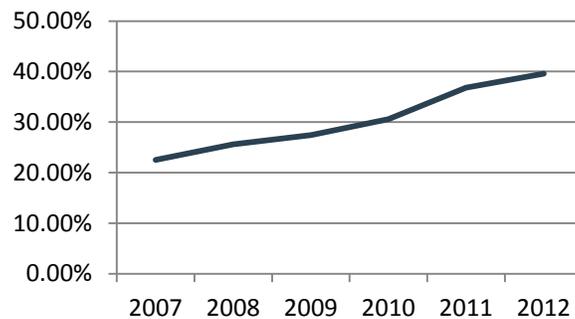




Fondements théoriques pour une pratique réfléchie en francisation (Version intégrale)

Introduction

L'Alberta connaît une vague d'immigration accrue depuis plusieurs années, de telle sorte que la démographie de ses communautés a grandement changé (Mulatris, 2009). La communauté francophone suit cette tendance générale. Ainsi, et vu leur contexte minoritaire, les écoles francophones albertaines accueillent un nombre croissant d'élèves pour qui l'anglais ou une autre langue se trouve être la langue d'usage au sein de la famille. En conséquence de ces phénomènes, on constate une augmentation soutenue du nombre d'élèves de parents ayants droits qui peuvent réclamer des appuis en francisation (Viens, 2010; Dalley et Roy, 2008; Gérin-Lajoie, 2012).



Nombre d'élèves ayant des besoins en francisation (Codes 306 et 307) dans les autorités scolaires francophones de l'Alberta de 2007 à 2012. Source : Alberta Education.

Alberta Education reconnaît que le développement langagier constitue la pierre angulaire de l'apprentissage et permet aux enfants et élèves francophones de participer pleinement à la vie sociale, scolaire et communautaire francophone. Le soutien des jeunes enfants et élèves francophones dans leur apprentissage de la langue française est un facteur essentiel de leur réussite scolaire. C'est pourquoi Alberta Education accorde un financement à l'intention des enfants et élèves francophones qui pourraient bénéficier d'un programme de francisation et appuie le développement d'outils tels que les seuils repères pour la francisation.

Les fondements évoqués ici ont pour but de stimuler la réflexion pédagogique en établissant des bases théoriques aux interventions en francisation. L'ordre de leur présentation est basé non pas sur leur importance relative, mais plutôt sur les rapports logiques qui existent entre eux. En tant que point de départ pour nos interventions en francisation, ces fondements nous rappellent surtout l'interdépendance des constructions langagière, identitaire et culturelle et de l'intégration communautaire, ainsi que l'importance de tous ces éléments pour la réussite de chaque élève.

À PARTIR D'UN CAPITAL CULTUREL

On doit mettre à contribution le capital linguistique et culturel de l'élève et de sa famille.

Il faut reconnaître l'enrichissement que peut constituer le capital linguistique et culturel de l'élève en francisation et de sa famille et savoir l'utiliser dans les activités scolaires et parascolaires; il faut donc que l'apprentissage implique un processus d'intégration communautaire de l'élève et de sa famille.

L'afflux de nouveaux arrivants et la participation accrue d'Albertains ayants droit à l'éducation francophone mais dont la langue familiale n'est pas le français ont des effets

notables sur la démographie des écoles francophones et peuvent constituer une ressource importante.

En effet, les élèves en francisation apportent une grande diversité culturelle et linguistique qui peut enrichir la vie scolaire si les intervenants célèbrent la diversité et valorisent la pleine participation des élèves et de leur famille au sein de l'école. Non seulement cette participation enrichit les communautés liées à l'école, mais elle motive l'élève et sa famille qui se sentent mieux acceptés.

En effet, l'engagement et la motivation de l'apprenant sont plus forts lorsqu'il est invité à vivre « en français » plutôt que de se sentir obligé de vivre « pour le français » (Duquette cité dans CMÉC, 2008, p. 166). Ainsi, l'élève et sa famille se sentiront mieux accueillis s'ils sont admis dans la communauté en tant que membres à part entière, ce qui pourrait motiver l'élève à apprendre et les parents à s'impliquer davantage dans l'éducation de leur enfant. De plus, l'interaction est une condition essentielle de la construction d'une langue, d'une culture et d'une identité pour l'élève (Dalley et D'Entremont, 2004). La forme de la participation à la communauté d'apprenants est elle aussi importante. Pavlenko et Lantolf (2000, p. 174) notent qu'il faut non seulement une participation du type festivals culturels, mais surtout une participation active qui mènera à la reconstruction en profondeur de l'identité. Le développement d'un rapport positif avec la langue permet de développer un sentiment d'appartenance et de compétence chez l'élève. Il importe donc que chacun de ses contacts dans son réseau personnel renforce ce rapport positif avec la langue française.

Il faut aussi garder à l'esprit que les élèves en francisation possèdent déjà au moins une langue et donc un bagage conceptuel qui peut grandement faciliter leur apprentissage du français et en français. En effet, leurs connaissances déjà acquises peuvent être réinvesties dans l'apprentissage du français et des matières scolaires, même si leurs systèmes linguistiques et leur bagage de connaissances sont très différents de ce à quoi ils seront exposés en Alberta. Or, la francisation implique des habiletés qui dépassent celles de la simple maîtrise de la langue, et le multilinguisme¹ mène à la capacité privilégiée de l'élève à comprendre en quoi chaque langue lui offre un autre moyen pour interpréter, négocier et créer

¹ Sous sa forme la plus simple, le multilinguisme correspond à la cohabitation de deux ou de plusieurs langues, à la fois chez l'individu et comme phénomène social.



ses représentations cognitives, langagières, culturelles et identitaires (Scarino, 2010, p. 324). Par ailleurs, maintes recherches ont démontré qu'une troisième langue s'acquiert plus rapidement qu'une deuxième (voir par exemple Abu-Rabia et Sanitsky, 2010; Oller, 2010; Montanari, 2010), puisque le processus de différenciation entre les première et deuxième langues apprises a permis d'établir des structures cognitives facilitant l'acquisition subséquente d'autres langues.

L'engagement des parents, aussi, facilite grandement le développement de l'élève (Hoover-Dempsey et Sandler, 1997; Di Gropello et Marshall, 2011) peu importe le niveau de compétence des parents dans la langue d'enseignement, selon une étude menée auprès de plus de 1714 élèves mexicains-américains qui a démontré que le taux de réussite de ces enfants dans des écoles anglophones était plus fortement influencé par le degré d'implication des parents que par leur niveau de compétence en anglais (Keith et Leichtman, 1992). D'ailleurs, comme nous le verrons plus tard, le maintien de la langue familiale est très important pour le développement sain de l'élève en francisation.

On pourrait croire que l'élève ne saurait acquérir le français correctement ni s'impliquer dans la communauté francophone si on valorise le maintien de sa langue et de sa culture familiales, mais il est tout à fait normal que l'identité de l'élève en francisation soit multiculturelle et complexe, et cette valorisation est donc essentielle au développement de la langue familiale chez l'élève. Ainsi, plusieurs études ont démontré que le maintien de la langue familiale à la maison n'affecte pas le développement linguistique en langue seconde (Goldberg, Paradis et Crago, 2008; voir Scheffner Hammer, Dunn Davison, Lawrence et Miccio, 2009, pour un résumé des études). Par ailleurs, Bialystok, Luk, Peets et Yang (2010) ont démontré que, si l'étendue du vocabulaire des enfants bilingues est presque toujours plus restreinte en langue seconde que celle des unilingues dans cette même langue, le vocabulaire scolaire est pratiquement identique dans ces deux groupes, ce qui implique que l'élève en francisation arrive rapidement à bien fonctionner linguistiquement dans les classes. Il faut cependant qu'il développe son vocabulaire social pour pouvoir s'intégrer globalement. Pour sa part, Silverman (2007) a trouvé que l'ampleur du vocabulaire des enfants de la maternelle en anglicisation devenait presque équivalente à celle du vocabulaire des anglophones au cours d'une seule année scolaire.

Schechter et Cummins (2003) ont établi que, tandis que l'investissement identitaire de l'élève, c'est-à-dire son ouverture à la transculturalité², est essentiel pour son engagement dans l'apprentissage, l'identité ne s'établit qu'au prix de ce même engagement dans l'apprentissage. Cette réciprocité nécessite donc l'intégration des élèves en francisation et de leur famille afin d'assurer la valorisation de l'identité de tous, qu'ils soient en francisation ou non, et de ce fait, le plein engagement de tous dans la vie sociale, scolaire et communautaire de l'école.

² Étymologiquement, la transculturalité serait le fait d'aller « à travers les cultures ». Sans établir de hiérarchie des cultures, la transculturalité permet de saisir le vaste éventail de modes d'existence, de normes, de valeurs, de croyances, de rituels, de comportements, de règles et de stratégies qui définissent une culture (Fahey, 2009).

À L'APPUI DE LA LANGUE FAMILIALE

La langue familiale doit être maintenue.

La langue familiale permet aux familles minoritaires de maintenir leur culture et de transmettre des traditions pour lesquelles, souvent, le vocabulaire n'existe pas dans d'autres langues. De plus, il est fréquent que certains membres de ces familles ne parlent ni français, ni anglais. Il importe donc d'inciter les familles à maintenir leur langue familiale, tout comme les francophones veulent le faire, tout en les invitant à vivre des expériences en français.

Bon nombre d'études sur la perte des langues minoritaires au profit d'une langue majoritaire (concept du milieu bilingue soustractif ou de l'attrition linguistique environnementale) démontrent que l'attrition peut avoir des conséquences très néfastes (Iqbal, 2005; Francis, 2005; Abd-el-Jawad, 2006). Cela se produit en plusieurs étapes. D'abord, des éléments de la langue seconde se mélangent à ceux de la langue familiale, puis les règles similaires et des prononciations fusionnent et se simplifient, et finalement, la capacité de produire la langue familiale disparaît (la personne peut souvent comprendre le message général, mais ne peut s'exprimer dans la langue). La langue familiale se perd généralement suivant une période de bilinguisme soustractif autour de la puberté (Francis, 2005), période où se manifeste souvent un désir de s'intégrer au groupe de ses pairs.



Il faut noter que l'attrition linguistique environnementale touche souvent les francophones qui ne gardent pas un contact étroit avec d'autres locuteurs francophones, mais dans le cas des immigrants, les occasions d'entretenir ce type de contact dans leur langue sont très limitées, notamment après la formation des couples. Or, une étude menée par De Houwer (2007) a démontré que les familles où seulement un des parents parlait la langue familiale (la situation « un parent-une langue ») avaient peu de chances de maintenir cette langue. La chercheuse précise que les deux parents doivent utiliser la langue familiale, qu'au moins un des deux doit parler exclusivement cette langue et que l'autre doit la connaître et l'utiliser occasionnellement pour prévenir l'attrition et soutenir un bilinguisme additif.

Si dans certains cas, l'identité ou la religion associée à une langue suffit pour la maintenir pendant un certain temps (Abd-el-Jawad, 2006), il n'y a aucune garantie quant à son maintien au-delà de la deuxième génération d'immigrants. Par ailleurs, la lecture régulière dans cette langue peut ralentir l'attrition (Zaretsky et Bar-Shalom, 2010). Favoriser l'usage des langues familiales à la maison est ainsi primordial et, comme nous l'avons précisé plus tôt, cette pratique ne compromet en rien l'apprentissage de la langue de l'école.

ENTRE LANGUE, PENSÉE ET APPRENTISSAGE

La langue est la porte d'entrée vers la pensée et l'apprentissage.

Le langage et la pensée sont profondément imbriqués, à tel point qu'on ne peut étudier le développement de l'un sans mentionner celui de l'autre. En effet, la pensée se développe à partir du langage et le développement langagier se fonde sur le développement cognitif. Mettre en mots permet l'articulation de la pensée, et ainsi, tout intervenant scolaire doit veiller à ce que l'élève en francisation puisse bénéficier d'un enseignement explicite par rapport au vocabulaire particulier de sa matière ou de sa discipline. La langue sert à une grande gamme de fonctions : exprimer ou saisir de l'information, des sentiments ou des besoins, émettre une opinion, se représenter le monde, établir ou briser des liens sociaux, affirmer son identité, etc. Tous les élèves en francisation devraient aussi comprendre et utiliser différents registres de la langue familiale au moment de commencer l'école, et plus tard, développer les mêmes compétences en français.



Plusieurs auteurs reconnaissent une distinction entre la langue sociale et la langue scolaire (Swinney et Velasco, 2011; Snow, 2010; Spycher, 2009; Landry, Allard et Deveau, 2009, entre autres). Le modèle de Landry, Allard et Deveau (2010) les appelle « orale communicative » et « cognitivo-scolaire », mais on retient surtout la catégorisation de Cummins (1979, 1981) qui distingue les habiletés en communication de base des habiletés en langage cognitif. Les habiletés en communication de base sont développées par tous les locuteurs de cette langue, mais les habiletés en langage cognitif ne s'élaborent que si le développement cognitif et les habiletés langagières ont atteint un niveau suffisamment élevé. Dans certains cas où des incapacités ou des conditions médicales affectent le développement cognitif ou l'acquisition de langue, les habiletés en langage cognitif ne sont pas acquises.

Les habiletés en langage cognitif s'élaborent grâce à un développement parallèle de concepts et de vocabulaire de plus en plus précis et spécialisés. Ainsi, il faut étayer ces derniers au moyen d'un échafaudage graduellement accru de sorte à amener l'élève vers la langue scolaire qui lui permettra d'entreprendre notamment la résolution de problèmes abstraits, la rédaction de textes d'un style soutenu et la compréhension de textes littéraires. L'ouvrage de Swinney et Velasco (2011) pourrait constituer une source appréciable d'idées pour éclairer la progression vers cet objectif, puisqu'il est compatible avec les fondements développés ici. La méthode se fonde sur l'oral et les acquis des élèves, ce qui permet d'intégrer leur langue et leur culture, et son exposition par les auteurs comprend un chapitre complet sur l'appui apporté aux élèves de langue seconde et aux élèves ayant une incapacité ou une condition médicale qui affecte l'acquisition langagière.

Parallèlement, Landry, Allard et Deveau (2009) ont confirmé l'hypothèse de Cummins (1981) selon laquelle les habiletés en langage cognitif se transfèrent d'une langue à l'autre si ces langues sont régulièrement utilisées. Notez que ceci n'est pas le cas pour les habiletés en communication de base.

Selon les observations préliminaires en salle de classe, les élèves en francisation atteignent rapidement les paliers 1 et 2 des seuils repères, les niveaux où se développent surtout les habiletés en communication de base. Cependant, leur progression aux paliers 3, 4 et 5 semble souvent se faire au ralenti. La complexité et l'ampleur des compétences à élaborer, tant sur le plan langagier que sur le plan scolaire, font que cette élaboration requiert un temps et un réinvestissement plus importants (5 à 10 ans pour les habiletés en langage cognitif). Ce délai reflète le fait que la langue n'est pas qu'un outil de communication, mais aussi un outil de pensée, d'apprentissage et de construction identitaire qu'il importe de développer.

SELON L'ÂGE ET LE RYTHME DE CHACUN

Les capacités cognitives et langagières changent avec l'âge, et le rythme des progrès varie d'un élève à l'autre.

Il est bien connu que chaque enfant progresse cognitivement et linguistiquement à son propre rythme. Cette grande variabilité des vitesses est imputable à plusieurs facteurs dont le milieu, le niveau d'éducation maternelle, la présence d'autres enfants ou d'ainés à la maison, la présence de handicaps ou de certaines conditions médicales et l'école. Or, les capacités cognitives et langagières changent aussi avec l'âge. Par exemple, le nourrisson de moins d'un an est sensible aux distinctions phonétiques de toutes les langues, qu'elles soient présentes ou non dans l'environnement (Conboy, Sommerville et Kuhl, 2008, par exemple). Il semble donc que l'enfant passe par une série de périodes (qu'on appelle des périodes critiques) durant lesquelles il ou elle est plus sensible à certains phénomènes.



Ainsi, pour la discrimination auditive, les périodes critiques s'établissent entre 6 et 8, et 10 et 12 mois. Pour la capacité de l'articulation appropriée des sons d'une langue apprise dans un contexte scolaire, la période critique se situe à la puberté, qui débute entre les âges de 10 et 13 ans (il faut noter en passant que la nutrition et l'origine ethnique ont des effets notables sur l'âge auquel débute la puberté chez l'enfant). À la suite de cette étape, l'enfant aura de la difficulté à articuler sans accent les sons des langues étrangères. Il faut donc compter passer plus de temps à développer la discrimination auditive et l'énonciation chez les élèves en francisation plus âgés.

Les habiletés sociopragmatiques sont les premières habiletés développées chez le nouveau-né. Elles s'apprennent rapidement chez les petits par l'interaction directe avec des locuteurs natifs, comme c'est le cas pour les élèves en francisation dans les écoles francophones, mais elles sont difficiles à enseigner explicitement puisqu'elles sont difficiles à décrire et à expliquer, et plus l'enfant vieillira, plus il aura de difficulté à saisir spontanément les règles sociopragmatiques (les normes d'interaction, par exemple). Les règles sociopragmatiques varient grandement, même au sein d'une même culture. La meilleure façon dont l'enseignant peut faire comprendre les règles sociopragmatiques est en l'amenant à observer le comportement des francophones qui l'entourent et en servant lui-même d'exemple à l'élève.

Il y a plusieurs autres périodes critiques (Bailey, Bruer, Symons et Lichtman, 2001), notamment pour l'établissement de la pensée critique (Towne, 2009). Ces périodes critiques ne sont pas immuables et il est possible qu'elles soient influencées par la culture et l'éducation (Flege, 1999), mais les seuils repères pour l'énonciation et les habiletés sociopragmatiques ont été déterminés en fonction des périodes critiques les mieux établies.

En revanche, certaines habiletés s'élaborent graduellement avec l'âge. Ainsi, les habiletés en syntaxe et en morphologie, les habiletés métacognitives et métalinguistiques et la capacité d'abstraction et d'analyse critique se développent avec le temps. Il faut noter que même si les élèves n'ont jamais été exposés à l'analyse grammaticale, leur capacité métalinguistique accrue devrait en faciliter l'acquisition.

On dit que le vocabulaire de la langue seconde s'acquiert à un rythme relativement stable, bien qu'aucune étude n'ait porté spécifiquement sur ce sujet. On doit donc miser sur les forces associées à chaque groupe d'âge, ce qui se reflète généralement dans les seuils repères.

Somme toute, l'atteinte de paliers par les élèves en francisation varie grandement d'un élève à l'autre. Il n'est donc pas réaliste de s'attendre à ce qu'un élève arrive à un niveau donné en une seule année scolaire ou à la fin d'une période donnée de communication des résultats. Si les premiers paliers s'atteignent plus rapidement, l'atteinte des derniers prend plus de temps. Il est ainsi possible qu'un élève qui passe d'un cycle à l'autre descende à un palier inférieur ou précédent puisque les paliers de chaque cycle sont ajustés selon les forces associées à chaque âge.

À LA PORTÉE DE TOUS

Le fait d'étudier dans une autre langue n'aggrave pas les troubles langagiers.

Il est certes plus facile pour les parents d'aider l'enfant s'ils parlent la langue de l'école, mais sinon, il n'y a aucun autre avantage à retirer les élèves ayant des troubles langagiers d'un milieu scolaire francophone. Les troubles langagiers ne sont pas associés au milieu d'apprentissage de l'élève et surviennent à travers une langue et non à cause d'elle. De plus, changer la langue d'apprentissage et d'enseignement n'aura aucune incidence sur les services de soutien de l'élève. En fait, les recherches en orthophonie ont clairement démontré que sortir un élève



d'un programme de langue seconde (le sujet de recherche le plus semblable à celui du transfert de l'élève en programme de francisation) de son école pour l'envoyer dans une école de sa langue dominante (quand il y en a une) n'aide pas à résoudre ses troubles langagiers (Paradis, Genesse et Crago, 2011). Ce phénomène découle du fait que ces troubles portent sur des structures cognitives, ils ne sont le résultat ni d'un mauvais enseignement ni d'un mauvais apprentissage. Ainsi, si l'élève se sent bien à l'école où il se trouve, il devrait se prévaloir des services de soutien disponibles plutôt que de partir dans une école où l'anglais est la langue d'enseignement. Ce principe est conforme aux consignes de pratique orthophonique de l'Association canadienne des orthophonistes et des audiologistes (Crago et Westernoff, 1997).

Par ailleurs, beaucoup de familles immigrantes hésitent à se prévaloir des services de soutien ou même d'étiqueter leurs enfants pour des raisons culturelles ou par peur de perdre l'accès à l'école. En effet, selon les normes culturelles de certains groupes, les phénomènes identifiés comme étant des « troubles d'apprentissage » et des « troubles langagiers » peuvent être perçus comme des porteurs de bonheur ou de malédiction. Ou encore, le classement d'un enfant en francisation peut inspirer à certaines familles la crainte de perdre l'accès à l'école francophone. Quoi qu'il en soit, il demeure indispensable de bien discuter avec la famille des enfants reconnus comme ayant des besoins particuliers et de lui expliquer clairement les services de soutien et la programmation auxquels elle a droit avant de lui demander son consentement à la prestation de ces services à son enfant.

EN VUE DE PRÉVENIR L'ISOLEMENT

Les élèves en francisation peuvent vivre un grand isolement.

La construction identitaire des élèves en francisation n'est pas toujours un processus simple et sans embûches. Rumbaut (2000) note que l'estime de soi de ces élèves est souvent atteinte, ce qui a des retombées directes sur leur performance scolaire. L'enseignant se doit de favoriser une intégration sociale et scolaire aussi sereine que possible, mais il est aisé de penser que sa façon d'agir et de penser est la bonne, la norme, et que le comportement des autres est déviant, si on ne se rend pas compte que son comportement et sa pensée sont enracinés dans une culture donnée (Nieto, 2000, dans Chamberlain, 2005). Cummins (2007) abonde dans le même sens en amenant l'intervenant à s'interroger sur les messages que l'on peut intentionnellement ou par inadvertance transmettre aux élèves et aux communautés sur la valeur de leur langue et de leur culture familiale. Ivanic et Camps (2001) notent que les multiples façons d'affirmer son identité, que ce soit par la parole, l'habillement ou le comportement, ont été étudiées en profondeur par la sociolinguistique. Hohl et Normand (1996) ont pour leur part développé une série de stratégies pouvant faciliter l'intégration d'élèves provenant de familles immigrantes. Si l'article date déjà de quelques années, son analyse du début demeure toujours valable et les balises que proposent les auteurs devraient être considérées.



Il importe de noter par ailleurs que beaucoup d'élèves issus de milieux multiculturels ressentent la solitude découlant de l'isolement et d'une mauvaise intégration sociale à l'école (Kirova, 2001). Kirova recommande non seulement de reconnaître ces sentiments et de mettre l'accent sur la langue comme outil d'affiliation, mais aussi d'adapter la disposition physique de la salle de classe de sorte qu'elle soit accueillante et inclusive, de fournir des occasions d'interaction sociale, notamment par le truchement de l'art et du mouvement, et finalement de faire appel à la communication non verbale tout en verbalisant pour communiquer et transmettre la langue de la classe. Les technologies de l'information et de la communication offrent aussi de nombreuses ressources qui peuvent susciter la participation de l'élève en francisation tout en approfondissant sa compréhension des concepts disciplinaires et en appuyant son développement langagier.

Par ailleurs, on ne saurait oublier que certains élèves en francisation et leur famille peuvent avoir subi des traumatismes, et qu'il faut en tenir compte dans le cadre de toute intervention scolaire (Blackwell et Melzak, 2000). L'élève ayant vécu un traumatisme pourrait présenter des explosions de rage ou des difficultés avec l'autorité, avoir tendance à déranger, ne pas pouvoir se concentrer, s'isoler, se comporter de façon inappropriée pour son âge et, par conséquent, accuser un retard scolaire. L'élève traumatisé a évidemment besoin d'une expérience d'appartenance dans un contexte social authentique et inclusive, mais aussi de réfléchir sur son vécu et de sentir qu'il peut agir pour influencer son avenir. En même temps, il importe d'organiser l'environnement physique et les activités courantes de façon à renforcer ses comportements positifs et à atténuer ses comportements problématiques.

SUIVANT LES ÉTAPES CRITIQUES DE LA LITTÉRATIE

Des interventions ciblant des habiletés particulières facilitent le développement de la littératie de ces élèves.

Le développement de la littératie³ est un phénomène complexe qui continue à faire couler beaucoup d'encre. Le défi qu'il représente est encore plus grand lorsque les élèves n'ont que des connaissances rudimentaires du code oral de la langue d'apprentissage. Certains facteurs peuvent cependant faciliter l'apprentissage : l'acquisition antérieure par les élèves d'un code écrit, peu importe sa nature (syllabique, alphabétique, idéographique, abjad, etc.), leur développement de certains ou de tous les aspects de la conscience phonologique ou la lecture



régulière à ces mêmes élèves par leurs parents ou d'autres personnes durant leur enfance. Mais peu importe l'âge de l'élève, il faut passer par certaines étapes pour mettre toutes les chances de son côté. Il faut d'abord développer la conscience phonologique et, dans le cas du français, le concept de la lettre (ce qui implique la mémorisation de l'alphabet), puis travailler sur le décodage et la lecture globale pour créer des automatismes de lecture pour ensuite favoriser la fluidité et la compréhension. C'est seulement après ces étapes que l'élève pourra lire d'abord pour apprendre, et ensuite de façon critique (Chall, 1983).

L'étape du développement de la conscience phonologique est une des composantes fondamentales du développement de la littératie, et plus précisément de la lecture⁴. Sans la conscience phonologique, il ne peut y avoir de lecture efficace, et ce, peu importe la ou les langues en cause (Ziegler et Goswami, 2005). Cette conscience doit se développer à partir d'activités sur la séquence d'événements (c'est-à-dire la notion qu'une information séquentielle comporte obligatoirement un avant et un après) (Stanké, 2001, p. 4) et sur la syllabe avant que soient abordés le phonème puis le mot. Plusieurs ouvrages portant sur le développement de la conscience phonologique sont disponibles (voir par exemple Stanké, 2001). Il faut noter que le développement de la conscience phonologique dans une langue se transfère aux autres langues parlées (Luk et Bialystok, 2008; Verhoeven, 2007). Cependant, chaque langue développe certains aspects de la conscience phonologique, mais pas tous; il faut donc faire en sorte que les exercices et les tests couvrent un bassin vaste de ces aspects. De plus, les enfants bilingues semblent progresser plus rapidement que les enfants unilingues dans ce sens (Marinova-Todd, Zhao et Bernhardt, 2010; Laurent et Martinot, 2010) et leur conscience phonologique peut se développer au-delà de la période de la petite

³ Alberta Education retient cette définition pour la littératie : l'habileté à acquérir, à créer, à associer et à transmettre un sens dans une multitude de contextes (Government of Alberta, 2010, p. 3). Le concept de la littératie ne se limite donc pas à la capacité de lire et d'écrire dans un système d'écriture quelconque, mais, pour l'élève en francisation, concerne également la capacité d'appliquer le savoir qui en découle dans plusieurs contextes différents et par différents modes de représentation en français.

⁴ Pour voir l'ensemble des composantes cognitives essentielles à l'apprentissage de la lecture, voir le cadre de référence dans Hawkins, 2010, p. 35.

enfance (Swanson, Hodson et Schommer-Aikins, 2005; Lukatela, Carello, Shankweiler et Liberman, 1995; Alcock, Ngorosho, Deus et Jukes, 2010). Il serait donc pertinent de tester systématiquement la conscience phonologique et les précurseurs de la lecture de chez tous les élèves en francisation, même les plus vieux, afin de déterminer si ces lacunes sont la cause de leurs difficultés en lecture ou s'il s'agit d'un problème de langage plus profond.

Par ailleurs, il est maintenant bien établi que la lecture sociale (soit la lecture faite à un enfant par une personne sachant lire) facilite grandement l'acquisition de la lecture, et surtout l'amour de la lecture à l'âge adulte (Sénéchal, 2006; Sonnenschein et Munsterman, 2002; Hindman, Skibbe, Miller et Zimmerman, 2010; Gonzalez et Gonzalez, 1994; Segal-Drori, Korat, Shamir et Klein, 2010). L'aide qu'apporte la lecture sociale n'est pas compromise par le fait que la lecture se fait dans une langue autre que la langue de scolarisation (Sonnenschein et Munsterman, 2002), car ce genre de lecture affecte la qualité du lien établi avec la personne qui lit et contribue au maintien de la langue familiale. Il est donc mieux que les parents d'élèves en francisation lisent dans leur langue familiale si les ressources nécessaires leur sont disponibles.

Parfois, malgré tous les efforts déployés, certains élèves n'arrivent pas à suivre le parcours normalement associé au développement de la lecture. Les causes de leurs difficultés varient grandement, mais les plus importantes sont liées à la mémoire auditive, à la mémoire auditive de travail et à la dénomination rapide d'objets (REF). Ces éléments constituent l'essentiel des précurseurs de la lecture et ils se développent normalement chez la plupart des enfants en jeune âge, de sorte qu'ils ne sont pas souvent évalués à moins qu'il y ait un problème persistant de littératie (Jorm, Share, Maclean et Matthews, 1986). Et pourtant, il n'est pas rare de rencontrer, par exemple, un élève de 7^e année qui réussit sans difficulté les exercices de conscience phonologique, mais qui n'arrive toujours pas à lire avec aisance. Dans un tel cas, il vaut mieux commencer par l'évaluation de ces précurseurs puis renforcer les composantes qui sont faibles avant de revenir au développement de la conscience phonologique et poursuivre avec les étapes normales du développement de la lecture.

Il importe également de mettre l'accent sur l'étude du lexique et les stratégies d'apprentissage du vocabulaire. C'est par le truchement de mots que l'élève en francisation peut s'exprimer, construire ses savoirs, résoudre des problèmes abstraits et accéder aux idées et pensées des autres, à l'oral comme à l'écrit. Il est critique de travailler explicitement la connaissance des sens propre et figuré des expressions, des mots de signification voisine, des sens multiples d'un mot, des connecteurs et des mots indispensables à l'apprentissage d'un concept. Comme nous le rappelle Giasson, « les limites du vocabulaire sont celles de l'esprit; on ne connaît bien que ce qu'on peut nommer » (2011, p. 329). Le développement d'un vocabulaire juste et précis dans toutes les sphères d'activité de l'élève en francisation ne fera que renforcer chez lui un sentiment de compétence, d'autonomie et d'appartenance et lui permettre effectivement « d'acquérir, de créer, d'associer et de transmettre un sens dans une multitude de contextes » en français (Government of Alberta, 2010, p. 3).

POUR DONNER CONFIANCE

Il faut nourrir chez l'élève sa confiance en ses habiletés langagières.

L'insécurité linguistique est une réalité importante pour tous que ce soit pour les élèves en francisation ou pour ceux dont le français est la langue dominante. Elle découle d'une tension entre la variété de langue parlée par un locuteur et sa représentation de la variété de prestige de cette langue (pour plus de détails, voir Boudreau et Dubois, 2008). Ainsi, toute intervention sur la langue doit se faire avec doigté, car une intervention trop sévère ou trop catégorique visant la variété de langue parlée par l'élève peut créer un isolement menant au rejet du français.



Les intervenants scolaires doivent être sensibles au parler des élèves et à leurs réactions conscientes ou inconscientes pour éviter d'augmenter l'insécurité linguistique. Par ailleurs, il est important, selon Boudreau et Dubois (2008), d'expliquer aux élèves, à l'aide du concept des variétés, le fonctionnement social des langues pour leur permettre de relativiser la valeur accordée aux dialectes de prestige et de s'approprier, ou de se réapproprier, une langue de référence.

Les registres sont des variantes de parole qui servent à adapter l'expression à un contexte et à un auditoire spécifiques. Ils permettent souvent la démarcation des strates socioéconomiques d'après le choix lexical, la prononciation et la complexité syntaxique. Tous les dialectes de toutes les langues comportent plusieurs registres. Tous les dialectes du français doivent être acceptés et respectés. Il n'y a pas d'usage qui soit intrinsèquement bon ou mauvais, même si certaines variétés sont plus prisées que d'autres, mais tous les usages sont appropriés dans certains contextes et non dans d'autres. Les locuteurs doivent s'adapter pour être compris par les autres locuteurs francophones qui les entourent. Ainsi, si un mot a une signification différente dans un dialecte donné, on doit respecter ce fait entre locuteurs de ce dialecte, mais l'usage commun doit prévaloir dans la communication interdialectale. De façon générale, cela signifie que l'usage canadien prévaudra.

Il existe plusieurs façons de catégoriser les registres de parole. La plupart comportent entre 3 et 5 niveaux qui couvrent le même spectre de niveaux de formalisme, selon qu'on a ou non besoin de précision dans les registres inférieurs ou supérieurs. Nous nous sommes arrêtés à un modèle à 4 registres :

- populaire (niveau souvent jugé comme vulgaire)
- familial (niveau vernaculaire de la plupart des finissants du secondaire)
- informel (niveau vernaculaire de la plupart des finissants du postsecondaire)
- formel (niveau de discours le plus proche de l'écrit)

Le vernaculaire (ou niveau quotidien, courant) de la plupart des gens se situe au milieu de l'échelle, bien que la plupart des locuteurs puissent naviguer dans plus d'un registre, selon le contexte. Comme nous le notions dans le paragraphe précédent, tous les dialectes ont des registres, mais les registres ne

correspondent pas d'un dialecte à l'autre. Par exemple, le mot « baignoire » est de registre formel en français canadien, mais de registre informel ou familier en français européen. Il faut donc être attentif à ces différences interdialectales et ne pas hésiter à les mentionner aux élèves pour les rendre conscients du spectre de variation, et ainsi donner de la légitimité à la variété qu'ils parlent.

Il est important d'accepter le parler des enfants à leur entrée, quels que soient leur langue, leur dialecte et leur registre (c'est le « déjà-là » dont parlent Boudreau et Dubois, 2008). Le registre utilisé par les petits parlant français au début de la maternelle se situe généralement au niveau populaire ou familier. À la fin du secondaire, l'élève devrait pouvoir être à l'aise au niveau informel, alors que le vernaculaire se situe au registre familier. Idéalement, il a même été exposé au niveau formel. On ne peut ni punir, ni pénaliser un élève parce qu'il s'exprime dans un registre familier en classe, mais il faut l'inciter à prendre conscience de l'influence du registre sur l'image qu'il projette de lui-même.

Le français utilisé par les enseignants devrait se situer au registre informel dans le contexte scolaire ou social, de sorte à servir de modèle pour les élèves, mais il peut toucher au registre familier, notamment à la maternelle et au premier cycle de l'élémentaire. Pour indiquer l'importance des différences entre dialectes et entre registres, on pourrait exposer les élèves au registre populaire par le biais de divers produits culturels appropriés dans lesquels on l'utilise. L'hypercorrection n'est pas plus souhaitable que la vulgarisation; une enseignante qui parlerait aux élèves dans un registre trop élevé pour eux perdrait leur attention, ce qui serait contreproductif. Le registre informel recommandé pour l'enseignement devrait être compris de tous et éviter la création de fossés linguistiques. C'est en observant la variation que l'apprenant se construit une image riche de la langue.

Bibliographie

Les sites Web et les publications cités dans cette ressource sont présentés à titre d'information. La responsabilité d'évaluer leur contenu revient à l'utilisateur.

- Abd-el-Jawad, H. R. 2006, « Why Do Minority Languages Persist? The Case of Circassian in Jordan », *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 9, n° 1, p. 51-74.
- Abu-Rabia, S. et E. Sanitsky. 2010, « Advantages of Bilinguals Over Monolinguals in Learning a Third Language », *Bilingual Research Journal*, vol. 33, p. 173-199.
- Alberta Education. 2010, *Priorité littératie : un plan d'action*, Edmonton (AB), Alberta Education.
- Alcock, K. J. et collab. 2010, « We Don't Have Language at Our House: Disentangling the Relationship between Phonological Awareness, Schooling, and Literacy », *British Journal of Educational Psychology*, vol. 80, p. 55-76.
- Bailey, D. B. et collab. 2001, *Critical Thinking about Critical Periods*, Baltimore (MD), Brookes.
- Bialystok E. et collab. 2010, « Receptive Vocabulary Differences in Monolingual and Bilingual Children », *Bilingualism: Language and Cognition*, vol. 13, n° 4, p. 525-531.
- Blackwell, D. et S. Melzak. 2000, « Far from the Battle but Still at War: Troubled Refugee Children in School », *Child Psychotherapy Trust*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED462489).
- Boudreau, A. et L. Dubois. 2008, « Représentations, sécurité/insécurité linguistique », dans S. Roy et P. Dalley (dir.), *Francophonie, minorités et pédagogie*, Presses de l'Université d'Ottawa, p. 145-175.
- Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) (CMÉC). 2008, *Projet pancanadien de français langue première. État des lieux en communication orale*, Montréal, Chenelière Éducation.
- Chall, J. S. 1983, *Learning to Read: The Great Debate*, New York, McGraw-Hill.
- Chamberlain, S. P. 2005, « Recognizing and Responding to Cultural Differences in the Education of Culturally and Linguistically Diverse Learners », *Intervention in School and Clinic*, vol. 40, n° 4, p. 195-211.
- Conboy, B. T. et collab. 2008, « Cognitive Control Factors in Speech Perception at 11 Months », *Developmental Psychology*, vol. 44, n° 5, p. 1505-1512.
- Crago, M. et F. Westernoff. 1997, « Position Paper on Speech- Language Pathology and Audiology in the Multicultural, Multilingual Context », *Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, vol. 21, n° 3, p. 223-226.
- Cummins, Jim. 1979, « Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children », *Review of Educational Research*, vol. 49, p. 222-251.
- Cummins, Jim. 1981, « The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students », *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*, Los Angeles, Evaluation, Assessment and Dissemination Center, p. 3-49.
- Cummins, Jim. 2007, *Favoriser la littératie en milieu multilingue*, Monographie n° 5, Secrétariat de la littératie et de la numératie. [Consulté sur Internet en décembre 2011 : www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/Cummins_fr.pdf]

- Dalley, P. et Y. D'Entremont. 2004, *Identité et appartenance en milieu scolaire : Guide à l'intention des concepteurs de programmes*, Conseil atlantique des ministres de l'Éducation et de la Formation.
- Dalley, P. et S. Roy. 2008, *Francophonie, minorités et pédagogie*, Presses de l'Université d'Ottawa.
- De Houwer, A. 2007, « Parental Language Input Patterns and Children's Bilingual Use », *Applied Psycholinguistics*, vol. 28, p. 411-424.
- Di Gropello, E. et J. H. Marshall. 2011, « Decentralization and Educational Performance: Evidence from the PROHECO Community School Program in Rural Honduras », *Education Economics*, vol. 19, n° 2, p. 161-180.
- Fahey, J. 2009, « Transculturalité/Transculturality », dans J.-M. Grassin, (dir). *Dictionnaire international des termes littéraires*, International Comparative Literature Association. [Consulté sur Internet en mai 2012 : http://www.flish.unilim.fr/ditl/Fahey/TRANSCULTURALITTransculturality_n.html]
- Flege, J. E. 1999, « Age of Learning and Second-Language Speech », dans D. Birdsong (dir.), *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*, Mahwah (NJ), Erlbaum, p. 101-131.
- Francis, N. 2005, « Research Findings on Early First Language Attrition: Implications for the Discussion on Critical Periods in Language Acquisition », *Language Learning*, vol. 55, n° 3 (sept.), p. 491-531.
- Giasson, J. 2011, *La lecture : apprentissages et difficultés*, Montréal, Chenelière Éducation.
- Gérin-Lajoie, D. 2012, « L'école et le rapport à l'identité chez les jeunes des minorités des langues officielles », *Frenquêtes*, Ottawa (ON), Fédération canadienne des enseignantes et enseignants.
- Golberg, H. et collab. 2008, « Lexical Acquisition Over Time in Minority L1 Children Learning English as a L2 », *Applied Psycholinguistics*, vol. 29, p. 1-25.
- Gonzalez, J. E. J. et M. Gonzalez. 1994, « Phonological Awareness in Learning Literacy », *Intellectica*, vol. 1, n° 18, p. 155-181.
- Government of Alberta. 2001, *Affirmer l'éducation en français langue première – fondements et orientations : le cadre de l'éducation francophone en Alberta*, Edmonton (AB), Alberta Learning, Direction de l'éducation française.
- Government of Alberta. 2010, *Priorité littératie : un plan d'action*, Edmonton (AB), Alberta Education.
- Hawkin, J. 2009, *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : une trousse d'intervention appuyée par la recherche*, Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabetisation.
- Hindman, A. H. et collab. 2010, « Ecological Contexts and Early Learning: Contributions of Child, Family, and Classroom Factors during Head Start to Literacy and Mathematics Growth through First Grade », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 25, p. 235-250.
- Hohl, J. et M. Normand. 1996, « Construction et stratégies identitaires des enfants et des adolescents en contexte migratoire : le rôle des intervenants scolaires », *Revue française de pédagogie*, vol. 117 (oct.-déc.), p. 39-52.
- Hoover-Dempsey, K. V. et H. M. Sandler. 1997, « Why Do Parents Become Involved in Their Children's Education? », *Review of Educational Research*, vol. 67, n° 1, p. 3-42.
- Iqbal, I. 2005, « Mother Tongue and Motherhood: Implications for French Language Maintenance in Canada », *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 61, n° 3, p. 305-323.

- Ivanic, R. et D. Camps. 2001, « I Am How I Sound: Voice as Self- Representation in L2 Writing », *Journal of Second Language Writing*, vol. 10, p. 3-33.
- Jorm, A. F., D. L. Share, R. Maclean et R. Matthews. 1986, « Cognitive Factors at School Entry Predictive of Specific Reading Retardation and General Reading Backwardness: A Research Note », *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 27, No 1, p. 45-54.
- Keith, P.B. et M. Leichtman. 1992, « Testing the Influences of Parental Involvement on Mexican-American Eighth Grade Students' Academic Achievement: A Structural Equations Analysis », communication présentée à la rencontre annuelle de l'American Educational Research Association tenue à San Francisco (CA) en avril 1992.
- Kirova, A. 2001, « Loneliness in Immigrant Children: Implications for Classroom Practice », *Childhood Education*, vol. 77, n° 5, p. 260-267.
- Landry, R. et collab. 2009, « Self-Determination and Bilingualism », *Theory and Research in Education*, vol. 7, n° 2, p. 205-215.
- Landry, R. et collab. 2010, « École et autonomie culturelle. Enquête pancanadienne en milieu scolaire francophone minoritaire », *Nouvelles perspectives canadiennes*. [Consulté sur Internet en janvier 2012 : http://publications.gc.ca/collections/collection_2011/pc-ch/CH3-2-13-2010-fra.pdf]
- Laurent, A. et C. Martinot. 2010, « Bilingualism and Phonological Awareness: The Case of Bilingual (French-Occitan) Children », *Reading and Writing*, vol. 23, p. 435-452.
- Luk, G. et E. Bialystok. 2008, « Common and Distinct Cognitive Bases for Reading in English-Cantonese Bilinguals », *Applied Psycholinguistics*, vol. 29, p. 269-289.
- Lukatela, K. et collab. 1995, « Phonological Awareness in Illiterates: Observations from Serbo-Croatian », *Haskins Laboratories Status Report on Speech Research 1994-1995*, SR-119/120, p. 39-57.
- Marinova-Todd, S. H. et collab. 2010, « Phonological Awareness Skills in the Two Languages of Mandarin-English Bilingual Children », *Clinical Linguistics & Phonetics*, vol. 24, n° 4-5, p. 387-400.
- Montanari, S. 2010, « Translation Equivalents and the Emergence of Multiple Lexicons in Early Trilingual Development », *First Language*, vol. 30, n° 1, p. 102-125.
- Mulatris, P. 2009, « Francophonie albertaine et inclusion des nouveaux arrivants : post mortem à un débat sur un changement de nom », *Revue de l'intégration et de la migration internationale / Journal of International Migration and Integration*, vol. 10, n° 2, p. 145-158.
- Oller, K. D. 2010, « All-Day Recordings to Investigate Vocabulary Development: A Case Study of a Trilingual Toddler », *Communication Disorders Quarterly*, vol. 31, n° 4, p. 213-222.
- Paradis, J. et collab. 2011, *Dual Language Development & Disorders: A Handbook on Bilingualism & Second Language Learning*, Baltimore, Brookes.
- Pavlenko, A. et J. Lantolf. 2000, « Second Language Learning as Participation and the (Re)Construction of Selves », dans J. Lantolf (dir.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, New York, Oxford University Press, p. 155-177.
- Rumbaut, R. G. 2000, « Profiles in Resilience: Educational Achievement and Ambition among Children of Immigrants in Southern California », dans R.D. Taylor et M.C. Wang (dir.), *Resilience Across Contexts: Family, Work, Culture, and Community*, Mahwah (NJ), Erlbaum, p. 257-294.
- Scarino, A. 2010, « Assessing Intercultural Capability in Learning Languages: A Renewed Understanding of Language, Culture, Learning, and the Nature of Assessment », *The Modern Language Journal*, vol. 94, p. 324-329.

- Schechter, S. et J. Cummins, J. (dir.). 2003, *Multilingual Education in Practice: Using Diversity as a Resource*, Portsmouth (NH), Heinemann.
- Scheffner Hammer, C. et collab. 2009, « The Effect of Maternal Language on Bilingual Children's Vocabulary and Emergent Literacy Development during Head Start and Kindergarten », *Scientific Studies of Reading*, vol. 13, n° 2, p. 99-121.
- Segal-Drori, O. et collab. 2010, « Reading Electronic and Printed Books With and Without Adult Instruction: Effects on Emergent Reading », *Reading & Writing*, vol. 23, p. 913-930.
- Sénéchal, M. 2006, « Testing the Home Literacy Model: Parent Involvement in Kindergarten Is Differentially Related to Grade 4 Reading Comprehension, Fluency, Spelling, and Reading for Pleasure », *Scientific Studies of Reading*, vol. 10, n° 1, p. 59-87.
- Silverman, R. D. 2007, « Vocabulary Development of English-Language and English-Only Learners in Kindergarten », *Elementary School Journal*, vol. 107, n° 4, p. 365-384.
- Slavin, R. E. et collab. 2011, « Reading and Language Outcomes of a Multiyear Randomized Evaluation of Transitional Bilingual Education », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 33, n° 1, p. 47-58.
- Snow, C. E. 2010, « Academic Language and the Challenge of Reading for Learning about Science », *Sciences*, vol. 328, p. 450-452.
- Sonnenschein, S. et K. Munsterman. 2002, « The Influence of Home-Based Reading Interactions on 5-Year-Olds' Reading Motivations and Early Literacy Development », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 17, p. 318-337.
- Spycher, P. A. 2009, « Learning Academic Language through Science in Two Linguistically-Diverse Kindergarten Classes », *The Elementary School Journal*, vol. 109, n° 4, p. 360-379.
- Stanké, B. 2001, *L'apprenti lecteur : activités de conscience phonologique*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill.
- Swanson, T. J. et collab. 2005, « An Examination of Phonological Awareness Treatment Outcomes for Seventh-Grade Poor Readers from a Bilingual Community », *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, vol. 36, p. 336-345.
- Swinney, R. et P. Velasco. 2011, « Connecting Content and Academic Language for English Learners and Struggling Students », Grades 2-6, Thousand Oaks (CA), Corwin Press.
- Towne, F.S. 2009, *Is Adolescence a Critical Period for Learning Formal Thinking Skills? A Case Study Investigating the Development of Formal Thinking Skills in a Short-Term Inquiry-Based Intervention Program*. Ph.D. Dissertation, University of Montana.
- Verhoeven, L. 2007, "Early Bilingualism, Language Transfer, and Phonological Awareness", *Applied Psycholinguistics*, vol. 28, p. 425-439.
- Viens, C. 2010, *Diversité et minorité : pistes pour soutenir et orienter la mise en œuvre de la différenciation pédagogique en milieu francophone minoritaire albertain*. Mémoire de maîtrise inédit, University of Alberta.
- Zaretsky, E. et E. G. Bar-Shalom. 2010, « Does Reading in Shallow L1 Orthography Slow Attrition of Language-Specific Morphological Structures? », *Clinical Linguistics & Phonetics*, vol. 24, n° 4-5, p. 401-415.
- Ziegler, J. C. et U. Goswami. 2005, « Reading Acquisition, Developmental Dyslexia, and Skilled Reading Across Languages: A Psycholinguistic Grain Size Theory », *Psychological Bulletin*, vol. 131, n° 1, p. 3-29.