux d'erreurs ainsi obtenus par chacun des participants a ensuite été calculée, ce qui nous a permis de classer la progression des participants des deux groupes selon les mêmes catégories que celles qui ont été créées pour la performance globale. Ceci nous a permis d'observer si le traitement expérimental ou tout autre facteur relatif au profil des participants pouvaient avoir influencé les résultats obtenus.

3.7.2 Le questionnaire d'appréciation

Du côté du dépouillement des données du questionnaire d'appréciation des étudiants de l'approche expérimentée, nous avons commencé par enregistrer les réponses aux échelles de Likert contenue dans la première section du questionnaire pour ensuite calculer la moyenne des réponses pour chacun des 10 énoncés. Nous avons aussi cherché à observer certaines tendances chez l'ensemble des participants, par exemple si les réponses étaient très polarisées ou unanimes, en calculant les écarts-types. La moyenne par participant a également été calculée afin d'en apprendre davantage sur l'appréciation et les perceptions propres à chacun.

En terminant, le contenu des réponses écrites de la deuxième section des questionnaires d'appréciation a été analysé selon une grille de codage qui a été créée par analyse verticale et transversale des réponses des participants. En effet, lors de notre analyse, nous avons d'abord remarqué que certaines réponses portaient sur l'expérience de tutorat en général, alors que d'autres portaient plus spécifiquement sur l'approche expérimentée. Puis, en attribuant des mots-clés à chacune des réponses, nous avons pu déterminer que deux grandes catégories de réponses pouvaient en fait regrouper l'ensemble des réponses, soit « meilleure perception de la compétence » et « Utilité de l'approche ou du tutorat ». Une réponse a été écartée, car elle ne répondait pas à la question posée (participant A3).

Enfin, dans ce chapitre, nous avons présenté la méthodologie de notre recherche en nous attardant au type de recherche qu'elle constitue, au contexte dans lequel elle s'est déroulée, aux participants qui y ont pris part, à son déroulement, aux différents instruments de collecte de données, au traitement expérimental et au dépouillement et à l'analyse des données. Le prochain chapitre permettra, quant à lui, d'exposer plus en détails les résultats des analyses quantitatives et qualitatives qui ont été réalisées.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Dans les prochaines pages seront présentés les résultats obtenus des suites de l'expérimentation décrite dans le chapitre précédent. Nous débuterons avec les résultats relatifs à la première question de recherche (4.1), puis nous poursuivrons avec les résultats relatifs à la deuxième (4.2) et à la troisième question de recherche (4.3). Enfin, une synthèse de nos résultats de recherche viendra conclure ce chapitre (4.4).

4.1 Première question de recherche

Dans cette section, nous présenterons les résultats quant à la progression globale des performances en production écrite du groupe expérimental en premier lieu (4.1.1), puis ceux du groupe témoin (4.1.2) avant d'en faire une comparaison (4.1.3).

4.1.1 Progression des performances en production écrite du groupe expérimental

Afin de répondre à notre première question de recherche qui, pour rappel, est formulée comme suit : *Comment se compare la progression globale des performances en production écrite d'étudiants créolophones de niveau collégial, à la suite de séances de tutorat employant une approche d'enseignement reposant sur la réflexion translinguistique guidée, et celle d'un groupe contrôle d'étudiants créolophones ayant bénéficié d'un tutorat sans réflexion translinguistique guidée ?*, nous avons calculé le taux d'erreurs dans la R1 et dans la R2 de chacun des participants afin d'observer s'il y avait eu une diminution du taux d'erreurs entre le début et la fin de la session de tutorat (voir tableau 4.1).

Tableau 4.1 Progression des performances en production écrite du groupe expérimental

Participant	Rédaction 1			Rédaction 2			Progression (taux d'erreurs)
	Nombre de mots total	Nombre d'erreurs	Taux d'erreurs	Nombre de mots total	Nombre d'erreurs	Taux d'erreurs	
A8	127	32	25,98 %	193	23	11,92 %	- 14,06 %
A7	141	22	15,60 %	153	11	7,19 %	- 8,41 %
A10	119	28	23,53 %	205	33	16,10 %	- 7,43 %
A11	219	20	9,13 %	227	4	1,76 %	- 7,37 %
A6	167	22	13,77 %	196	13	6,63 %	- 7,14 %
A3	186	32	17,20 %	141	19	13,48 %	- 3,72 %
A12	125	22	18,40 %	156	25	16,03 %	- 2,37 %
A1	249	29	11,65 %	197	23	11,68 %	+ 0,03 %
A5	155	10	6,45 %	192	14	7,29 %	+ 0,84 %
A9	97	14	14,43 %	141	27	19,15 %	+ 4,72 %
Moyenne :	158,5	23,2	14,57 %	180,1	19,2	10,49 %	- 4,08 %
Écart-type :	47,67	7,34	6,03 %	29,89	8,68	5,35 %	- 0,68 %

Légende des couleurs

Diminution de :

0-5 % =	faible amélioration	5-10 % =	moyenne amélioration	10-15 % =	grande amélioration	15 % et + =	très grande amélioration
---------	---------------------	----------	----------------------	-----------	---------------------	-------------	--------------------------

En moyenne, le taux d'erreurs dans la R1 était de 14,57%, avec des taux allant de 6,45% pour le participant A5 à un taux de 25,98% pour le participant A8 (écart-type = 6,03%). Puis, dans la R2, il a été possible d'observer un taux moyen de 10,49%, avec le plus petit taux se fixant à 1,76% chez le participant A11 et le plus grand se fixant à 19,15% chez le participant A9 (écart-type = 5,35%). Il y a donc eu, en moyenne, une diminution de 4,08% du taux d'erreurs entre la première et la deuxième production écrite réalisée par les participants du groupe expérimental. Il est cependant à noter que cette moyenne prend en compte une légère augmentation du taux d'erreurs chez trois participants (A1, A5 et A9), donc d'une *régression* entre la R1 et la R2. Nous aurons d'ailleurs l'occasion de discuter de ce résultat dans le chapitre V.

Cela dit, en raison de notre échantillon très limité et des écarts-types élevés nous indiquant la grande variance entre les participants, nous nous sommes intéressée à la performance individuelle de chacun des participants en adoptant une approche plus qualitative. Nous avons donc classé la progression des participants selon qu'il s'agissait d'une *faible amélioration* (diminution de 0 à 5% du taux d'erreurs), d'une *moyenne amélioration* (diminution de 5 à 10%), d'une *grande amélioration* (diminution de 10 à 15%) ou d'une *très grande amélioration* (diminution de plus de 15%). Le tableau 4.1 respecte d'ailleurs cet ordre pour classer les participants, c'est-à-dire en présentant les résultats des participants de la plus grande amélioration à la plus faible. Ainsi, nous constatons que deux participants du groupe expérimental ont connu une faible progression (A3 et A12), que quatre participants ont connu une progression moyenne (A6, A7, A10 et A11) et qu'un participant a enregistré une grande amélioration (A8).

4.1.2 Progression des performances en production écrite du groupe témoin

Dans la R1, les participants du groupe témoin ont présenté, en moyenne, un pourcentage d'erreurs légèrement plus élevé que ceux du groupe témoin avec un taux de 17,28% (écart-type = 9,52%) (voir tableau 4.2). Le taux le plus bas était présent chez le participant B5, avec un taux de 5,22%, alors que le plus élevé était chez le participant B3, avec un taux de 35,45% d'erreurs. Dans la R2, le pourcentage d'erreurs moyen de ce groupe était également légèrement plus élevé que dans le groupe expérimental, avec un taux de 12,60% d'erreurs (écart-type = 2,50%). Les taux de chacun des participants variaient entre 9,40% (participant B3) et 15,60% (participant B8). Ainsi, ce groupe a présenté une diminution de 4,68% du taux d'erreurs au global en production écrite et son écart-type s'est réduit de 7,02.

Cependant, la régression des participants des participants B5 et B7 masque la très grande amélioration du participant B3 à travers cette moyenne. Par ailleurs, les

participants B10 et B11 ont connu une amélioration moyenne, alors que les trois participants restants ont présenté une faible amélioration (B4, B8, B9).

Tableau 4.2 Progression des performances en production écrite du groupe témoin

Participant	Rédaction 1			Rédaction 2			Progression (taux d'erreurs)
	Nombre de mots total	Nombre d'erreurs	Taux d'erreurs	Nombre de mots total	Nombre d'erreurs	Taux d'erreurs	
B3	110	39	35,45 %	117	11	9,40 %	- 26,05 %
B11	210	40	19,05 %	169	17	10,06 %	- 8,99 %
B10	116	27	23,28 %	122	18	14,75 %	- 8,53 %
B8	125	23	18,40 %	141	22	15,60 %	- 2,80 %
B4	141	24	17,02 %	152	22	14,47 %	- 2,55 %
B9	203	31	15,27 %	181	26	14,92 %	- 0,35 %
B7	107	7	6,54 %	187	20	10,70 %	+ 4,16 %
B5	134	7	5,22 %	137	16	11,68 %	+ 6,46 %
Moyenne :	143,25	24,75	17,28 %	150,75	19,0	12,60 %	- 4,68 %
Écart-type :	40,73	12,61	9,52 %	26,22	4,57	2,50 %	- 7,02 %

4.1.3 Comparaison de la progression globale des performances des deux groupes

Étant donné la petite taille de notre échantillon et la trop grande variance entre les participants, il ne nous apparaît pas juste de nous fier à la moyenne des groupes pour déterminer si l'un des deux groupes a mieux performé que l'autre dans la R2 au global. Il est également impossible d'effectuer des analyses statistiques inférentielles afin d'évaluer si le traitement expérimental, incluant des activités de réflexion translinguistique guidée susceptibles de rehausser la conscience langagière d'apprenants créolophones de niveau collégial, a eu un effet quelconque.

Tout de même, de façon générale, les deux groupes semblent s'être améliorés entre le début et la fin de la session de tutorat. Dans les deux cas, il y a eu de grandes améliorations, voire une très grande amélioration pour le participant B3. La majorité des participants des deux groupes ont cependant connu une moyenne ou une faible

amélioration, alors que certains ont montré une régression, et ce, autant dans le groupe expérimental que dans le groupe témoin.

Cela dit, lorsque nous comparons les résultats obtenus dans les deux groupes, l'un d'entre eux semble tout de même avoir été influencé par le traitement expérimental et il s'agit du nombre de mots moyen, comme les participants du groupe expérimental ont rédigé des textes plus longs dans la R2 que dans la R1, comparativement au groupe témoin (voir tableau 4.3).

Tableau 4.3 Progression du nombre de mots total entre la R1 et la R2

Groupe	Participant	Nombre de mots dans la R1	Nombre de mots dans la R2	Différence	Progression
Expérimental	A1	249	197	-52	- 20,88 %
	A3	186	141	-45	- 24,19 %
	A5	155	192	37	+ 23,87 %
	A6	167	196	29	+ 17,37 %
	A7	141	153	12	+ 8,51 %
	A8	127	193	66	+ 51,97 %
	A9	97	141	44	+ 45,36 %
	A10	119	205	86	+ 72,27 %
	A11	219	227	8	+ 3,65 %
	A12	125	156	31	+ 24,80 %
	Moyenne	158,5	180,1	21,6	+ 13,63 %
Témoin	B3	110	117	7	+ 6,36 %
	B4	141	152	11	+ 7,80 %
	B5	134	137	3	+ 2,24 %
	B7	107	187	80	+ 74,77 %
	B8	125	141	16	+ 12,80 %
	B9	203	181	-22	- 10,84 %
	B10	116	122	6	+ 5,17 %
	B11	210	169	-41	- 19,52 %
	Moyenne	143,25	150,75	7,5	+ 5,24 %

En effet, ils ont connu une augmentation de 13,63% du nombre de mots moyen, tandis que les participants du groupe témoin n'ont connu une augmentation que de 5,26% entre la R1 et la R2, ce qui représente une différence de 8,37%. Bien que cette mesure

ne touche pas directement la précision comme le vise notre première question de recherche, ces résultats nous semblent intéressants à présenter comme ils peuvent porter à croire que les participants du groupe expérimental sont devenus plus à l'aise que ceux du groupe témoin pour produire des textes entre le début et à la fin de la session de jumelages.

4.2 Deuxième question de recherche

En ce qui a trait à notre deuxième question de recherche, qui est la suivante : *Comment se compare la progression des performances des étudiants de ces deux groupes en ce qui concerne deux éléments grammaticaux (le choix de la préposition et le choix du déterminant)?*, nous avons calculé le taux d'erreurs relié à chacun des éléments linguistique visés. Nous débiterons donc en présentant les résultats portant sur le choix du déterminant (4.2.1) pour chacun des groupes, puis nous présenterons les résultats relatifs aux choix de la préposition (4.2.2) de ces deux groupes.

Cependant, il est important de préciser avant tout que le désistement de deux participants au cours de la recherche (A2, A4), puis de deux autres à la fin de la recherche (B1, B2) a légèrement changé nos résultats initiaux en ce qui a trait à la R1, sur lesquels nous nous sommes fiée pour déterminer les deux éléments linguistiques les plus problématiques chez l'ensemble des participants au début de la recherche¹⁴. En effet, notre échantillon de participants étant très limité, ils ont été, à eux quatre, responsables d'une proportion importante des erreurs relatives au choix de la préposition et du déterminant chez l'ensemble des participants. Ainsi, les résultats pris en moyenne dans les groupes sont peu intéressants, car trop peu de participants dans chacun des groupes ont commis des erreurs reliées à ces éléments linguistiques. Nous

¹⁴ Les résultats du participant B6 à la R1 n'ont cependant jamais été pris en considération dans les calculs, vu son désistement à la toute première semaine de la recherche.

avons donc choisi de seulement analyser la performance individuelle de chacun des participants.

4.2.1 Résultats relatifs au choix du déterminant

4.2.1.1 Résultats relatifs au choix du déterminant dans le groupe expérimental

Nous rappelons que pour calculer le taux d'erreurs reliées au choix du déterminant, nous avons commencé par comptabiliser toutes les occurrences de déterminants définis (contracté ou non), indéfinis et partitifs présents dans les productions écrites des participants afin de diviser le nombre d'occurrences erronées par le nombre d'occurrences total (voir tableau 4.4).

Tableau 4.4 Progression des performances du groupe expérimental quant au choix du déterminant¹⁵

Participant	Rédaction 1			Rédaction 2			Progression (taux d'erreurs)
	Nombre d'occur- rences	Nombre d'erreurs total	Taux d'erreurs choix déterminant	Nombre d'occur- rences	Nombre d'erreurs total	Taux d'erreurs choix déterminant	
A8	19	4	21,05 %	23	1	4,35 %	- 16,70 %
A7	18	1	5,56 %	21	0	0 %	- 5,56 %
A10	19	2	10,53 %	29	3	10,34 %	- 0,19 %
A11	30	1	3,33 %	28	0	0 %	- 3,33 %
A6	25	1	4,00 %	31	0	0 %	- 4,00 %
A3	26	0	0 %	23	1	4,35 %	+ 4,35 %
A12	15	1	6,67 %	22	0	0 %	- 6,67 %
A1	24	1	4,17 %	25	1	4,00 %	- 0,17 %
A5	26	1	3,85 %	33	0	0 %	- 3,85 %
A9	14	0	0 %	19	0	0 %	---
Moyenne :	21,60	1,20	5,91 %	25,40	0,60	2,30 %	- 4,01 %
Écart-type :	5,32	1,14	6,14 %	4,62	0,97	3,46 %	5,81 %

¹⁵ Il est à noter que le tableau 4.4 reprend le même ordre de présentation des résultats que celui de la première question de recherche, qui portait sur la progression des performances globales en production écrite, afin de mieux voir une adéquation possible entre ces résultats et ceux qui portent sur le choix des éléments linguistiques visés. Dans ce cas-ci, il est possible d'observer qu'excepté le participant A3, l'ordre dans lequel sont distribués les résultats est assez semblable à l'ordre initial.

Ainsi, nous avons observé, dans la R1, des taux d'erreurs allant de 0 % (participants A3 et A9) à 21,05 % (participant A8). Dans la R2, nous avons, cette fois, observé des taux allant de 0 %, chez plus de la moitié des participants (participants A5, A6, A7, A9, A11 et A12), à 10,34 % chez le participant A10.

Par ailleurs, on remarque également que le participant A3 a connu une fois de plus une régression de son taux d'erreurs, alors que les participants A1, A5, A6, A10 et A11 ont montré une légère amélioration. Les participants A7 et A12 ont connu une progression moyenne et le participant A8 a réalisé une très grande amélioration vis-à-vis de cet élément linguistique visé.

4.2.1.2 Résultats relatifs au choix du déterminant dans le groupe témoin

En ce qui a trait aux résultats relatifs au choix du déterminant dans la R1 dans le groupe témoin (voir tableau 4.5), il à noter que la moitié de ces participants n'ont fait aucune erreur relative à cet élément linguistique dans leur première production écrite; ils le maîtrisaient donc possiblement déjà. À l'opposé, le taux du participant B9 s'élevait à 15,15%, ce qui montre une fois de plus la grande variance entre les participants. Dans la R2, seulement trois participants ont fait des erreurs dans le choix des déterminants. Ainsi, le plus haut taux d'erreurs à ce test était présent chez le participant B7, se chiffrant à 10,00%, ce qui fait que ce dernier a connu une régression, tout comme le participant B11. Les participants B3 et B9 ont, pour leur part, bien performé en améliorant grandement leur taux d'erreurs reliées au choix du déterminant dans la R2. Cependant, hormis pour le participant B3, qui a le plus progressé, et le participant B7, qui a encore ici régressé, l'ordre des progressions relatif à la première question de recherche ne semble pas vraiment correspondre aux progressions observées ici, à propos des performances relatives au choix du déterminant.

Tableau 4.5 Progression des performances du groupe témoin quant au choix du déterminant

Participant	Rédaction 1			Rédaction 2			Progression
	Nombre d'occurrences	Nombre d'erreurs total	Taux d'erreurs choix déterminant	Nombre d'occurrences	Nombre d'erreurs total	Taux d'erreurs choix déterminant	
B3	18	2	11,11 %	19	0	0 %	- 11,11 %
B11	31	1	3,23 %	23	1	4,35 %	+ 1,12 %
B10	17	0	0 %	12	0	0 %	---
B8	16	0	0 %	18	0	0 %	---
B4	17	0	0 %	16	0	0 %	---
B9	33	5	15,15 %	37	1	2,70 %	- 12,45 %
B7	16	1	6,25 %	20	2	10,00 %	+ 3,75 %
B5	25	0	0 %	17	0	0 %	---
Moyenne :	21,63	1,13	4,47 %	20,25	0,50	2,13 %	- 4,67 %
Écart-type :	7,05	1,73	5,89 %	7,48	0,76	3,58 %	8,30 %

4.2.1.3 Comparaison des résultats relatifs au choix du déterminant

Comme la comparaison des groupes apparaît ici encore impossible à faire à l'aide d'analyses inférentielles en raison de la taille de l'échantillon et de la trop grande variance dans les résultats des participants, il s'avère impossible d'observer si le traitement expérimental a pu avoir un effet significatif sur les résultats enregistrés. Malgré tout, il est possible de remarquer que de manière générale, une majorité de faibles progressions ont été observées dans le groupe expérimental, alors que les participants qui se sont améliorés dans le groupe témoin l'ont fait grandement. Ils n'étaient cependant que deux. En outre, l'ordre des progressions quant au choix du déterminant est plus représentatif de l'ordre associé à la production écrite globale dans le groupe expérimental que dans le groupe témoin.

4.2.2 Résultats relatifs au choix de la préposition

4.2.2.1 Résultats relatifs au choix de la préposition dans le groupe expérimental

Pour procéder à l'évaluation de la progression des performances en ce qui concerne le choix de la préposition, une difficulté qui touchaient moins de participants que le choix du déterminant, nous avons procédé de la même manière que nous l'avons fait pour le premier élément linguistique visé, c'est-à-dire que nous avons relevé toutes les occurrences d'emploi de prépositions dans les rédactions de chacun des participants, puis nous avons calculé leur taux d'erreurs selon le nombre de fautes qu'ils avaient commises par rapport à cet élément linguistique ciblé (voir tableau 4.6).

Tableau 4.6 Progression des performances du groupe expérimental quant au choix de la préposition

Participant	Rédaction 1			Rédaction 2			Progression
	Nombre d'occurrences	Nombre d'erreurs total	Taux d'erreurs choix prépo.	Nombre d'occurrences	Nombre d'erreurs total	Taux d'erreurs choix prépo.	
A8	15	2	13,33 %	26	0	0 %	- 13,33 %
A7	9	0	0 %	20	1	5,00 %	+ 5,00 %
A10	11	0	0 %	22	0	0 %	---
A11	17	0	0 %	25	1	4,00 %	+ 4,00 %
A6	15	2	13,33 %	23	2	8,70 %	- 4,63 %
A3	18	2	11,11 %	10	0	0 %	- 11,11 %
A12	17	4	23,53 %	14	0	0 %	- 23,53 %
A1	30	0	0 %	25	3	12,00 %	+ 12,00 %
A5	16	1	6,25 %	25	2	8,00 %	+ 1,75 %
A9	8	0	0 %	14	0	0 %	---
Moyenne :	15,60	1,10	6,76 %	20,40	0,90	3,77 %	- 3,73 %
Écart-type :	6,15	1,37	8,27 %	5,72	1,10	4,50 %	11,67 %

Le taux d'erreurs dans la R1, chez les participants du groupe expérimental, variaient donc entre 0% (participants A1, A7, A9, A10 et A11) et 23,53% (participant A12). Dans la R2, les taux d'erreurs se situaient entre 0% (participants A3, A8, A9, A10 et

A12) et 12,00% (participant A1). Quatre participants ont connu une régression (A1, A5, A7, A11), l'un d'entre eux a enregistré une faible amélioration (A6), deux autres ont présenté une grande amélioration (A3 et A8), alors qu'un dernier a montré une très grande amélioration (A12).

En ce qui concerne l'ordre des progressions des participants, il est possible de constater que le participant A8 présente encore une fois une grande amélioration, ce qui concorde avec sa progression globale et sa progression quant au choix du déterminant. Les participants A1 et A5 présentent eux aussi des résultats similaires à leurs résultats précédents, puisqu'ils ont montré une régression, ce qui est en adéquation avec leurs faibles performances au global et au niveau du déterminant. Pour ce qui est des autres participants, leur pourcentage de progression ne se trouve généralement pas conforme à leurs résultats précédents. Ainsi, l'ordre des progressions observé dans le tableau 4.6 ne correspond pas à celui des tableaux 4.1 et 4.4.

4.2.2.2 Résultats relatifs au choix de la préposition dans le groupe témoin

Du côté du groupe témoin, il est important de souligner, encore une fois, que seule la moitié des participants a présenté des erreurs relatives au choix de la préposition dans la R1, alors que le participant B9 a présenté un taux s'élevant à plus de 19,23%, mettant ainsi en relief la variance présente entre les différents participants (voir tableau 4.7).

Tableau 4.7 Progression des performances du groupe témoin quant au choix de la préposition

Participant	Rédaction 1			Rédaction 2			Progression
	Nombre d'occurrences	Nombre d'erreurs total	Taux d'erreurs choix prépo.	Nombre d'occurrences	Nombre d'erreurs total	Taux d'erreurs choix prépo.	
B3	10	0	0 %	14	1	7,14 %	+ 7,14 %
B11	20	1	5,00 %	15	0	0 %	- 5,00 %
B10	17	1	5,88 %	15	1	6,66 %	+ 0,78 %
B8	13	0	0 %	19	3	15,78 %	+ 15,78 %
B4	15	0	0 %	13	1	7,69 %	+ 7,69 %
B9	26	5	19,23 %	32	2	6,25 %	- 12,98 %
B7	11	0	0 %	14	1	7,14 %	+ 7,14 %
B5	15	1	6,66 %	14	0	0 %	- 6,66 %
Moyenne :	15,88	1,00	4,60 %	17,00	1,13	6,34 %	+ 1,74 %
Écart-type :	5,19	1,69	6,60 %	6,32	0,99	4,97 %	9,44 %

Fait particulier, cinq participants sur huit ont accusé une régression de leur taux d'erreurs relatif au choix de la préposition, notamment parce que quatre participants qui n'avaient fait aucune erreur dans la R1 en ont fait dans la R2, dont un qui a présenté le taux le plus élevé de ceux de tous les participants, avec un taux de 15,78% (participant B8). Ces résultats seront d'ailleurs discutés dans le chapitre à venir. Par ailleurs, deux des quatre participants qui avait commis des erreurs dans le choix de la préposition dans la R1 ont fait passer leur taux à 0% (B5 et B11), tandis que le participant B9 a présenté une grande amélioration.

Pour cette raison, excepté les participants B11 et B7, on peut remarquer que, dans l'ensemble, la progression des performances des participants du groupe témoin quant au choix de la préposition ne correspond pas à leurs autres progressions, puisque l'ordre des progressions établi plus tôt n'est pas respecté dans ce cas-ci.

4.2.2.3 Comparaison des résultats relatifs au choix de la préposition

Pour les mêmes raisons que celles évoquées dans les sous-sections sur la comparaison de la performance globale en production écrite et de la comparaison de la performance en ce qui concerne le choix du déterminant, il nous a été impossible de comparer les résultats des deux groupes relatifs au choix de la préposition. Nous ne sommes donc pas en mesure de déterminer par des tests statistiques si le traitement expérimental offert a eu un effet sur les résultats des participants du groupe expérimental, ni la nature de cet effet.

Nous pouvons, par contre, relever le fait que dans le cas du choix de la préposition, de nombreuses régressions ont été observées dans le groupe expérimental comme dans le groupe témoin, ce qui fait qu'en ce sens, un portrait semblable s'est dessiné dans les deux groupes. De plus, de manière générale, les meilleures et les moins bonnes progressions ne se sont pas nécessairement présentées chez les mêmes participants qu'en ce qui a trait à la progression globale en production écrite et à la progression relative au choix du déterminant, et ce, dans un groupe comme dans l'autre.

4.3 Troisième question de recherche

Notre recherche visait aussi à connaître l'appréciation des étudiants du groupe expérimental de l'approche d'enseignement testée. C'est pourquoi notre troisième question de recherche était formulée de la manière suivante : *Quelle est l'appréciation des étudiants concernés des activités de réflexion translinguistique guidée ?* À cet égard, notre questionnaire cherchait à vérifier si le traitement avait provoqué des changements dans les perceptions des participants d'abord en visant l'obtention de résultats quantitatifs, qui seront présentés dans la sous-section 4.3.1, puis de résultats qualitatifs, qui seront présentés dans la sous-section 4.3.2.

4.3.1 Résultats quantitatifs

Au total, dix énoncés constituaient la première partie de notre questionnaire d'appréciation de l'approche d'enseignement testée. Les échelles de Likert allaient de 1 à 5, sur un continuum de *Pas du tout* à *Tout à fait*. Le tableau 4.8 présente le détail des résultats obtenus à ces échelles pour chacun des énoncés.

Tableau 4.8 Résultats aux échelles de Likert du questionnaire d'appréciation¹⁶

Énoncé	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
a)	3,10	1,45	1	5
b)	3,45	1,33	1	5
c)	4,30	0,82	3	5
d)	4,00	0,87	2	5
e)	3,90	1,20	2	5
f)	4,00	1,25	1	5
g)	4,00	0,82	3	5
h)	4,20	1,03	2	5
i)	4,00	1,05	2	5
j)	4,60	0,97	2	5

Il est possible de constater que les énoncés *a)* et *b)*, qui portent directement sur la méthode de comparaison, sont ceux qui ont provoqué les résultats les plus mitigés, avec des écarts-types de 1,45 et 1,33. Voici comment ils se formulaient plus exactement :

- a) Comparer ma langue maternelle au français m'a aidé(e) à mieux comprendre les notions grammaticales en français écrit.
- b) Quand je rédige mes travaux tout(e) seul(e), j'utilise la méthode de comparaison.

¹⁶ L'ensemble des dix participants du groupe expérimental a répondu au questionnaire d'appréciation de l'approche d'enseignement testée.

Les raisons pouvant avoir causé ces résultats seront discutés plus en détails dans le prochain chapitre. Les énoncés *c*), *g*) et *d*) sont, quant à eux, ceux qui ont engendré les réponses les plus unanimes, leurs écarts-types s'élevant respectivement à 0,82, 0,82 et 0,87. Ces énoncés, qui touchent la perception de la motivation, de la compétence et de la confiance en soi des étudiants sont les suivants :

- c) Je me sens maintenant plus motivé(e) dans mes études collégiales.
- g) J'ai le sentiment d'avoir progressé en français.
- d) J'ai maintenant plus confiance en moi.

Enfin, l'énoncé qui a obtenu la plus faible moyenne est l'énoncé *a*), alors que celui ayant engendré la plus haute moyenne est l'énoncé *j*), « J'ai l'intention de me référer à mon aide-mémoire dans le futur », ce qui signifie que les étudiants considèrent que les notes qu'ils ont prises tout au long de la session de tutorat leur seront utiles dans le futur et qu'elles ont de la valeur à leurs yeux.

Au surplus, nous nous sommes employée à calculer la moyenne de chacun des participants dans le questionnaire d'appréciation (voir tableau 4.9), comme chacun des énoncés témoigne du degré d'appréciation des participants de l'approche testée d'une certaine manière, qu'il touche aux perceptions de l'amélioration à l'écrit (énoncés *a*), *g*) et *i*)), de l'utilité de l'approche (énoncés *a*), *b*), *h*), et *j*)), de l'augmentation de la motivation (énoncés *c*) et *f*)), de l'augmentation de la confiance en soi (énoncé *d*)) ou de l'augmentation du sentiment de fierté envers la L1 (énoncé *e*)).

Tableau 4.9 Moyenne des participants aux échelles de Likert du questionnaire d'appréciation

Participant	Moyenne au questionnaire d'appréciation
A1	4,6
A3	3,1
A5	3,7
A6	4,5
A7	3,9
A8	2,6
A9	4,3
A10	3,9
A11	5
A12	4

Ces résultats portant sur les perceptions des participants ne sont pas en lien, eux non plus, avec les résultats quant à la progression des performances des participants entre la R1 et la R2. En effet, le participant A1, par exemple, qui a présenté la moyenne la plus élevée au questionnaire d'appréciation (4,6), témoignant ainsi d'un plus grand sentiment de confiance et de compétence, est l'un de ceux qui a connu une des progressions les moins intéressantes. Il a présenté une régression dans son taux d'erreurs global et dans son taux d'erreurs relatives au choix de la préposition, ainsi qu'une très faible amélioration dans son taux d'erreurs relatives au choix du déterminant (- 0,17%). Ceci laisse donc croire que ce participant a des perceptions en décalage avec la réalité.

À l'opposé, le participant A8 a enregistré la moyenne la plus faible au questionnaire d'appréciation (2,6), ce qui laisse entrevoir une faible estime chez ce participant. Pourtant, il a présenté une excellente progression en améliorant de 14,06% son taux d'erreurs global, de 16,70% son taux d'erreurs relatives au choix du déterminant et de 13,33% son taux d'erreurs relatives au choix de la préposition, ce qui montre que ce participant se sous-estime très probablement.

4.3.2 Résultats qualitatifs

Enfin, nous avons cherché, dans le cadre de cette étude, à analyser les réponses à la question ouverte dans la deuxième partie de notre questionnaire d'appréciation de l'approche d'enseignement testée, qui se formulait comme suit :

Nous désirons maintenant savoir si vous avez tout autre commentaire à propos de l'approche expérimentée.

À ce sujet, indiquez tout commentaire ou toute précision que vous aimeriez ajouter.

Les réponses recueillies auprès de sept des participants du groupe expérimental (voir annexe M) ont donc d'abord été divisées en unités d'analyse (n=9), les participants n'étant pas limités dans la longueur de leur réponse. Ces unités ont ensuite été classées selon qu'elles témoignaient d'une meilleure perception de la compétence en français écrit ou de l'utilité de l'approche d'enseignement ou du tutorat. Elles ont ensuite été classées plus spécifiquement, dépendamment de si elles portaient sur l'expérience de tutorat en général ou si elles prenaient en compte l'approche d'enseignement expérimentée, soit la comparaison des langues. Le tableau 4.10 présente le résultat de notre analyse ainsi qu'un exemple de réponse pour chacune des sous-catégories.

Tableau 4.10 Catégorisation des réponses à la question ouverte du questionnaire

Catégorie	Sous-catégorie	Nombre d'unités	Exemple
Meilleure perception de la compétence	Réponses portant sur l'expérience de tutorat en général	3	« je me sens mieux outiller pour faire mes rédactions. » (A6)
	Réponses portant sur l'approche expérimentée	1	« Cela ma permi de trouver et réglé mes différents problèmes en français des fois j'utilise ma première langue pour rédiger mes travaux ce qui me donne énormément de faute maintenant je peux les différencier » (A9)

Utilité de l'approche ou du tutorat	Réponses portant sur l'expérience de tutorat en général	2	« Ce cours aide vraiment parce que cela montre qu'on peut réussir les examens français. » (A1)
	Réponses portant sur l'approche expérimentée	3	« La méthode de comparaison est très utile, car elle permet à l'étudiant de faire le lien entre le créole et le français. » (A11)

Le portrait général qui se dégage de l'ensemble des réponses est que les participants n'avaient que des commentaires positifs à émettre à propos de leur expérience de tutorat en français écrit et de l'approche expérimentée. Ils en sont généralement ressortis plus confiants et avec le sentiment de s'être améliorés, notamment parce qu'ils sont devenus plus conscients des ressemblances et des différences entre le créole haïtien et le français, selon eux.

4.4 Synthèse des résultats

Au final, le traitement expérimental, offert dans le cadre d'un enseignement individualisé et incluant des activités de réflexion translinguistique guidée, ne semble pas avoir avantage les participants créolophones de niveau collégial du groupe expérimental en comparaison avec ceux du groupe témoin.

Notre recherche a tout de même permis de constater que la grande majorité des étudiants qui ont participé à une série de séances de tutorat en français écrit au CAF ont montré une progression dans leur production écrite entre le début et la fin de la session de jumelages, autant dans leur performance au global que dans leur performance en ce qui concerne l'un des deux éléments ayant été trouvés les plus problématiques chez l'ensemble des participants dans la R1, soit le choix du déterminant. Ainsi, il est possible d'avancer que cette approche d'enseignement se veut aussi valable qu'une approche plus traditionnelle. Cependant, les performances

relatives au second élément linguistique, soit le choix de la préposition, ont été beaucoup plus mitigées et nous tenterons d'expliquer ce résultat dans le prochain chapitre.

Un autre résultat intéressant qui est ressorti de notre analyse est que les étudiants faisant partie du groupe expérimental ont montré, en moyenne, une plus grande augmentation du nombre de mots entre la R1 et la R2, ce qui pourrait signifier qu'ils sont devenus plus à l'aise en production écrite entre le début et la fin de l'expérimentation. Toutefois, il reste impossible de prouver cette interprétation des résultats. Elle reste donc à considérer avec précaution.

Enfin, l'analyse des données recueillies à l'aide de notre questionnaire d'appréciation visant les perceptions des participants du groupe expérimental de l'approche d'enseignement testée ont permis de constater que les énoncés qui portaient directement sur la méthode de comparaison sont ceux qui ont provoqué les résultats les plus mitigés, ce qui sera abordé dans le chapitre V, et que les moyennes des participants aux échelles de Likert, qui rendaient compte de leur sentiment de confiance et de compétence, n'étaient pas en lien avec leur véritable progression en production écrite. Malgré tout, les commentaires émis par les participants en ce qui concerne leur expérience étaient tous positifs.

En résumé, ce chapitre nous a permis de présenter les résultats obtenus suite à l'analyse des productions écrites des participants des groupes expérimental et témoin quant à leur progression au global, puis plus précisément en ce qui concerne le choix du déterminant et le choix de la préposition. Dans le dernier chapitre de ce mémoire, nous discuterons ces résultats en tentant de les mettre en relation avec ceux qui ont été présentés dans le chapitre du cadre théorique.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Le chapitre précédent a fait état des résultats obtenus en réponse à nos trois questions de recherche. Ce chapitre présentera maintenant notre discussion de ces résultats. Nous présenterons en premier lieu notre discussion des résultats relatifs à notre première question de recherche et tenterons de faire des liens entre ceux-ci et les résultats des études présentées dans notre cadre théorique (5.1). Nous poursuivrons en faisant de même en regard de notre deuxième (5.2), puis de notre troisième question de recherche (5.3). Enfin, après une courte synthèse de cette discussion (5.4), nous exposerons les retombées sociales et scientifiques de cette étude (5.5), puis terminerons avec ses limites et des pistes de recherches futures (5.6).

5.1 Discussion des résultats relatifs à la première question de recherche

Dans cette première section qui porte sur notre première question de recherche, formulée comme suit : *Comment se compare la progression globale des performances en production écrite d'étudiants créolophones de niveau collégial, à la suite de séances de tutorat employant une approche d'enseignement reposant sur la réflexion translinguistique guidée, et celle d'un groupe contrôle d'étudiants créolophones ayant bénéficié d'un tutorat sans réflexion translinguistique guidée ?*, nous ferons d'abord une synthèse des résultats qui ont été observés suite à notre expérimentation (5.1.1). Nous tenterons ensuite d'observer si d'autres facteurs que le traitement expérimental lui-même a pu avoir un effet sur les résultats observés (5.1.2). Par la suite, nous explorerons certaines pistes qui pourraient expliquer pourquoi il a été impossible d'observer un effet du traitement expérimental sur les résultats des participants (5.1.3).

5.1.1 Synthèse des résultats observés

Nous rappelons qu'en ce qui concerne la progression de la performance globale en production écrite, les résultats obtenus nous ont permis d'observer que les participants du groupe expérimental comme du groupe témoin se sont majoritairement améliorés. En effet, dans les deux cas, il y a eu de faibles et de moyennes améliorations, tout comme de grandes améliorations. De plus, des participants de chacun des groupes ont connu une régression de leur taux d'erreurs global. Ainsi, un portrait similaire semble s'être dessiné dans les deux groupes.

Cela dit, il a été possible d'observer que le nombre de mots moyen dans la production écrite a davantage augmenté dans le groupe expérimental, comme il s'est apprécié de 8,37% de plus que chez le groupe témoin. Ainsi, on peut penser que les participants du groupe expérimental sont devenus plus à l'aise pour écrire des textes au fil de la session de tutorat. Ce résultat pourrait d'ailleurs être interprété en regard des résultats unanimement positifs obtenus à la question ouverte de notre questionnaire d'appréciation, qui ont montré qu'ils avaient gagné en confiance à la fin de leur expérience, notamment parce qu'ils disaient avoir le sentiment de s'être améliorés en arrivant à mieux distinguer le créole et le français. Donc, cette nouvelle confiance pourrait leur avoir permis de produire des textes plus longs que les participants du groupe témoin. Cependant, comme nous n'avons pas sondé les participants du groupe témoin à propos de leur sentiment de confiance à la fin de l'expérimentation, cette explication reste une simple hypothèse.

Par ailleurs, nous rappelons également qu'étant donné le trop petit échantillon de notre étude et la grande variabilité dans nos résultats, il a été impossible d'effectuer des tests statistiques afin d'évaluer si le traitement expérimental, incluant des activités de réflexion translinguistique guidée susceptibles de rehausser la conscience langagière d'apprenants créolophones de niveau collégial, a eu un effet positif sur la progression

des performances en production écrite, que ce soit de manière globale ou en ce qui concerne les deux éléments linguistiques ayant été trouvés les plus problématiques chez l'ensemble des participants dans la R1, soit le choix de la préposition et le choix du déterminant, en comparaison avec un groupe témoin. Ainsi, nous avons plutôt privilégié une présentation individuelle des résultats. Ces résultats individuels peuvent cependant être discutés au regard des facteurs individuels à propos desquels nous avons récolté des données, notamment dans le questionnaire d'informations socio-démographiques. Cette discussion fera alors l'objet de la prochaine sous-section.

5.1.2 Discussion des résultats au regard des facteurs individuels

Après avoir vérifié si des facteurs individuels, tels que le sexe, le secteur d'enseignement (formation continue ou secteur régulier), l'âge, le cours dans lequel a été placé l'étudiant à son arrivée au cégep (renforcement en français ou 101), le cours de français suivi au moment de l'étude, le nombre d'échecs en français, le lieu de naissance, l'âge d'arrivée au Québec ou les langues parlées avec la famille et les amis déclarés par les participants, pouvaient avoir influencé les résultats obtenus, nous en sommes venue à la conclusion que chacun de ces facteurs n'avaient eu aucun impact particuliers sur ceux-ci (voir annexe N).

En outre, même le facteur « Nombre de séances de tutorat », qu'il a été difficile de contrôler pour des raisons hors de notre portée, tel qu'expliqué dans la section 3.4.2 sur le calendrier des rencontres, et qui nous inquiétait en ce sens, n'a pas semblé influencer la progression des performances des participants de notre étude. En effet, la majorité des étudiants qui n'ont bénéficié que de six ou sept rencontres avec la tutrice ont tout de même connu une progression considérable (A8, A10, A12, B3, B11). À l'opposé, certains participants ayant bénéficié de huit ou neuf rencontres ont montré des progressions moins intéressantes que ceux n'ayant pris part qu'à six ou sept rencontres (A1, A3, B4).

En fait, le seul facteur qui apparaît comme étant relié à la progression des participants est le facteur « recours à la L1 pour écrire en français? ». En effet, les participants qui ont répondu, dans le questionnaire de données factuelles, qu'il leur arrive d'avoir recours à leur langue maternelle pour écrire en français ont présenté soit une régression (A1, A5, A9), soit une faible progression (A12, B9) dans leur performance globale, mis à part le participant A6, qui a connu une progression moyenne (voir annexe N). Il est donc possible de penser que ces étudiants faisaient déjà des traductions du créole au français lorsqu'ils écrivaient en français parce qu'ils ne se sentaient pas complètement à l'aise dans cette langue. Cependant, cette habitude d'utilisation de la L1 de la traduction, développée au préalable, n'est peut-être pas la plus optimale. En effet, on peut supposer qu'ils ont développé l'habitude de faire des traductions littérales, considérées comme une stratégie de communication pouvant être mise en œuvre pour compenser un manque dans la communication dû, entre autres, à une compétence insuffisante (Wang *et al.*, 2015). Cette stratégie se manifesterait plus précisément lorsque l'apprenant fait référence à certaines caractéristiques sémantiques ou syntaxiques de sa L1, par opposition à sa traduction réelle, en supposant que cela fonctionnera de la même manière dans la langue cible (Wang *et al.*, 2015). Donc, on pourrait croire que les participants qui ont répondu par l'affirmative à cette question avaient tendance à faire des traductions littérales du créole au français, ce qui s'avérerait une utilisation de la L1 moins optimale que la réflexion translinguistique et qui aurait alors nui à leur progression.

5.1.3 Impossibilité d'observer les effets du traitement expérimental

Dans le cadre de notre étude, il a été impossible de montrer que le traitement expérimental a avantage les participants du groupe expérimental au profit du groupe témoin, notamment parce que le faible nombre de participants des deux groupes a empêché que des tendances claires se dessinent à propos des résultats obtenus. De plus, une grande variance dans la progression des participants a été observée, et ce au sein

des deux groupes. Nous avons même observé une augmentation du taux d'erreur global chez cinq participants (A1, A5, A9, B5, B7). Ainsi, les meilleures et les pires progressions se sont retrouvées dans chacun des deux groupes. Le premier élément qui peut expliquer ces écarts entre les participants est leur niveau de compétence initial. En effet, les taux d'erreurs enregistrés dans la R1 variaient entre 5,22 % (B5) et 35,45 % (B3), ce qui montre que ceux-ci ne présentaient pas une compétence égale en production écrite au début de l'expérimentation et qu'ils n'ont probablement pas réagi de la même manière à l'enseignement qui leur a été offert, que celui-ci inclue des activités de réflexion translinguistique guidée ou non.

Le second facteur qui pourrait expliquer ces écarts dans la progression des participants est leur niveau de motivation et d'implication tout au long de la session de jumelages, que nous n'avons pas mesuré. Il nous semble possible d'avancer cette proposition puisque les régressions et les faibles progressions du taux d'erreurs global que nous avons enregistrées se sont présentées autant chez des participants qui avaient de très grands taux d'erreurs dans la R1 (A3, A12, B4, B8, B9) que de faibles taux (A5, B5, B7). Ainsi, nous pouvons croire que certains participants se sont investis plus que d'autres dans leur tutorat ou qu'ils l'ont pris plus au sérieux, ce qui leur a permis d'assurer leur progression.

En effet, l'engagement affectif de l'apprenant se trouve un aspect essentiel dans le processus de conscientisation langagière et il importe de prendre en compte cette dimension, notamment en cherchant à comprendre l'attitude de l'apprenant de L2 vis-à-vis le processus d'apprentissage de l'écriture L2 (Svalberg, 2007). De plus, Angelovska (2018) rappelle que les préférences des apprenants doivent également être prises en compte dans l'enseignement, car elles influencent évidemment les résultats de recherche. Par exemple, s'ils ne manifestent pas vraiment d'intérêt pour la réflexion translinguistique, les résultats risquent d'en être affectés, comme ce fut le cas dans sa recherche. Ainsi, Svalberg (2012) propose qu'un apprenant pleinement engagé soit,

entre autres, attentif, ait une attitude positive à l'égard des langues à l'étude et de ce qu'elles représentent, et soit disposé à dialoguer et à réfléchir aux langues avec une autre personne.

De plus, il ne faut pas négliger le fait que chaque apprenant a un rythme d'apprentissage différent et que le nombre de séances qui a été offert n'a peut-être pas suffi à ce que la compétence en français écrit de certains participants progresse de façon plus convaincante. En outre, Bolitho *et al.* (2003) soulignent le fait que les approches de conscientisation langagière reflètent les résultats de la recherche selon lesquels, à la fois en L1 et en L2, l'acquisition du langage a lieu seulement et uniquement lorsque les apprenants sont prêts à ce qu'il ait lieu.

Un autre facteur qui pourrait également expliquer qu'aucun effet particulier du traitement expérimental n'ait été observé est le fait que les participants n'ont peut-être pas eu suffisamment d'occasions de réflexion translinguistique pour que ses avantages se traduisent dans leurs résultats, en comparaison de ceux du groupe témoin. Dans le rapport de recherche, Antoniadès *et al.* (2015) insistent sur le fait que « le recours à la L1 doit se faire dès qu'une occasion se présente » et qu'il est important que « l'enseignant qui agit comme guide soit attentif aux moments opportuns et s'intéresse aux déclics métacognitifs qui pourraient survenir lors de l'abstraction et dans la réflexion » que suscite l'approche (p. 5 de la version abrégée du rapport). Ainsi, malgré les efforts que nous avons déployés pour encourager les participants du groupe expérimental à la réflexion translinguistique, ceux-ci n'ont peut-être pas bénéficié de suffisamment d'occasions de réfléchir aux ressemblances et aux différences entre les langues.

Par ailleurs, plusieurs chercheurs considèrent qu'il existe différents niveaux de conscience langagière, et ceci pourrait peut-être expliquer qu'aucun effet particulier n'ait été observé en ce qui concerne le traitement expérimental mis en place. En effet,

James (1996) avance qu'il existe une différence entre la conscience langagière et la simple intuition langagière, où la connaissance des relations entre les deux langues se situerait au niveau procédural de la performance ou au niveau cognitif de l'intuition, plutôt que d'être maintenue au niveau explicite de la métacognition. Cette distinction s'apparente à celle que fait également Leow (1997), rapporté par Valeo (2013), lorsqu'il différencie trois niveaux de conscience langagière, soit 1) la verbalisation à propos de la grammaire cible, 2) la verbalisation indiquant la conscience d'une règle guidant l'utilisation d'un élément linguistique, et 3) la verbalisation de la règle, concluant alors que différents niveaux de conscience langagière contribuent à différents niveaux de traitement et donc à un apprentissage différent. Parallèlement, d'autres chercheurs distinguent plutôt les différents niveaux de conscience langagière en opposant la conscience en tant qu'observation (noticing), qui se manifeste lorsque l'apprenant fait référence à la grammaire cible, et la conscience en tant que compréhension (understanding), qui se manifeste par la verbalisation des règles de grammaire et qui permettrait de réaliser des gains plus importants en production langagière (Valeo, 2013; Svalberg, 2007). Le niveau comme la qualité de la conscientisation seraient donc des facteurs importants, qui feraient en sorte que l'observation et la compréhension, en tant que niveaux de conscience différents, correspondraient à différents niveaux de traitement, la méta-conscience de la compréhension représentant le niveau de traitement de la langue le plus approfondi (Valeo, 2013).

Ainsi, il se pourrait que les participants du groupe expérimental aient seulement eu le temps de développer les niveaux les moins élevés de conscience langagière, empêchant alors toute observation d'une amélioration supérieure comparativement aux participants du groupe témoin.

5.2 Discussion des résultats relatifs à la seconde question de recherche

Notre seconde question de recherche était la suivante : *Comment se compare la progression des performances des étudiants de ces deux groupes en ce qui concerne deux éléments grammaticaux (le choix de la préposition et le choix du déterminant) ?* Comme celle-ci portait sur deux éléments grammaticaux distincts, nous débuterons notre discussion, dans cette section, en nous intéressant aux résultats relatifs au choix du déterminant (5.2.1), puis à ceux en relation avec le choix de la préposition (5.2.2).

5.2.1 Discussion des résultats relatifs au choix du déterminant

En ce qui a trait à la progression relative au choix du déterminant défini, indéfini ou partitif, malgré la légère régression de trois participants (A3, B7, B11), la majorité des participants ont présenté une amélioration intéressante pour cet élément linguistique¹⁷, contrairement au choix de la préposition, sur lequel nous reviendrons dans la prochaine sous-section. En effet, il semblerait que la capacité de faire une distinction claire entre les types de déterminants, rendue possible par un enseignement des règles commandant leur emploi, a fait en sorte qu'une amélioration générale ait été observée. En d'autres mots, il semblerait que les participants soient arrivés à mieux distinguer et maîtriser les différents déterminants grâce à l'apprentissage des règles qui régissent leur utilisation.

Cependant, contrairement aux résultats de l'étude de Lucas et Yiakoumetti (2017), qui ont montré que le groupe ayant participé à des activités de réflexion translinguistique sur la maîtrise des déterminants avaient obtenu des résultats surpassant ceux du groupe témoin, nos résultats n'ont pu montrer une quelconque différence entre les résultats des deux groupes, et ce malgré que le système du japonais s'apparente au créole haïtien par le fait qu'il ne requiert pas, lui non plus, l'utilisation de déterminants définis et indéfinis. Pour cette raison, nos résultats ne correspondent pas à ceux qui ont été

¹⁷ Cinq participants n'ont pas du tout été touchés par cette difficulté.

observés dans les études à ce sujet antérieures à la nôtre. Deux différences entre la conception de l'étude de Lucas et Yiakoumetti (2017) et notre étude pourraient expliquer cela. Premièrement, ceux-ci se sont assurés de mesurer la capacité à identifier et à corriger des déterminants en plus de la capacité à produire l'élément ciblé à travers la rédaction d'un court paragraphe décrivant une image, et ce à trois reprises au cours de leur expérimentation. Ce plus grand nombre de mesures et d'interventions a donc possiblement permis à ces chercheurs d'arriver à observer des différences que nous n'avons pas été en mesure de constater, vu notre nombre de mesures plus restreint. Deuxièmement, les images qui ont été utilisées pour être décrites dans les tâches de production écrite ont été sélectionnées en fonction de leur capacité à susciter la production de noms concrets (fruits, animaux et meubles). Ainsi, ces participants ont peut-être eu l'occasion de produire un plus grand nombre de déterminants dans l'ensemble, augmentant ainsi les chances d'observer une différence significative par rapport aux participants du groupe témoin.

5.2.2 Discussion des résultats relatifs au choix de la préposition

Les performances quant au choix de la préposition ont, quant à elles, montré plusieurs régressions, et ce, autant dans le groupe expérimental (A1, A5, A7, A11) que dans le groupe témoin (B3, B4, B7, B8, B10), faisant en sorte que plus de la moitié de l'ensemble des participants ont présenté une régression par rapport à cet élément linguistique. L'une des raisons qui pourrait expliquer ces piètres résultats est le fait que, contrairement au choix du déterminant qui est régi par des règles immuables, le choix de la préposition relève en grande partie de la connaissance de la langue, tout comme l'orthographe d'usage, et ne peut donc être systématisé qu'avec difficulté (Lorincz et Gordon, 2012). En effet, pour utiliser correctement la préposition, il est nécessaire de connaître la bonne préposition pour un contexte donné, ce qui nécessite un apprentissage spécifique, comme l'orthographe d'un mot, ou encore de vérifier cette information dans un dictionnaire, ce qui n'est pas nécessairement une tâche facile.

Par ailleurs, il est également possible de penser que d'avoir attiré l'attention des apprenants sur cet élément linguistique en particulier a pu engendrer un effet contraire à celui qui était désiré, c'est-à-dire qu'en attirant l'attention des participants sur les prépositions, ceux-ci se sont peut-être davantage concentrés sur cet élément linguistique, les menant à se poser davantage de questions qu'ils ne l'auraient fait auparavant et à faire de plus nombreuses erreurs qu'ils ne l'auraient fait en se fiant à leur seule intuition. Ceci dit, ces erreurs ne représentent pas nécessairement une compétence amoindrie, car elles peuvent en fait témoigner du fait qu'un processus d'apprentissage est enclenché, dans lequel le fait de commettre des erreurs est inévitable, notamment parce que plus de risques sont pris (Butzkamm, 2003).

Tout compte fait, même si la réflexion translinguistique guidée a permis dans plus d'une étude de favoriser l'apprentissage d'éléments linguistiques (Lucas et Yiakoumetti, 2017, Antoniadès *et al.*, 2015; Lindberg, 2003), permettant ainsi de penser que cette approche serait généralisable à d'autres éléments linguistiques, nos résultats indiquent que l'apprentissage des prépositions demeure particulièrement difficile (Bratoz, 2014; Lorincz et Gordon, 2012), et ce peu importe l'approche d'enseignement choisie.

5.3 Discussion des résultats relatifs à la troisième question de recherche

La dernière question à laquelle nous avons tenté de répondre dans le cadre de cette recherche est la suivante : *Quelle est l'appréciation des étudiants concernés des activités de réflexion translinguistique guidée ?* Pour ce faire, nous avons demandé aux participants du groupe expérimental de fournir leur appréciation de l'approche d'enseignement testée en évaluant leurs perceptions par le biais d'échelles de Likert dans notre questionnaire. Nous avons alors trouvé que les énoncés a) et b), qui portaient directement sur la méthode de comparaison, sont ceux qui avaient provoqué les résultats les plus mitigés, c'est-à-dire que les plus grands écarts entre les réponses des

participants ont été observés pour ces deux énoncés qui, rappelons-le, se formulaient ainsi :

- a) Comparer ma langue maternelle au français m'a aidé(e) à mieux comprendre les notions grammaticales en français écrit.
- b) Quand je rédige mes travaux tout(e) seul(e), j'utilise la méthode de comparaison.

Deux raisons potentielles nous semblent pouvoir expliquer que certains participants n'étaient pas du tout d'accord avec ces énoncés, contrairement à d'autres qui étaient tout à fait d'accord. Dans un premier temps, il apparaît primordial de bien expliquer l'approche d'enseignement choisie et son objectif pour que l'apprenant soit à l'aise que le tuteur l'utilise et qu'il ne soit pas déboussolé par les activités qui lui sont présentées et leur fonctionnement (Dault et Collins, 2017). Or, bien que nous ayons donné ces explications aux participants du groupe expérimental, il se pourrait qu'ils soient restés mal à l'aise face aux activités de réflexion translinguistique guidée, notamment parce qu'il s'agit d'une approche qu'ils n'avaient probablement jamais ou que très peu expérimentée dans le passé. D'ailleurs, Angelovska (2018) met en évidence l'importance du degré d'aisance du participant face à une nouvelle approche d'enseignement lorsqu'elle mentionne qu'une compréhension plus grande des expériences d'apprentissage antérieures des participants en matière de conscientisation langagière et de réflexion translinguistique pourrait permettre d'expliquer ce type de variation dans de tels résultats.

Dans un second temps, les écarts marqués entre les réponses des participants aux énoncés a) et b) pourraient également s'expliquer par leurs perceptions de la pertinence de l'emploi de la L1. En effet, Dault et Collins (2017) ont trouvé, dans leur recherche, que les commentaires négatifs qui avaient été émis à propos de l'approche de comparaison des langues qu'elles avaient mise en place renvoyaient au fait que les comparaisons ne semblaient pas utiles aux étudiants, qu'il s'agissait d'une perte de

temps à leurs yeux ou que cela entraînait en conflit avec leur objectif d'apprendre le français. Ainsi, certains des participants de notre étude avaient peut-être également le sentiment que la L1 ne peut servir d'outil dans l'apprentissage de la L2, malgré le fait qu'ils se soient volontairement inscrits pour participer à notre recherche, ce qui a fait en sorte qu'ils ont été en désaccord avec les énoncés portant directement sur l'approche de comparaison des langues.

Malgré tout, notre analyse qualitative des réponses écrites à la question ouverte de notre questionnaire d'appréciation a permis de constater que les participants n'ont émis que des commentaires positifs à propos de leur expérience de tutorat et de l'approche d'enseignement testée. Ces résultats qualitatifs positifs sont donc en harmonie avec ceux qui ont été trouvés dans les études d'Antoniadès *et al.* (2015) et de Dault et Collins (2017).

5.4 Synthèse de la discussion

Tel qu'expliqué plus haut, les résultats obtenus suite à notre expérimentation ne nous ont pas permis de conclure que le traitement expérimental avait eu un effet quelconque sur la progression des participants du groupe expérimental. Il a donc été impossible de tirer des conclusions claires à ce sujet. Par contre, comme les profils des participants étaient très variés, nous avons cherché, par après, à observer si leurs différentes caractéristiques personnelles pouvaient avoir eu un effet sur leurs résultats. Il est apparu que le facteur « recours à la L1 pour écrire en français » semblait avoir eu un effet puisque les participants qui faisaient des traductions entre le créole et le français dans leur tête pour écrire en français avant le début de la recherche ont présenté des progressions en majorité moins intéressantes que les autres participants. Nous avons alors postulé que ce comportement pourrait être relié à une mauvaise utilisation de la L1, associée à la traduction littérale du créole au français, augmentant ainsi les possibilités d'erreurs.

Nous avons également traité des causes possibles de l'absence d'effet du traitement expérimental, soit la variance dans le niveau de compétence initial et le niveau de motivation et d'implication, le rythme d'apprentissage propre à chacun, l'insuffisance d'occasions de réflexion translinguistique et la possibilité que seuls les niveaux de conscience langagière les moins élevés se soient développés chez les participants du groupe expérimental.

Puis, en ce qui concerne les deux éléments linguistiques qui ont été spécifiquement visés par notre recherche, nous sommes revenue sur le fait que nous avons observé une meilleure progression du côté du choix du déterminant, plutôt que du côté du choix de la préposition, en expliquant que cette plus grande amélioration est probablement due aux règles immuables qui régissent l'emploi des déterminants, contrairement au choix de la bonne préposition, qui est plutôt relatif à la connaissance de la langue. À ceci s'ajoutait aussi le fait que la plus grande prise de risques potentielle des apprenants dans la R2, devenus plus conscients de l'importance du choix de la préposition, peut avoir fait en sorte qu'un plus grand nombre d'erreurs ait été observées dans la R2 chez la moitié de l'ensemble des participants, dont certains qui n'avaient fait aucune erreur dans la R1.

Enfin, nous avons discuté du fait que les énoncés de notre questionnaire d'appréciation qui ont engendré les réponses les plus mitigées sont ceux qui portaient directement sur la méthode de comparaison probablement en raison de la variance dans le degré d'aisance des participants face à la réflexion translinguistique et dans la perception de la pertinence du recours à la L1 dans l'apprentissage de la L2, d'où l'importance de s'assurer de bien expliquer les objectifs d'une telle approche et de connaître les expériences antérieures des participants en matière d'approches d'enseignement avant d'entreprendre une telle recherche.

5.5 Retombées sociales et scientifiques

À la lumière de cette étude, il a été possible de constater que la réflexion translinguistique guidée représente une approche d'enseignement du français aussi valable qu'une approche plus traditionnelle. Cependant, l'approche expérimentée présente des avantages supplémentaires autant pour les apprenants allophones que les CAF et les tuteurs y travaillant, comme ceux-ci cherchent des moyens de répondre aux besoins spécifiques de ces étudiants de plus en plus présents dans les cégeps en matière de français écrit. En effet, en encourageant l'élève allophone à utiliser sa L1 pour la comparer au français, l'approche expérimentée met en valeur cette richesse qu'il possède déjà et, en ciblant les besoins propres à chacun des apprenants rencontrés de manière individuelle, elle tente de répondre plus particulièrement aux besoins personnels de ceux-ci. De plus, comme l'apprenant est celui qui dégage les similitudes et les différences entre sa L1 et sa L2 en étant guidé par le tuteur, cette approche lui permet de devenir le principal responsable de son apprentissage, ce qui peut lui permettre de gagner en confiance. En outre, cette approche ne nécessite pas de travail supplémentaire d'adaptation de la part du tuteur, comme elle ne lui demande pas d'adapter son enseignement à la L1 de chacun des allophones. Elle reste donc simple à mettre en place pour lui.

Notre étude présente également des retombées pour l'état des connaissances scientifiques comme elle s'est attardée aux problèmes d'une population relativement peu étudiée, soit les étudiants créolophones de niveau collégial. Elle permet ainsi de rendre compte du potentiel d'activités de réflexion translinguistique guidée sur l'amélioration de la compétence écrite de ces apprenants et possiblement d'apprenants d'autres sous-groupes linguistiques allophones.

5.6 Limites de l'étude et pistes de recherches futures

Cette dernière section présentera, dans un premier temps, les limites de notre étude (5.5.1) et, dans un deuxième temps, des pistes de recherches futures (5.5.2).

5.6.1 Limites de l'étude

Toute conception de recherche comportant son lot de limites inhérentes, nous souhaitons reconnaître que notre étude comprenait un certain nombre de limites, à commencer par la taille de l'échantillon. En effet, le nombre restreint de participants dans les groupes expérimental et témoin, amoindri en cours de route au surplus par l'abandon de cinq participants, a fait en sorte qu'il a été impossible de comparer les résultats des deux groupes, et donc d'observer si des activités de réflexion translinguistique guidée pouvaient avoir un effet positif sur la production écrite globale et la maîtrise du choix du déterminant et de la préposition de cégépiens créolophones. De plus, la trop grande variance dans la compétence initiale des participants, qui ont présenté une bonne comme une très mauvaise maîtrise des structures ciblées dans la R1, a vraisemblablement contribué à ce que nous ne puissions observer les effets du traitement, tout comme la trop grande variance dans leurs profils.

En outre, le fait que nous ayons choisi de réaliser notre recherche dans un contexte de centre d'aide en français, où les étudiants reçoivent un enseignement individuel et personnalisé, a amené une difficulté supplémentaire pour la comparaison des groupes, bien que nous ayons tenté de mettre en place des mesures pouvant contrôler le plus possible ces facteurs, notamment en ciblant les deux erreurs syntaxiques les plus fréquentes dans la R1 des participants et en leur offrant un enseignement d'une même durée. Parallèlement, même si nous n'avons pas observé que le nombre de séances de tutorat variable entre les participants en raison d'absences, de journées de grève ou de congés a eu un effet sur la progression des participants, cette variance nous apparaît

tout de même comme une limite. Par ailleurs, la durée du traitement, qui s'est étendue entre six et dix semaines selon le participant, se présente comme une autre limite intrinsèque de notre recherche puisqu'elle se trouve, somme toute, assez courte pour qu'une progression en production écrite soit observable.

Puis, en ce qui concerne nos outils de collecte de données, d'autres facteurs se présentent comme des limites de notre étude. D'abord, bien que nous ayons tenté que les sujets de la R1 et de la R2 respectent les mêmes critères pour que les deux tâches soient les plus similaires possible, on ne peut garantir qu'ils aient présenté exactement le même niveau de difficulté. Ensuite, du côté de notre questionnaire d'appréciation, nous convenons que la première partie contenant les énoncés associés à des échelles de Likert aurait pu être bonifiée afin de mieux cibler certains aspects, tels que la perception de l'augmentation de la motivation, de la confiance en soi et du sentiment de fierté envers la L1, afin d'avoir des résultats plus fiables. De plus, la question ouverte de la seconde partie aurait dû mentionner plus précisément la méthode de comparaison pour éviter que les participants ne répondent qu'en abordant l'expérience de tutorat en général. Enfin, comme le questionnaire a été administré et récupéré par la tutrice-chercheuse, les réponses des participants peuvent avoir été influencées par leur désir de lui plaire, et ce malgré le fait qu'une attention particulière ait été portée afin d'éviter un tel biais en précisant aux participants qu'ils pouvaient émettre des commentaires positifs comme des commentaires négatifs en réponse à cette question.

5.6.2 Pistes de recherches futures

Dans le cadre de cette étude, nous avons tenté de mesurer les effets d'activités de réflexion translinguistique guidée comme moyen de susciter la conscientisation langagière chez des apprenants créolophones de niveau collégial. Cependant, plusieurs paramètres ont occasionné des limites qui ont nui à notre analyse des résultats. Nous croyons alors que de futures recherches devraient se soucier de prendre en compte et

de mesurer le niveau de motivation des participants à plus d'un moment durant une telle expérimentation afin d'obtenir des résultats plus justes. À ceci s'ajoute la nécessité, à notre avis, d'évaluer chez les participants le niveau de conscience langagière avant et après le début du traitement, tout comme le niveau d'aisance et d'intérêt face à des activités d'enseignement reposant sur la réflexion translinguistique guidée. Ainsi, il serait plus probable d'arriver à observer les effets de telles activités, qui méritent d'être étudiées plus amplement en raison des bénéfices potentiels qu'elles peuvent offrir à des étudiants allophones collégiens à la recherche de solutions pour pallier leurs difficultés en français écrit, et plus particulièrement leurs difficultés en matière de syntaxe, en plus d'offrir une solution aux tuteurs des centres d'aide en français écrit, qui peinent à répondre aux besoins particuliers de ces élèves qu'ils accueillent de plus en plus.

En bref, ce dernier chapitre a permis de discuter des résultats obtenus des suites de notre expérimentation, ainsi que d'aborder ses retombées, ses limites et de futures pistes de recherche. Les prochaines pages présenteront une conclusion finale, qui synthétisera l'étude dans son ensemble.

CONCLUSION

La recherche qui a été présentée dans ce mémoire avait pour objectif de mesurer la progression en production écrite d'étudiants créolophones du cégep éprouvant des difficultés en français écrit. En effet, face à la présence de plus en plus grande d'étudiants allophones dans les centres d'aide en français des cégeps, les tuteurs qui y travaillent se retrouvent aux prises avec de nouveaux défis à relever (Briand et Pelland, 2017), notamment parce ce type d'étudiants présentent des difficultés de nature syntaxique différentes des étudiants francophones et que le matériel didactique mis à leur disposition ne cible pas ce genre de notions (Carle, 2013). Cette situation nous apparaissant particulièrement problématique en raison de la menace qu'elle représente à l'égalité des chances de réussite scolaire mise de l'avant par la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle du Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 1998), nous avons choisi d'entreprendre une recherche dans laquelle des étudiants créolophones d'origine haïtienne, un sous-groupe linguistique particulièrement à risque (Chéhadé et *al.*, 2000), allaient recevoir une aide en français écrit en empruntant une approche alternative.

Ainsi, la progression en production écrite des participants de cette étude a été mesurée de manière globale, puis plus précisément en ce qui concerne la maîtrise du choix de la préposition et celle du choix du déterminant, soit les deux éléments syntaxiques ayant été trouvés les plus problématiques chez l'ensemble des participants dans la première production écrite. Cette progression a été mesurée au terme d'une série de séances de tutorat, grâce aux deux rédactions que les participants ont produites au début et à la fin de l'expérimentation. Les séances de tutorat ont permis aux participants du groupe

expérimental de participer à des activités inspirées des travaux d'Antoniadès *et al.* (2015) qui reposent sur la réflexion translinguistique guidée, considérée comme une solution intéressante pour leur venir en aide, principalement en raison de son potentiel de développement de la conscience langagière, qui faciliterait l'apprentissage de la langue seconde (Simard et Wong, 2004; Simard, 2007; Lucas et Yiakoumetti, 2017). Les participants du groupe témoin ont, quant à eux, reçu un enseignement plus traditionnel, dans lequel aucune référence à la langue première ni comparaison des langues n'ont été mises de l'avant ou encouragées. En outre, les participants du groupe expérimental ont été sondés, à travers un questionnaire d'appréciation de la démarche d'enseignement testée, à propos de leurs perceptions suite aux séances de tutorat.

Nous convenons cependant que certaines limites importantes de notre recherche, c'est-à-dire le nombre limité de participants ainsi que la grande variance entre leurs résultats, a nui à l'analyse des données. De ce fait, il a été impossible de vérifier si le traitement expérimental offert a eu un effet bénéfique sur les résultats des participants du groupe expérimental comparativement à ceux du groupe témoin. Malgré tout, nous avons été en mesure de classer en catégories de grandeur la progression de chacun des participants, ce qui nous a permis d'observer que dans un groupe comme dans l'autre, la majorité des participants ont réussi à présenter une progression intéressante. On peut donc croire que cette approche d'enseignement serait aussi efficace qu'une approche plus traditionnelle.

En outre, nous avons observé que les participants du groupe expérimental ont présenté une augmentation moyenne du nombre de mots de leur rédaction plus importante que les participants du groupe témoin. Nous avons alors postulé, en regard des résultats obtenus dans le questionnaire d'appréciation, que la nouvelle confiance dont ces étudiants ont témoigné leur a permis de développer une aisance en production écrite qui les a menés à écrire des textes plus longs. Cependant, comme nous n'avons mesuré ni les perceptions du groupe témoin, ni le niveau de motivation des deux groupes au

cours de la session de séances de tutorat, ces conclusions ne sont qu'hypothétiques. Par ailleurs, afin de mieux mesurer le potentiel d'activités de réflexion translinguistique guidée vis-à-vis du développement de la compétence écrite d'étudiants allophones, il nous apparaîtrait nécessaire d'également mesurer, au cours de futures recherches, le niveau d'aisance et d'intérêt face à de telles activités, ainsi que le niveau de conscience langagière des participants à plus d'un moment au cours de l'expérimentation.

ANNEXE A

QUESTIONNAIRE DE DONNÉES FACTUELLES

Renseignements généraux

1. Nom : _____ Prénom : _____
2. Genre : _____ Âge : _____
3. Programme : _____
4. N° de téléphone : _____
5. Courriel (si autre que MIO) : _____
6. Cours de français suivi présentement :
☐ Renforcement en français ☐ Jumelé ☐ Ensemble 1 ☐ Ensemble 2 ☐ Ensemble 3
☐ Ensemble 4 ☐ Aucun ☐ Autre : _____
7. Établir le parcours : session X, nombre de fois, abandon/échec, justification, etc.

Origines et langues

8. Pays de naissance : CAN ☐ Qc ☐ Autre province (spécifier) : _____
 Autre pays (spécifier) : _____
9. Si vous êtes né à l'extérieur du Québec,
 en quelle année êtes-vous arrivé? _____
 quel âge aviez-vous ? _____
10. Pays d'origine de votre mère : ☐ Canada ☐ Haïti ☐ Autre (préciser) : _____
11. Pays d'origine de votre père : ☐ Canada ☐ Haïti ☐ Autre (préciser) : _____
12. Langue(s) parlée(s) par votre mère : ☐ Créole ☐ Français ☐ Anglais ☐ Autre
13. Langue(s) parlée(s) par votre père : ☐ Créole ☐ Français ☐ Anglais ☐ Autre
14. Langue(s) parlée(s) à la maison avec votre mère : ☐ Créole ☐ Français ☐ Anglais ☐ Autre
15. Langue(s) parlée(s) à la maison avec votre père : ☐ Créole ☐ Français ☐ Anglais ☐ Autre
16. Langue(s) parlée(s) à la maison avec vos frères et sœurs (si cela s'applique) : ☐ Créole
☐ Français ☐ Anglais ☐ Autre

17. Langue(s) parlée(s) avec vos amis : ☐ Créole ☐ Français ☐ Anglais ☐ Autre

18. a) À quel âge avez-vous commencé à apprendre le créole haïtien? _____

b) À quel âge avez-vous commencé à apprendre le français? _____

Le français au collégial

19. Vos études primaires ont été faites au ☐ Québec ☐ Ailleurs (préciser) : _____

Quelle était la/les langue(s) d'enseignement ?

☐ Créole ☐ Français ☐ Anglais ☐ Autre

20. Vos études secondaires ont été faites au ☐ Québec ☐ Ailleurs (préciser) : _____

Quelle était la/les langue(s) d'enseignement ?

☐ Créole ☐ Français ☐ Anglais ☐ Autre

21. Niveau de scolarité dans la langue maternelle (ou autre) avant l'arrivée au Québec (si applicable) : _____

22. Cours de français dans lequel vous avez été classé à votre arrivée au cégep :

☐ Renforcement en français ☐ Jumelé ☐ Écriture et littérature (101)

S'agissait-il d'un bon classement? _____

☐ Enseignement régulier ☐ Formation continue

23. Vous arrive-t-il d'avoir recours à votre langue maternelle pour écrire en français (cours, texto, examens, rédaction, construction de phrase, vocabulaire, etc.)? Justifiez.

24. Pourquoi acceptez-vous d'être jumelé(e) dans le cadre de cette recherche?

ANNEXE B

TABLEAU DES RENCONTRES AVEC LES PARTICIPANTS

PARTICIPANT	A1	A3	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	B3	B4	B5	B7	B8	B9	B10	B11
Nombre total de rencontres avec le participant	8	9	7	8	9	7	8	6	10	6	6	9	8	7	7	9	7	6
Séance sur la préposition réalisée à la rencontre no...	5	6	5	4	4	4	6	4	6	4	3	6	4	4	4	5	3	3
Séance sur le déterminant réalisée à la rencontre no...	6	7	6	5	5	5	7	5	7	5	4	7	5	5	6	6	4	4
R1 réalisée à la rencontre no...	1	1	1	À l'ins- cription au CAF	À l'ins- cription au CAF	1	1	1	1	1	À l'ins- cription au CAF	1	À l'ins- cription au CAF	À l'ins- cription au CAF	À l'ins- cription au CAF	1	À l'ins- cription au CAF	À l'ins- cription au CAF
R2 réalisée à la rencontre no...	7	8	7	7	8	7	8	6	9	6	6	8	7	7	7	8	6	6
Nombre d' absences de l'étudiant	1	1	3	1		3	2	3		4	2	1		1	1	1	1	2
Nombre de rencontres qui n'ont pas eu lieu en raison d'un congé , d'une grève ou d'une absence de la tutrice	1 Lundi de Pâques							1 Absence de la tutrice			1 Grève		1 Grève	1 Grève	1 Grève		1 Grève	1 Grève

ANNEXE C

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

IDENTIFICATION

Nom du projet : Les effets d'une approche d'enseignement du français reposant sur la langue maternelle sur la compétence écrite d'étudiants créolophones

Étudiant-chercheur responsable du projet : Sophie Besselle

Programme d'études : Didactique des langues

Adresse courriel : sophie.besselle@courrier.uqam.ca

Téléphone : 514-473-0623

BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION

Vous êtes invité(e) à prendre part au présent projet visant à expérimenter une approche d'enseignement du français écrit reposant sur la langue maternelle. Plus spécifiquement, il vise également à évaluer la progression des apprentissages au bout d'une période de 10 semaines. Ce projet est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise réalisé sous la direction de Véronique Fortier, professeure du département de Didactique des langues de la Faculté des sciences de l'éducation. Elle peut être jointe au (514) 987-3000 poste 5356 ou par courriel à l'adresse : fortier.veronique@uqam.ca.

PROCÉDURE(S) OU TÂCHES DEMANDÉES AU PARTICIPANT

Votre participation consiste à prendre part aux rencontres individuelles pendant une durée de 10 semaines, à raison d'une heure par semaine, à la session d'hiver 2019. Ces rencontres auront lieu au Centre d'aide en français du cégep et l'heure des rendez-vous est à convenir avec la responsable du projet. Avec votre permission, les documents écrits qui auront été complétés dans le cadre du suivi et gardés dans votre dossier personnel (formulaire d'inscription au CAF, formulaire de renseignements personnels, rédactions écrites, aide-mémoire, suivi de jumelage, etc.) seront conservés à des fins d'analyse. Lors de la dernière rencontre, vous serez également invité à répondre à un questionnaire d'appréciation de l'approche expérimentée. Toutes les données ainsi recueillies seront traitées de façon anonyme et confidentielle.

AVANTAGES et RISQUES

Votre participation contribuera à possiblement parfaire votre compétence écrite en français. La présente recherche n'implique aucun risque. Vous demeurez libre de ne pas répondre à une question que vous estimez embarrassante ou de vous retirer en tout temps sans avoir à vous justifier. Une ressource d'aide appropriée pourra vous être proposée si vous souhaitez discuter de votre situation. Il est de la responsabilité du chercheur de suspendre ou de mettre fin aux rencontres s'il estime que votre bien-être est menacé.

ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis lors des rencontres et dans le questionnaire sont confidentiels et que seuls, le responsable du projet et sa directrice de recherche, Véronique Fortier, auront accès à vos documents. Le matériel de recherche (première et dernière rédaction écrite, questionnaire d'appréciation) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé par l'étudiant-chercheur responsable du projet pour la durée totale du projet. Les données ainsi que les formulaires de consentement pourront être détruits 5 ans après le dépôt final du travail de recherche.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas, les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que le responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoire, essai ou thèse, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

COMPENSATION FINANCIÈRE

Vous ne recevrez aucune compensation financière pour votre participation à cette recherche. Un résumé des résultats de recherche vous sera transmis au terme du projet.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Vous pouvez contacter l'étudiant-chercheur responsable du projet au 514-473-0623 pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez également discuter avec le directeur de recherche des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et de vos droits en tant que participant de recherche.

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée au directeur de recherche, ou à l'étudiante responsable, ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter

la Présidente du comité d'éthique de la recherche pour étudiants (CERPE1), par l'intermédiaire de son secrétariat, au numéro 514-987-3000 poste 7754 ou par courriel à : mainard.karine@uqam.ca

REMERCIEMENTS

Votre collaboration est importante à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

SIGNATURES

Je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que le responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme ni justification à donner. Il me suffit d'en informer le responsable du projet.

Signature de l'étudiant _____ Date _____

Nom (lettres moulées) :

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de l'étudiant-chercheur _____ Date _____
responsable du projet

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

ANNEXE D

R1

PréTEXTE

**TEXTE À RÉDIGER POUR PERMETTRE UN
DIAGNOSTIC ADÉQUAT EN VUE D'UN JUMELAGE
HIVER 2019**

Nombre de fautes

Nom : _____

- Vous disposez d'une vingtaine de minutes.
 - Vous pouvez consulter les outils linguistiques.
-



Pensez-vous que les réseaux sociaux peuvent être efficaces pour dénoncer certaines injustices ou pour faire réfléchir sur certains enjeux de société? Selon vous, quels sont les avantages et les désavantages liés à ce moyen d'expression? Veuillez rédiger un texte d'environ 200 mots.

(Document préparé par l'équipe de professeurs de langue et littérature responsables du CAF à la session d'hiver 2019.)

ANNEXE E

CODE DE CORRECTION



Antoniades, Belzile, Clermont, Groux (2015)

Codes de correction

Catégorie				Exemples
		R1	R2	
Syntaxe du verbe	SV-1		Auxiliaire mal choisi. Absence d'auxiliaire	Elle <u>est</u> eu beaucoup de difficulté.
	SV-2		Régime du verbe non respecté. (verbe transitif/intransitif) (« que » de la complétive)	Il rend Pierre le livre. (rendre à) Il faut Pierre revienne.
	SV-3		Confusion temps/modes : verbe conjugué/infinitif/participe (imparfait/conditionnel avec le si)	S'il gagnerait la loterie, il dépenserait.
	SV-4		Erreur dans la terminaison du verbe liée à la phonétique (e.é.è).	Elle lui a demand <u>ait</u> de l'aide.
	SV-5		Erreur dans la conjugaison du verbe (terminaison)	Il étud <u>it</u> . Il vat. Je regard. Il permett. Il faut les laires. Il faut les suivrent.
	SV-6		Erreur dans la conjugaison (ailleurs que dans la terminaison)	Il partag <u>ait</u> sa collation. Il jettait sa collation. Il naviga. Elle se plaig <u>ne</u> . Il s' <u>est</u> tenait la tête.
	SV-7		Confusion verbe pronominal ou non	Je suis am <u>élior</u> é. La température se baisse avec le vent.
Syntaxe de la phrase	SP-1		Constituant obligatoire de la phrase manquant.	Le docteur lui a dit qui souffrait d'une maladie. (que + sujet manquants) Pour (le) lui demander. Remplie d'usines et d'énormes édifices, surtout au centre-ville.
	SP-2		Phrase subordonnée sans la phrase matrice.	Parce que je suis malade.
	SP-3		Parties de l'énumération ou de la coordination non homogènes.	Le loup est intelligent et passion.
	SP-4		Pronom relatif mal choisi. Confusion donc/dont	La fille que je parle est grande. Après avoir vu un bon exemple dans les rues de



Antoniades, Belzile, Clermont, Groux (2015)

SP (suite)				Montréal donc (dont – où) la plupart des gens lisent, je...
	SP-5		Pronom personnel mal choisi (confusion CD/CI).	Je la rends son travail.
	SP-6		Pronom de reprise en trop ou absent	Elle voulait se tuer pour qu'elle s'en débarrasse de tout.
	SP-7		Phrase trop longue : surutilisation de « qui » ou de « que » ou de « car », « mais », etc. Ou absence de jonction entre les phrases.	
	SP-8		Déterminant en trop, omis ou erroné (ou combinaison erronée de plusieurs déterminants, ou contraction).	Il a de la difficulté avec orthographe. Les gens devraient rester à leur maison. (rester à la maison) Si autant de l'eau tombe...
	SP-9		Confusion entre de et des	J'ai vu <u>des</u> nouveaux endroits. (GN avec adj. avant nom-de) / La plupart <u>de</u> gens... C'est une <u>de</u> lecture que je dois ... Il faut profiter <u>de</u> beaux paysages d'hiver
	SP-10		Préposition manquante (sauf après le verbe).	Il cherche quelqu'un <u>différent</u> . Je regarde dehors ma fenêtre.
	SP-11		Préposition en trop ou emploi de la mauvaise préposition	Il aime à sa tante. Il va à (vers? chez?) son oncle.
	SP-12		Ordre des mots erroné ou complément (ou le modificateur) non rattaché au bon mot.	Terrassé par une crise cardiaque, l'ambulance vient le chercher. / Mon corps tremble sans comprendre. ... comme se cultiver bien pour aller à l'université
	SP-13		Faute de concordance des temps.	Elle est partie après qu'elle finit son travail.
	SP-14		Confusion préposition/conjonction (malgré, malgré que). Confusion préposition / subordonnant/ coordonnant	
	SP-15		Surutilisation de la forme emphatique ou emploi	La pomme, c'est moi qui la mange.



Antoniadès, Belisle, Clermont, Goux (2015)

			» ce que/ce qui » ou « c'est/cela » sans emphase.	Je trouve que la neige c'est un cadeau du ciel.
SP (suite)	SP-16		Coordonnant manquant erroné ou en trop. La phrase commençant par un coordonnant	... mais par contre ... Mais, comme toujours, je n'écoute pas
	SP-17		Mauvaise formulation de question	Est-ce que as-en tu?
	SP-18		Emploi du mauvais subordonnant.	
	SP-19		Problème avec la forme passive / active	Les voitures sont mal déplacées (= ont du mal à se déplacer)
	SP-20		Marques de la négation mal utilisées ou omises.	Il veut pas les prendre. Personne vient.
	SP-?			
Cohérence textuelle	T-1		Marqueur de relation (connecteurs) mal choisi.	Premièrement[...] En deuxième lieu, [...]
	T-2		Incohérence dans l'emploi des temps verbaux.	
	T-3		Problème avec la reprise d'information (mauvais choix de pronom ou de déterminant, référent trop éloigné). Pronom sans référent.	Le couple s'est connu en Italie. Ils se sont mariés deux ans plus tard.
	T-4		Aucun lien avec le contexte	Au souper, chacune ont un travail et elles étudient aussi.
	T-?			
Vocabulaire	V-1		Terme inexistant en français.	Fenome (pour <i>phénomène</i>) Les choses qui m'entourent
	V-2		Terme ayant un sens différent en français.	
	V-3		Terme ne convenant pas au contexte.	Les voitures sont remplies de neige.
	V-4		Expression boiteuse, mal formulée.	Il fait une personne de neige. (bonhomme de neige)
	V-5		Pleonasme	Prévoir d'avance. Refaire à nouveau
	V-6		Répétition du terme (ou champ sémantique)	La neige (à plusieurs reprises, sans pronominalisation), neige, enneigé
	V-7		Niveau de langue non respecté	C'est à ce voyage...
	V-8		Mauvais choix d'adjectif	Une auto arrière moi. = derrière la mienne?



Antoniadès, Belisle, Clermont, Goux (2015)

	V-?			
Orthographe	O-1		Problème d'accents.	
	O-2		Mot mal orthographié.	Seul (= sol, orthographe + son), ce-lui ici (celui-ci) réalisation (double consonne au début du mot)
	O-3		Problème avec le trait d'union, la cédille, etc.	
	O-4		Problème avec l'apostrophe (élision).	
	O-5		Confusion du h aspiré ou muet.	
	O-6		Mauvais usage des majuscules ou des minuscules.	
	O-7		Erreurs d'homophones	Sortir un peut.
	O-?			Une chose. Coussin (au lieu de « cousin »). Rue / roue, Se/Ceux
Accord	A-1		Faute d'accord dans le GN (genre ou nombre) ou l'attribut.	
	A-2		Participe passé (avoir/être) mal accordé.	
	A-3		Confusion entre un mot variable et invariable.	Il <u>leurs</u> donne.
	A-4		Genre erroné.	
	A-5		Accord du verbe erroné.	
	A-?			
Ponctuation	P-1		Absence de ponctuation.	
	P-2		Utilisation erronée de la virgule.	
	P-3		Utilisation des autres signes erronée.	La température est : -10° C'est les maladies. La gastro, la grippe, le rhume

ANNEXE F

R2

Nom : _____

- Vous disposez d'une vingtaine de minutes.
- Vous pouvez consulter les outils linguistiques.



Ces campagnes de sensibilisation vous semblent-elles efficaces pour susciter la réflexion sur les enjeux liés à l'environnement? Laquelle de ces images vous interpelle davantage? Veuillez rédiger un texte d'environ 200 mots.

(Document préparé par l'équipe de professeurs de langue et littérature responsables du CAF à la session d'hiver 2019.)

ANNEXE G

QUESTIONNAIRE D'APPRÉCIATION

NOM : _____

Questionnaire d'appréciation

Partie 1 : Nous désirons d'abord en savoir un peu plus sur votre appréciation de l'approche expérimentée et vos habitudes.

- 1) À ce sujet, indiquez votre accord avec les affirmations qui suivent en ne cochant qu'une seule réponse :

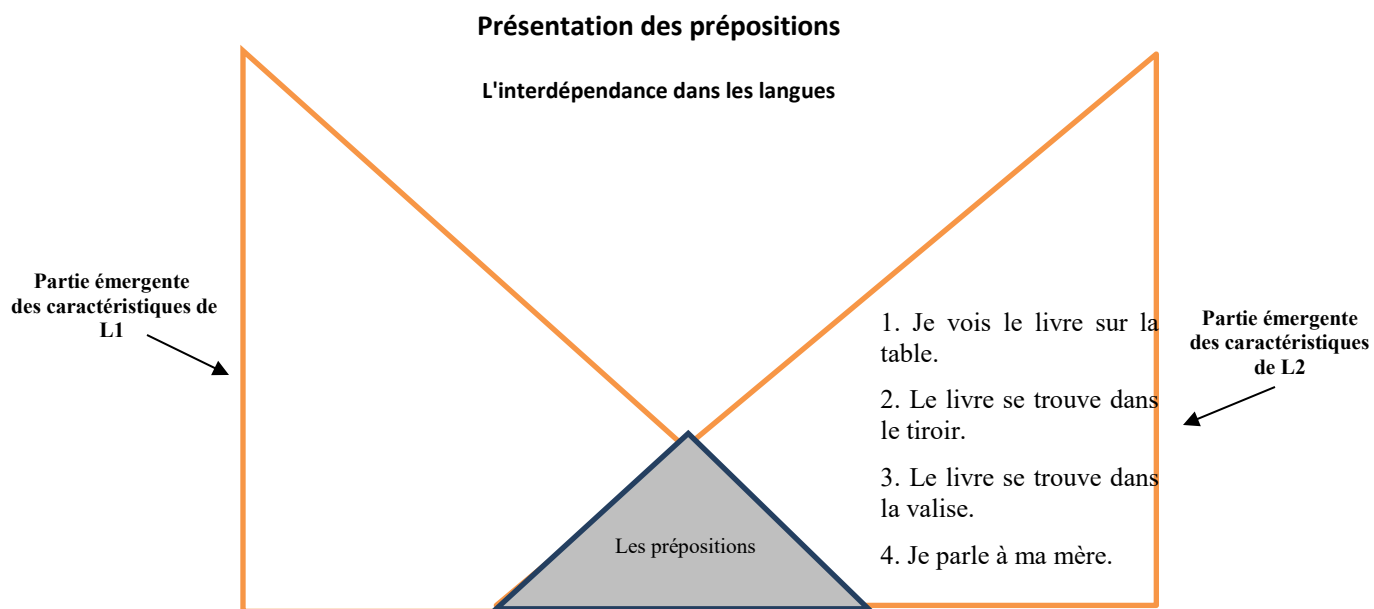
		Pas du tout 1	2	3	4	Tout à fait 5
a)	Comparer ma langue maternelle au français m'a aidé(e) à mieux comprendre les notions grammaticales en français écrit.					
b)	Quand je rédige mes travaux tout(e) seul(e), j'utilise la méthode de comparaison.					
c)	Je me sens maintenant plus motivé(e) dans mes études collégiales.					
d)	J'ai maintenant plus confiance en moi.					
e)	Je suis fier/fière de recourir à ma langue maternelle.					
f)	J'ai maintenant un plus grand intérêt pour le français.					
g)	J'ai le sentiment d'avoir progressé en français.					
h)	Je me sens maintenant mieux outillé(e) pour réussir mes cours de français.					
i)	J'ai maintenant le sentiment de mieux me corriger.					
j)	J'ai l'intention de me référer à mon aide-mémoire dans le futur.					

Partie 2 : Nous désirons maintenant savoir si vous avez tout autre commentaire à propos de l'approche expérimentée.

- 1) À ce sujet, indiquez tout commentaire ou toute précision que vous aimeriez ajouter :

ANNEXE H

ACTIVITÉS DE RÉFLEXION TRANSLINGUISTIQUE SUR LA PRÉPOSITION ET LE DÉTERMINANT



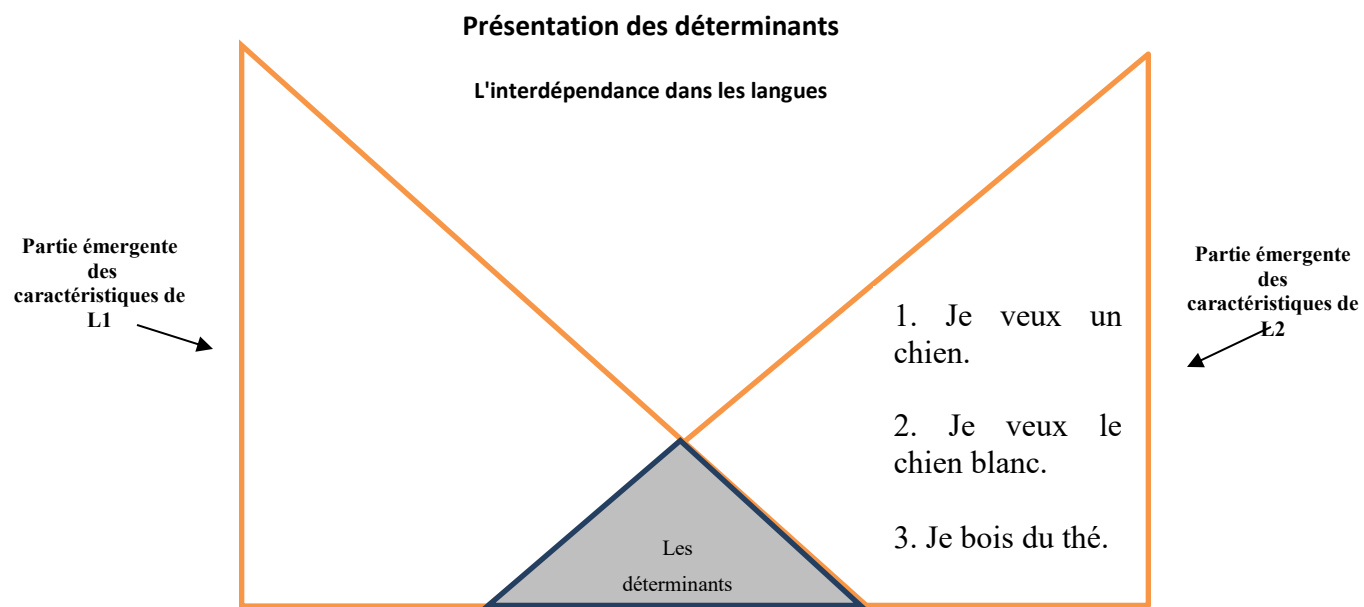
1. Traduisez les phases 1 à 4, qui se trouvent dans le triangle de droite.

OBSERVATIONS

2. Est-ce qu'il y a des prépositions dans votre langue maternelle?

3. Sont-elles invariables dans votre langue maternelle?

4. Que remarquez-vous concernant les prépositions dans les deux langues?



1. Traduisez les phases 1 à 3, qui se trouvent dans le triangle de droite.

OBSERVATIONS

2. Que déduisez-vous du déterminant indéfini «un» ?

3. Que déduisez-vous du déterminant défini «le» ?

4. Que déduisez-vous du déterminant contracté «du» ?

ANNEXE I

DOCUMENT D'EXPLICATION ET D'EXERCICES SUR LE CHOIX DE LA PRÉPOSITION

LES PRÉPOSITIONS

La préposition est un mot invariable qui introduit un complément. La préposition et les groupes de mots qui s'y rattachent forment un groupe prépositionnel (GPrép).

Je parle ^{GPrép} à Paul ^{GPrép} pour le convaincre ^{GPrép} de ne pas partir.

- Il y a des prépositions courantes : *à, de, pour, par, en...*
- Elles servent à accrocher le groupe prépositionnel :
 - à un nom : *les branches d'un arbre*
 - à un adjectif : *malheureux par sa faute, heureux de son succès*
 - à un adverbe : *conformément à vos demandes*
 - à un verbe : *vagabonder dans les près, déjeuner sur l'herbe*
- Il y a aussi des prépositions formées avec plusieurs mots. Elles jouent alors le même rôle qu'une préposition en introduisant un complément : *autour de, à côté de, en face de, grâce à...*
- La préposition précède en général le groupe nominal ou le groupe infinitif.

Il parle à Paul. (Prép + GN)

Il décide de partir. (Prép + verbe à l'infinitif)

Note : Le verbe, précédé d'une préposition, se met toujours à l'infinitif. Après la préposition *en*, le verbe se met au participe présent : *Il vient de partir. Il parle en écrivant.*
- Dans les groupes prépositionnels (GPrép) coordonnés ou juxtaposés, la répétition de la préposition *à, de, en* est nécessaire : *Elle téléphone à Maria, à Paul et à Pierre.*
- Si les groupes prépositionnels sont coordonnés par ***ou***, la préposition n'est pas répétée : ***Faire le trajet en deux ou trois heures.***
- Avec les autres prépositions, la répétition est facultative : ***Je sors le soir avec mon amie et mon collègue.***
- Les déterminants contractés dissimulent les prépositions *à* et *de* : *au = à le, aux = à les ; du = de le, des = de les.*

Je vais au concert (à le concert).

Je reviens du concert (de le concert).

Les principales prépositions

Préposition qui situe dans l'espace = elle donne la position	<u>sur</u> la table <u>devant</u> la maison <u>entre</u> les murs <u>chez</u> le coiffeur <u>en</u> Italie, etc.	<u>sous</u> l'escalier <u>derrière</u> la grange <u>dans</u> la cité <u>à</u> Paris
Préposition qui situe dans le temps	<u>avant</u> l'heure du midi <u>après</u> le repas <u>vers</u> minuit <u>depuis</u> la fin de tes études collégiales <u>pendant</u> ton séjour à Québec <u>pour</u> demain	
Préposition qui indique le mouvement = elle donne le déplacement	<u>vers</u> Chicoutimi <u>jusqu'à</u> Bali <u>par</u> Saguenay	aller <u>à</u> Montréal <u>de</u> Berlin
Préposition qui indique la circonstance	Accompagnement : <u>avec</u> mon ami Attribution : Cueillir des fraises <u>pour</u> les enfants Donner <u>à</u> un ami But : <u>à</u> la recherche d'idées <u>pour</u> réussir Cause : <u>à cause de</u> son manque de sérieux <u>Avec</u> tant de travail tu réussiras <u>par</u> manque d'empathie condamner <u>pour</u> trahison Distribution : <u>par</u> messagerie Manière : <u>à</u> l'unisson <u>avec</u> enthousiasme <u>en</u> chantant <u>par</u> omission <u>selon</u> leurs désirs manger <u>de</u> bon appétit Matière : <u>de</u> soie <u>en</u> lin Opposition : <u>contre</u> toute logique <u>malgré</u> les questionnements Possession : <u>à</u> Marie <u>de</u> Paul Relation : nuire <u>à</u> quelqu'un Le mari <u>de</u> ma sœur La cruauté <u>envers</u> le condamné Séparation : <u>sans</u> bagage <u>sauf</u> le dimanche	

Pour choisir la bonne préposition, l'utilisation du dictionnaire est très recommandée. Voici un exemple tiré du logiciel Antidote.

PARLER

INTRANSITIF

Articuler des mots. Un enfant qui commence à parler. Parler vite, lentement. Parler fort, bas. Un perroquet qui parle.

S'exprimer en utilisant une langue. Parler peu, parler trop. Parler en public. Parler en jurant, en radotant. Elle s'écoute parler. Parler avec ses collègues. Bravo, vous avez très bien parlé! Voilà qui est parler!

[Familier] Faire des aveux. Allez, parle, salopard! Je vais le faire parler, moi.

[Par extension] S'exprimer autrement que par la parole. Un muet qui parle par gestes. Un visage qui parle. Un orateur qui parle beaucoup avec ses mains.

[Figuré] Exprimer avec éloquence. Les témoignages parlent d'eux-mêmes.

[Figuré] Plaider en faveur de. Son allure ne parle pas pour lui.

[JEUX] Aux cartes, annoncer son jeu. C'est à vous de parler.

[Québec] [Familier] Être expressif, en parlant d'une expression. C'est peut-être pas un beau mot, mais c'est un mot qui parle en tout cas.

TRANSITIF INDIRECT

Parler à : s'adresser à. C'est à vous que je parle. On vous parle, répondez!

Se parler : s'adresser la parole. Ils ne se sont pas parlé depuis plusieurs semaines.

Tenir un monologue. Elle s'est parlé à elle-même pour se donner du courage.

Parler de : exprimer ses idées sur. Parler de choses et d'autres. De quoi parlez-vous? Nous parlions d'aller faire une promenade. Nous parlions de vous. Parler de quelqu'un en bien, en mal.

Parler de ... à : Vous lui avez parlé de moi, j'espère. Ne vous en ai-je pas parlé dans ma dernière lettre?

TRANSITIF DIRECT

Faire usage d'une langue. Parler français, en français, le français. Parler argot. Parler une langue archaïsante.

Se parler : être parlé. L'espagnol se parle dans presque toute l'Amérique latine. La langue française s'est parlée dans toutes les cours d'Europe au XVIII^e siècle.

Exprimer son opinion sur; discuter de. Parlons affaires. Parler argent. Parler mariage.

Si vous cherchez dans le dictionnaire le verbe ou l'adjectif auquel se rattache le groupe prépositionnel, vous devriez pouvoir cibler la bonne préposition à partir des exemples du dictionnaire, selon la valeur ou le sens recherché. Peut-être réaliserez-vous que la préposition n'est pas nécessaire.

Il existe également des dictionnaires des prépositions.

Le Rouleau des prépositions :

<https://www.btb.termiuplus.gc.ca/tpv2guides/guides/rdp/index-fra.html?lang=fra>



1. Ajoutez un complément prépositionnel commençant par *à, de, par* ou *pour* aux mots suivants.

- a) Un vase _____
- b) Acheter _____
- c) Partir _____
- d) Parler _____
- e) Un voyage _____
- f) agréable _____
- g) bon _____
- h) Vivre _____
- i) Une peinture _____
- j) Mourir _____
- k) Attaquer _____

2. Mettez la préposition appropriée (*à, de, pour, par*).

- a) Quand mon fils a été arrêté, il allait _____ cent-vingt kilomètres _____ l'heure.
- b) _____ la fin de la réunion, elle m'a regardé _____ un air inquiet.
- c) Est-elle passée _____ le chemin le plus court _____ arriver _____ l'école ?
- d) Le projet _____ ma collègue sera sûrement retenu par la direction.
- e) Les pièces _____ théâtre _____ Michel Tremblay sont jouées _____ Paris cet hiver.
- f) Ces élèves téléphonent à leur professeur _____ poser leurs questions concernant le devoir.
- g) Cette manifestation _____ joie était inattendue pour les responsables _____ l'événement.
- h) Il prend le train _____ Toronto.
- i) La classe est pleine de bureaux inutilisés _____ le moment.
- j) Ces références sont pertinentes _____ faire un travail approfondi.
- k) Il est emprisonné _____ vol par les autorités locales _____ Vancouver.

3. Choisissez la préposition, avec, en, dans, qui convient.

- a) Elle s'habille..... grande vitesse pour sortir ses amis.
- b) Il vit cette cabane depuis plusieurs années.
- c) Il frappe son adversaire un grand bâton.
- d) se promenant le long de la plage, il rencontre ce vieillard.
- e)train, il lit tranquillement le journal.
- f) Mon fils sera à Montréal quelques semaines.
- g) Je trouverai les clés le tiroir.
- h) Cet arbre est fleurs au printemps.
- i) Il développe ce paragraphe soin.
- j) Cette mère porte affectueusement l'enfant ses bras.
- k) J'irai Turquie pendant les vacances.
- l) Pendant son voyage avion, il a lu ce rapport.
- m) Elle fera le travail vous si vous le désirez.

4. Complétez la définition des mots suivants en ajoutant la préposition qui convient. (Tenez compte de la contraction de la préposition).

- a) Un cabanon : petite maison _____ campagne.
- b) Une corniche : partie saillante destinée _____ protéger _____ la pluie.
- c) Un pétard : charge _____ explosifs, utilisée _____ détruire des obstacles ou _____ pyrotechnie.
- d) Une proposition : le fait _____ suggérer quelque chose _____ quelqu'un.
- e) Une orange : fruit comestible _____ un jaune tirant _____ le rouge.
- f) Un ours : mammifère _____ grande taille, _____ pelage épais.
- g) Évaporer : faire passer un liquide _____ l'état _____ vapeur.
- h) Nocturne : un événement qui a lieu _____ la nuit.
- j) Un hippodrome : un terrain oblongue aménagé _____ les courses _____ chevaux.
- k) Une migration : mouvement de personnes qui passent _____ un pays _____ un autre _____ s'y établir.

Corrigé

1. Ajoutez un complément prépositionnel commençant par *à, de, par ou pour* aux mots suivants.

- a) Un vase à fleurs, un vase de verre, un vase pour décorer
- b) Acheter à la boutique, acheter de l'usine, acheter par Internet, acheter pour soi
- c) Partir à la campagne, partir de bonne heure, partir pour la gloire, partir par habitude
- d) Parler à voix basse, parler de quelqu'un, parler pour rien, parler par signes
- e) Un voyage à rabais, un voyage d'affaires, un voyage pour deux, un voyage par mer
- f) Agréable à voir, agréable pour l'œil, agréable de revenir
- g) Bon pour la santé, bon à entendre, bon d'aimer
- h) Vivre d'amour, vivre à deux, vivre par procuration, vivre pour l'éternité
- i) Une peinture à l'huile, une peinture de portraits, une peinture pour professionnel
- j) Mourir de faim, mourir à l'hôpital, mourir par noyade, mourir pour son pays
- k) Attaquer par surprise, attaquer de face, attaquer à coups de bâton

2. Mettez la préposition appropriée (*à, de, pour, par*).

- a) Quand mon fils a été arrêté, il allait à cent-vingt kilomètres à l'heure.
- b) À la fin de la réunion, elle m'a regardé d'un air inquiet.
- c) Est-elle passée par le chemin le plus court pour arriver à l'école ?
- d) Le projet de ma collègue sera sûrement retenu par la direction.
- e) Les pièces de théâtre de Michel Tremblay sont jouées à Paris cet hiver.
- f) Ces élèves téléphonent à leur professeur pour poser leurs questions concernant le devoir.
- g) Cette manifestation de joie était inattendue pour les responsables de l'événement.
- h) Il prend le train pour/à/de Toronto.
- i) La classe est pleine de bureaux inutilisés pour le moment.
- j) Ces références sont pertinentes pour faire un travail approfondi.
- k) Il est emprisonné pour vol par les autorités locales de Vancouver.

3. Choisissez la préposition, avec, en, dans, qui convient.

- a) Elle s'habille en grande vitesse pour sortir avec ses amis.
- b) Il vit dans cette cabane depuis plusieurs années.
- c) Il frappe son adversaire avec un grand bâton.
- d) En se promenant le long de la plage, il rencontre ce vieillard.
- e) En train, il lit tranquillement le journal.
- f) Mon fils sera à Montréal dans quelques semaines.
- g) Je trouverai les clés dans le tiroir.
- h) Cet arbre est en fleurs au printemps.
- i) Il développe ce paragraphe avec soin.
- j) Cette mère porte affectueusement l'enfant dans ses bras.
- k) J'irai en Turquie pendant les vacances.
- l) Pendant son voyage en avion, il a lu ce rapport.
- m) Elle fera le travail avec vous si vous le désirez.

4. Complétez la définition des mots suivants en ajoutant la préposition qui convient.

- a) Un cabanon : petite maison de campagne.
- b) Une corniche : partie saillante destinée à protéger de la pluie.
- c) Un pétard : charge d'explosifs, utilisée pour détruire des obstacles ou en pyrotechnie.
- d) Une proposition : le fait de suggérer quelque chose à quelqu'un.
- e) Une orange : fruit comestible d'un jaune tirant sur le rouge.
- f) Un ours : mammifère de grande taille, au pelage épais.
- g) Évaporer : faire passer un liquide à l'état de vapeur.
- h) Nocturne : événement qui a lieu pendant la nuit.
- i) Un retour : mouvement en arrière ou déplacement vers le départ.
- j) Un hippodrome : un terrain oblongue aménagé pour les courses de chevaux.
- k) Une migration : un mouvement de personnes qui passent d'un pays à un autre pour s'y établir.

5. Dans les phrases suivantes, ajoutez les prépositions appropriées.

1. Tout le monde accorde de l'importance ____ l'apparence.
2. Nous vivons ____ une époque où les gens sont pressés.
3. Elle présente sa nouvelle ____ manière réaliste.
4. Je crois que ce n'est pas possible ____ nos jours.
5. ____ mon pays d'origine, c'est similaire.
6. Jour ____ jour, la situation s'améliore.
7. ____ jour ____ jour, la situation s'améliore.
8. ____ juin ____ août, c'est les vacances.
9. ____ lundi ____ vendredi, c'est la semaine de travail.
10. ____ le temps, j'ai commencé à avoir de meilleurs résultats.
11. Cet enfant manque ____ confiance ____ lui.
12. Tu dois t'habiller d'une manière particulière ____ ton travail.
13. C'est le symbole ____ la réussite.
14. Il ne fréquente cette personne que ____ intérêt.
15. Il travaille _____ un agent de bureau.
16. Il fait une critique ____ la société.
17. Je suis d'accord avec elle quand elle parle _____ la femme âgée.
18. Je me rends ____ la banque, ____ supermarché, puis je reviens ____ moi.
19. C'est difficile ____ garder son calme dans une situation comme celle-là.
20. _____ toutes les parties du monde, ce type de personnes existe.
21. Cette situation peut se produire n'importe où, mais surtout _____ les pays où les individus ne sont pas tous égaux.
22. Ce personnage s'exprime _____ avec un langage soutenu.
23. On peut remarquer un combat intérieur _____ ce personnage.
24. Ce thème est représenté ____ une façon précise.
25. Je te le jure, tu dois me croire _____ parole.
26. Dans cette boîte, j'ai gardé des souvenirs _____ tout genre.

ANNEXE J

AIDE-MÉMOIRE PERSONNALISÉ (GROUPE EXPÉRIMENTAL)

Nom : _____

Aide-mémoire :
Règles, trucs, lexique
personnel, etc.



Constater et réfléchir

Apprendre à partir de ses erreurs

En route vers la réussite...



Notion : _____

Démarche ou truc à appliquer pour ne plus faire d'erreurs



Notion : _____

Démarche ou truc à appliquer pour ne plus faire d'erreurs



Notion : _____

Démarche ou truc à appliquer pour ne plus faire d'erreurs



Notion : _____

Démarche ou truc à appliquer pour ne plus faire d'erreurs



Notion : _____

Démarche ou truc à appliquer pour ne plus faire d'erreurs



Notion : _____

Démarche ou truc à appliquer pour ne plus faire d'erreurs



Notion : _____

Démarche ou truc à appliquer pour ne plus faire d'erreurs



Notion : _____

Démarche ou truc à appliquer pour ne plus faire d'erreurs

EXPRESSIONS – TOURNURES DE PHRASE

[illegible]

[illegible]

Indiquez la traduction de cette construction entre parenthèses, au besoin.

Construction verbale avec préposition et autre emploi de la préposition

[illegible]

Notes personnelles

ANNEXE K

DOCUMENT D'EXPLICATION ET D'EXERCICES SUR LE CHOIX DU DÉTERMINANT

Les types de déterminants

Les déterminants définis

masculin singulier	le, l'
féminin singulier	la, l'
le pluriel des déterminants définis	les

Les déterminants indéfinis

masculin singulier	un
féminin singulier	une
le pluriel des déterminants indéfinis	des

Les déterminants possessifs

masculin singulier	mon, ton, son, notre, votre, leur
féminin singulier	ma, ta, sa, notre, votre, leur
le pluriel des déterminants possessifs	mes, tes, ses, nos, vos, leurs

Les déterminants démonstratifs

masculin singulier	ce, cet
féminin singulier	cette
le pluriel des déterminants démonstratifs	ces

Les déterminants exclamatifs et interrogatifs

masculin singulier	quel
féminin singulier	quelle
le pluriel des déterminants exclamatifs et interrogatifs	quels (masc. plur.), quelles (fém. plur.)

Les déterminants partitifs

masculin singulier	du
féminin singulier	de la
le pluriel des déterminants partitifs	des

Les déterminants numéraux

masculin singulier	un
féminin singulier	une
le pluriel des déterminants numéraux	deux, cinquante, six cents, etc.

Les déterminants quantitatifs

masculin singulier	aucun, nul
féminin singulier	aucune, nulle
le pluriel des déterminants quantitatifs	plusieurs, quelques

Le déterminant défini

On utilise le déterminant défini lorsque l'objet désigné est connu et précisé. On peut aussi l'utiliser dans les cas où on désigne la catégorie générale.

Il prend les formes suivantes :

- *le* (devant un nom masculin singulier);
- *la* (devant un nom féminin singulier);
- *l'* (devant un nom singulier, masculin ou féminin, qui commence par une voyelle);
- *les* (devant un nom au pluriel, masculin ou féminin).

Tableau des déterminants définis

Singulier		Pluriel
Masculin	Féminin	Masculin et féminin
le – l'	la – l'	les
au (à + le)		aux (à + les)
du (de + le)		des (de + les devant un nom)
de - d' (de + les devant un adjectif)		

Exemples :

1. Elle a rencontré l'homme de sa vie.
2. Margot aime la musique.
3. Les enfants de la chorale sont prêts pour le concert.

- Dans l'exemple 1, il est question d'un homme en particulier, nom masculin singulier débutant par une voyelle puisque sa première lettre est un [h muet](#).
- Dans l'exemple 2, il est question de la musique en général, nom féminin singulier.
- Dans l'exemple 3, il est question d'un groupe d'enfants bien particulier, soit celui faisant partie de la chorale.

Le déterminant contracté

Les déterminants définis *le* et *les* sont parfois fusionnés avec des [prépositions](#) pour introduire des [groupes prépositionnels \(déterminants contractés\)](#) :

- | | |
|--------------------------|---|
| 1. <i>à + le = au</i> | Nous irons au cinéma. |
| 2. <i>à + les = aux</i> | Ne fais pas peur aux enfants. |
| 3. <i>de + le = du</i> | Je reviens du Cambodge. |
| 4. <i>de + les = des</i> | L'enthousiasme des élèves était palpable. |

Le déterminant indéfini

Le déterminant indéfini accompagne un nom sans toutefois marquer une idée précise de quantité ou de qualité, c'est-à-dire qu'il ajoute une information plutôt vague sur la réalité désignée par le nom qui le suit.

Ses formes les plus courantes sont les suivantes:

- *un* (devant un nom masculin singulier);
- *une* (devant un nom féminin singulier);
- *des* (devant un nom pluriel, masculin ou féminin).

Les déterminants indéfinis s'emploient pour des personnes et des choses indéterminées.

- Au singulier, ils ne précisent pas l'identité ou la personnalité : *J'ai rencontré une élève* (une certaine élève).
- Au pluriel, ils ne précisent pas la quantité : *J'ai rencontré des élèves* (quelques).

Il peut parfois prendre la forme *de* ou *d'* lorsqu'il est placé devant un adjectif.

Exemples :

1. J'ai vu un singe au zoo.

- Le nom *singe* est masculin singulier.

2. Marco a une faim de loup.

- Le nom *faim* est féminin singulier.

3. Ils possèdent des voitures élégantes.

- Le nom *voitures* est au pluriel.

4. Ils possèdent d'élégantes voitures.

- Le *d'* est suivi de *élégantes*, un adjectif.

Tableau des déterminants indéfinis

Singulier		Pluriel
Masculin	Féminin	Masculin et féminin
un	une	des, de, d'

-

Pour différencier le déterminant indéfini *des* de la [préposition contractée](#) dont la forme est identique, il suffit de vérifier s'il est possible de changer le déterminant indéfini *des* par le déterminant défini *les*. Si le changement est possible, il s'agit d'un déterminant indéfini, sinon, il s'agit d'une préposition contractée.

Exemples :

1. Il avait vu des champs enneigés.

- Il avait vu les champs enneigés.

- Il est possible de changer *des* par *les*, donc *des* est un déterminant indéfini.

2. Il revenait des champs.

- Il revenait (les) champs.

- Il est impossible de changer *des* par *les*, donc *des* est une préposition contractée (« de les » champs).

Dans une phrase négative, lorsque l'expression est plurielle, on remplace le déterminant indéfini *des* par *de* (devant un nom débutant par une consonne) ou par *d'* (devant un nom débutant par une voyelle ou un [h muet](#)).

Exemples :

1. *Il y a des oiseaux* devient *Il n'y a pas d'oiseaux*.

2. *Il y a des tigres* devient *Il n'y a pas de tigres*.

Le déterminant partitif

Le **déterminant partitif** est employé devant un nom que l'on ne peut pas compter (*eau, sable, farine, huile, sucre, etc.*).

Tableau des déterminants partitifs

Masculin	Féminin
1. <i>du</i> et <i>de</i> (devant un nom débutant par une consonne)	1. <i>de la</i> et <i>de</i> (devant un nom débutant par une consonne)
2. <i>de l'</i> et <i>d'</i> (devant un nom débutant par une voyelle ou un h muet)	2. <i>de l'</i> et <i>d'</i> (devant un nom débutant par une voyelle ou un h muet)

Exemples :

1. Il va te falloir **de la** farine et **de l'**eau.
2. Les abeilles fabriquent **du** miel.
3. Je vais acheter **du** lait et **du** fromage.

Dans les phrases négatives, le **déterminant partitif** est remplacé par *de* ou *d'*.

1. Elle a **de la** peine devient Elle n'a pas **de** peine
2. Il achète **de l'**huile devient Il n'achète pas **d'**huile

Il peut y avoir confusion entre le déterminant partitif *du* et [la préposition contractée \(de + le\)](#) dont la forme est identique. Toutefois, il est possible de les distinguer par le remplacement. Effectivement, le déterminant partitif *du* peut être remplacé par une autre indication de quantité (*beaucoup de, un peu de*), mais pas la préposition contractée *du*.

1. Elle mange **du** pain.
 - Elle mange beaucoup de pain.
 - Il est possible de remplacer *du* par *beaucoup de*, le *du* est donc un déterminant partitif.
2. Son amie arrive **du** Japon.
 - Son amie arrive (beaucoup de) Japon.
 - Il est impossible de remplacer *du* par *beaucoup de*, le *du* est donc une préposition contractée.

Exercices

1. Remplacez l'espace par un déterminant défini, contracté ou non, ou par un déterminant indéfini.

- a) Grand-père fait _____ léger somme.
- b) _____ bon savon fait _____ mousse abondante.
- c) _____ jeune mousse hisse _____ voile _____ bateau.
- d) Deux petites filles tiennent _____ voile de _____ mariée.
- e) Julie a déchiré _____ page de son livre.
- f) _____ cortège royal est précédé d'_____ page.
- g) _____ cheval a pu franchir _____ haie.
- h) _____ soldats vaillants avaient _____ pieds gelés.

2. Remplacez les blancs par le déterminant approprié (indéfini ou partitif).

- a) Je prends _____ café.
- b) Je ne prends pas _____ café.
- c) Ce pêcheur prend souvent _____ poisson.
- d) Ce pêcheur ne prend pas souvent _____ poissons.
- e) Cet arbre porte beaucoup _____ fruits.
- f) Cet arbre ne porte pas _____ bons fruits.
- g) Le serveur verse _____ huile.
- h) Le serveur ne verse pas _____ huile.
- i) Cet enseignant a _____ patience.
- j) Cet enseignant n'a pas _____ patience.
- k) Corneille a écrit _____ tragédies immortelles et Molière _____ célèbres comédies.
- l) Les enfants mangeront _____ gâteaux.
- m) Les enfants ne mangeront pas _____ gâteaux.
- n) On trouve au Canada _____ forêts immenses, _____ mines innombrables et _____ larges fleuves.
- o) _____ nombreux auditeurs assistaient à ce concert.
- p) Nous avons bu _____ bière.

- q) Nous n'avons pas bu _____ bière.
- r) Il y a _____ arbres dans ce parc.
- s) Il n'y a pas _____ arbres dans ce parc.
- t) Il a eu _____ chance.
- u) Il n'a pas eu _____ chance
- v) Il n'a pas acheté _____ nouvelle voiture.
- w) Je possède _____ belle collection de tableaux.
- x) Je possède _____ beaux tableaux.
- y) Il entend _____ bruit.

3. Remplacez l'espace par le déterminant défini (contracté ou pas), indéfini ou partitif.

- a) La petite fille et son grand-père font _____ promenade dans _____ parc.
- b) Cette famille-là est heureuse, car _____ tendresse _____ plus profonde unit ses membres.
- c) Nous nous dépêchons de regagner _____ maison parce qu'il pleut.
- d) _____ matin, le boulanger ouvre sa boutique à la même heure. Certains jours, _____ personnes sont là avant _____ ouverture.
- e) Au souper, je me sers _____ potage et _____ volaille.
- f) _____ oiseaux transis se pelotonnent dans _____ nids.
- g) Les commerçants déblaient _____ neige devant _____ magasins.
- h) Cette énorme bûche n'entrera pas dans _____ cheminée.
- i) Dans quelques jours aura lieu _____ fête du Nouvel An.
- j) Le soir, je mange _____ pain brun entier.
- k) Je profiterai _____ vacances pour prendre _____ jours de repos.
- l) Si vous jetez _____ pommes de pins dans le feu, vous allez le voir se ranimer aussitôt.
- m) Cette braise dégage _____ forte chaleur, car _____ maison n'est pas chauffée.
- n) Cet homme, qui était souffrant depuis _____ certain temps, est décédé hier soir.
- o) _____ médecin a prescrit à mon frère _____ séjour au bord de _____ mer.
- p) Le visiteur a ajouté _____ sucre et _____ lait dans son café.
- q) Je vois ce vieillard se balader avec _____ chapeau sur _____ tête et _____ pipe à _____ bouche.
- r) Comme j'ai très mal _____ dents, je suis allée chez _____ dentiste.

Corrigé

1. Remplacez l'espace par un déterminant défini, contracté ou non, ou par un déterminant indéfini.

- a) Grand-père fait un léger somme.
- b) Un bon savon fait une mousse abondante.
- c) Un jeune mousse hisse la voile du bateau.
- d) Deux petites filles tiennent le voile de la mariée.
- e) Julie a déchiré la page de son livre.
- f) Le cortège royal est précédé d'un page.
- g) Le /un cheval a pu franchir la haie.
- h) Les soldats vaillants avaient les pieds gelés.

2. Remplacez les blancs par le déterminant approprié (indéfini ou partitif).

- a) Je prends du café. (dét. partitif)
- b) Je ne prends pas de café. (négation + dét. partitif)
- c) Ce pêcheur prend souvent du poisson. (dét. partitif)
- d) Ce pêcheur ne prend pas souvent de poissons. (négation et adverbe souvent)
- e) Cet arbre porte beaucoup de fruits. (adverbe de quantité beaucoup)
- f) Cet arbre ne porte pas de bons fruits. (négation)
- g) Le serveur verse de l'huile. (dét. partitif élide devant le h muet)
- h) Le serveur ne verse pas d'huile. (négation) (de élide devant un h muet)
- i) Cet enseignant a de la patience.
- j) Cet enseignant n'a pas de patience. (négation)
- k) Corneille a écrit des tragédies immortelles et Molière de célèbres comédies. (des réduit en de devant un adjectif)
- l) Les enfants mangeront des gâteaux.
- m) Les enfants ne mangeront pas de gâteaux. (négation)
- n) On trouve au Canada des forêts immenses, des mines innombrables et de larges fleuves. (des réduit en de devant un adjectif)
- o) De nombreux auditeurs assistaient à ce concert. (des réduit en de devant un adjectif)
- p) Nous avons bu de la bière.
- q) Nous n'avons pas bu de bière. (négation)
- r) Il y a des arbres dans ce parc.
- s) Il n'y a pas d'arbres dans ce parc. (négation)
- t) Il a eu de la chance.
- u) Il n'a pas eu de chance. (négation)
- v) Il n'a pas acheté de nouvelle voiture. (négation)
- w) Je possède une belle collection de tableaux.
- x) Je possède de beaux tableaux. (des réduit en de devant un adjectif)
- y) Il entend du bruit. (dét. partitif)

3. Remplacez l'espace par le déterminant défini (contracté ou pas), indéfini ou partitif.

- a) La petite fille et son grand-père font une promenade dans le parc.
- b) Cette famille-là est heureuse, car la tendresse la plus profonde unit ses membres.
- c) Nous nous dépêchons de regagner la maison parce qu'il pleut.
- d) Le matin, le boulanger ouvre sa boutique à la même heure; certains jours, quelques/des personnes sont là avant l'ouverture.
- e) Au souper, je me sers du potage et de la volaille.
- f) Les oiseaux transis se pelotonnent dans les nids.
- g) Les commerçants déblaient la neige devant les magasins.
- h) L'énorme bûche n'entrera pas dans la cheminée.
- i) Dans quelques jours aura lieu la fête du Nouvel An.
- j) Le soir, je mange du pain brun entier.
- k) Je profiterai des vacances pour prendre quelques/des jours de repos.
- l) Si vous jetez des pommes de pins dans le feu, vous allez le voir se ranimer aussitôt.
- m) La braise dégage une forte chaleur, car la maison n'est pas chauffée.
- n) Cet homme, qui était souffrant depuis un certain temps, est décédé hier soir.
- o) Le médecin a prescrit à mon frère un séjour au bord de la mer.
- p) Le visiteur a ajouté du sucre et du lait dans son café.
- q) Je vois ce vieillard se balader avec un chapeau sur la tête et une pipe à la bouche.
- r) Comme j'ai très mal aux dents, je suis allée chez le dentiste.

ANNEXE L

AIDE-MÉMOIRE PERSONNALISÉ (GROUPE TÉMOIN)

Nom : _____

Aide-mémoire :
Règles, trucs, lexique
personnel, etc.



Constater et réfléchir

Apprendre à partir de ses erreurs

En route vers la réussite...



Notion : _____

Démarche ou truc à appliquer pour ne plus faire d'erreurs



Notion : _____

Démarche ou truc à appliquer pour ne plus faire d'erreurs



Notion : _____

Démarche ou truc à appliquer pour ne plus faire d'erreurs



Notion : _____

Démarche ou truc à appliquer pour ne plus faire d'erreurs



Notion : _____

Démarche ou truc à appliquer pour ne plus faire d'erreurs



Notion : _____

Démarche ou truc à appliquer pour ne plus faire d'erreurs



Notion : _____

Démarche ou truc à appliquer pour ne plus faire d'erreurs



Notion : _____

Démarche ou truc à appliquer pour ne plus faire d'erreurs

EXPRESSIONS – TOURNURES DE PHRASE

[illegible]

Notes personnelles

ANNEXE M

RÉPONSES DES PARTICIPANTS DU GROUPE EXPÉRIMENTAL À LA QUESTION OUVERTE DU QUESTIONNAIRE D'APPRÉCIATION

Partie 2 : Nous désirons maintenant savoir si vous avez tout autre commentaire à propos de l'approche expérimentée.

À ce sujet, indiquez tout commentaire ou toute précision que vous aimeriez ajouter :

Part.	Réponse
A1	J'ai apprécié beaucoup l'aide de Sophie, car elle m'apprend des choses que je voulais apprendre. Ce cours aide vraiment parce que cela montre qu'on peut réussir les examens français.
A2	ANNULÉ
A3	Je dois trouver de meilleur moyen pour l'autocorrection. Et faire attention quand j'écris pour ne pas oublier les accents.
A4	ANNULÉ
A5	
A6	Je n'ai pas vraiment de commentaire à ajouter. Mais, je me sens mieux outiller pour faire mes rédactions.
A7	
A8	
A9	Cela ma permi de trouver et réglé mes différents problèmes en français des fois j'utilise ma première langue pour rédiger mes travaux ce qui me donne énormément de faute maintenant je peux les différencier
A10	Dans l'ensemble, j'ai bien aimé la façon dont Sophie travailler le français avec moi. Cela me permet de prendre conscience de mes fautes et de les corriger adéquatement. Je me sens plus fière de moi en rédigeant mes dissertations argumentatives en classe. Il me reste encore des travail à faire, mais l'essentielle, Sophie m'a bien outillé pour combler mes lacunes en français. Merci beaucoup pour patience !
A11	La méthode de comparaison est très utile, car elle permet à l'étudiant de faire le lien entre le créole et le français.
A12	Je pense que, cette façon de faire est bonne. Je suis prêt à participer dans une autre séance s'il le faut. Cette façon nous permet de faire un retrospective des élément passer.

ANNEXE N

TABLEAU DES RÉSULTATS ET PROFILS DES PARTICIPANTS

Participant	Sexe	Secteur d'enseignement	Âge	1er cours de fr au cégep	Cours de français suivi	Nombre d'échecs	Lieu de naissance des parents	Lieu de naissance	Âge d'arrivée au Qc	Langue(s) parlée(s) avec la famille et les amis	L1 pour écrire en fr.?	Nb. de séances de tutorat	Moyenne au questionnaire d'appréciation	Taux d'erreurs dans la R1	Taux d'erreurs dans la R2	Progression	Variation du nb. de mots total	Taux dét. R1	Taux dét. R2	Progression	Taux prép. R1	Taux prép. R2	Progression
A1	M	FC	21	Renfo	Renfo	0	Haiti	Haiti	15	fr/ang/créole	Oui	8	4,6	11,65%	11,68%	0,03%	-52		4,00%	-0,17%	0%	12,00%	12,00%
A3	M	FC	33	Renfo	103	4	Haiti	Qc	N/A	fr/ang/créole	Non	9	3,1	17,20%	13,48%	-3,72%	-45	0%	4,35%	4,35%	11,11%	0%	-11,11%
A5	F	Rég.	36	101	103	2	Haiti	Haiti	32	CRÉOLE/fr	Oui	7	3,7	6,45%	7,29%	0,84%	37	3,85%	0%	-3,85%	6,25%	8,00%	1,75%
A6	F	FC	45	Renfo	102	1	Haiti	Haiti	37	CRÉOLE/fr	Oui	8	4,5	13,77%	6,63%	-7,14%	29	4,00%	0%	-4,00%	13,33%	8,70%	-4,63%
A7	F	Rég.	20	Renfo	101	2	Haiti	Haiti	10	fr/créole	Non	9	3,9	15,60%	7,19%	-8,41%	12	5,56%	0%	-5,56%	0%	5,00%	5,00%
A8	F	FC		Renfo	101	2	Haiti	Haiti				7	2,6	25,98%	11,92%	-14,06%	66	21,05%	4,35%	-16,70%	13,33%	0%	-13,33%
A9	F	FC	19	Renfo	Renfo	1	Haiti	Qc	N/A	FR/créole	Oui	8	4,3	14,43%	19,15%	4,72%	44	0%	0%	---	0%	0%	---
A10	F	FC	33	Renfo	103	3	Haiti	Haiti	25	CRÉOLE/fr	Non	6	3,9	23,53%	16,10%	-7,43%	86	10,53%	10,34%	-0,19%	0%	0%	---
A11	F	FC	37	101	103	0	Haiti	Haiti	31	fr/créole	Non	10	5	9,13%	1,76%	-7,37%	8	3,33%	0%	-3,33%	0%	4,00%	4,00%
A12	M	FC	39	101	102	1	Haiti	Haiti	30	CRÉOLE/fr	Oui	6	4	18,40%	16,03%	-2,37%	31	6,67%	0%	-6,67%	23,53%	0%	-23,53%
B3	F	Rég.	21	Renfo	Renfo	1	Haiti	Haiti	12	CRÉOLE/fr	Non	6		35,45%	9,40%	-26,05%	7	11,11%	0%	-11,11%	0%	7,14%	7,14%
B4	F	FC	21	Renfo	101		Haiti	Qc	N/A	Français	Non	9		17,02%	14,47%	-2,55%	11	0%	0%	---	0%	7,69%	7,69%
B5	F	Rég.	21	Renfo	102		Haiti	Haiti	15	fr/ang/créole		8		5,22%	11,68%	6,46%	3	0%	0%	---	6,66%	0%	-6,66%
B7	F	Rég.	21	101	102	2	Haiti	Haiti	13	FR/créole	Non	7		6,54%	10,70%	4,16%	80	6,25%	10,00%	3,75%	0%	7,14%	7,14%
B8	F	Rég.	22	Renfo	104	3	Haiti	Qc	N/A	fr/ang/créole	Non	7		18,40%	15,60%	-2,80%	16	0%	0%	---	0%	15,78%	15,78%
B9	F	FC	37	Renfo	Renfo	1	Haiti	Haiti	29	CRÉOLE/fr	Oui	9		15,27%	14,92%	-0,35%	-22	15,15%	2,70%	-12,45%	19,23%	6,25%	-12,98%
B10	F	Rég.			101							7		23,28%	14,75%	-8,53%	6	0%	0%	---	5,88%	6,66%	0,78%
B11	F	Rég.		Renfo	Renfo							6		19,05%	10,06%	-8,99%	-41	3,23%	4,35%	1,12%	5,00%	0%	-5,00%

* Les majuscules représentent la prédominance d'une langue sur l'autre

* Les valeurs positives en gras correspondent à une régression. Les valeurs positives correspondent à une augmentation du nb de mots entre la R1 et la R2

Diminution de :

0-5 % = faible amélioration
 5-10 % = moyenne amélioration
 10-15 % = grande amélioration
 15 % et + = très grande amélioration

RÉFÉRENCES

- Amiot, M. (2007). Quelques pistes pour enseigner aux allophones. *Correspondance*, 12(3). Récupéré de <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/des-pratiques-differentes/quelques-pistes-pour-enseigner-aux-allophones/>
- Ammar, A., Lightbown, P. M. et Spada, N. (2010). Awareness of L1/L2 differences : Does it matter? *Language Awareness*, 19(2), 129-146. <https://doi.org/10.1080/09658411003746612>
- Angelovska, T. (2018). Cross-linguistic awareness of adult L3 learners of English : A focus on metalinguistic reflections and proficiency. *Language Awareness*, 27(1-2), 136-152. <https://doi.org/10.1080/09658416.2018.1431243>
- Antoniadès, É., Belzile, N., Clermont, M.-A. et Giroux, A.-M. (2015). *Méthode d'apprentissage dynamique du français à partir de la langue maternelle des allophones : Rapport de recherche*. (Rapport PAREA 2013-009) Montréal : Centre de documentation collégiale. Récupéré de <http://www.cdc.qc.ca/parea/033654-antoniades-et-al-methode-apprentissage-dynamique-francais-allophones-marie-victorin-bois-de-boulogne-PAREA-2015.pdf>
- Antoniadès, É., Belzile, N., Clermont, M.-A. et Giroux, A.-M. (2015). *Méthode d'apprentissage dynamique du français à partir de la langue maternelle des allophones : article en lien avec le rapport PAREA*. Montréal : Centre de documentation collégiale. Récupéré de <http://www.cdc.qc.ca/parea/article/033654-antoniades-et-al-methode-apprentissage-dynamique-francais-allophones-marie-victorin-bois-de-boulogne-article-PAREA-2015.pdf>
- Benson, C. (2002). Transfer/Cross-linguistic influence. *ELT Journal*, 56(1), 68-70. <https://doi.org/10.1093/elt/56.1.68>
- Boivin, M.-C., Roussel, K. et Pinsonneault, R. (2017). Phrases complexes et maturité syntaxique : Une comparaison entre des écrits d'élèves de 13 et 16 ans. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (55) 1-21. Récupéré de <http://journals.openedition.org/lidil/4206>

- Bolitho, R. (2003). Ten questions about language awareness. *ELT Journal*, 57(3), 251-259. <https://doi.org/10.1093/elt/57.3.251>
- Bratož, S. (2014). Teaching English locative prepositions : A cognitive perspective. *Linguistica*, 54(1), 325-337. <https://doi.org/10.4312/linguistica.54.1.325-337>
- Briand, N. et Pelland, J. (2017). Intercaf 2017 : une rencontre riche en échanges. *Correspondance*, 23(1). Récupéré de <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/intercaf-2017-une-rencontre-riche-en-echanges/>
- Butzkamm, W. (2003). We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms : Death of a dogma. *The Language Learning Journal*, 28(1), 29-39. <https://doi.org/10.1080/09571730385200181>
- Butzkamm, W. (2011). Why Make Them Crawl If They Can Walk? Teaching with Mother Tongue Support. *RELC Journal*, 42(3), 379-391. <https://doi.org/10.1177/0033688211419830>
- Canisius Kamanzi, P. et Murdoch, J. (2011). L'accès à un diplôme universitaire chez les immigrants. [Chapitre de livre] Dans F. Kanouté et G. Lafortune (dir.), *Familles québécoises d'origine immigrante : Les dynamiques de « l'établissement »* (p. 145-158). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Carle, S. (2013). Organisation de cours de mise à niveau en français pour des élèves allophones: pistes de réflexion. *Correspondance*, 19(1). Récupéré de <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/relire-le-rapport-parent/organisation-de-cours-de-mise-a-niveau-en-francais-pour-des-eleves-allophones-pistes-de-reflexion/>
- Carter, R. (2003). Language awareness. *ELT Journal*, 57(1), 64-65. <https://doi.org/10.1093/elt/57.1.64>
- Chéhadé, M., Lemay, D., Antoniadès, É., Armand, F. et Lamarre, P. (2000). *La Réussite en français des allophones au collégial : Constat, problématique et solutions : article de vulgarisation du rapport PAREA*. Montréal : Centre de documentation collégiale. Récupéré de <http://www.cdc.qc.ca/parea/726704-reussite-allophones-bois-de-boulogne-marie-victorin-article-PAREA-2000.pdf>

- Collins, T. (2016). *Postsecondary pathways among second-generation immigrants of haitian origin : A Montreal CEGEP case study* (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal. Récupéré de <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/16392>
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (mars 2018). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal. Inscriptions au 3 novembre 2017*. Montréal : Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal. Récupéré de <https://www.cgtsim.qc.ca/en/documents-site-web/380-portrait-socioculturel-inscription-2018-2019/file>
- Conseil supérieur de la langue française du Québec (2011). *La langue d'enseignement au cégep : Avis à la ministre responsable de l'application de la Charte de la langue française*. Québec : Conseil supérieur de la langue française. Récupéré de http://www.cslf.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/liens_francoscope/a205.pdf
- Cook, V. (2001). Using the First Language in the Classroom. *Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402-423. <https://doi.org/10.3138/cmlr.57.3.402>
- Damoiseau, R. (2005). *Éléments de grammaire comparée français-créole haïtien*. Matoury Guyane française : Ibis rouge éditions.
- Dault, C. et Collins, L. (2017). Comparer pour mieux comprendre : Perception d'étudiants et d'enseignants d'une approche interlangagière en langue seconde. *Language Awareness*, 26(3), 191-210. <https://doi.org/10.1080/09658416.2017.1389949>
- Dorais, S. (2011). Les étudiants immigrants de première génération dans les cégeps du Service régional d'admission de Montréal (SRAM) : portraits... à grands traits. Dans Service interculturel collégial (dir.), *Regards croisés sur l'interculturel et la réussite éducative. Actes du colloque*. Montréal : Service interculturel collégial. Récupéré de http://labrri.net/wp-content/uploads/2012/01/actes_colloque_2011.pdf

- Fortier, D. (2016). L'amélioration de la syntaxe chez les élèves allophones du collégial. *Correspondance*, 21(2). Récupéré de <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/tentative-de-rehabilitation-du-lieu-commun/lamelioration-de-la-syntaxe-chez-les-eleves-allophones-du-collegial/>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Montréal : Chenelière éducation.
- Ghobadi, M. et Ghasemi, H. (2015). Promises and Obstacles of L1 Use in Language Classrooms : A State-of-the-Art Review. *English Language Teaching*, 8(11), 245-254. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v8n11p245>
- Giroux, A. et Pariseau, E. (2003). Un projet pour améliorer les interventions auprès d'élèves allophones. *Correspondance*, 8(4). Récupéré de <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/des-conditions-gagnantes/un-projet-pour-ameliorer-les-interventions-aupres-deleves-allophones/>
- Hawkins, E. (1984). *Language awareness: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Horst, M., White, J. et Bell, P. (2010). First and second language knowledge in the language classroom. *International Journal of Bilingualism*, 14(3), 331-349. <https://doi.org/10.1177/1367006910367848>
- Isidor, W. (2018, février). *Capsule : Pour une amélioration syntaxique chez les élèves créolophones. Interférence du créole dans le français écrit*. Communication présentée au cégep Marie-Victorin, Montréal.
- James, C. (1996). A cross-linguistic approach to language awareness. *Language Awareness*, 5(3-4), 138-148. <https://doi.org/10.1080/09658416.1996.9959903>
- Kupferberg, I. (1999). The cognitive turn of contrastive analysis : empirical evidence. *Language Awareness*, 8(3-4), 210-222. <https://doi.org/10.1080/09658419908667130>

- Kupferberg, I. et Olshtain, E. (1996). Explicit contrastive instruction facilitates the acquisition of difficult L2 forms. *Language Awareness*, 5(3-4), 149-165. <https://doi.org/10.1080/09658416.1996.9959904>
- Lamontagne, Y. (2010a). Cours de mise à niveau pour allophones: éléments de réflexion, 1^{re} partie. *Correspondance*, 15(3). Récupéré de <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/plus-quhler-moins-que-demain/cours-de-mise-a-niveau-pour-allophones-elements-de-reflexion-1re-partie/>
- Lamontagne, Y. (2010b). Cours de mise à niveau pour allophones: éléments de réflexion, 2e partie. *Correspondance*, 15(4). Récupéré de <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/la-maitrise-de-la-langue-et-si-tout-le-monde-sy-mettait/cours-de-mise-a-niveau-pour-allophones-elements-de-reflexion-2e-partie/>
- Laufer, B. et Girsai, N. (2008). Form-focused Instruction in Second Language Vocabulary Learning : A Case for Contrastive Analysis and Translation. *Applied Linguistics*, 29(4), 694-716. <https://doi.org/10.1093/applin/amn018>
- Leow, R.P. (1997) Attention, awareness and foreign language behavior. *Language Learning*, 47(3), 467–505. Récupéré de <https://onlinelibrary-wiley-com.proxy.bibliotheques.uqam.ca/doi/abs/10.1111/0023-8333.00017>
- Liautaud, J. F. (2016, février). *Conférence sur le créole haïtien. Les interférences du créole haïtien dans l'utilisation du français*. Communication présentée au cégep Marie-Victorin, Montréal, Québec.
- Lindberg, I. (2003). Second Language Awareness : What For and For Whom? *Language Awareness*, 12(3-4), 157-171. <https://doi.org/10.1080/09658410308667074>
- Lorincz, K. et Gordon, R. (2012). Difficulties in Learning Prepositions and Possible Solutions. *Linguistic Portfolios*, 1(1), 1-5. Récupéré de http://repository.stcloudstate.edu/stcloud_ling/vol1/iss1/14
- Lucas, M. W. et Yiakoumetti, A. (2017). Cross-linguistic awareness-raising practices can enhance written performance in EFL classes in Japanese universities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(8), 958-973. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1325833>

- Mc Andrew, M., Ledent, J. et Ait-Said, R. (2008). *La réussite scolaire des jeunes des communautés noires au secondaire. Rapport final*. Montréal : Université de Montréal. Récupéré de http://www.chereum.umontreal.ca/publications_pdf/Rapport%20final%20Jeunes%20Noirs%2030%20octobre%202008.pdf
- Mc Andrew, M., Ledent, J., Murdoch, J., Ait-Said, R. et Balde, A. (2013). Le profil et le cheminement scolaire des jeunes québécois issus de l'immigration au secondaire : Un portrait statistique. *Cahiers québécois de démographie*, 42(1), 31-55. <https://doi.org/10.7202/1017097ar>
- McManus, K. (2019). Awareness of L1 form-meaning mappings can reduce crosslinguistic effects in L2 grammatical learning. *Language Awareness*, 28(2), 114-138. <https://doi.org/10.1080/09658416.2019.1620756>
- McManus, K. et Marsden, E. (2017). L1 explicit instruction can improve L2 online and offline performance. *Studies in Second Language Acquisition*, 39(03), 459-492. <https://doi.org/10.1017/S027226311600022X>
- Nolet, M.-J. (2019). Les CAF en chiffres : Faits saillants d'une enquête sur la situation des centres d'aide en français. *Correspondance*, 24(9). Récupéré de <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/les-caf-en-chiffres-faits-saillants-dune-enquete-sur-la-situation-des-centres-daide-en-francais/>
- Potvin, M. et Lafortune, G. (2014). Introduction. Les jeunes d'origine haïtienne au Québec, d'hier à aujourd'hui. *Diversité urbaine*, 14(2), 3-12. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.7202/1035422ar>
- Québec (Gouvernement) et Ministère de l'Éducation (1998). *Une école d'avenir : Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec : Le Ministère de l'éducation. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/PolitiqueMatiereIntegrationScolEducInterculturelle_UneEcoleAvenir_f.pdf
- Ruben Charles, Z. (1999). Enseigner le français en Haïti : Un défi à relever. *Québec français*, (115), 59-60. Récupéré de <https://id.erudit.org/iderudit/56156ac>

- Sharwood-Smith, M. (1991). Speaking to many minds: On the relevance of different types of language information for the L2 learner. *Second Language Research*, 7(2), 118–132. <https://doi.org/10.1177/026765839100700204>
- Sheen, R. (1996). The advantage of exploiting contrastive analysis in teaching and learning a foreign language. *IRAL : International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 34(3). Récupéré de <http://search.proquest.com/docview/1300514059/citation/9A748EE8C62D4760PQ/5>
- Simard, D. (2007). L'éveil au langage en classe de langue seconde : de la sensibilisation langagière à l'enseignement de la forme. *Journal of French Language Studies*, 17(2), 187-206. <https://doi.org/10.1017/S0959269507002839>
- Simard, D., French, L. et Fortier, V. (2007). Elicited metalinguistic reflection and second language learning : Is there a link? *System*, 35(4), 509-522. <https://doi.org/10.1016/j.system.2007.06.004>
- Simard, D. et Wong, W. (2004). Language Awareness and Its Multiple Possibilities for the L2 Classroom. *Foreign Language Annals*, 37(1), 96-110. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2004.tb02177.x>
- St. Fort, H. (2012). La langue française en Haïti : langue première, langue seconde ou langue étrangère? Dans *Potomitan. Site de promotion des cultures et des langues créoles*. Récupéré de <https://www.potomitan.info/ayiti/francais.php>
- Storch, N. et Wigglesworth, G. (2003). Is There a Role for the Use of the L1 in an L2 Setting? *TESOL Quarterly*, 37(4), 760-769. <https://doi.org/10.2307/3588224>
- Svalberg, A. M.-L. (2007). Language awareness and language learning. *Language Teaching*, 40(4), 287-308. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004491>
- Svalberg, A. M.-L. (2012). Language Awareness in language learning and teaching : A research agenda. *Language Teaching*, 45(3), 376-388. <https://doi.org/10.1017/S0261444812000079>
- Svalberg, A. M.-L. (2016). Language Awareness research : Where we are now. *Language Awareness*, 25(1-2), 4-16. <https://doi.org/10.1080/09658416.2015.1122027>

- Thelusma, F. (2012). Réflexions sur l'enseignement-apprentissage du français en Haïti: faut-il l'enseigner-apprendre comme langue étrangère ou comme langue seconde? Dans *Potomitan. Site de promotion des cultures et des langues créoles*. Récupéré de <https://www.potomitan.info/ayiti/francais2.php>
- Tomlin, R. S. et Villa, V. (1994). Attention in Cognitive Science and Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 16(2), 183-203. <https://doi.org/10.1017/S0272263100012870>
- Valeo, A. (2013). Language awareness in a content-based language programme. *Language Awareness*, 22(2), 126-145. <https://doi.org/10.1080/09658416.2012.666247>
- Vanpatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction : Theory and research*. Norwood, NJ : Ablex.
- Wang, D., Lai, H. et Leslie, M. (2015). Chinese English Learners' Strategic Competence. *Journal of Psycholinguistic Research*, 44(6), 701-714. <https://doi.org/10.1007/s10936-014-9313-7>
- Wong, W. et Simard, D. (2001). La saisie, cette grande oubliée ! *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (14), 59-86. Récupéré de <http://journals.openedition.org/aile/1476>
- Zribi-Hertz, A. (2018). *Quelques contrastes pertinents pour l'acquisition du français par les locuteurs du créole haïtien*. Paris : Langues et grammaires en (Île-de) France. Récupéré de <http://lgidf.cnrs.fr/sites/lgidf.cnrs.fr/files/images/hai%CC%88tien.vs.franc%C%A7ais.v6.pdf>