

La littératie, tout au long de la vie

Coordination du numéro :

Marianne CORMIER, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

Liminaire

1 La littératie, tout au long de la vie

Marianne CORMIER, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

5 Tensions autour de l'enseignement des littératies plurielles en milieu minoritaire

Diane DAGENAI, Université Simon Fraser, Colombie-Britannique, Canada

22 De la littératie à la bilittératie chez les élèves bi/plurilingues au Québec

Abdel Hakim TOUHMOU, Université de Montréal, Québec, Canada

47 Moi, jouer ? Observations sur l'acquisition du français en tant que langue seconde chez des élèves anglo-dominants au sein d'une classe de maternelle francophone

Rachelle GAUTHIER, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Marianne CORMIER, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

67 Plurilinguisme au musée : les langues au cœur du développement plurilittératié et des apprentissages en sciences

Danièle MOORE, Université Simon Fraser, Colombie-Britannique, Canada

85 L'usage des technologies numériques pour le développement de compétences multimodales en littératie au 21^e siècle

Martine PELLERIN, Université de l'Alberta, Campus Saint-Jean, Alberta, Canada

107 La dyslexie en milieu minoritaire

Adaptation d'un test de dépistage des dyslexies pour une population francophone minoritaire : l'exemple de l'ODÉDYS

Josée NADEAU, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Jimmy BOURQUE, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Sarah PAKZAD, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

132 Des cercles de lecture au sein d'équipes de hockey au Nouveau-Brunswick : l'expérience des joueurs

Manon JOLICOEUR, Université de Montréal, Québec, Canada
Marianne CORMIER, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

151 Situations d'enseignement-apprentissage multidisciplinaires à partir d'albums de littérature jeunesse : une pratique littératiée contextualisée

Julie MYRE-BISAILLON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Anne RODRIGUE, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Carl BEAUDOIN, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

172 Le rapport de laboratoire dans les classes de science et technologie en 4^e secondaire : analyse d'un genre disciplinaire

Stéphanie LANCTÔT, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

194 Les difficultés de compréhension en lecture chez les étudiants de la francophonie ontarienne en formation initiale des maîtres

Isabelle CARIGNAN, Université TÉLUQ, Québec, Canada
Athanasios SIMBAGOYE, Université Laurentienne, Ontario, Canada
Justin CHAMBERLAND, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
Annie ROY-CHARLAND, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

214 Réussite en littératie et capital culturel

Hélène DE VARENNES, Université du Nouveau-Brunswick, Nouveau-Brunswick, Canada

VOLUME XLV : 2 – AUTOMNE 2017

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante : « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton
Lucie DeBlois,
Université Laval
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Phyllis Dalley,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Révision linguistique

Le graphe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteures et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)

Éducation et francophonie

VOLUME XLV: 2 – AUTOMNE 2017

acelf.ca

Liminaire

La littératie, tout au long de la vie

Marianne CORMIER

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

Canada



Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada

acelf

ASSOCIATION CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE

VOLUME XLV : 2 – AUTOMNE 2017

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante : « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton
Lucie DeBlois,
Université Laval
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Phyllis Dalley,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Révision linguistique

Le graphe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal

Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)

La littératie, tout au long de la vie

Coordination du numéro :

Marianne CORMIER, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

Liminaire

1 La littératie, tout au long de la vie

Marianne CORMIER, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

5 Tensions autour de l'enseignement des littératies plurielles en milieu minoritaire

Diane DAGENAIS, Université Simon Fraser, Colombie-Britannique, Canada

22 De la littératie à la bilitératie chez les élèves bi/plurilingues au Québec

Abdel Hakim TOUHMOU, Université de Montréal, Québec, Canada

47 Moi, jouer ? Observations sur l'acquisition du français en tant que langue seconde chez des élèves anglo-dominants au sein d'une classe de maternelle francophone

Rachelle GAUTHIER, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Marianne CORMIER, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

67 Plurilinguisme au musée : les langues au cœur du développement plurilittéraire et des apprentissages en sciences

Danièle MOORE, Université Simon Fraser, Colombie-Britannique, Canada

85 L'usage des technologies numériques pour le développement de compétences multimodales en littératie au 21^e siècle

Martine PELLERIN, Université de l'Alberta, Campus Saint-Jean, Alberta, Canada

**107 La dyslexie en milieu minoritaire
Adaptation d'un test de dépistage des dyslexies pour une population francophone minoritaire : l'exemple de l'ODÉDYS**

Josée NADEAU, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Jimmy BOURQUE, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Sarah PAKZAD, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

132 Des cercles de lecture au sein d'équipes de hockey au Nouveau-Brunswick : l'expérience des joueurs

Manon JOLICOEUR, Université de Montréal, Québec, Canada
Marianne CORMIER, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

151 Situations d'enseignement-apprentissage multidisciplinaires à partir d'albums de littérature jeunesse : une pratique littéraire contextualisée

Julie MYRE-BISAILLON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Anne RODRIGUE, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Carl BEAUDOIN, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

172 Le rapport de laboratoire dans les classes de science et technologie en 4^e secondaire : analyse d'un genre disciplinaire

Stéphanie LANCTÔT, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

194 Les difficultés de compréhension en lecture chez les étudiants de la francophonie ontarienne en formation initiale des maîtres

Isabelle CARIGNAN, Université TÉLUQ, Québec, Canada
Athanase SIMBAGOYE, Université Laurentienne, Ontario, Canada
Justin CHAMBERLAND, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
Annie ROY-CHARLAND, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

214 Réussite en littératie et capital culturel

Hélène DE VARENNES, Université du Nouveau-Brunswick, Nouveau-Brunswick, Canada

La littératie, tout au long de la vie

Marianne CORMIER

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

L'éveil à l'écrit commence bien avant l'apprentissage plus formel de la lecture et de l'écriture. Graduellement, le très jeune enfant apprend à lire le monde autour de lui et à y laisser sa marque, son écrit, de façon multimodale et plurielle. Ce faisant, il explore l'écrit sur différents supports, souvent dans différentes langues et selon les pratiques socioculturelles qui l'entourent. De plus en plus branché, de plus en plus diversifié, le monde influencera ses pratiques littératiées. L'enfant lira ce monde et y écrira, tout au long de sa vie.

Le terme *littératie* est apparu pour la première fois en français il y a 25 ans. C'est une équipe de recherche québécoise en didactique des langues secondes soucieuse d'élargir le champ conceptuel de l'enseignement de la lecture et de l'écriture qui la première en a fait usage, alors que d'autres continuaient de considérer ce terme comme un anglicisme (Painchaud, d'Anglejan, Armand et Jesak, 1993, cités dans Dagenais, 2012). Par l'élargissement du champ conceptuel, on entendait recadrer la littératie en tant que phénomène social, contextualisé et fonctionnel qui cherchait à se distancier de l'enseignement neutre et autonome des habiletés mécaniques et des processus cognitifs associés aux usages de l'écrit et enseignés suivant des stratégies et des étapes spécifiques. On reconnaissait que les pratiques littératiées sociales se situaient dans un contexte de rapport de force, de sorte que certaines pratiques étaient valorisées et d'autres, marginalisées (Dagenais, 2012). Selon cette vision, les pratiques s'ancrent dans la manière dont les individus et les groupes se positionnent au sujet de la lecture et de l'écriture ainsi que dans leur conception de l'apprentissage, de l'identité et de l'être. Cette optique s'inscrit dans les perspectives des «New Literacy Studies» (Street, 2003).

Dans cette foulée de repositionnement du concept de littératie, dix chercheurs se sont réunis dans les années 1990 pour remettre en question le concept même de littératie. Ils jugeaient nécessaire de reconceptualiser celui-ci afin qu'il englobe davantage la diversité culturelle et linguistique et qu'il tienne compte des différentes modalités de communication traditionnelles et technologiques. Ce groupe a donc proposé le terme *multilittératie*, concept qui repose sur l'idée que les pratiques communicatives sont souples et multiples, qu'elles peuvent prendre la forme de l'imprimé ou du numérique, dans différentes langues (New London Group, 1996). Les concepts de littératies multiples (Buors et Lentz, 2009; Masny et Higgins, 2007) ainsi que le concept de littératies multimodales (Dagenais et Toohey, 2014) ont été repris par divers auteurs, dont ceux de la francophonie minoritaire.

D'autres universitaires (Purcell-Gates, Jacobson et Degener, 2004) ont estimé qu'il ne faut pas rejeter le développement des processus cognitifs ni l'instruction visant l'acquisition d'habiletés et de stratégies langagières quand on considère que la littératie est une pratique sociale et contextualisée. Les éléments cognitifs et les stratégies qui en découlent sont centraux pour l'étude de la littératie dans le contexte social et culturel de l'individu, incluant le statut de la personne et de son groupe, les valeurs et les attitudes, les façons de voir et de lire le monde. Cette structure théorique exploite donc la relation entre le cognitif et le socioculturel (Purcell-Gates *et al.*, 2004).

C'est en respectant cette relation d'interdépendance que les concepts de littératie et de multilittératies multimodales sont présentés dans ce numéro. Les différents articles explorent le rapport à l'écrit et les pratiques littératiées dans des contextes bilingues ou plurilingues, et souvent en tenant compte des supports technologiques. Ainsi, Dagenais explore la façon dont l'exploitation pédagogique de l'outil technologique *ScribJab*, qui facilite la production d'histoires bilingues, a occasionné certaines tensions chez les enseignantes qui participaient à la recherche. La comparaison de textes produits en deux langues a laissé transparaître les rapports de force entre les pratiques littératiées, ce qui a, par ricochet, créé un certain malaise chez les enseignantes, eu égard aux bris des politiques linguistiques de l'école. De son côté, Touhmou met en perspective la bilittératie chez les élèves bi- ou plurilingues et montre qu'il est important de prendre en compte leurs habiletés bilittératiques dans la pratique enseignante. Il souligne l'importance, dans la pratique enseignante, de partir des connaissances dans la langue maternelle des élèves. Or, les pratiques pédagogiques sont souvent monoglossiques, ne considérant pas le bilinguisme ou le plurilinguisme des élèves. Et quand ce bilinguisme est pris en compte, c'est souvent pour affirmer, dans un contexte linguistique minoritaire, qu'il interfère dans l'acquisition d'habiletés langagières dans la langue minoritaire.

Gauthier et Cormier, par ailleurs, cherchent à mieux comprendre les comportements langagiers d'élèves anglo-dominants dans une classe maternelle d'une école de langue française en contexte minoritaire. Alors que le discours commun laisse

entendre que les élèves ayant besoin de francisation dans ces contextes pourraient angliciser les pratiques en salle de classe, ces auteures ont observé que les pratiques langagières se manifestaient plutôt en français et que les élèves anglo-dominants naviguaient bien dans les stades du développement d'une deuxième langue.

Moore a également travaillé avec des enfants de 5 ans, ceux-ci évoluant dans un contexte plurilingue. Elle observe comment ces jeunes locuteurs mobilisent leurs ressources langagières à l'occasion d'activités d'apprentissage au musée. Elle note aussi leur usage de la technologie, notamment des tablettes numériques, pour documenter leurs écrits et leurs apprentissages. Pellerin nous entretient quant à elle des nouvelles compétences multimodales dans le développement de la littératie dans un contexte d'immersion francophone dans l'Ouest canadien. On peut constater dans son texte le potentiel et l'affordance des technologies pour la littératie.

Dans ces contextes minoritaires et plurilingues, l'identification des troubles d'apprentissage comme la dyslexie peut s'avérer difficile, car les outils disponibles ne sont pas nécessairement adaptés à la langue ni à la culture régionale. Dans cette perspective, Nadeau, Bourque et Pakzad nous parlent de l'adaptation d'un outil de dépistage de la dyslexie (Odédys) pour le contexte néo-brunswickois francophone.

La motivation pour la lecture est toujours une inquiétude dans les perspectives de développement de la littératie, surtout pour les jeunes garçons. Jolicoeur et Cormier nous rapportent l'expérience de jeunes garçons âgés de 9 et 10 ans qui ont participé à un projet de cercle de lecture au sein de groupes de leur équipe de hockey au Nouveau-Brunswick. Dans le cadre de cette enquête qualitative sur le terrain, ces auteures mettent en lumière les éléments qui contribuent à motiver les joueurs-lecteurs à la lecture.

Il faut le répéter : la littératie est l'affaire de tous, même s'il semble toujours complexe d'intégrer la langue dans les diverses matières scolaires. Myre-Bisaillon, Rodrigue et Beaudoin nous présentent toutefois une étude impliquant des classes multiâges dans une région rurale et défavorisée du Québec pour nous montrer comment des situations d'apprentissage basées sur la littérature jeunesse peuvent faciliter l'enseignement des mathématiques. Toujours dans l'optique d'apporter les compétences langagières et littératiées au-delà du cours de français, Lanctôt nous propose également une réflexion sur les particularités linguistiques à connaître pour la rédaction d'un rapport de laboratoire en sciences.

Pour conclure ce numéro, nous vous proposons des réflexions sur les enseignantes et les enseignants, puis sur les parents. D'abord, Carignan, Simbagoye, Chamberland et Roy-Charland nous parlent de la compréhension en lecture des enseignantes et des enseignants en formation initiale et de mise à l'essai d'un outil diagnostique pour ces compétences. En s'appuyant sur la théorie de la reproduction sociale de Pierre Bourdieu, Devarennas nous explique ensuite comment les pratiques scolaires et les

pratiques parentales peuvent s'aligner et s'harmoniser pour faciliter l'intégration des enfants à l'école ou, au contraire, s'opposer, ce qui rend l'intégration difficile. Ce numéro se termine donc par une réflexion particulière et une mise en garde pour les enseignantes et les enseignants qui doivent bien accueillir les élèves et s'assurer que les pratiques scolaires ne sont pas aliénantes pour eux.

Nous souhaitons que ce numéro d'*Éducation et francophonie* contribue à la discussion et à l'amélioration des pratiques pédagogiques qui soutiennent l'enseignement de la littératie et des multilittératies multimodales au préscolaire, à l'école et tout au long de la vie. Que le jeune enfant qui commence à lire le monde, qui laisse ses marques et qui a hâte d'aller à l'école pour apprendre à lire et à écrire garde toujours cette motivation. Que ses compétences multimodales se développent naturellement et formellement dans son environnement diversifié et branché.

Références bibliographiques

- BUORS, P. et F. LENTZ (2009). Les littératies multiples : un cadre de référence pour penser l'intervention pédagogique en milieu francophone minoritaire. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21(1-2), 127-150.
- DAGENAIS, D. (2012). Littératies multimodales et perspectives critiques. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les Cahiers de l'Acedle*, 9(2), 15-46.
- DAGENAIS, D. et TOOHEY, K. (2014). La production vidéo : une pratique multimodale pour tisser des liens entre l'école et les littératies hors scolaires. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 17(2), 8-31.
- MASNY, D. et HIGGINS, D. (2007). Comment une enfant bilingue en milieu minoritaire perçoit les systèmes d'écriture : la perspective des littératies multiples. *Éducation francophone en milieu minoritaire*, 2(1), 51-70.
- NEW LONDON GROUP (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- PURCELL-GATES, V., JACOBSON, E. et DEGENER, S. (2004). *Print literacy development: Uniting the cognitive and social practice theories*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- STREET, B. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77-91.

Tensions autour de l'enseignement des littératies plurielles en milieu minoritaire

Diane DAGENAIS

Université Simon Fraser, Colombie-Britannique, Canada

VOLUME XLV : 2 – AUTOMNE 2017

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante : « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton
Lucie DeBlois,
Université Laval
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Phyllis Dalley,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Révision linguistique

Le graphe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal

Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)

La littératie, tout au long de la vie

Coordination du numéro :

Marianne CORMIER, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

Liminaire

1 La littératie, tout au long de la vie

Marianne CORMIER, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

5 Tensions autour de l'enseignement des littératies plurielles en milieu minoritaire

Diane DAGENAIS, Université Simon Fraser, Colombie-Britannique, Canada

22 De la littératie à la bilitératie chez les élèves bi/plurilingues au Québec

Abdel Hakim TOUHMOU, Université de Montréal, Québec, Canada

47 Moi, jouer ? Observations sur l'acquisition du français en tant que langue seconde chez des élèves anglo-dominants au sein d'une classe de maternelle francophone

Rachelle GAUTHIER, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Marianne CORMIER, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

67 Plurilinguisme au musée : les langues au cœur du développement plurilittéraire et des apprentissages en sciences

Danièle MOORE, Université Simon Fraser, Colombie-Britannique, Canada

85 L'usage des technologies numériques pour le développement de compétences multimodales en littératie au 21^e siècle

Martine PELLERIN, Université de l'Alberta, Campus Saint-Jean, Alberta, Canada

**107 La dyslexie en milieu minoritaire
Adaptation d'un test de dépistage des dyslexies pour une population francophone minoritaire : l'exemple de l'ODÉDYS**

Josée NADEAU, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Jimmy BOURQUE, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Sarah PAKZAD, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

132 Des cercles de lecture au sein d'équipes de hockey au Nouveau-Brunswick : l'expérience des joueurs

Manon JOLICOEUR, Université de Montréal, Québec, Canada
Marianne CORMIER, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

151 Situations d'enseignement-apprentissage multidisciplinaires à partir d'albums de littérature jeunesse : une pratique littéraire contextualisée

Julie MYRE-BISAILLON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Anne RODRIGUE, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Carl BEAUDOIN, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

172 Le rapport de laboratoire dans les classes de science et technologie en 4^e secondaire : analyse d'un genre disciplinaire

Stéphanie LANCTÔT, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

194 Les difficultés de compréhension en lecture chez les étudiants de la francophonie ontarienne en formation initiale des maîtres

Isabelle CARIGNAN, Université TÉLUQ, Québec, Canada
Athanase SIMBAGOYE, Université Laurentienne, Ontario, Canada
Justin CHAMBERLAND, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
Annie ROY-CHARLAND, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

214 Réussite en littératie et capital culturel

Hélène DE VARENNES, Université du Nouveau-Brunswick, Nouveau-Brunswick, Canada

Tensions autour de l'enseignement des littératies plurielles en milieu minoritaire

Diane DAGENAIS

Université Simon Fraser, Colombie-Britannique, Canada

RÉSUMÉ

Le rapport de force entre les langues est devenu évident lors de l'adoption d'une innovation pédagogique visant le développement des littératies plurielles dans une classe du primaire en milieu francophone minoritaire. La titulaire de classe et l'enseignante d'anglais langue seconde ont collaboré dans des activités de production d'histoires bilingues à l'aide de l'outil numérique *ScribJab*. Les interactions dans cette classe ont été observées, photographiées et filmées dans une étude ethnographique pendant la production des histoires et les élèves et les enseignantes ont été interviewés sur leurs réactions à l'innovation. L'étude s'appuie sur les recherches qui révèlent la nature flexible et fluide des littératies plurielles, lesquelles sont constituées d'un mélange de codes, de variétés linguistiques et de modes d'expression. Les discussions théoriques sur les liens entre la langue et le pouvoir ainsi que les écrits sur le plurilinguisme, les littératies plurielles, la multimodalité et les politiques linguistiques ont aussi enrichi ce travail. Nous proposons dans cet article un récit ethnographique sur les tensions et les contradictions provoquées par la cohabitation des langues, traditionnellement séparées, durant les activités de production bilingue en contexte scolaire minoritaire.

ABSTRACT

Tensions around the teaching of plural literacies in a minority environment

Diane DAGENAIS - Simon Fraser University, British Columbia, Canada

The balance of power between languages became evident when adopting an educational innovation aimed at developing plural literacies in an elementary school class in a minority Francophone environment. The classroom teacher and ESL teacher collaborated on bilingual story production activities using the *ScribJab* digital tool. Interactions in this class were observed, photographed and filmed in an ethnographic study during story production, and students and teachers were interviewed about their reactions to the innovation. The study is based on research that reveals the flexible and fluid nature of plural literacies, which consist of a mixture of codes, linguistic varieties, and modes of expression. Theoretical discussions on the connections between language and power as well as writings on multilingualism, plural literacies, multimodality and language policies have also enriched this work. In this article, we propose an ethnographic account of the tensions and contradictions caused by the coexistence of languages that are traditionally separated during bilingual production activities in a minority school context.

RESUMEN

Tensiones en torno a la enseñanza de alfabetismos digitales plurales en medio minoritario

Diane Dagenais - Universidad Simón Fraser, Colombia-Británica, Canadá

La relación de fuerza entre las lenguas se ha puesto de manifiesto con la adopción de una innovación pedagógica cuyo objetivo era el desarrollo de alfabetismos digitales plurales en una clase de primaria en medio francófono minoritario. La maestra y la profesora de inglés como segunda lengua colaboraron en actividades de producción de cuentos bilingües con la ayuda de la herramienta digital *ScribJab*. Las interacciones en la clase fueron observadas, fotografiadas y filmadas en el cuadro de un estudio etnográfico durante la producción de cuentos y los alumnos y las maestras fueron entrevistadas sobre sus reacciones ante la innovación. El estudio se apoya en las investigaciones que ponen de manifiesto la naturaleza flexible y fluida de los alfabetismos digitales plurales, los cuales están constituidos por una mezcla de códigos, variedades lingüísticas y modos de expresión. Las discusiones teóricas sobre las relaciones entre la lengua y el poder así como los escritos sobre el plurilingüismo, los alfabetismos plurales, la multi-modalidad y las políticas lingüísticas, también enriquecieron este trabajo. En este artículo proponemos una descripción etnográfica de

las tensiones y las contradicciones provocadas por la cohabitación de lenguas tradicionalmente separadas, durante las actividades de producción bilingüe en contexto escolar minoritario.

INTRODUCTION

Dans les milieux minoritaires francophones, les enseignants et les enseignantes qui travaillent auprès d'élèves d'origines linguistiques et culturelles diverses peuvent avoir des réponses variées à leur apporter. Ils peuvent adopter des stratégies allant dans des directions différentes pour renforcer le développement des compétences en français. Ceux qui craignent que le bilinguisme ou le plurilinguisme des élèves nuise à l'apprentissage de la langue minoritaire peuvent chercher à interdire les autres langues à l'école. En suivant une autre logique, ceux qui connaissent les recherches montrant que la valorisation des langues et des cultures familiales sert à renforcer l'apprentissage de la langue scolaire (Armand, 2011; Cummins et Early, 2015) peuvent tenter d'intégrer en classe les pratiques plurielles acquises en famille et dans la communauté. Celles-ci comprennent des compétences de communication dans plusieurs langues et modes d'expression, tels que l'écrit, l'oral, le visuel et le gestuel (Dagenais, 2012). La reconnaissance des littératies plurielles devient toutefois compliquée dans les écoles qui se sont investies historiquement dans la reproduction des connaissances monolingues autorisées, la standardisation des normes linguistiques et la valorisation de la langue écrite comme étant la plus haute forme d'expression. Quand les enseignants ou enseignantes permettent à leurs élèves de puiser dans les langues qui les entourent (Moore et Sabatier, 2015), ce choix pédagogique peut susciter des tensions, particulièrement en milieu minoritaire où il est interprété soit comme un manque d'engagement à maintenir la langue française, soit comme une forme de résistance à des normes monolingues considérées comme restrictives.

PROBLÉMATIQUE

Dans ce qui suit, nous proposons une discussion des pratiques observées dans une classe du primaire au moment d'introduire une innovation visant le développement des littératies plurielles à l'école francophone. La titulaire de la classe et l'enseignante d'anglais langue seconde ont collaboré au projet pour permettre à leurs élèves de produire des histoires bilingues à l'aide de l'outil numérique *ScribJab* (voir scribjab.com). Nous nous attardons dans cet article sur la problématique de l'ouverture aux littératies plurielles dans un contexte de séparation des langues. Pour commencer, nous exposons le cadre théorique qui oriente notre recherche afin de situer notre discussion des activités de production dans une perspective influencée par les

écrits sur les liens entre langue et pouvoir ainsi que par les développements dans l'étude du plurilinguisme, des littératies plurielles, de la multimodalité et des politiques linguistiques. Par la suite, nous présentons le contexte scolaire examiné ici, l'outil *ScribJab* et l'approche ethnographique que nous avons employée sur le terrain. Nous décrivons comment les enseignantes ont, par moments, privilégié le contact des langues et comment, à d'autres occasions, elles ont eu recours à la séparation des langues correspondant à la politique établie dans leur école. Une analyse plus détaillée de la mise en place de cette innovation a été présentée ailleurs (Dagenais, Toohey, Bennett Fox et Singh, 2017). Nous revenons néanmoins ici sur les observations à l'école francophone afin d'approfondir la réflexion sur les tensions et les contradictions vécues dans l'enseignement des littératies plurielles en milieu minoritaire.

CADRE THÉORIQUE

Les dynamiques de pouvoir entre les groupes dominants et les groupes minoritaires ont été examinées par des chercheurs qui s'inspirent d'une perspective critique pour étudier les langues et les discours (Heller, 2002, 2007). Ces chercheurs proposent que les discours s'inscrivent dans des rapports de force au sein des institutions, y compris dans les écoles, où les inégalités sont reproduites et où certains groupes sont marginalisés en raison de leurs appartenances linguistiques et culturelles. En proposant de voir les discours comme des processus idéologiques, ces auteurs montrent comment ils servent d'instruments de contrôle pour maintenir les hiérarchies dans les milieux où certaines formes d'expression sont valorisées plutôt que d'autres. Leurs analyses permettent de dépister les sources de tensions dans les pratiques linguistiques adoptées localement dans le quotidien.

Comme nous l'avons expliqué ailleurs (Dagenais, 2012), la perspective critique s'insère dans une tradition de recherche bien établie (Pennycook, 2001). Elle a été reprise dans le domaine de l'éducation et appliquée à l'étude des littératies depuis quelques décennies déjà. Le modèle idéologique de la littératie proposé par Street (2003) s'inspire de la perspective critique en s'opposant à une vision autonome de la littératie comme habileté neutre. Il est fondé sur la supposition que les pratiques de littératie sont inextricablement liées aux structures de pouvoir, qu'elles sont interprétées différemment par les divers groupes et qu'elles varient selon les conditions matérielles et sociales prévalant sur le plan local. Les études qui reposent sur ce modèle, regroupées sous le terme « pédagogies critiques » (*critical pedagogies*) par Norton et Toohey (2004), visent à proposer des pistes éducatives plus équitables pour les élèves d'origines diverses. Elles réinvestissent à l'école les formes d'expression variées adoptées par les jeunes à la maison et dans la communauté, lesquelles ont été traditionnellement écartées à l'école, afin de s'en servir comme outils d'apprentissage.

Selon la notion de multimodalité proposée par Kress (2003), la communication est vue comme un processus sémiotique composé de plusieurs formes d'expression, y compris la langue orale et écrite. Les êtres humains ont depuis toujours eu recours à de multiples modes d'expression, mais plusieurs ont été éclipsés, d'après Kress, à la suite de l'invention de la presse à imprimer, le texte occupant dorénavant une place prépondérante dans la société et dans les écoles. Pour Kress, la multimodalité est redevenue évidente avec l'apparition des nouvelles technologies grâce auxquelles les images fixes et mobiles s'affichent avec des graphies, des sons et de la musique de façon alternée ou simultanée, et ce, dans une ou plusieurs langues. Depuis que les outils numériques sont devenus plus accessibles, les jeunes usagers peuvent s'engager plus facilement dans la production multimodale où ils peuvent combiner les langues et les modes d'expression. Dans le domaine de l'éducation, plusieurs chercheurs (Kalantzis et Cope, 2012; Hoechsmann et Poyntz, 2012; Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012) signalent que les élèves doivent être mieux préparés à comprendre les messages véhiculés aujourd'hui dans les divers médias, à les critiquer et à en produire eux-mêmes pour participer à la société « technologisée ».

Depuis longtemps, les recherches en sociolinguistique documentent les aspects hybrides et multidimensionnels des pratiques linguistiques chez les personnes bilingues et les plurilingues (Deprez, 1994; Grosjean, 1982). En proposant la notion de compétence plurilingue, Coste, Moore et Zarate (1997/2009) ont expliqué comment un individu peut posséder des compétences dans plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures, à des degrés divers, et les gérer pour communiquer « langagièrement » et interagir culturellement avec les autres. Les projets pédagogiques qui s'insèrent dans cette lignée ont montré qu'en plus d'être acquises en milieu familial et communautaire, ces compétences peuvent être développées à l'école dans des activités portant sur l'analyse systématique de la diversité linguistique et culturelle (Armand, 2008; Candelier, 2003).

Ces dernières années, les recherches sur le plurilinguisme se sont multipliées et plusieurs approches ont été adoptées, dont une perspective écologique axée sur la prise en compte de toutes les langues dans l'environnement (Hornberger, 2003), une vision hétéroglosse (García, 2008) selon laquelle les relations entre de multiples pratiques langagières sont examinées, le bilinguisme flexible centré sur le locuteur et sur les langues en tant que ressources sociales (Blackledge et Creese, 2010) et le « translanguage » (García et Li Wei, 2014) focalisé sur les allers-retours entre les différentes langues et les modes de communication. Prises ensemble, ces recherches ont contribué à remettre en question la supposition que les apprenants développent des compétences parallèles ou séparées dans les langues de leur répertoire. Elles permettent de voir la langue comme un système ouvert et de considérer le bilinguisme et le plurilinguisme en termes de mélanges de codes, de variétés et de modes d'expression.

À la lumière de ces travaux, les approches d'enseignement axées sur la norme linguistique ont perdu leur pertinence, car il est devenu évident qu'elles ne correspondent

pas aux répertoires communicatifs divers et fluides d'une population scolaire plus hétérogène (Creese, Blackledge et Takhi, 2015). D'après Fuller (2015), les idéologies linguistiques à l'école basées sur une norme monolingue n'admettent pas la possibilité que les plurilingues puissent être compétents dans plus d'une langue et elles supposent que les discours plurilingues sont déviants et ont besoin d'être réparés.

Les idéologies sur lesquelles reposent les politiques linguistiques du système scolaire ont été exposées dans les recherches sur les pratiques et les discours des acteurs sociaux (Ricento, 2006; Shohamy, 2006). Plutôt que d'examiner uniquement les politiques linguistiques officielles des institutions, ces études cherchent à appréhender l'expression locale des politiques linguistiques à partir des discours et des actions au quotidien. Dans ces recherches, la théorie critique offre un outil heuristique puissant pour comprendre comment les discours sur la langue comme entité fermée, constituée de frontières fixes, peuvent légitimer certaines formes d'expression plutôt que d'autres (monolingues vs plurilingues) et construire des catégories sociales (monolingues = bons élèves. En adoptant cette perspective sur les politiques linguistiques dans leurs recherches récentes menées en milieu francophone minoritaire, Brisson (2017) et Levasseur (2017) ont trouvé que des discours scolaires axés sur la valorisation du monolinguisme et la séparation des langues à l'école avaient un impact observable sur les interactions entre enseignants et élèves autour des langues. Comme nous le montrerons plus loin, nous avons aussi examiné dans notre recherche la manière dont les politiques linguistiques de l'école s'exprimaient dans les discours et les actions des enseignants.

Les recherches citées ci-dessus (Deprez, 1994; Grosjean, 1982; Moore, 2006) ont donc permis de voir que les pratiques bilingues et plurilingues sont multidimensionnelles, hybrides et flexibles. Une perspective critique a été utilisée pour analyser la façon dont des dynamiques de pouvoir sous-tendent les rapports entre les langues et pour expliquer la marginalisation des compétences bilingues et plurilingues (Fuller, 2015; Norton et Toohey, 2004; Pennycook, 2001, entre autres). À la lumière de ces travaux, la langue a été reconceptualisée comme un système ouvert, les chercheurs reconnaissant que plusieurs langues et modes sémiotiques sont impliqués dans la communication chez les bilingues et plurilingues. S'appuyant sur ces recherches, Cenoz et Gorter (2015), parmi bien d'autres, ont rejeté les discours sur la langue comme entité fermée, composée de frontières imperméables, remettant en question les politiques linguistiques et les approches pédagogiques qui privilégient une norme monolingue.

MÉTHODOLOGIE ET CONTEXTE

Grâce à une subvention de Simon Fraser University, nous avons entrepris une étude pilote dans deux écoles pour comprendre à quelles pratiques les enseignantes et les élèves avaient recours pendant qu'ils travaillaient avec l'outil *ScribJab*. À la fois un site web accessible sur ordinateur et une application iPad, *ScribJab* permet aux utilisateurs de lire et de créer des histoires numériques (textes, illustrations et enregistrements audio) en deux langues (soit en français ou en anglais avec une autre langue, soit dans les deux langues officielles). C'est aussi un espace où ils peuvent communiquer au sujet de leurs histoires avec des lecteurs, en plus d'écouter et de lire les histoires produites par les autres. À l'automne 2017, plus de 300 histoires avaient été publiées sur *ScribJab* dans plus de 20 langues. De nouvelles publications paraissent continuellement. Cet outil a grandement attiré l'attention des personnes bilingues et plurilingues, des parents, des enseignants, des bibliothécaires et des chercheurs qui considèrent que c'est un moyen unique et novateur de soutenir les littératies plurielles (Cummins, 2014; Hélot, Sneddon et Daly, 2014).

Les deux écoles du projet étaient situées dans des quartiers de classe moyenne et servaient une clientèle scolaire économiquement, linguistiquement et culturellement hétérogène de la région métropolitaine de Vancouver. Une classe d'anglais langue seconde dans une école secondaire anglophone constituait un terrain de recherche, tandis que l'autre était une classe de 6^e année dans une école primaire francophone. L'école francophone avait une population d'environ 400 élèves de 56 langues d'origines différentes. Dans cette école, l'attente du personnel était que le français soit la langue de communication en classe pour tous les élèves, sauf dans les cours d'anglais, comme l'explique plus loin l'enseignante qui nous a accueillies dans sa classe. Quelques extraits de données provenant de cette classe sont rapportés dans leur globalité dans cet article, car ils illustrent la manière dont le contact des langues peut être marqué par des tensions et des contradictions dans les milieux minoritaires francophones. Ces données soulèvent des questions sur les enjeux en place quand l'enseignement des littératies plurielles et l'ouverture à la diversité linguistique se heurtent à des politiques de séparation des langues.

Une approche ethnographique a été employée pour recueillir les données sur le terrain sur une période de six semaines. Nous avons rédigé des notes de terrain et pris des photos sur les interactions entre les élèves et les enseignantes pendant la production des histoires bilingues et nous avons aussi filmé le déroulement de ces activités. Nous avons interviewé les enseignantes et les élèves informellement tout au long des activités. Nous avons également effectué des entretiens semi-structurés avec les enseignantes au début et en fin de production et avec les élèves en petits groupes au terme du projet.

Pour analyser les données et rédiger le récit ethnographique qui suit, nous nous sommes inspirées des écrits récents sur l'analyse des données qualitatives à l'ère

post-codage (voir St-Pierre et Jackson, 2014, dans le numéro spécial de *Qualitative Inquiry* intitulé *Qualitative Data Analysis After Coding*). Ces écrits soulignent l'importance de se pencher plus explicitement sur les réactions physiques et affectives au vécu sur le terrain de recherche. En nous alignant sur ces perspectives, nous avons examiné les notes de terrain, les transcriptions des entrevues, les photos et les vidéos pour identifier les moments qui nous semblaient puissants, car ils étaient marqués par des intensités que nous avons ressenties sur place et en revisitant les données. En cherchant à comprendre les dynamiques entourant l'enseignement des littératies plurielles, nous avons été menées dans une analyse de ces moments à interroger les politiques linguistiques et les discours sur les meilleures pratiques linguistiques à privilégier à l'école francophone, en nous demandant quels effets ils ont pu avoir sur les enseignants dans ce contexte. Nous nous sommes limitées dans cette étude à documenter les discours et les pratiques observées sans viser à adopter la logique positiviste de représentation du «réel».

Mis à part les élèves arrivés récemment de pays où ils n'ont pas eu de contact préalable avec l'anglais, tous les enfants de la classe francophone avaient des niveaux de compétence assez élevés dans les deux langues officielles. Plusieurs d'entre eux parlaient aussi d'autres langues à la maison comme l'arabe, le vietnamien, le lingala, le swahili, l'éwé, le mandarin et le japonais. Comme signalé plus haut, les élèves ont travaillé sur *ScribJab* avec leur titulaire de classe, Josée (des pseudonymes sont utilisés pour les enseignantes), et leur professeure d'anglais langue seconde, Celie. Participait aussi à ces activités de production d'histoires une aide pédagogique, Nora, qui parlait l'anglais, le français et l'arabe. Nora apportait un soutien aux élèves présentant des besoins particuliers ainsi qu'à ceux qui étaient débutants dans l'apprentissage de l'anglais. Chaque élève avait accès à un ordinateur Apple qui lui avait été fourni au début de l'année.

Josée et Celie avaient suivi des cours de maîtrise sur les littératies plurilingues et multimodales donnés dans une université autre que la nôtre. Nous avons pris contact avec ces enseignantes, qui avaient exprimé le souhait de travailler avec *ScribJab*. Après avoir obtenu les permissions des autorités institutionnelles pour mener la recherche, à notre première visite à l'école nous avons été accueillies par Josée et la directrice. Celle-ci a manifesté son soutien pour le projet en montrant la copie de notre proposition de recherche sur son bureau qu'elle avait lu et signé.

Josée a expliqué dans un courriel, quelques semaines plus tard, comment elle voyait la politique linguistique de son école :

Nous sommes une école francophone, alors les élèves doivent parler en tout temps français pendant les heures de classe, sauf pendant les cours d'anglais évidemment. La récréation se passe dans la langue de leur choix, mais ils sont très fortement encouragés à parler français.

DISCUSSION

Les pratiques bilingues

Les activités de production se sont déroulées durant les cours de français, puis elles ont continué sans interruption pendant les cours d'anglais qui avaient lieu tout de suite après dans le même local. Josée travaillait seule avec les élèves sur leurs productions durant les cours de français et Celie et Nora se joignaient à elle pour soutenir les élèves pendant la période d'anglais. Le type de soutien offert par les enseignantes est décrit plus loin.

Au début de la première activité de production, Josée a annoncé aux élèves qu'ils allaient créer des histoires bilingues. Elle leur a dit que leurs textes devaient avoir pour titre *Un jour dans ma vie d'un superhéros* en ajoutant :

Si votre superhéros, par exemple, est d'origine arabe et il veut toujours dire un mot en arabe, c'est correct... ou si votre superhéros veut toujours dire un mot en japonais, il peut. Ça, c'est pas grave de mêler des langues. Pourvu que le gros soit en français et en anglais, vous pouvez mixer d'autres langues.

L'enseignante a ainsi souligné que les élèves devaient écrire leurs histoires en français et anglais, mais qu'ils pouvaient, s'ils le voulaient, insérer quelques mots en d'autres langues, pourvu que la plus grande partie du texte soit dans une langue officielle. On peut imaginer que Josée a insisté pour que les langues officielles prennent une place plus importante dans les histoires, puisqu'il s'agit des langues d'enseignement dans les cours de français et d'anglais où se déroulait la production bilingue. Josée a aussi expliqué aux élèves qu'ils pouvaient écrire d'abord dans la langue officielle dans laquelle ils étaient « *plus forts* », puis traduire leur histoire. En fait, selon nos observations, les langues non officielles ont été présentes seulement à l'oral pendant les activités de production. Et si nous avons bien entendu quelques mots d'arabe et d'espagnol échangés entre les élèves, nous n'avons pas vu d'exemples de ces langues dans les histoires. Il est possible, cependant, que les langues non officielles aient figuré plus largement dans les échanges en notre absence.

Dès le premier jour du travail sur *ScribJab*, les enseignantes se sont engagées dans des interactions orales bilingues avec les élèves pour offrir des explications et relire les textes produits par ces derniers. Par exemple, pour attirer l'attention des élèves vers Celie qui voulait leur donner des consignes sur la production des textes, Josée a parlé anglais en disant : « *Okay - shhhh, sweeties, I am the French teacher, helping you in French, but Celie needs to talk to you regarding what you are doing right now. So let's pause.* » Celie a enchaîné en demandant : « *Okay, so can you ferme your capots [d'ordinateur] really quick?* »

Cette pratique s'apparente à l'alternance codique (*code-switching*), un phénomène de passage d'une langue à l'autre chez les bilingues et les plurilingues, bien documenté dans les études sociolinguistiques (Gajo et Steffen, 2015). Les recherches sur l'alternance codique ont inspiré le développement des approches où le plurilinguisme figure comme ressource à mobiliser au profit de l'apprentissage des langues et des matières scolaires (Moore, 2006). D'après Gajo et Steffen (2015), l'alternance codique est didactisée et peut prendre plusieurs formes à l'école à des niveaux micro (dans les conversations locales), *méso* (dans les langues qui apparaissent dans la classe en séquence ou en parallèle, de façon planifiée ou non) et *macro* (dans la répartition de diverses langues selon les espaces temporels ou disciplinaires). La présence de deux langues en parallèle au niveau *méso* se rapproche, selon Gajo et Steffen (2015), du « *translanguaging* » décrit par García (2008). Plus récemment, García et Li Wei (2014) ont caractérisé le « *translanguaging* » non seulement par la mise en parallèle de deux ou plusieurs langues en classe, mais aussi par les allers-retours fluides entre elles et entre plusieurs modalités d'expression.

Selon nous, la pratique adoptée par les enseignantes au niveau *méso* dans l'extrait ci-dessus correspond à une forme hétéroglosse du parler bilingue présente dans la communauté, mais rarement acceptée à l'école francophone. Les enseignantes n'ont pas expliqué pourquoi elles avaient mélangé le français et l'anglais dans leur discours, mais elles ont signalé en entrevue que c'était la première fois qu'elles collaboraient à une activité pédagogique partagée. On peut imaginer qu'elles voulaient ainsi s'aligner sur les enfants en montrant leur propre bilinguisme et signaler que leur partenariat allait se distinguer des pratiques normalement adoptées par les enseignants dans ce contexte.

Pendant que les enfants travaillaient sur leurs productions, Josée, Celie et Nora circulaient dans la classe pour réagir aux textes des élèves elles avaient recours à diverses pratiques d'alternance codique. Parfois, elles parlaient avec un élève dans la langue du texte de l'enfant et à d'autres moments elles passaient d'une langue à l'autre en lisant un texte écrit dans une langue donnée. Donc, à certains moments, l'enseignante de français réagissait à un texte en anglais et, à d'autres, c'est l'inverse qui se passait. Ces allers-retours ont été observés à plusieurs reprises dans la classe francophone, ainsi que l'indique l'extrait suivant montrant comment Celie a parlé anglais avec un élève pendant qu'ils corrigeaient ensemble son texte en français :

Celie lit le texte en français sur l'écran : « Il était un fois le 30 Décembre. »

Élève : *I think it's* [inaudible].

Celie : Décembre, *what's what's going on?...*

Celie : *Décembre, it's very English what you've written.*

Élève : *No.*

Celie : *Yes, the spelling is correct. The first letter, what's going on with the first letter ? Should it be a capital «d»?*

Élève : *Yes.*

Celie : *In English.*

Dans cet échange, l'enseignante attire l'attention de l'élève sur l'orthographe du mot «Décembre» dans son texte en français (*Should it be a capital «d»?*). À la fin de l'extrait, elle signale que ce mot s'écrit avec une majuscule en anglais. Notons que, dans leurs interactions autour des textes, les enseignantes semblaient s'attendre à ce que les productions écrites respectent une norme monolingue et que les traces des autres langues devaient être effacées, contrairement à ce qu'elles-mêmes et les élèves faisaient à l'oral. Elles supposaient apparemment que la présence du contact des langues à l'écrit représentait un transfert négatif à éviter, ainsi que le présument certains chercheurs (Cenoz et Gorter, 2015). Donc, le parler bilingue et le «translanguaging» étaient tolérés à certains égards durant la production des histoires, mais ils n'étaient pas acceptés dans les écrits des élèves.

Par ailleurs, lorsque les enseignantes attiraient l'attention des élèves sur les influences des autres langues dans leurs textes, elles les invitaient à faire des comparaisons qui nous ont paru fort intéressantes sur les similitudes et les différences entre les langues. À titre d'exemple, Josée a donné le conseil suivant à l'ensemble de la classe concernant la production des versions française et anglaise des histoires :

Vous allez voir une grosse différence si vous écrivez en anglais ou en français, [en] français ça prend toujours plus de mots... Tu prends un livre qui a été traduit en français, tu vas voir... ça prend plus de place. Alors si vous commencez à écrire en anglais... arrangez-vous pour avoir un p'tit peu moins de mots parce que, quand vous traduisez en français, c'est sûr que vous allez en avoir plus.

Ce commentaire n'appelait pas nécessairement d'autres comparaisons, pas plus qu'il ne visait forcément à stimuler une discussion plus poussée sur les variétés linguistiques. Quoique ces commentaires comparatifs soient sporadiques et très courts, à certains égards ils ressemblaient aux activités d'éveil aux langues (Armand, 2008; Candelier, 2003) dans lesquelles les élèves entreprennent une analyse systématique de plusieurs langues.

La séparation des langues

Les enseignantes ont adopté un discours bilingue, et elles ont pratiqué certaines formes d'alternance codique de niveau *méso* dans les interactions orales en classe au début du projet. Cependant, la séparation des langues a été maintenue dans les productions écrites :

Josée: Okay, vous faites pas des histoires, la même histoire en anglais [et] français dans le même texte par exemple. Le «code-switching» on va essayer de le [elle écarte ses mains pour montrer la séparation].

La séparation des langues a été réinstallée aussi dans les échanges à l'oral quand Josée a annoncé que, dorénavant, les enfants devaient indiquer dans quelle langue ils voulaient recevoir des rétroactions à l'oral sur leur texte. Elle a dessiné deux cases au tableau, avec les titres «*English*» et «*Français*» écrits au-dessus de chacune, en expliquant que les élèves devaient inscrire leur nom sous la langue correspondant à celle de leur texte et que l'enseignante de cette langue allait réagir à leur travail. Considérée comme la meilleure approche par beaucoup d'enseignants, de directions d'école et de parents impliqués dans les écoles francophones, la séparation des langues vise à protéger la langue française dans les milieux où l'anglais domine. De telles pratiques ne sont pas limitées aux milieux francophones minoritaires; on les retrouve dans des contextes plurilingues ailleurs dans le monde où l'on suppose que le bilinguisme peut nuire au maintien de la langue minoritaire (Cenoz et Gorter, 2015).

Dans cette classe, la cohabitation de l'anglais et du français allait de toute évidence à l'encontre de la politique de l'école, et cela semble avoir provoqué des tensions chez les enseignantes qui naviguaient dans des eaux inconnues. Il faut noter qu'à part leur programme de maîtrise, à notre connaissance les enseignantes n'avaient pas reçu de formation explicite sur la didactisation de l'alternance codique. Leur incertitude a sans doute mené à l'installation d'une situation bien particulière où les langues étaient présentes en parallèle et selon un mode séquentiel. Ainsi, on entendait dans cette classe les deux langues officielles pendant que les trois éducatrices travaillaient simultanément côte à côte, soit en français ou en anglais de façon monolingue avec les élèves pour réagir à leurs productions. En même temps, les élèves ont continué à pratiquer le parler bilingue entre eux, pendant que leurs interactions monolingues avec les enseignantes (une enseignante, une langue) alternaient d'une langue à l'autre selon la locutrice adulte. De plus, ils pratiquaient une forme d'alternance séquentielle à l'écrit, car ils écrivaient leurs histoires dans une langue avant de la traduire à l'autre.

Étant donné l'importance de la séparation des langues à l'école, nous avons demandé à Josée en entrevue comment elle pensait que ses collègues réagiraient à sa collaboration avec la professeure d'anglais :

Chercheure : Et comment réagissent vos collègues à l'idée que vous travaillez ensemble, le prof d'anglais puis le prof de français?

Josée : On est chanceux... c'est encouragé... c'est sûr qu'on a toujours à lutter justement contre ce principe-là de l'anglais c'est l'anglais, le français c'est le français et on veut pas mélanger. Mais les enfants réagissent bien, avec moi ils parlent seulement français et avec le prof d'anglais ils parlent seulement anglais. C'est clair dans leur tête, peu importe la période.

Notons que sa réponse allait dans plusieurs directions. D'abord, elle a affirmé que la collaboration était encouragée, ensuite elle a fait allusion à une lutte contre la politique linguistique menée par certains. Pour terminer, elle a rapporté que les enfants « réagiss[ai]ent bien » à l'innovation, car ils ne mélangaient pas les langues, ni dans leurs interactions avec les enseignantes ni « dans leur tête ». Les contradictions dans ce discours semblent bien refléter ce que nous avons observé au cours de l'observation sur le terrain, dans le sens où les pratiques linguistiques adoptées par les enseignantes paraissent correspondre, par moments, à une forme de résistance à la politique linguistique de séparation des langues et, à d'autres moments, elles s'alignaient sur celle-ci.

Selon nos observations, les enfants étaient ravis de s'exprimer dans les deux langues durant la production sur *ScribJab*. Nous avons observé tout au long de ce projet un haut niveau de concentration chez les élèves. Ils se sont engagés avec un enthousiasme visible dans ce projet, et ce, en dépit des interactions très bruyantes et des problèmes techniques auxquels ils ont été continuellement confrontés. Ils ont raconté en entrevue qu'ils avaient trouvé ce projet amusant, car c'était la première fois qu'ils avaient l'occasion de faire valoir leurs compétences dans les deux langues officielles et leurs habiletés de traduction en créant des histoires bilingues.

CONCLUSION

Nous avons montré par cette étude comment un enseignement des littératies plurielles, ouvert au contact des langues, s'est heurté à la politique linguistique de séparation des langues et a été marqué par des approches contradictoires. Au début de la production des histoires bilingues, les enseignantes ont adopté un parler bilingue et pratiqué l'alternance codique dans leurs échanges avec les élèves. Par la suite, elles ont réinstallé la séparation des langues dans les productions et dans les échanges entre enseignantes et élèves.

Si ces activités ont été bien reçues par les élèves, nous tenons à souligner qu'elles semblent avoir placé les enseignantes dans une position délicate, car le parler bilingue et l'alternance codique en classe allaient à l'encontre de la politique linguistique à l'école. Il faut reconnaître que l'évolution d'une nouvelle perspective sur

l'apprentissage des langues axée sur l'ouverture au bilinguisme et au plurilinguisme et la mise en place de pédagogies correspondantes peuvent poser un dilemme sérieux pour les enseignants du milieu minoritaire. Comme nous l'avons indiqué plus haut, les innovations pédagogiques sont marquées par l'incertitude et elles peuvent mener à des approches contradictoires quand le parler bilingue et l'alternance codique sont tolérés à certains moments, mais éliminés en faveur du monolinguisme à d'autres.

Les politiques linguistiques pèsent sur les pratiques scolaires, comme l'ont montré Brisson (2017) et Levasseur (2017), et elles limitent ce que les enseignants et les élèves peuvent faire, bien que les acteurs du milieu aient toujours une certaine marge de liberté pour résister aux mesures restrictives et trouver des moyens de les contourner. À notre connaissance, la compétence professionnelle des enseignantes avec qui nous avons travaillé et leur attachement à la langue française n'ont pas été remis en question. Toutefois, on peut facilement imaginer que les enseignants désireux d'explorer des approches bilingues et plurilingues ailleurs ne seraient pas nécessairement à l'abri des critiques formulées par ceux qui voient dans le bilinguisme une menace au maintien de la langue minoritaire.

Se pose alors la question suivante : comment favoriser l'enseignement des littératies plurielles et soutenir les enseignants qui accueillent toutes les langues parlées par les enfants, y compris l'anglais, dans le milieu minoritaire où la résistance à la domination de l'anglais fait partie de la raison d'être de l'école? Les enjeux sont énormes et nous ne prétendons pas avoir de réponses finales, bien qu'il soit évident à la lecture de ce texte que nous penchons vers l'ouverture à la diversité. En nous appuyant sur les recherches qui montrent que le détour vers les autres langues des élèves favorise l'apprentissage de la langue scolaire, nous croyons que la didactique du plurilinguisme (Moore, 2006; Gajo et Steffen, 2015) mérite d'être explorée en milieu minoritaire. Il se peut que certaines formes d'alternance codique soient mieux adaptées que d'autres à ce contexte. Il faudrait aussi considérer le mérite des pédagogies qui reconnaissent le parler bilingue et permettent aux élèves d'utiliser certains types de « *translanguaging* » (García et Li Wei, 2014).

La vitalité linguistique doit demeurer un objectif primordial pour assurer la survie de la communauté francophone minoritaire. En même temps, celle-ci doit trouver des moyens de s'adapter aux changements démographiques de sa population scolaire en faisant avancer des approches pédagogiques qui correspondent aux développements des connaissances sur l'apprentissage et l'enseignement des langues. Nous craignons avec d'autres (Gérin-Lajoie, 2003; Heller, 2006) que, si l'école francophone n'accepte pas que les élèves puissent avoir des affiliations et des pratiques linguistiques diverses, elle risque de perdre ces jeunes au profit des établissements où ils peuvent s'exprimer plus librement. Nous ajouterons qu'elle risque aussi de s'aliéner les enseignants qui cherchent à soutenir ces élèves en misant sur des innovations dans lesquelles le contact des langues et des formes d'expression est facilité et considéré comme une ressource dans l'apprentissage.

Références bibliographiques

- ARMAND, F. (2011). Activités d'éveil aux langues, discrimination auditive et conscience plurilingue au préscolaire en contexte pluriethnique et défavorisé. *Le langage et l'homme*, 46(2), 55-72.
- BLACKLEDGE, A. et CREESE, A. (2010). *Multilingualism: A critical perspective*. Londres : Continuum.
- BRISSON, G. (2017). *Plurilingual and pluricultural subject positioning of plurilingual students in a Francophone minority school in British Columbia* (thèse de doctorat non publiée). University of British Columbia, Vancouver, Colombie-Britannique, Canada.
- CANDELIER, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang: bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck.
- CENOZ, J., et GORTER, D. (dir.). (2015). *Multilingual education: Between language learning and translanguaging*. Cambridge, R.-U. : Cambridge University Press.
- COSTE, D., MOORE, D. et ZARATE, G. (1997/2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- CREESE, A., BLACKLEDGE, A. et TAKHI, J. K. (2015). Communicative repertoires in the community language classroom. Resources for negotiating authenticity. Dans J. Cenoz et D. Gorter (dir.), *Multilingual education: Between language learning and translanguaging* (p. 159-176). Cambridge, R.-U. : Cambridge University Press.
- CUMMINS, J. (2014). Rethinking pedagogical assumptions in Canadian French immersion programs. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 2(1), 3-22.
- CUMMINS, J. et EARLY, M. (dir.). (2011). *Identity texts. The collaborative creation of power in multilingual schools*. Stoke-on-Trent, R.-U. : Trentham Books.
- DAGENAIS, D. (2012). Littératies multimodales et perspectives critiques. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les Cahiers de l'Acedle*, 9(2), 15-46.
- DAGENAIS D., TOOHEY, K., BENNETT FOX, A. et SINGH, A. (2017). Multilingual and multimodal composition at school: *ScribJab* in action. *Language and Education*, 31(3), 263-282.

- DEPREZ, C. (1994). *Les enfants bilingues : langues et familles*. Paris : Didier.
- FULLER, J. (2015). Language choices and ideologies in the bilingual classroom. Dans J. Cenoz et D. Gorter (dir.), *Multilingual education : Between language learning and translanguaging* (p. 137-158). Cambridge, R.-U. : Cambridge University Press.
- GAJO, L. et STEFFEN, G. (2015). Didactique du plurilinguisme et alternance de codes : le cas de l'enseignement bilingue précoce. *Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, 71(4), 471-499.
- GARCÍA, O. (2008). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA : Wiley-Blackwell.
- GARCÍA, O. et WEI, L. (2014). *Translanguaging. Language, bilingualism and education*. Basingstoke, R.-U. : Palgrave MacMillan.
- GÉRIN-LAJOIE, D. (2003). *Parcours identitaires de jeunes francophones en milieu minoritaire*. Sudbury, Ont. : Prise de parole.
- GROSJEAN, F. (1982). *Life with two languages. An introduction to bilingualism*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- HELLER, M. (2002). *Éléments d'une sociolinguistique critique*. Paris : Didier.
- HELLER, M. (2006). *Linguistic minorities and modernity: A sociolinguistic ethnography* (2^e éd.). Londres : Continuum.
- HÉLOT, C., SNEDDON, R. et DALY, N. (dir.). (2014). *Children's literature in multilingual classrooms. From multiliteracy to multimodality*. Stoke-on-Trent, R.-U. : Trentham Books.
- HOECHSMANN, M. et POYNTZ, S. R. (2012). *Media literacies: A critical introduction*. Malden, MA : Wiley-Blackwell.
- HORNBERGER, N. (dir.). (2003). *Continua of biliteracy. An ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings*. Clevedon, R.-U. : Multilingual Matters.
- KALANTZIS, M. et COPE, B. (2012). *Literacies*. Cambridge, R.-U. : Cambridge University Press.
- KRESS, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Londres, R.-U. : Routledge.

- LEBRUN, M., LACELLE, N. et BOUTIN, J.-F. (2012). *Enjeux épistémologiques et pragmatiques de la littératie médiatique multimodale*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- LEVASSEUR, C. (2017). «Moi j'suis pas francophone!»: Discours, pratiques langagières et représentations identitaires d'élèves de francisation à Vancouver (Thèse de doctorat non publiée). Université de Montréal, Montréal, Québec, Canada.
- MOORE, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris: Didier.
- MOORE, D. et SABATIER, C. (2015). Les approches plurielles et les livres plurilingues. De nouvelles ouvertures pour l'entrée dans l'écrit et pour favoriser le lien famille-école en milieu multilingue et multiculturel. *Nouveaux Cahiers de la recherche en éducation*, 17(2), 32-65.
- NORTON, B. et TOOHEY, K. (2004). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge, R.-U.: Cambridge University Press.
- PENNYCOOK, A. (2001). *Critical applied linguistics: A critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- PERREGAUX, C., DE GOUMËNS, C., JEANNOT, D. et DE PIETRO, J.-F. (dir.). (2003). *Éducation et ouverture aux langues à l'école*. Neuchâtel, Suisse: CIIP.
- RICENTO, T. (2006). Theoretical perspectives in language policy. An overview. Dans T. Ricento (dir.), *An introduction to language policy: Theory and method* (p. 3-23). Malden, MA: Blackwell.
- SHOHAMY, E. (2006). *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. New York, NY: Routledge.
- ST. PIERRE, E. A. et JACKSON, A. Y. (2014). Qualitative data analysis after coding. *Qualitative Inquiry*, 20(6), 715-719.
- STREET, B. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77-91.

De la littératie à la bilittératie chez les élèves bi/plurilingues au Québec

Abdel Hakim TOUHMOU

Université de Montréal, Québec, Canada

VOLUME XLV : 2 – AUTOMNE 2017

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante : « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton
Lucie DeBlois,
Université Laval
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Phyllis Dalley,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Révision linguistique

Le graphe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal

Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)

La littératie, tout au long de la vie

Coordination du numéro :

Marianne CORMIER, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

Liminaire

1 La littératie, tout au long de la vie

Marianne CORMIER, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

5 Tensions autour de l'enseignement des littératies plurielles en milieu minoritaire

Diane DAGENAIS, Université Simon Fraser, Colombie-Britannique, Canada

22 De la littératie à la bilinguïté chez les élèves bi/plurilingues au Québec

Abdel Hakim TOUHMOU, Université de Montréal, Québec, Canada

47 Moi, jouer ? Observations sur l'acquisition du français en tant que langue seconde chez des élèves anglo-dominants au sein d'une classe de maternelle francophone

Rachelle GAUTHIER, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Marianne CORMIER, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

67 Plurilinguisme au musée : les langues au cœur du développement plurilittéraire et des apprentissages en sciences

Danièle MOORE, Université Simon Fraser, Colombie-Britannique, Canada

85 L'usage des technologies numériques pour le développement de compétences multimodales en littératie au 21^e siècle

Martine PELLERIN, Université de l'Alberta, Campus Saint-Jean, Alberta, Canada

**107 La dyslexie en milieu minoritaire
Adaptation d'un test de dépistage des dyslexies pour une population francophone minoritaire : l'exemple de l'ODÉDYS**

Josée NADEAU, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Jimmy BOURQUE, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Sarah PAKZAD, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

132 Des cercles de lecture au sein d'équipes de hockey au Nouveau-Brunswick : l'expérience des joueurs

Manon JOLICOEUR, Université de Montréal, Québec, Canada
Marianne CORMIER, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

151 Situations d'enseignement-apprentissage multidisciplinaires à partir d'albums de littérature jeunesse : une pratique littéraire contextualisée

Julie MYRE-BISAILLON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Anne RODRIGUE, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Carl BEAUDOIN, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

172 Le rapport de laboratoire dans les classes de science et technologie en 4^e secondaire : analyse d'un genre disciplinaire

Stéphanie LANCTÔT, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

194 Les difficultés de compréhension en lecture chez les étudiants de la francophonie ontarienne en formation initiale des maîtres

Isabelle CARIGNAN, Université TÉLUQ, Québec, Canada
Athanase SIMBAGOYE, Université Laurentienne, Ontario, Canada
Justin CHAMBERLAND, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
Annie ROY-CHARLAND, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

214 Réussite en littératie et capital culturel

Hélène DE VARENNES, Université du Nouveau-Brunswick, Nouveau-Brunswick, Canada

De la littératie à la bilittératie chez les élèves bi/plurilingues au Québec

Abdel Hakim TOUHMOU

Université de Montréal, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Cet article porte sur la bilittératie chez les élèves bi/plurilingues en contexte québécois, en particulier ceux qui sont issus de groupes linguistiques minoritaires ou minorisés. Nous y soulignons l'importance de prendre en compte les habiletés bilittératiques des élèves allophones dans la pratique enseignante, notamment au regard de leurs effets sur l'enseignement-apprentissage de la langue. L'intérêt est d'apporter un éclairage dans la compréhension que les acteurs de l'éducation peuvent avoir de la bilittératie, particulièrement ceux qui travaillent dans un milieu bi/plurilingue, et de faire émerger des lignes de questionnement nouvelles. Il est d'abord question de la littératie, un concept complexe et variable qui connaît de nos jours un important élargissement conceptuel traduisant une diversité de positions chez les chercheurs. Nous nous intéressons ensuite à la bilittératie, que nous considérons sous l'angle d'une conception non dichotomique au regard des habiletés bi/plurilittératiques. Ce concept on ne peut plus complexe semble très peu mobilisé au Québec. Pourtant, il soulève des enjeux didactiques importants, en particulier le transfert des connaissances et des habiletés littératiques d'une langue à l'autre, de même que la place qu'occupent les ressources linguistico-culturelles des élèves bi/plurilingues en salle de classe. En perspective, nous abordons sommairement un cadre opérationnel pour étudier la bilittératie en milieu scolaire.

ABSTRACT

From literacy to biliteracy among bi/multilingual students in Quebec

Abdel Hakim TOUHMOU, University of Montreal, Quebec, Canada

This article focuses on biliteracy among bi/multilingual students in a Quebec context, particularly those from minority or minoritized language groups. We emphasize the importance of taking into account the biliteracy abilities of allophone students in the teaching practice, especially regarding their effects on the teaching-learning of the language. The interest is to shed light on the understanding that education stakeholders may have biliteracy, particularly those working in a bi/multilingual environment, and to bring out new lines of questioning. First is the question of literacy, a complex and variable concept that is currently undergoing a major conceptual expansion, reflecting a diversity of positions among researchers. We then look at biliteracy, which we consider from the angle of a non-dichotomous concept regarding abilities in bi/pluraliteracy. This very complex concept seems very little mobilized in Quebec. However, it raises important didactical issues, in particular the transfer of knowledge and literacy skills from one language to another, as well as the place occupied by the linguistic and cultural resources of bi/multilingual students in the classroom. In perspective, we briefly explore an operational framework for studying biliteracy in schools.

RESUMEN

Del alfabetismo al bi-alfabetismo entre los alumnos bi/plurilingües en Quebec

Abdel Hakim TOUHMOU, Universidad de Montreal, Quebec, Canadá

Este artículo aborda el bi-alfabetismo entre los alumnos bi/plurilingües en contexto quebequense, en particular aquellos provenientes de grupos lingüísticos minoritarios o tratados como minoría. Subrayamos la importancia de tomar en consideración las habilidades bi-alfabéticas de los alumnos alófonos en la práctica del maestro, sobre todo en lo relacionados con sus efectos sobre la enseñanza-aprendizaje de la lengua. Nos interesa arrojar luz en la comprensión que los actores de la educación pueden tener del bi-alfabetismo, particularmente aquellos que trabajan en un medio bi/plurilingüe, y de hacer emerger nuevas líneas de interrogación. Por principio se aborda la cuestión del alfabetismo, un concepto complejo y variable que actualmente conoce una importante ampliación conceptual que traduce la diversidad de posiciones entre los investigadores. Después, abordamos el bi-alfabetismo, considerando desde el ángulo de una concepción no dicotómica en lo que concierne a las habilidades bi/pluri-alfabéticas. Dicho concepto, por demás complejo, se ha

utilizado muy poco en Quebec. Sin embargo, en él se plantean retos didácticos importantes, en particular la transferencia de conocimientos y habilidades alfabéticas de una lengua a otra, así como del lugar que ocupan los recursos lingüísticos-culturales de los alumnos bi/plurilingües en el salón de clase. En perspectiva, abordamos brevemente un cuadro operacional para estudiar el bi-alfabetismo en el medio escolar.

INTRODUCTION

La littératie, fondamentale pour le développement de l'individu, constitue aussi un investissement aux retombées de première importance pour la société (Conseil des ministres de l'Éducation du Canada [CMEC], 2010; Makdissi et Boisclair, 2010; Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2014). Les habiletés de lecture et d'écriture sont en effet l'une des préoccupations majeures de l'école et représentent un défi important pour les élèves (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2006a; Morin et Montésinos-Gelet, 2007).

Par ailleurs, la proportion des élèves allophones¹ inscrits à la formation générale augmente dans les écoles publiques québécoises (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2014), où ces élèves sont appelés à poursuivre les mêmes apprentissages que leurs pairs francophones. Selon les données fournies par le Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (Sévigny, 2016), les élèves allophones du primaire et du secondaire représentaient en 2015 plus d'un tiers de la population scolaire montréalaise (42,7 %), dépassant ainsi le nombre d'élèves francophones (37,5 %). Depuis 1994, plus de 235 langues, autres que les langues française et anglaise, ont été recensées comme étant la langue maternelle (dorénavant langue première) des élèves (MELS, 2006). Cette diversité linguistique, qui fait réaliser que de nombreux élèves sont bi/plurilingues, sous-tend que ces derniers ont acquis des habiletés de littératie dans une langue autre que le français ou l'anglais. Cette réalité ne manque pas de soulever des questions sur les compétences plurielles des élèves bi/plurilingues qui sont souvent marginalisées et se développent en marge de l'institution scolaire (Moore, 2006).

L'école québécoise ne fait pas figure d'exception depuis que le Québec a décidé il y a quatre décennies d'adopter la perspective monolingue en faisant du français la

1. Ceux dont la langue maternelle (dorénavant langue première dans ce texte) est autre que la langue de scolarisation.

langue de scolarisation et la langue de pouvoir social² (Gouvernement du Québec, 2017). En effet, la prise en compte de la diversité linguistique est très peu présente dans les écoles québécoises (Armand, Dagenais et Nicollin, 2008). Pourtant, il est aujourd'hui établi que l'élève bi/plurilingue construit sa compétence langagière sur la base des expériences linguistiques qu'il a accumulées durant son parcours d'apprentissage (MEQ, 2006b). À cet égard, la reconnaissance et la valorisation de la langue première des élèves allophones revêtent une grande importance pour développer la littératie en langue seconde³, en l'occurrence en français (Armand, 2011; Lovejoy, Fox et Wills, 2009; Roy, 2010). Aussi, les travaux de recherche (voir, par exemple, Cummins, 2014; Gregory, 1997; Hornberger, 2003, 2004; Hudelson, 1994) montrent que la réussite scolaire des élèves de groupes linguistiques minoritaires ou minorisés⁴ est significativement liée à la prise en considération de leurs ressources linguistiques et culturelles. Lorsqu'on tient compte de ces ressources, l'élève apprend mieux à lire et à écrire, ainsi que le montrent plusieurs recherches (Carton *et al.*, 2014; Perregaux, 1994).

Tout cela pose le problème de la place qu'occupent les ressources littéraciques encodées dans la langue première des élèves bi/plurilingues dans l'école publique québécoise et de l'influence qu'elles exercent sur l'apprentissage de la langue seconde, tout particulièrement chez les élèves de groupes linguistiques minoritaires ou minorisés qui apprennent le français. La recherche a par exemple montré que les caractéristiques de la langue première de l'élève (Akinci, 2008; Alegria, Marin, Carrillo et Mousty, 2003) et le contexte socioculturel (Goldenberg, Rueda et August, 2008) peuvent influencer sur le développement de la littératie en langue seconde. Cela ne manque pas de susciter des interrogations quant à la bilittératie chez les élèves allophones bi/plurilingues, laquelle semble une question assez éloignée des pratiques des intervenants scolaires ainsi que des orientations institutionnelles et politiques. Nous rejoignons ici Hornberger (2003, 2004), qui estime que la question de la bilittératie est insuffisamment abordée dans les politiques de l'éducation. Dans le contexte du système d'éducation québécois où la population allophone continue de s'accroître, nous trouvons donc pertinent de jeter un éclairage sur le concept de bilittératie.

Nous nous proposons dans cet article de contribuer à une réflexion sur la problématique de la bilittératie, qui interroge profondément les pratiques d'enseignement et met en échec la représentation monolingue de l'apprentissage (Touhmou, 2015a). Afin de mieux saisir la question, et sans prétendre à l'exhaustivité, nous tentons dans un premier temps de cerner le concept de littératie. Dans un second temps, nous

-
2. Il importe de rappeler qu'en vertu de la Charte de la langue française (loi 101), adoptée en 1977, les élèves immigrants allophones sont, à quelques exceptions près, obligés de faire leur scolarité dans une école de langue française.
 3. Signalons à ce sujet en particulier que les personnes pour qui le français constitue une langue seconde (ou tierce) semblent vulnérables en littératie (Lafontaine, Ruel et Moreau, 2013).
 4. Le concept de groupe minorisé désigne « un groupe qui subit le processus d'infériorisation parce qu'il est en situation de "moindre pouvoir" matériel et idéal par rapport au groupe majoritaire » (Potvin et Pilote, 2016, p. 83).

définissons la bilittératie, puis la situons à l'intérieur d'un cadre théorique qui remet en question l'étanchéité des habiletés bilittéraciques, voire plurilittéraciques. La réflexion nous conduira enfin à établir sommairement un cadre opérationnel pour étudier la bilittératie chez les élèves bi/plurilingues.

LA LITTÉRATIE: UN CONCEPT COMPLEXE ET DYNAMIQUE

L'émergence du concept

Vers les années 1960, la littératie s'est imposée comme un véritable domaine de recherche (Brockmeier et Olson, 2009). Pourtant, jusqu'au début des années 1980, le concept de littératie ne figurait pas dans la francophonie en raison des réticences dont il faisait l'objet (Jaffré, 2004). Selon Pierre (2003a, 2003b), le concept a fait son apparition en 1985 dans l'espace francophone, pour remplacer le concept d'alphabétisation auparavant synonyme, à tort, de *literacy* en anglais. Selon Fraenkel et Mbodj-Pouye (2010), celui-ci était apparu en 1883 dans un contexte américain de lutte contre l'illettrisme.

C'est dans un article empirique publié en 1985 (Giasson, Baillargeon, Pierre et Thériault) qu'un groupe de chercheuses québécoises – le Groupe de recherche sur l'acquisition de la lecture chez le lecteur précoce (GRALLP) – a introduit en langue française le concept de «littéracie» comme équivalent du mot anglais *literacy* pour désigner «un ensemble d'attitudes et de connaissances qu'un individu ou un groupe manifestent à l'égard de l'écrit (Harkness, 1981)» (Giasson, Baillargeon, Pierre et Thériault, 1985, p. 458).

En effet, plusieurs auteurs (Barré-De Miniac, 2003a; Barré-De Miniac, Brissaud et Rispaïl, 2004; Jaffré, 2004; Rispaïl, 2011) s'accordent pour admettre que le concept de littératie, découlant du terme anglo-saxon *literacy*, a été proposé dans le dessein de nommer une réalité nouvelle au regard de la maîtrise de la langue écrite, autre que celle exprimée par le terme désuet «illettrisme», lequel a prévalu dans les débats théoriques et conceptuels qui ont eu cours en France durant les années 1980. Mais ce n'est qu'au début des années 2000 que l'on a vu apparaître le nouveau concept dans les travaux de recherche en didactique menés dans ce pays (Barré-De Miniac, 2015; Rispaïl, 2011).

Dans un rapport réalisé par la Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français, l'émergence du concept de littératie est justifiée de la manière suivante :

Alors que les grandes enquêtes récentes sur le sujet renvoyaient explicitement au concept d'alphabétisation, un glissement s'est opéré dans ces enquêtes et surtout, dans la reconceptualisation du champ et dans les pratiques.

Un déplacement s'est, en effet, opéré de l'*apprentissage* du code écrit à son *usage*. Alors que le terme « alphabétisation » renvoie communément à l'enseignement ou à l'apprentissage de base du code écrit, la langue française ne disposait d'aucun terme propre pour exprimer les aptitudes ou les capacités à communiquer par écrit, ou encore pour exprimer l'état de l'écrit soit chez un individu, soit dans la société. Au cours des dernières années, deux néologismes sont apparus pour rendre compte de cette réalité : « alphabétisme » et « littératie ». Dans la publication canadienne de 1996, les instances fédérales concernées ont adopté le terme alphabétisme, « plus accepté et plus répandu dans la communauté francophone du pays », se démarquant ainsi du rapport international en français qui a utilisé « littératie » (Wagner, Corbeil, Doray et Fortin, 2002, p. 12).

Sur un autre plan, notons qu'aucune orthographe consensuelle n'apparaît dans les recherches francophones. Différentes graphies sont en effet adoptées dans les écrits scientifiques : « litéracie » (Giasson, Baillargeon, Pierre et Thériault, 1985; Jaffré, 2004), « littéracie » (Barré-De Miniac, 2003a, 2003b; Rispail, 2011) et « littératie » (Raynal et Rieunier, 2014). Pour notre part, nous utilisons l'orthographe adoptée par l'Office québécois de la langue française et la banque de données terminologiques et linguistiques du gouvernement du Canada (*TERMIUM Plus*). Contrairement aux idées reçues, le mot « littératie » tire bien son origine du latin *litteratius* (littérature) qui dérive de *littera* signifiant « lettre » (Gaffiot, 2000; Jaffré, 2004; Pierre, 2003a, 2003b). Au-delà des raisons qui peuvent motiver la manière d'écrire le terme littératie, les variations orthographiques de ce mot ne manquent pas de soulever un questionnement quant à la définition du concept.

L'élargissement du concept

La littératie a souvent été réduite aux compétences de lecture et d'écriture (McLaughlin, 2010). En effet, dans une conception traditionnelle, la littératie est définie comme le savoir lire-écrire (de Villers, 2015; Jaffré, 2004). Dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Legendre (2005, p. 841) précise quant à lui que le concept de littératie fait référence à « tout ce qui a rapport au domaine de l'écrit ».

Or, il faut reconnaître que la littératie dépasse largement le savoir lire-écrire (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2011) et que la communication orale est à la base même de la littératie (Allen, 2014; Lafontaine, 2013; Rispail, 2011). À la suite d'une synthèse de la littérature scientifique sur la littératie familiale et communautaire, Beauregard, Carignan et Létourneau (2011, p. 8) précisent justement que la littératie est associée au développement des habiletés de réception et de production d'un message écrit, ainsi que des habiletés de réception et de production d'un message oral. Ces chercheuses ajoutent que « ces pratiques [dites] "littératiées" peuvent être utilisées dans la vie courante, à la maison, au travail, à l'école ou dans la collectivité

en fonction des objectifs visés par chacun, et ce, en interaction avec ses propres valeurs et sa propre culture».

En revanche, l'OCDE (2014, p. 28) considère que la littératie

ne concerne pas la compréhension ou la production orale, ni la production de textes écrits. La littératie est une compétence qui implique la capacité de construire du sens, d'analyser et d'utiliser des textes dans le but d'atteindre divers objectifs dans différents contextes.

Dans ce même ordre d'idées, Bouchard et Kadi (2012, p. 11) définissent le concept de littératie, au-delà du savoir lire-écrire, comme «une culture de l'écrit qui permet à qui la possède de maîtriser le temps, l'espace, le monde d'une manière spécifique».

L'on perçoit ainsi un élargissement conceptuel qui situe la littératie dans la diversité des contextes et dans la variabilité des «expériences littératiées», pour reprendre l'expression de Molinié et Moore (2012, p. 5). Dès lors, le concept de littératie est envisagé comme un construit social (Dagenais, 2012), ce qui implique diverses manières de lire, d'écrire et de parler, en fonction des différents contextes socioculturels. Dans cette optique, il convient mieux de parler de littératies au pluriel (Cordeiro, Isler et Thévenaz-Christen, 2011). Dans la foulée de ses travaux en contexte francophone minoritaire, Masny (2001, 2003, 2009) parle de littératies multiples : scolaire (rapport élève/apprentissage), personnelle (rapport élève/soi), communautaire (rapport élève/communauté) et critique (rapport élève/monde). Dans une recherche-action menée par Pharand et Moreau (2015), il est même question d'une littératie émotionnelle pour que l'élève développe des habiletés de perception, de compréhension, de décodage et d'autorégulation de ses propres émotions. Pour sa part, Dagenais (2012, p. 21) propose le néologisme «répertoire plurilittératié» pour rendre compte des pratiques de l'élève bi/plurilingue.

Dans le contexte de la révolution numérique, on parlera de littératie informatique (Giraud, 2010) et numérique (Lefebvre, Melançon et Lefrançois, 2012). D'autres chercheurs (Jewitt, 2013; Kress, 2010) proposent le concept de multimodalité pour inclure toutes les formes, supports et modes dans la communication. La littératie ainsi redéfinie passe d'une conception unimodale à une conception multimodale qui englobe à la fois les modes linguistiques, iconiques, auditifs et gestuels en vue d'une construction sociale de sens (Dagenais, 2012), ce qui ouvre le champ au développement de nouvelles compétences, telles que les compétences visuelles, auditives, interactionnelles (Walsh, 2008) et les compétences informationnelles, sémiotiques et multimodales (Lacelle et Lebrun, 2014).

À la suite de travaux empiriques réalisés par le groupe de recherche en littératie médiatique multimodale (LMM), Lacelle, Boutin et Lebrun (2017, p. 8) proposent

une définition qui a le mérite de condenser plusieurs dimensions du concept et qui nous semble on ne peut plus précise :

La littératie est la capacité d'une personne à mobiliser adéquatement, en contexte communicationnel synchrone ou asynchrone, les ressources et les compétences sémiotiques modales (ex [sic] : mode linguistique seul) et multimodales (ex [sic] : combinaison des modes linguistique, visuel et sonore) les plus appropriées à la situation et au support de communication (traditionnel et/ou numérique), à l'occasion de la réception (décryptage, compréhension, interprétation et évaluation) et/ou de la production (élaboration, création, diffusion) de tout type de message.

Ainsi, les acceptions du concept de littératie sont multiples et évoluent constamment sous l'effet des nombreuses transformations sociétales et du développement exponentiel de la technologie. Selon une recension des écrits francophones publiés entre 1985 et 2011, menée par Hébert et Lépine (2012), trois orientations émergent : linguistique, cognitive et sociale. La première orientation concerne les compétences de communication orale, de lecture et d'écriture ainsi que leurs contextes ; la deuxième orientation a trait aux théories d'enseignement et d'apprentissage ; enfin, la troisième orientation est liée aux usages scolaire et socioculturel du concept. Une plus récente recension de la documentation scientifique publiée entre 2010 et 2013 en contexte francophone (Lafontaine, Ruel et Moreau, 2013) montre qu'il y a toujours une divergence de points de vue sur ce qu'on entend par littératie, en fonction des contextes et selon la perspective adoptée.

Après analyse des écrits, force est de constater qu'il n'existe pas de véritable consensus sur la définition de la littératie, qui s'avère un concept complexe. L'usage de celui-ci semble varier en raison de sa multidimensionnalité (Barré-De Miniac, 2003b; Hébert et Lépine, 2013) et de la diversité des contextes dans lesquels il est considéré. Toutefois, bien que le développement des habiletés en littératie s'inscrive dans une préoccupation pancanadienne (CMEC, 2010) et internationale (OCDE, 2014), il semble que le concept de littératie soit encore relativement peu employé au Québec et dans le reste de la francophonie, comme le font d'ailleurs remarquer Hébert et Lépine (2013)⁵. Moreau, Hébert, Lépine et Ruel (2013, p. 16) signalent également que «le terme *littératie* est plus fréquemment utilisé dans les documents gouvernementaux des provinces et des territoires où le français est la langue minoritaire». À titre d'exemple, la littératie est à la base des programmes scolaires en Ontario (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2006, 2007), tandis que les curricula reposent essentiellement sur la théorisation de Masny (2001, 2003, 2009) en Colombie-Britannique (2010). Maintenant que nous avons tenté de cerner la littératie, il importe de revisiter le concept en l'inscrivant dans un contexte de bi/plurilinguisme.

5. Ces chercheurs ont réalisé une recension dans le cadre des travaux de l'Équipe de recherche en littératie et inclusion, laquelle s'intéresse au développement de la littératie en contexte d'inclusion et de transition scolaire. Voir le site Internet <http://w3.uqo.ca/erli/>

LA BILITTÉRATIE : UNE DYADE LITTÉRATIE-BILINGUISME

La bilittératie semble un concept on ne peut plus complexe qui a trait au rapport de l'individu bilingue à l'écrit. Selon la définition de Hornberger et Link (2012, p. 244), il s'agit de « [...] toute communication dans deux (ou plusieurs) langues à propos ou autour de l'écrit⁶ ». Autrement dit, la bilittératie désigne « les capacités de lecture et d'écriture dans deux langues au moins » (Perregaux, 1994, p. 191), les degrés de maîtrise de chacune des langues étant variables et sujets à évolution dans le temps. Pour leur part, Hopewell et Escamilla (2014, p. 181) ont récemment défini la bilittératie comme « le développement des compétences à lire, à écrire, à parler, à écouter et à penser dans plus d'une langue⁷ ». Le concept de bilittératie semble être *ipso facto* circonscrit dans les compétences bilingues (ou plurilingues) de l'individu et constitue à cet égard une interaction entre littératie et bilinguisme.

Dans un ouvrage consacré au plurilinguisme en contexte européen, Moore (2006, p. 118), quant à elle, utilise l'expression « compétences plurilittéraciées » pour désigner toute communication qui s'opère dans plus de deux langues dans et autour de l'écrit. La chercheuse (Moore, 2006, 2012) met en relief l'importance de prendre en considération les acquis expérientiels des élèves bi/plurilingues qu'il faut mobiliser pour développer la littératie; elle pose un regard nouveau sur la didactique des langues en soulignant la pertinence d'utiliser la langue première des élèves comme stratégie de transfert des compétences d'une langue à l'autre.

En ce sens, il existe un consensus dans la littérature, notamment la théorisation de Cummins (1979, 1981, 1991, 2001, 2008, 2014), selon lequel les habiletés littéraciques acquises dans la langue première et celles acquises dans la langue seconde entrent conjointement en jeu dans le processus d'apprentissage. Les travaux de ce chercheur ont trait à la didactique de l'anglais langue seconde en contexte de majorité linguistique ainsi qu'au développement de la littératie en milieu plurilingue. Brièvement, ses recherches montrent que le transfert langagier entre les langues en coprésence est essentiel à l'apprentissage d'une langue seconde.

Dans cet ordre d'idées, Mc Andrew et Ciceri (2003) soutiennent que le remplacement de la langue première par la langue de scolarisation risque d'avoir des effets négatifs, surtout en développant chez les élèves un bilinguisme déséquilibré. Dans un contexte d'enseignement des langues minoritaires⁸, ces chercheuses précisent que « si on favorise le développement parallèle des deux langues, notamment dans le domaine de l'écrit afin que les niveaux de maîtrise de l'écrit dans les deux langues

6. Notre traduction.

7. Notre traduction.

8. Nous préférons le vocable « langue minoritaire » à celui de « langue d'origine » utilisé par les auteures. Nous sommes d'avis que celui-ci, bien que répandu dans la littérature, a un effet stigmatisant à l'endroit des groupes linguistiques minoritaires ou minorisés qui les place dans une situation de perpétuels étrangers.

soient équivalents, la maîtrise de la langue d'accueil serait facilitée» (Mc Andrew et Ciceri, 2003, p. 8).

En effet, maintes recherches (August et Shanahan, 2006; Chuang, Joshi et Dixon, 2012; Thomas et Collier, 2002) montrent que les habiletés littéraciques en langue seconde sont améliorées chez les élèves lorsque leur littératie en langue première est maintenue, ce qui met en évidence le phénomène de transfert des connaissances et des habiletés littéraciques de l'élève d'une langue à l'autre. De ce fait, l'utilisation de la langue première en salle de classe à des fins pédagogiques ou didactiques connaît un regain d'intérêt. Divers travaux sur le plurilinguisme (voir, entre autres, De Angelis et Dewaele, 2011) se sont attardés au transfert langagier selon lequel l'apprenant d'une langue seconde incorpore des éléments syntaxiques, morphologiques, lexicaux, sémantiques ou autres de sa langue première. Ils ont permis de le définir comme étant l'effet qu'exerce une langue sur une autre dans une situation d'apprentissage (Figueredo, 2006; Jarvis, 2012; Odlin, 2012). Dans les recherches plus récentes, le transfert est plus connu sous le nom d'influence translinguistique⁹ (Lightbown et Spada, 2013), qui traduit mieux la complexité du processus de transfert de la bilittératie (Touhmou, 2015b).

Bon nombre de facteurs déterminent l'influence translinguistique qu'il importe de prendre en compte pour développer la bilittératie et que De Angelis (2007) résume en six points essentiels : la typologie linguistique (proximité ou distance) (1), la compétence linguistique (niveau de compétence) (2), la récence de l'apprentissage des langues (3), la durée d'exposition à l'environnement de la langue seconde (4), l'ordre d'apprentissage des langues (5) et le contexte formel de l'apprentissage (6). En cela, l'auteure semble rejoindre un modèle théorique très répandu dans la littérature scientifique, le modèle des continuums de Hornberger (2003, 2004).

En s'intéressant à la bilittératie dans des contextes de minorité linguistique et de plurilinguisme, Hornberger (2004) a développé un modèle théorique qui permet de rendre compte des facteurs multidimensionnels à l'œuvre dans le transfert des habiletés littéraciques de la langue première à la langue seconde, et vice-versa, ainsi que d'analyser les pratiques de bilittératie. Selon Hélot (2006), le modèle des continuums permet la prise en compte de la complexité des facteurs qui interviennent dans le bilinguisme et de comprendre qu'ils sont liés les uns avec les autres. Dans leurs travaux sur le bilinguisme en contexte suisse, Lüdi et Py (2013) ont auparavant utilisé la notion de continuum pour déconstruire la représentation du bilinguisme en termes de dichotomies. Selon Hornberger (2003), le développement de la bilittératie résulte du croisement des continuums réception-production, oral-écrit et langue première-langue seconde : le double mouvement de ces continuums fait ressortir l'interdépendance entre les habiletés de réception et de production acquises dans la langue

9. À noter que le terme « interférence » est également utilisé dans les écrits pour désigner le transfert négatif durant lequel un aspect spécifique à la langue première est intégré à la langue seconde, occasionnant ainsi des erreurs.

première et la langue seconde, c'est-à-dire l'écoute et la lecture ainsi que la parole et l'écriture. En d'autres termes, la réception de l'oral et de l'écrit, la production de l'oral et de l'écrit, mais aussi la culture de l'oral et la culture de l'écrit.

L'intérêt de l'approche de Hornberger repose sur l'inclusion de toutes les langues, quel que soit leur statut officiel à l'école. Il réside aussi dans le fait que la valorisation des langues minoritaires peut les repositionner au regard des langues majoritaires, ce qui est évidemment important en didactique. En effet, le modèle théorique favorise une réflexion critique sur les rapports de pouvoir coercitif ou collaboratif (Caron-Réaume, 2010), implicites ou explicites, qui sont inhérents aux politiques linguistiques de l'éducation de façon générale et que traduisent en particulier les pratiques de bilittératie en salle de classe (Hornberger et Skilton-Sylvester, 2003). Il permet ainsi de remettre en question la définition du bilinguisme en termes d'oppositions binaires (p. ex., langue première *versus* langue seconde, oral *versus* écrit, etc.). Il faut dire qu'à l'école l'écrit est souvent plus privilégié que l'oral et que la langue de scolarisation l'emporte généralement sur la langue première de l'élève. C'est pourquoi il importe de prendre conscience des relations de pouvoir qui appartiennent à l'individu ainsi qu'à l'institution scolaire pour pouvoir les transformer, et ce, par des pratiques enseignantes¹⁰ ou des programmes d'études à même de faire valoir la bilittératie chez les élèves bi/plurilingues. À titre d'exemple, Escamilla *et al.* (2014) proposent un programme dénommé *Literacy Squared* pour développer la bilittératie espagnol-anglais chez les élèves en contexte de minorité linguistique. Selon cette approche, l'enseignant cherche à soutenir explicitement l'élève pour qu'il utilise la littératie acquise dans la langue première en vue de soutenir la littératie dans la langue seconde, et ce, au moyen de stratégies de transfert des habiletés littéraires¹¹.

Le modèle de Hornberger (2004) permet plus particulièrement à l'enseignant de réfléchir sur sa pratique d'enseignement sous l'angle de quatre dimensions: les contextes, les moyens, les contenus et le développement de la bilittératie. Pour y parvenir, une analyse de situation approfondie concernant la bilittératie des élèves s'impose. Dans cette optique, un cadre opérationnel d'analyse de la bilittératie est abordé dans la prochaine section.

Un cadre opérationnel pour étudier la bilittératie

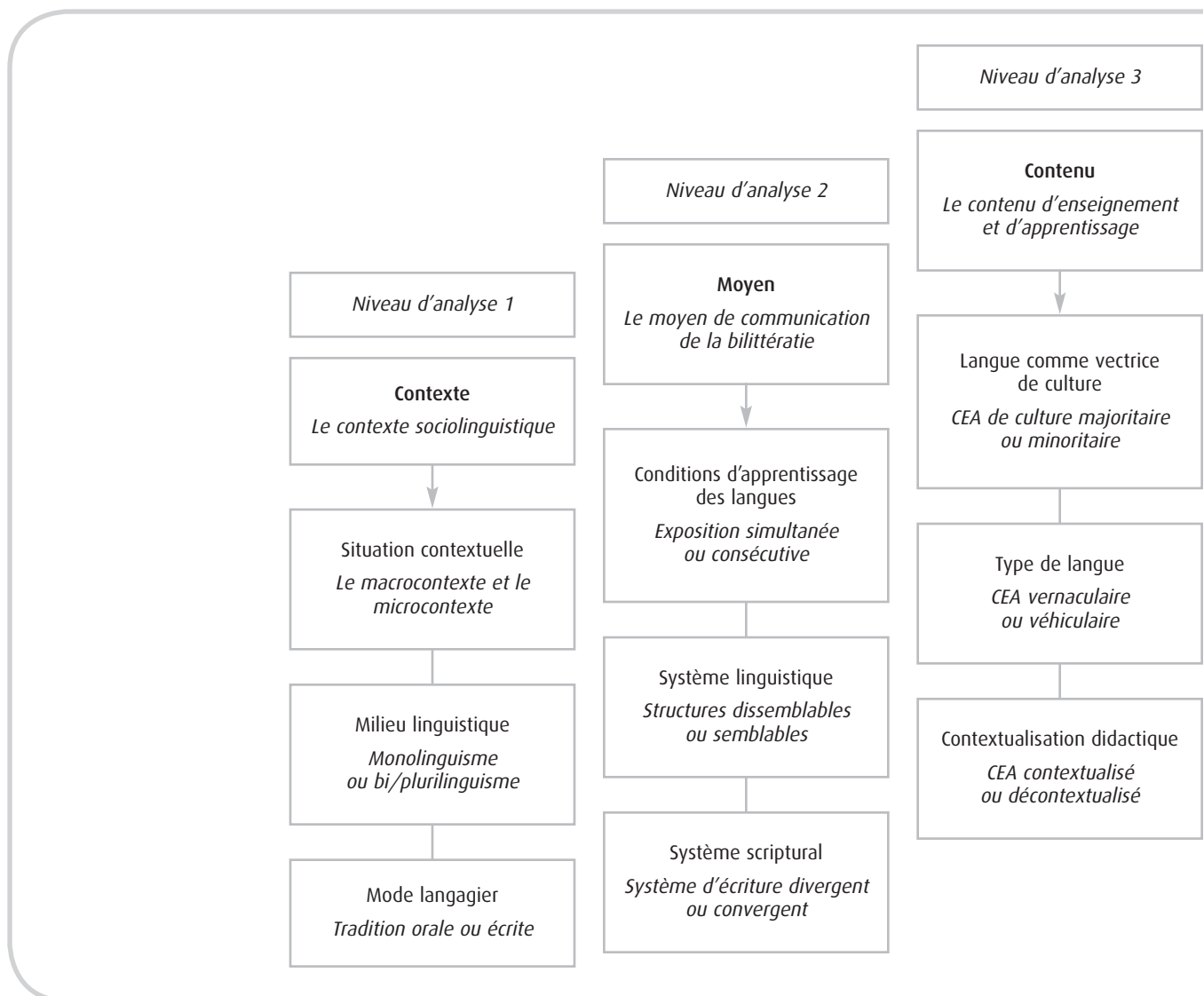
Le cadre opérationnel que nous représentons dans la figure 1 est une synthèse du modèle de Hornberger (2004, 2003). Il est constitué de trois niveaux d'analyse à plusieurs composantes aux fins d'une meilleure compréhension de la bilittératie en contexte scolaire: le contexte sociolinguistique dans lequel s'inscrivent les élèves (1),

10. À ce propos, la recherche (Menken et García, 2010) a montré que les enseignants interprètent à leur façon les politiques linguistiques et disposent ainsi d'une marge de manœuvre en salle de classe.

11. Pour une description à cet égard, voir Escamilla, Ruiz-Figueroa, Hopewell, Butvilofsky et Sparrow (2010).

le moyen de communication de la bilittératie dont dispose l'institution scolaire (2) et le contenu d'enseignement et d'apprentissage dans lequel la bilittératie se réalise (3). Les trois niveaux d'analyse se complètent et doivent être considérés ensemble et non isolément pour faire ressortir un portrait d'ensemble de la bilittératie aussi complet que possible.

Figure 1. **Cadre opérationnel pour l'étude de la bilittératie chez les élèves bi/plurilingues en milieu scolaire**



Source : Inspiré de Hornberger (2003, 2004).

Premier niveau d'analyse

Le premier niveau d'analyse est rattaché à une dimension sociolinguistique autour de laquelle s'articulent les composantes suivantes : la situation contextuelle (1), le milieu linguistique (2) et le mode langagier (3). L'intérêt est donc de savoir si les élèves bi/plurilingues *a*) constituent une large population dans le paysage scolaire ou s'ils s'inscrivent dans une logique de particularité, s'ils *b*) évoluent dans un milieu monolingue ou bi/plurilingue et, finalement, s'ils *c*) font partie d'une culture à tradition orale ou écrite.

Deuxième niveau d'analyse

Le deuxième niveau d'analyse se rapporte à une dimension linguistique. Il est constitué des composantes suivantes : les conditions d'apprentissage des langues (1), le système linguistique (2) et le système scriptural (3). Le système scriptural comprend ici les deux acceptions proposées par Cook et Bassetti (2005, p. 2), c'est-à-dire en tant que représentation graphique de la langue – alphabétique, syllabique et idéographique – et en tant que règles d'écriture spécifiques à une langue. Plus précisément, ce deuxième niveau d'analyse soulève un questionnement sur *a*) l'exposition aux deux langues, sur *b*) les deux langues dans une perspective comparative et *c*) les systèmes scripturaux des deux langues en question.

Troisième niveau d'analyse

Le troisième niveau d'analyse concerne la dimension épistémologique et s'attache aux objets d'enseignement ainsi qu'aux ressources linguistiques et culturelles de l'élève. Cette analyse a trait aux composantes suivantes : 1) la langue comme vectrice de culture, 2) le type de langue et 3) la contextualisation didactique. Ce qui conduit à une réflexion qui s'articule autour de la langue *a*) en tant que porteur d'une culture majoritaire ou de cultures minoritaires, *b*) sous ses formes vernaculaires ou littéraires et *c*) enseignée de manière contextualisée ou décontextualisée.

Pour le praticien ou le chercheur qui s'intéressent aux ressources linguistico-culturelles des élèves bi/plurilingues dans l'enseignement-apprentissage de la langue, ce cadre opérationnel permet de définir les paramètres sociolinguistiques et didactico-pédagogiques du développement des habiletés bilittératiques chez les élèves bi/plurilingues, d'obtenir les données qui s'y rapportent et de mieux orienter la pratique enseignante. Il vise donc à outiller les praticiens et les chercheurs qui s'intéressent à la bilittératie dans les milieux éducatifs. Dès lors, il fournit un apport méthodologique à l'avancement des connaissances scientifiques sur la bilittératie en milieu scolaire dans la mesure où il permet de décrire et de documenter le développement de la bilittératie en situation de classe.

Par ailleurs, il importe de souligner que, si la bilittératie peut être développée dans le cadre de programmes d'enseignement bilingues qui visent un bilinguisme équilibré tel que les programmes d'immersion, ce n'est pas le cas dans le cadre de programmes d'enseignement dont l'objectif est l'intégration linguistique comme les programmes d'accueil. À cet égard, l'école québécoise n'offre pas de programme bilingue aux élèves allophones bi/plurilingues, qui suivent majoritairement leur formation dans les classes ordinaires. Dans ce contexte, le bilinguisme des élèves allophones semble être « ignoré par les enseignants, subi par les élèves, encore perçu comme source de difficultés ou handicap pour l'apprentissage de la langue de l'école » (Hélot, 2007, p. 8). Pourtant, les recherches actuelles ont démontré que la nocivité du bilinguisme est sans fondement (Tabouret-Keller, 2011). Au Québec, la question semble principalement liée au contexte de « majorité fragile » (Mc Andrew, 2010) dans lequel se situe la langue française et qui suscite une inquiétude identitaire. Dès lors, l'école québécoise n'a pas pour rôle de soutenir la langue des élèves de groupes linguistiques minoritaires ou minorisés, mais vise plutôt leur intégration linguistique et sociale au sein de la société québécoise francophone.

Néanmoins, la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (MEQ, 1998) rappelle que cela n'implique pas pour autant le rejet de la langue première de l'élève. À ce propos, le Programme d'enseignement des langues d'origine (PELO)¹² joue un rôle important dans la réussite en français, et ce, par le développement de compétences métalinguistiques et le développement de la littératie en langue première (Touhmou, 2016). Ce programme, mis en place au Québec en 1978, avait pour objectif principal l'intégration socioscolaire et comportait 150 minutes d'enseignement par semaine, intégrées dans l'horaire normal de l'école (MEQ, 1995). À la suite d'une résistance à ce changement, le PELO est devenu un programme parascolaire à partir de 1988 (Mc Andrew, 2001). Parallèlement, le Programme des langues ethniques favorise le développement des habiletés littéraciques en langue première. À noter que ce programme est mis en œuvre en dehors du système scolaire public par des organismes communautaires et qu'il est reconnu par le ministère de l'Éducation dans la certification de fin d'études secondaires. En somme, les deux programmes constituent deux paliers de soutien pour les élèves bi/plurilingues de groupes linguistiques minoritaires ou minorisés qui peuvent avoir un effet non négligeable sur le développement de la bilittératie, un effet dont il serait pertinent pour la recherche d'approfondir l'étude.

Enfin, il est intéressant de mentionner le cas de l'Alberta qui offre des programmes d'éducation bilingue où des langues autres que le français ou l'anglais sont utilisées comme langue de scolarisation. Les programmes bilingues albertains sont proposés entre autres en allemand, en ukrainien, en espagnol, en italien, en arabe et en polonais.

12. En Ontario, l'équivalent du PELO est le Programme de langues internationales (anciennement appelé le *Heritage Languages Program*), lequel offre 150 minutes d'enseignement par semaine au primaire et 180 minutes par semaine au secondaire. Les cours donnés dans le cadre de ce programme permettent d'accorder des crédits aux élèves.

Il s'agit de «programmes d'immersion partielle où la langue seconde est utilisée comme langue d'enseignement jusqu'à concurrence de 50 % du temps de la journée de classe¹³» (Alberta Education, 2008, p. 12). À cet égard, l'expérience albertaine représente un exemple de l'intégration de l'apprentissage des langues des groupes linguistiques minoritaires ou minorisés dans le système scolaire public et un modèle de développement des habiletés bilittéraciques qui est aussi intéressant à étudier, notamment dans une perspective comparative.

CONCLUSION

L'objet du présent article était de contribuer à une réflexion sur la problématique de la bilittératie chez les élèves bi/plurilingues, en particulier les élèves de groupes linguistiques minoritaires ou minorisés. Nous proposons ici de souligner l'importance de comprendre le développement des habiletés bilittéraciques ainsi que les questions en découlant, et ce, à la lumière des avancées que continue à réaliser la recherche scientifique dans le domaine de la didactique des langues. Nous l'avons vu, la littératie pose à la personne des défis autrement plus complexes que celui de la simple connaissance de l'écrit pour pouvoir fonctionner dans la vie courante. C'est un concept aux multiples facettes qui se complexifie davantage lorsqu'il est considéré à travers le prisme du bilinguisme. Tout comme Hopewell et Escamilla (2014), nous estimons que la bilittératie est le résultat d'un processus long et dynamique. Elle implique le décloisonnement des langues en coprésence et résulte de l'interaction d'un ensemble de déterminants comme le choix du contenu d'enseignement et d'apprentissage.

Au Québec, la valorisation de la «langue de Molière» peut également passer par la prise en compte des habiletés littéraciques que l'élève a acquises dans une autre langue. Cela permet de «renforce[r] l'équité dans les apprentissages et les langues» (Auger, 2014, p. 170) et de stimuler le sentiment de compétence personnelle que l'élève a développé dans sa langue première ou l'empowerment, pour reprendre l'expression de Cummins (2014, p. 57). Dans un milieu scolaire plurilingue comme celui de Montréal, cela revêt une importance particulière, d'autant plus que les habiletés bilittéraciques peuvent soutenir l'enseignement-apprentissage de la langue cible. Il importe donc d'analyser et de comprendre la question de la bilittératie de façon plus approfondie, ce qui devrait permettre de mieux fonder les démarches d'enseignement-apprentissage et de mieux accompagner les élèves bi/plurilingues dans les défis d'apprentissage auxquels ils sont confrontés. Chaque enseignant qui œuvre dans un milieu plurilingue doit finalement trouver des façons innovantes d'enseigner à ses élèves bi/plurilingues en ayant soin de leur faciliter l'utilisation de leurs ressources linguistico-culturelles tout en respectant le programme. Dans cette optique, l'enrichissement du domaine de recherche qui s'intéresse au développement des habiletés bilittéraciques chez les élèves bi/plurilingues semble nécessaire.

13. Notre traduction.

Références bibliographiques

- AKINCI, M.-A. (2008). Apprendre une orthographe transparente : le cas du turc. Dans C. Brissaud, J.-P. Jaffré et J.-C. Pellat (dir.), *Nouvelles recherches en orthographe : actes des journées d'études des 14 et 15 juin 2007 - Université de Strasbourg* (p. 31-51). Limoges, France : Lambert-Lucas.
- ALBERTA EDUCATION. (2008). *School administrator's guide to implementing language programming*. Edmonton, Alb. : Alberta Education.
- ALEGRIA, J., MARIN, J., CARRILLO, S. et MOUSTY, P. (2003). Les premiers pas dans l'acquisition de l'orthographe en fonction du caractère profond ou superficiel du système alphabétique : comparaison entre le français et l'espagnol. Dans M. N. ROMDHANE, J.-E. GOMBERT et M. BELAJOUZA (dir.), *L'apprentissage de la lecture : perspectives comparatives* (p. 51-67). Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- ALLEN, N. (2014). L'oral réflexif au service du développement de la littératie volet oral au primaire : regard sur la compréhension orale. *Language and Literacy*, 16(2), 1-16.
- ARMAND, F. (2011, avril). *Les microprogrammes de formation continue en milieux plurilingues, pluriethniques et défavorisés*. Communication présentée aux Journées d'étude « Pour une éducation inclusive au Québec : pratiques, recherches, formation » organisées par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, la Fondation de la tolérance, la Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques et le Centre d'études ethniques des universités montréalaises, Montréal. Résumé repéré à http://www.chereum.umontreal.ca/publications_pdf/Publications%202013/CEETUM%20educ_inclu.pdf
- ARMAND, F., DAGENAIS, D. et NICOLLIN, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue. *Éducation et francophonie*, 36(1), 44-64. doi : 10.7202/018089ar
- AUGER, N. (2014). Langue(s) de scolarisation, langue(s) seconde(s) et langue(s) étrangère(s) : quelles articulations? *Ela. Études de linguistique appliquée*, 174(2), 165-173.
- AUGUST, D. et SHANAHAN, T. (2006). *Developing literacy in second-language learners: Report of the national literacy panel on language minority children and youth*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- BARRÉ-DE MINIAC, C. (2003a). La littéracie : au-delà du mot, une notion qui ouvre un champ de recherches variées. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 25(1), 111-122.

- BARRÉ-DE MINAC, C. (2003b). La littéracie: vers de nouvelles pistes de recherche didactique, *Lidil*, (27), 5-10.
- BARRÉ-DE MINAC, C. (2015). *Le rapport à l'écriture: aspects théoriques et didactiques* (2^e éd.). Villeneuve d'Ascq, France: Presses universitaires du Septentrion.
- BARRÉ-DE MINAC, C., BRISSAUD, C. et RISPAIL, M. (dir.). (2004). *La littéracie: conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris, France: L'Harmattan.
- BEAUREGARD, F., CARIGNAN, I. et M.-D. LÉTOURNEAU. (2011). *Recension des écrits scientifiques sur la littératie familiale et communautaire*. Repéré à https://depot.erudit.org/bitstream/003789dd/1/Beauregard_Carignan_MELS_litteratie_familiale.pdf
- BESSE, A.-S. (2007). *Caractéristiques des langues et apprentissage de la lecture en langue première et en français langue seconde: perspective évolutive et comparative entre l'arabe et le portugais* (Thèse de doctorat, Université de Rennes 2). Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00267662/document>
- BOUCHARD, R. et KADI, L. (2012). Didactiques de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture. Recherches et applications, *Le Français dans le Monde. Recherches et applications*, 51, 9-14.
- BROCKMEIER, J. et OLSON, D. R. (2009). The literacy episteme: From Innis to Derrida. Dans D. R. Olson et N. Torrance (dir.), *The Cambridge handbook of literacy* (p. 3-21). New York, NY: Cambridge University Press.
- BURNS, S., ESPINOZA, L. et SNOW, C. E. (2003). Début de la littératie, langue et culture: perspective socioculturelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 75-100.
- CARON-RÉAUME, A.-M. (2010). Interrogation des pratiques pédagogiques de « bilittératie » des adolescents: une étude de cas « f/Francophone ». *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 33(3), 486-514.
- CARTON, F., DENEIRE, M., DUBOIS, M., KAMBER, A., MARY, L. et SKUPIEN DEKENS, C. (dir.). (2014). *Tenir compte des langues premières dans l'enseignement/apprentissage des langues vivantes – Mélanges CRAPEL 35*. Nancy, France: Université de Lorraine, ATILF.
- CASTELLOTTI, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris, France: CLE International.

- CHUANG, H.-K., JOSHI, R. M. et DIXON, L. Q. (2012). Cross-language transfer of reading ability: Evidence from taiwanese ninth-grade adolescents. *Journal of Literacy Research*, 44(1), 97-119.
- CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE. (2011). *Quel est le futur de l'apprentissage au Canada?* Repéré à http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/cca/futur_apprenti_canada/futur_apprenti_canada.pdf
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION DU CANADA. (2010). *Littératie et alphabétisation: bien plus que des mots! Rapport d'étape sur la littératie et l'alphabétisation 2009*. Toronto: le Conseil.
- COOK, V. et BASSETTI, B. (2005). An introduction to researching second language writing systems. Dans V. Cook et B. Bassetti (dir.), *Second language writing systems* (p. 1-67). Clevedon, R.-U.: Multilingual Matters.
- CORDEIRO, G. S., ISLER, D. et THÉVENAZ-CHRISTEN, T. (2011). Des pratiques littéraciques émergentes. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, (33)1, 5-16.
- CUMMINS, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251.
- CUMMINS, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. Dans D. P. Doison (dir.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (p. 3-49). Los Angeles, CA: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University.
- CUMMINS, J. (1991). Interdependence of first-and second-language proficiency in bilingual children. Dans E. Bialystok (dir.), *Language processing in bilingual children* (p. 70-89). Cambridge, R.-U.: Cambridge University Press.
- CUMMINS, J. (2001). Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education? *Sprogforum*, 7(19), 15-20.
- CUMMINS, J. (2008). Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education. Dans N. H. Hornberger (dir.), *Encyclopedia of language and education* (2^e éd.) (vol. 5, p. 65-75). New York, NY: Springer Link.
- CUMMINS, J. (2014). L'éducation bilingue: qu'avons-nous appris de cinquante ans de recherche? Dans I. Nocus, J. Vernaudo et M. Paia (dir.), *L'école plurilingue en outre-mer: apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre* (p. 41-63). Rennes, France: Presses universitaires de Rennes.
- DAGENAIS, D. (2012). Littératies multimodales et perspectives critiques. *Les Cahiers de l'Acedle*, 9(2), 15-46.

- DE ANGELIS, G. (2007). *Third or additional language acquisition*. Clevedon, R.-U.: Multilingual Matters.
- DE ANGELIS, G. et DEWAELE, J.-M. (dir.) (2011). *New trends in crosslinguistic influence and multilingualism research*. Clevedon, R.-U.: Multilingual Matters.
- DEVILLERS, M.-É. (2015). *Multidictionnaire de la langue française* (6^e éd.). Montréal: Québec Amérique.
- ESCAMILLA, K., RUIZ-FIGUEROA, O. A., HOPEWELL, S., BUTVILOFSKY, S. et SPARROW, W. (2010). *Transitions to biliteracy: Literacy squared*. Boulder, CO: Université du Colorado. Repéré à http://literacysquared.org/ABOUT%20Page/Lit2%20Technical%20Manual%20Phase%20I_2004_2009.pdf
- ESCAMILLA, K., HOPEWELL, S., BUTVILOFSKY, S., SPARROW, W., SOLTERO-GONZÁLEZ, L., RUIZ-FIGUEROA, O. et ESCAMILLA, M. (2014). *Biliteracy from the start: Literacy squared in action*. Philadelphie, PA: Caslon.
- FIGUEREDO, L. (2006). Using the known to chart the unknown: A review of first-language influence on the development of English-as-a-second-language spelling skill. *Reading and Writing*, 19, 873-905. doi: 10.1007/s11145-006-9014-1
- FRAENKEL, B. et MBODJ-POUYE, A. (2010). Introduction. Les *New Literacy studies*, jalons historiques et perspectives actuelles, *Langage et société*, 3(133), 7-24. doi: 10.3917/l.s.133.0007
- GAFFIOT, F. (2000). *Le grand Gaffiot: dictionnaire latin-français*. Paris: Hachette-Livre.
- GIASSON, J., BAILLARGEON, M., PIERRE, R. et THÉRIAULT, J. (1985). Le lecteur précoce au Québec: caractéristiques individuelles et familiales. *Revue internationale de psychologie appliquée*, 34(4), 455-476.
- GIRAUD, S. (2010). *Utilisation des technologies numériques et développement de compétences informatiques en situation linguistique minoritaire: le cas des jeunes franco-ontariens* (Mémoire de maîtrise inédit). Université d'Ottawa, Canada.
- GOLDENBERG, C., RUEDA, R. et AUGUST, D. (2008). Sociocultural contexts and literacy development. Dans D. August et T. Shanahan (dir.), *Developing reading and writing in second-language learners: Lessons from the report of the National Literacy Panel on language-minority children and youth* (p. 95-129). New York, NY: Routledge.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2017). Charte de la langue française, RLRQ, c. C-11., à jour au 1^{er} juin. Repéré à <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cs/C-11.pdf>

- GREGORY, E. (1997). *One child, many worlds: Early learning in multicultural communities*. New York, NY: Teachers College Press.
- HÉBERT, M. et LÉPINE, M. (2012). Analyse et synthèse des principales définitions de la notion de littératie en francophonie. *Lettrure*, 2, 88-98. Repéré à https://www.ablf.be/images/stories/ablfdocs/_Lettrure2_88.pdf
- HÉBERT, M. et LÉPINE, M. (2013). De l'intérêt de la notion de littératie en francophonie: un état des lieux en sciences de l'éducation. *Globe. Revue internationale d'études québécoises*, 16(1), 25-43. doi: 10.7202/1018176ar
- HÉLOT, C. (2006). Bridging the gap between prestigious bilingualism and the bilingualism of minorities: Towards an integrated perspective of multilingualism in the French education context. Dans M. Ó Laoire (dir.), *Multilingualism in educational settings* (p. 49-72). Tübingen, Allemagne: Stauffenburg Verlag.
- HÉLOT, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris: L'Harmattan.
- HOPEWELL, S. et ESCAMILLA, K. (2014). Biliteracy development in immersion contexts. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 2(2), 181-195. doi: 10.1075/jicb.2.2.02hop
- HORNBERGER, N. H. (2003). *Continua of biliteracy: An ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings*. Clevedon, R.-U.: Multilingual Matters.
- HORNBERGER, N. H. (2004). The continua of biliteracy and the bilingual educator: Educational linguistics in practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(2), 155-171.
- HORNBERGER, N. H. et SKILTON-SYLVESTER, E. (2003). Revisiting the continua of biliteracy: international and critical perspectives. Dans N. H. Hornberger (dir.), *Continua of biliteracy: An ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings* (p. 35-67). Clevedon, R.-U.: Multilingual Matters.
- HORNBERGER, N. H. et LINK, H. (2012). Translanguaging in today's classrooms: A biliteracy lens. *Theory Into Practice*, 51(4), 239-247. doi: 10.1080/00405841.2012.726051
- HUDELSON, S. (1994). Literacy development of second language children. Dans F. Genesee (dir.), *Educating second language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community* (p. 129-158). New York, NY: Cambridge University Press.

- JAFFRÉ, J.-P. (2004). La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept. Dans C. BARRÉ-DE MINIAC, C. BRISSAUD et M. RISPAIL (dir.), *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (p. 21-41). Paris : L'Harmattan.
- JARVIS, S. (2012). Crosslinguistic influence and multilingualism. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. doi: 10.1002/9781405198431.wbeal0291
- JEWITT, C. (2013). Multimodality and digital technologies in the classroom. Dans I. DE SAINT-GEORGES et J.-J. WEBER (dir.), *Multilingualism and multimodality: Current challenges for educational studies* (p. 141-152). Rotterdam, Pays-Bas : Sense.
- KRESS, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. New York, NY: Routledge.
- LACELLE, N. et LEBRUN, M. (2014). La littératie médiatique multimodale : réflexions sémiologiques et dispositifs concrets d'application. *forumlecture.ch*, 2, 1-17. Repéré à http://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2014_2_Lacelle_Lebrun.pdf
- LACELLE, N., BOUTIN, J.-F. et LEBRUN, M. (2017). *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique – LMM@: outils conceptuels et didactiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- LAFONTAINE, L. (2013). Reading and oral literacy in disadvantaged communities : Quebec kindergarten, first and second grade teachers' perceptions and practices. *International Journal of Humanities*, 10, 69-80.
- LAFONTAINE, L., RUEL, J. et MOREAU, A. C. (2013, mai). *État des lieux de la littératie au Canada francophone*. Communication présentée au colloque Développement des compétences en littératie en contexte d'inclusion et en contexte scolaire, 81^e Congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS), Laval, Québec.
- LEFEBVRE, S., MELANÇON, J. et LEFRANÇOIS, É. (2012). Le Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) : un cadre pour aborder la littératie numérique d'enseignants du primaire en situation d'intégration des TIC. Dans M. LEBRUN, N. LACELLE et J.-F. BOUTIN (dir.), *La littératie médiatique multimodale : de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école* (p. 61-75). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- LEGENDRE, R. (dir.). (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal : Guérin.
- LIGHTBOWN, P. M. et SPADA, N. (2013). *How languages are learned* (4^e éd.). Oxford, R.-U. : Oxford University Press.

- LOVEJOY, K. B., FOX, S. et WILLS, K. V. (2009). From language experience to classroom practice. Affirming linguistic diversity in writing pedagogy. *Pedagogy: Critical Approaches to Teaching Literature, Language, Composition, and Culture*, 9(2), 261-287. doi: 10.1215/15314200-2008-032
- LÜDI, G. et PY, B. (2013). *Être bilingue* (4^e éd.). Berne, Suisse : Peter Lang.
- MAKDISSI, H. et BOISCLAIR, A. (2010). Les développements fondateurs à l'orée de la scolarisation. Dans H. Makdissi, A. Boisclair et P. Sirois (dir.), *La littératie au préscolaire: une fenêtre ouverte vers la scolarisation* (p. 1-6). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- MAKDISSI, H., BOISCLAIR, A. et SIROIS, P. (2010). *La littératie au préscolaire: une fenêtre ouverte vers la scolarisation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- MASNY, D. (2001). Pour une pédagogie axée sur les littératies. Dans D. MASNY (dir.), *La culture de l'écrit: les défis à l'école et au foyer* (p. 15-26). Québec : Éditions Logiques.
- MASNY, D. (2003). Les littératies : un tournant dans la pensée et une façon d'être. Dans R. ALLARD (dir.), *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire: bilan et perspectives* (p. 157-165). Montréal : Association canadienne d'éducation de langue française.
- MASNY, D. (2009). *Lire le monde: les littératies multiples et l'éducation dans les communautés francophones*. Ottawa, Ont. : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Mc ANDREW, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école: le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Mc ANDREW, M. (2010). *Les majorités fragiles et l'éducation: Belgique, Catalogne, Irlande du Nord, Québec*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Mc ANDREW, M. et Ciceri, C. (2003). L'enseignement des langues d'origine au Canada: réalités et débats. *Revue européenne des migrations internationales*, 19(1), 1-20.
- McLAUGHLIN, M. (2010). *Content area reading: Teaching and learning in an age of multiple literacies*. Boston, MA : Allyn & Bacon.
- MENKEN, K. et GARCÍA O. (2010). *Negotiating language policies in schools: Educators as policy makers*. New York, NY : Routledge.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE (2010). *Français langue première: M à 12*. Victoria : le Ministère.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (2006). *Le curriculum de l'Ontario de la 1^{re} à la 8^e année. Français*. Toronto : le Ministère.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (2007). *Le curriculum de l'Ontario : 11^e et 12^e année. Français*. Toronto : le Ministère.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2006). *Portrait scolaire des élèves issus de l'immigration : de 1994-1995 à 2003-2004*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2014). *Indicateurs linguistiques : secteur de l'éducation, édition 2013*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1995). *Le programme d'enseignement des langues d'origine (PELO) : Pourquoi ? Comment ?* Québec : le Ministère.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1998). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec : le Ministère.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2006a). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec : le Ministère.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2006b). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : le Ministère.
- MOLINIÉ, M. et MOORE, D. (2012). Les littératies : une *Notion en Questions (NeQ)* en didactique des langues. *Les Cahiers de l'Acedle*, 9(2), 3-14.
- MOORE, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier.
- MOORE, D. (2012). Pratiques plurigraphiées d'enfants chinois en immersion française. *Recherches et applications. Le français dans le monde*, 51, 62-75.
- MOREAU, A. C., HÉBERT, M., LÉPINE, M. et RUEL, J. (2013). Le concept de littératie en francophonie : que disent les définitions? *Consortium national de recherche sur l'intégration sociale (CNRIS)*, 4(2), 14-18.
- MORIN, M.-F. et MONTÉSINOS-GELET, I. (2007). Effet d'un programme d'orthographe approchées en maternelle sur les performances ultérieures en lecture et en écriture d'élèves à risque. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 663-683.
- ODLIN, T. (2012). Crosslinguistic influence in second language acquisition. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. doi: 10.1002/9781405198431.wbeal0292

- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (OCDE). (2014). *Regards sur l'éducation 2014: les indicateurs de l'OCDE*. Repéré à <https://www.oecd.org/edu/Regards-sur-l'education-2014.pdf>
- PERREGAUX, C. (1994). *Les enfants à deux voix: des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*. Berne, Suisse: Peter Lang.
- PHARAND, J. et MOREAU, A. C. (2015). La littératie émotionnelle: l'expérimentation d'une démarche d'analyse et le développement de compétences émotionnelles au primaire. Dans L. LAFONTAINE et J. PHARAND (dir.), *Littératie: vers une maîtrise des compétences dans divers environnements* (p. 113-136). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- PIERRE, R. (2003a). Introduction: l'enseignement de la lecture au Québec de 1980 à 2000. Fondements historiques, épistémologiques et scientifiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 3-35. doi: 10.7202/009490ar
- PIERRE, R. (2003b). Entre alphabétisation et littératie: les enjeux didactiques. *Revue française de linguistique appliquée*, 8(1), 121-137.
- POTVIN, M. et PILOTE, A. (2016). Les rapports ethniques et les processus d'exclusion. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation: théorie et pratique* (p. 79-98). Montréal: Fides Éducation.
- RAYNAL, F. et RIEUNIER, A. (2014). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés: apprentissage, formation, psychologie cognitive* (10^e éd.). Issy-les-Moulineaux, France: ESE.
- RISPAIL, M. (2011). Littéracie: une notion entre didactique et sociolinguistique – enjeux sociaux et scientifiques. *forumlecture.ch*, 1, 1-11. Repéré à http://www.leseforum.ch/myuploaddata/files/2011_1_rispail.pdf
- ROY, D. (2010). Des «sacs d'histoires»: une promotion de la littératie familiale. *Vie pédagogique*, 155, 49-50.
- SÉVIGNY, D. (2016). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal*. Montréal: Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal.
- TABOURET-KELLER, A. (2011). *Le bilinguisme en procès, cent ans d'errance (1840-1940)*. Limoges, France: Lambert-Lucas.
- THOMAS, W. P. et COLLIER, V. (2002). *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement*. Santa Cruz, CA: Center for Research on Education, Diversity & Excellence.

- TOUHMOU, A. H. (2015a, mars). *Une analyse réflexive sur la bilittératie chez les élèves allophones en formation générale des jeunes à Montréal en apprentissage du français*. Communication présentée à la 7^e édition du Colloque Éducatif Présent!, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- TOUHMOU, A. H. (2015b). La bilittératie chez les élèves allophones en milieu scolaire montréalais: une réflexion pour améliorer l'enseignement-apprentissage du français. *Canadian Journal For New Scholars in Education / Revue canadienne des jeunes chercheur(e)s en éducation*, hors-série, 84-94.
- TOUHMOU, A. H. (2016). *La prise en compte du plurilinguisme dans l'enseignement-apprentissage du français en milieu scolaire allophone montréalais: une avenue d'intervention pour les élèves arabophones du primaire* (Essai de maîtrise inédit). Université de Montréal.
- WAGNER, S., CORBEIL, J.-P., DORAY, P. et FORTIN, E. (2002). *Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes: alphabétisme et alphabétisation des francophones au Canada. Résultats de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA)* (Publication no 89-552-MIF). Ottawa, Ont.: Statistique Canada.
- WALSH, M. (2008). Worlds have collided and modes have merged: Classroom evidence of changed literacy practices. *Literacy*, (42)2, 101-108. doi: 10.1111/j.1741-4369.2008.00495.x

Moi, jouer ?
**Observations sur l'acquisition
du français en tant que langue
seconde chez des élèves
anglodominants au sein d'une
classe de maternelle francophone**

Rachelle GAUTHIER

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

Marianne CORMIER

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

VOLUME XLV : 2 – AUTOMNE 2017

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante : « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton
Lucie DeBlois,
Université Laval
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Phyllis Dalley,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Révision linguistique

Le graphe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal

Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)

La littératie, tout au long de la vie

Coordination du numéro :

Marianne CORMIER, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

Liminaire**1 La littératie, tout au long de la vie**

Marianne CORMIER, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

5 Tensions autour de l'enseignement des littératies plurielles en milieu minoritaire

Diane DAGENAIS, Université Simon Fraser, Colombie-Britannique, Canada

22 De la littératie à la bilitératie chez les élèves bi/plurilingues au Québec

Abdel Hakim TOUHMOU, Université de Montréal, Québec, Canada

47 Moi, jouer ? Observations sur l'acquisition du français en tant que langue seconde chez des élèves anglo-dominants au sein d'une classe de maternelle francophone

Rachelle GAUTHIER, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Marianne CORMIER, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

67 Plurilinguisme au musée : les langues au cœur du développement plurilittéraire et des apprentissages en sciences

Danièle MOORE, Université Simon Fraser, Colombie-Britannique, Canada

85 L'usage des technologies numériques pour le développement de compétences multimodales en littératie au 21^e siècle

Martine PELLERIN, Université de l'Alberta, Campus Saint-Jean, Alberta, Canada

**107 La dyslexie en milieu minoritaire
Adaptation d'un test de dépistage des dyslexies pour une population francophone minoritaire : l'exemple de l'ODÉDYS**

Josée NADEAU, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Jimmy BOURQUE, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Sarah PAKZAD, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

132 Des cercles de lecture au sein d'équipes de hockey au Nouveau-Brunswick : l'expérience des joueurs

Manon JOLICOEUR, Université de Montréal, Québec, Canada
Marianne CORMIER, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

151 Situations d'enseignement-apprentissage multidisciplinaires à partir d'albums de littérature jeunesse : une pratique littéraire contextualisée

Julie MYRE-BISAILLON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Anne RODRIGUE, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Carl BEAUDOIN, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

172 Le rapport de laboratoire dans les classes de science et technologie en 4^e secondaire : analyse d'un genre disciplinaire

Stéphanie LANCTÔT, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

194 Les difficultés de compréhension en lecture chez les étudiants de la francophonie ontarienne en formation initiale des maîtres

Isabelle CARIGNAN, Université TÉLUQ, Québec, Canada
Athanase SIMBAGOYE, Université Laurentienne, Ontario, Canada
Justin CHAMBERLAND, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
Annie ROY-CHARLAND, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

214 Réussite en littératie et capital culturel

Hélène DE VARENNES, Université du Nouveau-Brunswick, Nouveau-Brunswick, Canada

Moi, jouer ?

Observations sur l'acquisition du français en tant que langue seconde chez des élèves anglo dominants au sein d'une classe de maternelle francophone

Rachelle GAUTHIER

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

Marianne CORMIER

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

RÉSUMÉ

Actuellement, l'école francophone en milieu minoritaire est aux prises avec de nombreux enjeux sociodémographiques alarmants qui font en sorte que le nombre d'élèves admissibles à l'école de la minorité diminue progressivement et qu'un enfant admissible sur deux n'a pas le français comme langue maternelle (Landry, 2010). De ce fait, les conseils scolaires francophones à travers le pays se heurtent au défi de maximiser la participation à l'école de langue française, ce qui se traduit par une diversité linguistique grandissante (Cormier, 2015; Farmer, 2008). Il apparaît donc essentiel de mieux comprendre les interactions entre le français et l'anglais

dans les pratiques langagières des élèves. Nous rapportons ici les détails d'une étude qualitative, menée entre novembre 2015 et avril 2016 dans trois classes de maternelle francophones, qui cherchait à mieux comprendre les comportements langagiers des élèves dans des contextes éducatifs francophones où la francisation était présente. L'analyse des données provenant d'une école qui se situe dans un contexte de vitalité forte indique que les élèves anglo-dominants cheminaient bien à travers les stades d'acquisition d'une deuxième langue décrits par Tabors (2008) et qu'ils intégraient progressivement le français dans leurs locutions. Pour leur part, les élèves francodominants étaient portés, en novembre, à choisir l'anglais dans leurs échanges avec les élèves anglo-dominants, tandis qu'ils misaient fortement sur le français en avril.

ABSTRACT

Me, play? Observations on the acquisition of French as a second language by Anglo-dominant students in a Francophone kindergarten class

Rachelle GAUTHIER, University of Moncton, New Brunswick, Canada

Marianne CORMIER, University of Moncton, New Brunswick, Canada

Currently, Francophone minority schools face many alarming sociodemographic issues that make the number of students eligible for minority schools progressively lower, and one in two eligible children do not have French as mother tongue (Landry, 2010). As a result, Francophone school boards across the country are faced with the challenge of maximizing participation in French-language schools, resulting in increasing linguistic diversity (Cormier 2015, Farmer 2008). It therefore seems essential to better understand the interactions between French and English in the language practices of students. Here we report the details of a qualitative study conducted between November 2015 and April 2016 in three Francophone kindergarten classes, which sought to better understand the language behaviors of students in Francophone educational contexts where Francization was present. Analysis of data from a school in a context of strong vitality indicates that Anglo-dominant students were doing well through the stages of second language acquisition described by Tabors (2008) and that they were gradually integrating French into their speech. For their part, Franco-dominant students were asked in November to choose English in their exchanges with Anglo-dominant students, while they counted strongly on French in April.

RESUMEN

¿Yo, jugar? Observaciones sobre la adquisición del francés en tanto que segunda lengua entre los alumnos anglo-dominantes en una clase de preescolar francófona

Rachelle GAUTHIER, Universidad de Moncton, Nuevo-Brunswick, Canadá

Marianne CORMIER, Universidad de Moncton, Nuevo-Brunswick, Canadá

Hoy en día, la escuela francófona en medio minoritario se enfrenta con numerosos desafíos sociodemográficos alarmantes que prevén que el número de alumnos admisibles a la escuela minoritaria disminuye progresivamente y que uno de cada dos niños admisibles no tiene el francés como lengua materna (Landry, 2020). En consecuencia, los consejos escolares francófonos a través del país se enfrentan al reto de maximizar la participación a la escuela de lengua francesa, lo que se traduce en una diversidad lingüística creciente (Cormier, 2015; Farmer, 2008). Parece pues esencial de conocer más a fondo las interacciones entre el francés y el inglés en las prácticas lingüísticas de los alumnos. En el presente artículo presentamos los detalles de un estudio cualitativo, realizado entre noviembre 2015 y abril 2016 en tres clases de preescolar francófonas, que trataba de conocer más cabalmente los comportamientos lingüísticos de los alumnos en contextos educativos francófonos en donde se daba el aprendizaje del francés. El análisis de los datos provenientes de una escuela que se encuentra en un contexto de vitalidad fuerte indica que los alumnos anglo-dominantes pasaban bien los estadios de adquisición de una segunda lengua, descritos por Tabors (2008) y que integraban progresivamente el francés en sus locuciones. Por su parte, los alumnos franco-dominantes tenían la tendencia, en noviembre, a escoger el inglés en sus intercambios con los alumnos anglo-dominantes, pero en abril, se aventuraban fuertemente a utilizar el francés.

MISE EN CONTEXTE

En raison du caractère double de sa mission, qui vise une éducation de haute qualité en français et l'épanouissement de la communauté (Arsenault-Cameron, 2000), l'école francophone en milieu minoritaire est devenue «l'institution la plus importante pour la survie de la minorité linguistique officielle» (Arsenault-Cameron, 2000). Lieu de socialisation et d'autonomisation pour les élèves, l'école francophone est depuis longtemps considérée comme la pierre angulaire du développement de la communauté minoritaire (Commissaire aux langues officielles, 2000; Cormier, 2015; Landry, 2003). Toutefois, cette institution est aux prises avec des enjeux sociodémographiques qui rendent difficile l'atteinte de sa mission. L'urbanisation, une proportion

décroissante de la population francophone vis-à-vis de la majorité, le vieillissement de la population et un taux croissant d'exogamie¹, tous ces éléments sont des «tendances lourdes» (Landry, Allard et Deveau, 2010) qui contribuent à la fragilité des communautés. Ces tendances font en sorte que le nombre d'élèves admissibles à l'école de la minorité diminue progressivement et qu'un enfant admissible sur deux n'a pas le français comme langue maternelle. Par ailleurs, la moitié des enfants admissibles à l'école de la minorité fréquentent celle-ci (Landry, 2010).

Devant ces enjeux considérables, les conseils scolaires francophones du pays doivent relever le défi de maximiser la participation à l'école de langue française tout en protégeant l'espace francophone. Non seulement ces défis se posent à tous les paliers du système scolaire, mais ils occasionnent une confrontation d'idées et d'opinions diverses chez les acteurs scolaires. Dans une perspective systémique, on se doit d'agir en attirant des effectifs scolaires, car il est plausible qu'après de longues luttes pour des écoles de langue française les communautés voient leurs écoles de plus en plus vides, ce qui rendrait impossible la réalisation de leur mission (Landry, 2010). De ce fait, des pratiques de marketing visant les couples exogames (Martel, 2001; Landry, 2010), de même qu'un assouplissement des critères d'admission aux écoles, jettent la base d'une vision hétérogène et pluraliste de l'école francophone et se traduisent par une diversification de l'école sur les plans linguistique et culturel (Farmer, 2008; Gallant et Denis, 2008; Gérin-Lajoie, 2006; Heller, 2011). Entre autres, cette situation crée des contextes scolaires où les élèves francophones (locuteurs L1) et les élèves anglo dominants (apprenants L2) se côtoient dans les salles de classe.

Dans une perspective locale, en ce qui concerne les écoles, on perçoit que cette diversification complexifie la vie quotidienne (Gilbert, Letouzé, Thériault et Landry, 2004). Cormier (2015) a noté des sentiments d'ambivalence chez certains membres du personnel enseignant face à la présence d'élèves anglo dominants dans leurs classes. Ces personnes s'expriment sur la fréquentation de l'école par ces élèves et donnent une voix à l'idée répandue selon laquelle ils pourraient «angliciser l'école et [...] menacer l'espace homogène francophone que l'on souhaite mettre en place pour contrebalancer l'anglo dominance du milieu» (Cormier et Lowe, 2010, p. 225). Ce constat, souvent répété dans les médias traditionnels et à travers les réseaux de médias sociaux (voir, par exemple, Chandler, 2017), révèle une vision plutôt protectionniste du système scolaire francophone et rappelle une époque où l'école de langue française présentait une composition scolaire homogène (Gérin-Lajoie, 2006; Heller, 2011).

À la lumière de cet affrontement d'idées, qu'en est-il des élèves qui sont au centre de ce tiraillement idéologique? L'exogamie a été examinée sur le plan sociétal (Landry, 2003, 2006; Landry et Allard, 1997) ainsi qu'à travers les perceptions d'acteurs scolaires

1. Dans la plupart des cas en milieu minoritaire au Canada, un couple exogame est formé d'un parent francophone et d'un parent anglophone (Landry, 2003; Rocque, 2010-2011).

et de parents (Rocque, 2006a, 2006b, 2010-2011). Cependant, rares sont les études qui privilégient les comportements et les perspectives des enfants anglo-dominants nés de parents ayant droit dans le but d'éclairer les processus d'acquisition du français en tant que langue seconde dans le contexte des écoles du milieu minoritaire francophone.

Dans l'ensemble, lorsqu'on discute de l'acquisition du français au sein des écoles de langue française, on fait référence à la francisation, renvoyant ainsi à un grand éventail d'approches et de stratégies qui visent l'acquisition des habiletés langagières nécessaires pour entreprendre des études dans une école française. Bien que la francisation existe dans les écoles de façon formelle et informelle depuis les années 1980 (Conseil des ministres de l'Éducation [Canada], 2002), elle doit encore faire l'objet d'un nombre significatif de recherches empiriques. En outre, les recherches menées à ce sujet jusqu'à maintenant ont mis l'accent sur la prestation des programmes de francisation ainsi que sur les perceptions d'intervenants scolaires et de parents (Cormier et Lowe, 2010; Cormier, Bourque et Jolicoeur, 2014; Cormier, 2015). En raison de ce déficit en recherche, nous en savons très peu sur le processus de francisation tel qu'il est vécu par les élèves (Cormier, Bourque et Jolicoeur, 2014).

Dans le but de contribuer à la production de nouvelles connaissances au sujet de la francisation, nous présentons ici les détails d'une étude qualitative qui mise sur les échanges interpersonnels entre des élèves anglo-dominants et leurs camarades de classe francodominants. Plus précisément, nous cherchons à mieux comprendre les comportements langagiers des élèves qui sont dans des classes de langue française où la francisation est présente.

Puisque, de façon générale, la francisation correspond à l'apprentissage du français dans le contexte des écoles françaises en milieu minoritaire (Conseil des ministres de l'Éducation [Canada], 2000), nous nous sommes tournées vers les experts de l'acquisition d'une langue seconde (L2) afin d'établir le cadre théorique de ce projet. En choisissant des théories appartenant au domaine du bilinguisme, notre intention était de nous informer sur le processus d'acquisition d'une L2 (*second language acquisition*) et de voir comment ces théories pouvaient s'appliquer au contexte des écoles de langue française. Toutefois, il apparaît nécessaire d'apporter un bémol en ce qui a trait aux comparaisons entre la francisation et le processus de l'acquisition d'une L2.

D'abord, la majorité des études liées à l'acquisition d'une langue seconde s'effectuent dans un contexte majoritaire, où les apprenants sont des locuteurs d'une langue souvent très minorisée et peu parlée dans la communauté, qui apprennent la langue de la majorité à l'école. Dans de tels contextes, les enfants comprennent rapidement l'importance de l'apprentissage de cette langue pour l'insertion sociale dans l'école et la communauté. À l'opposé, pour les élèves anglo-dominants qui fréquentent une école de langue française, le français peut sembler moins pertinent, puisque

leur langue maternelle, l'anglais, est d'usage partout dans le contexte social. Dans ce cas, c'est donc l'anglais, et non le français, qui est valorisé et renforcé par l'environnement de l'enfant. Cette situation rend difficile la création d'un environnement francophone authentique et riche, mais c'est exactement ce que l'école doit créer afin de réaliser sa double mission. En gardant en tête cette distinction importante, nous avons procédé en envisageant la création de liens théoriques possibles entre les deux situations d'apprentissage.

CADRE THÉORIQUE

L'acquisition d'une langue seconde est un domaine de recherche axé sur les individus et les groupes qui acquièrent une langue seconde après avoir appris la première (Saville-Troike, 2006). À l'intérieur de ce domaine de recherche bien développé, plusieurs chercheurs de renom ont avancé des principes importants liés à l'acquisition d'une L2. Dans le cadre de ce projet, nous avons choisi de souligner d'abord la distinction entre l'apprentissage et l'acquisition d'une deuxième langue, qui est une thèse avancée par Krashen (1982). Nous nous sommes également appuyées sur les propos de Tabors (2008), qui suggèrent quatre grandes étapes liées au processus d'acquisition d'une L2 chez les jeunes enfants de 4 et 5 ans.

Nous avons adopté les idées de Krashen et de Tabors pour former le cadre théorique de ce projet, car elles mettent l'accent sur les processus inhérents à l'apprenant ou à l'apprenante dans l'acquisition d'une langue seconde et non sur les facteurs externes (p. ex. contextes sociaux, stratégies d'enseignement, programmes d'études, etc.) qui peuvent influencer cette acquisition. Par ailleurs, ces idées nous fournissent des pistes intéressantes quant au développement bilingue des jeunes enfants dans le contexte des écoles francophones en milieu minoritaire.

La distinction entre l'apprentissage et l'acquisition (Krashen, 1982)

Selon Krashen, il existe une différence nette entre l'acquisition et l'apprentissage d'une deuxième langue. Pour lui, *l'acquisition* d'une L2 ressemble beaucoup à la façon dont les gens acquièrent une langue première, c'est-à-dire qu'il s'agit d'un processus amorcé dans le subconscient et propulsé par l'utilisation de la langue pour communiquer (Krashen, 1982). Il en résulte une «compétence acquise» et non apprise (Krashen, 1982, p. 10). De l'autre côté, *l'apprentissage* d'une L2 est un processus conscient par lequel les gens se familiarisent avec les aspects grammaticaux, syntaxiques et lexicaux de la langue. Si les deux processus jouent un rôle majeur dans le développement de la L2, le premier est considéré comme central et le deuxième comme périphérique.

Après les constats de Krashen qui priorisent le processus d'acquisition, Tabors (2008) nous propose quatre stades d'acquisition d'une deuxième langue. Bien que ces stades soient présentés ici de façon séquentielle, il est important de garder à l'esprit le fait que les enfants ne sautent pas d'une étape à une autre, mais intègrent graduellement des éléments de l'étape suivante tout en maintenant des éléments de l'étape précédente pendant un certain temps.

Les stades d'acquisition d'une deuxième langue selon Tabors (2008)

Tabors (2008) estime qu'il existe quatre étapes dans le processus d'apprentissage d'une L2 chez les enfants : 1) utilisation persistante de la première langue; 2) période non verbale; 3) utilisation publique de la L2; 4) utilisation productive de la L2.

L'utilisation persistante de la première langue

Au début de la période de contact entre deux langues, certains enfants continuent d'utiliser leur première langue même si elle est incomprise. La durée de cette période varie de quelques jours à plusieurs mois. Tôt ou tard, les enfants dont personne dans la classe ne partage la langue finissent par réaliser que les gens autour d'eux ne les comprennent pas et qu'ils ne feront pas l'effort d'apprendre leur langue. Habituellement, cet état des choses pousse l'enfant à vouloir apprendre la nouvelle langue.

Nous avançons ici l'idée que dans le contexte minoritaire francophone, où une très grande majorité des personnes comprennent la première langue des apprenants (c.-à-d. l'anglais), il soit possible que les enfants persistent beaucoup plus longtemps dans cette phase.

La période non verbale

La période non verbale est caractérisée par l'absence de communication verbale. Malgré le fait que cette phase implique une période prolongée de silence de la part des apprenants de la langue, elle n'exclut pas toute forme de communication. Les enfants vont, par exemple, 1) montrer des objets pour attirer l'attention, 2) faire des gestes, 3) émettre des sons et 4) amorcer des jeux qui ne requièrent pas de mots. De plus, les enfants commencent à colliger l'information au sujet de la L2 principalement par deux stratégies : l'écoute attentive et la répétition.

Tabors (2008) établit une distinction entre la manifestation de cette phase au sein d'une classe monolingue, où personne ne parle la langue première de l'apprenant, et une classe bilingue, où d'autres enfants parlent la langue de l'apprenant. Dans le

premier cas, l'enfant arrêtera de parler complètement. Dans l'autre, il arrêtera de parler à ceux qui ne parlent pas sa langue, mais continuera avec ceux qui la connaissent.

L'utilisation publique de la L2

Lorsque les enfants commencent leur utilisation publique de la langue, on remarque deux caractéristiques particulières : l'usage d'un langage télégraphique et d'un langage fait de préformulations (*formulaic speech*). Le langage télégraphique correspond à l'utilisation de quelques mots en remplacement d'une phrase complète, tandis que le langage fait de préformulations consiste en l'utilisation de bouts de phrases préconstruits dans des situations où d'autres personnes les ont utilisés. Ces deux comportements langagiers sont typiques non seulement lors de l'apprentissage d'une L2, mais aussi chez les très jeunes enfants qui apprennent leur langue maternelle.

L'utilisation productive de la L2

Après avoir appris un nombre suffisant de mots de vocabulaire et de phrases utiles, les enfants peuvent commencer l'usage productif du langage. Ils commencent à construire leurs propres phrases au lieu de simplement répéter celles des autres. Pendant ce processus, les enfants doivent analyser la langue utilisée autour d'eux et deviner de quelle façon cette langue est construite. Typiquement, ils utilisent tout ce qu'ils connaissent au sujet de la nouvelle langue et font beaucoup d'erreurs jusqu'à ce qu'ils saisissent les aspects plus compliqués de la langue.

MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Puisque notre recherche avait pour objectif de mieux comprendre les comportements langagiers des élèves et d'en savoir davantage sur l'acquisition du français en contexte minoritaire dans le cadre de la francisation, nous avons opté pour une méthodologie qualitative. En gros, nous voulions observer les comportements langagiers des élèves pour voir quand et comment le français et l'anglais étaient employés par les élèves, ainsi que pour noter si ces comportements changeaient avec le temps.

Les questions de recherche étaient les suivantes : 1) Comment les comportements langagiers des élèves anglo-dominants et des élèves francodominants se manifestent-ils dans une classe maternelle de langue française ? 2) Constate-t-on un changement dans ce comportement des élèves entre deux temps d'observation ?

Contexte de l'étude

En raison de sa situation géographique et de la forte influence de l'anglais sur son territoire, nous avons choisi le District scolaire francophone Sud (DSFS) au Nouveau-Brunswick pour faire cette collecte de données. Le DSFS couvre la partie centre-sud de la province et dessert la population francophone de cette région.

Nous avons ciblé trois classes de maternelle dans trois écoles différentes, situées respectivement dans des milieux de vitalité linguistique faible, moyenne et forte. Aux fins de cette description, nous nommerons les écoles participantes écoles A, B et C. À l'intérieur des trois classes maternelles de ces écoles, la proportion d'élèves anglo-dominants variait. La classe de l'école A comptait 19 % d'élèves anglo-dominants, la classe de l'école B, 21 % et la classe de l'école C, 43 %. Cet article présente l'analyse des données de l'école A seulement.

Participant·es et participants

Dans le cadre de cette étude qualitative, l'échantillonnage s'est fait de façon délibérée (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004; Patton, 2015), puisque nous voulions examiner les interactions de deux élèves anglo-dominants et de deux élèves francodominants de chacune des classes. La petite taille de cet échantillon se justifie, car la recherche qualitative repose sur une perspective idéographique, selon laquelle on cherche à comprendre un phénomène et non à l'expliquer (Robinson, 2014).

Avant son arrivée à l'école, la chercheur² a envoyé des feuilles de consentement en français et en anglais aux enseignantes ainsi qu'aux parents de tous les élèves des classes participantes. Ensuite, elle a établi les critères de sélection suivants afin de guider ses choix d'élèves cibles : 1) Les élèves cibles étaient ceux et celles pour qui les parents avaient signé une feuille de consentement; 2) Les élèves cibles francodominants étaient ceux et celles qui parlaient français le plus souvent à la maison; 3) Les élèves cibles anglo-dominants étaient ceux et celles qui parlaient anglais le plus souvent à la maison.

Par la suite, la chercheur a recueilli de l'information des enseignantes participantes, qui avaient déjà signalé les élèves anglo-dominants de leurs classes. Cette information a accéléré le processus du choix des élèves cibles. Par conséquent, après une brève période d'observation lors de la première visite, la chercheur a pu désigner les quatre élèves cibles de chaque classe.

2. La collecte de données a été effectuée par la première auteure de cet article.

Collecte de données

Deux séances de collecte de données de deux jours consécutifs ont été tenues dans chacune des trois écoles, la première à l'automne 2015 et la seconde au printemps 2016. La collecte de données était conçue de façon à recueillir le plus d'information possible au sujet des comportements langagiers des élèves. Afin d'observer ces comportements sans intervenir directement avec les enfants et de permettre à ceux-ci de s'exprimer librement et de façon naturelle, nous avons adapté la méthode employée par Ervin-Tripp (2000), Reyes (2004), Hickey (2007), Tabors (2008) et d'autres, qui ont utilisé des magnétophones individuels pour enregistrer les conversations des enfants. Pendant deux périodes de 20 minutes chacune, tous les élèves de la classe ont ainsi porté un petit magnétophone dans une pochette/ceinture et un microphone. Seules les interactions des quatre enfants ciblés ont été enregistrées. Nous avons choisi de donner des pochettes/ceintures à tous les élèves afin de protéger l'anonymat.

Deuxièmement, durant la journée entière, la chercheuse a pris en note ses observations des comportements langagiers des élèves. Des entretiens informels et ponctuels ont été menés auprès du personnel enseignant dans le but de clarifier le contexte scolaire des élèves.

De plus, un questionnaire papier inspiré du travail de Landry, Allard et Deveau (2010) a été établi par les chercheuses et envoyé à la maison à l'intention des parents. Ce questionnaire, qui comprenait deux sections, avait pour but de dégager de l'information pertinente au sujet de l'héritage culturel des enfants et de leurs comportements langagiers à l'extérieur de l'école. La section au sujet des comportements langagiers comprenait seize questions du style Likert. Voici un exemple de question posée : Quelle(s) langue(s) votre enfant utilise-t-il avec les personnes suivantes : père, mère, grands-parents paternels, grands-parents maternels, etc.? Dans cet exemple, les choix de réponses étaient les suivants : Presque toujours le français, le français un peu plus que l'anglais, le français et l'anglais également, l'anglais un peu plus souvent que le français, presque toujours l'anglais. L'analyse des sondages des parents n'est pas présentée dans cet article, car l'important ici est de cibler les comportements langagiers des élèves à l'école.

Dépouillement des données

Les enregistrements audio ont été transcrits et les notes d'observation ont été mises sous forme numérique. Une première lecture globale du corpus a permis de repérer les zones ou situations de la classe où les comportements langagiers des élèves se manifestaient. Des codes ont été créés pour décrire ces zones/situations (Feng, Foo, Kretschmer, Prendeville et Elgas, 2004), telles que « dans le cercle », « dans les centres », « dans des activités structurées d'apprentissage », « avec les adultes », « avec

les élèves anglo-dominants» et «avec les élèves francodominants». Ces codes ont été établis pour les élèves anglo-dominants et les élèves francodominants. Nous avons ensuite fait une relecture du corpus afin de déterminer les comportements langagiers qui se manifestaient chez les élèves anglo-dominants et francodominants à l'intérieur de ces zones/situations. Pour terminer, de façon globale, nous avons comparé les données des deux temps d'observation afin de voir si un changement avait eu lieu entre les deux moments. Le logiciel *NVivo 11* a servi au codage des données.

RÉSULTATS

Cette partie présente les résultats découlant de l'analyse de nos données en vue de répondre aux questions de recherche.

Élèves anglo-dominants en novembre 2015

À l'école A, quatre élèves sur vingt et un étaient reconnus comme élèves anglo-dominants. À la première période d'observation, un constat important fut que ces élèves parlaient très peu. D'après nos observations, et selon l'information fournie par la titulaire de la classe, les élèves anglo-dominants parlaient le plus souvent entre eux, et uniquement en anglais. Lorsqu'il arrivait à ces élèves de parler avec des élèves francodominants, ils le faisaient également en anglais. Cependant, ces échanges ont été plutôt rares. En ce qui a trait à la communication verbale avec les adultes dans la classe (enseignante titulaire, assistante en éducation, surveillante, etc.), celle-ci était amorcée par les adultes seulement, dans un effort de faire parler les élèves.

Les comportements langagiers des élèves anglo-dominants observés à l'intérieur des différentes zones de la classe montrent ces mêmes tendances. Par exemple, lors des moments dans le cercle, lorsque les élèves étaient tous assis par terre devant l'enseignante qui animait une discussion de groupe, la communication verbale de la part des élèves anglo-dominants était excessivement rare. En fait, la chercheuse n'a pas pu observer un seul élève anglo-dominant parler de façon spontanée dans le cercle pendant les deux jours d'observation en novembre. Il en est de même pour les moments d'activités structurées d'apprentissage, où les élèves avaient à accomplir individuellement des tâches à leur pupitre. Là encore, les élèves anglo-dominants étaient très silencieux. La communication de ces élèves se faisait plutôt par le non-verbal (c.-à-d. des expressions du visage, des mouvements de la tête, des épaules, etc.).

Dans les centres d'apprentissage, les comportements langagiers des élèves anglo-dominants variaient quelque peu de cette norme. Le temps des «centres» était un moment de jeu libre où les élèves pouvaient choisir leurs activités et les camarades avec qui ils ou elles voulaient jouer.

Ces moments étaient très fugaces, car les élèves étaient portés à changer d'activités et de compagnons de jeu souvent et rapidement. C'est grâce à ces moments que nous avons pu observer l'interaction sociale entre les élèves anglo-dominants et les autres. La plupart du temps, ces élèves jouaient entre eux, et les interactions étaient uniquement en anglais. Il y a eu quand même quelques moments d'interaction entre les élèves anglo-dominants et les élèves francodominants. Lors de ces interactions, les élèves anglo-dominants ne parlaient qu'en anglais, même si l'élève francodominant parlait en français.

En considérant, à la lumière des propos de Tabors (2008), les comportements langagiers des élèves anglo-dominants en novembre, nous pensons qu'à ce moment de l'année il se peut que les élèves anglo-dominants chevauchent les deux premiers stades, soit l'utilisation persistante de la langue première et la période non verbale. Il est vrai que les élèves anglo-dominants ne faisaient aucune communication verbale devant le groupe-classe et qu'ils choisissaient de parler presque uniquement avec d'autres élèves anglo-dominants. De plus, des comportements non verbaux associés à la période non verbale, tels que la communication non verbale et des périodes prolongées d'observation, furent constatés. Par ailleurs, un des élèves anglo-dominants s'exerçait à insérer du vocabulaire français dans ses énoncés. L'enregistrement audio a capté l'échange suivant entre deux élèves anglo-dominants :

Enfant 1 : « Fini » *the card. Do another card. I'm doing this. Everything on mine will be green. Everything will be green to me.*

Enfant 2 : *Why do you like green so much?*

Enfant 1 : « Vert » *is my favourite colour.*

Enfant 2 : *Blue is my favourite colour. And yellow.*

Enfant 1 : *You mean « bleu ».*

Il importe de mentionner que les enfants qui en sont à cette étape d'acquisition de la langue ne comprennent pas tout ce qui est dit autour d'eux. Cependant, dans le contexte d'une salle de classe bien structurée, ces enfants peuvent suivre et imiter ce que les autres font, et ils peuvent donner l'impression de bien comprendre (Tabors, 2008).

Un exemple provenant des enregistrements audio sert à renforcer ce constat. Lors d'un moment de jeu dans les centres, lorsque l'enseignante travaillait avec un petit groupe d'élèves, nous avons capté la voix de l'enseignante, puis la réaction d'un élève anglo-dominant :

Enseignante : *Les amis en arrière, c'est très, très fort. Surtout les filles dans les déguisements et [nom d'un enfant]. Madame [son nom] essaie de travailler avec des amis et elle ne les entend pas parler.*

Enfant 1 : [Qui parle à l'enfant à côté de lui] *Not time to « ranger », right? We don't need to clean up, right?*

Ici nous suggérons que l'enfant anglo-dominant ne comprend pas ce que l'enseignante dit et qu'il essaie de confirmer auprès de son ami s'il a bien compris la consigne.

De ces constats, nous déduisons que les quatre élèves anglo-dominants de cette classe étaient tous plus ou moins parvenus au stade de la période non verbale. De plus, ils représentaient un groupe plutôt homogène, car leurs comportements langagiers se ressemblaient beaucoup.

Élèves francodominants en novembre 2015

En novembre, les élèves francodominants parlaient librement en français entre eux et avec les adultes, et ce, dans toutes les zones de la classe. Dans le cercle, les élèves participaient aux discussions en levant la main, ils adressaient des commentaires à d'autres et interagissaient pleinement avec l'enseignante. Lors des activités structurées, ils discutaient avec d'autres en posant des questions et en faisant des commentaires. Dans toutes ces situations, il était évident que ces élèves ne se trouvaient pas en situation d'acquisition de la langue et étaient donc libres d'explorer leur environnement scolaire en français avec enthousiasme et intérêt.

Lorsque les élèves francodominants parlaient avec les élèves anglo-dominants, nous avons observé plusieurs différents comportements langagiers. En voici quelques exemples. À un moment où deux élèves anglo-dominants jouaient avec un seul enfant francodominant, le jeu se passait en anglais. Dans une situation où deux élèves francodominants jouaient avec un élève anglo-dominant, le jeu se passait en français. Dans la situation où un élève francodominant et un élève anglo-dominant jouaient ensemble, l'anglais ou un mélange d'anglais et de français ont été employés. Cependant, même si toutes ces situations ont été observées durant les deux premiers jours d'observation, la plupart du temps les élèves anglo-dominants jouaient entre eux, tandis que les élèves francodominants faisaient de même de leur côté.

D'après ces constats, nous remarquons que les élèves francodominants étaient portés à choisir l'anglais dans leurs interactions avec les élèves anglo-dominants à ce moment de l'année. Cependant, il s'agissait généralement d'interactions de courte durée après lesquelles la conversation reprenait en français.

Élèves anglo-dominants en avril 2016

Nous sommes retournées à cette classe en avril 2016 afin de constater s'il y avait eu des changements par rapport aux comportements langagiers des enfants. En ce qui a trait aux élèves anglo-dominants en tant que groupe, nous avons remarqué une augmentation des incidences d'interaction sociale et un progrès important dans l'utilisation du français chez ces élèves.

À ce moment de l'année, les élèves anglo-dominants montraient des différences observables dans leurs comportements langagiers et n'agissaient donc plus en tant que groupe homogène. Certes, les facteurs individuels qui influencent l'acquisition d'une langue seconde (L2), tels que la motivation, la personnalité, le niveau d'exposition à la langue et l'âge, sont bien documentés dans la recherche (Tabors, 2008). Pour illustrer ces divergences dans les comportements langagiers des élèves, nous prendrons l'exemple des deux élèves anglo-dominants que nous avons observés dans cette classe. En examinant de plus près les comportements langagiers de ces élèves en avril, nous constatons des différences importantes.

D'abord, les comportements langagiers du premier élève avaient peu changé depuis le mois de novembre. Lorsqu'il parlait, il employait encore l'anglais la plupart du temps. Dans le cercle ou durant les activités structurées, il demeurait silencieux et passait de longues périodes à observer et à écouter les conversations des autres. Avec les adultes, il amorçait très peu la communication. Ces derniers continuaient à l'encourager pour qu'il communique verbalement. Dans ces situations, il misait fortement sur le non-verbal, tout comme en novembre. D'après ces observations, cet élève se trouvait selon nous encore plus ou moins dans la période non verbale.

En revanche, nous avons remarqué plusieurs changements dans les comportements langagiers du deuxième élève. D'abord, avec les différents groupes d'interlocuteurs, cet élève amorçait la conversation beaucoup plus souvent qu'en novembre. Avec les adultes et les élèves francodominants, il parlait sans incitation, en faisant l'effort de parler en français et en misant beaucoup sur les préformulations et le langage télégraphique.

Comme nous l'avons vu, le langage fait de préformulations consiste de bouts de phrase préconstruits (Tabors, 2008). Quelques exemples de préformulations utilisées par ce jeune apprenant de la langue étaient «*Regarde, Madame!*», «*J'ai fini!*» et «*Nomme-moi!*». Pour ce qui est de l'utilisation du langage télégraphique, lors des activités structurées, il a dit: «*Moi faire tout ça*» (en montrant la page qu'il venait de compléter) et «*Les cinq, c'est bien*» (en voulant dire que les chiffres qu'il avait écrits étaient bien formés). Durant les centres, il a employé le langage télégraphique avec d'autres élèves. À plusieurs reprises, il s'est approché d'autres élèves dans le but de participer à leur jeu en disant «*Moi jouer?*». Plus tard, en jouant aux camions avec trois élèves francodominants, il a dit: «*Moi c'est méchant. Moi c'est méchant, ok?*» en

montrant son camion aux autres. Ensuite, il a pointé du doigt le camion d'un autre élève en disant «*C'est gentil!*». Les élèves ont ensuite fait une bataille entre les camions méchants et gentils, en français, pendant cinq minutes.

Une dernière stratégie d'acquisition de la langue observée chez cet élève était celle de la répétition. Selon Tabors (2008), la répétition consiste en des verbalisations de la part de l'enfant qui sont une manière de se familiariser avec les sons et aux structures de la langue. La plupart du temps, ces verbalisations sont faites à voix basse et ne sont pas faciles à entendre. Puisque nous avons employé des magnétophones, nous avons pu capter certaines répétitions que faisait cet élève. Dans une situation où il jouait seul, nous l'avons enregistré disant: «*Couper. Couuuuuper. Couper, couper couper. Ciseaux, ciiiiseaux*» (en chantonnant).

Ensuite, à deux reprises, nous l'avons observé en train de chanter tout bas des chansons familières (*La chanson de l'alphabet* et *Bonne fête*) qui lui permettaient d'améliorer son français.

Dans les différentes zones de la classe et avec une variété d'interlocuteurs, il est évident que cet élève était prêt à prendre des risques en ce qui a trait à la communication verbale. Dans le cercle, malgré le fait qu'il demeurait très silencieux, il a tout de même levé la main pour parler à deux reprises durant ce deuxième temps d'observation. Il est le seul des élèves anglo-dominants à avoir levé la main durant les quatre jours d'observation dans cette classe. Par ailleurs, lors d'un moment de jeux libres, nous l'avons observé qui participait à une conversation en français au sujet du hockey avec deux élèves francodominants. Enfin, au cours d'une activité structurée où les élèves s'entraînaient à écrire la lettre «G» dans leur cahier, cet élève a fait une blague en faisant semblant de faire un «X» sur sa page. En exagérant ses mouvements et en faisant une grimace, il a dit «*Un gros "x"!*». Les autres élèves à sa table ont réagi en riant.

Il est vrai que la stratégie de la répétition, ainsi que les moments prolongés d'observation, est conforme au stade 2 de Tabors (2008) et que l'utilisation du langage télégraphique et du langage préformulé est associée au stade 3. À la lumière de ces observations, nous supposons alors que cet élève avait progressé dans les stades d'acquisition de la langue depuis le mois de novembre et qu'il chevauchait les stades 2 et 3.

Élèves francodominants en avril 2016

En avril, les élèves francodominants continuaient à utiliser le français comme ils le faisaient en novembre avec les adultes, dans le cercle et lors des activités structurées. Un changement observable s'est produit en ce qui a trait aux interactions des élèves francodominants avec les élèves anglo-dominants. Rappelons-nous qu'en novembre

les élèves francodominants choisissaient la plupart du temps l'anglais pour interagir avec les élèves anglo-dominants. En avril, la langue d'interaction entre les élèves était le français ou bien un mélange d'anglais et de français. Qui plus est, tandis qu'en novembre les interactions entre les élèves anglo-dominants et les élèves francodominants étaient plutôt restreintes, en avril ces élèves jouaient et discutaient beaucoup plus ensemble.

DISCUSSION

L'objectif primaire de cette étude était d'observer les comportements langagiers des élèves dans une maternelle francophone où la francisation était présente, dans le but de mieux comprendre ces comportements et de voir s'ils changeaient entre deux temps d'observation. Dans le contexte de l'école A de cette étude, où le nombre d'élèves anglo-dominants était restreint (4 élèves sur 21), nos résultats suggèrent que ces élèves semblent suivre les stades d'acquisition de Tabors (2008), se situant, en novembre, dans une période plutôt silencieuse. À ce deuxième stade d'acquisition, les élèves anglo-dominants de cette classe ne parlaient que très peu. Et lorsqu'ils se trouvaient à communiquer verbalement, c'était uniquement en anglais et surtout avec les élèves anglo-dominants. En revanche, les élèves anglo-dominants suivaient très bien la routine de la classe et misaient fortement sur le non-verbal dans leurs interactions avec d'autres.

Plusieurs changements ont été remarqués chez ces élèves entre les deux temps d'observation. D'abord, les élèves anglo-dominants cheminaient dans leur acquisition langagière à des vitesses variées. De plus, alors que ce groupe était plutôt silencieux en novembre, il y avait davantage de moments de prise de parole et de tentatives de production langagière en avril. Chez un élève en particulier, nous avons remarqué des comportements qui correspondent au stade 3 décrit par Tabors (2008), dont l'usage du langage télégraphique et des préformulations.

À notre avis, deux autres constats importants de cette étude méritent des investigations futures. D'abord, en regardant les comportements langagiers à l'intérieur des différentes zones de la salle de classe, il nous apparaît que ces zones semblent exercer une certaine influence sur la quantité de prise de parole des élèves anglo-dominants. Par exemple, tandis que ces élèves étaient très silencieux dans le cercle pendant les deux temps d'observation, ils faisaient beaucoup plus de tentatives pour parler français dans les jeux libres et au cours des activités d'apprentissage structurées, surtout en avril. Il apparaît important d'examiner si ces tendances se reproduisent chez d'autres élèves anglo-dominants dans d'autres salles de classe et de mieux comprendre les implications pédagogiques de celles-ci.

Dans le contexte de cette salle de classe, qui se situait dans une école au sein d'une communauté francophone de vitalité plutôt forte, nous avons également remarqué

que l'attrance pour la langue française était forte elle aussi (Landry, Allard et Deveau, 2010). En d'autres mots, les élèves francodominants parlaient presque uniquement en français lors des deux moments d'observation et les comportements langagiers des élèves anglo-dominants intégraient progressivement de plus en plus d'énoncés en français. Les analyses subséquentes des données des deux autres écoles, c'est-à-dire celle qui se situe dans un milieu de vitalité moyenne et celle qui se trouve dans un milieu de vitalité faible, nous permettront de voir si ces dispositions se maintiennent dans des contextes sociaux où le contact entre l'anglais et le français est plus prononcé.

CONCLUSION

Ainsi que nous l'avons précisé en introduction, environ 50 % des élèves admissibles à l'école de langue française en contexte minoritaire n'ont pas le français comme langue maternelle. Il est donc important de s'intéresser à ces élèves et d'observer comment leurs habiletés langagières se développent à l'école. Les résultats de cette étude éclairent donc davantage le phénomène de francisation en tant que processus d'acquisition d'une langue seconde en contexte linguistique minoritaire. Puisque les élèves qui ont participé à cette recherche semblent suivre les stades d'acquisition d'une langue seconde définis par Tabors (2008), il serait intéressant de réfléchir à des actions pédagogiques spécifiques à proposer pour soutenir les élèves anglo-dominants à leurs divers stades d'acquisition langagière. Pour les élèves francodominants, qui subissent également l'influence anglo-dominante de leur milieu, il s'agirait de continuer d'assurer le meilleur cheminement langagier possible.

Pour terminer, considérant que des liens plausibles peuvent être établis entre les propos de Tabors (2008) et le contexte de l'école de langue française en milieu minoritaire, il nous paraît raisonnable de conclure que d'autres concepts provenant du domaine du bilinguisme pourraient appuyer les efforts des intervenants et intervenantes scolaires dans les écoles francophones. À notre avis, dans un système scolaire chargé d'assurer le développement du français, tant chez des élèves anglo-dominants que chez des francodominants, une meilleure compréhension du développement bilingue des élèves pourrait mieux outiller le personnel enseignant qui doit répondre aux besoins variés de tous.

Références bibliographiques

- ARSENAULT-CAMERON, C. *Île-du-Prince-Édouard* [2000] 1 RCS 3.
- CHANDLER, V. (2017, mars). Les dommages causés par les réparations. *Astheure*. Repéré à <https://astheure.com/2017/03/22/les-dommages-causes-par-les-reparations-vincent-chandler/>
- COMMISSAIRE AUX LANGUES OFFICIELLES. (2000). *La mission de l'instruction dans la langue de la minorité. Présentation devant les États généraux sur la petite enfance*. Repéré à http://www.languesofficielles.gc.ca/html/speeches_discours_29012000_f.php
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). (2002). *La francisation: pour un état des lieux*. Toronto: Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). Repéré à http://francisation.cmec.ca/documents/00b_Pourunetatdeslieux.pdf
- CORMIER, M. (2015). Accueillir le majoritaire dans l'institution de la minorité? *Minorités linguistiques et société / Linguistic Minorities and Society*, 5, 100-121. doi: 10.7202/1029109ar
- CORMIER, M., BOURQUE, J. et JOLICOEUR, M. (2014). (Re)-introduction to French: Four education models to revitalise an endangered group in Eastern Canada. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(2), 160-177. doi: 10.1080/13670050.2013.866626
- CORMIER, M. et LOWE, A. (2010). La francisation dans les écoles du Nouveau-Brunswick: défis et moyens. Dans L. Arrighi, M. Leblanc et L. Péronnet (dir.), *La francophonie en Acadie: dynamiques sociales et langagières. Textes en hommage à Louise Péronnet* (p. 223-245). Sudbury, Ont.: Prise de paroles.
- ERVIN-TRIPP, S. M. (2000). Studying conversation: How to get natural peer interaction. Dans L. Menn et N. B. Ratner (dir.), *Methods of studying language production* (p. 271-288). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- FARMER, D. (2008). L'immigration francophone en contexte minoritaire: entre la démographie et l'identité. Dans J.-Y. Thériault, A. Gilbert et L. Cardinal (dir.), *L'espace francophone en milieu minoritaire au Canada: nouveaux enjeux, nouvelles mobilisations* (p. 121-159). Montréal: Fides.
- FENG, S., FOO, S. F., KRETSCHMER, R., PRENDEVILLE, J. et ELGAS, P. M. (2004). Language and peer culture: Mandarin-speaking preschoolers in an English dominant setting. *Language and Education*, 18(1), 17-34. doi: 10.1080/09500780408666865

- GALLANT, N. et DENIS, W. (2008). Relever le défi de la diversité : une comparaison des idéologies en éducation en contexte minoritaire et majoritaire au Nouveau-Brunswick et en Saskatchewan. *Éducation et francophonie*, XXXVI(1), 142-160.
- GÉRIN-LAJOIE, D. (2006). La contribution de l'école au processus de construction identitaire des élèves dans une société pluraliste. *Éducation et francophonie*, 34(1), 1-7.
- GILBERT, A., LETOUZÉ, S., THÉRIAULT, J.-Y. et LANDRY, R. (2004). *Le personnel enseignant face aux défis de l'enseignement en milieu minoritaire francophone. Rapport final de recherche*. Ottawa : Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.
- HELLER, M. (2011). *Paths to post-nationalism. A critical ethnography of language and identity*. Oxford : Oxford University Press.
- HICKEY, T. M. (2007). Children's language networks in minority language immersion: What goes in may not come out. *Language and Education*, 21(1), 46-65, doi: 10.2167/le617.0
- KARSENTI, T. et SAVOIE-ZAJC, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. (3^e éd.). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- KRASHEN, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford, R.-U. : Pergamon Press.
- LANDRY, R. (2003). *Libérer le potentiel caché de l'exogamie. Profil démolinguistique des enfants des ayants droit francophones selon la structure familiale*. Moncton, N.-B. : Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques et Ottawa : Commission nationale des parents francophones.
- LANDRY, R. (2006). Ayants droit et école de langue française : le cas de l'exogamie. *The Supreme Court Law Review*, 23, 149-171.
- LANDRY, R. (2010). *Petite enfance et autonomie culturelle : là où le nombre le justifie... V*, Moncton, N.-B. : Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- LANDRY, R. et ALLARD, R. (1997). L'exogamie et le maintien de deux langues et de deux cultures : le rôle de la francité familioscolaire. *Revue de sciences de l'éducation*, 23(3), 561-592.
- LANDRY, R., ALLARD, R. et DEVEAU, K. (2010). *École et autonomie culturelle. Enquête pancanadienne en milieu scolaire francophone minoritaire*. Ottawa : Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.

- MARTEL, A. (2001). *Droits, écoles et communautés en milieu minoritaire: 1986-2002. Analyse pour un aménagement du français par l'éducation*. Ottawa: Commissariat aux langues officielles.
- PATTON, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods*. (4^e éd.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- REYES, I. (2004). Functions of code switching in schoolchildren's conversations. *Bilingual Research Journal*, 28(1), 77-98.
- ROBINSON, O. C. (2014). Sampling in interview-based qualitative research: A theoretical and practical guide. *Qualitative Research in Psychology*, 11(1), 25-41. doi: 10.1080/14780887.2013.801543
- ROCQUE, J. (2006a). *L'éducation en français langue première: étude sur le phénomène de l'exogamie et la gestion scolaire en milieu minoritaire – une étude de cas du Conseil scolaire Centre-est de l'Alberta* (Thèse de doctorat non publiée). Université Laval, Québec.
- ROCQUE, J. (2006b). Vers l'élaboration d'une politique de l'exogamie dans le cadre de la gestion scolaire francophone en milieu minoritaire. *Revue de la Common Law en français*, 8, 121-153.
- ROCQUE, J. (2010-2011). Phénomène de l'exogamie dans le cadre de la gestion scolaire francophone en milieu minoritaire: constats et interventions. *Revue du Nouvel-Ontario*, 35-36, 189-211.
- SAVILLE-TROIKE, M. (2006). *Introducing second language acquisition*. Cambridge, R.-U.: Cambridge University Press.
- TABORS, P. O. (2008). *One child, two languages. A guide for early childhood educators of children learning English as a second language*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Plurilinguisme au musée: les langues au cœur du développement plurilittéraire et des apprentissages en sciences

Danièle MOORE

Université Simon Fraser, Colombie-Britannique, Canada

VOLUME XLV : 2 – AUTOMNE 2017

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante : « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton
Lucie DeBlois,
Université Laval
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Phyllis Dalley,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Révision linguistique

Le graphe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal

Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)

La littératie, tout au long de la vie

Coordination du numéro :

Marianne CORMIER, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

Liminaire

1 La littératie, tout au long de la vie

Marianne CORMIER, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

5 Tensions autour de l'enseignement des littératies plurielles en milieu minoritaire

Diane DAGENAIS, Université Simon Fraser, Colombie-Britannique, Canada

22 De la littératie à la bilinguïté chez les élèves bi/plurilingues au Québec

Abdel Hakim TOUHMOU, Université de Montréal, Québec, Canada

47 Moi, jouer ? Observations sur l'acquisition du français en tant que langue seconde chez des élèves anglo-dominants au sein d'une classe de maternelle francophone

Rachelle GAUTHIER, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Marianne CORMIER, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

67 Plurilinguisme au musée : les langues au cœur du développement plurilittéraire et des apprentissages en sciences

Danièle MOORE, Université Simon Fraser, Colombie-Britannique, Canada

85 L'usage des technologies numériques pour le développement de compétences multimodales en littératie au 21^e siècle

Martine PELLERIN, Université de l'Alberta, Campus Saint-Jean, Alberta, Canada

**107 La dyslexie en milieu minoritaire
Adaptation d'un test de dépistage des dyslexies pour une population francophone minoritaire : l'exemple de l'ODÉDYS**

Josée NADEAU, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Jimmy BOURQUE, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Sarah PAKZAD, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

132 Des cercles de lecture au sein d'équipes de hockey au Nouveau-Brunswick : l'expérience des joueurs

Manon JOLICOEUR, Université de Montréal, Québec, Canada
Marianne CORMIER, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

151 Situations d'enseignement-apprentissage multidisciplinaires à partir d'albums de littérature jeunesse : une pratique littéraire contextualisée

Julie MYRE-BISAILLON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Anne RODRIGUE, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Carl BEAUDOIN, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

172 Le rapport de laboratoire dans les classes de science et technologie en 4^e secondaire : analyse d'un genre disciplinaire

Stéphanie LANCTÔT, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

194 Les difficultés de compréhension en lecture chez les étudiants de la francophonie ontarienne en formation initiale des maîtres

Isabelle CARIGNAN, Université TÉLUQ, Québec, Canada
Athanasios SIMBAGOYE, Université Laurentienne, Ontario, Canada
Justin CHAMBERLAND, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
Annie ROY-CHARLAND, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

214 Réussite en littératie et capital culturel

Hélène DE VARENNES, Université du Nouveau-Brunswick, Nouveau-Brunswick, Canada

Plurilinguisme au musée : les langues au cœur du développement plurilittéraire et des apprentissages en sciences

Danièle MOORE

Université Simon Fraser, Colombie-Britannique, Canada

RÉSUMÉ

Une étude menée en collaboration avec des institutions muséales comme sites éducatifs dans un milieu hautement plurilingue et multiculturel sert de toile de réflexion pour mieux comprendre comment de jeunes locuteurs plurilingues font sens de leurs langues et des pratiques d'écrit et mobilisent, en situation, des ressources plurilingues pour comprendre et apprendre. Nous présentons quelques réflexions à partir d'exemples tirés d'une étude pilote menée avec de jeunes enfants de 5 ans ayant participé à des ateliers de science organisés au musée. Au cours de ces ateliers, il leur a été demandé de documenter et d'illustrer leurs apprentissages au sujet des animaux et de leurs traces, au moyen du dessin et de la photo (Molinié, 2009 et 2014) et de la création collaborative d'un livre digital à l'aide d'une tablette tactile (Sandvik, Smørdal et Østerud, 2009). La contribution est l'occasion de poser quelques questions sur le rôle du français dans le développement littéraire au sein d'un environnement essentiellement anglophone où les langues chinoises sont largement dominantes par rapport à l'autre langue officielle du Canada.

ABSTRACT

Multilingualism in the museum: languages at the heart of the development of plural literacy and learning science

Danièle MOORE, Simon Fraser University, British Columbia, Canada

A study conducted in collaboration with museum institutions as educational sites in a highly multilingual and multicultural environment serves as a reflection to better understand how young multilingual speakers make sense of their languages and writing practices and mobilize multilingual resources to understand and learn in different situations. We present some reflections based on examples from a pilot study conducted with 5-year-old children who participated in science workshops at the museum. During these workshops, they were asked to document and illustrate what they learned about animals and their tracks, through drawing and photos (Molinié, 2009 and 2014) and the collaborative creation of a digital book using a touch pad (Sandvik, Smørdal and Østerud, 2009). This contribution is an opportunity to ask a few questions about the role of French in literacy development in an essentially English-speaking environment where Chinese languages are largely dominant in relation to Canada's other official language.

RESUMEN

Plurilingüismo en el museo: las lenguas en el centro del desarrollo pluri-alfabetismo y de los aprendizajes en ciencias

Danièle MOORE, Universidad Simón Fraser, Colombia-Británica, Canadá

Un estudio realizado en colaboración con las instituciones museísticas en tanto que sitios educativos en un medio fuertemente plurilingüe y multicultural sirve de contexto reflexivo para comprender más cabalmente cómo los jóvenes hablantes plurilingües tienen sentido de sus lenguas y de sus prácticas de lo escrito y movilizan, en situación, sus recursos plurilingües para comprender y aprender. Presentamos algunas reflexiones a partir de ejemplos provenientes de un estudio piloto realizado con niños de 5 años que participaron a talleres de ciencia organizados por el museo. En el curso de dichos talleres, se les pidió documentar y utilizar sus aprendizajes sobre los animales y sus huellas, utilizando el dibujo y la fotografía (Molinié, 2009 y 2014) y la creación colaborativa de un libro digital (Sandvik, Smørdal et Østerud, 2009). La contribución representó una oportunidad para hacer preguntas sobre el rol del francés en el desarrollo del alfabetismo en el seno de un entorno esencialmente anglófono en donde las lenguas chinas son ampliamente dominantes en relación con la otra lengua oficial de Canadá.

INTRODUCTION – APPRENDRE AU MUSÉE

L'objectif de cette recherche est d'explorer les relations entre plurilinguisme et apprentissage des sciences et des technologies dans des environnements non scolaires, notamment muséologiques (comme ici un centre de sciences). Cette contribution discute plus spécifiquement de l'usage de tablettes tactiles comme objet médiateur des apprentissages qui s'inscrivent dans des approches plurilingues et intégrées de l'enseignement des sciences, des arts et des littératies (plurilingues et multimodales), que nous avons nommé ailleurs PASTeL (plurilinguisme, AST [art, sciences et technologie] et littératies) (voir Moore, sous presse).

Caractérisée par un contexte où le français, une des deux langues officielles du Canada avec l'anglais, reste, avec moins de 1 % de francophones, très largement minoritaire, la ville de Vancouver, en Colombie-Britannique, se distingue par l'important brassage de ses populations, ainsi que par un positionnement très particulier du français à l'école et à ses marges. C'est dans ce contexte complexe que s'inscrit cette étude qui met en jeu une collaboration de l'université avec des institutions muséales (le musée des sciences et l'aquarium de la ville) comme sites éducatifs pour le développement d'activités ouvertes aux langues et aux cultures des enfants, dans un double objectif: enseigner de nouveaux savoirs de type scientifique et développer chez les jeunes apprenants des savoirs littéraires plurilingues et multimodaux.

Les participants sur lesquels portent les analyses pour cette contribution sont des enfants plurilingues (ici de 5 ans, ayant tout juste commencé leur scolarité en maternelle) pour qui le français langue de l'éducation est une langue seconde, alors qu'ils participent à un atelier de science au musée portant sur les animaux et leurs traces.

Cette étude s'inscrit dans une double perspective: il s'agit, pendant l'atelier de science et la visite des expositions muséales avec ces jeunes enfants de 5 ans, de décrire et de comprendre comment se construisent les articulations entre (1) le développement de savoirs littéraires, de savoirs scientifiques, de littératies multimodales, en plusieurs langues, et (2) la place du français au sein de celles-ci. Nous mettons ici tout particulièrement l'accent sur des séquences d'apprentissage médiées par l'usage de tablettes tactiles, que nous envisageons dans leur rôle à la fois comme outils pour une ethnographie visuelle des pratiques et des dynamiques d'apprentissage et comme médiateurs des interactions plurilingues qui entourent les apprentissages et le développement plurilittéraire.

PLURINGUISME, PLURILITTÉRATIES ET APPRENTISSAGES EN SCIENCES

Si beaucoup d'études au Canada et ailleurs portent sur le développement plurilingue et plurilittératié des jeunes enfants à l'école et en famille et sur les implications pédagogiques qui en découlent (Alao, Derivry-Plard, Suzuki et Yun-Roger, 2012; Piccardo et Puozzo Capron, 2015), on connaît fort peu de choses sur le rôle des institutions muséales dans ce développement, surtout auprès de très jeunes enfants (Hull et Schultz, 2001). Pourtant, Dagenais (2008), par exemple, montre l'importance de se familiariser avec le vécu quotidien des enfants et de mieux comprendre les différents contextes de leurs apprentissages. Ses études discutent comment la prise en compte (ou son absence) de l'ensemble des langues du répertoire des enfants en milieu scolaire affecte leur scolarité, notamment dans les milieux immersifs qu'elle a étudiés, où le français est le plus souvent une troisième langue, après l'anglais et la langue parlée en famille (Dagenais et Day, 1999). McCrory (2002), pour sa part, insiste sur l'importance de construire des ponts d'apprentissage entre le milieu scolaire et les musées.

Dans la perspective d'interroger l'articulation entre langues et disciplines, notamment dans des vues de formation professionnelle (Sabatier, Moore et Sinclair, 2016), de nombreuses études ont par ailleurs permis de montrer comment le plurilinguisme peut favoriser l'appropriation de concepts scientifiques (Gajo, 2007; Gajo et Serra, 2002; Gajo et Steffen, 2014), en même temps que soutenir le développement (pluri)littératié (Moore, 2012). Ces travaux explorent la façon dont les enfants, dans différents contextes d'apprentissage (familiaux ou autre), tissent leurs langues comme levier pour apprendre. Dans la lignée de ces études, nous nous inspirons ici aussi de travaux qui insistent sur l'interaction multimodale, y incluant le langage et le corps, la mobilité et la sensorialité (Mondada, 2016), la participation plurilingue (Mondada et Nussbaum, 2012) ou le rôle des objets et artefacts comme ressources sémiotiques de créativité et d'appropriation dans les environnements d'apprentissage plurilingues (Budach, 2014). Dans cet esprit, nous nous intéressons aux écrans tactiles dans leur rôle facilitant des pratiques multimodales pour soutenir le développement littératié en contexte plurilingue (Dagenais, 2014) et comme espace permettant aux enfants de mettre en lien l'ensemble des ressources de leur répertoire (Dagenais et Toohey, 2014).

Dans une perspective didactique qui vise à une meilleure contextualisation des apprentissages, cette étude s'intéresse aux usages mobiles des tablettes, aux déplacements qu'elles permettent, physiques et symboliques: maillages de langues, de textes, d'écritures, de photos, de dessins en ce qu'ils convoquent les imaginaires et la créativité. On s'intéresse alors aux interactions avec l'écran tactile vues comme événements littératiés pendant lesquels les tablettes tactiles peuvent être utilisées de manières multiples pour apprendre, ici dans un environnement muséal (Moore, Hoskyn et Mayo, 2018 ; Moore, sous presse).

CONTEXTE, PARTICIPANTS, MÉTHODOLOGIE

Les données de cette étude exploratoire (menée auprès de 22 enfants au printemps 2014) s'inscrivent dans le cadre plus large d'une recherche longitudinale soutenue par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) portant sur le fonctionnement de la mémoire chez les plurilingues (Hoskyn et Moore, 2013-2018). Une composante de cette recherche adopte une approche qualitative pour étudier l'entrée dans l'écriture ainsi que le développement littéraire dans plusieurs langues et écritures des enfants, dans une perspective de transformation et de contextualisation des pratiques didactiques en milieu plurilingue (de Pietro et Rispaï, 2014; Blanchet, Moore et Asselah Rahal, 2008). Toutes les familles participantes, qui étaient volontaires, ont été recrutées par l'entremise des écoles locales, des centres communautaires, des écoles chinoises Pui Ying de Vancouver, du centre de sciences et de l'aquarium de Vancouver.

Pour cette contribution, nous mettons l'accent sur le travail effectué au cours d'un atelier organisé dans un musée de sciences situé près du quartier historique de Chinatown et tout près du Downtown Eastside de Vancouver, un quartier pauvre très fortement plurilingue et multiculturel.

Nous nous focalisons ici sur la première année de cette étude longitudinale qui a permis de suivre le développement plurilingue et littéraire des enfants sur trois années (de 5 à 7 ans). En tout, 236 enfants ont participé à des ateliers d'une demi-journée organisés au centre des sciences de Vancouver. Parmi ces enfants, 164 étaient plurilingues (selon les autodéclarations des parents), c'est-à-dire les deux tiers des jeunes participants. La majorité de ceux-ci (63) parlaient anglais et au moins une autre langue du continent asiatique (mandarin, cantonais, coréen ou japonais). Les autres (101 enfants) parlaient en famille des langues telles que l'espagnol, le français, l'allemand, l'hindi, le punjabi, l'arabe, le roumain, le serbe, le russe, etc. Les enfants, quels que soit leur bagage linguistique familial, étaient scolarisés soit en anglais, soit en français dans un programme d'immersion précoce. Certains fréquentaient aussi l'école chinoise le samedi.

Les ateliers au musée, mis en place en collaboration avec les curateurs du centre et les chercheurs pour intégrer une approche plurilingue dans l'enseignement de contenus scientifiques, visent à refléter l'univers hautement pluriel, linguistiquement et culturellement, dans lequel les enfants naviguent au quotidien.

La séquence didactique sélectionnée pour l'atelier muséal durant la première année de la recherche, *How Animals Move* 動物如何移動 *Le mouvement des animaux*, s'inscrit dans les recommandations du ministère de l'Éducation pour les enfants de maternelle (www2.gov.bc.ca), en termes d'objectifs et de résultats d'apprentissage. L'atelier s'organise en plusieurs étapes: une première partie vise d'abord à sensibiliser les jeunes à la thématique sur laquelle porte l'apprentissage, par des présentations

visuelles à l'aide d'un écran tactile, des jeux de découvertes, de la lecture d'albums de jeunesse, des chansons et des mimes. Les enfants sont ensuite invités à se déplacer entre différentes stations d'apprentissage visant à offrir aux jeunes visiteurs des situations d'apprentissage expérientiel de contenus scientifiques par l'exploration, la collaboration et l'échange, tout en s'appuyant sur les savoirs déjà là. Pour terminer, ils font une visite accompagnée des galeries où ils sont encouragés à consolider leurs nouveaux acquis. Tout au long de l'atelier, les enfants sont encouragés à documenter leurs apprentissages en prenant des photographies à l'aide d'une tablette tactile qui leur a été confiée. L'approche, suivant la mission éducative que se donne le musée, se définit comme «interdisciplinaire et interculturelle», les intervenants étant encouragés à prendre en compte les langues et les cultures des enfants ainsi que leur environnement.

Les données recueillies se composent des photographies (prises par les enfants et par les chercheurs), d'enregistrements audio et vidéo et de notes de terrain, ainsi que des productions des enfants. Les enregistrements ont donné lieu à des transcriptions de type conversationnel comportant des détails multimodaux, puis à des analyses combinant les outils de l'analyse interactionnelle et du discours pour leur interprétation (Blanchet et Chardenet, 2015; Mondada, 2010 et 2016). J'ai choisi pour cette contribution de rendre compte de séquences où la tablette joue un rôle médiateur dans les apprentissages.

LES TABLETTES AU MUSÉE, DES ESPACES INTERACTIONNELS MOBILES

Dans l'idée de soutenir le développement littératié, tous les enfants ont reçu, par groupe de quatre, une tablette tactile (ici un iPad) avec laquelle ils ont eu pour consigne de documenter, tour à tour et collaborativement, leurs apprentissages en vue de la création d'un journal d'apprentissage digital. Les enregistrements des conversations entre et avec les enfants ont été recueillis en anglais ou mandarin, en français et, plus rarement, en japonais et en espagnol (ce qui correspond aux langues communes aux enfants et aux chercheurs, aux intervenants du musée et aux assistants de recherche).

Rappelons que nous nous intéressons ici aux usages mobiles qu'autorisent les tablettes, dans les déplacements tant physiques que symboliques permis par celles-ci: écrire à la main, taper au clavier, mailler langues et systèmes d'écriture, textes, photos et dessins, se déplacer dans l'espace, enregistrer ces déplacements, cadrer le regard au moment de la prise photographique, jouer de la multimodalité dans la création textuelle.

L'exemple 1 montre plusieurs petites filles utilisant une tablette pour photographier une composante de la collection qu'elles et leur groupe d'amies ont choisie pour représenter leur apprentissage (photographie de gauche). On note dans la photogra-

phie de droite la gestuelle d'un assistant de recherche aidant l'une d'entre elles à garder son équilibre pour prendre sa photo. Il s'agit ici d'un geste professionnel d'étayage servant à aider l'enfant à s'autonomiser face à une tâche complexe et spécialisée. Une étude détaillée de l'ergonomie gestuelle en posture d'étayage et l'analyse des interactions qui l'accompagnent montrent comment les éducateurs s'y prennent pour garantir la participation active des élèves, assurer une utilisation efficace des différentes ressources d'enseignement. Elles montrent aussi comment les éducateurs font montre de stratégies qui passent par les mouvements du corps pour piloter les apprentissages, expliquer et modéliser de nouvelles compétences, ainsi que pour fournir les occasions nécessaires pour les mettre en pratique: il s'agit ici en effet pour les enfants à la fois de comprendre l'enjeu de l'apprentissage scientifique, de s'ancrer dans un espace dialogique de collaboration orale (possiblement plurilingue) pour sélectionner un exemple illustratif de celui-ci, de collaborer pour décider qui prend la photographie devant donner son sens à la situation et au savoir visé (en anticipant la production du livre digital), puis de gérer l'outil qu'est la tablette pour documenter cet apprentissage. Il faut en même temps se situer spatialement et temporellement par rapport au reste du groupe pour suivre la visite sans se perdre dans ce lieu, inconnu pour la plupart des enfants.

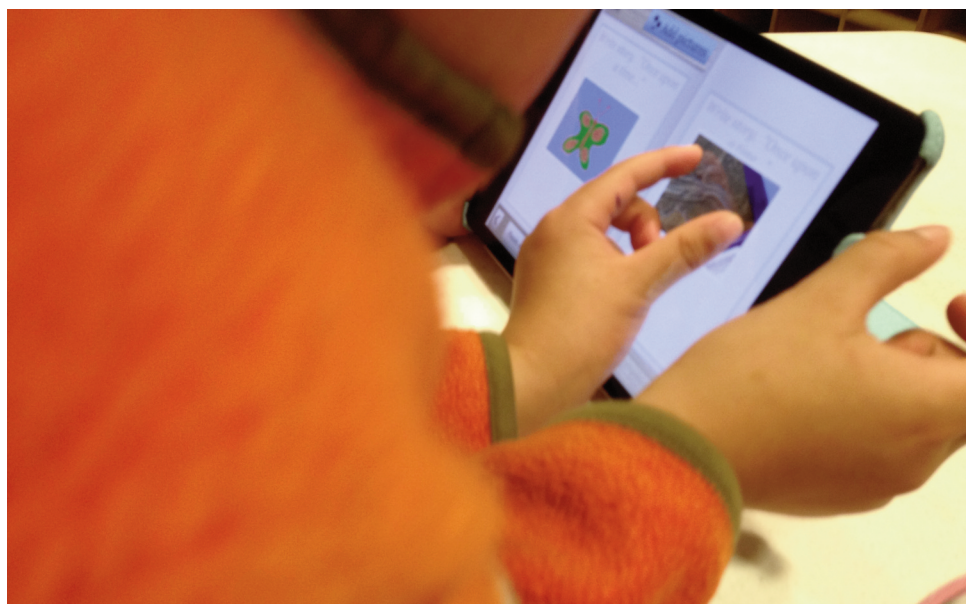
Exemple 1. **Pendant la visite de l'exposition**



Exemple 2. **Construire en collaboration un livre digital documentant les apprentissages**



Exemple 3. **Pincé de doigt sur tablette**





Dans l'exemple qui suit (Exemple 5), les enfants ont choisi de documenter des apprentissages sur les animaux marins, poisson et tortue : ils ont observé et photographié des poissons nageant dans un aquarium et ont joué à se cacher sous la carapace d'une tortue. Leurs textes réinvestissent les nouveaux savoirs et le vocabulaire construit (en anglais) : *hide, crawl, shell, shield*. Trois des enfants de ce groupe particulier sont d'origine chinoise. L'une des enfants, que nous appellerons ici Cl., choisit de dessiner un poisson plutôt qu'une tortue. Elle s'appuie à cette fin sur sa photo d'un poisson qui nage afin de rester au plus près de l'anatomie exacte de celui-ci. En même temps, elle note qu'elle ne peut pas écrire « poisson » en français ou en anglais,

parce que c'est trop difficile, mais qu'elle peut le faire en chinois, « *parce que le mot chinois ressemble à un poisson* ». Pour sa démonstration d'un poisson, Cl. imite la gestuelle d'un poisson qui se déplace, qu'elle décrit, cette fois en anglais, par l'action de ramer (« *row* »).

Exemple 5. Participation plurilingue et multimodalité



C.	你觉得个字像不像鱼啊?	<i>Tu penses que ce mot ressemble à un poisson ?</i>
Cl.	像	<i>Oui.</i>
C.	你为什么会觉得它像鱼呢?	<i>Pourquoi tu penses que ça ressemble à un poisson ?</i> [L'enfant imite un poisson nageant.]
Cl.	因这是鱼游泳时它的row 然后它的, 游泳时那个东西, 这样子	<i>Parce que c'est comme quand un poisson nage et row [rame], et les trucs quand il nage, comme ça</i> [l'enfant imite un poisson nageant].

Cet exemple, qui fait écho à d'autres que nous avons analysés ailleurs (voir Moore, 2015), illustre la complexité des procédés que les enfants mettent en place pour montrer leurs connaissances dans des interactions/productions plurilingues. Il montre aussi comment l'appel à des ressources sémiotiques plurielles ouvre un espace de perméabilité entre les langues, les écrits et le dessin. Les tablettes et l'ouverture d'espaces

interactionnels mobiles permettent ainsi de *visualiser*, à travers des technologies digitales, les tracés plurilingues qui soutiennent les apprentissages. Le produit (le livre), en même temps qu'un processus (l'enregistrement des négociations qui entourent la production), permet de «voir» comment les enfants exercent, en situation, leur compétence de plurilingue. Ces interactions recourant à des ressources multimodales, mettent ainsi l'accent sur le développement plurilittératié de manière *incarnée et située*, liée aux contingences des corps en mouvement, du tracé des doigts (sélection, pincement et mouvement des doigts servant l'édition et la recherche d'effets visuels pour l'esthétisation du montage) (Exemple 3), de la coordination des corps et des regards du groupe (Mondada, 2016), comme on a pu le voir dans les photographies précédentes et dans l'exemple 5.

Le prochain exemple (Exemple 6) illustre plus particulièrement les déplacements plurilingues qui accompagnent la négociation graphique du nom de l'animal et l'action qu'une enfant choisit de représenter pour illustrer la production d'une des pages du livre digital documentant les apprentissages du groupe.

Exemple 6. Une page du livre digital: le castor



L'analyse rapportée ici s'appuie sur l'enregistrement vidéo de la production *in situ* du dessin de l'enfant qui représente un castor (dont on la voit visiter l'habitat dans la photographie qu'elle et ses amies ont sélectionnée comme illustrative de leur apprentissage, dans l'exemple 7, à gauche.) Cette petite fille, scolarisée en français langue seconde dans un programme d'immersion précoce, vient de commencer l'apprentissage du français écrit. Elle parle anglais à la maison.

Exemple 7. La production collaborative d'une page du livre digital: négociations graphiques plurilingues



La transcription de l'extrait (non reproduite ici) accompagnée du visionnage vidéo permet une analyse fine de l'entrelacement des langues de son répertoire au moment du passage à l'écrit. On note en particulier un glissement intéressant entre le français et l'anglais lorsque la petite fille qui souhaite documenter l'habitat du castor (en anglais beaver qu'elle prononce / 'bi : vər/) commence par écrire le nom de l'animal en s'appuyant sur le français, sa langue scolaire (Biver). Lorsqu'elle se rend compte que l'image graphique du mot ne correspond pas à sa réalisation phonique (elle répète plusieurs fois le mot avec une accentuation française, puis le prononce en anglais), elle choisit, pour ne pas raturer son dessin, de glisser vers le comportement

de l'animal qui « mord » (Blte), en déplaçant ce faisant le son /baɪt/. Ce qui pourrait passer *a priori* pour un bafouillage graphique semble de fait suggérer que la fillette a bien saisi les écarts entre façon d'écrire et de prononcer les mots, selon les langues. La navigation entre les langues de son répertoire contribue ici à la construction d'un savoir important: que la correspondance entre phonèmes et graphèmes n'est pas biunivoque et que l'écriture des « mots » ne cherche pas à représenter fidèlement leur image acoustique (Ferreiro, 1998). Ce mouvement de découverte des relations phonographiques est central dans le développement plurilittératié. Par ailleurs, c'est bien l'étude du tracé *in situ* et du dialogue plurilingue l'accompagnant qui permet ici de mettre au jour les (in)visibilités du français langue de scolarisation dans les dynamiques d'apprentissage.

L'information d'inspiration ethnographique rapportée ici permet de documenter les expériences d'apprentissage pour comprendre comment les enfants exercent, en situation, leur compétence plurilittératiée dans des espaces de participation plurilingues, dans la double visée de la construction de savoirs scientifiques et d'une production en langue seconde. Les exemples illustrent différents types de déplacements, physiques et symboliques, à l'intérieur desquels les tablettes jouent un rôle de facilitateur et de médiateur des apprentissages linguistiques et disciplinaires. Ce faisant, dans un environnement d'apprentissage où le chinois est très présent dans le paysage visuel des enfants, les exemples éclairent la façon dont ce travail plurilittératié permet d'aller au-delà d'une représentation traditionnelle départageant langues et systèmes d'écriture pour appréhender de manière plus fluide le répertoire plurilingue.

Ces déplacements dessinent une configuration spécifique et complexe des contextes dans lesquels le français s'enseigne et s'apprend. Elles invitent à interroger la place des langues du répertoire des enfants, notamment celle de l'anglais, dans leurs mises à contribution pour construire le savoir en français (Castellotti, 2015).

La façon dont les compétences plurilingues sont mobilisées, à la fois contextuellement et dans l'interaction, met en évidence l'importance de l'établissement d'un espace interactionnel construit sur le déplacement, au sein duquel les plurilingues maillent leurs langues pour donner du sens, comprendre et apprendre. En pointant les mises en circulations, par les locuteurs plurilingues, de leurs ressources langagières et sémiotiques, nos observations ont pu montrer qu'il n'y a pas nécessairement de frontières fixes entre les langues, qui peuvent être remobilisées, en situation, pour donner sens aux apprentissages même quand, au final, la production littératiée se fait dans une seule langue.

Dans des milieux largement plurilingues comme celui de Vancouver, où le français s'apprend aux côtés de l'anglais, mais aussi d'autres langues et systèmes d'écriture, notamment idéographique, établir des transversalités tant entre le français que l'anglais et les autres langues, qu'entre langues et savoirs disciplinaires, s'avère alors un enjeu de taille si l'on s'engage à chercher à promouvoir une éducation ancrée sur l'ensemble des ressources des apprenants.

CONCLUSION

Les institutions muséales représentent des co-acteurs importants de la transmission et de la médiation des savoirs aux côtés de l'école et des familles. On sait pourtant encore peu de choses sur le rôle du musée en tant que ressource et lieu d'apprentissage du développement littératié de très jeunes publics, encore moins lorsque ces derniers sont plurilingues. L'originalité de cette étude-pilote réside dans l'intérêt porté aux enjeux du plurilinguisme pour la construction et la circulation des savoirs, à l'articulation des langues et des disciplines, dans la visée d'une théorisation didactique soutenant le renouvellement des pratiques (dans la classe et à ses marges). Mettant l'accent sur la création digitale et le recours au dessin et à la photographie comme supports de conversation avec de jeunes enfants autour du développement (pluri)littératié et de la conceptualisation de savoirs scientifiques, il s'est agi, à travers un apprentissage expérientiel au musée, d'explorer comment les apprenants naviguent entre les langues de leur répertoire et de l'environnement pour développer des savoirs scientifiques et la littératie en plusieurs langues. Nous avons choisi pour cette contribution de mettre l'accent sur le rôle des tablettes tactiles (telles que les iPad) comme objet médiateur d'apprentissage et ouvrant des espaces interactionnels mobiles au sein desquels les apprenants peuvent explorer les pratiques d'écrit et mobiliser des ressources plurilingues pour comprendre et apprendre.

Les tablettes présentent l'intérêt non seulement (*i*) de permettre la documentation visuelle (prise de photos par les enfants pendant les activités lors de l'atelier et la visite au musée) et (*ii*) la création collaborative d'un livre digital documentant les apprentissages pour les enfants, mais aussi (*iii*) de permettre au chercheur d'enregistrer les interactions et d'observer la gestuelle dans laquelle s'engagent les enfants lors de cette création. On se situe ici à deux niveaux imbriqués de documentation : la documentation par les enfants de leur apprentissage; la documentation par le chercheur de la documentation par les enfants de leur apprentissage.

Avec l'intégration des matières au cœur des curricula et l'importance accordée à l'usage de la technologie, le développement des compétences en langues premières et étrangères/secondes en francophonie est plus que jamais appelé à s'inscrire dans une perspective plurielle, multimodale et critique où le plurilinguisme joue un rôle crucial (Vilpoux et Blanchet, 2015). Dans une perspective d'apprentissage, les tablettes tactiles peuvent alors être vues comme des outils puissants de médiation du développement (pluri)littératié. Elles permettent la production de textes multimodaux qui soutiennent la compréhension des concepts scientifiques et invitent les enfants à s'inscrire dans une posture scientifique et d'auteurs plurilingues. Les tablettes sont ainsi tout à la fois des outils pour apprendre et des outils pour la recherche, en permettant de documenter, du point de vue des enfants, leurs apprentissages.

Dans un microcosme original où le français langue du Canada reste une langue peu usitée et où les langues chinoises très présentes sont minorées, cette étude propose l'exploration de dynamiques jusque-là peu étudiées des pratiques enfantines de littératie au musée. Elle souligne, dans une visée didactique de transformation des pratiques éducatives et de l'acte d'apprendre, la cruciale nécessité de réfléchir le français dans ses relations locales avec les autres langues. Dans les écologies complexes et plurigraphiques que marquent les mobilités contemporaines, la francophonie ne peut en effet plus, désormais, faire l'économie de se penser autrement que polycentrée, plurilingue et ouverte aux pluriculturalités.

Remerciements

Cette recherche, sous le titre *Le développement des fonctions de la mémoire exécutive des enfants plurilingues*, a bénéficié d'une subvention du Conseil de recherches en sciences humaines accordée à Maureen Hoskyn et Danièle Moore (chercheuses principales) (2013-2018). Nous remercions les parents et leurs enfants, l'ensemble des assistants de recherche, les écoles chinoises de Vancouver et les membres de la communauté, ainsi que Science World, Telus World of Science à Vancouver (Canada) pour leur participation et leur soutien indéfectible pendant ce projet.

Conventions de transcription

?	intonation montante
\	intonation descendante
.	pause plus ou moins longue
:	prolongement vocalique ou consonantique
[...]	traduction
XX	segment incompréhensible
tab-	troncation
OUI	accent d'insistance
Oui	changement de langue
[rire]	commentaire

Références bibliographiques

ALAO, G., DERIVRY-PLARD, M., SUZUKI, E. et YUN-ROGER, S. (dir.). (2012). *Didactique plurilingue et pluriculturelle: l'acteur en contexte mondialisé*. Paris: Éditions des archives contemporaines.

- BUDACH, G. (2014). From language choice to mode choice: How artefacts impact on language use and meaning making in a bilingual classroom. *Language and Education*, 27(4), 329-342.
- BESCHORNER, B. et HUTCHISON, A. (2013). iPads as a literacy teaching tool in early childhood. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 1(1) 16-24.
- BLANCHET, P. et CHARDENET, P. (dir.) (2015). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (2^e éd.). Paris: Éditions des archives contemporaines.
- BLANCHET, P., MOORE, D. et ASSELAH RAHAL, S. (dir.). (2008). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris: AUF / Éditions des archives contemporaines.
- CASTELLOTTI, V. (dir.). (2015). *Le(s) français dans la mondialisation*. Paris: E.M.E.
- DAGENAIS, D. (2008). La prise en compte du plurilinguisme d'enfants issus de familles immigrantes en contexte scolaire : une analyse de cas. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 351-375. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2008-v34-n2-rse2553/019685ar/>
- DAGENAIS, D. (2012). Littératies multimodales et perspectives critiques. *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acedle*, 9(2), 15-46.
- DAGENAIS, D. et DAY, E. (1999). Home language practices of trilingual children in French immersion. *La revue canadienne des langues vivantes*, 56(1), 99-123.
- DAGENAIS, D. et TOOHEY, K. (2014). La production vidéo : une pratique multimodale pour tisser des liens entre l'école et les littératies hors scolaires. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 17(2), 8-31.
- DE PIETRO, J.-F. et RISPAIL, M. (dir.). (2014). *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme. Vers une didactique contextualisée*. Namur, Belgique: Presses universitaires de Namur.
- FERREIRO, E. (1998). Le mot à l'oral et le mot à l'écrit. Une perspective évolutive. Dans M. Bilger, K. van den Eynde et F. Gadet (dir.), *Analyses linguistiques et approches de l'oral. Recueil d'études offert en hommage à Claire Blanche-Benveniste* (p. 155-165). Louvain et Paris: Peeters.
- GAJO, L. (2007). Linguistic knowledge and subject knowledge: How does bilingualism contribute to subject development? *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 563-581.

- GAJO, L. et SERRA, C. (2002). Bilingual teaching: Connecting language and concepts in mathematics. Dans D. W. C. So et G. M. Jones (dir.), *Education and society in plurilingual contexts*. Bruxelles : VUB Press.
- GAJO, L. et STEFFEN, G. (2014). Sciences et plurilinguisme : savoirs et perspectives en tension. Dans A.-C. Berthoud et M. Burger (dir.), *Repenser le rôle des pratiques langagières dans la constitution des espaces sociaux contemporains*. Bruxelles : De Boeck.
- HULL, G. et SCHULTZ, K. (2001). Literacy and learning out of school: A review of theory and research. *Review of Educational Research*, 71(4), 575-611.
- MCCRORY, P. (2002). Blurring the boundaries between science centres and schools. *ECSITE Newsletter*, 52, 10-11.
- MOLINIÉ, M. (dir.). (2014). (Se) représenter les mobilités : dynamiques plurilingues et relations altéritaires dans les espaces mondialisés. *Glottopol*, 24 (numéro entier).
- MOLINIÉ, M. (dir.). (2009). *Le dessin réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*. Paris : CRTF – Encrage.
- MONDADA, L. (2010). Constitution et exploitation de corpus vidéo en linguistique interactionnelle : rendre disponibles les détails multimodaux de l'action située. *Cahiers de praxématique*, 54-55, 327-350.
- MONDADA, L. (2016). Challenges of multimodality: Language and the body in social interaction. *Journal of Sociolinguistics*, 20(3), 336-366.
- MONDADA, L. et NUSSBAUM, L. (dir.) (2012). *Interactions cosmopolites. L'organisation de la participation plurilingue*. Limoges, France : Lambert Lucas.
- MOORE, D. (2012). Pratiques plurigraphiées d'enfants chinois en immersion française. *Recherches et applications. Le Français dans le monde*, 51, 62-75.
- MOORE, D. (2015). Paroles enfantines à propos... du plurilinguisme et des écritures des langues. Sinogrammes, textes polygraphiques et dialogues métagraphiques. Dans X. Gradoux, J. Jacquin et G. Merminod (dir.), *Agir dans la diversité des langues*. Bruxelles : De Boeck.
- MOORE, D. (sous presse). PASTeL au musée. Plurilinguisme, AST (art, sciences et technologie) et Littératies. Quelles contributions pour la didactique du plurilinguisme ? *Mélanges CRAPEL*, 38.

- MOORE, D., HOSKYN, M. et MAYO, J. (2018). Thinking language awareness at a science centre: Ipads, science and early literacy development with multilingual, kindergarten children in Canada. *International Journal of Bias, Identity and Diversities in Education (IJBIDE)*, 3(1), 40-63.
- PICCARDO, E. et PUOZZO CAPRON, I. (dir.). (2015). From second language pedagogy to the pedagogy of 'plurilingualism': A possible paradigm shift? *The Canadian Modern Languages Review*, 71(4), numéro spécial.
- SABATIER, C., MOORE, D. et SINCLAIR, N. (2016). Interactions et films de classe pour réfléchir la formation à l'enseignement des mathématiques en français langue seconde. Décrire pour mieux former? *Recherches en didactique des langues et des cultures – Cahiers de l'Acedle*, 13(1), 1-25. Repéré à <http://journals.openedition.org/rdlc/498>
- SANDVICK, M., SMØRDAL, O. et ØSTERUD, S. (2012). Exploring iPads in practitioners' repertoires for language learning and literacy practices in kindergarten. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 3, 204-221.
- VILPOUX, C. et BLANCHET, P. (dir.). (2015). *Éduquer aux plurilinguismes et à la diversité en contextes francophones: Démarches et outils. Français et Société*, 30.

L'usage des technologies numériques pour le développement de compétences multimodales en littératie au 21^e siècle

Martine PELLERIN

Université de l'Alberta, Campus Saint-Jean, Alberta, Canada

VOLUME XLV : 2 – AUTOMNE 2017

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante : « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton
Lucie DeBlois,
Université Laval
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Phyllis Dalley,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Révision linguistique

Le graphe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal

Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)

La littératie, tout au long de la vie

Coordination du numéro :

Marianne CORMIER, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

Liminaire

1 La littératie, tout au long de la vie

Marianne CORMIER, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

5 Tensions autour de l'enseignement des littératies plurielles en milieu minoritaire

Diane DAGENAIS, Université Simon Fraser, Colombie-Britannique, Canada

22 De la littératie à la bilitératie chez les élèves bi/plurilingues au Québec

Abdel Hakim TOUHMOU, Université de Montréal, Québec, Canada

47 Moi, jouer ? Observations sur l'acquisition du français en tant que langue seconde chez des élèves anglo-dominants au sein d'une classe de maternelle francophone

Rachelle GAUTHIER, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Marianne CORMIER, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

67 Plurilinguisme au musée : les langues au cœur du développement plurilittéraire et des apprentissages en sciences

Danièle MOORE, Université Simon Fraser, Colombie-Britannique, Canada

85 L'usage des technologies numériques pour le développement de compétences multimodales en littératie au 21^e siècle

Martine PELLERIN, Université de l'Alberta, Campus Saint-Jean, Alberta, Canada

**107 La dyslexie en milieu minoritaire
Adaptation d'un test de dépistage des dyslexies pour une population francophone minoritaire : l'exemple de l'ODÉDYS**

Josée NADEAU, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Jimmy BOURQUE, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Sarah PAKZAD, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

132 Des cercles de lecture au sein d'équipes de hockey au Nouveau-Brunswick : l'expérience des joueurs

Manon JOLICOEUR, Université de Montréal, Québec, Canada
Marianne CORMIER, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

151 Situations d'enseignement-apprentissage multidisciplinaires à partir d'albums de littérature jeunesse : une pratique littéraire contextualisée

Julie MYRE-BISAILLON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Anne RODRIGUE, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Carl BEAUDOIN, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

172 Le rapport de laboratoire dans les classes de science et technologie en 4^e secondaire : analyse d'un genre disciplinaire

Stéphanie LANCTÔT, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

194 Les difficultés de compréhension en lecture chez les étudiants de la francophonie ontarienne en formation initiale des maîtres

Isabelle CARIGNAN, Université TÉLUQ, Québec, Canada
Athanase SIMBAGOYE, Université Laurentienne, Ontario, Canada
Justin CHAMBERLAND, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
Annie ROY-CHARLAND, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

214 Réussite en littératie et capital culturel

Hélène DE VARENNES, Université du Nouveau-Brunswick, Nouveau-Brunswick, Canada

L'usage des technologies numériques pour le développement de compétences multimodales en littératie au 21^e siècle

Martine PELLERIN

Université de l'Alberta, Campus Saint-Jean, Alberta, Canada

RÉSUMÉ

L'omniprésence du numérique dans toutes les sphères de nos activités quotidiennes suscite de nouveaux enjeux éducatifs qui exigent une réflexion critique sur l'émergence de nouvelles compétences en littératie adaptées aux besoins des citoyens qui travaillent dans cette ère numérique (Romero, Lille et Patiño, 2017). À la lumière de ces nouveaux défis éducationnels, cet article présente une étude sur l'apport de l'usage des technologies numériques dans le développement de compétences multimodales en littératie au 21^e siècle. Plus précisément, il traite d'une étude réalisée en salles de classe primaire et secondaire en contexte d'immersion française dans l'une des provinces anglophones du Canada et portant sur l'apport de l'usage des technologies numériques (par exemple, les iPod et les tablettes) dans le développement de compétences multimodales en littératie. L'analyse de données numériques, comme des vidéos et des artefacts multimodaux créés à l'aide d'applis (*apps*) par les élèves, dévoile l'apport des possibilités (*affordances*, terme anglais) offertes par les nouveaux outils numériques dans le développement de compétences multimodales en littératie. Les résultats indiquent particulièrement la contribution des possibilités

offertes par ces outils dans la création de nouveaux modes d'expression, de représentation de la pensée, d'action et d'engagement qui, à leur tour, favorisent le développement de compétences multimodales nécessaires au 21^e siècle. Ces résultats sont discutés à la lumière des théories d'apprentissage documentées par la recherche dans le domaine des neurosciences cognitives et par des études antérieures sur le concept de multimodalités.

ABSTRACT

The use of digital technologies for the development of multimodal literacy skills in the 21st century

Martine PELLERIN, University of Alberta, Saint-Jean Campus, Alberta, Canada

The omnipresence of the digital in every sphere of our daily activities raises new educational issues that demand critical reflection on the emergence of new literacy skills adapted to the needs of citizens working in this digital age (Romero, Lille and Patiño, 2017). In light of these new educational challenges, this article presents a study on the contribution of the use of digital technologies in the development of multimodal literacy skills in the 21st century. More specifically, it deals with a study conducted in primary and secondary classrooms in a French immersion context in one of the English-speaking provinces of Canada. The study explores the contribution of digital technologies (for example, iPods and tablets) to the development of multimodal literacy skills. The analysis of digital data, such as videos and multimodal artifacts created by students with the help of apps, reveals the contribution of affordances offered by the new digital tools in the development multimodal literacy skills. In particular, the results indicate the contribution of affordances offered by these tools with regards to the creation of new modes of expression, representations of thought, action and commitment, which, in turn, promote the development of the multimodal skills needed in the 21st century. These results are discussed in light of learning theories documented by research in the field of cognitive neuroscience and by previous studies on the concept of multimodality.

RESUMEN

El empleo de tecnologías digitales en el desarrollo de competencias multimodales en alfabetismo en el siglo XXI

Martine PELLERIN, Universidad de Alberta, Campus Saint-Jean, Alberta, Canadá

La omnipresencia de lo digital en todas las esferas de nuestras actividades cotidianas suscita nuevos retos educativos que exigen una reflexión crítica sobre el surgimiento

de nouvelles compétences en alphabétisme adaptées aux besoins des citoyens qui travaillent dans cette ère du numérique (Romero, Lille et Patiño, 2017). À la lumière des nouveaux défis éducatifs, cet article présente une étude sur la contribution de l'usage des technologies numériques au développement de compétences multimodales en alphabétisme au 21^e siècle. Plus précisément, il s'agit d'une étude réalisée dans les salles de classe de primaire et secondaire dans le cadre d'une immersion en français dans une des provinces anglophones du Canada et aborde la contribution de l'usage des technologies numériques (par exemple, les iPod et les tablettes) au développement de compétences multimodales en alphabétisme. L'analyse des données numériques, comme vidéos et artefacts multimodaux créés grâce à des applications (*apps*) par les élèves, montre la contribution des possibilités (*affordance*, en anglais), que offrent les nouveaux instruments numériques au développement de compétences multimodales en alphabétisme. Les résultats montrent, spécifiquement, la contribution des possibilités que offrent ces instruments dans la création de nouveaux modes d'expression, de représentation de la pensée, d'action et de compromis qui, de leur côté, favorisent le développement de compétences multimodales nécessaires pour le 21^e siècle. Ces résultats sont discutés à la lumière des théories de l'apprentissage documentées par la recherche dans les domaines des neurosciences cognitives et par les études antérieures sur le concept de multimodalité.

INTRODUCTION

L'évolution rapide des technologies dans notre société dénote un passage de l'utilisation de l'ordinateur stationnaire à l'adoption d'outils technologiques numériques et mobiles tels que les téléphones intelligents et les tablettes tactiles. L'utilisation de ces outils numériques reconceptualise les pratiques de littératie au quotidien. Ces changements de pratiques de littératie dans la vie quotidienne qui intègrent de multiples médias et modalités doivent aussi être pris en compte dans les pratiques pédagogiques de littératie en salle de classe (Dagenais et Toohey, 2014). L'utilisation des technologies numériques pour le développement des compétences en littératie nécessaires au 21^e siècle surpasse ainsi une perspective traditionnelle des technologies à titre de convoyeurs d'information, de pratiques répétitives d'habiletés de base par les élèves (Jonasson, 2000; Romero, Lille et Patiño, 2017). L'utilisation des nouvelles technologies numériques en salle de classe entraîne une évolution du concept de littératie traditionnelle (Oskoz et Elola, 2016; Toohey *et al.*, 2015) qui va au-delà des documents imprimés, et comprend l'accès à des textes multimodaux et leur création (Kajder, 2010). En outre, les possibilités (dont le terme émerge de la littérature anglo-saxonne [*affordances*]) offertes par le numérique contribuent à l'émergence de nouveaux modes de représentation, d'expression,

d'action et d'engagement de la part des élèves dans le développement des compétences en littératie au 21^e siècle.

L'innovation en contexte éducationnel bénéficie de nouveaux éclairages de la recherche apportés par les neurosciences cognitives (Andler et Guerry, 2008; OCDE, 2002) qui nous permettent de mieux comprendre comment fonctionne le cerveau et comment on apprend. Malgré l'émergence de ces nouvelles connaissances scientifiques, l'implantation de changements pédagogiques visant les besoins des élèves en matière de développement des compétences en littératie à l'ère numérique demeure « innovatrice, stimulante et inexplorée dans les salles de classe » (Oskoz et Eloda, 2016, p. 158).

À la lumière de ces nouveaux défis concernant l'usage des technologies numériques pour le développement de compétences en littératie dites du 21^e siècle, la présente étude s'intéresse à l'apport de l'usage des technologies numériques (par exemple les iPod, les tablettes tactiles) dans le développement des compétences multimodales en littératie. Plus particulièrement, l'étude examine l'apport des possibilités (*affordances*) offertes par ces nouveaux outils numériques dans la création d'environnements d'apprentissage multimodaux et multisensoriels au service du développement des compétences multimodales en littératie à l'ère numérique.

CADRE THÉORIQUE

Littératie médiatique et multimodale

Le concept de multimodalité émerge de la recherche anglo-saxonne et en particulier des travaux de Jewitt et Kress (2003). Pour ces auteurs, le concept de multimodalité est défini comme étant l'ensemble des moyens mis en œuvre pour « comprendre les différentes manières de représentation de connaissances et de la construction du sens » (traduction libre). Le concept de multimodalité mis en avant par ces auteurs a pris son ancrage dans la linguistique systémique fonctionnelle développée par le linguiste Halliday (1978). Toujours selon Jewitt et Kress, la littératie multimodale se concentre sur la conception du discours en étudiant les contributions de ressources sémiotiques particulières (par exemple le langage, le geste, les images) codéployées à travers diverses modalités (visuelles, auditives et somatiques). Elle se concentre également sur l'interaction des ressources et leur intégration dans la construction du sens des textes multimodaux (tels que des publicités, des affiches, des reportages, des sites Web, des films). Des travaux plus récents de ces mêmes auteurs (Jewitt, 2009; Kress, 2010) mettent davantage l'accent sur une analyse critique des textes médiatiques et multimodaux de la part des apprenants.

Les travaux dans le domaine de la littératie médiatique multimodale en contexte francophone au Québec (voir par exemple Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012) s'appuient sur

les assises théoriques proposées par les travaux de Jewitt et Kress. Lebrun et ses collaborateurs (2012) estiment que l'apprentissage des compétences sémiotiques et multimodales réside dans l'analyse et la production de multitextes (l'analyse des BD et des extraits de films, par exemple). De plus, selon ces auteurs, l'acquisition des compétences médiatiques multimodales doit faire avant tout l'objet d'un enseignement formel et explicite.

La recherche sur les approches multimodales en littératie en contexte anglophone témoigne particulièrement des changements qu'entraînent les nouvelles technologies dans la combinaison de différents modes de présentation, de représentation de l'information et de la construction du sens (Dagenais et Toohey, 2014; Toohey *et al.*, 2015).

Les possibilités (*affordances*) offertes par les technologies numériques

Les nouvelles technologies numériques contribuent à l'accès à de nouvelles possibilités (*affordances*), inimaginables auparavant. Ce concept de possibilités offertes par les nouvelles technologies a été exploité en matière d'accessibilité, d'immédiateté, de personnalisation et d'intelligence qu'ils offrent aux utilisateurs (voir Pouezevara, 2012). Une perspective plus écologique du concept de possibilités des technologies émergentes a été aussi proposée par Hartson (2003). Celle-ci fait appel à quatre types de possibilités (ou *affordances*) : cognitive, physique, sensorielle et fonctionnelle.

Le concept de possibilités (ou *affordances*) a été exploité en particulier dans le contexte anglo-saxon et notamment en contexte d'apprentissage d'une langue seconde par l'utilisation des nouvelles technologies mobiles, connu sous le nom de Ω aux technologies mobiles indique que les nouvelles *affordances* offertes par celles-ci contribuent à créer de nouvelles possibilités d'apprentissage ainsi que de nouveaux environnements d'apprentissage qui favorisent davantage l'engagement et la motivation chez les apprenants de langue seconde (voir par exemple Godwin-Jones, 2011; Pellerin, 2014). L'usage des nouvelles technologies pour l'apprentissage en langue seconde se répand et incite un plus grand nombre de chercheurs à explorer le comportement des apprenants lors de leurs interactions avec ces nouveaux outils, et en particulier la façon dont ces nouveaux outils technologiques façonnent les expériences des jeunes apprenants de langue seconde (Lafford, 2009; Pellerin, 2017a).

Des études récentes sur la création d'histoires multimodales dans le contexte de l'anglais langue seconde ou additionnelle (par exemple Toohey et Dagenais, 2015; Oskoz et Eloda, 2016) montrent une ouverture vers l'utilisation des technologies au service de la diversité linguistique en salle de classe et l'engagement actif des apprenants dans la construction de sens en contexte de littératie. Cependant, la recherche sur l'usage des technologies numériques pour le développement de compétences multimodales en littératie en français langue seconde et en contexte francophone minoritaire est encore très limitée.

La conception universelle de l'apprentissage

Les changements pédagogiques bénéficient aussi de la recherche et des applications possibles issues de diverses disciplines (OCDE, 2002). Un plus grand désir de mieux cibler les besoins variés et particuliers de tous les élèves en salle de classe a contribué à l'adoption d'approches inclusives, telles que l'approche universelle de l'apprentissage. Cette approche prend ses sources dans la planification en architecture pour l'accessibilité des personnes ayant un handicap ou des limitations physiques. Ainsi, les responsables de la planification, par exemple les architectes, les ingénieurs, se sont rendu compte que certains aménagements physiques pouvaient servir non seulement à des personnes avec des handicaps physiques, mais aussi à d'autres utilisateurs (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2012). Ainsi, l'approche de la conception universelle de l'apprentissage comporte des démarches pédagogiques qui répondent aux diverses caractéristiques des élèves ainsi qu'aux besoins variés et uniques de ceux-ci. La conception universelle de l'apprentissage s'informe aussi de la recherche dans le domaine de la neuroscience qui contribue à une meilleure compréhension du fonctionnement du cerveau et de la relation entre le cerveau et l'apprentissage (OCDE, 2002). Les retombées de la recherche sur la façon dont fonctionne le cerveau contribuent à rehausser notre compréhension des processus d'apprentissage et permettent d'offrir des pistes pédagogiques qui ont le potentiel de mieux répondre aux besoins variés de nos élèves. Brièvement, la conception de l'apprentissage universel s'appuie sur trois grands principes :

- fournir de multiples moyens de représentation;
- fournir des moyens d'action et d'expression nombreux et variés;
- fournir de nombreux moyens de participation et d'engagement.

MÉTHODOLOGIE

La méthodologie de recherche adoptée pour ce projet s'inscrit dans un paradigme de recherche qualitative alignée sur des perspectives épistémologiques critiques (Denzin et Lincoln, 2005). Elle fait appel avant tout à des méthodes de recherche de type ethnographique et participatif axées sur les enfants (Greene et Hogan, 2005; Hatch, 2007) et sur des méthodes numériques (Pellerin, 2017a). Les questions suivantes ont guidé le processus d'enquête au départ :

- Comment les possibilités (*affordances*) offertes par ces nouvelles technologies numériques peuvent-elles contribuer à l'émergence de différents modes de représentation, d'expression, d'action et de construction de connaissances au service de la littératie?
- Comment ces nouvelles possibilités (*affordances*) contribuent-elles au développement des compétences multimodales liées à la littératie à l'ère numérique?

Il est important de noter ici que les questions soulevées au début du processus d'enquête ne doivent pas être perçues comme étant des concepts statiques.

Le contexte de la recherche et les participants

Le projet de recherche a été réalisé en contexte d'immersion française dans l'une des provinces anglophones du Canada. Il a touché un total de 20 enseignantes et enseignants et leurs élèves (plus de 350) du primaire (1^{re} à 4^e année) et du secondaire (7^e et 8^e années) dans trois différentes écoles urbaines et rurales de cette province.

Protocole de recherche et collecte des données

L'observation ethnographique et numérique effectuée dans le cadre de ce projet de recherche faisait partie de l'une des quatre étapes du protocole de recherche-action collaborative selon le modèle mis au point antérieurement par l'auteure (voir Pellerin [2011] pour la description détaillée de chacune des étapes du modèle). L'ensemble des quatre étapes du modèle de recherche-action collaborative constituait en soi un cycle du projet. Trois cycles prenaient place pendant la période scolaire qui s'étendait du mois de novembre au mois de mai, et cela, durant deux années consécutives. Chacun des cycles était d'une durée moyenne de six à huit semaines.

L'observation ethnographique et numérique en salle de classe par la chercheuse a été effectuée à la fin de chacun des trois cycles du modèle de recherche-action collaborative. L'observation menée dans chacune des classes par la chercheuse variait de 60 à 180 minutes, selon la disponibilité et l'horaire du personnel enseignant. Les classes et les niveaux variaient aussi d'une année à l'autre selon la disponibilité de celui-ci dans leurs écoles respectives et le choix par les directions des écoles. *L'observation ethnographique et numérique* était réalisée au moyen d'une tablette tactile (iPad). Lors des périodes d'observation et de documentation numérique (enregistrements audio et vidéo), la chercheuse amorçait aussi de manière informelle des *dialogues réflexifs* (Pellerin, 2017a) avec des élèves pris en petits groupes ou individuellement. La participation des élèves était volontaire, et seulement ceux qui avaient obtenu une permission écrite de leurs parents pouvaient participer à ces dialogues.

Selon le postulat épistémologique adopté pour cette recherche, la collecte des données implique aussi la collecte des données numériques par les enseignantes et les enseignants et les élèves à l'aide d'outils numériques tels que les iPod et les iPad. Cette documentation numérique comprend des enregistrements numériques (audio et vidéo) et des artefacts numériques réalisés à l'aide d'applications à voix et annotations comme les applis *Explain Everything* et *Puppet Pals*.

Analyse et interprétation des données numériques

Un processus de codage combiné avec les approches de recherche qualitative proposées par Miles et Huberman (1994) est utilisé pour analyser les différentes données numériques obtenues à la suite de l'observation ethnographique en classe par la chercheuse et de la collecte d'artefacts numériques tirés des activités réalisées en classe par les élèves à l'aide d'outils numériques. Le processus de codage à la fois inductif et comparatif a permis de déterminer des catégories initiales guidées au départ par le cadre théorique; par la suite, des catégories ont émergé de l'analyse même de celles-ci.

Il est à noter que les artefacts numériques créés par les élèves ont été recueillis par les enseignantes et les enseignants à titre de travaux quotidiens dans le cadre d'évaluations formatives et sommatives en contexte authentique de salle de classe. Seuls les travaux pour lesquels les parents et les élèves avaient donné leur permission ont fait l'objet de certaines analyses.

ANALYSE ET RÉSULTATS

L'analyse des données obtenues par l'observation ethnographique numérique en salle de classe et par la documentation d'artefacts numériques met en lumière l'apport des possibilités (*affordances*) offertes par les nouvelles technologies numériques dans le développement de compétences multimodales en littérature. Plus spécifiquement, cette analyse nous permet de mieux saisir la contribution des possibilités offertes par ces outils numériques dans la création de nouveaux modes d'expression, de représentation de la pensée, d'actions et d'engagement qui, à leur tour, favorisent le développement de ces compétences multimodales en littérature.

En raison de l'espace restreint dont nous disposons, un nombre limité d'exemples d'activités d'apprentissage sera présenté dans la section suivante. Afin de mieux comprendre la portée du concept de *multimodalité* en contexte de littérature à l'ère numérique, nous avons opté pour des représentations *multimodales* des résultats. Ainsi, des captures d'écran de vidéos appuyées par un hyperlien (selon la disponibilité et le droit de diffusion de celles-ci), des photos d'artefacts numériques produits à l'aide des applis par les élèves ainsi que des transcriptions de verbatim de dialogues entre la chercheuse et des élèves ont été privilégiées. Il est à noter que la transcription des verbatim a respecté l'originalité des discours oraux des élèves, y compris leurs erreurs grammaticales ou syntaxiques.

Les résultats révèlent l'émergence de deux types de possibilités offertes par les différents outils numériques qui contribuent au développement des compétences multimodales en littérature à l'ère numérique. Il s'agit des *possibilités fonctionnelles d'enregistrement audio et vidéo* ainsi que des *possibilités modales et multisensorielles*.

Les résultats montrent aussi l'apport de ces types de possibilités multimodales et multisensorielles dans la création de nouveaux modes d'expression, de représentation du sens, d'actions et d'engagement dans le développement des compétences essentielles en littératie, telles que savoir parler et écouter, lire et écrire.

Les possibilités fonctionnelles d'enregistrement audio et vidéo

Les données collectées à travers ce projet de recherche révèlent que les élèves du primaire (1^{re} à 4^e année) et du secondaire (7^e et 8^e années) s'approprient de nouvelles possibilités multimodales et fonctionnelles, telles que la voix et l'image, offertes par les outils numériques comme les iPod et les iPad afin de développer leurs compétences essentielles en littératie. L'utilisation *conviviale et rapide de ces nouvelles fonctionnalités d'enregistrement audio et vidéo* contribue aussi à l'émergence de nouveaux modes d'expression et de représentation de la pensée et d'engagement de la part des jeunes apprenants.

Au service des compétences de communication orale

De nombreux exemples de situations d'apprentissage ont été observés et documentés. Ils illustrent l'apport des possibilités fonctionnelles d'enregistrement audio et vidéo dans le développement des compétences de communication orale, y compris les situations d'expression, d'interaction et de présentation orale (compétences essentielles inscrites dans les programmes d'études en français langue maternelle et langue seconde en Alberta). Les données révèlent aussi que ces possibilités fonctionnelles favorisent des situations d'apprentissage qui visent le développement et l'utilisation du vocabulaire ainsi que la structuration des idées, de la pensée créative, de la verbalisation des connaissances et de la construction des savoirs.

Les résultats montrent que, dès les premières années du primaire (1^{re} à 4^e année), les élèves utilisaient les fonctionnalités multimodales comme l'enregistrement de la voix et de l'image disponible sur les iPod et les tablettes. Ainsi, les élèves s'engageaient de manière active dans la création de vidéos de leur production orale (par exemple la description d'images liées à une thématique étudiée en salle de classe), dans une narration à partir d'une séquence d'images avec un début, un milieu et une fin, dans un jeu de rôle favorisant le développement et l'utilisation du vocabulaire et des structures de phrases simples et complexes.

Exemple 1 : Expression orale et développement du vocabulaire

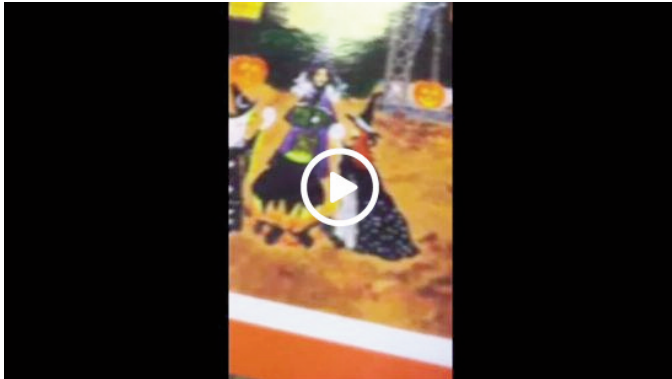


Figure 1. Un élève de 1^{re} année utilise un iPod pour réaliser une vidéo pendant qu'il décrit à voix haute une image représentant une scène d'Halloween – thématique étudiée en classe pendant cette période de l'année
(<https://capsulesorales.csj.ualberta.ca/index.php/les-capsules-video/loral-et-les-technologies-numeriques/pratique-loral-avec-les-ipods/>)

Exemple 2 : Expression orale, structuration des idées et pensée créative

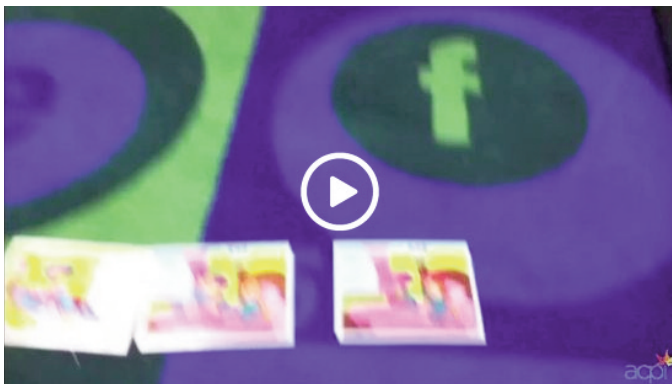


Figure 2. Un élève de 1^{re} année utilise un iPod pour réaliser une vidéo pendant qu'il raconte une histoire à voix haute à partir d'une séquence d'images
(<https://capsulesorales.csj.ualberta.ca/index.php/les-capsules-video/loral-et-les-technologies-numeriques/raconte-avec-le-ipod/>)

Exemple 3 : Interaction verbale, développement et utilisation du vocabulaire, structuration des idées



Figure 3. En travaillant avec leurs pairs, des élèves de 2^e année créent une vidéo durant un jeu de rôle au sujet des vêtements qu'ils doivent porter l'hiver pour jouer dehors
(<https://capsulesorales.csj.ualberta.ca/index.php/les-capsules-video/loral-et-les-technologies-numeriques/raconte-avec-le-ipod/>)

Les résultats indiquent également que les élèves du premier cycle du secondaire (7^e et 8^e année) faisaient aussi appel aux fonctionnalités de l'enregistrement de la voix et de l'image disponibles sur les iPod et iPad afin de développer leurs compétences orales interactives. On y retrouve des situations d'apprentissage telles que la création de scénarios de jeux de rôle de type *talk-show* avec les auteurs et les personnages d'un roman, des débats favorisant le partage de points de vue, de même que des chroniques sur les films, les livres et la musique, pour ne citer que quelques exemples.

Exemple 4 : Interaction sociale



Figure 4. Capture d'écran d'élèves de 7^e année en train de se filmer à l'aide de l'iPad pendant qu'ils animent une conversation sur leurs choix de musique

Au service des compétences de lecture

Les résultats montrent que, dès le premier cycle du primaire, les élèves se sont approprié les fonctionnalités d'enregistrement vidéo pour documenter leur lecture à voix haute. L'utilisation conviviale de ces nouvelles fonctionnalités favorise aussi un accès rapide à la visualisation de la vidéo, tout de suite après la création de celle-ci. Dès la première année du primaire, les élèves étaient capables de créer leur propre vidéo et de visualiser celle-ci par la suite, et cela, sans l'aide de leur enseignant ou enseignante.

La possibilité de revenir sur leur lecture à voix haute permet aux élèves de prendre conscience des processus cognitifs déployés lors de l'activité de lecture et de s'engager par la suite dans un processus de réflexion métacognitive sur le déploiement de leurs stratégies de lecture, sur la qualité de lecture en matière de fluidité, de prononciation claire, de ton de la voix, etc.

Exemple 5 : Lecture à voix haute

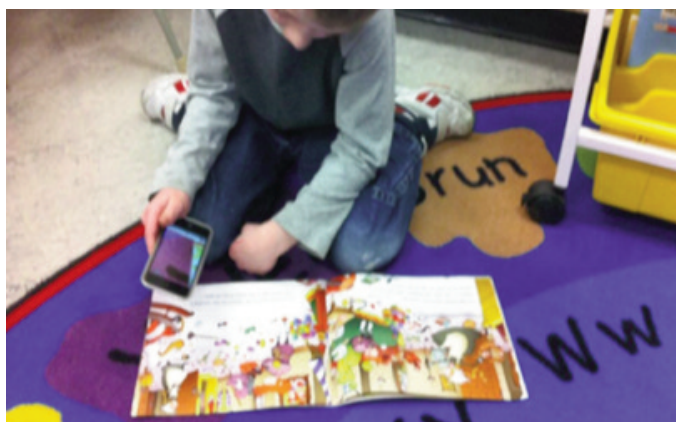


Figure 5. Capture d'écran d'un élève de 1^{re} année qui utilise un iPod pour documenter sa lecture à voix haute

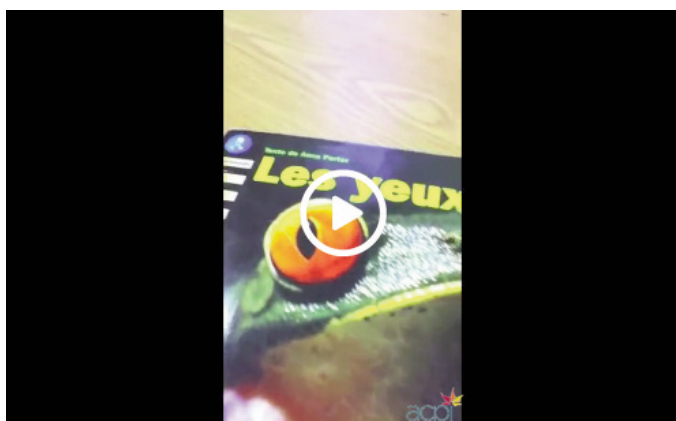


Figure 6. Un élève de 2^e année en train de créer une vidéo de sa lecture à voix haute

(<https://capsulesorales.csj.ualberta.ca/index.php/les-capsules-video/oral-et-les-technologies-numeriques/evaluation-formative-et-sommative-de-la-lecture-documentation-de-la-lecture-individuelle/>)

Au service des compétences à l'écrit

Les compétences liées à la communication écrite incluent les capacités à communiquer ses idées, ses pensées, ses émotions, ses expériences et ses savoirs ainsi qu'à partager celles-ci avec les autres (ministère de l'Éducation de l'Ontario [MEO], 2006). La communication orale fait également « partie intégrante du processus d'écriture » (MEO, 2006, p. 1.18). Les résultats montrent comment l'oral au service du développement des compétences de l'écrit a été davantage exploré par les élèves grâce aux possibilités fonctionnelles d'enregistrement audio et vidéo offertes par les outils numériques tels que les iPod et les iPad. Grâce à ces nouvelles fonctionnalités, les élèves peuvent enregistrer l'organisation de leurs idées à voix haute afin de mieux planifier leurs idées, ce qui servira à les guider dans la rédaction de leur production écrite. Les nouvelles possibilités fonctionnelles favorisent l'accès rapide à l'enregistrement audio et vidéo qui, à son tour, permet aux élèves de reprendre la rédaction de l'ébauche et de s'engager dans un processus de régulation métacognitive.

Exemple 6 : La communication orale et l'étape de préécriture

À l'étape de préécriture, un élève de 2^e année du primaire dessine un pirate comme personnage principal de l'histoire qu'il planifiait écrire. Il utilise la fonction vidéo sur l'iPod afin d'enregistrer la description à voix haute de son personnage. En regardant sa vidéo, l'élève constate qu'il a oublié un détail dans la description de son personnage. Lorsque la chercheuse lui demande pourquoi il recommence sa vidéo, l'élève explique qu'il a oublié un détail, soit de dire que le chapeau du pirate était noir.

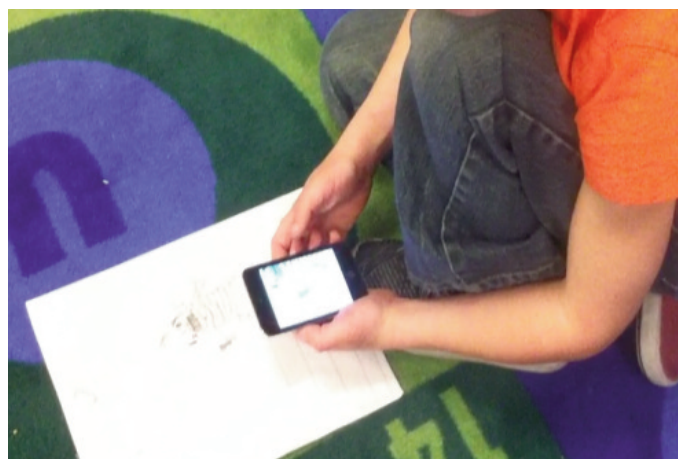


Figure 7. Capture d'écran d'un élève qui enregistre à voix haute la description du personnage principal de son histoire à partir d'un dessin

L'étape de révision d'une première ébauche consiste en une prise de conscience par le scripteur de la qualité et de la clarté du message. La lecture à voix haute joue un rôle important dans cette prise de conscience et plus particulièrement dans l'adoption de stratégies métacognitives d'autorégulation. Les résultats montrent que les possibilités fonctionnelles d'enregistrement audio et vidéo permettent à l'élève d'enregistrer la lecture à voix haute de son ébauche, mais aussi de le visionner afin de s'engager dans un processus de régulation métacognitive envers sa production écrite.

Exemple 7 : L'étape de révision en écriture

À l'étape de la révision, une élève enregistre la lecture à voix haute de son ébauche à l'aide d'un iPod. Par la suite, l'élève écoute l'enregistrement audio de cette lecture de son texte écrit afin de déterminer si elle a besoin d'apporter des changements à celui-ci ou d'ajouter des détails.

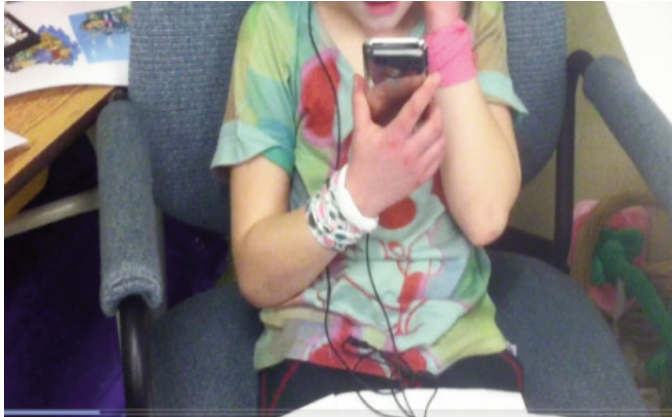


Figure 8. L'élève écoute la lecture à voix haute de son ébauche

Les possibilités multimodales et multisensorielles

Au service des compétences à l'oral

Les applications (applis) de création d'animation avec voix, comme *Puppet Pals* et *Toontastics*, offrent de nouvelles possibilités sensorielles, inimaginables auparavant. Ces possibilités multimodales et multisensorielles offertes par les applis favorisent la création d'animations qui permettent non seulement l'enregistrement audio de la narration, mais aussi l'ajout d'animations comme celles qu'on trouve dans un spectacle de marionnettes ou dans les dessins animés. Ces applis avec interfaces multimodales incluant l'image et le son offrent aussi de nouvelles possibilités physiques et sensorielles en matière d'actions et d'interactions tactiles avec l'interface même. Les élèves peuvent manipuler les personnages, les faire bouger, changer l'arrière-plan, dessiner, écrire, prendre une photo (de leur ami, par exemple) et l'intégrer par la suite dans l'animation. Toutes ces actions sont aussi enregistrées et elles contribuent à créer un artefact d'animation numérique qui peut être visionné par la suite par l'élève et par l'enseignant et être présenté à la classe et aussi partagé avec les parents à travers le nuage numérique. Les résultats montrent que l'accès à ces multiples modalités et possibilités physiques et sensorielles soutient l'engagement actif des élèves dans des situations de communication orale de manière spontanée et interactive.

Exemple 8 : La communication orale spontanée et médiatisée

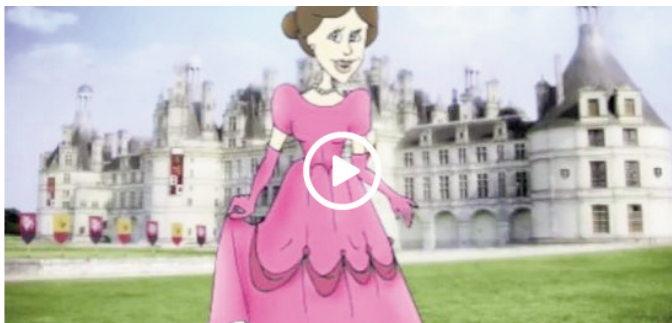


Figure 9. Une animation avec voix réalisée par un élève de 1^{re} année avec l'appli *Puppet Pals* raconte l'histoire d'une princesse et d'un dragon qui deviennent les meilleurs amis (<https://capsulesorales.csj.ualberta.ca/index.php/les-capsules-video/loral-et-les-technologies-numeriques/raconter-une-histoire-avec-puppetpal-apps/>)

Les résultats tirés de *dialogues réflexifs* avec des élèves en petits groupes ou individuellement montrent que l'accès à de nouvelles possibilités multimodales et sensorielles offertes par les nouveaux outils numériques leur permet non seulement de s'engager d'une manière active dans les activités de communication orale, mais aussi de développer un sens du contrôle dans la réalisation de la tâche de communication. Les énoncés « tu peux faire... », « tu peux regarder... », que l'on trouve dans l'extrait 1 par exemple, montrent cette capacité d'agir et un savoir-faire de la part de l'élève ainsi que l'émergence d'un sens d'autonomie envers la tâche d'apprentissage même. Voici un extrait d'une conversation entre la chercheuse et un élève de 2^e année (7 ans) qui illustre ce sens du contrôle et de l'autonomie de la part de l'élève :

Extrait 1 :

- (Chercheuse) *Est-ce que tu aimes faire des Puppet Pals ?*
- (Enfant) *Oui.*
- (Chercheuse) *Pourquoi ?*
- (Enfant) *Parce que tu as les personnes pour jouer avec et tu as les histoires tu peux, tu sais comme les Puppets... Avec les doigts sur le iPad.*
- (Chercheuse) *Est-ce que cela t'aide à faire de bonnes histoires ?*
- (Enfant) *Oui.*
- (Chercheuse) *Pourquoi ?*
- (Enfant) *Tu peux faire les bonnes histoires avec les personnes et tu peux regarder l'histoire que tu as faite.*
- (Enfant) *Tu peux regarder ton histoire que tu as faite avec Puppet Pals... Et tu peux faire encore.*
- (Chercheuse) *Ah oui... pourquoi ?*
- (Enfant) *Parce que c'est fun.*

Les résultats obtenus de l'analyse des artefacts numériques produits avec les applis telles que *Puppet Pals* montrent aussi que les apprenants s'engagent dans des processus d'autorégulation métacognitive à l'égard de leur production orale multimodale. L'extrait suivant illustre bien comment un élève de 2^e année du primaire développe un sens du contrôle lors de la réalisation de son animation et un engagement vis-à-vis de la qualité de sa production multimodale.

Extrait 2 :

- (Chercheuse) *Est-ce que tu aimes faire des Puppet Pals ?*
- (Enfant) *Oui.*
- (Chercheuse) *Pourquoi ?*
- (Enfant) *Parce que tu peux faire les histoires et tu corriges les Puppets et tu peux les tourner.*
- (Enfant) *Tu peux les tourner aussi...*
- (Chercheuse) *Est-ce que tu peux faire ça sur un papier ?*
- (Enfant) *Non.*
- (Chercheuse) *Est-ce que tu écoutes tes Puppet Pals ?*
- (Enfant) *Oui.*
- (Chercheuse) *Et quand tu écoutes, est-ce que cela t'aide à changer des choses ?*
- (Enfant) *Je regarde mon histoire pour écouter et quand j'ai pas bien fait, je refaire.*
- (Chercheuse) *Tu vas refaire... cela ne te dérange pas de refaire l'histoire ?*
- (Enfant) *Non.*
- (Chercheuse) *Pourquoi ?*
- (Enfant) *Parce que c'est juste fun de faire des Puppet Pals et si tu as besoin de refaire, c'est hum, parce que les Puppet Pals sont fun.*
- (Chercheuse) *Est-ce que tu aimes refaire une histoire sur papier ?*
- (Enfant) *Non.*

L'analyse des artefacts numériques produits avec les applis de type tableau interactif, telles que *Show Me* et *Explain Everything*, indique aussi que ce type de nouvelles applis offrent des possibilités multimodales et multisensorielles qui n'étaient pas imaginables auparavant. Par exemple, dans la figure 10, l'élève d'une classe de 2^e année (7-8 ans) a d'abord pris une photo d'un texte à lire, puis l'a insérée sur le

tableau interactif de l'appli *Explain Everything*. Par la suite, l'élève a utilisé la fonctionnalité d'enregistrement de la voix aussi disponible sur l'appli afin de commenter à voix haute la lecture du texte à l'écran. Pendant la lecture, l'élève notait à l'écran tactile (c.-à-d. encerclait ou soulignait) les mots qu'elle éprouvait de la difficulté à décoder ou dont elle comprenait difficilement le sens.



Figure 10. Une capture d'écran d'un élève utilisant l'appli *Explain Everything* durant une activité de lecture

Les résultats obtenus de *dialogues réflexifs* avec les élèves indiquent que l'accès aux nouvelles possibilités multimodales et multisensorielles offertes par les nouveaux outils technologiques permet aussi l'adoption par les élèves de stratégies d'autorégulation métacognitive. Ces derniers deviennent plus conscients de leur processus d'apprentissage et font appel de manière autonome à des processus de réflexion métacognitive, tels que l'autorégulation et l'autocorrection, lors de la lecture à voix haute et lorsqu'ils réécoutent celle-ci par la suite.

L'extrait suivant tiré d'une entrevue informelle avec une élève de 2^e année du primaire montre le processus de réflexion métacognitive auquel l'élève fait appel pendant l'écoute de l'*Explain Everything* de sa lecture à voix haute créé à l'aide de l'appli.

Extrait 3 :

- *J'écoute mon Explain Everything et je dis « hum, je pense que ce mot n'est pas bien », parce que j'écoute les sons comme les syllabes, par exemple ca-li-bri, si je lis calibre, je pense que non parce les syllabes font Co-libre et ça sonne pas bien parce que ça fait de sens parce que calibre, mais colibri fait plus de sens.*

DISCUSSION

La technologie à elle seule ne transforme pas l'apprentissage; elle contribuerait plutôt à le transformer (Office of Educational Technology, 2017). L'analyse de données numériques en provenance de différentes sources, telles que les enregistrements audio et vidéo et ceux créés à l'aide d'applications (*apps*) par les élèves, dévoile l'apport des possibilités (*affordances*) offertes par les nouvelles technologies dans la transformation de l'apprentissage en littératie. De manière plus précise, les résultats montrent que les nouvelles possibilités fonctionnelles, multimodales et multisensorielles contribuent à l'émergence de multiples modes d'expression, de représentation de la pensée et de multiples modes d'action et d'engagement de la part de l'élève qui, à leur tour, favorisent le développement des compétences essentielles en littératie comme le parler, l'écoute, la lecture et l'écrit à l'ère numérique.

Plusieurs constats peuvent être dressés à partir des résultats émergeant de ce projet de recherche. Le premier constat fait par l'auteure est que les possibilités fonctionnelles offertes par les nouvelles technologies permettent aux élèves de s'engager de manière active et autonome dans des activités d'apprentissage qui favorisent le développement des compétences de communication orale incluant les situations d'expression orale et des situations de communication interactive. De plus, les résultats révèlent que ces possibilités fonctionnelles favorisent le développement et l'utilisation du vocabulaire, la structuration des idées, la pensée créative, de même que la verbalisation des connaissances et des processus cognitifs et métacognitifs.

Un deuxième constat est que les nouvelles possibilités fonctionnelles favorisent aussi le développement des compétences en lecture. En particulier, ces nouvelles possibilités multimodales et multisensorielles permettent l'étayage des compétences liées à la fluidité de la lecture, à l'utilisation de stratégies de lecture ainsi qu'à la motivation en matière d'intérêt et d'attitude face à la lecture.

Il convient d'ajouter à ce constat celui du rôle de la communication orale dans le processus d'écriture et la manière dont les élèves s'approprient celle-ci. Grâce aux nouvelles fonctionnalités multimodales, telles que l'enregistrement audio et vidéo, les élèves font appel à de nouveaux modes d'expression et de représentation de la pensée afin de favoriser la planification et l'organisation de leurs idées. Pour certains élèves, l'enregistrement de la verbalisation de leur pensée à l'étape de la préécriture contribue à titre d'étayage au développement de leurs compétences à l'écrit.

Un troisième constat est que l'écoute ou le visionnement des enregistrements audio ou vidéo et des animations créés à l'aide des applications favorise la prise de conscience du processus d'apprentissage, crucial pour le développement des compétences en littératie. À travers les différentes modalités que sont l'audio et la vidéo, les élèves s'engagent dans un processus de régulation métacognitive au regard de leurs productions orales et écrites. Grâce aux nouvelles possibilités qu'offrent les nouvelles technologies,

l'élève même devient ethnographe de son propre apprentissage en littératie et joue un rôle actif dans l'autorégulation et l'autoévaluation de celui-ci. Ces nouvelles possibilités favorisent aussi le développement d'un sens d'agentivité (contrôle) chez les élèves à l'égard de leur apprentissage; en retour, ces derniers développent un sens de la responsabilité et de l'autonomie au regard du développement de leurs compétences en littératie.

Un quatrième et dernier constat qui se dégage des résultats de ce projet est que les nouvelles possibilités de création de vidéos et d'artefacts numériques d'animation permettent aux élèves de développer des valeurs esthétiques et un sens de l'auditoire. Ainsi, au moment de réaliser les différentes productions d'artefacts numériques, les élèves ont en pensée un auditoire avec lequel ils partageront ces artefacts, ce qui les pousse à se préoccuper de la qualité de leurs productions et de leurs créations. Les élèves deviennent aussi les premiers critiques de leur propre travail et même, parfois, les critiques les plus sévères. Ils sont dès lors d'autant plus conscients de la nécessité d'améliorer leurs compétences en littératie afin d'obtenir un produit final de qualité.

CONCLUSION

Le concept de littératie multimodale reflète les changements qu'apportent les nouvelles technologies dans la société et, par conséquent, entraîne un changement de paradigme pédagogique concernant le développement des compétences essentielles en littératie à l'ère numérique. Les savoirs – lire, écrire, écouter et parler – demeurent des compétences essentielles dans la société au 21^e siècle. Cependant, l'acquisition de ces compétences fondamentales en littératie requiert des innovations pédagogiques qui suscitent le passage d'un modèle de transmission traditionnelle (enseignement magistral) vers une participation active et authentique de l'élève dans son processus d'apprentissage. À son tour, cette participation favorise la prise de contrôle et le développement d'un sens de la responsabilisation et de l'autonomie (Pellerin, 2017b).

L'usage des nouvelles technologies numériques en contexte éducationnel exige avant tout un changement de paradigme de l'apprentissage au 21^e siècle, qui va bien au-delà d'un débat réductionniste concernant la valeur ajoutée de l'utilisation des outils technologiques pour l'apprentissage. Chaptal (2008) argumente que la question de l'efficacité des nouvelles technologies « était mal posée » (p. 17), et cela, pour trois raisons :

- elle relève d'une approche étroitement productiviste fondée sur les seules comparaisons mesurables;
- elle se fonde sur l'illusion de la possibilité d'isoler, au sein de la complexité qui caractérise toute situation pédagogique, une variable unique, en l'occurrence les TIC;

- elle fait l'impasse sur le paradoxe consistant à évaluer l'efficacité supposée de la nouveauté par comparaison avec des indicateurs en cohérence avec les modèles traditionnels (Chaptal, 2008, p. 18).

L'adoption de pratiques pédagogiques qui favorisent le développement des compétences multimodales en littératie est cruciale afin que nos élèves soient des citoyens engagés et critiques à l'ère de la globalisation et du numérique. En guise de conclusion, j'emprunterai les mots de John Dewey, philosophe et réformateur éducationnel (1859-1952), pour réitérer le rôle de l'usage des technologies numériques dans le développement des compétences multimodales pour une littératie adaptée aux besoins du 21^e siècle: «*If we teach today's students as we taught yesterday's, we rob them of tomorrow*» (Si nous enseignons aux étudiants d'aujourd'hui comme nous avons enseigné à ceux d'hier, nous leur volons leur futur – traduction libre).

Références bibliographiques

- ANDLER, D. et GUERRY, B. (dir.). (2008). *Apprendre demain. Sciences cognitives et éducation à l'ère numérique*. Paris : Hatier.
- CHAPTAL, A. (2008). La réalité des TICE: un regard critique. Dans D. Andler et B. Guerry (dir.), *Apprendre demain. Sciences cognitives et éducation à l'ère numérique* (p. 26-51). Paris : Hatier.
- DAGENAIS, D. et TOOHEY, K. (2014). La production vidéo: une pratique multimodale pour tisser des liens entre l'école et les littératies hors scolaires. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 17(2), 8-31. doi: 10.7202/1030886ar
- DENZIN, N. K., et LINCOLN, Y. S. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of qualitative research* (3^e éd., p. 1-32). Thousand Oaks, CA: Sage.
- DEWEY, J. (1944). *Democracy and Education*, New York, NY: Macmillan Company
- GODWIN-JONES, R. (2011). Mobile apps for language learning. *Language Learning & Technology*, 15(2), 2-11. Repéré à <http://llt.msu.edu/issues/june2011/emerging.pdf>
- GREENE, S. et HOGAN, D. (dir.). (2005). *Researching children's experience: Approaches and methods*. Londres : Sage.
- HALLIDAY, M.A.K. (1978). *Language as social semiotic*. Londres : Edward Arnold.

- HATCH, J. A. (dir.). (2007). *Early childhood qualitative research*. New York, NY: Routledge.
- HARTSON, H. R. (2003). Cognitive, physical, sensory, and functional affordances in interaction design. *Behaviour & IT*, 22, 315-338. doi: 10.1080/01449290310001592587
- JEWITT, C. (2009). An introduction to multimodality. Dans C. Jewitt (dir.), *The Routledge handbook of multimodal analysis* (p. 14-27). Londres: Routledge,
- JEWITT, C. et KRESS, G. (dir.). (2003). *Multimodal literacy*. New York, NY: Peter Lang.
- JONASSEN, D. H. (2000). *Computers as mindtools for schools: Engaging critical thinking*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- KAJDER, S. (2010). Adolescents and digital literacies: Learning alongside our students. Urbana, IL: National Council of Teachers of English Publications (NCTE). Repéré à http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/paying_attention_literacy_fr.pdf
- KRESS, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. New York, NY: Routledge.
- LAFFORD, B. (2009). Toward an ecological CALL: Update to Garrett (1991). *Modern Language Journal*, 93, 673-696.
- LEBRUN, M., LACELLE, N. et BOUTIN, J.-F. (dir.). (2012). *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- MILES, M. B. et HUBERMAN, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2^e éd.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO – MEO. (2006). *Guide d'enseignement efficace de l'écriture, de la maternelle à la 3^e année*. Toronto: le Ministère.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO – MEO. (2012). *Apprentissage par l'action. Littératie intégrée tout au long de la vie*. Toronto: le Ministère. Repéré à www.digiexplanations.com/resources/research_1.pdf
- OFFICE OF EDUCATIONAL TECHNOLOGY (4 octobre 2017). *Technology alone...* Repéré à <https://twitter.com/OfficeofEdTech/status/899828577335640064>
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES – OCDE. (2002). *Comprendre le cerveau: vers une nouvelle science de l'apprentissage*. Paris: OCDE.

- POUEZEVARA, S. (2012). *Mobiles for teaching and learning: Translating theory into practice*. Repéré à <http://edutechdebate.org/mobile-teaching/mobiles-for-teaching-and-learning-translating-theory-into-practice/>
- OSKOZ, A. et ELOLA, I. (2016). Digital stories: Overview. *Calico Journal*, 33(2), 157-173. Repéré à <https://journals-equinoxpub-com.login.ezproxy.library.ualberta.ca/index.php/CALICO/article/view/29295/27187>
- PELLERIN, M. (2011). University-school collaborative action research as an alternative model for professional development through AISI. *AISI Journal*, 1(1), article 1. Repéré à <https://www.uleth.ca/sites/default/files/AISI%20V1%201%201%20Fall%202011.pdf>
- PELLERIN, M. (2014). *Language tasks and mobile technologies: A paradigm shift in designing task-based CALL for young language learners* / Activités langagières et technologies mobiles: un changement de paradigme dans la conception des tâches en apprentissage des langues. *Canadian Journal of Learning and Technology / La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 40(1). Repéré à <https://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/26295>
- PELLERIN, M. (2017a). La pensée médiatisée au service du développement des habiletés de régulation métacognitive chez les élèves. Dans C. Dumais, R. Bergeron, M. Pellerin et C. Lavoie. (dir.), *L'oral et son enseignement: pluralité des contextes linguistiques* (p. 221-242). Montréal: Peisaj.
- PELLERIN, M. (2017b). Rethinking the concept of learner autonomy within the MALL environment. Dans M. Cappellini, T. Lewis et A. Rivens Mompean (dir.), *Learner autonomy and Web 2.0* (p. 91-114). Sheffield, R.-U.: Equinox eBooks.
- ROMERO, M., LILLE, B. et PATIÑO, A. (dir.). (2017). *Usages créatifs du numérique pour l'apprentissage au XXI^e siècle*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- STRAUSS, A., et CORBIN, J. (1994). Grounded theory methodology: An overview. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of qualitative research* (p. 1-18). Londres: Sage.
- TOOHEY, K. et DAGENAIS, D. (2015). Videomaking as sociomaterial assemblage. *Language and Education*, 29(4), 302-316. doi: 10.1080/09500782.2015.1006643
- TOOHEY, K., DAGENAIS, D., FODOR, A., HOF, L., NUÑEZ-MENDEZ, O., SCHULZE, E. et SINGH, A. (2015). "That sounds so coooool": Entanglements of children, digital tools and literacy practices. *TESOL Quarterly*, 49(3), 461-485. doi: 10.1002/tesq.236

La dyslexie en milieu minoritaire Adaptation d'un test de dépistage des dyslexies pour une population francophone minoritaire: l'exemple de l'ODÉDYS

Josée NADEAU

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

Jimmy BOURQUE

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

Sarah PAKZAD

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

VOLUME XLV : 2 – AUTOMNE 2017

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante : « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton
Lucie DeBlois,
Université Laval
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Phyllis Dalley,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Révision linguistique

Le graphe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal

Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)

La littératie, tout au long de la vie

Coordination du numéro :

Marianne CORMIER, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

Liminaire

1 La littératie, tout au long de la vie

Marianne CORMIER, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

5 Tensions autour de l'enseignement des littératies plurielles en milieu minoritaire

Diane DAGENAIS, Université Simon Fraser, Colombie-Britannique, Canada

22 De la littératie à la bilitératie chez les élèves bi/plurilingues au Québec

Abdel Hakim TOUHMOU, Université de Montréal, Québec, Canada

47 Moi, jouer ? Observations sur l'acquisition du français en tant que langue seconde chez des élèves anglo-dominants au sein d'une classe de maternelle francophone

Rachelle GAUTHIER, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Marianne CORMIER, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

67 Plurilinguisme au musée : les langues au cœur du développement plurilittéraire et des apprentissages en sciences

Danièle MOORE, Université Simon Fraser, Colombie-Britannique, Canada

85 L'usage des technologies numériques pour le développement de compétences multimodales en littératie au 21^e siècle

Martine PELLERIN, Université de l'Alberta, Campus Saint-Jean, Alberta, Canada

**107 La dyslexie en milieu minoritaire
Adaptation d'un test de dépistage des dyslexies pour une population francophone minoritaire : l'exemple de l'ODÉDYS**

Josée NADEAU, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Jimmy BOURQUE, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Sarah PAKZAD, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

132 Des cercles de lecture au sein d'équipes de hockey au Nouveau-Brunswick : l'expérience des joueurs

Manon JOLICOEUR, Université de Montréal, Québec, Canada
Marianne CORMIER, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

151 Situations d'enseignement-apprentissage multidisciplinaires à partir d'albums de littérature jeunesse : une pratique littéraire contextualisée

Julie MYRE-BISAILLON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Anne RODRIGUE, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Carl BEAUDOIN, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

172 Le rapport de laboratoire dans les classes de science et technologie en 4^e secondaire : analyse d'un genre disciplinaire

Stéphanie LANCTÔT, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

194 Les difficultés de compréhension en lecture chez les étudiants de la francophonie ontarienne en formation initiale des maîtres

Isabelle CARIGNAN, Université TÉLUQ, Québec, Canada
Athanase SIMBAGOYE, Université Laurentienne, Ontario, Canada
Justin CHAMBERLAND, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
Annie ROY-CHARLAND, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

214 Réussite en littératie et capital culturel

Hélène DE VARENNES, Université du Nouveau-Brunswick, Nouveau-Brunswick, Canada

La dyslexie en milieu minoritaire Adaptation d'un test de dépistage des dyslexies pour une population francophone minoritaire : l'exemple de l'ODÉDYS

Josée NADEAU

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

Jimmy BOURQUE

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

Sarah PAKZAD

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

RÉSUMÉ

En milieu minoritaire francophone, les retards observés lors du dépistage des difficultés en lecture pourraient venir d'une sous-exposition à la langue. Toutefois, ces retards pourraient être confondus avec un trouble d'apprentissage spécifique en lecture (dyslexie) si les normes utilisées dans l'évaluation ne sont pas représentatives de la population ciblée et si l'outil contient des biais culturels et linguistiques. Pour évi-

ter d'interpréter ces difficultés comme étant une inaptitude, ce qui pourrait mener à des erreurs dans le dépistage, l'outil d'évaluation en lecture doit être adapté en particulier lorsqu'une population est minoritaire. La présente recherche, dont l'objectif est l'adaptation d'un outil de dépistage des dyslexies (ODÉDYS), fut effectuée à partir du jugement d'experts. Les adaptations apportées à l'outil concernent surtout la modification d'items dans les sous-tests de lecture et de dictée étant donné la présence d'anglicismes et de mots inconnus d'après les expériences d'apprentissage des élèves. Cette recherche propose aussi un exemple de démarche méthodologique pour l'adaptation d'un outil afin de dépister correctement les manifestations de la dyslexie en milieu minoritaire.

ABSTRACT

Dyslexia in a minority setting. The adaptation of a dyslexia screening test for a minority French-speaking population: the example of ODÉDYS

Josée NADEAU, University of Moncton, New Brunswick, Canada
Jimmy BOURQUE, University of Moncton, New Brunswick, Canada
Sarah PAKZAD, University of Moncton, New Brunswick, Canada

In Francophone minority communities, delays observed during screening for reading problems could be caused by under-exposure to the language. However, these delays could be confused with a specific learning disability in reading (dyslexia) if the standards used in the assessment are not representative of the target population and if the tool contains cultural and linguistic biases. To avoid interpreting these difficulties as an inaptitude, which could lead to errors in screening, the reading assessment tool must be adapted, especially when dealing with a minority population. This research, whose objective is the adaptation of a dyslexia screening tool (ODÉDYS), was carried out based on expert judgments. The adaptations made to the tool mainly concern the modification of items in the reading and dictation subtests, given the use of Anglicisms and unknown words according to the students' learning experiences. This research also provides an example of a methodological approach to adapting a tool in order to correctly detect manifestations of dyslexia in a minority setting.

RESUMEN

La dislexia en medio minoritario. Adaptación de una prueba de detección de las dislexias para una población francófona minoritaria: el ejemplo de ODÉDYS

Josée NADEAU, Universidad de Moncton, Nuevo-Brunswick, Canadá
Jimmy BOURQUE, Universidad de Moncton, Nuevo-Brunswick, Canadá
Sarah PAKZAD, Universidad de Moncton, Nuevo-Brunswick, Canadá

En medio minoritario francófono, los retrasos observados durante la detección de las dificultades en lectura podrían provenir de una sub-exposición a la lengua. No obstante, esos retrasos podrían ser confundidos con un problema de aprendizaje específico en lectura (dislexia) si las normas utilizadas en la evaluación no son representativas de la población estudiada y si el instrumento contiene sesgos culturales y lingüísticos. Para evitar de interpretar dichas dificultades como si fuera una inaptitud, lo que provocaría errores en el diagnóstico, el instrumento de evaluación en lectura debe ser adaptado sobre todo cuando se trata de una población minoritaria. La presente investigación, cuyo objetivo es la adaptación de un instrumento de detección de dislexias (ODÉDYS), realizado a partir del juicio de expertos. Las adaptaciones realizadas al instrumento atañen sobre todo la modificación de elementos en las sub-pruebas de lectura y de dictado, dada la presencia de anglicismos y de palabras desconocidas debido a las experiencias de aprendizaje de los alumnos. Esta investigación propone asimismo un ejemplo de estrategia metodológica para la adaptación de un instrumento con el fin de detectar correctamente las manifestaciones de la dislexia en un medio minoritario.

INTRODUCTION

La prévalence de l'ensemble des troubles d'apprentissage chez les enfants d'âge scolaire se situe entre 5 % à 15 %, indépendamment du pays, de la langue et de la culture (American Psychiatric Association [APA], 2013), tandis que le trouble d'apprentissage spécifique avec atteinte à la lecture (dorénavant dyslexie) représente 80 % de ces 5 % à 15 % d'enfants d'âge scolaire (Learning Disabilities Association of New Brunswick, 2007). Les manifestations de la dyslexie se traduisent par des difficultés dans la reconnaissance de mots, dans la compréhension en lecture, dans l'orthographe ou l'expression écrite (APA, 2013). De surcroît, le rendement scolaire de l'élève dans ces habiletés se situe bien en dessous de la moyenne pour son âge ou demande un effort ou un soutien extraordinaire en dépit de son intelligence (APA, 2013). La dyslexie

varie en sévérité et ses manifestations dépendent entre autres des interventions offertes et de la comorbidité avec d'autres troubles (APA, 2013).

L'hypothèse explicative de la dyslexie diffère de celle d'une difficulté en lecture du fait qu'elle provient d'une cause neurologique et non de causes expérientielles ou pédagogiques (APA, 2013; Le Floch et Ropars, 2017). Il convient de bien distinguer les enfants dyslexiques des enfants présentant des difficultés liées à d'autres facteurs (p. ex. degré d'exposition à l'écrit; milieu défavorisé) (Écalte et Magnan, 2006; Gombert, 1997; Stanovich, 1988), puisqu'avec une rééducation adéquate il serait possible de remanier les structures neuronales chez l'enfant présentant des manifestations de dyslexie et d'atténuer ses symptômes (Simos *et al.*, 2002; Zesiger, 2004).

Le dépistage de la dyslexie constitue un défi en milieu minoritaire, puisque les difficultés éprouvées par certains élèves francophones pourraient être le résultat de causes expérientielles et non d'un réel trouble d'apprentissage. En fait, il semble exister une surreprésentation d'élèves venant de milieux minoritaires dans les catégories de troubles d'apprentissage (Francis *et al.*, 2005; Stuebing *et al.*, 2002). Bien que les recherches recensées portent sur des apprenants scolarisés dans une langue seconde, les différences lexicales et de prononciation entre milieux francophones minoritaires et majoritaires pourraient aussi entraîner de faux positifs lors du dépistage de la dyslexie. Il est donc nécessaire d'avoir recours à des normes représentatives de la population ciblée pour identifier correctement ce trouble d'apprentissage (Desrochers, DesGagné et Kirby, 2011).

En s'appuyant sur la littérature scientifique, on peut émettre l'hypothèse qu'en milieu minoritaire francophone il peut être difficile de différencier la dyslexie d'un problème d'acquisition de la langue français, puisque celle-ci s'effectue plus difficilement dans ce milieu. Certains facteurs, comme les opportunités socioculturelles et le statut langagier, pourraient affecter le développement de la langue et, par conséquent, le rendement en lecture en milieu minoritaire.

Les opportunités socioculturelles limitées en milieu minoritaire francophone pourraient en effet nuire au développement et à la stimulation de la langue et de la lecture en français (Letouzé, 2005). La conscience de l'écrit, qui doit débiter à la maison pour ouvrir la voie au développement des habiletés phonologiques et orthographiques, est fortement corrélée à la performance en lecture à l'école (Justice et Ezell, 2001; Tunmer, Herriman et Nesdale, 1988). Or, en moyenne, les élèves francophones minoritaires au Canada disposent de moins de livres à la maison que les anglophones (Bérard-Chagnon et Lepage, 2016; CMEC, 2006). Étant donné la dispersion des francophones sur le territoire canadien, les ressources matérielles (p. ex. livres, logiciels) et humaines (p. ex. spécialistes francophones) sont réduites (Gilbert, LeTouzé, Thériault et Landry, 2004). De plus, l'enfant d'un milieu linguistique minoritaire a habituellement moins de possibilités d'activités sportives et récréatives dans sa langue (Gilbert, 2003) ou de services de garde qui pourraient aider au développement

de la langue. Le manque d'accès aux services et aux ressources en français fait donc en sorte que les contacts sociaux et ceux basés sur l'écrit dans cette langue sont peu nombreux, ce qui influence négativement les habiletés en lecture (Écalte et Magnan 2006; Wolf, 2001).

Par ailleurs, le statut langagier influence les opportunités socioculturelles ainsi que les contacts avec l'écrit. Dans certaines régions, le paysage culturel (p. ex. médias, musique) est beaucoup plus fréquent en anglais qu'en français. Dans un espace anglo dominant, les élèves peuvent ressentir une insécurité linguistique (Boudreau et Dubois, 1992) et un désir d'assimilation (Bourhis et Gagnon, 2006) si l'anglais dispose d'un statut plus prestigieux que le français (Landry, Allard, Deveau et Bourgeois, 2005).

En outre, les familles transmettent de moins en moins la culture et la langue françaises à leurs enfants. En 2006, 11,2 % des francophones parlaient plus souvent l'anglais à la maison, comparativement à 9,7 % en 1991 (Statistique Canada, 2006b). Le recensement de 2016 indique que les minorités francophones diminuent au pays (Statistique Canada, 2017). De plus, selon Landry (2003), seulement 14,8 % des familles exogames¹ utiliseraient le français comme langue principale à la maison.

Par conséquent, les opportunités socioculturelles limitées ainsi que le statut langagier influencent le développement de la langue et de la lecture. Selon Cummins (2000), les groupes minoritaires risquent d'obtenir des résultats scolaires plus faibles. D'ailleurs, les résultats aux épreuves nationales et internationales en lecture des élèves francophones du Nouveau-Brunswick sont plus faibles que ceux des anglophones (CMEC, 2012). À l'échelle nationale, l'évaluation PIRS (Programme d'indicateurs du rendement scolaire, maintenant Programme pancanadien d'évaluation – PPCE) a révélé que les francophones du Nouveau-Brunswick se situaient au dernier rang dans tous les domaines (CMEC, 2004). De plus, les élèves francophones du Nouveau-Brunswick semblent utiliser moins souvent les stratégies de lecture employées par leurs homologues anglophones et semblent moins persévérer face aux difficultés de lecture (Bédard-Chagnon et Lepage, 2016; Cormier, 2011).

Le rendement en lecture des élèves en situation linguistique minoritaire pourrait en fait traduire des difficultés liées au contexte et, par conséquent, s'expliquer par des causes expérientielles. Toutefois, ces difficultés peuvent être semblables aux symptômes de la dyslexie et elles peuvent être interprétées comme une inaptitude et mener à des erreurs de dépistage (Delpit, 1995), d'où l'importance de développer de nouveaux outils.

1. Une famille exogame est constituée d'un parent francophone et d'un parent anglophone (Landry et Allard, 1997).

L'ÉVALUATION DE LA DYSLEXIE

L'évaluation diagnostique de la dyslexie requiert l'utilisation de plusieurs sources d'information, dont des entrevues, des observations, des anamnèses et des tests standardisés (Lussier et Flessas, 2009; Strauss, Sherman et Spreen, 2006). Ce processus est long et exhaustif. Le dépistage précède généralement l'évaluation diagnostique et se veut rapide. Il donne des indications quant au besoin de poursuivre par des évaluations plus exhaustives pouvant mener au diagnostic. En ce sens, le dépistage relève des conditions nécessaires, mais insuffisantes pour poser un diagnostic. Pour dépister la dyslexie, des tests standardisés peuvent être utilisés afin d'évaluer les deux voies de lecture que sont la voie phonologique et la voie lexicale (Coltheart, 2005). En fait, selon les erreurs commises dans chacune des voies de lecture (Coltheart, 2005; Marshall et Newcombe, 1973), il serait possible d'identifier trois types de dyslexie : phonologique, lexicale ou mixte.

La dyslexie phonologique est caractérisée par une difficulté avec la correspondance graphème-phonème ainsi qu'avec la conscience phonologique (Snowling, 2001). L'élève est capable de reconnaître des mots de façon globale, mais ne montre pas d'automatisation du décodage. Son habileté phonologique est donc limitée. Pour sa part, la dyslexie lexicale est caractérisée par une atteinte à la reconnaissance visuelle et globale des mots (Patterson, Marshall et Coltheart, 1985). Dans ce cas, l'élève surutilise la phonologie, ce qui affecte la fluidité en lecture et l'habileté à lire des mots irréguliers (p. ex. monsieur). Finalement, la dyslexie mixte est reconnue par une difficulté de l'élève à utiliser l'une ou l'autre des voies de lecture (Habib, 1997; Mazeau, 2005)².

Toutefois, si les tests de dépistage ne sont pas adaptés à la population minoritaire, ils risquent de contenir des biais linguistiques ou culturels (Barrera, 2008; Hambleton, Merenda et Spielberger, 2005) qui pourraient influencer négativement les résultats. Par conséquent, lorsque la performance des groupes minoritaires est comparée à la norme des tests, les résultats peuvent sous-estimer les capacités des élèves (Strauss, Sherman et Spreen, 2006) si les scores seuils conventionnels sont utilisés (Heaton, Miller, Taylor et Grant, 2004; Patton *et al.*, 2003). En effet, Gérin-Lajoie, Labrie et Wilson (1995) soulignent qu'une épreuve destinée à des populations majoritaires ne peut pas évaluer de façon juste la réalité des élèves en situation minoritaire. Ainsi, le dépistage erroné peut limiter l'offre de services pour ceux qui en ont besoin puisque les spécialistes, déjà en nombre insuffisant (Gilbert *et al.*, 2004), seront occupés à desservir une plus grande population d'élèves.

Pour obtenir un portrait plus juste des compétences, Ortiz (1997) suggère de n'utiliser que des tests standardisés qui ont été adaptés et validés auprès de la population

2. Il existe d'autres difficultés de lecture ne faisant pas partie des dyslexies, comme l'interprétation ou les inférences.

ciblée. Or, peu d'outils d'évaluation ont été standardisés au Canada français et encore moins auprès de populations minoritaires francophones (Cormier, Desrochers et Sénéchal, 2006; Fréchette et Desrochers, 2011).

L'ODÉDYS (Jacquier-Rioux, Valdois, Zorman, Lequette et Pouget, 2005), un outil pouvant servir au dépistage, est utilisé en ce moment en milieu scolaire auprès des élèves francophones du Nouveau-Brunswick par les enseignants-ressources et les psychologues scolaires. Développé et étalonné en France, cet instrument pourrait présenter des biais linguistiques et culturels importants lorsqu'il est utilisé auprès de la population acadienne. Par conséquent, des efforts de recherche sont nécessaires pour le développement d'outils de dépistage des dyslexies propres à la population d'élèves francophones en milieu minoritaire au Nouveau-Brunswick.

OBJECTIF

L'objectif de la présente recherche est d'adapter l'ODÉDYS aux élèves francophones néo-brunswickois de la 3^e à la 6^e année vivant en situation minoritaire. Plus précisément, il s'agira d'adapter les items pouvant contenir des biais linguistiques et culturels ou ne faisant pas partie des apprentissages des élèves selon les programmes scolaires du Nouveau-Brunswick francophone.

MÉTHODOLOGIE

Dans la section qui suit, il sera question de présenter l'instrument qui a été adapté, le modèle d'adaptation d'un test ainsi que le déroulement de la recherche selon les étapes prescrites par la littérature.

Instrument

Comme précisé par ses auteurs (Jacquier-Roux *et al.*, 2005), l'ODÉDYS (version 2) est un outil de dépistage des dyslexies permettant d'évaluer le niveau de lecture et d'orthographe des enfants du CE1 à la 5^e en France (2^e à la 6^e année en Amérique du Nord) et de préciser la voie de lecture atteinte (lexicale ou phonologique) selon le modèle théorique de lecture à double voie (Coltheart, 1978). L'ODÉDYS est rapide et facile à administrer en plus d'être gratuit.

Le cadre normatif de l'ODÉDYS est tiré du Bilan analytique du langage écrit (BALE) (Jacquier-Roux, Valdois, Zorman, Lequette et Pouget, 2010), outil plus complet, qui a été étalonné durant l'année scolaire 1999-2000 auprès de 536 élèves français de CE1 à CM2. La notation est quantitative et les résultats donnent des rangs centiles, des écarts-types et une moyenne afin de comparer l'élève évalué avec la population de référence.

L'ODÉDYS comprend certaines épreuves du Bilan analytique du langage écrit, dont des épreuves de lecture et d'orthographe, des épreuves métaphonologiques, de mémoire verbale à court terme et de traitement visuel. Il compte 16 sous-tests comprenant au total 186 items qui pourraient nécessiter des adaptations. Le tableau 1 indique le nombre d'items pour chacun des sous-tests. Les sous-tests de mémoire, de cloches et de dénomination rapide n'ont pas fait l'objet d'une analyse de contenu pour ces biais linguistiques ou culturels, puisque les tâches demandent un rappel de chiffres ou une reconnaissance d'images et non de mots. Enfin, le manuel ne rapporte pas les degrés de fidélité et de validité des scores aux sous-tests et aucune étude empirique à cet effet ne semble exister.

Tableau 1. **Sous-tests de l'ODÉDYS et nombre d'items**

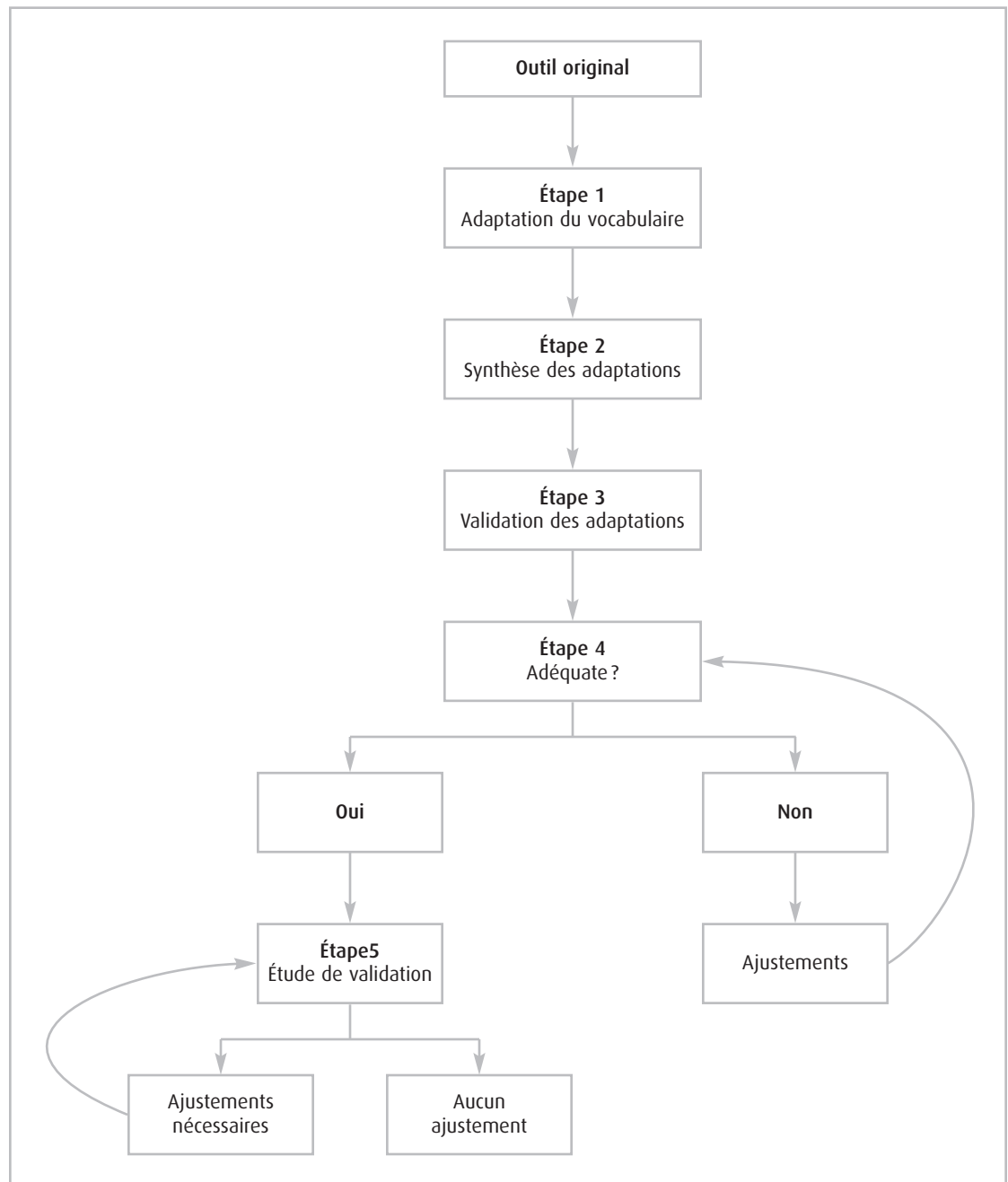
Nom du sous-test	Nombre d'items
Lecture de mots irréguliers	20
Lecture de mots réguliers	20
Lecture de pseudo-mots	20
Séquence de lettres	20
Suppression de phonèmes	10
Fusion de phonèmes	10
Répétition de mots	16
Répétition de logatomes	20
Dictée de mots irréguliers	10
Dictée de mots réguliers	10
Dictée de pseudo-mots	10
Dictée d'orthographe d'usage	10
Dictée d'orthographe d'accord	10
Test de cloches	0
Test de mémoire	0
Test de dénomination rapide	0

Modèle d'adaptation d'un test

Il ne semble pas exister de consensus sur les procédures à suivre pour adapter un instrument à un autre contexte culturel, étant donné que celles-ci dépendent des caractéristiques de l'instrument, du contexte d'application ainsi que de la population ciblée (Borsa, Damasio et Bandeira, 2012). La littérature propose tout de même des lignes directrices comportant cinq étapes (Hambleton, 2005; ITC, 2010; Sireci, Yang, Harter et Ehrlich, 2006) : 1) la traduction de l'instrument dans la langue ciblée, 2) une synthèse des versions traduites, 3) l'analyse de la version synthétisée par le jugement d'experts de contenu, 4) l'adéquation ou la traduction inverse de l'instrument, 5) une étude-pilote.

La présente recherche a donc suivi les étapes suggérées tout en modifiant certaines d'entre elles afin qu'elles correspondent mieux aux caractéristiques de l'instrument, au contexte et à la population ciblée. La figure qui suit présente le modèle d'adaptation qui a été utilisé.

Figure 1. **Procédure pour adapter un outil**



La première étape concerne la traduction de l'instrument dans la langue ciblée. Dans le cas de l'ODÉDYS, il s'agissait plutôt d'une adaptation du vocabulaire pour qu'il soit représentatif du dialecte de la population ciblée. Cette étape consiste à évaluer les instructions données ainsi que les items de l'instrument afin de repérer ceux qui pourraient être problématiques pour la population et à suggérer des remplacements, le cas échéant. Ainsi, il faut considérer la langue, les dialectes, la culture, le contexte et le programme scolaire (Hambleton, 2005). Le jugement d'experts de contenu est habituellement utilisé à cette étape (ITC, 2010; Taylor, 2009).

La deuxième étape propose la synthèse des versions traduites. Ici, les différentes adaptations suggérées sont comparées et l'adéquation d'une version à l'autre est évaluée dans le but de créer une version finale (Borsa, Damasio et Bandeira, 2012). Les experts de contenu doivent alors s'entendre sur les items à modifier et sur les items de remplacement. Le choix de la version définitive doit être consensuel et non imposé (Gjersing, Caplehorn et Clausen, 2010). Dans le cas de l'ODÉDYS, il s'agissait de faire une synthèse des adaptations proposées par les expertes de contenu.

La troisième étape porte sur l'analyse de la version synthétisée par le jugement d'experts de contenu n'ayant pas participé aux étapes décrites auparavant afin de préserver une certaine objectivité face aux items (Cook, Schmitt-Cascallar, Brown, 2005). Pour l'ODÉDYS, cette étape a servi à valider les adaptations proposées. Si les experts jugent que certains items sont inadéquats, il faut apporter des ajustements jusqu'à ce que la version soit convenable (Borsa, Damasio et Bandeira, 2012), ce qui constitue la quatrième étape.

La cinquième étape, enfin, consiste à effectuer des études de validation pour connaître les propriétés psychométriques de l'outil dans la population ciblée. Il est important de noter, toutefois, que cet article traite uniquement des quatre premières étapes d'adaptation.

Déroulement

Après l'approbation des auteurs de l'ODÉDYS pour entreprendre la présente étude, nous avons obtenu la collaboration du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick pour travailler à ce projet. Le Ministère a accordé deux demi-journées à six expertes de contenu, soit cinq enseignantes en littératie et une enseignante-ressource ayant une connaissance de la culture, des dialectes, de la dyslexie, de la littératie ainsi que des programmes scolaires au Nouveau-Brunswick francophone pour adapter l'ODÉDYS (3^e à 6^e année)³. Les trois districts scolaires francophones ont été consultés afin d'assurer une représentation des élèves

3. Pour des raisons de temps, l'adaptation pour les classes de 2^e année n'a pu être effectuée.

francophones de la province. Le tableau 2 présente la formation, les années d'expérience ainsi que le titre des six expertes de contenu.

Tableau 2. **Expertes de contenu**

Titre	Formation	Années d'expérience
Enseignante en littératie	Baccalauréat en éducation	28
Enseignante en littératie	Baccalauréat en éducation	25
Enseignante en littératie	Baccalauréat en éducation	25
Enseignante en littératie	Certificat V en éducation	25
Enseignante en littératie	Maîtrise en éducation	10
Enseignante-ressource	Maîtrise en enseignement-ressource	17

La première étape, l'adaptation du vocabulaire (voir la figure plus haut), consistait à évaluer tous les items de l'ODÉDYS pour déterminer s'ils reflétaient le programme scolaire néo-brunswickois, s'ils étaient pertinents d'après les expériences d'apprentissage des élèves et s'ils contenaient des biais linguistiques ou culturels (Hambleton, 2005; Hambleton et Patsula, 1998). En groupes de deux par district scolaire, les expertes de contenu devaient signaler les items problématiques et suggérer des items de remplacement. Ainsi, lors de la proposition de stimulus alternatifs, elles devaient considérer la correspondance grapho-phonétique (Peereman et Content, 1999; Véronis, 1986), le nombre de syllabes (Cormier, Desrochers et Sénéchal, 2006), la fréquence d'occurrence (Arabia-Guidet, Chevrier-Muller et Louis, 2000; Cormier, Desrochers et Sénéchal, 2006) et le niveau de difficulté. Les expertes devaient suggérer des modifications par rapport au contenu, à l'ordre des items, au vocabulaire utilisé dans les directives, de même qu'au format du test (genre de réponse demandée) et des limites de temps (Hambleton, 2005; van de Vijer et Poortinga, 2005). Un document par district scolaire suggérant les changements à apporter à l'ODÉDYS a été envoyé à la chercheure principale.

À la deuxième étape, c'est-à-dire la synthèse des versions adaptées, les expertes de contenu ont participé à une téléconférence avec la chercheure pour discuter des items problématiques et des propositions de remplacement. Ainsi, à l'aide du document préparé à l'étape 1, les expertes devaient expliquer les raisons pour lesquelles un item était problématique (p. ex. item trop difficile selon le niveau scolaire). Elles devaient en outre suggérer un item de remplacement pour chaque item problématique et expliquer les raisons de leur choix (p. ex. mots évaluant les mêmes phonèmes). Après avoir débattu des items problématiques et des solutions de remplacement possibles, les expertes de contenu ainsi que la chercheure se sont entendues sur les adaptations nécessaires afin d'arriver à une version commune de l'outil.

La troisième étape, l'analyse de la version synthétisée, consistait à valider la synthèse des modifications dans la version commune. Une experte de contenu de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton a été consultée.

À la suite de ses suggestions, on a consulté une dernière fois les six expertes de contenu afin d'obtenir leur approbation pour ainsi arriver à un produit final, ce qui a constitué la quatrième étape.

RÉSULTATS

À la première étape de l'adaptation, les expertes de contenu étaient d'accord pour affirmer que le format du test, les limites de temps ainsi que le vocabulaire utilisé dans les directives ne semblaient contenir aucun biais pour les élèves ciblés. De même, les sous-tests de mémoire, de cloches et de dénomination rapide ne semblaient contenir aucun biais, puisque les tâches demandent un rappel de chiffres ou une reconnaissance d'images et non de mots. Les documents remis à la chercheure par chacun des districts scolaires suggèrent d'apporter des modifications principalement à quatre sous-tests de l'ODÉDYS : lecture de mots irréguliers, lecture de mots réguliers, dictée de mots irréguliers et dictée d'orthographe d'usage.

Le tableau 3 présente les items problématiques, la raison du rejet de l'item et les items de remplacement suggérés par les expertes des trois districts scolaires. À première vue, il est possible de constater que plusieurs des items jugés problématiques font l'unanimité. Ainsi, dans le sous-test de lecture de mots irréguliers, huit items sur un total de vingt pourraient contenir des biais. Quatre de ces items, «dolmen», «bourg», «stand» et «cake», ont été relevés par chacune des expertes de contenu. Ces mots étaient inconnus des élèves (dolmen, bourg) ou constituaient des anglicismes au Nouveau-Brunswick francophone (stand, cake). Les mots «escroc» et «toast» ont été signalés pour les mêmes raisons par deux districts scolaires. Finalement, deux autres mots (aquarelle et orchidée) ont été ciblés par un seul district scolaire parce qu'ils ont été jugés inconnus des élèves.

Tableau 3. Adaptations suggérées par les expertes de contenu

Sous-test	Item problématique	Nombre de districts scolaires sur 3	Raison du rejet	Suggestions d'items de remplacement	Mot choisi et justification
Lecture de mots irréguliers pour les 3 ^e , 4 ^e , 5 ^e et 6 ^e années	Dolmen	3	Mot inconnu.	<i>Amen, spécimen ou abdomen</i>	<i>Abdomen</i> Garde la prononciation du « en » à la fin. Changement de 2 à 3 syllabes.
	Bourg	3	Mot inconnu.	<i>Étang, vingt ou poing</i>	<i>Vingt</i> Garde le « g » muet à la fin du mot. Même nombre de syllabes.
	Aquarelle	1	Mot inconnu. Préfixe « aqua » déjà évalué dans « aquarium ».	<i>Automne ou longtemps</i>	<i>Automne</i> Changement de 3 à 2 syllabes.
	Orchidée	1	Mot inconnu.	<i>Orchestre</i>	<i>Orchestre</i> Garde le son du « ch ». Même nombre de syllabes.
	Stand	3	Anglicisme. Prononciation différente selon la région de provenance.	<i>Clef, friand ou star</i>	<i>Clef</i> Mot irrégulier. Même nombre de syllabes.
	Toast	2	Anglicisme.	<i>Corps ou cœur</i>	<i>Corps</i> Mot irrégulier. Même nombre de syllabes.
	Escroc	2	Mot inconnu.	<i>Escompte ou accroc</i>	<i>Accroc</i> Garde le « croc » du mot original <i>escroc</i> . Même nombre de syllabes.
	Cake	3	Anglicisme.	<i>Clown ou gars</i>	<i>Clown</i> Mot irrégulier. Même nombre de syllabes.
Lecture de mots réguliers pour les 3 ^e , 4 ^e , 5 ^e et 6 ^e années	Dorade	2	Mot inconnu.	<i>Parade</i>	<i>Parade</i> Mot régulier. Même nombre de syllabes.
	Baril	2	Prononciation différente selon la région de provenance.	<i>Grésil ou outil</i>	<i>Grésil</i> Mot régulier. Même nombre de syllabes.
Dictée de mots irréguliers pour les 3 ^e , 4 ^e , 5 ^e et 6 ^e années	Août	3	Mot dicté hors contexte ayant des homophones.	Garder le mot <i>août</i> mais spécifier qu'il s'agit du mois.	
Dictée d'orthographe d'usage pour les 5 ^e et 6 ^e années	Bourg	3	Mot inconnu.	<i>Village</i>	<i>Village</i> Pour conserver le sens du texte qui est dicté, il faut utiliser « village » pour remplacer « bourg ».

Le sous-test de lecture de mots réguliers montre moins d'items problématiques. Les expertes de contenu de deux districts scolaires soulèvent la possibilité de biais avec les mots «dorade», qui est inconnu des élèves, et «baril», dont la prononciation diffère d'une région francophone du Nouveau-Brunswick à l'autre (le «l» final est muet ou non selon la région).

Dans le sous-test de dictée de mots irréguliers, chacune des expertes a fait remarquer que le mot «août» devrait être mis en contexte. La prononciation de ce mot par les francophones du Nouveau-Brunswick diffère de celle entendue en France. De plus, lorsqu'il est dicté hors contexte, ce mot pourrait facilement être confondu avec ses homophones (ou et où). Faisant partie de la liste orthographique de 3^e année, ce mot serait approprié pour le test si l'on spécifiait que c'est du mois qu'il est question.

Dans la dictée d'orthographe d'usage, les expertes suggèrent de changer le mot «bourg» (mot inconnu) pour le mot «village», puisque cette dictée est donnée en contexte et qu'il faut conserver le sens du texte.

Selon les expertes, la méthode d'administration du test pourrait contenir des biais nécessitant quelques changements. Elles suggèrent de changer l'ordre des tests de lecture pour commencer par la tâche la plus facile. Il s'agirait de commencer le test par la lecture des mots réguliers au lieu des irréguliers, de poursuivre avec la lecture des mots irréguliers, puis avec la lecture de pseudo-mots. Les expertes suggèrent aussi de présenter les mots en ordre de difficulté pour les sous-tests de lecture et de dictée. Selon les expertes, il serait préférable d'amorcer le test avec des items qui sont susceptibles d'être réussis afin de ne pas démotiver l'élève. Enfin, les expertes ont fait d'autres suggestions générales. Par exemple, pour les mots débutant par une majuscule, remplacer cette première lettre par une minuscule dans tous les sous-tests de lecture puisque les mots sont présentés de cette façon en classe.

À la deuxième étape, il a été convenu que, si un item était problématique même pour une seule région, il devait être changé. Les items remplaçants devaient convenir à toutes et être représentatifs de chacune des régions. À l'aide des documents fournis à la chercheuse lors de la première étape et des listes de mots utilisés dans les programmes scolaires francophones du Nouveau-Brunswick, les expertes ont suggéré des mots selon la familiarité d'usage, le niveau scolaire, la classification du mot dans l'une ou l'autre des voies de lecture (mot régulier ou irrégulier), les phonèmes évalués et, quand c'est possible, le nombre de syllabes contenu dans le mot original.

Aux dernière et avant-dernière colonnes du tableau 3, se trouve des suggestions de mots de remplacement, le nouveau mot choisi et la justification du choix selon les sous-tests concernés. À titre d'exemple, pour le mot «dolmen» dans le sous-test de lecture de mots irréguliers, les expertes avaient indiqué trois possibilités de remplacement, soit «amen», «spécimen» et «abdomen». Le mot «amen» a été éliminé à cause de sa référence religieuse et des biais culturels possibles. Ensuite, on a éliminé

«spécimen» parce qu'il est moins connu des élèves. «Dolmen» a finalement été remplacé par le mot «abdomen». Ce mot choisi en remplacement contient une syllabe de plus que l'original, mais «abdomen» est un mot irrégulier comme «dolmen», il évalue la prononciation du «en» en terminaison et fait partie des apprentissages des niveaux scolaires ciblés.

Comme deuxième exemple, pour remplacer le mot «escroc», les expertes ont suggéré les mots «escompte» ou «accroc». Ces mots contiennent le même nombre de syllabes que l'original, ils sont connus des élèves et ce sont des mots irréguliers. Les expertes ont alors étudié les phonèmes évalués et ont déterminé que dans le mot original on devait évaluer le «c» muet à la fin du mot. Pour cette raison, le mot «accroc» a été choisi.

À la troisième étape, l'experte de contenu de l'Université de Moncton, qui n'avait pas participé aux étapes précédentes, devait valider les adaptations suggérées. Elle a confirmé que la majorité des adaptations semblaient appropriées, soulevant toutefois trois problèmes possibles. Le mot «clef», choisi pour remplacer «stand» dans le sous-test de lecture de mots irréguliers, s'écrit maintenant «clé» et ne constituait pas un mot irrégulier. Elle a proposé alors pour le remplacer le mot «œil», mot irrégulier constitué d'une syllabe comme l'original. Elle a ensuite fait remarquer que le mot «clown» dans le même sous-test pourrait être prononcé en anglais. Il était donc préférable de choisir le mot «gars», qui faisait partie des mots suggérés par les expertes de contenu. Enfin, elle a noté que le mot «agenda» dans la lecture de mots irréguliers pourrait avoir différentes prononciations selon la région d'utilisation et a suggéré un mot de remplacement, soit «longtemps».

À la suite de cette validation, la chercheure a consulté à nouveau les six expertes de contenu afin d'obtenir leur approbation pour les modifications proposées par l'experte de l'Université de Moncton. Elles ont toutes consenti à ces nouveaux changements, ce qui a mis fin à la quatrième étape.

Le tableau 4 indique les modifications apportées à l'ODÉDYS (3^e à 6^e année) pour former la version adaptée. Les modifications tiennent compte du jugement des expertes de contenu ainsi que des commentaires de validation formulés par l'experte de l'Université de Moncton. Les modifications concernent surtout la lecture. Au terme de cet exercice, une version adaptée consensuelle de l'ODÉDYS était prête à être validée auprès d'un échantillon d'élèves représentant la population cible.

Tableau 4. **Modifications apportées à l'ODÉDYS pour former une version adaptée**

Sous-test	Mot original	Adaptation
Lecture de mots irréguliers	dolmen	abdomen
	bourg	vingt
	aquarelle	automne
	orchidée	orchestre
	agenda	longtemps
	stand	œil
	toast	corps
	escroc	accroc
	cake	gars
Lecture de mots réguliers	dorade	parade
	baril	grésil
Dictée de mots irréguliers	août	Préciser qu'il s'agit du mois d'août lors de la dictée.
Dictée d'orthographe d'usage	bourg	village

DISCUSSION

L'un des problèmes majeurs affectant les évaluations standardisées destinées au dépistage de la dyslexie concerne les biais culturels et linguistiques apparaissant lorsque l'outil est utilisé avec une population autre que celle du groupe normatif. Nous avons tenté de répondre à cet enjeu en analysant le contenu de l'ODÉDYS, en suggérant des adaptations lorsque nous le jugeons nécessaire et en validant le contenu.

Bien entendu, puisque les biais linguistiques et culturels sont propres à chaque population, une limite de cette recherche est la non-généralisabilité des résultats. De plus, comme démontré dans le modèle d'adaptation d'un test, les adaptations nécessitent la production de preuves démontrant leur validité (AERA, 2011). Même si les expertes de contenu ont validé les modifications proposées, l'utilisation de méthodes statistiques pour évaluer les items sera nécessaire pour mieux connaître les propriétés psychométriques de l'outil. Par conséquent, les résultats de ces analyses statistiques pourraient conduire à d'autres adaptations et à d'autres études de validation pour ainsi mieux refléter la langue et la culture de la population ciblée. Cette cinquième et dernière étape du modèle d'adaptation d'un test devra faire l'objet d'une recherche subséquente avant que l'outil ne soit utilisé pour dépister les manifestations de la dyslexie.

Les modifications apportées à l'ODÉDYS concernent surtout les items des sous-tests de lecture et quelques items des sous-tests de dictée. Les raisons données par les expertes pour justifier les changements portent majoritairement sur la présence d'anglicismes (p. ex. *stand* ou *toast*), sur la présence de mots inconnus selon les expériences d'apprentissage des élèves (p. ex. *dolmen*) ainsi que sur les différentes prononciations possibles du mot étant donné l'existence de différents dialectes sur le territoire et sur le niveau de difficulté perçu des items selon le programme scolaire. Les expertes ont aussi suggéré quelques modifications dans l'ordre de présentation des items. Selon les analyses d'expertes, l'ODÉDYS semblait contenir des biais susceptibles de sous-estimer les habiletés des élèves francophones au Nouveau-Brunswick au moment du dépistage de la dyslexie. Devant le nombre et la nature des problèmes soulevés par les expertes de contenu, qui touchent surtout les épreuves de mots irréguliers, nous pouvons déduire que la version originale de l'ODÉDYS au Nouveau-Brunswick francophone mène probablement à un surdépistage de la dyslexie, affectant en particulier la voie lexicale. D'une part, les changements apportés lors de l'adaptation devraient éliminer ces biais qui peuvent mener à des dépistages erronés ou à des services, déjà en nombre limité en milieu minoritaire francophone, ne correspondant pas aux besoins de l'élève. D'autre part, ces changements devraient améliorer la validité des scores à l'ODÉDYS au regard des preuves de validité basées sur le contenu.

Les expertes choisies possédaient une connaissance de la culture acadienne, de ses dialectes, de la dyslexie, de la littérature ainsi que des programmes scolaires au Nouveau-Brunswick francophone, ce qui s'avère essentiel dans l'adaptation de l'ODÉDYS. Toutefois, il aurait peut-être été avantageux de créer une équipe multidisciplinaire comprenant des psycholinguistes pour mieux guider le choix d'items de remplacement et apporter des connaissances plus approfondies en ce qui concerne, par exemple, la correspondance grapho-phonétique et la fréquence d'occurrence des mots choisis. Bien que les expertes aient pu s'entendre pour choisir des items parmi plusieurs autres, ces items devront être testés sur le terrain pour que leur validité soit confirmée. Avec la présence de psycholinguistes, les choix auraient peut-être été plus éclairés.

Comme cela a été mentionné auparavant, plusieurs facteurs étaient à considérer lors de l'adaptation de l'ODÉDYS: les caractéristiques de l'instrument, la culture, le programme scolaire, le nombre de syllabes, etc. Il peut parfois être difficile de répondre à chacune de ces exigences. C'est le cas pour le mot «bourg» dans la dictée d'orthographe d'usage qui a dû être remplacé par le mot «village» pour garder le sens du texte. Ainsi, le mot choisi ne respecte pas le nombre de syllabes ni la correspondance graphophonétique du mot original. De plus, «bourg» est un mot irrégulier, alors que «village» ne l'est pas, ce qui influence la validité de l'évaluation de ce mot. Trois autres adaptations, soit «abdomen», «automne» et «longtemps», dans les sous-tests de lecture ne respectent pas le nombre de syllabes du mot original. Par conséquent, les études statistiques de validation subséquentes viendront appuyer ou réfuter ces choix.

Le besoin d'outils adaptés ne se fait pas seulement sentir auprès de populations minoritaires francophones. L'arrivée de courants migratoires divers demande un réexamen de nos pratiques de dépistage, non seulement pour la dyslexie, mais pour tous les troubles d'apprentissage. Le fait que tout outil peut contenir des biais linguistiques et culturels suggère le besoin grandissant d'adaptations pour toutes les populations minoritaires. Avec des outils plus valides, il sera possible de dresser un portrait plus juste des forces et des défis que ces élèves doivent surmonter pour leur offrir des services susceptibles de répondre à leurs besoins.

D'autres tests standardisés pouvant contribuer au dépistage de la dyslexie existent. Toutefois, ils sont coûteux en temps et en argent. C'est pourquoi l'ODÉDYS est un outil privilégié pour le dépistage de la dyslexie au Nouveau-Brunswick francophone. L'avantage de l'ODÉDYS est qu'il est gratuit et rapide à administrer. Si les résultats à cette épreuve indiquent des difficultés significatives, d'autres tests plus exhaustifs peuvent ensuite être utilisés afin de confirmer les résultats et d'effectuer une évaluation, diagnostique cette fois, plus détaillée.

CONCLUSION

Nous avons tenté par cette recherche de remédier au manque d'instruments non biaisés servant à évaluer les manifestations de la dyslexie chez les populations minoritaires francophones en adaptant un outil de dépistage des dyslexies pour qu'il contienne des items adéquats pour ladite population. Les analyses de contenu ont déterminé que l'ODÉDYS contenait bel et bien des biais culturels et linguistiques qui pourraient sous-estimer les compétences des élèves francophones des 3^e, 4^e, 5^e et 6^e années du Nouveau-Brunswick et ainsi produire un surdépistage de la dyslexie. La présente recherche fournit un test adapté, gratuit, avec passation rapide qui, lorsqu'il sera validé, pourrait diminuer les risques de faux positifs au moment du dépistage de la dyslexie.

De plus, cette recherche propose une démarche méthodologique pour adapter un instrument de dépistage des dyslexies destiné à une population francophone minoritaire. En plus de servir de référence à un projet d'adaptation d'outil, elle répond au besoin de détailler la procédure d'adaptation, puisqu'il ne semble pas exister de consensus à ce sujet dans la littérature. Comme prochaine étape à cette recherche, il sera nécessaire de procéder à des études de validation pour connaître les propriétés psychométriques de l'instrument et pour valider les modifications apportées.

Références bibliographiques

- ABEDI, J. (2002). Standardized achievement tests and English language learners: Psychometrics issues. *Educational Assessment*, 8(3), 231-257.
- AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION (AERA) (2011). *Standards for Educational and Psychological Testing*. Washington, DC: AERA.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA) (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5^e éd.). Arlington, VA: APA.
- ARABIA-GUIDET, C., CHEVRIE-MULLER, C. et LOUIS, M. (2000). Fréquence d'occurrence des mots dans les livres d'enfants de 3 à 5 ans. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 50, 3-16.
- BARRERA, M. (2008). Assessment of culturally and linguistically diverse learners with disabilities: Introduction to the Special Series. *Assessment for Effective Intervention*, 33(3), 132-134.
- BÉDARD-CHAGNON, J. et LEPAGE, J.-F. (2016). *Les compétences en littératie chez les francophones du Nouveau-Brunswick. Enjeux démographiques et socioéconomiques*. Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-657-x/89-657-x2016001-fra.pdf>
- BORSA, J. C., DAMASIO, B. F. et BANDEIRA, D. R. (2012). Cross-cultural adaptation and validation of psychological instruments: Some considerations. *Paidéia* (Ribeirão Preto), 22(53), 423-432. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2012000300014>
- BOUDREAU, A. et DUBOIS, L. (1992). Insécurité linguistique et diglossie. Étude comparative de deux régions de l'Acadie du Nouveau-Brunswick. *Revue de l'Université de Moncton*, 25, 3-22.
- BOURHIS, R. Y. et GAGNON, A. (2006). Les préjugés, la discrimination et les relations intergroupes. Dans R. J. Vallerand (dir.), *Les fondements de la psychologie sociale* (2^e éd.) (p. 531-598). Montréal: Chenelière Éducation et McGraw-Hill.
- BRADEN, J. (1999). Performance assessment and diversity. *School Psychology Quarterly*, 14(3), 304-326.
- COLTHEART, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. Dans G. Underwood (dir.), *Strategies of information processing* (p. 151-216). Londres: Academic Press.
- COLTHEART, M. (2005). Analysing developmental disorders of reading. *Advances in Speech Pathology*, 7(2), 49-57.

- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION DU CANADA (CMEC) (2006). À la hauteur: résultats canadiens de l'étude de PISA de l'OCDE. *La performance des jeunes du Canada en sciences, lecture et mathématiques. Premiers résultats de 2006 pour les Canadiens de 15 ans*. Repéré à <https://www.cmec.ca/docs/pisa2006/Pisa2006.fr.pdf>
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION DU CANADA (CMEC) (2012). À la hauteur. *Résultats canadiens de l'étude de PISA de l'OCDE. Le rendement des jeunes du Canada en mathématique, en lecture et en sciences. Premiers résultats de 2012 pour les jeunes du Canada âgés de 15 ans*. Repéré à http://cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/318/PISA2012_CanadianReport_FR_Web.pdf
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION DU CANADA (CMEC) (2004). *Résultats pancanadiens des élèves francophones en milieu minoritaire au Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS). Rapport analytique*. Toronto: le Conseil.
- COOK, L., SCHMITT-CASCALLAR, A. et BROWN, C. (2005). Adapting achievement and aptitude tests: A review of methodological issues. Dans R. K. HAMBLETON, P. F. MERENDA et C. D. SPIELBERGER (dir.), *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment* (p. 171-192). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- CORMIER, M. (2011). Au premier plan: les enfants ou les résultats? *Éducation et francophonie*, 39(1), 7-25.
- CORMIER, P., DESROCHERS, A. et SÉNÉCHAL, M. (2006). Validation et consistance interne d'une batterie de tests pour l'évaluation multidimensionnelle de la lecture en français. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(1), 205-225.
- CUMMINS, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, R.-U.: Multilingual Matters.
- DELPIT, L. (1995). *Other people's children: Cultural conflict in the classroom*. New York, NY: New Press.
- DENCKLA, M. B. et RUDEL, R. G. (1976). Rapid "automatized" naming (R.A.N.): Dyslexia differentiated from other learning disabilities. *Neuropsychologia*, 14, 471-479.
- DESROCHERS, A., DESGAGNÉ, L. et KIRBY, J. (2011). L'évaluation de la lecture orale. Dans M. J. BERGER et A. DESROCHERS (dir.), *L'évaluation de la littératie* (p. 177-214). Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.

- ÉCALLE, J. et MAGNAN, A. (2006). Des difficultés en lecture à la dyslexie : problèmes d'évaluation et de diagnostic. *Glossa*, 97, 4-19.
- FRANCIS, D. J., FLETCHER, J. M., STUEBING, K. K, LYON, J. R., SHAYWITZ, B. et SHAYWITZ, S. E. (2005). Psychometric approaches to the identification of LD: IQ and achievement scores are not sufficient. *Journal of Learning Disabilities*, 38(2), 98-108.
- FRÉCHETTE, S. et DESROCHERS, A. (2011). Le dépistage des élèves à risque de difficulté en lecture. Dans M. J. BERGER et A. DESROCHERS (dir.), *L'évaluation de la littératie* (p. 81-116). Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- GATHERCOLE, S. E. et BADDELEY, A. D. (1990). Phonological memory deficits in language disordered children: Is there a causal connection? *Journal of Memory and Language*, 29, 336-360.
- GÉRIN-LAJOIE, D., LABRIE, N., et WILSON, D. (1995). *Étude interprétative des résultats obtenus par les élèves franco-ontariens et franco-ontariennes en lecture et en écriture aux tests de niveau provincial et national*. Ottawa: Association des enseignantes et enseignants franco-ontariens.
- GILBERT, A. (2003). *Early childhood: Gateway to French language schools. A national vision*. Ottawa: Centre for Interdisciplinary Research on Citizenship and Minorities. Repéré à https://www.ctf-fce.ca/Research-Library/Early-Childhood_Gateway-to-French-language-Schools.pdf
- GILBERT, A., LETOUZÉ, S., THÉRIAULT, J.-Y. et LANDRY, R. (2004). *Le personnel enseignant face aux défis de l'enseignement en milieu minoritaire francophone*. Ottawa: Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les minorités, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- GJERSING, L., CAPLEHORN, J. R. et CLAUSEN, T. (2010). Cross-cultural adaptation of research instruments: Language, setting, time and statistical considerations. *BMC Medical Research Methodology*, 10(13). Repéré à <https://doi.org/10.1186/1471-2288-10-13>
- GOMBERT, J.-É. (1992). Activités de lecture et activités associées. Dans M. FAYOL *et al.* (dir.), *Psychologie cognitive de la lecture* (p. 107-140). Paris: Presses universitaires de France.
- GOMBERT, J.-É. (1997). Mauvais lecteurs: plus de dyssynotiques que de dyslexiques. *Glossa*, 56, 20-27.

- GRIGORENKO, E. L. (2001). Developmental dyslexia: An update on genes, brains and environments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(1), 95-125.
- HABIB, M. (1997). *Dyslexie : le cerveau singulier*. Marseille, France : Solal.
- HAMBLETON, R. K. (2005). Issues, designs, and technical guidelines for adapting tests into multiple languages and cultures. Dans R. K. HAMBLETON, P. F. MERENDA et C. D. SPEILBERGER (dir.), *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment* (p. 3-38). Nahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- HAMBLETON, R. K., MERENDA, P. F. et SPIELBERGER, D. (2005). *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- HAMBLETON, R. K. et PATSULA, L. (1998). Adapting tests for use in multiple languages and cultures. *Social Indicators Research*, 45, 153-171.
- HEATON, R., MILLER, S. W., Taylor, M. J. et GRANT, I. (2004). *Revised comprehensive norms for an expanded Halstead-Reitan battery: Demographically adjusted neuropsychological norms for African American and Caucasian adults*. Lutz, FL : Psychological Assessment Resources.
- HELMS, J. E. (1992). Why is there no study of cultural equivalence in standardized cognitive ability testing? *American psychologist*, 47, 1083-1101.
- HERDMAN, M., FOX-RUSHBY, J. et BADIA, X. (1997). "Equivalence" and the translation and adaptation of health-related quality of life questionnaires. *Quality of Life Research*, 6(3), 237-247.
- INTERNATIONAL TEST COMMISSION. (2010). *International Test Commission guidelines for translating and adapting tests*. Repéré à <http://www.intestcom.org/upload/sitefiles/40.pdf>
- JACQUIER-ROUX, M., VALDOIS, S. et ZORMAN, M., LEQUETTE, C., POUGET, G., M., (2005). *ODÉDYS*. Grenoble, France : Laboratoire Cogni-Sciences.
- JACQUIER-ROUX, M., LEQUETTE, C., POUGET, G., VALDOIS, S. et ZORMAN, M. (2010). *Batterie analytique du langage écrit (BALE)*. Grenoble, France : Laboratoire Cogni-Sciences.
- JUSTICE, L. et EZELL, H. (2001). Written language awareness in preschool children from low-income households: A descriptive analysis. *Communication Disorders Quarterly*, 22, 123-134.

- LANDRY, R. (2003). *Libérer le potentiel caché de l'exogamie. Profil démolinguistique des enfants des ayants droit francophones selon la structure familiale*. Moncton, N.-B.: Commission nationale des parents francophones, avec la participation financière de Patrimoine Canada; Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- LANDRY, R. et ALLARD, R. (1997). L'exogamie et le maintien de deux langues et de deux cultures : le rôle de la francité familioscolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 13(3), 561-592.
- LANDRY, R., ALLARD, R., DEVEAU, K. et BOURGEOIS, N. (2005). Autodétermination du comportement langagier en milieu minoritaire: un modèle conceptuel. *Francophonie d'Amérique*, 20, 63-78. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/fa/2005-n20-fa1813443/1005337ar/>
- LAVEAULT D. et GRÉGOIRE, J. (2014). *Introduction aux théories de tests en psychologie et en science de l'éducation* (3^e éd.). Bruxelles: De Boeck.
- LE FLOCH, A. et ROPARS, G. (2017). Left-right asymmetry of the Maxwell spot centroids in adults without and with dyslexia. *Proceedings of The Royal Society B*, 284(1869), 1-10. Repéré à <http://rspb.royalsocietypublishing.org/content/284/1865/20171380>
- Learning Disabilities Association of New Brunswick (2007). Repéré à <http://ldanb-taanb.ca/>
- LETOUZÉ, S. (2005). *Pour mon enfant d'abord. Étude de l'impact de l'alphabétisation familiale sur les familles vivant en milieu minoritaire*. Ottawa: Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario.
- LUSSIER, F. et FLESSAS, J. (2009). *Neuropsychologie de l'enfant. Troubles développementaux et de l'apprentissage*. Paris: Dunod.
- MARSHALL, J. C. et NEWCOMBE, F. (1973). Patterns of paralexia: A psycholinguistic approach. *Journal of Psycholinguistic Research*, 2, 175-199.
- MAZEAU, M. (2005). *Neuropsychologie et troubles des apprentissages: du symptôme à la rééducation*. Paris: Masson.
- ORTIZ, A. A. (1997). Learning disabilities occurring concomitantly with linguistic differences. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 321-32.
- PATTERSON, K. E., MARSHALL, J. C. et COLTHEART, M. (1985). *Surface dyslexia*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- PATTON, D. E., DUFF, K., SCHOENBERG, M. R., MOLD, J., SCOTT, J. G. et ADAMS, R. L. (2003). Performance of cognitively normal African Americans on the RBANS in community dwelling order adults. *The Clinical Neuropsychologist*, 17(4), 581-592.
- PEEREMAN, R. et CONTENT, A. (1999). LEXOP: A lexical database providing orthography- phonology statistics for French monosyllabic words. *Behavior Research Methods, Instruments, and Computers*, 31, 376-379.
- SATTLER, J. M. (2001). *Assessment of children: Cognitive applications* (4^e éd.). San Diego, CA: Jerome M. Sattler.
- SIMOS, P. G., FLETCHER, J. M., BERGMAN, E., BREIER, J. I., FOORMAN, B. R., CASTILLO, E. M., PAPANICOLAOU, A. C. (2002). Dyslexia-specific brain activation profile becomes normal following successful remedial training. *Neurology*, 58, 1-10.
- SIRECI, S. G., YANG, Y., HARTER, J. et EHRLICH, E. J. (2006). Evaluating guidelines for test adaptations: A methodological analysis of translation quality. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37(5), 557-567.
- STANOVICH, K. E. (1988). Explaining the difference between the dyslexic and the garden-variety poor readers: The phonological-core variable-difference model. *Journal of Learning Disabilities*, 21(10), 590-604.
- STATISTIQUE CANADA (2006a). *Enquête sur la participation et les limitations d'activités*. Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-628-x/89-628-x2007002-fra.htm>
- STATISTIQUE CANADA (2006b). *Le portrait linguistique en évolution. Recensement de 2006*. Repéré à <http://www12.statcan.ca/census-recensement/2006/as-sa/97-555/pdf/97-555-XIF2006001.pdf>
- STEIN, J. (1993). Visuo-spatial perception and disabled readers. Dans D. M. Willows, R. S. Kruk et E. Corcos (dir.), *Visual processes in reading and reading disabilities* (p. 331-346). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- STRAUSS, E., SHERMAN, E. M. S. et SPREEN, O. (2006). *A compendium of neuropsychological tests: Administration, norms, and commentary* (3^e éd.). New York, NY: Oxford University Press.
- STUEBING, K. K., FLETCHER, J. M., LEDOUX, J. M., LYON, G. R., SHAYWITZ, S. E. et SHAYWITZ, B. A. (2002). Validity of IQ-discrepancy classifications of reading disabilities: A meta-analysis. *American Educational Research Journal*, 39, 469-518.

- TAYLOR, R. (2009). *Assessment of exceptional students: Educational and psychological procedures* (8^e éd.). Boston, MA: Allyn et Bacon.
- TUNMER, W., HERRIMAN, M. et NESDALE, A. (1988). Metalinguistic abilities and beginning reading. *Reading Research Quarterly*, 23(2), 134-158.
- VAN DE VIJVER, F. et POORTINGA, Y. (2005). Conceptual and methodological issues in adapting tests. Dans R. K. HAMBLETON, P. F. MERENDA et C. D. SPEILBERGER (dir.), *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment* (p. 39-64). Nahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- VAN DE VIJVER, F. et TANZER, N. K. (1997). Bias and equivalence in cross-cultural assessment: An overview. *European Review of Applied Psychology*, 4(4), 263-279.
- VÉRONIS, J. (1986). Étude quantitative sur le système graphique et phono-graphique du français. *Cahiers de psychologie cognitive*, 6, 501-531.
- WOLF, M. (dir.). (2001). *Dyslexia, fluency and the brain*. Timonium, MD: York Press.
- ZESIGER, P. (2004). Neuropsychologie développementale et dyslexie. *Enfance*, 56(3), 237-243.

Des cercles de lecture au sein d'équipes de hockey au Nouveau-Brunswick: l'expérience des joueurs

Manon JOLICOEUR

Université de Montréal, Québec, Canada

Marianne CORMIER

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

VOLUME XLV : 2 – AUTOMNE 2017

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante : « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton
Lucie DeBlois,
Université Laval
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Phyllis Dalley,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Révision linguistique

Le graphe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal

Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)

La littératie, tout au long de la vie

Coordination du numéro :

Marianne CORMIER, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

Liminaire

1 La littératie, tout au long de la vie

Marianne CORMIER, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

5 Tensions autour de l'enseignement des littératies plurielles en milieu minoritaire

Diane DAGENAIS, Université Simon Fraser, Colombie-Britannique, Canada

22 De la littératie à la bilitératie chez les élèves bi/plurilingues au Québec

Abdel Hakim TOUHMOU, Université de Montréal, Québec, Canada

47 Moi, jouer ? Observations sur l'acquisition du français en tant que langue seconde chez des élèves anglo-dominants au sein d'une classe de maternelle francophone

Rachelle GAUTHIER, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Marianne CORMIER, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

67 Plurilinguisme au musée : les langues au cœur du développement plurilittératié et des apprentissages en sciences

Danièle MOORE, Université Simon Fraser, Colombie-Britannique, Canada

85 L'usage des technologies numériques pour le développement de compétences multimodales en littératie au 21^e siècle

Martine PELLERIN, Université de l'Alberta, Campus Saint-Jean, Alberta, Canada

**107 La dyslexie en milieu minoritaire
Adaptation d'un test de dépistage des dyslexies pour une population francophone minoritaire : l'exemple de l'ODÉDYS**

Josée NADEAU, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Jimmy BOURQUE, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Sarah PAKZAD, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

132 Des cercles de lecture au sein d'équipes de hockey au Nouveau-Brunswick : l'expérience des joueurs

Manon JOLICOEUR, Université de Montréal, Québec, Canada
Marianne CORMIER, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

151 Situations d'enseignement-apprentissage multidisciplinaires à partir d'albums de littérature jeunesse : une pratique littératiée contextualisée

Julie MYRE-BISAILLON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Anne RODRIGUE, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Carl BEAUDOIN, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

172 Le rapport de laboratoire dans les classes de science et technologie en 4^e secondaire : analyse d'un genre disciplinaire

Stéphanie LANCTÔT, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

194 Les difficultés de compréhension en lecture chez les étudiants de la francophonie ontarienne en formation initiale des maîtres

Isabelle CARIGNAN, Université TÉLUQ, Québec, Canada
Athanase SIMBAGOYE, Université Laurentienne, Ontario, Canada
Justin CHAMBERLAND, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
Annie ROY-CHARLAND, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

214 Réussite en littératie et capital culturel

Hélène DE VARENNES, Université du Nouveau-Brunswick, Nouveau-Brunswick, Canada

Des cercles de lecture au sein d'équipes de hockey au Nouveau-Brunswick: l'expérience des joueurs

Manon JOLICOEUR

Université de Montréal, Québec, Canada

Marianne CORMIER

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

RÉSUMÉ

Cette étude cherche à comprendre l'expérience de garçons francophones de 9 et 10 ans à travers un projet de cercles de lecture au sein de trois équipes de hockey du Nouveau-Brunswick. Elle met en lumière des éléments qui motivent les participants à s'engager dans cette initiative communautaire : l'intérêt pour les livres proposés, le rôle des parents, l'ascendant de l'entraîneur, les discussions, la pression des pairs, le désir d'améliorer leurs résultats scolaires ainsi que l'intérêt pour la lecture en général. Les résultats obtenus à l'aide d'observations, d'entretiens informels ponctuels, d'entretiens semi-dirigés et d'un journal de bord mènent à penser que ce dispositif peut constituer un moyen très intéressant de remédier au désengagement en lecture ainsi qu'aux difficultés qui en découlent.

ABSTRACT

Reading circles with New Brunswick hockey teams: the experience of the players

Manon JOLICOEUR, University of Montreal, Quebec, Canada

Marianne CORMIER, University of Moncton, New Brunswick, Canada

This study seeks to understand the experience of 9- and 10-year-old French boys through a reading circle project with three New Brunswick hockey teams. It highlights elements that motivate participants to engage in this community initiative: interest in the proposed books, the role of parents, the influence of the coach, discussions, peer pressure, desire improve their academic performance as well as general interest in reading. The results obtained from observations, occasional informal interviews, semi-structured interviews and a logbook suggest that this plan can be a very interesting way to overcome disengagement with reading and the resulting problems.

RESUMEN

Los círculos de lectura entre los equipos de hockey en Nuevo-Brunswick: la experiencia de los jugadores

Manon JOLICOEUR, Universidad de Montreal, Quebec, Canadá

Marianne CORMIER, Universidad de Moncton, Nuevo-Brunswick, Canadá

Este estudio trata de comprender la experiencia de los jóvenes francófonos de 9 y 10 años gracias a un proyecto de círculos de lectura en el seno de tres equipos de hockey de Nuevo-Brunswick. Pone de manifiesto los elementos que motivan a los participantes a implicarse en esta iniciativa comunitaria: el interés por los libros propuestos, el rol de los padres, la influencia del entrenador, las discusiones, la presión de los pares, el deseo de mejorar sus resultados escolares así como el interés por la lectura en general. Los resultados obtenidos a través de observaciones, entrevistas informales puntuales, entrevistas semi-dirigidas y un diario de campo, nos hacen pensar que este dispositivo puede constituir un medio bastante interesante para hacer frente al abandono de la lectura así como a las dificultades que esto provoca.

PROBLÉMATIQUE

L'apprentissage de la lecture chez les garçons est source de préoccupation au Canada, particulièrement en milieu minoritaire francophone. Les évaluations à grande échelle montrent, année après année, un écart important entre les garçons et les filles en lecture en faveur de ces dernières (Brochu, Deussing, Houme et Chuy, 2013; Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, 2011). Par ailleurs, les élèves qui fréquentent un système scolaire de langue anglaise réussissent mieux que ceux du système francophone (Brochu *et al.*, 2013). Ainsi, les garçons francophones du Nouveau-Brunswick apparaissent particulièrement susceptibles d'éprouver des difficultés en lecture.

Au Nouveau-Brunswick, où les francophones ne représentent que le tiers de la population (Statistique Canada, 2017), un projet communautaire innovateur a été mis sur pied en écho aux difficultés vécues par les garçons en lecture. Campé dans un environnement masculin, loin du cadre scolaire, ce projet consistait en des cercles de lecture au sein d'équipes de hockey.

Ce projet de cercles de lecture a été mis en œuvre au sein de trois équipes de hockey de garçon de 9 et 10 ans, en collaboration avec les entraîneurs. Les joueurs-lecteurs devaient lire des romans portant sur le hockey choisis à partir d'une sélection qui leur était proposée. Chaque semaine, ils se regroupaient en équipes de trois ou quatre pour discuter de leur lecture. La rencontre se déroulait dans le vestiaire de l'aréna et était supervisée par les entraîneurs.

CADRE THÉORIQUE

Selon l'OCDE (2002), l'engagement en lecture est une variable explicative des résultats en lecture d'une plus grande importance que la situation socioéconomique. Par ailleurs, lorsque les filles et les garçons ont le même niveau d'engagement en lecture, leurs compétences en lectures sont comparables (Chuy et Nitulescu, 2013; Topping, Samuels et Paul, 2008). La motivation est à l'origine du processus d'engagement (Viau, 2009).

La motivation est ce qui pousse un individu à s'engager, à interagir et à persévérer en vue d'atteindre un but, même en cas de difficultés (Viau, 2009; Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser et Davis-Kean, 2006). Beaucoup d'études qui se penchent sur la motivation à lire s'appuient sur des modèles théoriques sociocognitifs ou interactionnistes qui tentent à décrire les forces internes et externes qui produisent le comportement. Parmi ces modèles, la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2002), qui propose une conception de la motivation avec un regard particulier sur la dynamique entre l'individu et le contexte social, semble bien s'appliquer à notre étude.

Selon la théorie de l'autodétermination, il existe différentes formes de motivation différenciées par leur degré d'autodétermination, c'est-à-dire à quel point une activité est effectuée avec un sentiment de libre choix et sans influences extérieures (Deci et Ryan, 2000). La motivation s'inscrit ainsi sur un continuum (voir la figure 1). À une extrémité, on trouve une *motivation intrinsèque* et à l'autre une absence de motivation, l'*amotivation*.

Figure 1. **Continuum d'autodétermination (Deci et Ryan, 2002)**

Autodéterminée						Non autodéterminée
Type de motivation	Motivation intrinsèque	Motivation extrinsèque				Amotivation
Type de régulation	Intrinsèque	Intégrée	Identifiée	Introjectée	Externe	Aucune
Locus de causalité perçu	Interne	Interne	Plutôt interne	Plutôt externe	Externe	Impersonnel
Processus de régulation	Intérêt, plaisir	Congruence, conscience, reconnaissance, satisfaction	Importance personnelle, conscience de la valeur	Contrôle, égo, punitions et récompenses internes	Obéissance, punitions, récompenses externes	Non intentionnel, aucune valeur attribuée, faible perception de compétence, faible perception de contrôlabilité

Lorsque la motivation puise sa source au sein même des désirs, des buts et des aspirations de la personne (et n'est pas imposée), on la qualifie d'*intrinsèque* (Deci et Ryan, 2000). C'est le cas de l'individu qui lit pour le plaisir, pour apprendre ou pour s'émouvoir.

Au centre du continuum, on trouve la *motivation extrinsèque*, qui comprend quatre types de régulation : *intégrée*, *identifiée*, *introjectée* et *externe*. La régulation constitue le processus associé à la source ou au contrôle de la motivation. Ces différents types de régulation correspondent à différents niveaux d'intériorisation de la source de motivation chez les personnes (de l'émergence de l'autodétermination à sa réalisation).

La motivation extrinsèque est *intégrée* lorsque les motifs sont intimement liés aux valeurs et aux croyances de la personne. Ce style de régulation ressemble beaucoup à la régulation intrinsèque, si ce n'est que l'individu accomplit la tâche pour combler un besoin et non pas pour le pur plaisir de l'exécuter. La satisfaction personnelle peut être associée à cette forme de motivation.

La motivation extrinsèque par régulation *identifiée* opère lorsque la personne peut associer ses comportements à des buts personnels. Par exemple, l'élève pourrait s'efforcer de lire parce qu'il considère que la lecture contribue à améliorer sa réussite scolaire.

La motivation extrinsèque est *introjectée* lorsque le comportement est surtout influencé par des pressions sociales extérieures que la personne a intériorisées. La régulation introjectée est souvent associée à des sentiments d'obligation ou même de culpabilité.

Enfin, la *régulation externe* constitue la forme la moins autodéterminée des types de motivation extrinsèque. De tels comportements sont généralement manifestés pour satisfaire à une demande externe ou dans le but de recevoir une récompense ou d'éviter une punition. Par exemple, les élèves qui lisent pour ne pas être punis (Fenouillet, Marro, Meerschman et Roussel, 2009) s'inscrivent dans le cadre d'une régulation externe.

L'*amotivation* désigne l'absence d'autodétermination (Deci et Ryan, 2000). L'individu caractérisé par cet état ne perçoit pas de liens entre ses actions et les résultats obtenus (Vallerand et Thill, 1992).

Plusieurs suggestions sont avancées afin de nourrir la motivation en lecture, particulièrement chez les garçons: le plaisir (Chuy et Nitulescu, 2013), l'offre de lectures authentiques, contextualisées et variées (Smith et Wilhelme, 2002), l'extension et l'intériorisation du goût de lire (Guthrie et Davis, 2003), la possibilité de faire des choix (Gambrell, 1996), le soutien à l'autonomie (Giasson, 2011), la présence de modèles de lecteurs engagés (Worthy, 2002), la création d'une communauté de lecteurs (Guthrie et Wigfield, 2000) en plus du cercle de lecture (Daniel, 2005; Harvey et Daniels, 2015).

Dans un cercle de lecture, les apprenants, en petits groupes hétérogènes, discutent de leur lecture réalisée individuellement. Ils peuvent, notamment, faire partager leur appréciation du livre, clarifier des concepts, faire des prédictions et réagir au texte. Le cercle de lecture doit clairement être compris comme un moment, un lieu et un moyen où l'on apprend ensemble à comprendre le sens d'un texte. Il s'agit d'un dispositif qui n'est pas exclusif au contexte de l'école (Daniel, 2005; Harvey et Daniels, 2015).

Les cercles de lecture ont été étudiés à plusieurs reprises et dans de nombreux contextes (Blum, Lipsett et Yocom, 2002; Brown, 2002; Brozo, 2010; Daniels, 2002; Hébert, 2009; Lévesque, Lavoie et Chénard, 2007). L'ensemble des recherches recensées démontre clairement les effets bénéfiques du cercle de lecture.

Les élèves peuvent apprendre de leurs pairs: non seulement par les idées qui sont échangées, mais aussi par les stratégies de lecture. Le cercle de lecture aide aussi les

élèves en difficulté à se voir comme des lecteurs autonomes (Hébert, 2009). Ce dispositif contribue à améliorer la perception de compétence en lecture des participants et favorisait la motivation intrinsèque des lecteurs en difficulté (Blum *et al.*, 2002). Il favorise l'autodétermination chez les garçons en misant sur les intérêts des lecteurs et sur le plaisir de lire (Brozo, 2010). Dans le cadre de cette pratique, les garçons adoptent des attitudes plus positives et améliorent leurs habitudes de lecture (Lévesque *et al.*, 2007). Enfin, en participant au cercle de lecture, les élèves en difficulté améliorent de manière significative leurs compétences en compréhension de l'écrit (Brown, 2002; Daniel, 2002).

Position du problème et question de recherche

Nous désirions produire une compréhension descriptive du vécu des participants, des garçons de 9 et 10 ans néo-brunswickois francophones, à travers un projet de cercles de lecture au sein d'équipes de hockey en répondant à la question suivante : Comment les joueurs-lecteurs participant à un cercle de lecture au sein de leur équipe de hockey ont-ils vécu leur expérience ?

APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

Cette étude se situe dans le paradigme qualitatif. Nous avons opté pour une démarche réflexive et holistique (Savoie-Zajc, 2004) en plus d'employer des modes de collecte de données qui tiennent compte de la dynamique interactive des participants, de la chercheuse principale et du contexte dans lequel s'inscrit le projet de cercle de lecture. Ce choix méthodologique permet d'étudier le projet qui nous intéresse dans toute sa complexité culturelle, contextuelle et temporelle.

Nous présentons ci-après le contexte de l'étude, les participants, le déroulement du cercle de lecture, les outils de collecte et les méthodes d'analyse des données.

Contexte de l'étude

L'étude a été menée auprès de trois équipes de hockey amateur. Elle s'est déroulée dans une région du Nouveau-Brunswick où les francophones sont linguistiquement minoritaires, mais où leur concentration est relativement grande. En raison de ce contexte, la région subit des pressions assimilatrices liées à la force de la majorité anglophone néo-brunswickoise et canadienne, à la proximité des États-Unis ainsi qu'à l'hégémonie de la langue anglaise.

Participants

Les participants à l'étude étaient les joueurs-lecteurs qui prenaient part au projet de cercle de lecture dans leur équipe. La participation au cercle de lecture était indissociable de la participation à l'équipe de hockey, alors que la participation à l'étude était volontaire. En d'autres mots, les joueurs qui refusaient de participer à l'étude faisaient tout de même partie du cercle de lecture de leur équipe de hockey. Notons que le taux de participation à l'étude s'élève à 97,8 %.

Un total de 46 garçons, âgés de 9 et 10 ans (= 9,61 ans), ont pris part à l'étude. Tous comprenaient et parlaient le français. Pour 32 participants (69,6 %), le français était la langue maternelle, alors que pour huit d'entre eux (17,4 %) c'était plutôt l'anglais. Pour six des sujets (13 %), le français et l'anglais ont été appris en même temps. Tous étaient scolarisés en français : quarante-trois fréquentaient une école de langue française (n = 43) et trois suivaient un programme d'immersion française dans une école de langue anglaise (n = 3).

Déroulement du cercle de lecture

La période de décembre 2012 à avril 2013 a été consacrée à la mise en œuvre et à l'expérimentation du cercle de lecture dans les équipes de hockey ainsi qu'à la collecte de données. Les joueurs avaient à lire, individuellement, un ouvrage de leur choix tiré d'une sélection de romans jeunesse ayant pour thème central le hockey. Par la suite, ils en discutaient hebdomadairement dans le vestiaire de l'aréna, en sous-groupes de quatre ou cinq coéquipiers ayant lu le même livre, et était supervisés par leur entraîneur qui agissait à titre de facilitateur. Les joueurs-lecteurs avaient à leur disposition des fiches qui leur permettaient à la fois de garder des traces de leurs lectures et d'appuyer leurs propos. Le plaisir de lire constituait le but ultime poursuivi par ce dispositif de cercle de lecture.

Outils de collecte de données

Afin d'obtenir une compréhension descriptive de l'expérience des joueurs-lecteurs relative à leur participation au projet de cercle de lecture au sein de leur équipe, nous avons eu recours à divers outils : observations, entretien informel ponctuel, entretien individuel semi-dirigé et journal de bord de la chercheure.

Observation

Tout au long de la durée du projet, nous avons effectué, au sein de chaque équipe, une ou deux séances mensuelles d'observation non participante (Savoie-Zajc, 2004)

des périodes de discussion, pour un total de dix séances d'observation de 30 minutes. Nous cherchions ainsi à documenter l'expérience.

Entretien informel ponctuel

Au hasard de nos visites dans les arénas, nous avons mené des entretiens informels ponctuels (Chenitz, 1986). Concrètement, il s'agissait d'échanges spontanés entre la chercheuse et les joueurs-lecteurs, leurs parents et les entraîneurs afin de recueillir leurs impressions à chaud sur le projet. Nous souhaitions ainsi créer un lien de confiance avec les joueurs-lecteurs afin de leur permettre de s'habituer à nous parler. Ces échanges nous ont également fourni plusieurs points d'ancrage pour comprendre le vécu des participants à travers cette expérience.

Entretien individuel semi-dirigé

Au terme du projet de cercle de lecture, nous avons conduit des entretiens individuels semi-dirigés (Romelaer, 2005) avec 24 joueurs-lecteurs au sujet de leur expérience. Les entretiens duraient environ 15 minutes et ils étaient enregistrés. L'entretien visait à comprendre l'expérience vécue par les participants à travers le projet de cercle de lecture et comprenait des questions ouvertes comme *Parle-moi du projet de cercle de lecture dans ton équipe de hockey* et *Parle-moi de ce que ça t'a apporté de faire le cercle de lecture dans ton équipe*.

Journal de bord

Tout au long du projet, nous avons colligé dans notre journal de bord les notes d'observation, les comptes rendus des entretiens informels ainsi que nos impressions et nos commentaires quant aux différents aspects du déroulement du projet de cercle de lecture et de la recherche. Le journal de bord a également constitué pour nous un espace réflexif (Baribeau, 2005).

Analyse des données

Nous avons procédé à une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2012) des données provenant des différentes sources. Nous avons adopté une démarche de thématisation continue tout au long de la collecte de données par le biais d'un procédé itératif où les données recueillies informaient les opérations de collecte de données ultérieures (Paillé et Mucchielli, 2012). Nous avons calqué notre démarche sur celle de Paillé et Mucchielli (2012), à savoir: une phase de transcription-traduction des

notes et du verbatim, une phase de transposition-réarrangement et une phase de reconstitution-narration.

Également, l'ensemble des outils nous a servi à recueillir des données nous permettant de distinguer trois profils de lecteurs : *désengagés*, *modérés* et *engagés*. L'expérience sera analysée selon ces trois dynamiques motivationnelles.

RÉSULTATS ET DISCUSSION

De l'analyse qualitative émergent huit grandes catégories thématiques : réception du projet, appréciation générale, participation, motivations, critiques, bénéfices, prospective et appréciation de l'entraîneur. La figure 2 vient illustrer l'expérience vécue par les participants. Les flèches indiquent les trajectoires poursuivies par les joueurs-lecteurs selon leur dynamique motivationnelle. Il est à noter que certains joueurs-lecteurs qui se présentaient comme des lecteurs désengagés au début de l'expérience ont participé au cercle de lecture au sein de leur équipe de hockey de manière active. Ces joueurs ont vécu une expérience comparable aux lecteurs qui étaient modérés et engagés au début de la saison. Les autres lecteurs désengagés ont poursuivi une trajectoire de désengagement envers la lecture.

Figure 2. **Vécu des participants au cercle de lecture dans leur équipe de hockey**

Lecteurs désengagés		Lecteurs désengagés, lecteurs modérés et engagés
Contrariété Indifférence	Réaction au projet	Consentement Appréhension Étonnement
Évitement	Participation	Participation active
Négative Sentiment mitigé	Appréciation générale du CDL	Positive Sentiment mitigé
Lecture Fiches de rôle	Critiques	Taille des sous-groupes Annulation des rencontres Horaire Indiscipline
	Motivations	Intérêt pour les livres Rôle des parents Ascendant de l'entraîneur Discussion Désir d'améliorer les résultats scolaires Pression des pairs Intérêt pour la lecture en général
	Bénéfices	Affectifs Cognitifs Motivationnels
Désengagement	Prospective	Engagement

Réception, appréciation et participation

Nos données portent à croire que l'expérience de cercle de lecture a été positive pour les joueurs-lecteurs qui ont fait preuve d'une participation minimale, c'est-à-dire qui ont effectué la lecture et qui ont participé aux discussions à plus d'une reprise. Toutefois, deux participants, lecteurs désengagés au départ, n'ont pas trouvé dans le projet les sources de motivation qui leur auraient permis de s'engager et de participer, si bien que ces joueurs-lecteurs ont opté pour des stratégies d'évitement tout au long de la durée du cercle de lecture au sein de leur équipe de hockey. L'un affirme avoir perdu son livre dès le début de la tenue du projet et n'en a pas informé son entraîneur, tandis que l'autre refusait de lire et ne se présentait pas aux rencontres. Sachant qu'une faible perception de compétence oriente les actions des acteurs vers l'engagement ou le désengagement et nuance l'intensité des actions adoptées (Bandura, 2007; Wigfield *et al.*, 2006), le peu d'engagement de ces deux participants n'est pas étonnant. Ils avaient en effet manifesté des signes de résistance dès le démarrage du projet et s'étaient révélés peu engagés en lecture dès le début de l'étude. Cependant, les autres participants identifiés comme lecteurs désengagés et ayant une faible perception de compétence ont participé de manière active et positive, tout comme les lecteurs modérés et les lecteurs engagés.

Les joueurs-lecteurs A de l'équipe 1 et D de l'équipe 2 n'ayant pas participé activement au projet de cercle de lecture au sein de leur équipe de hockey, le reste de leur expérience se distingue de celle de leurs coéquipiers.

J'aimais pas ça. À cause j'aime pas vraiment lire (joueur-lecteur A de l'équipe 1).

Le joueur-lecteur D de l'équipe 2 a refusé d'effectuer les lectures demandées et ne participait pas aux rencontres de discussion qui se déroulaient après les pratiques pour son équipe. «*Non, je l'faisais pas. [...] Ben, je restais jamais. Après, les pratiques je prends mon stuff, pis je m'en va.* [Silence] *Mon père m'attend*» (joueur-lecteur D, équipe 2). Interrogé sur la réaction de son entraîneur relative à son refus d'effectuer une activité de l'équipe, il répond abruptement: «*Ben, je suis là pour m'amuser, pour jouer au hockey... pas pour lire!* [Regarde la chercheuse dans les yeux.] Y [l'entraîneur] *disait rien parce que, si m'avait dit quelque chose, mon père y aurait dit!* [ton très affirmatif] » (joueur-lecteur D, équipe 2).

Aussi l'appréciation générale du cercle de lecture par les joueurs-lecteurs A et D est-elle négative: ils critiquent le fait de devoir lire et garder des traces des lectures. De plus, ils n'arrivent pas à trouver une seule motivation ni un seul bénéfice à ce dispositif. À propos de l'avenir, ils s'imaginent toujours comme des lecteurs désengagés. Nous croyons qu'avec un minimum de participation l'ensemble de l'expérience de ces deux joueurs-lecteurs aurait pu être fort différent et aurait pu engendrer des retombées positives pour eux. Prendre connaissance que les lectures correspondent

à leurs intérêts (Moss et Young, 2010), être en présence de modèles de lecteurs inspirants (Lévesque *et al.*, 2007) et collaborer avec leurs pairs autour de la lecture (Guthrie et Wigfield, 2000) étaient susceptible d'influencer positivement leur dynamique motivationnelle.

Pour les 44 autres joueurs, l'expérience générale est jugée positive même si quelques critiques sont émises à l'égard du projet. L'horaire des discussions et l'indiscipline des coéquipiers sont deux aspects critiqués pour lesquels il serait possible d'apporter des améliorations. Les deux autres critiques formulées (la taille des sous-groupes, qui peut limiter la prise de parole, ainsi que l'annulation des rencontres en l'absence de l'entraîneur) sont des éléments qui témoignent de l'appréciation du projet par les jeunes. Parmi les joueurs-lecteurs qui ont participé activement au projet, sept facteurs de motivation ont été relevés: l'intérêt pour les livres proposés, le rôle des parents, l'ascendant de l'entraîneur, la discussion, le désir d'améliorer les résultats scolaires, la pression des pairs et l'intérêt pour la lecture en général.

Intérêt pour les livres proposés

Les joueurs-lecteurs ont été très loquaces au sujet de leur appréciation des œuvres lues. Voici des commentaires:

... c'est que j'aimais beaucoup les livres, pis je pouvais pas m'arrêter de lire. J'avais vraiment de la misère (joueur-lecteur S, équipe 1).

C'est d'abord les références à leur sport de prédilection qui ont semblé leur avoir plu.

J'ai commencé à lire quelques phrases du Match des étoiles, j'ai trouvé ça si bon que je l'ai lu en une soirée! (joueur-lecteur X, équipe 3).

À cause que ça parlait de quoi que j'aime beaucoup, pis que je connais (joueur-lecteur Q, équipe 3).

Comme précisé par Giasson (2011), les livres proposés revêtent une grande importance dans le développement et le maintien de la motivation à lire. Ils peuvent être à l'origine du succès, mais également de l'échec d'un projet de cercle de lecture. Aussi, il appert que l'expérience aurait pu être fort différente si nous avions utilisé une toute autre sélection de livres. Dans le même ordre d'idées, Gambrell (2009) nous rappelle qu'il est primordial de bien connaître les centres d'intérêt des jeunes avec lesquels on intervient afin de les mettre en contact avec des livres qui correspondent à cet intérêt.

Pour certains participants, éprouver de l'intérêt pour un livre était une expérience nouvelle. Sachant qu'être mis en contact avec un livre qui le séduit peut transformer un lecteur modéré en un lecteur engagé (Moss et Young, 2010), cela nous semble de

bon augure. D'autant plus que Guthrie et Davis (2003) avancent qu'en liant les intérêts et la lecture, la motivation intrinsèque ressentie offre le potentiel de se reporter par la suite sur d'autres textes, d'autres sujets.

Rôle des parents

Nos données révèlent que les enfants soutenus par leurs parents dans cette expérience ont vécu celle-ci positivement. Les joueurs-lecteurs D et E, qui ne recevaient aucun soutien de leurs parents (encouragements, aide, incitations, etc.) dans le cadre de ce projet, ne s'investissaient simplement pas. Étant donné l'importance de l'attitude parentale face à la lecture, quant à la perception de la valeur de l'activité et à la perception de compétence à lire de son enfant (Wigfield *et al.*, 2006), il aurait été intéressant d'impliquer davantage les parents. De plus, vu la rareté de modèles masculins de lecteurs et l'impact négatif que cette rareté occasionne sur la perception de la valeur de la lecture aux yeux des garçons (Gaudet, 1994; Lévesque *et al.*, 2007; MEQ, 2004), il serait très pertinent de solliciter la participation des pères à un dispositif communautaire comme le cercle de lecture au sein de l'équipe de hockey.

Ascendant de l'entraîneur

Nos observations nous permettent de croire que l'ascendant exercé par l'entraîneur de chacune des équipes sur les jeunes en lien avec le hockey s'est reporté, du moins en partie, sur les activités de lecture.

L'entraîneur dit ainsi au sujet des livres :

Ce sont de bons petits livres. Pas trop longs. Les histoires de hockey sont bonnes. Des fois, je prends des exemples des livres puis on en parle dans la chambre. On fait des liens avec ce qu'on vit sur la glace (journal de bord).

Des participants évoquent l'importance de l'entraîneur comme modèle puis comme source de motivation :

C'est lui qui nous a donné le goût. C'est lui qui m'a donné le goût de lire. Quand c'était mon tour, y m'encourageait beaucoup. Oui, pis aussi quand je faisais mes dessins [pour la fiche de rôle de l'illustrateur]. Y trouvait ça beau (joueur-lecteur V, équipe 2).

L'entraîneur, il nous disait: «N'oubliez pas de lire!» (joueur-lecteur U, équipe 2).

L'importance de modèles masculins positifs rompant avec les stéréotypes masculins négatifs à propos de l'école et du succès scolaire est souvent soulignée (Brozo, 2010; Lévesque *et al.*, 2007). La présence de l'entraîneur de hockey, modèle puissant pour les jeunes joueurs associé à la promotion de la lecture, suivait cette recommandation et semble avoir eu un effet positif sur les participants et leur motivation à lire. Les propos des parents recueillis de manière informelle ont corroboré cette impression. En résumé, les parents indiquaient que leur enfant ne lisait pas nécessairement de lui-même, mais, comme c'était demandé par l'entraîneur, il consentait à le faire. Il s'agissait là d'une expression de motivation extrinsèque par régulation externe (Deci et Ryan, 2002).

DISCUSSION

La discussion a été reconnue comme une motivation commune à tous les types de joueurs-lecteurs. Le plaisir de se retrouver et de discuter des lectures semble avoir été ressenti par plus d'un :

Moi, j'aimais parler de ce qui est arrivé, puis de ce que c'était, puis de ce qui se passait, puis qu'est-ce qu'il faisait. C'est ça que j'aimais faire. J'aimais qu'on me raconte les affaires, comment j'avais compris (joueur-lecteur B, équipe 1).

Parce qu'on pouvait partager au sujet de nos livres puis des livres des autres. Disons si on a fait le prochain livre et que c'est le même, on sait déjà des choses puis on peut savoir la fin et en parler (joueur-lecteur V, équipe 2).

Lorsqu'ils ont la possibilité d'interagir avec leurs pairs, les élèves sont plus motivés (Guthrie et Wigfield, 2000; Hébert, 2009). Par ailleurs, le fait d'appartenir à une communauté de lecteurs aide à devenir un lecteur engagé. Il s'agit ici de combler le besoin d'appartenance (Deci et Ryan, 2002). Il nous est permis de croire que les discussions vécues au sein du cercle de lecture dans le cadre de cette expérience ont contribué à créer une communauté de lecteurs et, par ricochet, à motiver à lire certains lecteurs. Ce type de structure est fort nécessaire, particulièrement pour les garçons (Brozo, 2010). L'appartenance à l'équipe nous est apparue de manière saillante.

Pression des pairs

Il a été mentionné lors des entretiens semi-dirigés avec les joueurs et des entretiens informels avec les entraîneurs que les réactions possibles des coéquipiers ont incité plus d'un joueur-lecteur à participer au cercle de lecture. La possibilité de désapprobation de la part des pairs agissait comme une pression qui poussait les joueurs-lecteurs à effectuer ce qui était demandé. Voici un autre extrait de l'entretien :

Je n'avais pas envie de me faire chialer. Je sais pas... Je me serais pas senti bien, à cause que là j'aurais eu un petit peu honte. J'aurais eu honte ben, ben... à cause de toute l'équipe (joueur-lecteur A, équipe 1).

Ainsi, par régulation externe d'une motivation extrinsèque, des lecteurs auraient choisi de lire pour s'éviter des conséquences désagréables (Deci et Ryan, 2002).

Désir d'améliorer les résultats scolaires

Un des lecteurs désengagés affirme s'investir dans ce projet et plus largement en lecture, son désir étant d'améliorer ses résultats scolaires. Bien qu'il n'aime pas lire parce qu'il trouve ça ennuyant, il lisait tout de même dans le cadre du cercle de lecture. « *Je veux m'améliorer à l'école. C'est ça ma seule raison. Quand y a pas d'école, je lis pas* » (joueur-lecteur A, équipe 1). Il s'agit ici de lire pour des raisons identifiées selon la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2002).

Intérêt pour la lecture en général

Les lecteurs engagés qui lisaient déjà pour des raisons autodéterminées avant le début du projet de cercle de lecture semblent avoir lu simplement parce que l'intérêt et le plaisir qu'ils ressentent à l'égard de la lecture sont d'excellentes sources de motivation. Aussi, pour eux, le cercle de lecture semble n'avoir été qu'une occasion de plus d'exercer une activité qui leur plaisait déjà. En lisant pour des raisons personnelles, ces participants ont manifesté une motivation intrinsèque (Deci et Ryan, 2002).

Portés par les motivations indiquées plus haut, les joueurs-lecteurs qui ont participé activement au projet de cercle de lecture au sein de leur équipe de hockey ont pu en tirer des bénéfices affectifs, cognitifs et motivationnels. Le plaisir a été ressenti autant par des joueurs désengagés, des joueurs modérés que des joueurs engagés. Les discussions autour de la lecture et le fait de passer du temps avec les coéquipiers étaient aussi une source de plaisir pour nombre d'entre eux.

C'était fun. On a eu du plaisir dans l'équipe. On a tous eu du plaisir à faire ça (joueur-lecteur B, équipe 1).

C'était l'fun de partager. Quand on faisait les dessins, des fois, c'était comme drôle. Pis, on riait ensemble (joueur-lecteur O, équipe 2).

L'adoption de nouvelles habitudes de lecture constitue un bénéfice motivationnel qui semble n'avoir été mentionné que par des lecteurs qui, au départ, étaient désengagés. C'était le cas du joueur-lecteur B de l'équipe 1 : « *Je lis chaque jour, puis j'aime ça, lire.* »

D'un point de vue plus cognitif, des lecteurs modérés et des lecteurs engagés perçoivent une amélioration de leur compétence en lecture. C'est du moins leur propos :

Ça a amélioré ma lecture beaucoup (joueur-lecteur O, équipe 2).

Ben, ça m'a comme aidé en lecture. Asteure, j'lis plus vite. [...] Asteure, j'lis plus des gros livres, pis j'trouve ça plus facile (joueur-lecteur T, équipe 2).

À ce sujet, Guthrie (2008) rappelle que le lecteur, en s'entraînant à la lecture, améliore son utilisation des stratégies, son vocabulaire et sa fluidité. En augmentant ses compétences, souvent, le lecteur engagé accroît également sa motivation. Se crée ainsi une dynamique positive qui présente le potentiel de se répercuter sur les perceptions de l'individu, sur ses compétences et sur sa motivation (Viau, 2009). Sans égard aux motifs qui ont conduit à l'engagement des lecteurs dans le cadre de ce projet, les participants qui ont lu se sont retrouvés entraînés au cœur d'un cercle vertueux leur procurant quelques bienfaits temporaires sinon plus durables.

En prospective, ils se projettent comme des lecteurs engagés qui liront par plaisir et qui liront à leurs enfants.

Je vais continuer à lire. Je vais continuer à lire tout le temps. Je ne vais pas arrêter... Je vais lire sur le hockey puis d'autres choses (joueur-lecteur B, équipe 1).

Hum [...] quand que je vais être un adulte, ben je vais dire à mes enfants de lire. Pis, je vais commencer pour eux autres les livres plus petits, pis là je vais les faire avancer des plus gros romans comme que mon père m'a fait faire (joueur-lecteur N, équipe 2).

Lorsque l'on considère que les garçons ont du mal à percevoir la valeur de la lecture (Sokal et Katz, 2008; Wilhelm et Smith, 2009), ces dernières données nous apparaissent fort intéressantes quant au potentiel du projet de changer les perceptions relatives aux activités de lecture. Reste à savoir si cette façon autodéterminée de se projeter comme lecteur (Deci et Ryan, 2002) résistera à l'épreuve du temps.

CONCLUSION

Les résultats portent à croire que les lecteurs engagés, les lecteurs modérés et des lecteurs désengagés ont participé de manière positive et active. Les jeunes qui ont lu et qui ont participé aux discussions dans le cadre du cercle de lecture ont vécu une expérience positive allant dans le sens de l'engagement en lecture. Ils en ont retiré des bénéfices affectifs, cognitifs et motivationnels.

À l'issue de cette étude, quelques pistes pour des recherches futures peuvent être formulées. Il serait éclairant d'expérimenter le dispositif du cercle de lecture sur une plus longue période ou durant plus d'une saison de hockey pour ensuite mesurer ses effets. Le cercle de lecture nous apparaît en outre comme une pratique à intégrer aux pratiques enseignantes, particulièrement dans un contexte inclusif et en milieu minoritaire. Enfin, il serait pertinent d'étudier l'impact de cette formule dans d'autres contextes communautaires.

Soulignons-en, tout de même, quelques limites. D'abord, les participants ont été informés en même temps du projet de lecture et de la recherche. Il n'est pas impossible que la conscience de faire partie d'une étude ait induit des comportements plus fortement autodéterminés chez les participants. Cette limite ne demeure qu'une hypothèse. Ensuite, cette étude ne mesure pas l'impact du dispositif de cercle de lecture sur le développement de compétences en lecture.

Par ailleurs, les conclusions de notre étude peuvent informer à la fois les milieux communautaires et scolaires sur la manière d'allier leurs forces afin de promouvoir la lecture et prévenir les difficultés d'apprentissage. Des éléments précis tirés du dispositif mis à l'essai dans notre étude peuvent être appliqués en contexte de classe pour améliorer les pratiques pédagogiques relatives à la littératie, notamment dans une perspective de prévention du désengagement.

En gardant en tête le contexte spécifique de la présente étude et les résultats, il importe de poursuivre les investigations qui vont dans le sens de développer le goût de lire et de parfaire les compétences en compréhension écrite, particulièrement pour les garçons. La lecture étant la pierre d'achoppement de nombreux élèves en difficulté scolaire, particulièrement des garçons francophones en milieu minoritaire, l'expérimentation et l'étude de pratiques innovantes en lecture sont d'une pertinence criante. Des déclarations comme celle du joueur-lecteur B de l'équipe 1 achèvent de nous en convaincre : « *Je n'aimais pas la lecture puis j'ai commencé à aimer ça. [...] Asteure, j'aime lire!* »

Références bibliographiques

- BANDURA, A. (2007). *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck Université.
- BARIBEAU, C. (2005). Le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives*, hors-série 2, 98-114.

- BLUM, H. T., LIPSETT, L. R. et YOCOM, D. J. (2002). Literature circles. *Remedial and Special Education*, 23(2), 99-108.
- BROCHU, P., DEUSSING, M.-A., HOUME, K. et CHUY, M. (2013). *À la hauteur: Résultats canadiens de l'étude PISA de l'OCDE. Le rendement des jeunes du Canada en mathématiques, en lecture et en sciences*. Toronto: Conseil des ministres de l'Éducation du Canada.
- BROWN, B. A. (2002). *Literature circle in action in the middle school classroom*. Milledgeville: Georgia College and State University.
- BROZO, W. G. (2010). *To be a boy, to be a reader: Engaging teen and preteen in a active literacy* (2^e éd.). Newark: International Reading Association.
- CHENITZ, W. C. (1986). The informal interview. Dans W. C. Chenitz et J. M. Swanson (dir.), *From practice to grounded theory: Qualitative research in nursing* (p. 79-90). Menlo Park: Addison-Wesley.
- CHUY, M. et NITULESCU, R. (2013). *PISA 2009 – Expliquer l'écart entre les sexes en lecture à la lumière de l'engagement dans la lecture et des démarches d'apprentissage*. Toronto: Conseil des ministres de l'Éducation du Canada.
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION DU CANADA. (2011). *PPCE-13 2010 – Rapport de l'évaluation des élèves de 13 ans en mathématiques, en sciences et en lecture*. Toronto: le Conseil.
- DANIELS, H. (2002). *But does it work? Recent research on literature circles*. Repéré à <http://www.literaturecircles.com/research>
- DANIELS, H. (2005). *Les cercles de lecture*. Montréal: Chenelière Éducation.
- DECI, E. L. et RYAN, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- DECI, E. L. et RYAN, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press.
- FENOUILLET, F., MARRO, C., MEERSCHMAN, G. et ROUSSEL, F. (2009). Motivations autodéterminées et lecture. *Enfance*, 61(4), 397-422.
- GAMBRELL, L. B. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *Reading Teacher*, 50(1), 14-25.
- GAMBRELL, L. B. (2009). Creating opportunities to read more so that students read better. Dans E. H. Hiebert (dir.), *Reading more. Reading better* (p. 251-266). New York: Guilford Press.

- GIASSON, J. (2011). *La lecture: apprentissage et difficultés*. Montréal: Chenelière Éducation.
- GUTHRIE, J. T. (2008). *Engaging adolescents in reading*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- GUTHRIE, J. T. et DAVIS, M. H. (2003). Motivating struggling readers in middle school through an engagement model of classroom practice. *Reading and Writing Quarterly. Overcoming Learning Difficulties*, 19(1), 59-85.
- HARVEY, S. et DANIELS, H. (2015). *Comprehension and collaboration. Inquiry circles for curiosity, engagement, and understanding*. Londres: Heinemann.
- HÉBERT, H. (2009). Cercles littéraires et journal de lecture comme éléments d'intervention en didactique de la littérature: étude de cas d'un élève de 8^e année en difficulté. *Revue du Nouvel-Ontario*, 34, 83-117.
- HÉBERT, M. (2015). Quels indices de progression dans la compétence littéraire en situation de lecture entre pairs d'une même œuvre intégrale: synthèse. *Revue d'éducation de l'Université d'Ottawa*, 4(1), 42-55.
- LÉVESQUE, J.-Y., LAVOIE, N. et CHÉNARD, M. (2007). *Recherche-action collaborative sur la réussite scolaire des garçons en lecture et en écriture*. Rimouski: Éditions Appropriation.
- MOSS, B. et YOUNG, T. A. (2010). *Creating lifelong readers through independent reading*. Newark, DE: International Reading Association.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (OCDE). (2002). *La lecture, moteur de changement. Performance et engagement d'un pays à l'autre. Résultats du cycle d'enquêtes de PISA 2000*. Paris: Éditions OCDE. Repéré à <http://www.oecd.org/edu/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/33690971.pdf>
- PAILLÉ, P. et MUCCHIELLI, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2^e éd.). Paris: Armand Colin.
- ROMELAER P. (2005). L'entretien de recherche. Dans P. Roussel et F. Wacheux (dir.), *Management des ressources humaines* (p. 101-137). Bruxelles: De Boeck.
- SAVOIE-ZAJC, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (p. 123-150). Sherbrooke: CRP.
- SMITH, W. M. et WILHELM, D. J. (2002). *Reading don't fix no Chevys. Literacy in the lives of young men*. Portsmouth, NH: Heinemann.

- SOKAL, L. et KATZ, L. (2008). Effects of technology and male teachers on boys' reading. *The Australian Journal of Education*, 52(1), 80-93.
- STATISTIQUE CANADA. (2017). *Proportion de la population selon la langue maternelle déclarée, pour différentes régions au Canada. Recensement de 2016*. Repéré à <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/dv-vd/lang/index-fra.cfm>
- THÉORÊT, M. (2004). *Les habitudes de lecture des adolescents et adolescentes. Étude longitudinale et transversale des conditions scolaires favorables au développement des habitudes et des compétences en lecture chez les élèves du secondaire. Rapport final*. Repéré à <http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/recherche/index>
- TOPPING, K. J., SAMUELS, J. et PAUL, T. (2008). Independent reading: The relationship of challenge, non-fiction and gender to achievement. *British Educational Research Journal*, 34(4), 505-524.
- VALLERAND, R. J. et THILL, E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Paris: Vigot.
- VIAU, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Montréal: Renouveau pédagogique.
- WIGFIELD, A., ECCLES, J., SCHIEFELE, U., ROESER, R. et DAVIS-KEAN, P. (2006). Development of achievement motivation. Dans N. Eisenberg, W. Damon et R. H. Lerner (dir.), *Handbook of Child Psychology. Vol. III, Social, Emotional, and Personality Development* (6^e éd., p. 933-1002). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- WORTHY, J. (2002). What makes intermediate-grade students want to read? *Reading Teacher*, 55(6), 568-569.

Situations d'enseignement- apprentissage multidisciplinaires à partir d'albums de littérature jeunesse: une pratique littéraire contextualisée

Julie MYRE-BISAILLON

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Anne RODRIGUE

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Carl BEAUDOIN

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

VOLUME XLV : 2 – AUTOMNE 2017

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante : « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton
Lucie DeBlois,
Université Laval
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Phyllis Dalley,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Révision linguistique

Le graphe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal

Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)

La littératie, tout au long de la vie

Coordination du numéro :

Marianne CORMIER, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

Liminaire

1 La littératie, tout au long de la vie

Marianne CORMIER, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

5 Tensions autour de l'enseignement des littératies plurielles en milieu minoritaire

Diane DAGENAIS, Université Simon Fraser, Colombie-Britannique, Canada

22 De la littératie à la bilitératie chez les élèves bi/plurilingues au Québec

Abdel Hakim TOUHMOU, Université de Montréal, Québec, Canada

47 Moi, jouer ? Observations sur l'acquisition du français en tant que langue seconde chez des élèves anglo-dominants au sein d'une classe de maternelle francophone

Rachelle GAUTHIER, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Marianne CORMIER, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

67 Plurilinguisme au musée : les langues au cœur du développement plurilittératié et des apprentissages en sciences

Danièle MOORE, Université Simon Fraser, Colombie-Britannique, Canada

85 L'usage des technologies numériques pour le développement de compétences multimodales en littératie au 21^e siècle

Martine PELLERIN, Université de l'Alberta, Campus Saint-Jean, Alberta, Canada

**107 La dyslexie en milieu minoritaire
Adaptation d'un test de dépistage des dyslexies pour une population francophone minoritaire : l'exemple de l'ODÉDYS**

Josée NADEAU, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Jimmy BOURQUE, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Sarah PAKZAD, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

132 Des cercles de lecture au sein d'équipes de hockey au Nouveau-Brunswick : l'expérience des joueurs

Manon JOLICOEUR, Université de Montréal, Québec, Canada
Marianne CORMIER, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

151 Situations d'enseignement-apprentissage multidisciplinaires à partir d'albums de littérature jeunesse : une pratique littératiée contextualisée

Julie MYRE-BISAILLON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Anne RODRIGUE, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Carl BEAUDOIN, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

172 Le rapport de laboratoire dans les classes de science et technologie en 4^e secondaire : analyse d'un genre disciplinaire

Stéphanie LANCTÔT, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

194 Les difficultés de compréhension en lecture chez les étudiants de la francophonie ontarienne en formation initiale des maîtres

Isabelle CARIGNAN, Université TÉLUQ, Québec, Canada
Athanase SIMBAGOYE, Université Laurentienne, Ontario, Canada
Justin CHAMBERLAND, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
Annie ROY-CHARLAND, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

214 Réussite en littératie et capital culturel

Hélène DE VARENNES, Université du Nouveau-Brunswick, Nouveau-Brunswick, Canada

Situations d'enseignement-apprentissage multidisciplinaires à partir d'albums de littérature jeunesse : une pratique littératiée contextualisée

Julie MYRE-BISAILLON

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Anne RODRIGUE

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Carl BEAUDOIN

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Vingt enseignantes titulaires de classes multiâges dans une région rurale et défavorisée du Québec ont expérimenté des situations d'enseignement-apprentissage basées sur la littérature jeunesse afin d'enseigner la littératie, c'est-à-dire la lecture, l'écriture et les mathématiques, de manière inclusive. Quarante-trois élèves ont participé à des entretiens de groupe semi-dirigés et ce sont ces résultats qui seront présentés. L'ensemble des résultats issus des productions des élèves et des entretiens menés avec les enseignantes et les élèves démontrent que l'approche proposée permet des

apprentissages plus contextualisés et que le plaisir, la créativité et la liberté sont des possibilités plus réelles. Étant donné l'espace disponible dans le cadre de cet article, seuls les résultats liés aux perceptions des élèves sur leurs apprentissages seront considérés en raison de leur intérêt quant à la nature de l'approche d'enseignement proposée. Ces perceptions tendent à démontrer que l'approche à partir de l'album de littérature jeunesse semble permettre de contextualiser les apprentissages et d'en faire un contexte social.

ABSTRACT

Multidisciplinary teaching-learning situations based on youth literature anthologies: a contextualized literary practice

Julie MYRE-BISAILLON, University of Sherbrooke, Quebec, Canada
Anne RODRIGUE, University of Sherbrooke, Quebec, Canada
Carl BEAUDOIN, University of Sherbrooke, Quebec, Canada

Twenty teachers of multi-age classes in a rural and disadvantaged region of Quebec experimented with teaching-learning situations based on children's literature to teach literacy in reading, writing and mathematics, in an inclusive way. Forty-three students participated in semi-structured group interviews and these are the results that will be presented. All of the results from the students' productions and interviews with the teachers demonstrate that the proposed approach encourages more contextualized learning, and that pleasure, creativity and freedom are more real possibilities. Given the space available for this article, only results related to students' perceptions of their learning will be considered, on account of their interest in the nature of the proposed teaching approach. These perceptions tend to show that the approach using the youth literature anthology seems to help contextualize learning and make it a social context.

RESUMEN

Situaciones de enseñanza aprendizaje multidisciplinarias a partir de álbumes de literatura juvenil: un procedimiento de alfabetismo contextualizado

Julie MYRE-BISAILLON, Universidad de Sherbrooke, Quebec, Canadá
Anne RODRIGUE, Universidad de Sherbrooke, Quebec, Canadá
Carl BEAUDOIN, Universidad de Sherbrooke, Quebec, Canadá

Veinte maestras titulares de clases multigrado de una región rural y desfavorecida de Quebec han experimentado situaciones de enseñanza-aprendizaje basadas en le

literatura juvenil con el fin de enseñar el alfabetismo, es decir: la lectura, la escritura y las matemáticas, de manera incluyente. Cuarenta y tres alumnos participaron a entrevistas de grupo semi-dirigidas y aquí presentamos los resultados obtenidos. El conjunto de resultados provenientes de las producciones de los alumnos y de las entrevistas realizadas con las maestras y los alumnos demuestran que el método propuesto permite aprendizajes más contextualizados y que el placer, la creatividad y la libertad son posibilidades reales. Dado el espacio disponible en el cuadro de este artículo, solo los resultados ligados a las percepciones de los alumnos de sus aprendizajes serán considerados en razón de su interés en cuanto a la naturaleza del método de enseñanza propuesto. Dichas percepciones tienden a mostrar que la estrategia del álbum de literatura juvenil parece permitir la contextualización de los aprendizajes y de convertirlo en un contexto social.

INTRODUCTION

Au cours des deux dernières décennies, des chercheurs ont commencé à s'intéresser à une réalité observée à l'échelle mondiale : la classe multiâge. Ces classes font encore partie aujourd'hui du paysage scolaire québécois, surtout dans les régions rurales. Dans le contexte de la réforme scolaire (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2005), on aurait pu penser qu'on assisterait à une augmentation de ce type de classe dans la perspective des cycles d'apprentissage, mais force est de constater que cette transformation n'a pas eu lieu. L'un des grands défis pour les enseignants de la classe multiâge consiste à faire cheminer les élèves ensemble dans leurs apprentissages sans toutefois individualiser l'enseignement. L'idée était donc, dans l'approche développée, de rendre l'apprentissage contextualisé et social avec des élèves ayant des caractéristiques individuelles hétérogènes et des degrés variés d'acquisition d'habiletés en littératie (lecture, écriture et mathématiques). L'objet de cet article est de décrire l'approche développée qui a consisté à concevoir et à expérimenter des situations d'enseignement-apprentissage multidisciplinaires à partir d'albums de littérature jeunesse et à décrire les perceptions à leurs égards. L'article se divise en quatre sections. La première section présente la problématique à l'étude et le cadre de référence ainsi que les enjeux et concepts inhérents à leur compréhension. La deuxième section porte sur les éléments de méthodologie, tels que les participants à l'étude, son déroulement, la collecte et l'analyse de données ainsi que les considérations éthiques. La troisième section rapporte les résultats de l'étude, c'est-à-dire les perceptions des élèves quant aux situations d'enseignement-apprentissage vécues, alors que la quatrième relève quelques éléments de discussion retenus dans le cadre de cette étude. Une cinquième et dernière section conclut l'article.

PROBLÉMATIQUE ET CADRE DE RÉFÉRENCE

La classe multiâge

Au regard de la documentation scientifique, nous remarquons que des auteurs utilisent de manière synonymique les termes « classe multiâge » et « classe à niveaux multiples », alors que d'autres ont recours à l'appellation « classe à années multiples » « pour désigner la particularité des attentes spécifiques à chaque année d'étude référant même à des programmes d'études différents » (Lataille-Démoré, dans Couture, Monney, Thériault, Allaire et Doucet, 2013, p. 2-3). Afin d'éviter toute confusion, nous avons retenu le terme « classe multiâge » pour décrire tout regroupement d'élèves d'âges, d'années scolaires et même de cycles d'apprentissage différents (Couture et Thériault, 2011). En ce sens, et sans faire d'amalgame, les études sur les classes hétérogènes ont été considérées pour discuter de la réalité des classes multiâges.

Malgré cet intérêt pour les classes multiâges, peu de recherches ont été effectuées pour établir ce qui fait la qualité d'un enseignement dans un tel contexte. Dans une revue de la littérature consacrée à ces types de classes, Fradette et Lataille-Démoré (2003) soulignent que les enseignants emploient souvent les mêmes méthodes d'enseignement que leurs collègues qui enseignent dans les classes à échelon unique. Ces auteures s'appuient sur les travaux d'autres chercheurs pour constater que peu ou pas de directives pédagogiques ont été énoncées pour orienter les enseignants des classes multiâges et que ceux-ci reçoivent peu ou pas de formation liée à leur contexte d'enseignement, pas plus que de mesures pour faciliter leur tâche. Une étude récente (Couture *et al.*, 2013), axée sur les besoins des enseignants de classes multiâges en formation professionnelle, abonde dans le même sens, en indiquant que les enseignants associent la complexité de l'enseignement avec le travail de planification et le matériel pédagogique peu adapté.

Pourtant, les pratiques d'enseignement jouent un rôle crucial sur le plan de l'apprentissage dans un contexte de classes hétérogènes (Galand, 2009). Pour favoriser le développement des apprentissages chez le plus grand nombre d'élèves et afin de mettre à profit les différences entre les élèves, les pratiques pédagogiques qui favoriseraient entre autres l'intégration des matières, la coopération et le travail par projets seraient plus adaptées aux caractéristiques des classes multiâges qu'une pédagogie basée sur l'enseignement donné, à tour de rôle, à chacun des groupes constituant la classe (Fradette et Lataille-Démoré, 2003; Lataille-Démoré, 2008; Galand, 2009). De fait, nous verrons que l'utilisation de la littérature jeunesse peut devenir un levier susceptible de développer des pratiques pédagogiques de nature à répondre aux besoins particuliers des classes multiâges.

La littérature jeunesse

Depuis quelques années, on observe un intérêt accru de la part des chercheurs pour la littérature jeunesse. En effet, exploiter les livres jeunesse permet aux élèves d'apprendre par le plaisir, et les recherches sont de plus en plus nombreuses à montrer l'efficacité de cette approche pédagogique sur les apprentissages des élèves (Fijalkow et Fijalkow, 2010). D'ailleurs, un enseignement fait à partir de la littérature jeunesse contribue positivement à l'acquisition de compétences en lecture et en écriture des élèves (Pasa, 2005), même chez ceux pour qui le risque d'éprouver des difficultés d'apprentissage est le plus grand (Morin *et al.*, 2006). Dans l'approche dont les résultats vous sont présentés, la littérature jeunesse sert à contextualiser un ensemble d'apprentissages variés.

Certaines études mettent toutefois en lumière le fait que les livres jeunesse demeurent peu utilisés et peu présents dans les classes. D'ailleurs, les enseignants sont peu nombreux à bien connaître la littérature jeunesse. Une enquête montre ainsi que seuls 36 % des répondants ont réussi à nommer trois livres jeunesse parus dans les dernières années (Giasson, 2003). Selon Fijalkow (1999, 2003, 2006), le livre jeunesse est peu utilisé comme outil d'apprentissage pour l'enseignement de la lecture; et on le choisit surtout pour le loisir ou, encore, lorsque le travail dans le manuel est terminé, ce qui serait également le cas dans les pratiques québécoises (Giasson, 2003; Giasson et Saint-Laurent, 1999). Le livre jeunesse ne serait en outre pas souvent abordé par les élèves en difficulté, qui ont rarement le temps de finir leur travail (Giasson, 2003). Mais les pratiques tendent à évoluer, puisque de plus en plus d'enseignants se tournent vers la littérature jeunesse à des fins d'enseignement. L'offre grandissante d'ouvrages didactiques (Morin et Montésinos-Gelet 2007; Myre-Bisaillon, Marchand, Fontaine et Beaudoin, 2015; Nadon, 2011) en témoigne d'ailleurs, comme le mentionnent Dupin de Saint-André, Montesinot-Gelet et Bourdeau (2015). Différents travaux tendent à démontrer que les pratiques liées à l'utilisation de l'album de littérature jeunesse en classe amènent les élèves à développer leurs compétences en français (Morin et Montésinos-Gelet, 2007) et leur motivation à lire des œuvres diversifiées (Dupin de Saint-André et Montésinot-Gelet, 2009).

Les pratiques enseignantes

Il semble donc difficile pour les enseignants de mettre en place les changements de pratiques en ce qui concerne l'exploitation de la littérature jeunesse en classe. On peut alors se demander pourquoi celle-ci n'est pas davantage utilisée comme prétexte aux apprentissages. Cela pourrait s'expliquer par le fait que les enseignants expérimentés sont attachés aux pratiques et aux méthodes traditionnelles d'enseignement (Pelletier, 2005; Tardif et Lessard, 1999), qu'ils font preuve d'une résistance aux changements (Barthassat et Bonneton, 2010) et que, pour eux, les savoirs d'action et d'expérience sont plus importants que les savoirs théoriques (Gather-Thurler,

2000). Les enseignants débutants, quant à eux, vivent un statut précaire, leurs tâches sont lourdes de préparations nombreuses et de classes difficiles (Mukamurera, 2005). Ils utilisent donc des manuels scolaires pour se sécuriser et se structurer (Giasson, 1996) et ils ont tendance à reproduire les modèles subis ou vécus lorsqu'eux-mêmes étaient à l'école. En ce qui concerne les futurs enseignants, ces derniers sont, selon nous, en tension entre leurs modèles ancrés et les nouveaux savoirs développés en formation.

L'intégration de la littératie dans toutes les matières contribue à outiller les élèves en lecture et en écriture, à mobiliser des stratégies en littératie dans une pluralité de contextes et en résolution de problèmes. Vanhulle et Schillings (2005) rappellent à cet égard que la littératie correspond non seulement à la maîtrise de la lecture et de l'écriture, mais également au développement de l'identité et du rapport au monde de l'individu. Ainsi, les élèves sont motivés à apprendre dans la mesure où ils sont capables de mettre les notions apprises en relation avec leur vie et leurs intérêts.

Comme le mentionne Perrenoud (1997), une activité d'apprentissage alimente rarement un seul apprentissage relevant d'une seule matière. Dans cette perspective, les enseignants doivent saisir les occasions d'échanger avec leurs collègues pour déterminer quels sont les contenus d'apprentissage, les concepts et les thèmes qui ont un potentiel multidisciplinaire (Tardif, 1999). Autrement dit, l'inclusion de la littératie dans toutes les matières, par le décloisonnement des disciplines, offre de nombreux avantages, puisqu'elle sensibilise à la question du transfert des apprentissages dans des contextes variés et permet aux élèves de travailler conjointement plusieurs notions. Ainsi, pour aider les enseignants à mettre en place ces nouvelles pratiques à l'égard de l'enseignement de la lecture, de l'écriture et des mathématiques, une communauté d'apprentissage a été créée en vue de les impliquer concrètement dans la construction de ces nouveaux savoirs.

La communauté d'apprentissage

Les enseignants ont besoin d'être formés et accompagnés pour s'approprier les albums jeunesse et pour apprendre à les utiliser comme support à l'apprentissage. Depuis longtemps déjà, les limites des approches traditionnelles de formation pour contribuer à la transformation des pratiques ont été définies, notamment en ce qui concerne l'intervention auprès des élèves en difficulté (Gersten, Vaughn, Deshler et Schiller, 1997). Les stratégies de formation par transmission d'informations se révèlent inefficaces depuis plusieurs décennies (Haberman, 2004). Une conception alternative est que chercheurs et praticiens doivent coconstruire ces savoirs, formalisés ou pratiques, en contexte réel, si l'on souhaite que ces derniers soient pertinents et efficaces dans les situations professionnelles complexes que rencontrent les enseignantes et les enseignants (Bromme et Tillema, 1995). D'autres modèles de formation à l'enseignement sont donc de plus en plus reconnus et expérimentés; ils ont

comme caractéristique commune de miser sur l'apprentissage de la collaboration entre les membres du personnel enseignant (Collins, 1998; Stein, Smith et Silver, 1999; Theis, Myre-Bisaillon et Couture, 2006), ceux-ci étant alors considérés comme coconstructeurs, avec d'autres praticiens et chercheurs, d'un savoir-enseigner.

Une façon de former les enseignants pour qu'ils opèrent un changement dans leurs pratiques consiste à construire avec eux de nouveaux savoirs, à créer des espaces de discussions et à les accompagner concrètement dans leurs démarches de mise en place de ces nouvelles pratiques. Les enseignants pourront ainsi tirer profit de multiples occasions de se développer et de s'adapter collectivement (Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc, 2010).

La communauté d'apprentissage est un dispositif de formation professionnelle de qualité basé sur la collaboration. Orientée vers l'amélioration des pratiques, elle appelle la création d'espaces de co-apprentissage pour construire de nouveaux savoirs à partir des besoins précis rencontrés en salle de classe (Dionne, Savoie-Zajc et Couture, 2013; Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc, 2010). Cette communauté d'apprentissage permet aussi aux enseignants de briser leur isolement professionnel (Lujan et Day, 2010), encore plus accentué lorsque ceux-ci proviennent d'un milieu rural, comme c'est le cas dans la présente recherche.

Étant donné les récents résultats de recherche sur les effets positifs de l'utilisation des albums de littérature jeunesse comme outil d'apprentissage (Pasa, 2005; Morin *et al.*, 2006; Dupin de Saint-André, Montésinot-Gelet et Morin, 2012) et des propositions d'apprentissage par projet jugées efficaces pour les classes hétérogènes (Fradette et Lataille-Démoré, 2003; Lataille-Démoré, 2008; Galand, 2009), nous avons voulu mettre en place des situations d'enseignement-apprentissage multidisciplinaires adaptées aux besoins des enseignants qui travaillent quotidiennement en contexte multiâge. Une approche centrée sur le projet, dans laquelle la littérature jeunesse est le support didactique des apprentissages, a été expérimentée à cette fin.

C'est dans la perspective de ce changement de pratique chez les enseignants que la communauté d'apprentissage s'est révélée nécessaire, puisqu'il fallait se donner un espace de réflexion partagée, une vision commune des pratiques à mettre en place.

MÉTHODOLOGIE

Les participants

La présente recherche a été menée dans une dizaine d'écoles d'une région rurale et défavorisée du Québec, auprès de vingt enseignantes titulaires de classes multiâges à l'intérieur desquelles on trouvait de deux à six années scolaires différentes. En

général, les enseignantes comptaient de 10 à 15 ans d'expérience dans le milieu scolaire. Environ 250 élèves ont participé à cette recherche.

Le déroulement

Six situations d'enseignement-apprentissage, pour chaque cycle d'apprentissage, ont fait l'objet d'un travail de coconstruction et de négociation didactique avec les enseignantes. Chacune des situations d'enseignement-apprentissage visait à développer les compétences en lecture, en écriture et en mathématiques à l'aide d'une douzaine d'activités (vocabulaire, compréhension et production de textes, résolution de problèmes) ayant comme support didactique un album de littérature jeunesse. Les enseignantes ont procédé à un travail conceptuel sur les situations afin de valider le contenu et la façon de l'expérimenter. Un retour a également été fait après chaque expérimentation.

Ces situations d'enseignement-apprentissage (Myre-Bisaillon, Marchand, Fontaine et Beaudoin, 2013; 2015; Marchand, Myre-Bisaillon, Fontaine et Beaudoin, 2014), qui s'échelonnaient sur deux, trois ou quatre semaines, ont toutes été expérimentées par les enseignantes dans leur classe au cours d'une année scolaire. À la suite de cette expérimentation, des entretiens de groupe semi-dirigés ont été réalisés auprès des élèves (voir en annexe). Chacune des enseignantes a ciblé trois élèves par échelon scolaire selon leur facilité ou difficulté à apprendre, pour un total de 60 élèves. De ces 60 élèves, 43 ont pu être rencontrés. L'objectif de ces entretiens était de décrire les perceptions des élèves de l'apprentissage dans ce nouveau contexte.

La collecte et l'analyse des données

Les résultats présentés dans cet article s'appuient sur les propos qui ont été obtenus à la suite des 43 entretiens menés auprès d'élèves de la première année à la sixième année du primaire. Les questions posées lors des entretiens étant ouvertes, les données recueillies ont nécessité une analyse qualitative par codage. Chacun des entretiens a été enregistré, écouté et transcrit. Les verbatim ont par la suite été importés dans le logiciel *NVivo* et les propos des élèves ont été associés au thème auquel ils renvoyaient (Paillé et Mucchielli, 2012). Une approche de type analyse de contenu a été privilégiée (Van der Maren, 2003).

Des considérations éthiques

Cette recherche a été approuvée par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke en raison de son respect des lignes directrices de la politique à l'égard de l'intégrité scientifique, de l'autonomie et de

l'intégrité de la personne, de même du respect de la dignité et de la vie privée en matière d'éthique de la recherche avec les êtres humains.

RÉSULTATS

L'ensemble des propos des élèves, obtenus lors des entretiens, tend à démontrer que les élèves ont apprécié la contextualisation des apprentissages permise par l'approche expérimentée. Comme vous pourrez également le constater, la contextualisation des apprentissages et le plaisir d'apprendre semblent étroitement liés.

En général, l'exploitation des albums de littérature jeunesse pour faire différentes activités dans différentes matières a plu aux élèves. Plusieurs d'entre eux ont aimé l'album jeunesse, son contenu et ses images. Ils ont aussi aimé se faire raconter l'histoire par leur enseignante.

Moi, j'ai aimé faire ça parce que c'est comme si tu lis un livre, mais en même temps, tu travailles. Ça fait découvrir de nouveaux personnages et une nouvelle histoire, donc si tu aimes ça, tu peux aller chercher d'autres livres.
(Élève 2)

Plusieurs élèves soulignent aussi qu'ils ont trouvé les activités demandées plus faciles qu'à l'habitude. Pourtant, les tâches proposées étaient complexes tant en français qu'en mathématiques en raison de leur authenticité. On peut donc penser qu'une approche contextualisée facilite les apprentissages.

Moi j'ai vraiment vraiment aimé ça. Ben moi je trouve que c'est un beau projet. Il fallait y penser parce que moi j'avais jamais pensé travailler ça à l'école là, parce que c'est comme pas dans la tête des profs disons là. Tsé, ils ne pensent pas à ça là, mais moi j'ai vraiment trouvé ça le fun. (Élève 3)

Moi j'ai trouvé ça facile, parce que j'aimais ça. (Élève 4)

Ben moi j'ai trouvé ça facile parce que j'aimais ça fait que c'était genre facile pour moi. (Élève 8)

Le français, moi je n'ai jamais vraiment aimé ça, mais ça, j'ai aimé ça. C'est comme si c'était du français le fun. (Élève 7)

Dans les précédents extraits, il est possible de constater que le fait que les élèves aient du plaisir puisse faciliter leurs apprentissages. L'approche permettrait également de décroiser les disciplines, puisque le « français » ne serait plus vraiment du « français ». En effet, dans le dernier extrait, l'élève indique ne pas aimer faire du français, alors qu'il se prononce sur une activité de français en indiquant qu'elle est « le fun ».

En ce qui concerne plus directement la contextualisation des apprentissages, plusieurs élèves mentionnent avoir trouvé des idées plus facilement qu'à l'ordinaire dans les activités d'écriture. Comme toutes ces activités étaient liées à l'histoire racontée dans l'album de littérature jeunesse, ces observations s'expliquent par le fait que les élèves avaient entendu l'histoire plusieurs fois, qu'ils en connaissaient le contexte et les personnages et parce que des documents relatifs à l'histoire étaient à leur disposition en tout temps.

Ça n'a pas été dur. On dirait que ça se fait tout seul. Je l'imaginai dans la tête et je l'ai fait. (Élève 1)

Juste quand j'ai su qu'il fallait faire une composition, j'avais déjà la moitié de mon texte dans ma tête. (Élève 2)

Moi j'ai jamais eu ben d'imagination en texte, puis là j'ai trouvé ça plus facile parce que j'avais plus d'imagination pour mon texte. Ben parce qu'elle nous a déjà lu des livres, des romans pis là ben ça nous donnait des idées peut-être ben. (Élève 3)

[...] donc je pouvais déjà me baser juste avec un personnage. Ça me venait rapidement, les idées me venaient tout de suite dans ma tête. (Élève 4)

Ben moi j'ai aimé ça parce que j'ai pas de misère pour trouver des idées, pis c'est un sujet qui m'intéresse. (Élève 5)

À la lecture des propos des élèves, on peut encore une fois constater que le plaisir dans la réalisation des tâches est lié à une certaine facilité avec laquelle ces tâches sont menées. L'approche proposée semble donc faciliter, par la contextualisation des apprentissages, la réalisation des tâches par les élèves.

C'est probablement sur le plan des mathématiques que l'approche contextualisée a été la plus révélatrice. Les élèves ont apprécié les activités mathématiques, qui étaient différentes de ce qu'ils font habituellement. En effet, les élèves ont aimé que ces activités leur demandent de bouger, d'utiliser de nouveaux instruments de mesure et, aussi, que les contenus soient contextualisés, c'est-à-dire associés directement à un album de littérature jeunesse.

Je trouve que ce n'était pas les mêmes activités que quand on travaille. Se mesurer, on le fait pas quand on travaille, puis compter des lettres, c'est pas vraiment un travail, c'est plus une activité pour s'amuser. Quand on fait des mathématiques, on est assis à notre place puis on compte des chiffres. Là, on bouge. (Élève 3)

D'habitude dans la classe on fait des problèmes, mais sauf que dans le projet on faisait comme des mathématiques avec notre nom pis c'est ça. (Élève 4)

Ben il y avait une histoire au bout de la ligne. (Élève 6)

Tsé, comme mon ami il disait, c'est comme d'habitude Marie et Julien ont 24 sous, pis un autre en donne cinq à son ami. Comment il en reste ? Ben là c'était pas comme ça des résolutions de problèmes. C'était plus grand. Pis c'est ça, il y avait un contexte pis une histoire. (Élève 8)

C'est cool, parce que c'est tout le temps relié au même sujet. Si, mettons, on a une mini-résolution de problème avec un sujet qui ne nous intéresse pas, ça va être moins motivant. Là, ça a tout le temps rapport avec Notdog puis avec les actions du livre et c'est plus motivant. (Élève 4)

Il y a des personnages dont on a déjà parlé. Il y avait pas de « j'ai dix biscuits, j'en donne la moitié à mon frère et je m'en rachète dix autres », etc. C'est plus en contexte. (Élève 5)

Les propos des élèves tendent à démontrer qu'ils ont apprécié le fait que les différentes activités proposées en français et en mathématiques soient toujours rattachées à un album. Cette contextualisation des apprentissages rendait les activités stimulantes et intéressantes. De plus, le fait que les problèmes à résoudre en mathématiques soient inspirés des albums de littérature jeunesse semble faciliter leur compréhension.

J'ai beaucoup aimé le livre et le fait que ce soit dans un livre. C'était beaucoup plus intéressant que quand c'est juste un texte sans rapport. (Élève 1)

Quand on fait des maths, on trouve ça plate, mais ça, ça nous aide, à cause de Notdog¹, c'est plus intéressant et plus le fun. (Élève 2)

Les examens, ça a rapport à l'histoire, donc c'est plus intéressant et plus facile. (Élève 3)

Ben quand on est avec les livres on est comme plus dans le sujet. Fait que c'est plus... [c'est plus relié, c'est plus concret]. (Élève 6)

Ben, si ça part d'un contexte d'histoire en même temps ça fait tsé c'est plus intéressant que... des fois c'est dans un cahier en maths, fait qu'on n'aime pas vraiment ça. Mais là vu que ça part de ça, pis des fois il y en a qui suivent l'histoire pis tout, ben tsé t'es plus intéressé, pis c'est plus amusant. (Élève 7)

1. Sylvie Desrosiers, *Notdog*, Montréal, La Courte échelle, 2009.

Enfin, plusieurs indices issus des propos des élèves semblent démontrer qu'une approche centrée sur l'utilisation de l'album de littérature jeunesse est prometteuse en termes de contextualisation des apprentissages, de plaisir et de facilité à apprendre.

DISCUSSION

Les résultats indiquent que les élèves perçoivent positivement les situations d'enseignement-apprentissage expérimentées à partir de la littérature jeunesse proposée dans le cadre de cette recherche. Ils montrent aussi que ces situations ont eu des retombées intéressantes en ce qui concerne la perception que les élèves ont de leurs apprentissages.

L'appréciation des œuvres littéraires

Le premier constat qu'on peut établir concerne la capacité de s'exprimer sur l'approche dont ont fait preuve les élèves. En effet, lors des entretiens semi-dirigés, tous les élèves, même les plus jeunes, ont réussi à formuler des commentaires, non seulement sur l'approche, les activités proposées et les stratégies utilisées, mais aussi sur l'histoire et les illustrations des albums présentés. Ces dernières observations rejoignent celles de Sipe (2000) qui suggèrent que les élèves, dès le début du primaire, peuvent témoigner de leur appréciation d'œuvres littéraires (dans Morin *et al.*, 2006). Ainsi, pour faire écho à la compétence « Apprécier des œuvres littéraires » du Programme de formation de l'école québécoise (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2006), l'approche présentée dans cet article permet aux élèves d'être en contact au quotidien avec des œuvres nombreuses et variées, de découvrir des auteurs, des illustrateurs ainsi que des genres, des sujets et des styles d'écriture variés, mais aussi de s'approprier les œuvres littéraires, d'y réagir et de les apprécier. L'apprentissage est donc devenu social et collectif.

Le plaisir

Les résultats présentés plus haut semblent indiquer que les élèves ont perçu les activités présentées dans les situations d'enseignement-apprentissage comme amusantes, agréables et stimulantes. Bien que le plaisir soit un moteur puissant pour l'apprentissage, il ne s'inscrit pas dans la tradition pédagogique (Fijalkow, 2006). En effet, selon Fijalkow (2006), la pédagogie du plaisir d'apprendre n'existe pas à l'école; pourtant, le plaisir serait essentiel pour que les compétences développées soient réinvesties dans d'autres contextes et qu'elles perdurent dans le temps. Ainsi, puisque l'aspect du plaisir revient à plusieurs reprises dans les propos des élèves, nous pouvons avancer que l'approche expérimentée dans cette recherche permet

aux élèves de développer des compétences en littératie durables qui pourront être réinvesties. Nous pouvons également penser que la contextualisation des apprentissages influence le plaisir d'apprendre qui nous paraît essentiel à l'apprentissage.

La contextualisation

Les résultats présentés plus haut semblent également suggérer que l'authenticité des situations d'enseignement-apprentissage proposées favorise l'émergence des idées en écriture, de même que les liens entre les différentes disciplines, et qu'elle serait étroitement liée au plaisir. L'approche proposée semble avoir eu des répercussions positives sur les perceptions que les élèves ont de leurs apprentissages, ce qui va dans le même sens que les résultats de la recherche de Morin *et al.* (2006) sur les impacts d'une approche centrée sur le livre de jeunesse à l'école primaire. D'autres études (Sipe, 1998; Hertz-Lazarowitz, 2004; Morin *et al.*, 2006) suggèrent en plus que les approches didactiques à partir de l'album ont des répercussions sur le développement des habiletés en écriture. Ainsi, les activités d'écriture contextualisées et signifiantes ayant comme support didactique un album de littérature jeunesse auraient un effet positif sur les apprentissages des élèves en écriture. C'est également ce qui a été observé dans le cadre de la présente étude. Selon les propos des élèves, l'écriture est une activité qui a été facilitée par la contextualisation liée à l'album de littérature jeunesse.

L'engagement

Ce qui frappe aussi dans les propos des élèves, c'est leur engagement dans les tâches proposées. Ce serait donc dire que la contextualisation des apprentissages permet de rendre ces derniers significatifs aux yeux des élèves et de susciter leur motivation. En effet, selon Viau, Joly et Bédard (2004), l'activité pédagogique présentée aux élèves influe sur leurs perceptions. Lorsqu'elle remplit plusieurs conditions, dont les plus importantes sont la signification, l'authenticité et la diversité des actions, l'activité favorise chez l'élève sa perception de la valeur de la tâche, de sa compétence et de son contrôle, ce qui stimule en retour la motivation à s'engager cognitivement, à persévérer et à mener à bien les tâches demandées. Ainsi, les situations d'enseignement-apprentissage proposées dans la présente recherche remplissent des conditions de nature à susciter la motivation des élèves : lorsqu'on intègre des activités de lecture, d'écriture, de vocabulaire et de mathématiques dans un même projet, les conditions semblent réunies pour favoriser la motivation des élèves (Viau, 1999).

La motivation et le contexte d'enseignement

Au cours des entretiens, plusieurs élèves ont dit avoir apprécié les périodes de travail en équipe, même si quelques-uns d'entre eux auraient aimé être jumelés à un partenaire de travail différent. Les activités proposées par les situations d'enseignement-apprentissage procurent aux élèves des occasions de collaborer entre eux, condition supplémentaire qui suscite la motivation des élèves (Viau, 1999). Selon l'approche vygotskienne, le fait de vivre des interactions sociales sous forme d'échanges, de discussions, d'argumentations et d'être en collaboration favorise l'acquisition des différents savoirs par les élèves ainsi que la recherche de solutions et la compréhension des problèmes (Arpin et Capra, 2001). L'apprentissage devient dès lors social.

CONCLUSION

Rappelons que cette étude a été conduite dans un contexte d'enseignement en classes multiâges. Il s'agissait de relever le défi de proposer une approche susceptible de faciliter l'enseignement dans ce contexte sans individualiser l'apprentissage. L'approche expérimentée semble adaptée aux classes multiâges, puisqu'en visant les interactions entre les élèves et l'apprentissage par projets elle favorise les apprentissages des élèves qui la fréquentent (Fradette et Lataille-Démoré, 2003; Galand, 2009). Elle peut également inspirer le développement des compétences des élèves dans des milieux similaires, c'est-à-dire là où le contexte d'enseignement est complexe en raison de l'hétérogénéité des groupes. Cette approche s'inscrit donc véritablement dans un contexte où la littératie devient une pratique sociale et contextualisée au sens des travaux de Purcell-Gates, Jacobson et Degener (2004).

Enfin, les commentaires d'élèves présentés proposent déjà des pistes de travail pour améliorer davantage les situations d'enseignement-apprentissage proposées. Dans leurs propos, les élèves évoquent souvent le fait qu'ils ont perçu les tâches d'écriture comme étant plus faciles à réaliser dans le cadre de cette approche centrée sur l'album. Les élèves mentionnent aussi qu'ils ont trouvé les tâches moins longues et plus faciles. Ajoutons, enfin, qu'il serait intéressant d'effectuer une étude comparative entre deux classes, l'une vivant une situation d'enseignement-apprentissage comme celle présentée dans cette étude et l'autre vivant des situations décontextualisées, mais appariées, et d'évaluer les résultats des élèves dans une tâche standardisée.

Références bibliographiques

- ARPIN, L. et CAPRA, L. (2001). *L'apprentissage par projets*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
- BARTHASSAT, M.-A. et BONNETON, D. (2010). De l'accompagnement des pratiques au contrôle des enseignants: quels enjeux pour quel métier? Recherches en éducation, HS 1, *Savoirs et collaborations entre enseignants et chercheurs en éducation*, 19-30.
- BROMME, R. et TILLEMA, H. (1995). Fusing experience and theory: The structure of professional knowledge. *Learning and Instruction*, 5, 261-267.
- COLLINS, A. (1998). Learning communities: A commentary on chapters by Brown, Ellery and Campione, and by Riel. Dans J. G. Greeno et S. V. Goldman (dir.), *Thinking practices in mathematics and science learning* (p. 399-405). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- COUTURE, C., MONNEY, N., THÉRIAULT, P., ALLAIRE, S. et DOUCET, M. (2013). Enseigner en classe multiâge: besoins de développement professionnel d'enseignants du primaire. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 36(3), 108-136.
- DIONNE, L., LEMYRE, F. et SAVOIE-ZAJC, L. (2010). Vers une définition compréhensive de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 25-43.
- DIONNE, L., SAVOIE-ZAJC, L. et COUTURE, C. (2013). Les rôles de l'accompagnant au sein d'une communauté d'apprentissage d'enseignants. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 36(4), 175-201.
- DUPIN DE SAINT-ANDRÉ, M. et MONTÉSINOS-GELET, I. (2009). Étude des pratiques d'une enseignante experte qui favorisent l'appropriation de l'écrit de ses élèves à la maternelle. *Caractères*, 33, 11-15.
- DUPIN DE SAINT-ANDRÉ, M., Montésinos-Gelet, I. et Bourdeau, R. (2015). Intégrer la littérature jeunesse en classe à l'aide de réseaux littéraires. *Documentation et bibliothèques*, 61(1), 22-31.
- DUPIN DE SAINT-ANDRÉ, M., MONTÉSINOS-GELET, I. et MORIN, M.-F. (2012). Influence des pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes sur le développement de l'habileté à faire des inférences d'élèves du préscolaire. *Lettrure*, 2, 22-49.

- FIJALKOW, É. (1999). Apprendre à lire avec des livres de jeunesse? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 1, 109-118.
- FIJALKOW, É. (2003). *L'enseignement de la lecture écriture au cours préparatoire : entre tradition et innovation*. Paris : L'Harmattan.
- FIJALKOW, É. (2006). La littérature de jeunesse au cours préparatoire. Dans J. Fijalkow, L. Pasa et S. Ragano (dir.), *Entrer dans l'écrit avec la littérature de jeunesse* (p. 107-121). Issy-Les-Moulineaux, France : ESE
- FIJALKOW, J. et FIJALKOW, E. (2010). *L'apprentissage de la lecture*. Toulouse, France : Milan.
- FRADETTE, A. et LATAILLE-DÉMORÉ, D. (2003). Les classes à niveaux multiples : point mort ou tremplin pour l'innovation pédagogique. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3) 589-607.
- GALAND, B. (2009). Hétérogénéité des élèves et apprentissage : quelle place pour les pratiques d'enseignement? *Cahiers de recherche en éducation et en formation*, 71, 1-24.
- GATHER THURLER, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Paris : ESE
- GERSTEN, R., VAUGHN, S., DESHLER, D. et SCHILLER, E. (1997). What we know about using research findings: Implications for improving special education practice. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 466-476.
- GIASSON, J. (1996). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck.
- GIASSON, J. (2003). *La lecture : de la théorie à la pratique*. Boucherville, Québec : Gaëtan Morin.
- GIASSON, J. et SAINT-LAURENT, L. (1999). Lire en classe : résultats d'une enquête au primaire. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 24(2), 197-211.
- HABERMAN, M. (2004). Can star teachers create learning communities? *Educational Leadership*, 61(8), 52-56.
- HERTZ-LAZAROWITZ, R. (2004). Storybook writing in first grade. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 17, 267-299.
- LATAILLE-DÉMORÉ, D. (2008). Quelles pratiques privilégier dans les classes à années multiples? *McGill Journal of Education*, 43(3), 351-369.

- LUJAN, N. et Day, B. (2010). Professional learning communities: Overcoming the roadblocks. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, 76(2), 10-17.
- MARCHAND, P., MYRE-BISAILLON, J., FONTAINE, É. et BEAUDOIN, C. (2014). *La littérature jeunesse pour des apprentissages multidisciplinaires. Lecture, écriture et mathématique au 3^e cycle du primaire*. Montréal : CEC.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (MEQ) (2005). *Le renouveau pédagogique: ce qui définit «le changement» préscolaire, primaire, secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MORIN, M.-F., MONTÉSINOS-GELET, I., PARENT, J., PRÉVOST, N., CHARRON, A., LING, G. et VALIQUETTE, V. (2006). La littérature jeunesse en première année pour apprendre à lire et à écrire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 9(2), 135-145.
- MORIN, M.-F. et MONTÉSINOS-GELET, I. (2007). *Approcher l'écrit à pas de loup*. Montréal : Chenelière Éducation.
- MUKAMURERA, J. (2005). La professionnalisation de l'enseignement et les conditions d'insertion dans le métier. Dans D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 313-336). Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.
- MYRE-BISAILLON, J., MARCHAND, P., FONTAINE, É. et BEAUDOIN, C. (2015). *La littérature jeunesse pour des apprentissages multidisciplinaires. Lecture, écriture et mathématique au 1^{er} cycle du primaire*. Montréal : CEC.
- MYRE-BISAILLON, J., MARCHAND, P., FONTAINE, É. et BEAUDOIN, C. (2013). *La littérature jeunesse pour des apprentissages multidisciplinaires. Lecture, écriture et mathématique au 2^e cycle du primaire*. Montréal : CEC.
- NADON, Y. (2011). *Lire et écrire en première année... et pour le reste de sa vie* (2^e éd. revue et augmentée). Montréal : Chenelière Éducation.
- PAILLÉ, P. et MUCCHIELLI, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- PASA, L. (2005). Educational influence on reading and spelling: A comparative study of three French first-grade classes. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 5, 403-415.

- PELLETIER, G. (2005). De quelques réflexions sur la gestion du changement et sur l'art de diriger le dirigeant. Dans D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 89-102). Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.
- PERRENOUD, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.
- PURCELL-GATES, V., JACOBSON, E. et S. DEGENER (2004). *Print literacy development: Uniting the cognitive and social practice theories*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- SIPE, L. (1998). How picture books work: A semiotically framed theory of text-picture relationships. *Children's Literature in Education*, 29(2), 97-108.
- SIPE, L. (2000). The construction of literary understanding by first and second graders in oral response to picture storybook read-alouds. *Reading Research Quarterly*, 35, 252-275.
- STEIN, M. K., SMITH, M. S. et SILVER, E. A. (1999). The development of professional developers: Learning to assist teachers in new settings in new ways. *Harvard Educational Review*, 69(3), 237-270.
- TARDIF, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Éditions Logiques.
- TARDIF, M. et LESSARD, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck Université.
- THEIS, L., MYRE-BISAILLON, J. et COUTURE, C. (2006). Les effets sur l'identité professionnelle d'un projet de formation à la collaboration multidisciplinaire autour de l'évaluation de l'élève à risque. *Res Academica*, 24(1), 29-46.
- VAN DER MAREN, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Paris : De Boeck Supérieur.
- VANHULLE, S. et SCHILLINGS, A. (2005). La « littératie » : métaphores idéologiques ou concept didactique? Extraits de *Avec le portfolio: écrire pour apprendre et se former*. Bruxelles : Labor.
- VIAU, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. Montréal : Renouveau pédagogique.
- VIAU, R., JOLY, J. et BÉDARD, D. (2004). La motivation des étudiants en formation des maîtres à l'égard d'activités pédagogiques innovatrices. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 163-176.

ANNEXE

Élèves – Guide d'entretien de groupe concernant l'évaluation des projets

Premier temps

Accueil

1. Accueil
2. Explications générales données aux élèves concernant la présente démarche.

Premières questions générales pour amorcer l'entretien de groupe :

3. Qu'est-ce que vous avez aimé? Pourquoi?
4. Qu'est-ce que vous avez le moins aimé? Pourquoi?

Deuxième temps

Écriture

- Dans le projet X:
 1. Avez-vous trouvé difficile d'écrire? Pourquoi?
 2. Qu'avez-vous fait pour trouver des idées pour écrire votre texte?
 3. Vous arrivait-il de demander à un ami de lire ce que vous veniez d'écrire? Pourquoi?
 4. Révisiez-vous votre texte tout au long de l'écriture ou seulement après avoir fini de l'écrire? Pourquoi?
 5. Est-ce que vos parents ont pu lire ce que vous aviez écrit? Si oui, quelles ont été leurs réactions?
 6. Sur quoi (sur quel sujet) auriez-vous aimé écrire? Pourquoi?
 7. Est-ce que vous avez trouvé cela long écrire? Pourquoi?
 8. Avez-vous demandé de l'aide à un ami ou à l'enseignante pour écrire? Pourquoi?

Au besoin, voici d'autres questions de relance :

9. Avez-vous appris de nouvelles choses? Si oui, lesquelles?
10. Qu'avez-vous aimé écrire sur ce sujet? Pourquoi?
11. Qu'avez-vous le moins aimé écrire sur ce sujet? Pourquoi?
12. Comment vous êtes-vous senti quand vous avez eu à écrire sur ce sujet? Pourquoi?
13. Est-ce que vous avez réfléchi à des idées avant de commencer à écrire sur ce sujet? Pourquoi?
14. Est-ce que vous avez eu assez de temps pour écrire?

Troisième temps

Vocabulaire

- Dans le projet X:
 1. Vous rappelez-vous certains mots de vocabulaire que vous avez appris tout au long du projet? Si oui, lesquels?
 2. Utilisez-vous généralement dans vos textes les mots de vocabulaire vus dans les projets?
 3. Selon vous, à quoi sert d'apprendre de nouveaux mots de vocabulaire?
 4. Que faites-vous si vous ne savez pas comment écrire un mot dans un texte?

Quatrième temps

Mathématiques

- Dans le projet X:
 1. Avez-vous fait des mathématiques? Si oui, qu'avez-vous fait comme mathématiques?

2. Avez-vous développé des connaissances mathématiques ? Si oui, lesquelles ?
3. En quoi les mathématiques que vous avez faites dans ce projet sont-elles différentes de celles que vous faites en classe habituellement ?
4. Avez-vous demandé de l'aide pour résoudre une partie mathématique ? Si oui, à qui ?
5. Quelle partie de la démarche mathématique (plan, calculs, résolutions, réponses ou résultats) avez-vous le plus aimée ?

Cinquième temps

Conclusion de l'entretien

- Retour sur l'entretien
- Autres considérations pertinentes

Le rapport de laboratoire dans les classes de science et technologie en 4^e secondaire: analyse d'un genre disciplinaire

Stéphanie LANCTÔT

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

VOLUME XLV : 2 – AUTOMNE 2017

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante : « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton
Lucie DeBlois,
Université Laval
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Phyllis Dalley,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Révision linguistique

Le graphe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal

Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)

La littératie, tout au long de la vie

Coordination du numéro :

Marianne CORMIER, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

Liminaire

1 La littératie, tout au long de la vie

Marianne CORMIER, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

5 Tensions autour de l'enseignement des littératies plurielles en milieu minoritaire

Diane DAGENAIS, Université Simon Fraser, Colombie-Britannique, Canada

22 De la littératie à la bilinguïté chez les élèves bi/plurilingues au Québec

Abdel Hakim TOUHMOU, Université de Montréal, Québec, Canada

47 Moi, jouer ? Observations sur l'acquisition du français en tant que langue seconde chez des élèves anglo-dominants au sein d'une classe de maternelle francophone

Rachelle GAUTHIER, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Marianne CORMIER, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

67 Plurilinguisme au musée : les langues au cœur du développement plurilittéraire et des apprentissages en sciences

Danièle MOORE, Université Simon Fraser, Colombie-Britannique, Canada

85 L'usage des technologies numériques pour le développement de compétences multimodales en littératie au 21^e siècle

Martine PELLERIN, Université de l'Alberta, Campus Saint-Jean, Alberta, Canada

**107 La dyslexie en milieu minoritaire
Adaptation d'un test de dépistage des dyslexies pour une population francophone minoritaire : l'exemple de l'ODÉDYS**

Josée NADEAU, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Jimmy BOURQUE, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Sarah PAKZAD, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

132 Des cercles de lecture au sein d'équipes de hockey au Nouveau-Brunswick : l'expérience des joueurs

Manon JOLICOEUR, Université de Montréal, Québec, Canada
Marianne CORMIER, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

151 Situations d'enseignement-apprentissage multidisciplinaires à partir d'albums de littérature jeunesse : une pratique littéraire contextualisée

Julie MYRE-BISAILLON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Anne RODRIGUE, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Carl BEAUDOIN, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

172 Le rapport de laboratoire dans les classes de science et technologie en 4^e secondaire : analyse d'un genre disciplinaire

Stéphanie LANCTÔT, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

194 Les difficultés de compréhension en lecture chez les étudiants de la francophonie ontarienne en formation initiale des maîtres

Isabelle CARIGNAN, Université TÉLUQ, Québec, Canada
Athanase SIMBAGOYE, Université Laurentienne, Ontario, Canada
Justin CHAMBERLAND, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
Annie ROY-CHARLAND, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

214 Réussite en littératie et capital culturel

Hélène DE VARENNES, Université du Nouveau-Brunswick, Nouveau-Brunswick, Canada

Le rapport de laboratoire dans les classes de science et technologie en 4^e secondaire: analyse d'un genre disciplinaire

Stéphanie LANCTÔT

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

RÉSUMÉ

La maîtrise de la langue écrite dans les disciplines scolaires représente un indice prédictif de la réussite à l'école. Bien qu'au secondaire la compétence à communiquer de façon appropriée constitue une compétence transversale à développer dans tout le cursus scolaire, l'idée de transférabilité des acquis réalisés en classe de français dans les tâches d'écriture demandées en classe de science est discutable. De fait, chaque discipline possède ses particularités langagières, lesquelles doivent être enseignées dans les contextes de production-réception spécifiques aux domaines d'apprentissage. Puisque le rapport de laboratoire constitue un genre dominant en science et technologie au secondaire, nous avons voulu en dégager les principales caractéristiques langagières dans le but de concevoir, à l'intention des élèves, une grille de révision explicitant les conventions propres à la rédaction de ce genre d'écrit.

ABSTRACT

The lab report in secondary 4 science and technology classes: analysis of a disciplinary genre

Stéphanie LANCTÔT, University of Sherbrooke, Québec, Canada

The mastery of written language in school disciplines is a predictor of scholastic success. Even though the ability to communicate appropriately in secondary school is a transversal skill to be developed throughout the school curriculum, the idea that knowledge acquired in French classes is transferable to science class writing tasks is debatable. In fact, each discipline has its own linguistic characteristics, which must be taught in production-reception contexts specific to the learning domains. Since the lab report is a dominant genre in science and technology at the secondary level, we wanted to identify the main language characteristics in order to develop a revision chart for students, explaining the conventions specific to writing this type of document.

RESUMEN

El informe de laboratorio en las clases de ciencia y tecnología en 4 de secundaria: análisis de un género disciplinario

Stéphanie LANCTÔT, Universidad de Sherbrooke, Quebec, Canadá

El dominio de la lengua escrita en las disciplinas escolares es un índice predictivo del éxito escolar. A pesar de que en la secundaria la competencia para comunicar de manera apropiada constituye una competencia transversal que deberá ser desarrollada a lo largo del programa de estudios, la idea de transferencia del acervo adquirido en clase de francés en los trabajos de escritura que se piden en las clases de ciencia es discutible. De hecho, cada disciplina posee sus especificidades lingüísticas, las cuales deben enseñarse en los contextos de producción-recepción específicos de los campos de aprendizaje. Puesto que el informe de laboratorio constituye un género dominante en ciencias y tecnología en secundaria, hemos querido identificar las principales características lingüísticas con el fin de concebir, en beneficio de los alumnos, un esquema de revisión aclarando las convenciones propias a la redacción de este tipo de escrito.

Savoir lire et écrire et pouvoir s'exprimer oralement sont des compétences déterminantes dans la réussite scolaire. Or, les critiques visant la capacité à écrire des élèves affluent de toutes parts. Les enseignantes et les enseignants de français sont souvent tenus responsables de la piètre qualité de la langue écrite des élèves. Pourtant, le problème est ancien, voire récurrent, et une des solutions proposées consiste en la prise en charge des compétences langagières des élèves par les enseignantes et les enseignants, toutes disciplines confondues.

La problématique et le cadre conceptuel de cette recherche montrent deux choses : d'une part, il revient aux enseignantes et enseignants de toutes les disciplines d'explicitier les caractéristiques propres au genre textuel en usage dans sa discipline; d'autre part, la grille de révision est une modalité d'accompagnement qui, en ciblant les principales caractéristiques du genre de texte à produire, aide les élèves à développer leurs habiletés rédactionnelles. Afin de dégager les caractéristiques propres à la rédaction de chacune des sections d'un rapport de laboratoire, nous avons construit et utilisé une grille d'analyse pour relever les occurrences d'unités linguistiques dans un corpus composé de rapports de laboratoire. Les résultats montrent que le rapport de laboratoire se compose d'unités linguistiques de fréquentes à rares selon l'intention communicationnelle des différentes sections du rapport (but, hypothèse, etc.). À la lumière de ces observations, nous avons conçu une grille de révision ciblant les principales caractéristiques langagières de ce type d'écrit.

L'IMPORTANCE DES COMPÉTENCES LANGAGIÈRES : ÉLÉMENTS DE PROBLÉMATIQUE

Maîtriser la langue est un atout majeur dans la réalisation de soi. Au-delà de sa fonction d'outil de communication, la langue permet à celui qui se l'approprie pleinement d'exprimer plus librement sa pensée et d'accéder à un large éventail de connaissances intellectuelles et culturelles. En ce sens, nombreuses sont les recherches en didactique des sciences et en didactique de l'écrit qui s'interrogent sur la relation entre les activités langagières et la construction des savoirs (Astolfi, Peterfalvi et Vérin, 2006; Barré-De Miniac et Reuter, 2006; Blaser, 2007; Chabanne et Bucheton, 2002; Goody, 2007; Jaubert, 2007). Les dimensions langagières jouent un rôle essentiel dans l'élaboration de la pensée, l'organisation et la transformation progressive des idées ainsi que dans la mise en relation des anciennes connaissances avec les nouvelles (Fillon et Vérin, 2001). Il existe d'ailleurs une double articulation entre les activités langagières et les savoirs disciplinaires : d'une part, les différentes disciplines permettent des apprentissages en lecture et en écriture en raison de la diversité des activités langagières qu'elles proposent; d'autre part, c'est par la lecture et l'écriture que les savoirs propres aux disciplines peuvent se construire (Barré-De Miniac et Reuter, 2006; Diet, 2002).

Dans la réalité des classes au secondaire¹, les enseignantes et les enseignants des disciplines autres que le français se plaignent de la piètre qualité de la langue écrite (orthographe, grammaire, syntaxe), mais aussi des incapacités langagières des élèves sur le plan de la compréhension des textes et de l'expression écrite (Blaser, 2007; Simard, 2001). Selon l'opinion populaire, l'enseignement du français à l'école est inadéquat. Pourtant, plusieurs rapports ministériels, depuis une cinquantaine d'années, insistent pour que les enseignantes et les enseignants de français ne soient plus les seuls responsables du développement des compétences langagières des élèves (Parent, 1964; Conseil supérieur de l'éducation, 1987; Larose *et al.*, 2001). Notons que maîtriser la langue c'est à la fois respecter les règles du code linguistique, organiser clairement et de façon cohérente ses idées et observer les normes de communication correspondant à la situation et aux caractéristiques du genre de texte que l'on écrit (Moffet et Demalsy, 1994).

Selon les disciplines où elle est exploitée, chaque tâche d'écriture aura une finalité, une forme linguistique et un contexte de production-réception distinctifs. Ainsi, comment peut-on attribuer un caractère transférable aux compétences langagières relatives aux genres disciplinaires si leur développement ne s'opère qu'en contexte disciplinaire (voir Chartrand et Blaser, 2006)? Ces compétences langagières ne seraient-elles pas plutôt des compétences disciplinaires, c'est-à-dire des compétences à enseigner et à développer dans les contextes de production-réception spécifiques des domaines d'apprentissage qui leur sont propres (Rey, 1996)? Enseignantes et enseignants sont porteurs, auprès des élèves, de la « langue » de leur discipline et des codes qui s'y rattachent. Ces connaissances disciplinaires doivent être enseignées de façon explicite (Bawarshi et Reiff, 2010).

Dans les classes de science et technologie (ST), le rapport de laboratoire représente un genre disciplinaire. Dans cette tâche d'écriture complexe, l'élève doit prévoir ou expliquer divers phénomènes scientifiques ou technologiques, décrire les objectifs et les buts de l'expérience, élaborer une démarche précise et logique, faire état des résultats obtenus et les analyser, etc. La production d'un rapport de laboratoire peut poser certaines difficultés, telles que le choix, la structuration, l'élaboration en profondeur et la hiérarchisation des informations (Thérien et Smith, 1996). Et c'est sans oublier les difficultés liées à la séquence textuelle utilisée (descriptive, explicative, argumentative, etc.), à la manière de s'adresser au destinataire, à l'utilisation d'un vocabulaire spécialisé ainsi qu'à l'usage adéquat du code linguistique (syntaxe, lexicale, orthographe). Les obstacles associés à l'écriture d'un rapport de laboratoire nuisent au rendement scolaire des élèves qui peinent à se servir des dimensions langagières pour faire convenablement état de leurs connaissances.

1. Au Québec, la première année du secondaire équivaut à la 7^e année d'enseignement; la cinquième année du secondaire, à la 11^e année.

Selon Libersan (2012), la grille de révision est une modalité d'accompagnement qui permet d'exposer de façon synthétique les principales caractéristiques langagières ciblées, d'orienter la relecture et l'autocorrection vers un nombre restreint de notions et d'aider les élèves à parfaire leurs habiletés rédactionnelles. La conception d'une telle modalité d'accompagnement demande de déterminer, au préalable, les caractéristiques communicationnelles, textuelles, sémantiques, grammaticales et visuelles de chacune des sections d'un rapport de laboratoire et de s'interroger sur ce qu'imposent, à la structure du texte et aux formes linguistiques, la situation et les intentions de communication.

PRATIQUES ET FONCTIONS DE L'ÉCRITURE EN SCIENCES : ÉLÉMENTS CONCEPTUELS

Bien que l'on puisse souhaiter que les élèves aient une bonne maîtrise de la langue, il est moins raisonnable de s'attendre à ce qu'ils sachent écrire tous les genres de textes demandés pour chaque discipline de leur parcours scolaire. En effet, chaque nouvelle discipline, à chaque nouveau palier de scolarité, présente des écrits propres à la discipline (Barré-de Miniac et Reuter, 2006; Blaser et Erpelding-Dupuis, 2010). Ces écrits appartiennent à des genres textuels (Bronckart, 1996; Schneuwly et Dolz, 1997; Libersan, Claing et Foucambert, 2010; Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal, 2015). Savoir écrire implique donc de s'approprier les caractéristiques (communicationnelles, textuelles, sémantiques, grammaticales et graphiques) du genre dans lequel s'inscrit une production écrite (Donahue, 2002; Pollet, 2001, 2004; Reuter, 2004). Pour les élèves, le défi consiste à s'approprier ces caractéristiques. Quant aux enseignants non spécialistes de la langue, bien que familiers avec les genres d'écrits de leur discipline, ils ne sont pas toujours outillés pour cibler et expliciter les faits de langue qui les caractérisent (Blaser et Erpelding-Dupuis, 2010). Dans cette partie du texte, nous nous pencherons d'abord sur le concept de genre textuel, puis nous décrirons brièvement les caractéristiques du rapport de laboratoire dans sa forme savante, issue du monde scientifique, et dans sa forme scolaire, telle qu'on l'enseigne à l'école.

Le genre textuel

Comme le soulignent Blaser et Chartrand (2009): «Écrire un texte, c'est toujours écrire un texte d'un genre particulier» (p. 34). Les textes à produire dans les différentes disciplines ne font pas exception. En effet, «[l]es formes de discours apparaissant dans les différentes disciplines scolaires comportent des traits communs, mais accusent également des différences importantes, qui sont liées à la fois à la nature des contenus traités et à la fonction qu'elles jouent dans la construction des savoirs selon les divers domaines» (Simard, 2001, p. 33).

En linguistique, le discours fait référence à l'ensemble des énoncés et à l'enchaînement des phrases pour former un message. Selon Chartrand, Blaser et Gagnon (2006), « on ne pense, ni ne parle, ni n'écrit en mathématiques comme en littérature ou en biologie, d'où l'idée de communauté discursive propre à chaque discipline scientifique et, dans une certaine mesure, à chaque discipline scolaire » (p. 278). Cette idée de communauté discursive est d'autant plus puissante qu'elle permet de visualiser le scripteur, son texte et ses destinataires dans un même espace discursif (Rivard, 2009). Une telle communauté privilégie certains genres textuels afin de communiquer ses idées à ses membres. Schneuwly (2008) considère les genres comme des « méga-outils » de communication :

[Les genres] définissent ce qui est dicible (et, inversement, ce qui est à dire définit le choix d'un genre); ils ont une composition : type de structuration et fini du tout et type de rapport avec les autres partenaires de l'échange verbal; autrement dit, ils ont une certaine structure définie par leur fonction, ils sont caractérisés par ce que nous avons appelé un plan communicationnel; ils sont finalement caractérisés par un style qu'il faut considérer non pas comme un effet de l'individualité du locuteur, mais comme l'élément d'un genre (Schneuwly, 2008, p. 124).

En référence, principalement, aux travaux sur la théorie du cercle Bakhtine et aux travaux de l'équipe de didactique des langues de l'Université de Genève (Bronckart, 1996; Dolz, Noverraz et Schneuwly, 2001; Schneuwly et Dolz, 1997) qui mettent au premier plan l'aspect sociodiscursif des productions langagières, Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal (2015) définissent le genre comme « un ensemble de productions langagières orales ou écrites qui, dans une culture donnée, possèdent des caractéristiques communes d'ordres communicationnel, textuel, sémantique, grammatical, graphique ou visuel et/ou d'oralité, souples mais relativement stables dans le temps » (p. 3). Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal (2015) précisent que certains genres textuels, comme les genres scolaires, sont plus rigides. Cette rigidité fait référence au fait que le genre fonctionne comme une norme et intervient donc dans les choix relatifs au contenu thématique, au style et à la structure compositionnelle, pour reprendre les termes de Bakhtine (1984).

Enfin, selon Schneuwly (2008), « [l']appropriation du genre et des moyens qui les caractérisent sont à la fois le résultat et le présupposé pour maîtriser réellement un genre donné » (p. 129). L'approche par le genre textuel se fonde sur un principe pédagogique selon lequel les conventions d'écriture propres à un genre de texte déterminent la mise en œuvre des habiletés langagières (Libersan, Claing et Foucambert, 2010).

Le rapport de laboratoire

L'un des genres textuels souvent utilisés dans la communauté scientifique est le rapport de recherche, sa version scolaire étant le rapport de laboratoire (Rivard, 2009). Aux fins de notre projet d'essai, nous avons retenu deux formes que peut prendre le rapport de laboratoire : la forme qualifiée de « savante », qui est celle de la communauté scientifique; et la forme « scolaire », qu'on enseigne à l'école.

Forme savante

Libersan (s.d.-b) décrit le rapport de recherche comme « un document qui dresse le bilan d'une étude empirique menée selon une démarche scientifique » (p. 2). Y sont présentés la problématique, la méthodologie, les résultats et la discussion (ou interprétation des résultats). Les publics ciblés sont les communautés associées à la recherche, intéressées par les questions qui y sont soulevées. Comme le précise Libersan (s.d.-b) :

Toute personne qui effectue des recherches se fonde sur les acquis de la communauté scientifique et met ses propres connaissances au service de cette même communauté. L'objectif poursuivi dans un rapport de recherche n'est donc pas de défendre de manière flamboyante des opinions personnelles. Il s'agit plutôt de rendre accessibles, le plus clairement possible, les résultats d'une recherche. Pour atteindre cet objectif, le rédacteur ou la rédactrice d'un bon rapport de recherche renonce à occuper l'avant-scène. Il ou elle fait preuve de suffisamment de rigueur intellectuelle et de modestie pour placer les notions théoriques et les données empiriques au premier plan (p. 9).

Il convient ainsi de rédiger un rapport de recherche à l'aide de tournures impersonnelles, d'utiliser un style direct et concis, d'éviter les termes qui traduisent un jugement de valeur et d'utiliser le présent ou le passé composé de l'indicatif comme temps principal (Libersan, s.d.-b). Tout élément nécessaire à la bonne compréhension du déroulement de la recherche doit être présenté brièvement, sans longues énumérations ou répétitions. Tremblay et Perrier (2006) distinguent le rapport de recherche du rapport de laboratoire et de l'article scientifique : « Le rapport de recherche est apparenté au rapport de laboratoire, qui en est une forme simplifiée, le rapport de terrain, qui est l'équivalent du rapport de laboratoire pour les études dans un milieu donné, et l'article scientifique, qui est un rapport de recherche condensé aux fins de publication » (p. 1).

Le rapport de recherche se situe au début d'un processus de publications, où les hypothèses, initialement traitées dans le rapport de recherche, puis divulguées dans les revues spécialisées, se transforment progressivement en faits acceptés, lesquels se

retrouvent ensuite dans les manuels scolaires et les traités scientifiques (Sutton, 1995). Dans l'imaginaire collectif, « [l]es scientifiques sont perçus comme faisant l'enregistrement attentif de leurs observations, rapportant les faits et décrivant le fonctionnement des choses dans la Nature » (Sutton, 1995, p. 38). En fait, plusieurs séquences textuelles coexistent à différentes étapes du travail scientifique, lesquelles sont adaptées aux besoins d'un ensemble de finalités plus vaste :

L'introduction au rapport peut comprendre des éléments des trois types fusionnés dans un texte hybride, qui situe les lecteurs par rapport au cadre théorique sous-tendant l'expérience scientifique proposée. En bref, l'introduction indique les objectifs de l'étude. Quant à la méthodologie, elle privilégie la description précise, permettant ainsi une reproduction de l'expérience par d'autres personnes. Souvent, cette description comporte une énumération chronologique ou linéaire des actions. La section sur les résultats privilégie la description parce que le scripteur veut communiquer ses observations, sans les confondre avec des inférences ou des interprétations. On trouve aussi des tableaux et des graphiques dans cette section pour faciliter la lecture de données quantitatives. La discussion, pour sa part, peut marier les trois types de textes lorsque l'auteur décrit, explique et justifie ses interprétations et tire des conclusions. Enfin, un résumé au début du compte rendu permet d'apprécier l'intégralité de l'investigation dans un texte succinct et clair (Rivard, 2009, p. 183).

Forme scolaire

Dans les pratiques pédagogiques courantes, l'enseignement des sciences est souvent complété par des activités de laboratoire où les élèves appliquent les savoirs appris pour comprendre divers phénomènes scientifiques.

Ils [les élèves] réalisent des comptes rendus d'observation ou de manipulation alliant texte et dessin ou schéma. Ils doivent décrire les opérations effectuées, les observations faites, les conclusions trouvées, en appliquant les connaissances transmises précédemment. Il s'agit d'élaborer une description, une explication originale, mais souvent en l'exprimant à l'aide d'un modèle d'exposition très codifié (Vérin, 1988, p. 17).

Ces codes relèvent des structures linguistiques propres au genre textuel (Sutton, 1995). Le rapport de laboratoire, produit dans les classes de sciences, serait le fruit d'une transposition didactique :

le processus complexe qui fait que des objets socialement utiles, qui fonctionnent dans la société en dehors du cadre scolaire, sont pris en charge

par le système didactique, transformés, et deviennent des objets d'enseignements. [...] Ils [les genres disciplinaires] sont transformés pour qu'ils deviennent des objets enseignables, pour que des élèves puissent se les approprier, et, par cette appropriation, transformer leurs propres processus psychiques, dans le cas de l'écriture, leurs processus de production langagière (Schneuwly, 2002, p. 239).

Le rapport de laboratoire renferme divers types de discours : suppositions, descriptions, explications, argumentations et justifications (Chartrand, 2013; Rivard, 2008). Dans sa forme scolaire, le rapport de laboratoire se définit ainsi :

Le rapport de laboratoire est un document écrit destiné à rendre compte d'une démarche expérimentale dans un domaine scientifique. Il énonce une hypothèse fondée sur des principes théoriques, décrit toutes les étapes de l'expérience réalisée dans le but de tester cette hypothèse, présente les résultats obtenus et en propose une interprétation en lien avec la théorie (Libersan, s.d.-a, p. 2).

Toujours selon Libersan (s.d.-a), le rapport de laboratoire comprend les éléments essentiels suivants : un but qui précise la démarche; un cadre théorique (facultatif) qui expose les principes théoriques sous-jacents à l'expérience; une hypothèse de départ ou une proposition destinée à être vérifiée; un protocole expérimental où sont détaillés les produits, les instruments utilisés et les étapes de l'expérience; des résultats présentés de manière synthétique sous forme de tableaux ou de graphiques; une discussion (ou analyse des résultats) qui se réfère aux principes théoriques et à l'hypothèse; une conclusion qui résume les éléments les plus pertinents de la discussion et une médiagraphie complète des références. Ce faisant, il convient de rédiger un rapport de laboratoire de manière sobre et concise (en utilisant le présent de l'indicatif et en évitant les termes connotés) et de placer les éléments de l'expérience au premier plan à l'aide de tournures impersonnelles, par exemple (Libersan, s.d.-a).

Objectifs de recherche

Cette recherche est le fruit d'une maîtrise qualifiante en enseignement au secondaire. Notre projet se fonde sur le principe selon lequel les savoirs langagiers sollicités à l'écrit sont déterminés par le genre textuel. Notre objectif principal est d'outiller les enseignants de sciences et technologies en quatrième secondaire² à mieux encadrer et soutenir leurs élèves dans la production des rapports de laboratoire. Les objectifs spécifiques sont les suivants : *a)* cibler, dans un premier temps, les unités linguistiques et discursives qui caractérisent le rapport de laboratoire tel qu'il est

2. Ordre d'enseignement de la chercheuse au moment de la recherche.

demandé par les enseignants; *b*) concevoir une grille de révision à l'intention des élèves pour attirer leur attention sur certains faits de langue et de discours en fonction de l'intention de communication dans les différentes parties du rapport de laboratoire.

ANALYSE D'UN CORPUS DE RAPPORTS DE LABORATOIRE : APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

L'approche méthodologique retenue pour notre étude est l'analyse de contenu. L'école désignée pour la constitution du corpus est un établissement d'enseignement secondaire³ privé québécois mixte accueillant plus de 2000 élèves âgés de 12 à 16 ans. Le corpus de textes comptait 62 rapports de laboratoire produits à l'issue d'une activité de laboratoire en sciences et technologies de l'environnement. L'ensemble des rapports de deux groupes-classes de 4^e secondaire⁴ ont été utilisés, aucune sélection n'a été effectuée.

Les variables continues sont des unités linguistiques. Nous les avons choisies en nous appuyant sur les travaux de Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal (2015) ainsi que de Libersan, Claing et Foucambert (2010) afin de faire ressortir des indices relatifs au genre textuel. Le choix des variables a aussi été réalisé de manière à respecter les catégories généralement présentes dans les grammaires scolaires comme la *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui* (Chartrand, Aubin, Blain et Simard, 1999) et *La nouvelle grammaire en tableaux* de M.-Éva de Villers (2009), et ce, dans le but de rester le plus près possible des pratiques scolaires des élèves. En annexe, on trouvera, entre autres, les variables choisies pour concevoir la grille d'analyse du corpus. Ces variables qui portent sur les caractéristiques communicationnelles concernent, notamment, l'intention de communication, observée à l'aide d'indices relatifs à une organisation descriptive, explicative ou argumentation (par exemple l'utilisation de marqueurs de temps ou de lieu, de connecteurs logiques exprimant la conséquence ou le but, etc.) ou l'implication du scripteur et son interaction avec le destinataire (par exemple l'emploi de pronoms personnels à la première ou à la deuxième personne). Les caractéristiques liées aux propriétés textuelles se rapportent au plan du texte, aux séquences textuelles dominantes et secondaires (par exemple la description, l'explication, l'argumentation, etc.), au système des temps verbaux (temps dominant ou absent), etc. Les caractéristiques sémantiques s'intéressent au sens du texte (présence ou non de vocabulaire spécialisé, par exemple) et les caractéristiques grammaticales, à la structure de phrase (passive, interrogative, emphatique, etc.) et la ponctuation. Enfin, les caractéristiques

3. L'école où a été mené le projet de recherche est celle où la chercheure enseignait au moment de la recherche.

4. Équivalence : 11^e année de scolarité au Québec.

graphiques ou visuelles signalent la présence d'une iconographie, de marques typographiques ou graphiques, d'intitulés, d'une mise en page particulière.

Le relevé de l'occurrence des unités linguistiques pour chacune des sections du rapport de laboratoire a été fait manuellement par la chercheuse à l'aide d'une grille d'analyse. Les rapports de laboratoire contenaient la marque de correction des enseignants. Les types d'erreurs les plus communément commis par les élèves ont donc aussi fait l'objet d'un relevé et d'une analyse par la chercheuse.

Les données brutes ont été transformées en pourcentage d'occurrences. L'analyse quantitative des données nous a permis de déterminer la fréquence des unités linguistiques pour chacune des sections du rapport de laboratoire : but, hypothèse, protocole, résultats, analyse et conclusion. Les données ont aussi fait l'objet d'une analyse qualitative afin de produire une grille de révision, à l'intention de l'élève, qui tient compte à la fois de l'intention de communication des diverses sections, des principales erreurs détectées par l'enseignante ou l'enseignant et de la fréquence d'observation des unités linguistiques. Afin d'illustrer la démarche et la réflexion qui nous ont permis d'élaborer la grille de révision (voir le tableau 3), nous avons choisi dans le contexte de cet article de présenter les résultats et l'analyse qui s'en est suivie pour la section « but ». Le but est le fil conducteur qui permet à l'élève de construire et de penser les autres sections comme l'hypothèse, le protocole et l'analyse. Il a une influence sur l'ensemble du rapport de laboratoire, sur son écriture et sa compréhension.

LE RAPPORT DE LABORATOIRE : PRINCIPALES OBSERVATIONS ET ANALYSE

Les pourcentages d'occurrences des unités linguistiques nous ont permis d'identifier les unités fréquentes, rares et absentes pour chacune des parties d'un rapport de laboratoire. L'ensemble des sections du rapport de laboratoire a été observé et analysé. Seuls les résultats et l'interprétation relatifs au but sont présentés, pour les raisons mentionnées précédemment. Les données pour la section « but » qui suit se trouvent en annexe.

Le but : observation

La description du but fait en moyenne 30,1 mots et est toujours rédigée sous la forme d'un court paragraphe d'une (66,1 %) ou de deux (33,9 %) phrases. Le type de phrase dominant est la phrase à construction particulière à l'infinitif (91,6 %); cette phrase n'a pas de sujet et le verbe principal est à l'infinitif présent (56,5 %) (par exemple : « Trouver la résistance équivalente d'un circuit [...] »). Quelques phrases sont de type déclaratif (8,4 %), comme : « Je dois trouver la résistance équivalente d'un circuit [...] ». Les autres verbes sont conjugués à l'indicatif présent (14,8 %) et à l'indicatif passé composé (13,5 %). Le subjonctif, l'infinitif passé ainsi que les autres temps de

l'indicatif, sauf le futur simple (0,4 %), sont absents. Les verbes utilisés, tels que trouver, déterminer ou mesurer, réfèrent majoritairement à des actions (92,6 %) et sont conjugués à la 3^e personne du singulier (89,4 %). Il n'y a pas de verbes d'opinion (croire, penser, supposer) ou de parole (dire, stipuler, déclarer) et très peu de verbes de connaissance (comprendre, savoir, maîtriser) sont utilisés. Aucun usage des pronoms personnels de la 1^{re} personne du pluriel (nous) ou de la 2^e personne du singulier (tu) et du pluriel (vous) n'est fait; celui de la 3^e personne du pluriel est exceptionnel (1,5 %). Les marqueurs de relation les plus couramment utilisés, à 81,1 %, expriment l'addition (et, de plus, aussi, ainsi que). Quant aux prépositions, 38,1 % évoquent la comparaison (plus, moins) et 31,7 %, la manière (à l'aide de, grâce à, avec). Les prépositions qui traduisent un but (pour, afin de) sont rares (7,2 %). Enfin, notons que l'utilisation de la phrase subordonnée n'est pas fréquente. Les principales erreurs commises par les élèves dans la section « but » sont les suivantes : un but incomplet (44,4 %), une formulation inadéquate (25,9 %), les erreurs d'orthographe (22,2 %) et le manque de précision (7,4 %). Le tableau 1 résume les observations mentionnées ci-dessus.

Tableau 1. **Relevé des unités fréquentes et rares dans la section « but »**

Unités fréquentes	Unités rares
• paragraphes de 1 ou 2 phrases • phrases à l'infinitif • infinitif présent • indicatif présent et passé composé • 3^e personne du singulier • verbes d'action • prépositions : comparaison et manière • coordonnants : addition	• paragraphes de 3 phrases et plus • phrases déclaratives • indicatif, subjonctif, infinitif passé • 2^{es} personnes du singulier et du pluriel • 1^{re} et 3^e personnes du pluriel • verbes : connaissance, opinion, parole • prépositions : but • coordonnants : tous les autres types • phrases subordonnées

Le but : interprétation

Dans l'objectif de produire une grille de révision, nous avons tenté de situer le relevé des unités linguistiques et des erreurs dans un contexte discursif afin de donner un sens à leur utilisation. À la lumière de ces observations et de la définition du concept de genre textuel tel que l'ont défini Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal (2015), nous avons

- établi des critères (précision, concision, neutralité, etc.) qui découlent de l'intention de communication des différentes sections du rapport de laboratoire (critères également inspirés des principaux types d'erreurs);
- ciblé les unités linguistiques permettant de respecter ces critères.

L'intention communicationnelle associée au but est de permettre au lecteur de savoir pourquoi cette expérience est entreprise et comment l'expérimentateur compte arriver à ses fins. L'analyse qualitative des résultats montre que le but possède les caractéristiques précises. Le but doit être court – une ou deux phrases – et précis, pour rendre compte de l'ensemble des variables en jeu avec clarté et justesse. Selon nos observations, la précision semble aussi s'imposer par un usage adéquat de verbes et de connecteurs logiques. L'emploi de verbes qui traduisent des actions menées pour résoudre un problème scientifique, tels que trouver, déterminer ou mesurer, est pertinent. Les verbes de connaissance, tels que comprendre, maîtriser ou apprendre, sont à proscrire, car ils expriment des objectifs pédagogiques plutôt que des actions; il en va de même des verbes d'opinion, tels que croire, supposer ou penser, qui seront plutôt réservés à l'hypothèse. Nous avons observé que l'usage de connecteurs logiques exprimant le but, comme la subordonnée de but (pour que, afin que) et les prépositions de but (afin de, dans le but de), par exemple, est peu fréquent. Nous avançons l'hypothèse que l'emploi de ces connecteurs pourrait être profitable aux élèves, en améliorant leur compréhension de ce qui est à faire et pourquoi : « Mesurer [ceci] afin de déterminer [cela]. » Pour être pertinent, l'élève doit établir des liens clairs entre les objectifs et la mise en situation, puis identifier les instruments utilisés (unités de mesure et capacité).

Comme le souligne Libersan (s.d.-a), le principal défi dans la rédaction d'un rapport de laboratoire est d'« établir sa crédibilité en adoptant un point de vue distancié et un style concis » (p. 11). Pour être neutre, l'élève doit se placer en retrait par rapport au contenu afin qu'aucune intervention subjective ne s'y glisse. L'utilisation de la phrase infinitive permet cette distanciation, car l'infinitif présent est un mode impersonnel qui limite l'emploi des pronoms personnels. Nos observations montrent que plusieurs erreurs commises par les élèves pourraient être évitées en suivant les recommandations ci-dessus mentionnées et résumées dans le tableau 2.

Tableau 2. **Recommandations pour la rédaction du but**

Caractéristiques de rédaction recherchées dans la section	Éléments observables
Adéquatement formulée	• Ne pas commencer par « Je dois [...] » • 1 ou 2 phrases
Précise	• Verbes d'action • Connecteurs logiques exprimant le but • Mention de toutes les variables en jeu
Pertinente	• Lien avec les objectifs de la mise en situation
Neutre	• Pas de pronom personnel de la 1^{re} personne • Verbes à l'infinitif

MODALITÉ D'ACCOMPAGNEMENT PROPOSÉE

À la lumière des observations réalisées lors de cette recherche, une grille de révision à l'intention des élèves a été conçue. Cette grille de révision compose le tableau 3.

Tableau 3. **Grille de révision pour la rédaction d'un rapport de laboratoire**

But → Décrire le ou les buts visés par l'expérience
☐ Je formule adéquatement le but ○ Je commence la phrase par un verbe à l'infinitif. ○ J'utilise un ton neutre (pas de pronom personnel de la 1^{re} personne comme je ou nous).
☐ Je suis précis (précise) ○ J'utilise des verbes d'action (déterminer, mesurer...). ○ J'utilise des connecteurs logiques exprimant le but (afin de, pour...). ○ Je précise toutes les variables.
☐ Je suis pertinent (pertinente) ○ Le but est en lien avec la mise en situation.
Hypothèse → Se positionner sur les résultats probables de l'expérience
☐ Je formule adéquatement l'hypothèse ○ Ma phrase débute par « Je pense/crois/suppose que [...] parce que [...] ». ○ J'utilise un ton personnel (j'emploie je ou nous). ○ Je conjugue mes verbes à l'indicatif présent et futur.
☐ Je suis précis (précise) ○ J'utilise des verbes d'opinion (croire, supposer...). ○ J'utilise des connecteurs logiques exprimant la cause (parce que...). ○ Je précise toutes les variables.
☐ Je suis pertinent (pertinente) ○ L'hypothèse est en lien avec le but de l'expérience à réaliser.
Protocole → Décrire chronologiquement le déroulement de l'expérience
☐ Je formule adéquatement les manipulations ○ Je numérote chaque étape. ○ Je commence chaque phrase (étape) par un verbe à l'infinitif. ○ J'utilise un ton neutre (pas de pronom personnel de la 1^{re} personne comme je ou nous).
☐ Je suis précis (précise) ○ J'utilise des verbes d'action (ajuster, brancher...). ○ J'utilise des connecteurs logiques exprimant : • la manière (<i>à l'aide de, grâce à, avec...</i>); • le lieu (<i>dans, sur, sous, entre...</i>); • l'explication (<i>comme, tel que, c'est-à-dire...</i>). ○ Dans le schéma du montage, j'illustre et j'identifie les parties importantes. ○ Je dresse une liste exacte du matériel et des produits utilisés. ○ Je précise les quantités et les capacités du matériel et des produits utilisés.

Résultats → Présenter clairement les résultats ou les observations

- ☐ **Les résultats sont complets :**
 - J'indique tous les éléments observés, mesurés ou calculés.
 - Je choisis le mode de présentation des données appropriées (tableau, graphique, schéma).
- ☐ **Je suis précis (précise)**
 - J'intitule avec soin :
 - les tableaux, les graphiques, les schémas;
 - les colonnes, les rangées, les axes, les légendes.
 - Je spécifie les symboles et les unités de mesure.
 - Je respecte les chiffres significatifs.

Analyse → Rapporter, expliquer et justifier les résultats obtenus

- ☐ **Je formule adéquatement l'analyse**
 - J'utilise un ton personnel (j'emploie *je* ou *nous*).
 - J'accorde les verbes à l'indicatif présent.
- ☐ **L'analyse est complète**
 - Je rapporte tous les résultats pertinents.
 - J'explique et justifie les résultats obtenus.
 - Je soulève et commente les causes d'erreurs.
- ☐ **Je suis précis (précise)**
 - J'utilise des verbes d'action (*trouver, constater...*) et d'état (*être*).
 - J'utilise des connecteurs logiques exprimant :
 - la justification (*car, comme, puisque...*);
 - l'opposition (*alors que ou tandis que*).
- ☐ **Je suis pertinent (pertinente)**
 - Je fais le lien entre le but et les résultats rapportés.
 - Je justifie mes résultats à l'aide de mes connaissances ou de la théorie.
 - Je fais le lien entre les causes d'erreurs soulevées et la démarche expérimentale.

Conclusion → Décrire les apprentissages réalisés et suggérer une suite possible à l'expérimentation

- ☐ **Je formule adéquatement la conclusion**
 - J'utilise un ton personnel (j'emploie *je* ou *nous*).
 - J'accorde les verbes à l'indicatif (présent, passé, imparfait et conditionnel).
- ☐ **La conclusion est complète**
 - Je rapporte tous les résultats pertinents.
 - Je valide ou infirme l'hypothèse de départ.
 - Je termine avec une question d'ouverture.
- ☐ **Je suis précis (précise)**
 - J'utilise des verbes d'action (*observer, analyser...*) et d'état (*être*).
 - J'utilise des connecteurs logiques exprimant :
 - la justification (*car, comme, puisque...*);
 - la comparaison (*plus, moins...*);
 - la manière (*à l'aide de, grâce à, avec...*).
- ☐ **Je suis pertinent (pertinente)**
 - Je fais le lien entre le but et les résultats obtenus.
 - Je formule une question en lien avec le but de l'expérience.

CONCLUSION

Les compétences langagières propres à la rédaction d'un rapport de laboratoire gagnent à être enseignées dans les contextes de production-réception spécifiques du domaine d'apprentissage qui lui est propre. L'analyse du corpus a permis d'identifier les diverses unités linguistiques de chacune des sections du rapport de laboratoire et de cibler les principales caractéristiques langagières propres à la rédaction de ce genre de texte. Au terme de l'analyse, une grille de révision a été conçue afin d'outiller les enseignantes et les enseignants de ST dans l'accompagnement des élèves dans cette tâche d'écriture. L'utilisation de cette grille de révision pourra servir de guide pour les élèves tout au long de la rédaction, allégeant ainsi la charge cognitive et améliorer le rendement en écriture des élèves (Paradis, 2013, 2014). Notons que cette stratégie d'écriture gagnera à être utilisée conjointement avec d'autres stratégies d'enseignement du genre textuel proposées par Troia (2007), cité dans Rivard (2009), telles que 1) la présentation de textes modèles afin de faire ressortir les principales caractéristiques; 2) l'utilisation d'organiseurs graphiques pour illustrer les liens entre certains éléments et pour organiser l'information en vue de la tâche d'écriture; 3) la réalisation de lexiques dans le but de s'appropriier le sens du vocabulaire scientifique.

Les outils d'analyse qui ont servi à l'élaboration de la grille de révision reposent sur des recherches rigoureuses sur l'écriture en sciences et sur l'approche par le genre, en plus de se référer aux grammaires scolaires. Ce rapprochement de la recherche et des pratiques scolaires familières des élèves ouvre la porte à la possibilité de réutiliser la grille d'analyse dans le cadre de recherches subséquentes et dans le développement de matériel pédagogique. Il nous semblerait pertinent de reprendre la grille d'analyse conçue et de mener une étude longitudinale et transversale en l'appliquant à tous les programmes de ST (sciences et environnement, applications technologiques et scientifiques, etc.), et ce, de la première à la cinquième secondaire. Les résultats obtenus à la suite d'une telle recherche permettraient de tracer un portrait plus juste du rapport de laboratoire en tant que genre disciplinaire.

Références bibliographiques

- ASTOLFI, J.-P., PETERFALVI, B. et Vérin, A. (2006). *Comment les enfants apprennent les sciences ?* Paris : Retz.
- BARRÉ-DE MINAC, C. et REUTER, Y. (2006). *Apprendre au collège dans les différentes disciplines*. Paris : INRP.

- BAWARSHI, A. S. et REIFF, M. J. (2010). *Genre: An introduction to history, theory, research, and pedagogy*. West Lafayette, IN : Parlor Press.
- BLASER, C. (2007). *Fonction épistémique de l'écrit: pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire*. Thèse de doctorat, Université Laval, Québec.
- BLASER, C. et CHARTRAND, S.-G. (2009). Étayer des activités de lecture et d'écriture dans toutes les disciplines scolaires. *Québec français*, 154, 114-116.
- BLASER, C. et ERPELDING-DUPUIS, P. (2010). Cours d'appropriation des écrits universitaires : de l'analyse des besoins à la mise en œuvre. Dans C. Blaser et M.-C. Pollet (dir.), *L'appropriation des écrits universitaires* (p. 127-152). Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- BRONCKART, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- CHABANNE, J.-P. et BUCHETON, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : Presses universitaires de France.
- CHARTRAND, S.-G., AUBIN, D., BLAIN, R. et SIMARD, C. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Montréal : Graficor/Chenelière Éducation.
- CHARTRAND, S.-G. et BLASER, C. (2006). Fonction épistémique des genres disciplinaires scolaires : prolégomènes à un champ de recherches. Dans B. Schneuwly et T. Thévenaz-Christen (dir.), *Analyse des objets enseignés* (p. 179-194). Bruxelles : De Boeck.
- CHARTRAND, S.-G. et BLASER, C. (2007). Quelles sont les pratiques enseignantes autour de l'écriture en histoire et en sciences? *Formation et profession*, février, 33-36.
- CHARTRAND, S.-G., BLASER, C. et GAGNON, M. (2006). Fonction épistémique de l'écrit et genres disciplinaires. Enquête dans les classes d'histoire et de sciences au secondaire québécois. *Revue suisse de l'éducation*, 2, 275-293.
- CHARTRAND, S.-G., ÉMERY-BRUNEAU, J. et SÉNÉCHAL, K. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français* (2^e éd.). Québec : Didactica, c.é.f. Repéré à https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier__a0567d2e5539__Caracteristiques_50_genres.pdf
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. (1987). *La qualité du français à l'école : une responsabilité partagée*. Québec : le Conseil.

- DIET, G. (2002). *Apprendre en écrivant : en sciences de la vie et de la Terre, en physique-chimie, en mathématiques, en histoire-géographie*. Lyon : CRDP de Lyon.
- DOLZ, J., NOVERRAZ, M. et SCHNEUWLY, B. (2001). *Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit – Notes méthodologiques*. Bruxelles : De Boeck.
- DONAHUE, C. (2002). Quelles stratégies pour aider l'étudiant-écrivain à gérer la polyphonie énonciative ? *Enjeux*, 54, 67-83.
- FILLON, P. et VÉRIN, A. (2001). Écrire pour comprendre les sciences. *Aster*, 33, 3-16.
- GOODY, J. (2007). *Pouvoirs et savoirs de l'écrit* (trad. par C. Maniez). Paris : La Dispute.
- JAUBERT, M. (2007). *Langage et construction de connaissances à l'école : un exemple en sciences*. Pessac, France : Presses universitaires de Bordeaux.
- LAROSE, G., BOUCHARD, J., CORBEIL, J.-C., CAJOLET-LAGANIÈRE, H., ÉTHIER, S., LEMAY, P. ...TRAVIS, D. (2001). *Le français, une langue pour tout le monde : une nouvelle approche stratégique et citoyenne*. Québec : Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec.
- LIBERSAN, L. (s.d.-a). *Stratégies d'écriture dans la formation spécifique – Le rapport de laboratoire*. Montréal : Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD). Repéré à http://www.ccdmd.qc.ca/media/Genres_07lerapportdelaboratoire.pdf
- LIBERSAN, L. (s.d.-b). *Stratégies d'écriture dans la formation spécifique – Le rapport de recherche*. Montréal : Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD). Repéré à http://www.ccdmd.qc.ca/media/Genres_Genres_081erapportderecherche.pdf
- LIBERSAN, L. (2012). *Stratégies d'écriture dans la formation spécifique – Zone profs*. Montréal : Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD). Repéré à http://www.ccdmd.qc.ca/media/_ZONE-PROFS.pdf
- LIBERSAN, L., CLAING, R. et FOUCAMBERT, D. (2010). *Stratégies d'écriture dans les cours de la formation spécifique. Rapport 2009-2010*. Montréal : Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD).
- MOFFET, J.-D. et DEMALSY, A. (1994). *Les compétences et la maîtrise du français au collégial. Recherche PAREA*. Rimouski : Cégep de Rimouski.
- PARADIS, H. (2013). La mise en texte, ou comment gérer simultanément un nombre incroyable de données. *Correspondance*, 18(1), 12-14.

- PARADIS, H. (2014). « J'ai fini. – Ah oui ? » : les obstacles à la révision. *Correspondance*, 19(2), 9-12.
- PARENT, Mgr A.-M. (1964). *Les structures pédagogiques du système scolaire. B. Les programmes d'études et les services éducatifs*. Québec: Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec.
- POLLET, M.-C. (2001). *Pour une didactique des discours universitaires: étudiants et systèmes de communication à l'université*. Bruxelles: De Boeck.
- POLLET, M.-C. (2004). Appropriation et écriture de savoirs chez des étudiants de première année. Une voie difficile entre stockage et élaboration. *Pratiques*, 121-122, 81-92.
- REUTER, Y. (2004). Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation. *Pratiques*, 121-122, 9-27.
- REY, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris: ESE.
- RIVARD, L. (2008). Écrire et parler pour construire son savoir en sciences. *Québec français*, 149, 72-74.
- RIVARD, L. (2009). Écrire dans les cours de sciences de la nature au secondaire : pourquoi et comment? *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21(1-2), 179-210.
- SCHNEUWLY, B. (2002). L'écriture et son apprentissage: le point de vue de la didactique. Éléments de synthèse. *Pratiques*, 115-116, 237-247.
- SCHNEUWLY, B. (2008). *Vygotski, l'école et l'écriture*. Genève, Suisse: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- SCHNEUWLY, B. et DOLZ, J. (1997). Les genres scolaires des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, 15(1), 27-40.
- SIMARD, C. (2001). Langue et acquisition des savoirs: les compétences langagières dans les disciplines scolaires. *Québec français*, 123, 32-35.
- SUTTON, C. (1995). Quelques questions sur l'écriture et la science: une vue personnelle d'Outre-Manche. *Repères*, 12, 37-52.
- THÉRIEN, C. et SMITH, G. (1996). *Apprendre à écrire, écrire pour apprendre: l'intégration de l'écriture dans l'enseignement d'une discipline*. Montréal: Collège de Maisonneuve, Service de développement pédagogique.
- TREMBLAY, R. R. et PERRIER, Y. (2006). *Savoir plus: outils et méthodes de travail intellectuel* (2^e éd.). Montréal: Chenelière Éducation.

VÉRIN, A. (1988). Apprendre à écrire pour apprendre les sciences. *Aster*, 6, 15-46.

VILLERS (DE), M.-É. (2009). *La nouvelle grammaire en tableaux* (5^e éd.). Montréal : Québec Amérique.

Annexe

Grille d'analyse et relevé des résultats pour la section « but »

Variables observées			Occurrences					Pourcentage d'occurrences	
Structure du texte	Paragraphe		62					100,0 %	
	Nombre de phrases	1	41					66,1 %	
		2	21					33,9 %	
	Nombre moyen de mots		30,1						
Type de phrase	Nombre total de phrases		83						
	Phrase déclarative		7					8,4 %	
	Phrase interrogative								
	Phrase exclamative								
	Phrase impérative								
	Phrase CP infinitive		76					91,6 %	
	Phrase CP non verbale								
	Phrase CP à présentatif								
Modes et temps verbaux / Personne grammaticale et nombre	Indicatif présent		1 ^{re} p. s.	3 ^e p. s.	1 ^{re} p. p.	3 ^e p. p.	Total	Verbes	Verbes conjugués
			6	28			34	14,8 %	51,5 %
	Indicatif passé composé			30		1	31	13,5 %	47,0 %
	Indicatif imparfait								
	Indicatif plus-que-parfait								
	Indicatif passé simple								
	Indicatif passé antérieur								
	Indicatif futur simple			1			1	0,4 %	1,5 %
	Indicatif futur antérieur								
	Indicatif condit. présent								
	Indicatif condit. passé								
	Subjonctif présent								
	Subjonctif passé								
	Infinitif présent		130					56,5 %	
	Infinitif passé								
	Participe présent		21					9,1 %	
	Participe passé		13					5,7 %	
	Total verbes		230						
	Total verbes conjugués		66					28,7 %	

Grille d'analyse et relevé des résultats pour la section « but » - suite

Variables observées		Occurrences	Pourcentage d'occurrences
Type de verbe	Verbe d'action	213	92,6 %
	Verbe d'opinion		
	Verbe de connaissance	1	0,4 %
	Verbe de parole		
	Verbe d'état	5	2,2 %
	Verbe auxiliaire avoir	7	3,0 %
	Verbe auxiliaire modalité	4	1,7 %
Prépositions simples ou complexes et valeurs	Prép. de but	10	7,2 %
	Prép. de comparaison	53	38,1 %
	Prép. de manière	44	31,7 %
	Prép. de temps		
	Prép. de lieu	32	23,0 %
	Prép. d'opposition		
	Prép. d'explication		
	Total prépositions	139	7,5 %
Coordonnants (marqueurs de relation) et valeurs	Coordination d'addition	90	81,1 %
	Coord. de lieu		
	Coord. de temps		
	Coord. de cause		
	Coord. de conséquence		
	Coord. de justification		
	Coord. d'opposition		
	Coord. de succession	7	6,3 %
	Coord. d'alternative	12	10,8 %
	Coord. d'hypothèse	2	1,8 %
	Coord. d'explication		
	Total coordonnants	111	6,0 %
Subordonnée complément de phrase et valeurs	Subord. CP – but		
	Subord. CP – cause		
	Subord. CP – conséquence		
	Subord. CP – hypothèse		
	Subord. CP – temps		
	Subord. CP – justification	4	100,0 %
	Subord. CP – opposition		
	Subord. CP – condition		
	Subord. CP – manière		
	Total subordonnées CP	4	28,6 %
Subordonnées relatives et valeurs	Subord. rel. – temps		
	Subord. rel. – lieu		
	Subord. rel. – explication	3	30,0 %
	Subord. rel. – détermination	7	70,0 %
	Total subord. relatives	10	71,4 %
Subordonnées	Total subordonnées	14	

Grille d'analyse et relevé des résultats pour la section « but » - suite

Variables observées		Occurrences	Pourcentage d'occurrences
Erreurs communément faites par les élèves	Formulation inadéquate	7	25,9 %
	Manque de précision	2	7,4 %
	But incomplet	12	44,4 %
	Fautes d'orthographe	6	22,2 %
	Total erreurs	27	

Les difficultés de compréhension en lecture chez les étudiants de la francophonie ontarienne en formation initiale des maîtres

Isabelle CARIGNAN

Université TÉLUQ, Québec, Canada

Athanase SIMBAGOYE

Université Laurentienne, Ontario, Canada

Justin CHAMBERLAND

Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Annie ROY-CHARLAND

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

VOLUME XLV : 2 – AUTOMNE 2017

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante : « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton
Lucie DeBlois,
Université Laval
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Phyllis Dalley,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Révision linguistique

Le graphe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal

Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)

La littératie, tout au long de la vie

Coordination du numéro :

Marianne CORMIER, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

Liminaire

1 La littératie, tout au long de la vie

Marianne CORMIER, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

5 Tensions autour de l'enseignement des littératies plurielles en milieu minoritaire

Diane DAGENAIS, Université Simon Fraser, Colombie-Britannique, Canada

22 De la littératie à la bilitératie chez les élèves bi/plurilingues au Québec

Abdel Hakim TOUHMOU, Université de Montréal, Québec, Canada

47 Moi, jouer ? Observations sur l'acquisition du français en tant que langue seconde chez des élèves anglo-dominants au sein d'une classe de maternelle francophone

Rachelle GAUTHIER, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Marianne CORMIER, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

67 Plurilinguisme au musée : les langues au cœur du développement plurilittéraire et des apprentissages en sciences

Danièle MOORE, Université Simon Fraser, Colombie-Britannique, Canada

85 L'usage des technologies numériques pour le développement de compétences multimodales en littératie au 21^e siècle

Martine PELLERIN, Université de l'Alberta, Campus Saint-Jean, Alberta, Canada

**107 La dyslexie en milieu minoritaire
Adaptation d'un test de dépistage des dyslexies pour une population francophone minoritaire : l'exemple de l'ODÉDYS**

Josée NADEAU, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Jimmy BOURQUE, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Sarah PAKZAD, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

132 Des cercles de lecture au sein d'équipes de hockey au Nouveau-Brunswick : l'expérience des joueurs

Manon JOLICOEUR, Université de Montréal, Québec, Canada
Marianne CORMIER, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

151 Situations d'enseignement-apprentissage multidisciplinaires à partir d'albums de littérature jeunesse : une pratique littéraire contextualisée

Julie MYRE-BISAILLON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Anne RODRIGUE, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Carl BEAUDOIN, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

172 Le rapport de laboratoire dans les classes de science et technologie en 4^e secondaire : analyse d'un genre disciplinaire

Stéphanie LANCTÔT, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

194 Les difficultés de compréhension en lecture chez les étudiants de la francophonie ontarienne en formation initiale des maîtres

Isabelle CARIGNAN, Université TÉLUQ, Québec, Canada
Athanase SIMBAGOYE, Université Laurentienne, Ontario, Canada
Justin CHAMBERLAND, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
Annie ROY-CHARLAND, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

214 Réussite en littératie et capital culturel

Hélène DE VARENNES, Université du Nouveau-Brunswick, Nouveau-Brunswick, Canada

Les difficultés de compréhension en lecture chez les étudiants de la francophonie ontarienne en formation initiale des maîtres

Isabelle CARIGNAN

Université TÉLUQ, Québec, Canada

Athanase SIMBAGOYE

Université Laurentienne, Ontario, Canada

Justin CHAMBERLAND

Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Annie ROY-CHARLAND

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

RÉSUMÉ

Pour comprendre un document textuel, peu importe le support utilisé, il ne suffit pas de savoir décoder une série de mots; encore faut-il saisir adéquatement le sens général de ce document. L'acte de lire englobe deux constituants: la reconnaissance de mots et la compréhension. En contexte francophone minoritaire, notamment pour

les étudiants et les étudiantes en formation initiale des maîtres, lire et comprendre correctement le sens des textes lus en français peut s'avérer une tâche difficile à réaliser. Pourtant, ces futurs enseignants et enseignantes devront évaluer la compréhension en lecture de textes en français de leurs élèves lorsqu'ils seront dans les écoles françaises de l'Ontario. L'objectif de cet article est de déterminer le degré de compréhension en lecture montré par des étudiants en formation initiale des maîtres en milieu francophone minoritaire ontarien par la mise à l'essai d'un outil diagnostique lié à la compréhension en lecture. Les résultats préliminaires montrent que ces étudiants éprouvent davantage de difficulté avec les questions touchant les processus d'intégration et les macroprocessus liés à la lecture. Il sera également question dans cet article de la moyenne obtenue par tous les participants pour les cinq textes lus, des questions ayant reçu le moins de bonnes réponses selon leur catégorie ainsi que des limites de l'étude.

ABSTRACT

Reading comprehension problems among Ontario Francophone students in initial teacher training

Isabelle CARIGNAN, TÉLUQ University, Quebec, Canada.

Athanase SIMBAGOYE, Laurentienne University, Ontario, Canada

Justin CHAMBERLAND, University of Ottawa, Ontario, Canada

Annie ROY-CHARLAND, University of Moncton, New Brunswick, Canada

To understand a textual document, whatever the medium used, it is not enough to know how to decode a series of words; it is still necessary to correctly grasp the general meaning of the document. The act of reading encompasses two components: word recognition and comprehension. In a minority francophone context, especially for students in initial teacher training, reading and correctly understanding the meaning of texts in French can be a difficult task. Yet, these future teachers will have to assess their students' French reading comprehension when they are in French schools in Ontario. The objective of this article is to determine the degree of reading comprehension shown by students in initial teacher education in minority Francophone communities in Ontario by testing a reading comprehension diagnostic tool. Preliminary results show that these students have more difficulty with issues related to reading-related integration processes and macroprocesses. This article will also discuss the average obtained by all participants for the five texts read, questions that received the fewest correct answers according to category and the limitations of the study.

RESUMEN

Dificultades de comprensión en lectura entre los estudiantes de la francofonía ontariense en educación básica

Isabelle CARIGNAN, Universidad TÉLUQ, Quebec, Canadá.

Athanase SIMBAGOYE, Universidad Laurentina, Ontario, Canadá

Justin CHAMBERLAND, Universidad de Ottawa, Ontario, Canadá

Annie ROY-CHARLAND, Universidad de Moncton, Nuevo-Brunswick, Canadá

Para comprender un documento textual, independientemente del soporte utilizado, no basta con saber descodificar una serie de palabras; también es necesario comprender adecuadamente el sentido general de dicho documento. El acto de leer incluye dos componentes: el reconocimiento de las palabras y la comprensión. En contexto francófono minoritario, en particular para los estudiantes en educación básica, leer y comprender correctamente el sentido de los textos leídos en francés puede resultar una tarea difícil de realizar. Sin embargo, esos futuros maestros y maestras deberán evaluar la comprensión en lectura de textos en francés de sus alumnos cuando trabajen en las escuelas francesas de Ontario. El objetivo del presente artículo es determinar el grado de comprensión en lectura puesta de manifiesto por los estudiantes en educación básica en el medio francófono minoritario ontariense gracias a la aplicación experimental de un instrumento de diagnóstico relacionado con la comprensión en lectura. Los resultados preliminares muestran que dichos estudiantes confrontan más dificultades con las preguntas sobre los procesos de integración y los macro-procesos relacionados con la lectura. También se aborda en este artículo el promedio obtenido por todos los participantes para los cinco textos leídos y las preguntas que recibieron menos respuestas correctas según su categoría así como los límites del estudio.

MISE EN CONTEXTE

La complexité de la profession enseignante exige de fortes compétences en littératie. Considéré comme un concept aux multiples cas de figure (Lebrun et Simbagoye, 2008), le concept de littératie en tant que construit social a évolué depuis une vingtaine d'années. En effet, il englobe aujourd'hui des aspects personnels, culturels, sociaux, économiques et politiques qui influencent la façon dont un texte est lu par une personne, de même que la façon dont celle-ci individualise le message. Beauregard, Carignan et Létourneau (2011) définissent d'ailleurs le concept de littératie de la manière suivante :

la littératie est en lien avec le développement, chez les individus, de l'habileté à lire, à écrire, à parler et à écouter. De plus, ces pratiques « littératiées » peuvent être utilisées dans la vie courante, à la maison, au travail, à l'école ou dans la collectivité en fonction des objectifs visés par chacun, et ce, en interaction avec ses propres valeurs et sa propre culture (p. 8-9).

D'où l'utilisation de la notion de littératies multiples, appellation qui renvoie à quatre formes : personnelle, scolaire, communautaire et critique (Laplante, 2009). Pour ces auteurs, la littératie personnelle touche aux expériences qu'a l'individu avec les textes, en se familiarisant avec les processus d'interprétation et de communication pour arriver à se lire, à lire les autres et à lire le monde. La littératie scolaire représente l'apprentissage et le degré de capacité d'une personne à développer, dans un cadre institutionnel, une certaine culture scientifique pour mieux comprendre et interpréter certains phénomènes de la vie quotidienne. La littératie communautaire englobe les interactions des individus avec leur communauté sur les plans social et culturel (Beauregard *et al.*, 2011) et vise l'appréciation et la compréhension de la communauté. Enfin, la littératie critique est déterminée par le rapport existant entre l'individu et sa représentation du monde qui l'entoure (Freire et Macedo, 1987). Cette forme de littératie, qui encourage l'individu à développer un sens critique, est plus éthique et morale (Masny et Dufresne, 2007).

L'intérêt de rehausser le niveau des littératies multiples chez les futurs enseignants devient une pierre angulaire de toutes les formations professionnelles. Le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (2012) a d'ailleurs mis sur pied un cadre des compétences linguistiques et des niveaux de compétence linguistique pour la profession enseignante établissant des standards nationaux dans ce domaine.

La qualité de la langue et le rôle des enseignants à cet égard, c'est-à-dire celui de modèle langagier et de professionnel de l'enseignement, jouent un rôle central dans la réussite scolaire des élèves (Commission Larose, 2001). Selon l'article 23 de la Charte des droits et libertés, la transmission de la langue et de la culture françaises fait partie du mandat des écoles en Ontario français (Landry, Deveau et Allard, 2006; Pilote, 2006; Landry, Allard et Deveau, 2010; Gérin-Lajoie, 2011). Par ailleurs, le développement des compétences linguistiques, textuelles et discursives en formation des maîtres est un enjeu de premier plan dans les écoles en milieu francophone minoritaire. La compréhension en lecture, c'est-à-dire le fait de construire le sens d'un texte (Gombert et Fayol, 1995) par l'entremise du lecteur qui le saisit et l'interprète, fait partie des compétences à développer pour les futurs enseignants.

Dans le système éducatif de l'Ontario, les étudiants en formation initiale se préparent à enseigner aux cycles primaire et moyen (de la 1^{re} à la 6^e année), aux cycles moyen et intermédiaire (de la 4^e à la 10^e année) ou aux cycles intermédiaire et supérieur (de la 7^e à la 12^e année). Les enseignants au secondaire (de la 9^e à la 12^e année) reçoivent une formation didactique.

En contexte francophone minoritaire ontarien, où la population francophone est de moins de 5 %, 68,3 % des familles sont exogames (Statistique Canada, 2011) et « la proportion de personnes déclarant pouvoir soutenir une conversation en français » a diminué entre 2006 et 2011 (Statistique Canada, 2011). De leur côté, « [les] enfants issus de parents formant un couple endogame francophone ont des comportements linguistiques qui diffèrent de ceux des enfants issus de parents formant des couples exogames ou non francophones » (Statistique Canada, 2015b). En effet, ceux-ci

ont davantage recours au français dans leurs activités personnelles, parascolaires ou de loisir. En lecture, par exemple, les enfants nés de deux parents de langue maternelle française utilisaient exclusivement ou majoritairement le français dans près de 65 % des cas, alors que les proportions d'utilisation du français ne dépassaient pas 21 % dans les autres cas de composition linguistique familiale (Statistique Canada, 2015a).

Étant donné la prédominance de la culture anglophone et de la « croissance du taux d'anglicisation » (Laflamme et Wilkinson, 2009) chez les francophones de l'Ontario, lire et comprendre correctement le sens des textes en français peut s'avérer une tâche difficile à réaliser pour les futurs enseignants et enseignantes des écoles de langue française de l'Ontario. Pourtant, ceux-ci devront évaluer la compréhension en lecture de leurs élèves.

La plupart des étudiants en formation initiale des maîtres évoluent dans un milieu social anglo dominant et ils viennent en majorité de foyers exogames (Statistique Canada, 2015a; 2015b). Ils ont également une conception normative et artificielle de la langue française (Landry, 2003; Cazabon, 2005; Cavanagh et Blain, 2009). Pour eux, la langue française est trop souvent liée aux exceptions. Par ailleurs, ces étudiants lisent souvent en anglais et, selon nos observations en classe universitaire, le monde qui les entoure est surtout lié à la culture anglophone (musique, textos, interfaces, conversations, etc.). Dans leurs productions orales et écrites, ils font appel au lexique de la langue anglaise (Simbagoye, Carignan et Kana, sous presse,) et, en lecture, l'emploi des structures de phrases plus complexes peut leur créer des problèmes de compréhension.

Dans une perspective à la fois d'éducation et d'autonomie culturelle des communautés francophones minoritaires, c'est-à-dire le fait de vouloir maîtriser son destin et d'« assurer sa vitalité linguistique » (Landry, 2012, p. 164), la nécessité de rehausser le niveau de maîtrise de la langue chez les futurs enseignants devient un enjeu sociétal important. Cependant, l'acquisition des mécanismes de la langue est exigeante, car les savoirs imbriqués dans l'appropriation de la grammaire d'une langue sont complexes (Chartrand, 2012). Pour les futurs enseignants, être capable de lire des textes de genres et de types variés ainsi que d'évaluer la compréhension des élèves exige une maîtrise élevée de la grammaire de la phrase, de la grammaire du texte et du lexique.

L'objectif de cet article est donc de déterminer le degré de compréhension en lecture d'étudiants en formation initiale des maîtres en milieu francophone minoritaire ontarien par la mise à l'essai d'un outil diagnostique lié à la compréhension en lecture.

CADRE CONCEPTUEL

Nous esquissons ici une courte définition du concept de compréhension en lecture en tant que composante essentielle des littératies multiples et nous présentons cinq processus de lecture favorisant la compréhension.

Définition de la compréhension en lecture

Comme l'écrit Pennac (1992), la lecture est un acte de création permanente :

- Lire, évidemment, lire c'est autre chose, lire est un acte !
- C'est très juste, ce que tu viens de dire, lire est un acte, « l'acte de lire », c'est très vrai...
- Tandis que la télé, et même le cinéma si on y réfléchit bien... tout est donné dans un film, rien n'est conquis, tout vous est mâché, l'image, le son, les décors, la musique d'ambiance au cas où on n'aurait pas compris l'intention du réalisateur...
- La porte qui grince pour t'indiquer que c'est le moment d'avoir la trouille...
- Dans la lecture il faut *imaginer* tout ça... La lecture est un acte de création permanente (Pennac, 1992, p. 26).

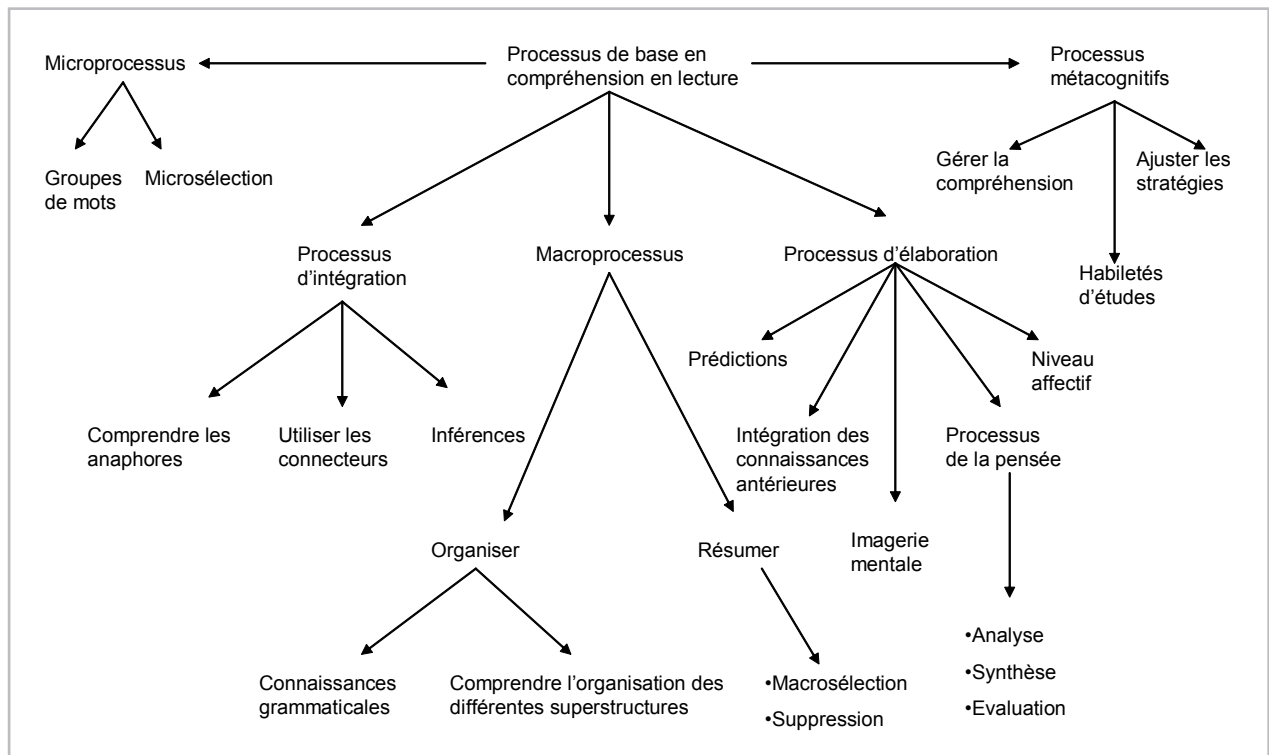
« L'acte de lire englobe deux grands constituants : la reconnaissance de mots (voie directe et indirecte) et la compréhension (Gombert et Fayol, 1995) » (Carignan, 2007, p. 20). Puisque cet article porte plus précisément sur la compréhension en lecture, nous allons mettre de côté la reconnaissance de mots et mettre l'accent sur les processus de compréhension en lecture de haut niveau.

La compréhension en lecture est le fait de construire du sens et des significations possibles dans un texte grâce au lecteur qui interprète et effectue un calcul syntaxique et sémantique intraphrastique et interphrastique (Gombert et Fayol, 1995); compréhension et interprétation sont alors interreliées. Le lecteur a donc accès à la signification du texte en décodant le sens des mots importants et de chacune des phrases, tout en liant celles-ci entre elles, en allant plus loin que le sens strict du texte. Entrent notamment en jeu ici les connaissances antérieures et les référents culturels de chaque lecteur (Just et Carpenter, 1980). Pour en arriver à la compréhension du texte, le lecteur doit développer et mobiliser des processus de compréhension de bas et de haut niveaux.

Cinq processus de compréhension en lecture

Irwin (2007) fait part de cinq processus de compréhension en lecture : les microprocessus, les processus d'intégration, les macroprocessus, les processus d'élaboration et les processus métacognitifs.

Figure 1. Les processus de base en compréhension en lecture (Irwin, 2007)



Dans l'utilisation des **microprocessus**, processus de bas niveau (Irwin, 2007; Carignan, 2007), le lecteur peut sélectionner des unités de sens à l'intérieur de la phrase et déterminer lesquelles il doit garder en mémoire pour sa compréhension du texte. Il s'agit de comprendre les informations à l'intérieur des phrases, de là le suffixe «micro» qui précède le vocable «processus». Pour réaliser ce processus, le lecteur peut utiliser différentes stratégies, comme le repérage, la reconnaissance de mots ou la lecture par groupes de mots.

Les **processus d'intégration** sont relatifs à la possibilité d'établir des liens entre les phrases (Irwin, 2007) en regroupant les idées. Ils favorisent l'utilisation et la compréhension de mots de remplacement (Riegel, Pellat et Rioul, 1994) et sont aussi appelés «anaphores» ou «mots de substitution». Les processus d'intégration sont notamment

liés à l'utilisation d'inférences. Quant aux connecteurs, ils sont employés pour relier deux idées (Viau et Carignan, 2014).

Les **macroprocessus** favorisent la compréhension générale du texte lu – c'est-à-dire l'aspect « macro » des idées du texte, la vue d'ensemble. Ils permettent notamment de trouver les idées principales, de résumer un texte à l'oral ou à l'écrit (Kissner, 2006; Kartchner Clark, 2008; Viau, 2012) ou de comprendre l'organisation de la structure du texte de façon globale (Irwin, 2007).

Les **processus d'élaboration** (Irwin, 2007) sont relatifs au fait d'aller plus loin que ce qui est écrit mot à mot dans les documents lus en établissant des liens avec les connaissances antérieures du lecteur afin de mieux comprendre. Ces processus comprennent notamment les stratégies de prédiction, l'imagerie mentale, les processus de la pensée (analyser, synthétiser et évaluer) ainsi que le niveau affectif (rire, pleurer, etc.).

Les **processus métacognitifs** guident quant à eux la compréhension du lecteur et peuvent être employés lorsque celui-ci constate chez lui une perte de compréhension. Lorsqu'une incompréhension survient, le lecteur arrête sa lecture pour réguler ses stratégies de lecture et les ajuster au besoin, de façon consciente.

MÉTHODOLOGIE

Cette section porte sur la sélection des sujets, la cohérence interjuges, la description du test de compréhension en lecture, de même que sur les analyses statistiques réalisées.

Sélection des sujets

La sélection des sujets a été faite par l'entremise d'un courriel envoyé à tous les étudiants en formation initiale des maîtres; la participation était volontaire. Il s'agit d'un échantillonnage aléatoire simple et d'une étude intersujets. Afin de stimuler davantage l'intérêt des participants, un chèque-cadeau d'une valeur de 30 \$ a été remis à tous ceux qui ont effectué le test de compréhension en lecture. Il est à noter qu'aucun point supplémentaire n'a été attribué à ces étudiants. Au total, 57 sujets ($n = 57$) ont participé à la mise à l'essai du test de compréhension en lecture et ont accepté de se prêter à l'exercice en faisant de leur mieux. Ce test a été mis sur pied pour évaluer une partie des compétences linguistiques des futurs enseignants de l'École des sciences de l'éducation de l'Université Laurentienne. Les 57 sujets se sont répartis de façon aléatoire entre les cinq textes proposés, car ils pouvaient choisir le texte à lire. C'est la raison pour laquelle le nombre de participants n'est pas exactement le même d'un texte à l'autre. Il s'agit d'une passation de groupe et le temps alloué pour le test était de deux heures.

Tableau 1. Répartition des sujets

Répartition des sujets	
Texte lu	Nombre de sujets
Texte 1 – <i>L'estime de soi chez l'enfant</i>	12
Texte 2 – <i>Les élèves de l'Ontario sont en tête</i>	12
Texte 3 – <i>Les discussions sur les changements climatiques à Durban</i>	11
Texte 4 – <i>Arctique : la pire fonte des glaces en 400 ans</i>	9
Texte 5 – <i>De la pêche en haute mer il y a 42 000 ans</i>	13
Total	57

Cohérence interjuges

La totalité des 57 tests de compréhension en lecture a été corrigée par trois codeurs pour assurer une correction comparable. En effet, dans les écrits scientifiques, les correcteurs-codeurs sont souvent au nombre de deux (Kolbe et Burnette, 1991) et le pourcentage du matériel codé et recodé varie entre 10 % et 100 % selon les études (Bourgeois, 2016). Dans notre cas, nous avons obtenu une cohérence interjuges chez trois correcteurs-codeurs au regard de 100 % du matériel, ce qui favorise une plus grande représentativité des résultats.

Constitution du test de compréhension en lecture

Cinq tests de compréhension en lecture comportant approximativement la même structure ont été créés¹. Chaque test comporte neuf questions pour un total de dix points : sept questions sont à développement court et deux sont à choix multiples. Chaque test est lié à un texte différent (cinq textes courts en tout).

Les questions pour chacun des cinq tests sont réparties selon quatre des cinq processus de compréhension en lecture (Irwin, 2007) : les microprocessus, les processus d'intégration, les macroprocessus et les processus d'élaboration. Les microprocessus ont été intégrés à deux occasions seulement (textes 2 et 3), tandis que les processus métacognitifs n'ont pas été inclus étant donné que chaque personne peut expérimenter différemment une perte de compréhension et l'autorégulation de sa compréhension. Dans un premier temps, les microprocessus sont des processus de bas niveau au cours desquels on demande au lecteur de repérer les informations importantes

1. Cinq versions différentes du test de compréhension en lecture, en fonction de cinq textes divers ne traitant pas le même thème, mais présentant à peu près la même structure, ont été créées. Cela avait pour but d'éviter la tricherie et la possibilité de se remémorer le test d'une passation à l'autre.

contenues dans les phrases. Une question est posée : le lecteur repère alors les mots-clés exacts de la question et essaie de retrouver ces mêmes mots-clés dans le texte. Puisque cette stratégie de repérage n'est pas nécessairement représentative de la compréhension du lecteur (Tauveron, 2002), l'accent n'a pas été mis sur les micro-processus au moment de la création des questions. En effet, trop souvent, les tests de compréhension en lecture touchent en grande partie les microprocessus en demandant simplement aux lecteurs de repérer l'information directement dans le texte (Raphael, 1986; Viau, 2012). Ce type de questions ne facilite en aucun cas la compréhension entre les phrases ni la compréhension globale d'un texte (Viau et Carignan, 2014). Dans un deuxième temps, comme nous l'avons déjà mentionné, les processus métacognitifs n'ont pas été intégrés dans la formulation des questions du test, car les réponses liées aux processus métacognitifs sont beaucoup plus difficiles à analyser, à évaluer et à comparer. En effet, chaque lecteur peut expérimenter différemment une perte de compréhension et la gestion de sa compréhension.

Voici quelques exemples de formulation de questions portant sur les microprocessus, les processus d'intégration, les macroprocessus et les processus d'élaboration :

- Question 7, texte 2 : *Quel est le sujet du verbe «assurent» dans la dernière ligne du texte [...] ?* (question sur les microprocessus);
- Question 7, texte 1 : *À quoi ou à qui fait référence le mot «l'» dans le texte, à la ligne 3 du 2^e paragraphe : «Vous pouvez y contribuer en l'empêchant de se sentir dépassé»* (question sur les processus d'intégration);
- Question 6, texte 2 : *Identifiez les mots ou les groupes de mots les plus importants du dernier paragraphe* (question sur les macroprocessus);
- Question 5, texte 4 : *Quel message l'auteur du texte pourrait-il vouloir transmettre?* (question sur les processus d'élaboration).

Les questions posées pour les cinq textes ont été créées en fonction de l'information contenue dans chacun de ces textes.

Types de textes

Les textes 1 et 2, intitulés *L'estime de soi chez l'enfant* et *Les élèves de l'Ontario sont en tête*, possèdent les caractéristiques des textes informatifs. Le texte 3, dont le titre est *Les discussions sur les changements climatiques à Durban*, répond pour sa part aux critères des textes argumentatifs, informatifs et explicatifs. Le texte 4, intitulé *Arctique : la pire fonte des glaces en 400 ans*, comporte les éléments du texte explicatif. Enfin, le texte 5, dont le titre est *De la pêche en haute mer il y a 42 000 ans*, présente les caractéristiques des textes informatifs et explicatifs.

Ces types spécifiques de textes ont été choisis parce qu'ils font l'objet d'un enseignement au primaire.

Types de questions par texte

Les questions de compréhension les plus nombreuses ($n = 25$) sont liées aux processus d'intégration. Viennent ensuite dix questions relatives aux macroprocessus, puis huit portant sur les processus d'élaboration. Seulement deux questions ont un rapport avec les processus de bas niveau, c'est-à-dire les microprocessus.

Tableau 2. Répartition des types de questions selon les cinq textes

	Microprocessus	Processus d'intégration	Macroprocessus	Processus d'élaboration	Processus métacognitifs
Texte 1	0	5	2	2	0
Texte 2	1	5	2	1	0
Texte 3	1	5	2	1	0
Texte 4	0	5	2	2	0
Texte 5	0	5	2	2	0
Total	2	25	10	8	0

Analyses statistiques

Nous avons eu accès à des données quantitatives, relatives au degré de compréhension des étudiants en éducation, grâce à un outil diagnostique permettant de déterminer la compréhension en lecture, et ce, sur un total de dix points. Nous avons également des variables catégorielles nous permettant de comparer le degré de compréhension en lecture à partir de cinq textes différents ainsi qu'en fonction du correcteur afin d'explorer si les scores des trois correcteurs sont comparables. Des analyses ont aussi été menées pour examiner les résultats obtenus pour chacune des questions en fonction du texte lu. Enfin, la corrélation intraclasse (*intraclass correlation*) a permis de déterminer la cohérence interjuges chez les trois correcteurs.

RÉSULTATS ET DISCUSSION

Il sera question ici des différences entre les textes selon les correcteurs, de la cohérence interjuges ainsi que des questions ayant obtenu les moins bons résultats selon les cinq textes proposés.

Différences entre les textes

Le tableau 3 fait état, pour chacun des cinq textes, du nombre de mots par texte, de la moyenne par texte selon les trois correcteurs ainsi que de l'écart-type pour chacun des textes corrigés par ces mêmes correcteurs. Il est possible de constater que le texte 1 (*L'estime de soi chez l'enfant*) est celui qui a été le mieux compris, tandis que le texte 4 (*Arctique: la pire fonte des glaces en 400 ans*) est celui qui a été le moins réussi, puisqu'il a obtenu la moyenne la plus basse. Pourtant, les deux textes comportaient chacun cinq questions sur les processus d'intégration, deux questions sur les macroprocessus et deux questions sur les processus d'élaboration. Concernant le nombre de mots, nous aurions pu penser qu'un texte plus court serait mieux compris. Or, ce n'est pas le cas, puisque le texte 1 (*L'estime de soi chez l'enfant*), le mieux réussi, compte 512 mots, tandis que le texte 4 (*Arctique: la pire fonte des glaces en 400 ans*), le moins bien compris, contient seulement 326 mots. Une autre différence entre ces deux textes est le type respectif. En effet, le texte 1 (*L'estime de soi chez l'enfant*) est informatif et le texte 4 (*Arctique: la pire fonte des glaces en 400 ans*) est explicatif. Comment expliquer que le texte informatif ait été mieux compris? Est-ce lié au vocabulaire choisi? À la structure des phrases? Au thème? Au type de texte et à ses caractéristiques? Il semble difficile de le déterminer, car plusieurs variables entrent en ligne de compte. Pourtant, les mêmes types de questions ont été posés pour chacun des textes.

Tableau 3. **Nombre de mots, moyenne par texte donnée par les correcteurs et écart-type des cinq textes**

Textes	Nombre de mots	Moyenne par texte (moyenne des trois correcteurs)	Écart-type
Texte 1 (n = 12)	512 mots	8,3/10	0,44
Texte 3 (n = 11)	361 mots	8,06/10	0,32
Texte 2 (n = 12)	193 mots	8,05/10	0,37
Texte 5 (n = 13)	377 mots	7,8/10	0,69
Texte 4 (n = 9)	326 mots	6,85/10	0,69
Moyenne des cinq textes	353,8 mots	7,812	

Le tableau 4 fait mention des moyennes pour chacun des cinq textes en fonction des trois correcteurs. À la lecture du tableau, il est possible de constater que le correcteur 1 semble avoir été plus sévère que les deux autres. Les analyses statistiques vont d'ailleurs en ce sens.

Tableau 4. **Moyenne donnée pour chaque correcteur en fonction des cinq textes**

	Moyenne du texte 1	Moyenne du texte 2	Moyenne du texte 3	Moyenne du texte 4	Moyenne du texte 5
Correcteur 1	7,92	7,71	7,68	6,06	7,08
Correcteur 2	8,21	8,46	8,23	7,33	8,38
Correcteur 3	8,79	8,04	8,24	7,17	8,15

Une première analyse de variance (ANOVA) mixte, avec la variable correcteur (si la correction des trois correcteurs est comparable) comme facteur intrasujets et le texte choisi (cinq textes différents) comme facteur intersujets, est effectuée sur les scores de compréhension. Les résultats révèlent un effet principal du correcteur, $F(2,104) = 27,92$, $p < 0,05$, $\eta^2_p = 0,35$ et un effet principal du texte choisi, $F(4,52) = 3,67$, $p < 0,05$, $\eta^2_p = 0,22$. Or l'interaction entre les deux facteurs ne s'est pas avérée significative: $F(8,104) = 1,99$, $p > 0,05$. Des tests post-hoc (PPDS: plus petite différence significative) ont été effectués pour examiner les différences entre les niveaux des variables pour les effets principaux significatifs. Pour l'effet principal du correcteur, les résultats révèlent que les scores de compréhension d'un des correcteurs (le correcteur 1) sont plus faibles que ceux des deux autres qui, eux, ne diffèrent pas significativement entre eux. Pour l'effet principal du texte choisi, les résultats au texte 4 (*Arctique: la pire fonte des glaces en 400 ans*) sont plus faibles que pour les autres, qui ne diffèrent pas significativement entre eux.

Cohérence interjuges

Un coefficient est calculé pour examiner la cohérence interjuges ($ICC(3,3) = 0,79$); nous pouvons donc qualifier cette cohérence interjuges (appelé vérification interjuges par Bourgeois, 2016) comme étant acceptable étant donné que Miles et Huberman (2003) recommandent un indice de fidélité de 70 %. Dans ce cas, « [la] vérification interjuges [...] peut être utilisée pour assurer la fiabilité des résultats où les divergences entre les codeurs sont analysées et résolues par l'intermédiaire d'une analyse conjointe du matériel » (Bourgeois, 2016, p. 10). Il s'agit également d'une triangulation des données par l'entremise de trois points de vue de correcteurs (Martineau, 2012).

Questions ayant obtenu les moins bons résultats selon les cinq textes proposés

Une deuxième ANOVA mixte, avec les questions (neuf questions par texte) comme facteur intrasujets et le texte choisi (cinq textes différents) comme facteur intersujets,

a été effectuée sur les scores de compréhension. Tout comme pour la première analyse, un effet principal du texte choisi, $F(4,52) = 3,67$, $p < 0,05$, $\eta^2_p = 0,22$, est observé. En effet, les tests post-hoc (PPDS) révèlent que les résultats au texte 4 (*Arctique: la pire fonte des glaces en 400 ans*) sont plus faibles que pour les autres qui ne diffèrent pas significativement entre eux. Dans l'intérêt de la présente analyse, un effet principal des questions, $F(8,416) = 8,75$, $p < 0,05$, $\eta^2_p = 0,14$, et une interaction entre les textes et les questions, $F(32,416) = 4,75$, $p < 0,05$, $\eta^2_p = 0,27$, sont observés. Des tests d'effets simples sont effectués pour examiner l'interaction.

De façon plus précise, dans le texte 1 (*L'estime de soi chez l'enfant*), les résultats des questions 2, 7 et 9 sont significativement plus élevés que ceux des questions 3 et 6. Ici, les sujets semblent avoir eu des problèmes avec les questions de compréhension liées aux macroprocessus (question 3: *De quel type (genre) de texte s'agit-il?* et question 6: *Quels sont les aspects les plus importants du 4^e paragraphe?*), c'est-à-dire le fait de comprendre globalement le texte lu.

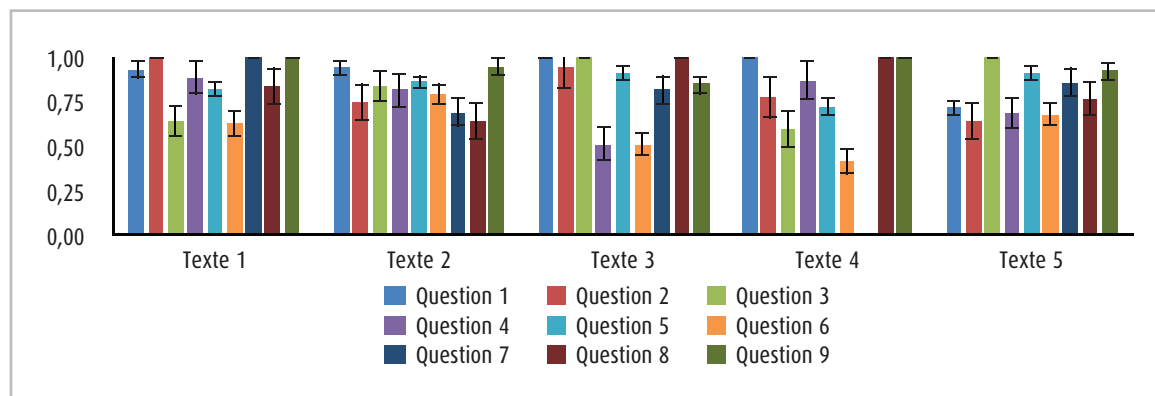
Dans le texte 2 (*Les élèves de l'Ontario sont en tête*), on n'observe pas de différence significative entre les résultats aux différentes questions. Pourtant, la répartition des types de questions pour ce texte est la même que pour les autres.

Dans le texte 3 (*Les discussions sur les changements climatiques à Durban*), les résultats aux questions 1, 2, 3, 5 et 8 sont significativement plus élevés que ceux des questions 4 et 6. Ici, les problèmes sont plutôt liés aux processus d'intégration (question 4: *Selon vous, quel est le sens du mot «appréhendent» dans le texte?* et aux macroprocessus (question 6: *Quelle est l'idée principale du 3^e paragraphe?*).

Dans le texte 4 (*Arctique: la pire fonte des glaces en 400 ans*), les résultats aux questions 1, 8 et 9 sont significativement plus élevés que ceux des questions 3, 6 et 7. Les résultats des questions 2 et 4 sont significativement plus élevés que ceux des questions 6 et 7. Enfin, les résultats des questions 3 et 5 sont significativement plus élevés que le résultat de la question 7. Le texte 4 est significativement moins bien compris que les quatre autres textes; il est donc difficile de déterminer les questions les moins bien réussies. De plus, le thème choisi a seulement eu un impact pour le texte 4.

Dans le texte 5 (*De la pêche en haute mer il y a 42 000 ans*), comme ce fut le cas pour le texte 2 (*Les élèves de l'Ontario sont en tête*), il n'existe pas de différence significative entre les résultats des différentes questions. Pourtant, la répartition des types de questions pour ce texte est la même que pour les autres.

Tableau 5. Résultats obtenus selon le texte et la question



Dans l'ensemble, les sujets ont eu davantage de problèmes de compréhension avec les processus d'intégration et les macroprocessus. Ceux-ci sont des processus de haut niveau. Dans un premier temps, les processus d'intégration demandent aux lecteurs d'être capables de comprendre les anaphores (mots de remplacement) et de faire des inférences (comprendre ce qui est implicite). Quant aux macroprocessus, ils demandent aux lecteurs de comprendre adéquatement le texte dans son ensemble, de relever les idées principales, de mettre de côté celles qui sont secondaires et de définir la structure du texte pour comprendre son organisation. Il est possible d'expliquer cette difficulté par le fait que les lecteurs, lorsqu'ils étaient au primaire et au secondaire, auraient eu l'habitude de répondre à des tests de compréhension en lecture où les microprocessus, et plus spécifiquement les questions de repérage, étaient utilisés (par exemple : quel est le nom du personnage principal?). Avec ce type de question, il est possible de chercher les mots-clés de la question directement dans le texte et de répondre à celle-ci sans l'avoir réellement comprise (Tauveron, 2002).

CONCLUSION ET LIMITES DE L'ÉTUDE

Cet article a permis de connaître le degré de compréhension de 57 futurs enseignants dans la perspective où ceux-ci seront appelés à accompagner les élèves dans leur compréhension en lecture en milieu francophone minoritaire. Bien que le nombre de participants semble suffisant pour mener une analyse de variance, l'étude gagnerait à être reproduite auprès d'un plus grand nombre de participants et à s'étendre aux clientèles étudiantes d'autres facultés d'éducation en Ontario et ailleurs au Canada en contexte francophone minoritaire. Comme nous l'avons déjà vu, les participants de notre étude ont réussi à répondre adéquatement aux questions du test de compréhension en lecture. Cependant, ils semblent avoir eu plus de difficulté avec les questions de compréhension liées aux processus d'intégration et aux macroprocessus

qu'avec celles portant sur les processus d'élaboration. Il est important de mentionner que les résultats du test ne tiennent pas compte des erreurs linguistiques, car l'accent a été mis sur la compréhension en lecture. L'acquisition de la norme, évaluée d'une autre façon, n'est pas abordée dans cet article. De plus, les questions ouvertes (réponses détaillées, formulées librement), contrairement aux questions fermées ou à choix multiple (réponses succinctes), peuvent être corrigées de façon plus subjective par les correcteurs. Le questionnaire a seulement fait l'objet d'une validation manifeste, ce qui signifie que la formulation des phrases et les termes utilisés ont été commentés par deux chercheurs pour assurer qu'il existe bien une adéquation directe entre les contenus du questionnaire et la réalité visée. Quoi qu'il en soit, il serait pertinent d'évaluer ultérieurement la validité de contenu des questions et de mesurer la fidélité des résultats obtenus. Une autre limite est le fait que nous ne disposons pas d'un portrait détaillé des futurs enseignants. Nous ne savons donc pas si tous les participants viennent de l'Ontario, d'autres régions en milieu minoritaire ou du Québec. Appartiennent-ils à des familles exogames ou endogames? En prenant en considération ces facteurs, nous aurions pu mieux expliquer les comportements langagiers des participants et améliorer leurs compétences linguistiques. De là l'importance de continuer les études en ce sens. Enfin, dans les résultats, le fait que les participants n'aient pas été les mêmes d'un test à l'autre et que l'équivalence des groupes n'ait pas été établie peut également être considéré comme une limite.

Le sujet des difficultés de compréhension en lecture chez les futurs enseignants n'est pas suffisamment traité en recherche. Très souvent, l'accent est mis sur les élèves. Or, si les futurs enseignants ne possèdent pas des bases solides en compréhension en lecture, comment peuvent-ils enseigner celle-ci aux élèves? Plusieurs futurs enseignants de l'Ontario n'ont pas fait de français depuis l'école secondaire, ce qui est un réel problème. En effet, ils peuvent avoir obtenu un baccalauréat en anglais et décidé d'obtenir leur brevet pour enseigner dans les écoles françaises de l'Ontario. Cependant, avant d'enseigner à enseigner aux étudiants, il faudrait s'assurer que les assises relativement à la langue sont présentes. C'est le même concept que pour une maison sans fondation solide: au premier tremblement de terre, elle s'effondre, car elle n'est pas suffisamment stable. Quelle est donc la solution? C'est simplement de revenir à la base en formation initiale des maîtres en s'assurant que les savoirs à enseigner sont bien acquis par les étudiants avant de leur apprendre à enseigner ces mêmes savoirs. Dans une recherche ultérieure, il serait intéressant d'avoir un portrait général des futurs enseignants en documentant leurs connaissances et leur degré d'aisance dans les matières à enseigner. Puisque ces futurs enseignants auront entre leurs mains le sort des individus de la société de demain, il est primordial de les préparer adéquatement à enseigner la littérature, car il s'agit de la base pour tous les élèves, peu importe la matière. Réussir en littérature signifie réussir pour le reste de sa vie.

Références bibliographiques

- BEAUREGARD, F., CARIGNAN, I. et LÉTOURNEAU, M.-D. (2011). *Recension des écrits scientifiques sur la littérature familiale et communautaire* (Rapport). Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Repéré à https://depot.erudit.org/bitstream/003789dd/1/Beauregard_Carignan_MELS_litteratie_familiale.pdf
- BOURGEOIS, L. (2016). Assurer la rigueur scientifique de la recherche-action. Dans I. CARIGNAN, M.-C. BEAUDRY et F. LAROSE (dir.), *La recherche-développement et la recherche-action au service de la littérature* (p. 7-20). Sherbrooke : Éditions de l'Université de Sherbrooke.
- CARIGNAN, I. (2007). *Étude des relations entre les formes de documents, les stratégies de lecture et la compréhension chez des élèves de 3^e secondaire* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.
- CAVANAGH, M. et BLAIN, S. (2009). Relever quatre défis de l'enseignement de l'écrit en milieu francophone minoritaire. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21(1-2), 151-178. Repéré à <http://id.erudit.org/iderudit/045327ar>
- CAZABON, B. (2005). *Pour un enseignement réussi du français langue maternelle : fondements et pratiques en didactique du français*. Sudbury : Prise de parole.
- CHARTRAND, S.-G. (2012). Comment les activités de grammaire menées en vase clos pourraient-elles développer les compétences scripturales? *Correspondance*, 18(1), 3-4.
- COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR LA SITUATION ET L'AVENIR DE LA LANGUE FRANÇAISE AU QUÉBEC (ou Commission Larose). (2001). *Le français, une langue pour tout le monde : une nouvelle approche stratégique et citoyenne*. Québec : Secrétariat à la politique linguistique. Repéré à http://www.spl.gouv.qc.ca/fileadmin/medias/pdf/COM1-021_Rapport_final.pdf
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION DU CANADA. (2013). *Parlons d'excellence : compétences linguistiques pour un enseignement efficace*. Repéré à https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/320/Parlons_dexcellence.pdf
- FREIRE, P. et MACEDO, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. Londres : Routledge.
- GÉRIN-LAJOIE, D. (2011). Le rôle complexe de l'école et la construction identitaire des élèves. Dans J. ROCQUE (dir.), *La direction d'école et le leadership pédagogique en milieu francophone minoritaire – considérations théoriques pour une pratique éclairée* (p. 307-321). Winnipeg : Presses universitaires de Saint-Boniface.

- GOMBERT, J.-M. et FAYOL, M. (1995). La lecture-compréhension : fonctionnement et apprentissage. Dans D. GAONAC'H et C. GOLDER (dir.), *Manuel de psychologie pour l'enseignement* (p. 359-381). Paris : Hachette.
- IRWIN, J. W. (2006). *Teaching reading comprehension processes* (3^e éd.). Needham, MA : Allyn and Bacon.
- JUST, M. A. et CARPENTER, P. A. (1980). A theory of reading: From eye fixations to comprehension. *Psychological Review*, 87(4), 329-354.
- KARTCHNER CLARK, S. (2008). *Stratégies gagnantes en lecture : 8 à 12 ans* (Trad. par M. Steenhoudt). Montréal : Chenelière Éducation.
- KISSNER, E. (2006). *Summarizing, paraphrasing and retelling*. Portsmouth, NH : Heinemann.
- KOLBE, R. H. et BURNETTE, M. S. (1991). Content-analysis research: An examination of applications with directives for improving research reliability and objectivity. *Journal of Consumer Research*, 18(2), 243-250.
- LAFLAMME, S. et WILKINSON, D. (2009). Portraits à grands traits de l'Ontario français. *Québec Studies*, 46, 7-18.
- LANDRY, R. (2003). Pour une pédagogie actualisante et communautarisante en milieu minoritaire francophone. Dans R. ALLARD (dir.), *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : bilan et perspectives* (p. 135-156). Montréal : Association canadienne d'éducation de langue française.
- LANDRY, R., ALLARD, R. et DEVEAU, K. (2010). *École et autonomie culturelle. Enquête pancanadienne en milieu scolaire francophone minoritaire*. Gatineau et Moncton : Patrimoine canadien et Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques. Repéré à http://publications.gc.ca/collections/collection_2011/pc-ch/CH3-2-13-2010-fra.pdf
- LANDRY, R., DEVEAU, K. et ALLARD, R. (2006). Vitalité ethnolinguistique et construction identitaire : le cas de l'identité bilingue. *Éducation et francophonie*, 34(1), 54-81.
- LAPLANTE, B. (2009). Lire, comprendre et reconceptualiser la culture scientifique à l'aide du modèle des littératies multiples. Dans D. MASNY (dir.), *Lire le monde : les littératies multiples et l'éducation dans les communautés francophones* (p. 105-123). Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.

- LAURENCELLE, L. (2005). *Abrégé sur les méthodes de recherche et la recherche expérimentale*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- LEBRUN, M. et SIMBAGOYE, A. (2008). Un concept aux multiples cas de figure: la littératie selon les récents programmes d'études québécois et ontariens. Dans M. ETTAYEBI, P. JONNAERT et R. OPERTTI (dir.), *Logique de compétences et développement curriculaire: débats, perspectives, alternative pour les systèmes éducatifs* (p. 199-216). Paris: L'Harmattan.
- MARTINEAU, S. (2012). *Triangulation en recherche qualitative*. Repéré à <http://proposurlemonde.blogspot.ca/2012/02/triangulation-en-recherche-qualitative.html>
- MASNY, D. et DUFRESNE, T. (2007). Apprendre à lire au 21^e siècle. Dans A.-M. DIONNE et M. J. BERGER (dir.), *Les littératies: perspectives linguistique, familiale et culturelle* (p. 209-224). Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- MILES, M. B. et HUBERMAN, M. A. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). Paris: De Boeck.
- PENNAC, D. (1992). *Comme un roman*. Paris: Gallimard.
- PILOTE, A. (2006). Les chemins de la construction identitaire: une typologie des profils d'élèves d'une école secondaire de la minorité francophone. *Éducation et francophonie*, 34(1), 39-54.
- RAPHAEL, T. E. (1986). Teaching question answer relationships, revisited. *The Reading Teacher*, 39, 516-522.
- RIEGEL, M., PELLAT, J.-C. et RIOUL, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris: Presses universitaires de France.
- SIMBAGOYE, A., CARIGNAN, I. et KANA, R. (sous presse). Enseignement de l'écrit en contexte franco-ontarien: quelques repères pour favoriser le développement de la compétence scripturale en formation initiale. *Éducation francophone en milieu minoritaire*.
- STATISTIQUE CANADA. (2011). *Portrait des minorités de langue officielle au Canada: les francophones de l'Ontario*. Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-642-x/89-642-x2010001-fra.htm>
- STATISTIQUE CANADA. (2015a). *Les pratiques linguistiques des enfants de familles francophones vivant à l'extérieur du Québec*. Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/pub/75-006-x/2015001/article/14301-fra.htm>

- STATISTIQUE CANADA. (2015b). *Pratiques linguistiques des enfants issus de familles francophones vivant dans un environnement linguistique minoritaire*. Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-642-x/89-642-x2015012-fra.htm>
- TAUVERON, C. (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique?* Paris : Hatier.
- VIAU, J. (2012). *Étude de la relation entre l'enseignement explicite des stratégies de lecture et l'utilisation du rappel de texte en 4^e année du primaire* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Sherbrooke.
- VIAU, J. et CARIGNAN, I. (2014). Relation entre l'enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture et l'utilisation d'un questionnaire sur le degré de compréhension d'élèves de 4^e année du primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 37(4), 1-28.

Réussite en littératie et capital culturel

Hélène DE VARENNES

Université du Nouveau-Brunswick, Nouveau-Brunswick, Canada

VOLUME XLV : 2 – AUTOMNE 2017

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante : « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Éditrice

Natalie Tremblay, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction

Jean Labelle,
Université de Moncton
Lucie DeBlois,
Université Laval
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Jules Rocque,
Université de Saint-Boniface
Phyllis Dalley,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Révision linguistique

Le graphe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal

Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)

La littératie, tout au long de la vie

Coordination du numéro :

Marianne CORMIER, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

Liminaire

1 La littératie, tout au long de la vie

Marianne CORMIER, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

5 Tensions autour de l'enseignement des littératies plurielles en milieu minoritaire

Diane DAGENAIS, Université Simon Fraser, Colombie-Britannique, Canada

22 De la littératie à la bilitératie chez les élèves bi/plurilingues au Québec

Abdel Hakim TOUHMOU, Université de Montréal, Québec, Canada

47 Moi, jouer ? Observations sur l'acquisition du français en tant que langue seconde chez des élèves anglo-dominants au sein d'une classe de maternelle francophone

Rachelle GAUTHIER, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Marianne CORMIER, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

67 Plurilinguisme au musée : les langues au cœur du développement plurilittéraire et des apprentissages en sciences

Danièle MOORE, Université Simon Fraser, Colombie-Britannique, Canada

85 L'usage des technologies numériques pour le développement de compétences multimodales en littératie au 21^e siècle

Martine PELLERIN, Université de l'Alberta, Campus Saint-Jean, Alberta, Canada

**107 La dyslexie en milieu minoritaire
Adaptation d'un test de dépistage des dyslexies pour une population francophone minoritaire : l'exemple de l'ODÉDYS**

Josée NADEAU, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Jimmy BOURQUE, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Sarah PAKZAD, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

132 Des cercles de lecture au sein d'équipes de hockey au Nouveau-Brunswick : l'expérience des joueurs

Manon JOLICOEUR, Université de Montréal, Québec, Canada
Marianne CORMIER, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

151 Situations d'enseignement-apprentissage multidisciplinaires à partir d'albums de littérature jeunesse : une pratique littéraire contextualisée

Julie MYRE-BISAILLON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Anne RODRIGUE, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Carl BEAUDOIN, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

172 Le rapport de laboratoire dans les classes de science et technologie en 4^e secondaire : analyse d'un genre disciplinaire

Stéphanie LANCTÔT, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

194 Les difficultés de compréhension en lecture chez les étudiants de la francophonie ontarienne en formation initiale des maîtres

Isabelle CARIGNAN, Université TÉLUQ, Québec, Canada
Athanase SIMBAGOYE, Université Laurentienne, Ontario, Canada
Justin CHAMBERLAND, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
Annie ROY-CHARLAND, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

214 Réussite en littératie et capital culturel

Hélène DE VARENNES, Université du Nouveau-Brunswick, Nouveau-Brunswick, Canada

Réussite en littératie et capital culturel

Hélène DE VARENNES

Université du Nouveau-Brunswick, Nouveau-Brunswick, Canada

RÉSUMÉ

Tous les parents veulent que leur enfant réussisse à l'école, et cette réussite inclut l'acquisition d'habiletés solides en littératie. Quel contexte familial favorise le succès en littératie? Existe-t-il un lien entre les différents milieux sociétaux et le succès en littératie? C'est sous l'angle de la reproduction sociale et du capital culturel que ces questions sont abordées dans l'article. En d'autres mots, au lieu d'examiner les rapports de groupes entre les francophones en milieu minoritaire et le groupe anglo-dominant, on s'intéresse aux rapports de groupes à l'intérieur de la francophonie en milieu minoritaire. L'environnement anglo-dominant exerce une influence incontestable sur la minorité francophone. Cela dit, plusieurs élèves en milieu minoritaire francophone réussissent à développer des habiletés solides en littératie. En encadrant les principes de la pédagogie en milieu minoritaire par la théorie de reproduction sociale, il est possible d'expliquer, en partie du moins, comment le fait de développer des habiletés en littératie exige aussi l'apprentissage d'un environnement social pour certains enfants, et ce, dès la période de la petite enfance.

ABSTRACT

Success in literacy and cultural capital

Hélène DE VARENNES, University of New Brunswick, New Brunswick, Canada

All parents want their child to succeed in school, and this success includes the acquisition of strong literacy skills. What type of family context promotes success in literacy? Is there a connection between different societal environments and success in literacy? These issues are addressed in this article from the perspective of social reproduction and cultural capital. In other words, instead of looking at group relations between Francophones in minority communities and the Anglo-dominant group, we focus on group relations within Francophone minority communities. The Anglo-dominant environment has an undeniable influence on the Francophone minority. This being said, many students in Francophone minority communities succeed in developing strong literacy skills. Viewing the principles of teaching in a minority setting through social reproduction theory, it is possible to explain, at least in part, how for some children the development of literacy skills also requires them to learn a social environment, beginning in early childhood.

RESUMEN

Exito en alfabetismo y capital cultural

Hélène DE VARENNES, Universidad de Nuevo-Brunswick, Nuevo-Brunswick, Canadá

Todos los padres de familia desean que sus hijos tengan éxito en la escuela, lo que incluye la adquisición de sólidas habilidades en alfabetismo. ¿Cuál es el contexto familiar que favorece el éxito en alfabetismo? ¿Existe alguna relación entre los diferentes medios sociales y el éxito en alfabetismo? Es desde la perspectiva de la reproducción social y del capital cultural que abordamos estas cuestiones en el presente artículo. Dicho de otra manera, en lugar de examinar las relaciones de grupo entre los francófonos en medio minoritario y el grupo anglo-dominante, nos interesamos a las relaciones de grupo al interior de la francofonía en medio minoritario. El entorno anglo-dominante ejerce una influencia incontestable sobre la minoría francófona. Sin embargo, varios alumnos en medio minoritario francófono logran desarrollar habilidades sólidas en alfabetismo. Encuadrando los principios de la pedagogía en medio minoritario gracias a la teoría de la reproducción social, es posible explicar, al menos parcialmente, como el desarrollo de habilidades en alfabetismo, para algunos alumnos es indispensable el aprendizaje de un entorno social desde la primera infancia.

LES CONDITIONS POUR LE SUCCÈS EN LITTÉRATIE

Il est généralement admis que le contexte familial influence le succès scolaire. Or, il n'y a pas d'écart de réussite à la naissance (Delpit, 2012). Que se passe-t-il donc, entre la naissance de l'enfant et son cheminement scolaire ? C'est sous l'angle de la reproduction sociale et du capital culturel que nous aborderons cette question dans le présent article, pour ensuite explorer les liens entre ces théories et la pédagogie en milieu minoritaire. L'environnement anglo dominant exerce une influence incontestable sur la minorité francophone (Cormier, 2005; Gilbert et Thériault, 2004). Plusieurs élèves en milieu minoritaire francophone réussissent tout de même à développer des compétences solides en littérature. Au lieu d'examiner les rapports de groupes entre la francophonie en milieu minoritaire et le groupe anglo dominant, nous analyserons ici les rapports de groupes à l'intérieur de la francophonie en milieu minoritaire. Nous proposons d'abord une réflexion sur la reproduction sociale et le capital culturel.

La reproduction sociale : des inégalités qui persistent

Il existe de nombreuses théories tentant d'expliquer comment les inégalités sociales sont reproduites d'une génération à l'autre (Bowles et Gintis, 1976; Willis, 1997), mais la théorie de reproduction sociale de Pierre Bourdieu (1979, 1983, 1984, 1994) est la plus largement acceptée dans le monde de la recherche. Cette théorie stipule que le succès d'un individu ne dépend pas de ses talents ni de ses efforts, mais du capital social, culturel et économique dont il dispose et qui se développe dès la petite enfance. Selon cette théorie, le capital économique est lié à l'argent, à la richesse, alors que le capital social se définit par les relations sociales sur les plans familial, économique, politique, communautaire, professionnel, etc. Pour Bourdieu (1979), le capital culturel est l'ensemble des connaissances, des valeurs, des attitudes et des compétences que possède un individu et qui augmente ses chances de succès dans différentes sphères de la société. Les institutions éducatives et les agences au service de la petite enfance font partie des structures sociales de notre francophonie en milieu minoritaire, d'où l'intérêt d'examiner les conséquences du capital culturel relativement au développement des compétences en littérature au sein de ces institutions.

Selon Bourdieu (1983), le contexte familial de socialisation offre à l'enfant un cadre qui détermine les attentes et le contexte avec lesquels l'enfant, et plus tard l'adulte, se sent à l'aise. C'est ce que Bourdieu a nommé *habitus*. Les individus issus de milieux différents sont élevés et socialisés différemment, ce qui engendre des *habitus* divers qui, à leur tour, déterminent chez l'enfant des habitudes et des perspectives particulières, même si le contexte et les attentes changent, comme au passage de la maison à l'école. Par exemple, les connaissances, les compétences, les valeurs

et les attitudes nécessaires pour la réussite scolaire sont les connaissances, les compétences, les valeurs et les attitudes généralement développées dans les familles de classe moyenne ou supérieure. En 2012, les familles canadiennes gagnant entre 44 660 \$ et 95 700 \$ par année étaient considérées comme appartenant à la classe moyenne (Statistique Canada, 2012), alors que les familles gagnant au-delà de ce montant faisaient partie de la classe supérieure. Comme les familles d'un milieu socioéconomique faible ne développent pas les connaissances, les compétences, les valeurs et les attitudes qui sont alignées sur le système scolaire, il arrive souvent que leurs enfants réussissent moins bien que les autres à l'école (Lareau, 2003).

Bourdieu (1984) soutient que les différentes classes sociales et les inégalités entre elles se perpétuent parce que ces inégalités sont rarement remises en question. Il s'agit d'un phénomène qui perdure d'une génération à l'autre, car il est établi et accepté par les décideurs du système scolaire et des autres structures de la société, eux-mêmes imprégnés des éléments de capital culturel de la classe moyenne ou supérieure. Des chercheurs se basent toujours sur cette théorie pour expliquer l'écart de rendement en littératie. Grenfell (2009) stipule qu'il faut retourner à la théorie de Bourdieu pour mieux comprendre comment les inégalités sociales et économiques peuvent nuire aux apprentissages en littératie. Par ailleurs, Albright et Luke (2008) s'appuient sur les recherches de Bourdieu pour affirmer qu'il faut aller au-delà des politiques et des stratégies d'apprentissage afin de mieux examiner les conditions dans lesquelles s'effectue l'apprentissage de la littératie. Poirier et Quidot (2013) abondent dans le même sens : il y aurait lieu de reprendre la théorie de Bourdieu pour mieux comprendre les inégalités sociales qui perdurent en littératie.

D'autres chercheurs ont exploré le concept de capital culturel pour expliciter ces inégalités plus en détail.

Le capital culturel : d'une famille à l'autre

Le concept de capital culturel permet de mieux comprendre les pratiques parentales selon le milieu socioéconomique, puis d'établir des liens avec les pratiques à l'école.

Lareau (1987) propose les notions d'*apprentissage concerté* et de *développement naturel* pour décrire les éléments de capital culturel que les familles transmettent à leur enfant. L'*apprentissage concerté* est la pratique qui consiste à élever ses enfants en optimisant les stratégies aptes à favoriser leur réussite scolaire. Parmi ces stratégies, on trouve des actions telles que faire la lecture à son enfant régulièrement, inscrire son enfant dans différentes activités structurées (sportives, artistiques, etc.), négocier avec les institutions au nom de son enfant et assurer le développement des compétences langagières alignées sur le groupe dominant. Ces compétences langagières sont composées des éléments suivants : raisonner avec l'enfant ; lui proposer des choix ; inciter l'enfant à s'engager dans une discussion ; l'encourager à négocier ;

l'aider à acquérir des connaissances générales sur le monde et les événements de la vie. Les parents faisant usage de l'apprentissage concerté partent du point de vue que la langue est un outil à développer parce qu'elle ouvre des portes (Lareau, 2003). Les parents de la classe économique moyenne ou supérieure pratiquent généralement l'apprentissage concerté. Les parents de milieux vulnérables ont plutôt tendance à laisser l'enfant se développer de façon plus naturelle, avec moins d'activités structurées et plus de temps avec la famille élargie, d'où le terme *développement naturel*. De plus, Lareau (2003) affirme que les parents de l'apprentissage naturel ont tendance à utiliser la langue comme outil pratique et fonctionnel, et non pas comme outil de négociation. Mais, peu importe les pratiques parentales, tous les parents veulent que leur enfant réussisse et soit heureux.

Différentes pratiques parentales mènent à la transmission de différents avantages pour les enfants. Dès la petite enfance, les enfants issus de l'apprentissage concerté apprennent les valeurs, les attitudes, les connaissances et les compétences, y compris les codes linguistiques, qui favorisent le succès scolaire (Cheadle, 2008; Cheadle et Amato, 2010; Delpit, 2012; Henderson, 2012; Lareau, 2011; Lareau et Weininger, 2003). Les parents de milieux vulnérables consacrent beaucoup de temps à assurer à leurs enfants un foyer, l'alimentation, l'amour et les autres besoins de base. En raison des défis économiques, ils ne sont pas toujours en mesure de veiller activement au développement cognitif et au développement des compétences sociales et linguistiques qui correspondent aux valeurs de la classe moyenne ou supérieure (Lareau, 1987, 2000, 2003, 2011). Or, les systèmes scolaires récompensent les comportements adoptés par les enfants de l'apprentissage concerté (Gillies, 2005; Lareau, 2003).

Pour Lareau, la définition de classe moyenne s'étend à tous les groupes ethniques. Cependant, d'autres chercheurs ont démontré que les pratiques parentales de certains groupes ethniques ne sont pas alignées sur l'apprentissage concerté, et ce non-alignement génère un impact négatif sur la réussite de l'enfant, même si ses parents sont de classe moyenne ou supérieure (Cheadle, 2008; Delpit, 2012; Dumais, Kessinger et Ghosh, 2012; Institut de recherche, d'étude et de formation sur le syndicalisme et les mouvements sociaux, 2016; Potvin, 2015; Robergeau, 2007). Ces chercheurs ont démontré que la classe moyenne ou supérieure blanche est le groupe dominant qui établit les normes sociales – y compris les normes structurant l'éducation. Ces normes assurent la reproduction des inégalités, puisque la culture de l'école (culture du groupe dominant blanc) devient un obstacle pour les autres enfants et leur famille.

Puisque la francophonie en milieu minoritaire d'aujourd'hui comprend plus d'un groupe ethnique, il faut considérer que ce ne sont pas tous les parents de la classe moyenne ou supérieure qui adhèrent aux pratiques de l'apprentissage concerté. Par exemple, les familles autochtones ou les familles immigrantes ou réfugiées peuvent avoir d'autres pratiques parentales que les pratiques de l'apprentissage concerté, même si elles appartiennent à la classe moyenne.

Il est aussi important de noter que nous parlons ici de *tendances* en pratiques parentales pour chaque groupe. Il existe des parents de milieux vulnérables qui pratiquent l'apprentissage concerté et des parents de la classe moyenne ou supérieure de la culture dominante blanche qui adoptent les pratiques de développement naturel. Qui plus est, des parents peuvent pratiquer l'apprentissage concerté même s'ils ne font pas toutes les actions décrites plus tôt. Par exemple, il se peut que des parents n'inscrivent pas leur enfant à des activités organisées, mais qu'ils développent quand même son langage de façon à ce qu'il réponde aux attentes de l'école.

À cause de la diversité culturelle de plus en plus présente, et de l'influence des différentes pratiques culturelles, nous ne pouvons plus affirmer que les groupes sociaux ou culturels se casent dans une seule façon de faire, et cela sera encore plus évident dans les années à venir (Reverdy, 2016). Mais, à l'heure actuelle, les parents de chaque groupe – groupe dominant de classe moyenne ou supérieure, groupe socioéconomique vulnérable et groupe de classe moyenne ou supérieure, mais sans faire partie du groupe dominant – adoptent généralement des pratiques parentales semblables, et ces pratiques influent sur les apprentissages des enfants.

Les institutions éducatives valorisent les pratiques associées à l'apprentissage concerté. Par ailleurs, les parents qui pratiquent le développement naturel ou d'autres pratiques parentales culturellement différentes de celles de la classe moyenne ou supérieure du groupe dominant blanc sont souvent jugés désintéressés ou non actifs relativement au succès scolaire de leur enfant (Lee et Bowen, 2006). À l'inverse, ce jugement renforce l'impression des parents qu'ils ne sont ni acceptés ni compris par le personnel de l'école (Delpit, 2012). Pourtant, la participation du parent est déterminante pour le succès de l'enfant. De plus, Boethel (2003) a démontré à l'aide d'une méta-analyse que la plupart des familles nourrissent de grandes ambitions pour leur enfant, peu importe leur ethnicité ou leur statut socioéconomique. Il est plus difficile pour les parents, les enfants et les enseignants de collaborer à l'atteinte de ces ambitions lorsqu'ils comprennent mal le capital culturel de l'un ou de l'autre.

LE SUCCÈS EN LITTÉRATIE ET LA PARTICIPATION PARENTALE

Selon le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick (2015), la littératie se définit comme étant « la capacité de comprendre, d'interpréter, d'évaluer et d'utiliser à bon escient l'information trouvée dans diverses situations et divers messages, à l'écrit ou à l'oral, pour communiquer et interagir efficacement en société » (p. 11). Cette définition englobe des compétences langagières et la pensée critique. Cependant, comme il a été démontré plus haut, les enfants de la classe moyenne ou supérieure de la classe dominante blanche ont l'avantage d'avoir le capital culturel nécessaire pour s'aligner avec les attentes du système scolaire en termes de compétences langagières, en raison de leur façon de

manipuler la langue. Ils possèdent déjà une littératie du milieu scolaire, car le cadre, l'habitus ne change pas. Il est plus facile pour eux d'interpréter, de communiquer et d'interagir en société selon les normes attendues de l'école, puisque ce sont les mêmes qu'à la maison, le même habitus. Dumont (2015) disait qu'elle, élève métisse, se sentait étrangère à l'école, alors que les autres élèves (les élèves blancs) parlaient à l'enseignante comme si elle était leur amie; sa façon de s'exprimer n'était pas celle de l'enseignante et des autres élèves.

En d'autres mots, à cause de ses pratiques parentales alignées sur le système scolaire, le père ou la mère qui pratique l'apprentissage concerté participe activement à la réussite du projet scolaire de son enfant. Les acteurs du système scolaire doivent comprendre que les autres parents ne font pas montre de désintérêt; c'est plutôt que leurs pratiques parentales sont différentes, accompagnées d'un malaise de ne pas être dans son habitus.

Pourtant, l'importance de la participation du parent quant aux succès scolaire de l'enfant, y compris en littératie, est bien établie (Davis-Kean, 2005; Dionne, 2007; Ewart et de Rocquigny, 2011), et cela, peu importe le milieu socioéconomique ou le groupe ethnique (Epstein, 2001; Jeynes, 2012, 2005). Or, le concept de parent participant activement à l'éducation formelle de son enfant a plus d'un seul point de départ. D'une part, la définition d'un « bon parent » comme étant celui qui participe selon les limites de l'apprentissage concerté ne contribue qu'à nourrir le sentiment de culpabilité chez les parents qui sont déjà limités par des défis économiques ou culturels. D'autre part, Moss (2009) argumente que les parents participent toujours dans la vie de leur enfant au meilleur de leurs habiletés; qu'ils les élèvent du mieux qu'ils peuvent; qu'ils font tout leur possible pour assurer leurs besoins. Ainsi, la participation du parent devient une caractéristique de l'école et non pas une qualité de bon parent (Moss, 2009, p. 46). Ce changement de paradigme, qui consiste à bien comprendre que la participation parentale est une caractéristique de l'école, offre une façon productive d'aller au-delà du jugement pour avancer vers des attentes et des actions bénéfiques liées au développement des compétences en littératie de chaque enfant.

En ce sens, Hornby et Lafaele (2011) expliquent qu'il est essentiel pour l'école de mieux comprendre les barrières sociétales, y compris les écarts de perceptions entre l'enseignant et la famille générés, entre autres, par différents milieux culturels et économiques. Ces écarts empêchent certains parents de participer à l'éducation formelle de leur enfant. En effet, la plupart des parents de différents groupes ethniques ou de milieux vulnérables ne se sentent pas entendus à l'école (Carreón, Drake et Barton, 2005; Delpit, 2012; Noguera, 2001; Vincent et Martin, 2002). Miller (2004) a également stipulé que, si le capital culturel est lié au succès scolaire, les responsables éducatifs peuvent aussi mettre en pratique des actions pour assurer le succès scolaire de chaque enfant. Par exemple, faire la lecture à son enfant est une action que font généralement les parents d'apprentissage concerté. Par des programmes

d'accompagnement des parents, les intervenants peuvent soutenir les parents de milieux vulnérables ou de cultures différentes de la culture dominante blanche dans cette pratique gagnante. Pour ce faire, les divers intervenants et le personnel enseignant doivent comprendre et accepter les différentes réalités des familles, tout en valorisant à la fois les pratiques parentales de ces familles et leur enfant. En effet, puisque la littératie va au-delà de la lecture et de l'écriture, il faut valoriser l'oral, l'expression par le dessin, l'utilisation des technologies ou de toutes les autres formes d'expression de nature à favoriser le développement de compétences en littératie. Valoriser l'enfant, peu importe son capital culturel, accueillir et bâtir sur les pratiques des parents pour collaborer vers le développement de compétences en littératie, voilà une participation active d'une école en termes de participation parentale.

LE SUCCÈS EN LITTÉRATIE ET LA COMMUNICATION ORALE

Selon la théorie du capital culturel, la langue n'est pas utilisée de la même façon dans toutes les familles. Par exemple, un grand nombre de parents de classe moyenne ou supérieure du groupe dominant blanc connaissent les mots qu'il faut employer pour négocier avec le personnel enseignant et obtenir ce qu'ils veulent pour leur enfant (Lareau, 2003, 2012; Delpit, 2012). Ce partenariat parent-école plus égalitaire influence positivement le succès de leurs enfants (Lareau, 2000; Lee et Bowen, 2006), dont de meilleurs résultats en lecture et en écriture (Delpit, 2012; Lareau, 2011; Tunmer, Chapman et Prochnow, 2006).

Delpit (2006, 2012) soutient que la population blanche de classe moyenne ou supérieure (groupe dominant de la société) emploie des « codes linguistiques » qui sont au cœur des différences langagières du capital culturel que ces parents transmettent à leurs enfants. Ce sont ces codes qui font en sorte que les enfants réussissent mieux en littératie. La description que Delpit donne de ces codes linguistiques concorde avec les résultats de Lareau (1987, 2000, 2003, 2011). Par exemple, Delpit (2006, 2012) explique que les parents de classe moyenne ou supérieure du groupe dominant blanc offrent des choix aux enfants, alors que les parents des autres enfants ont tendance à donner des directives à ces derniers. Parce que la majorité du personnel enseignant appartient à la classe moyenne, l'enseignant aura tendance à proposer des choix aux élèves. Une enseignante pourrait, par exemple, demander à un élève qui a laissé un livre sur une table: « Est-ce que c'est sur une table qu'on range un livre? » Mais cette façon « codée » de formuler une exigence – et c'est une exigence dissimulée dans des termes voilés ayant pour but de prétendre qu'un choix est offert à l'enfant – peut mener à la perception d'un problème de comportement ou d'apprentissage. Si l'enfant ne comprend pas les codes utilisés par l'enseignante, même s'il comprend les mots, sa réaction peut paraître inappropriée. C'est le cas lorsqu'un enseignant ou une enseignante ne se rend pas compte que le code derrière sa question n'est pas compris par tous. N'étant pas habitué à ce genre de choix-exigence, l'élève pourrait répondre « Oui » à la question posée, parce qu'il veut continuer de

faire ce qu'il faisait à la table plus tard. L'enfant issu du développement naturel pensera que l'enseignante lui posait une question où il avait le choix de dire oui ou non. L'enfant n'a pas compris que c'était un choix-exigence. Quand ce genre de conversation se prolonge, il se peut qu'il devienne rapidement un « enfant-problème » aux yeux de l'enseignante. Qui plus est, l'enfant constatera, au fil des situations, qu'il ne saisit vraiment pas ce que dit l'enseignante et en conclura qu'il n'est pas comme ces autres enfants qui comprennent l'enseignante (Delpit, 2006, 2012).

Heath (1982, 1983) apporte une perspective sociolinguistique au transfert de capital culturel de la maison à l'école. Elle montre qu'il existe des différences importantes dans le développement de la langue au sein de différents groupes socioéconomiques ou culturels. Elle explique que les différences entre une culture orale et une culture alphabétisée, ainsi que les différentes façons de prendre connaissance du monde, exercent une grande influence sur l'adaptation à l'école et que, pour les enfants d'une culture moins alphabétisée, cette adaptation peut s'avérer plus difficile dans une école qui ne comprend pas ou ne fait pas de place à la culture orale, qui pourtant est très riche. Heath ajoute qu'il est important d'effectuer des analyses socioculturelles afin de bien comprendre les besoins des enfants en salle de classe et de mieux y répondre, ce qui inclut le rôle des parents ou des responsables de l'enfant.

Sans prise de conscience par le personnel enseignant des différents codes linguistiques, des différentes façons d'apprendre et d'utiliser la langue ainsi que des différentes façons de voir le monde, les enseignants contribuent à la reproduction des inégalités sociales en misant surtout sur un enseignement encadré par la culture alphabétisée et les codes linguistiques de la classe moyenne ou supérieure. Pourtant, enseignants et enseignantes veulent le meilleur pour chaque élève, d'où l'intérêt de mieux comprendre les diverses façons de développer et d'utiliser le langage au sein des différentes familles. Dans les milieux francophones minoritaires, cette prise de conscience est encore plus importante, puisque certains élèves doivent composer non seulement avec les codes linguistiques, mais également avec l'insécurité linguistique à cause des différents registres de la langue lorsque ces registres, notamment en ce qui concerne le vernaculaire, ne sont pas valorisés (Cormier, 2005, 2010).

Tous les éléments sont pourtant présents pour répondre efficacement aux besoins des différentes familles dans la définition de la littératie du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick (2015), soit la « capacité de comprendre, d'interpréter, d'évaluer et d'utiliser à bon escient l'information retrouvée dans diverses situations et divers messages, à l'écrit ou à l'oral, pour communiquer et interagir efficacement en société » (p. 11). *Diverses situations et divers messages* supposent qu'il y a de la place pour différents registres, différentes façons d'utiliser la langue, que ce soit comme outil fonctionnel ou comme outil de négociation.

Expertes en linguistique, en sociologie ou en éducation, Heath (1982), Lareau (2003), Delpit (2012) et Cormier (2010) s'entendent pour dire qu'il est essentiel de comprendre, puis de valoriser le contexte dans lequel se développent les habiletés langagières et les connaissances de chaque enfant (donc son *habitus* familial), de faire une place à l'école pour sa façon à lui (et à sa famille) de s'exprimer et de bâtir de nouvelles connaissances sur ses connaissances en vue de favoriser le succès. Heath (1982, 1983) ajoute qu'il est important d'effectuer des analyses socioculturelles afin de bien comprendre les enfants devant soi. En milieu minoritaire, nous disposons d'études pour comprendre le contexte des familles francophones en lien avec le groupe dominant, c'est-à-dire le groupe anglophone (Cormier, 2010; Cormier et Lowe, 2010; Gérin-Lajoie, 2002). Cette compréhension est essentielle afin d'assurer la vitalité de la francophonie. Il faut cependant aller un peu plus loin maintenant, parce que les enjeux des communautés changent de plus en plus. D'abord, il faut attirer et garder les nouveaux arrivants afin de maintenir ou d'augmenter le pourcentage de familles francophones au sein du Canada minoritaire (Gallant et Belkhodja, 2005). Ensuite, si la langue a surtout été perçue comme liée à l'identité et à la culture, les compétences langagières sont de plus en plus vues comme étant aussi une ressource naturelle, avec une place dans l'économie mondiale, où les compétences en communication constituent des enjeux économiques. Les francophones en milieu minoritaire doivent prendre leur place dans ce monde en mouvement (Heller et Boutet, 2006).

La théorie du capital culturel est un fondement sur lequel tabler pour mieux comprendre pourquoi le succès en littératie est plus facile pour certains enfants et pourquoi il faut élargir sa propre compréhension de la littératie. Fort de cette compréhension, il devient plus facile d'aller vers celui qui a un capital culturel différent du sien, de faire une place à ce capital culturel différent, d'accueillir chaque parent pour l'intégrer dans le projet scolaire de son enfant, tout en faisant de l'école un endroit qui accueille les forces de l'enfant. Le personnel enseignant est alors outillé pour favoriser le succès en littératie pour chaque enfant.

LA PÉDAGOGIE EN MILIEU MINORITAIRE ET LE CAPITAL CULTUREL

La pédagogie en milieu minoritaire (Landry, 1993; Cormier, 2005) offre des pistes d'intervention pour obtenir de meilleurs résultats scolaires en milieu minoritaire et pour contribuer au grand projet sociétal de vivre en français. En y ajoutant des actions préconisées pour équilibrer les forces en présence du capital culturel, il sera possible de favoriser le succès en littératie pour chaque enfant.

La pédagogie en milieu minoritaire (Cormier, 2005) veut agir sur les tensions identitaires avec le groupe dominant (anglophone), réagir aux injustices sociétales, développer l'appartenance communautaire et construire un rapport positif avec la langue.

Il y a lieu d'élargir la compréhension de ces principes pour y inclure les tensions identitaires existant en milieu minoritaire entre les familles vulnérables ou des groupes ethniques différents du groupe dominant et les familles du groupe dominant blanc de classe moyenne et supérieure. Cette nouvelle compréhension permet d'encadrer des actions pour réagir à l'injustice sociale relativement à ces familles qui ne peuvent pas ou ne savent pas transmettre les savoir-faire exigés par le système scolaire pour réussir en littératie. Cette compréhension plus complète doit faire partie de la formation des enseignants et des intervenants en petite enfance afin de favoriser la réussite en littératie pour chaque enfant et mieux contribuer à la vitalité des communautés francophones.

Deux éléments du capital culturel sont considérés comme importants pour la réussite en littératie : la participation des parents et le développement langagier. De plus, les recherches soutiennent que le développement langagier et la lecture de livres (Bodovski 2010; Connor et Morrison, 2014; Sénéchal, 2009) ainsi que la participation des parents (Epstein, 2001; Jeynes, 2005; 2012) font une différence positive relativement au succès en littératie, peu importe le milieu familial de l'enfant. La participation du parent doit être vue comme une responsabilité de l'école (Moss, 2009). Valoriser la contribution du parent et bâtir une relation avec le parent contribuent au succès de l'enfant qui n'est pas du même habitus que l'enseignant (Changkakoti et Akkari, 2008).

L'axe *Partenariat* de la pédagogie en milieu minoritaire (Cormier, 2005) reconnaît que les partenariats entre famille, école et communauté sont essentiels pour le succès de chaque élève dans un milieu minoritaire. Et ces partenariats sont encore plus importants pour les familles dont la culture ne correspond pas à la culture de l'école. À l'occasion d'une analyse détaillée des résultats du PISA (Programme for International Student Assessment), Tramonte et Willms (2010) ont découvert que des communautés vulnérables semblables obtenaient des résultats différents aux évaluations de PISA. Les élèves des communautés vulnérables qui avaient le mieux réussi aux évaluations du PISA, y compris pour la lecture, bénéficiaient d'un mécanisme de soutien scolaire dans la communauté, par exemple un soutien après la classe. Ces chercheurs ont conclu que le capital culturel est dynamique et peut être enseigné aux enfants et aux familles de milieux vulnérables.

Le développement de ces partenariats doit inclure la compréhension des différentes formes de capital culturel afin d'amorcer une véritable relation parent-école, plus respectueuse et accueillante, bénéfique pour le succès de l'enfant. Alors que le personnel enseignant doit contribuer à ce changement de paradigme, il existe d'autres modèles pour venir appuyer le personnel enseignant. Un soutien communautaire ou des agents de liaison école-famille sont des exemples.

Comme la littérature abonde pour affirmer que la période de la petite enfance influence grandement le succès scolaire (Gaussel, 2014; Lemelin et Boivin, 2007;

McCain, Mustard et McCuaig, 2011; Verreault, Pomerleau et Malcuit, 2005), un soutien communautaire ou d'une agence de la petite enfance doit commencer dès la petite enfance, pour se poursuivre pendant les années scolaires. (Michaud et Léger, 2015; ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick, 2014; Vitaro, 2014).

Le rapport positif avec la langue est également un axe de la pédagogie en milieu minoritaire (Cormier, 2005). Sans expliquer toutes les stratégies de cet axe, essentielles en milieu minoritaire, il serait de mise d'ajouter le concept de l'enseignement explicite des tendances langagières de la classe moyenne. Enseigner les techniques de négociation et les nuances, telles que les choix-exigences, permet à chaque élève de comprendre les codes qu'utilise l'enseignante. Encore une fois, la compréhension des différentes formes d'utilisation de la langue selon le capital culturel des familles est essentielle pour l'intégration des familles de cultures différentes.

LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Les décideurs, le personnel des écoles, les leaders communautaires et les prestataires de services à la petite enfance peuvent faire une différence en comprenant mieux les attentes des parents, en valorisant tous les parents et en leur offrant les ressources nécessaires pour permettre à chacun de participer au projet éducatif formel de son enfant. Il convient donc d'inclure le concept de capital culturel dans les formations postsecondaires pour les professionnels de l'éducation ou d'offrir des formations ponctuelles. La théorie du capital culturel n'est pas une proposition d'un modèle déficitaire portant sur les familles vulnérables ou des groupes ethniques qui diffèrent du groupe dominant. C'est un tremplin pour favoriser une compréhension plus complète des différentes familles et mieux répondre à leurs besoins. Cette compréhension devient un catalyseur pour un dialogue plus authentique permettant d'harmoniser les attitudes, les valeurs, les codes linguistiques et les perceptions entre parents et éducateurs, entre éducateurs et enfants.

La théorie du capital culturel est aussi une invitation à mieux intégrer le discours du respect des diversités. Intégrer la diversité ne doit pas s'arrêter aux aspects culturels évidents, mais passer par la déconstruction de la culture dominante blanche pour créer des espaces d'apprentissage où chaque enfant, peu importe sa culture ou son niveau socioéconomique, développe un sentiment d'appartenance égalitaire à l'école, puis à la société. Surtout, chaque enfant et sa famille doivent sentir qu'ils contribuent au grand projet d'assurer la vitalité des communautés francophones en milieu minoritaire.

CONCLUSION

Les décideurs et les éducateurs doivent acquérir une compréhension multidimensionnelle du capital culturel des différentes familles et de la façon dont l'alignement ou non de ce capital culturel sur le système scolaire influence le développement des compétences en littératie des enfants. Qui plus est, le développement de compétences en littératie, tel qu'il est défini dans cet article, contribue à la vitalité des communautés francophones, puisque la capacité d'utiliser la langue dans différents contextes est un facteur de vitalité pour une communauté (Corbeil, 2005). De plus, les membres des communautés francophones qui possèdent des compétences solides en littératie sont plus aptes à participer activement au projet de société (Bérard-Charon et Lepage, 2016).

À l'aide de formations encadrées par la théorie du capital culturel, dont la réalité sociolinguistique et socioculturelle des familles vulnérables ou des différents groupes culturels, il devient possible d'activer le processus de conscientisation (Freire, 1970) auprès des éducateurs. Freire explique ce processus comme étant l'habileté à développer une conscience critique face à sa propre réalité. Cette habileté permet aux décideurs, éducateurs et chercheurs de déconstruire leur propre réalité sociale. C'est la meilleure façon de remettre en question, puis d'adapter les approches pédagogiques et les pratiques d'accueil jusqu'à ce que chaque enfant bénéficie de la participation active d'un parent (ou d'un autre adulte si le parent ne peut participer) à son éducation formelle en littératie, et jusqu'à ce que chaque enfant se sente à l'aise dans l'habitus de l'école.

Le capital culturel peut être développé par le soutien aux familles, dès la petite enfance et tout au long du cheminement scolaire. Dans un monde où la culture alphabétisée est omniprésente, certains aspects du capital culturel, comme la lecture et l'écriture, de même que la compréhension de certains codes linguistiques, s'avèrent nécessaires. En élargissant les axes *Rapport positif à la langue* et *Partenariats* de la pédagogie en milieu minoritaire pour y inclure les concepts de participation du parent et de rapport à la langue à travers le prisme du capital culturel, il devient possible de favoriser la réussite en littératie de chaque enfant, de valoriser ses forces, peu importe son milieu socioéconomique ou ethnique.

Références bibliographiques

ALBRIGHT, J. et LUKE, A. (dir.). (2008). *Pierre Bourdieu and literacy education*. New York, NY: Routledge.

- BÉRARD-CHARON, J. et LEPAGE, J.-F. (2016). Les compétences en littératie chez les francophones du Nouveau-Brunswick. Enjeux démographiques et socioéconomiques. *Statistique Canada: série thématique sur l'ethnicité, la langue et l'immigration*. Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-657-x/89-657-x2016001-fra.htm>
- BODOVSKI, K. (2010). Parental practices and educational achievement: Social class, race and habitus. *British Journal of Sociology of Education*, 31(2), 139-156.
- BOETHEL, M. (2003). *Diversity: School, family, and community connections. Annual synthesis*. Austin, TX: National Center for Family and Community Connections with Schools/Southwest Educational Development Laboratory. Repéré à <http://www.sedl.org/connections/resources/diversity-synthesis.pdf>
- BOURDIEU, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30(1), 3-6.
- BOURDIEU, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BOURDIEU, P. (1994). *Raisons pratiques: sur la théorie de l'action* (vol. 4). Paris: Seuil.
- BOWLES, S. et GINTIS, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and contradictions of economic life*. New York, NY: Basic Books.
- CARREÓN, G. P., DRAKE, C. et BARTON, A. C. (2005). The importance of presence: Immigrant parents' school engagement experiences. *American Educational Research Journal*, 42(3), 465-498.
- CHANGKAKOTI, N. et AKKARI, A. (2008). Familles et écoles dans un monde de diversité: au-delà des malentendus. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 419-441.
- CHEADLE, J. E. (2008). Educational investment, family context, and children's math and reading growth from kindergarten through the third grade. *Sociology of Education*, 81(1), 1-31.
- CHEADLE, J. E. et AMATO, P. R. (2010). A quantitative assessment of Lareau's qualitative conclusions about class, race, and parenting. *Journal of Family Issues*, 32(5), 679-706.
- CHESNEY, M. (2001). Dilemmas of self in the method. *Qualitative Health Research*, 11(1), 127-135.

- CONNOR, C. M. et MORRISON, F. J. (2014). Services or programs that influence young children's academic success and school completion. *School success. Encyclopedia on Early Childhood Development*, CEDJE/RSC-DJE. Repéré à <http://www.enfant-encyclopedie.com/sites/default/files/dossiers-complets/fr/reussite-scolaire.pdf>
- CORBEIL, J.-P. (2005). L'exogamie et la vitalité ethnolinguistique des communautés francophones en situation minoritaire: vécu langagier et trajectoires linguistiques. *Francophonies d'Amérique*, 20, 37-50.
- CORBIN, E. et BUCHMAN, J. (2005). *L'éducation en milieu minoritaire francophone: un continuum de la petite enfance au postsecondaire. Rapport intérimaire du Comité sénatorial permanent des langues officielles*. Bibliothèque du Parlement. Repéré à <http://www.parl.gc.ca/Content/SEN/Committee/381/offi/rep/rep06jun05-f.pdf>
- CORMIER, M. (2010). *Favoriser la réussite: une affaire d'école. Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants*. Repéré à http://www.ctf-fce.ca/Documents/Francophone/REUSSIR_Pub
- CORMIER, M. et LOWE, A. (2010). Étude des mesures d'accueil et d'accompagnement et de l'implantation de différents modèles d'intervention en francisation. *Centre de recherche et de développement en éducation*. Faculté des sciences de l'éducation. Moncton: Université de Moncton.
- CORMIER, M. (2005). *La pédagogie en milieu minoritaire francophone: une recension des écrits*. Moncton, N.-B.: Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- DAVIS-KEAN, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: the indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294.
- DELPIT, L. (1988). The silenced dialogue: Power and pedagogy in educating other people's children. *Harvard Educational Review*, 58(3), 280-299.
- DELPIT, L. D. (2006). *Other people's children: Cultural conflict in the classroom*. New York, NY: The New Press.
- DELPIT, L. D. (2012). *"Multiplication is for White people": Raising expectations for other people's children*. New York, NY: The New Press.
- DIONNE, A.-M. (2007). L'influence des parents faiblement scolarisés sur le rendement en lecture et en écriture de leur enfant à l'école élémentaire. Dans A.-M. Dionne et M.-J. Berger (dir.), *Les littératies: perspectives linguistique, familiale et culturelle* (p. 131-158). Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.

- DUMAIS, S. A., KESSINGER, R. J. et GHOSH, B. (2012). Concerted cultivation and teachers' evaluations of students: Exploring the intersection of race and parents' educational attainment. *Sociological Perspectives*, 55(1), 17-42.
- DUMONT, M. (2015). *Une vraie bonne petite Métisse*. Wendake, Québec : Hannenorak.
- EPSTEIN, J. L. (2001). *School, family and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO : Westview Press.
- EWART, G. et DE ROCQUIGNY, J. (2011). L'impact des programmes de littératie préscolaire offerts dans les communautés franco-manitobaines en contexte linguistique minoritaire. *Francophonies d'Amérique*, 32, 45-64.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY : Continuum International Publishing Group.
- GADDIS, S. M. (2013). The influence of habitus in the relationship between cultural capital and academic achievement. *Social Science Research*, 42(1), 1-13.
- GALLANT, N. et BELKHODJA, C. (2005). Production d'un discours sur l'immigration et la diversité par les organismes francophones et acadiens au Canada. *Canadian Ethnic Studies Journal*, 37(3), 35-59.
- GAUSSEL, M. (2014). *Petite enfance : de l'éducation à la scolarisation*. Dossier de veille de l'IFÉ, 92, 1-32. Repéré à <https://f-origin.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/1857/files/2014/05/92-avril-2014.pdf>
- GÉRIN-LAJOIE, D. (2002). Le rôle du personnel enseignant dans le processus de reproduction linguistique et culturelle en milieu scolaire francophone en Ontario. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 125-146.
- GILBERT, A. et THÉRIAULT, J.-Y. (2004). Vers l'institutionnalisation des services à la petite enfance francophone : entre judiciarisation et compromis politique. *Revue de l'Université de Moncton*, 35(2), 155-172.
- GILLIES, V. (2005). Raising the "Meritocracy": Parenting and the individualization of social class. *Sociology*, 39(5), 835-853.
- GRENFELL, M. (2009). Bourdieu, language and literacy. *Reading Research Quarterly*, 44(4), 438-448. Repéré à <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1598/RRQ.44.4.8/epdf>
- HEATH, B.-S. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in Society*, 11(1), 49-76.
- HEATH, B.-S. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. New York, NY : Cambridge University Press.

- HELLER, M. et BOUTET, J. (2006). Vers de nouvelles formes de pouvoir langagier? Langue(s) et identité dans la nouvelle économie. *Langage et société*, 4), 5-16.
- HORNBY, G. et LAFAELE, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52.
- HENDERSON, M. (2013). A test of parenting strategies. *Sociology*, 47(3), 542-559.
- INSTITUT DE RECHERCHE, D'ÉTUDE ET DE FORMATIONS SUR LE SYNDICALISME ET LES MOUVEMENTS SOCIAUX. (2016). *La réussite scolaire: étude critique de la norme scolaire fondamentale*. Repéré à <https://iresmo.jimdo.com/2016/12/26/la-r%C3%A9ussite-scolaire-%C3%A9tude-critique-de-la-norme-scolaire-fondamentale/>
- JEYNES, W. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237-269.
- JEYNES, W. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47(4), 706-742.
- KORDI, A. et BAHARUDIN, R. (2010). Parenting attitude and style and its effect on children's school achievements. *International Journal of Psychological Studies*, 2(2), 217-222.
- LANDRY, R. (1993). Déterminisme et détermination: vers une pédagogie de l'excellence en milieu minoritaire. *Canadian Modern Language Review*, 49(4), 887-927.
- LAREAU, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60(2), 73-85.
- LAREAU, A. (2000). *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education* (éd. rév.). Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- LAREAU, A. (2003). *Unequal childhoods, class, race and family life*. Berkeley, CA: University of California Press.
- LAREAU, A. (2011). *Unequal childhoods, class, race and family life* (2^e éd.). Berkeley, CA: University of California Press.
- LAREAU, A. et WEININGER, E. B. (2003). Cultural capital in educational research: A critical assessment. *Theory and Society*, 32(5-6), 567-606.
- LEE, J. S. et BOWEN, N. K. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal*, 43(2), 193-218.

- LEMELIN, J.-P. et BOIVIN, M. (2007). *Mieux réussir dès la première année: l'importance de la préparation à l'école*. Québec: Institut de la statistique du Québec.
- LEPAGE, J.-F. (2015). *Situation des minorités de langue officielle sur le marché du travail*. Statistique Canada. Gouvernement du Canada. Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-651-x/89-651-x2012001-fra.htm>
- MANDELL, N. et SWEET, R. (2004). Homework as home work: Mothers' unpaid educational labour. *Atlantis: Critical Studies in Gender, Culture & Social Justice*, 28(2), 7-18.
- MCCAIN, M. N., MUSTARD, J. F. et McCUAIG, K. (2011). *Le point sur la petite enfance 3. Prendre des décisions. Agir*. Toronto: Margaret & Wallace McCain Family Foundation. Repéré à <http://pointsurlapetiteenfance.org/fr/telecharger-le-point-sur-la-petite-enfance-3/>
- MICHAUD, N. et LÉGER, M. T. (2015). *Pratiques et interventions à la petite enfance favorisant la réussite scolaire*. Moncton: Centre de recherche et de développement en éducation, Université de Moncton.
- MILLER, R. B. (2004). *Facing human suffering. Psychology and psychotherapy as moral engagement*. Washington, DC: American Psychological Association.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DU DÉVELOPPEMENT DE LA PETITE ENFANCE DU NOUVEAU-BRUNSWICK. (2014). *La politique d'aménagement linguistique et culturel: un projet de société pour l'éducation de langue française*. Fredericton, N.-B.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DU DÉVELOPPEMENT DE LA PETITE ENFANCE DU NOUVEAU-BRUNSWICK. (2015). *La littératie: une toile de fond pour la réussite. Cadre de référence*. Fredericton, N.-B.
- MOSS, P. (2009). *There are alternatives! Markets and democratic experimentalism in early childhood education and care*. La Haye, Pays-Bas: Bernard van Leer Foundation: The Netherlands.
- NOGUERA, P. A. (2001). Transforming urban schools through investments in the social capital of parents. *Psychology*, 16, 725-750.
- POIRIER, K. et QUIDOT, S. (2013). *Pratiques des TIC et faible littératie: une critique des dystopies de «l'ère numérique» au Québec*. Archipel, UQAM, 174-186. Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/5549/>

- POTVIN, M. (2015). L'école n'est pas neutre: diversité, discriminations et équité à l'école québécoise. Dans S. Demers, D. Lefrançois et M.-A. Éthier (dir.), *Les fondements de l'éducation. Perspectives critiques* (p. 381-448). Montréal: MultiMondes.
- REVERDY, C. (2016). *La lecture, entre famille et école: comment se développe le goût de lire?* Lyon: Institut français de l'Éducation.
- ROBERGEAU, D. (2007). *Regards croisés sur la trajectoire d'élèves d'origine haïtienne en situation de réussite scolaire*. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal.
- SÉNÉCHAL, M. (2009). Alphabétisation, langage et développement affectif. *Développement du langage et alphabétisation* (éd. rév.). Repéré à <http://www.enfant-encyclopedie.com/sites/default/files/dossiers-complets/fr/developpement-du-langage-et-alphabetisation.pdf>
- SKIBBE, L. E., GRIMM, K. J., STANTON-CHAPMAN, T. L., JUSTICE, L. M., PENCE, K. L. et BOWLES, R. P. (2008). Reading trajectories of children with language difficulties from preschool through fifth grade. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 39(4), 475-486.
- STREET, B. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77-91.
- STATISTIQUE CANADA. (2012). *Répartition du revenu après impôt, selon le type de famille économique*. Repéré à www.statcan.gc.ca
- TRAMONTE, L. et WILLMS, J. D. (2010). Cultural capital and its effects on education outcomes. *Economics of Education Review*, 29(2), 200-213.
- TUNMER, W. E., CHAPMAN, J. W. et PROCHNOW, J. E. (2006). Literate cultural capital at school entry predicts later reading achievement: A seven year longitudinal study. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 41(2), 183.
- VERREAULT, M., POMERLEAU, A. et MALCUIT, G. (2005). Impact de programmes d'Activités de lecture interactives sur le développement cognitif et langagier d'enfants âgés de 0 à 5 ans: les programmes ALI. *Éducation et francophonie*, 33(2), 182-206. Repéré à http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXIII_2_182.pdf
- VINCENT, C. et MARTIN, J. (2002). Class, culture and agency: Researching parental voice. *Discourse*, 23(1), 108-127.

VITARO, F. (2014). Liens entre la petite enfance, la réussite scolaire et la diplomation au secondaire. *Réussite scolaire*. Repéré à <http://www.enfant-encyclopedie.com/reussite-scolaire/selon-experts/liens-entre-la-petite-enfance-la-reussite-scolaire-et-la-diplomation>

WILLIS, P. (1997). *Learning to labor: How working-class kids get working-class jobs*. New York, NY: Columbia University Press.