



Sensibiliser à la diversité linguistique et favoriser l'éveil à l'écrit en milieu pluriethnique défavorisé

Françoise Armand, professeure à l'Université de Montréal, François Sirois, Samira Ababou et Erica Maraillet, étudiants à la maîtrise à l'Université de Montréal

Avec la collaboration de l'équipe du préscolaire cinq ans de l'école Simone Monet de la Commission scolaire de Montréal (année 2004-2005) : Valérie Allaire, enseignante, Louise Bonenfant, enseignante ressource, Suzanne Corbin, enseignante en accueil, Danielle Delorme, directrice adjointe, Myriam Grégoire-Legault, enseignante en accueil, et Solange Perrin, enseignante.

Au Québec, le ministère de l'Éducation, au moyen de sa *Politique d'intégration et d'éducation interculturelle* (1998), incite les enseignantes, qu'elles soient en milieux pluriethniques ou non, à favoriser chez leurs élèves le « savoir-vivre ensemble dans une société francophone, démocratique et pluraliste » (p. 26). Encourager et promouvoir une société québécoise inclusive exige la mise en place de politiques, de programmes et de pratiques qui favorisent la compréhension interculturelle. Il s'agit notamment de faciliter la mise en place de relations positives qui valorisent et reconnaissent la diversité culturelle, mais aussi linguistique. En effet, ainsi que le souligne le récent document cadre de l'UNESCO, *L'éducation dans un monde plurilingue* (2003), il apparaît primordial « d'encourager la démarche qui fait de la langue une composante essentielle de l'éducation interculturelle, en vue d'encourager la compréhension entre différentes populations et d'assurer le respect des droits fondamentaux » (p. 33).

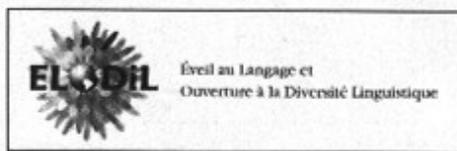
Toutefois, dans le domaine de l'éducation interculturelle ou de l'éducation à la citoyenneté au Québec, la diversité linguistique n'a pas, à notre connaissance, constitué jusqu'ici l'objet des interventions. En Europe, de telles approches ont été développées par la mise en place de programmes tels que *Language Awareness et Éveil aux langues* (voir Castellotti et Moore, 2002). Ces programmes proposent une réflexion sur les langues, familières ou non, par le biais des tâches mettant en jeu des activités de découverte et de manipulation des faits langagiers.

L'historique de l'Éveil aux langues

L'approche que l'on nomme *Éveil aux langues* est apparue en Grande-Bretagne au début des années 80 grâce à Eric Hawkins (1984) ainsi qu'à James et Garrett (1991) qui sont à l'origine du courant *Language Awareness*. Les objectifs de ce programme étaient de favoriser chez les écoliers anglais le développement d'habiletés métalinguistiques favorables à l'entrée dans l'écrit, le passage de la langue maternelle à l'apprentissage d'une langue étrangère ainsi que la reconnaissance et l'enseignement des langues des élèves issus des minorités linguistiques.

Dans les années 90, cette approche a été reprise en Europe par la mise en place de

deux programmes, *Janua-linguarum* et *Evlang* (Candelier, 2003), soutenus par l'Union Européenne et le Conseil de l'Europe. Une branche a aussi été développée en Suisse avec le programme *EOLE* (Perregaux et al., 2003). Tout récemment, une équipe québécoise a lancé le projet *ELODiL* (Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique, www.elodil.com), au sein duquel ont été développées des activités pour le 3^e cycle du primaire (Armand, Maraillet, Beck, et al., 2004a), puis pour le préscolaire. L'objectif



principal de ces programmes d'éveil aux langues est de préparer les élèves à vivre dans des sociétés linguistiquement et culturellement diverses.

Les objectifs de l'Éveil aux langues

Tout d'abord, comme nous l'avons mentionné précédemment, ces programmes visent, selon une approche interculturelle ou, plus largement, d'éducation à la citoyenneté, le développement d'attitudes positives face à la diversité linguistique et culturelle.

Par ailleurs, en contexte pluriethnique, l'objectif consiste à faciliter la reconnaissance et la légitimation des langues d'origine des enfants immigrants allophones de façon



à ce que les élèves se sentent pleinement accueillis dans l'école et puissent développer une vision positive du bilinguisme et du plurilinguisme. On s'attend à ce que des transferts de connaissances et d'habiletés puissent s'opérer davantage entre les langues maternelles diverses et le français, facilitant ainsi l'apprentissage des langues, et qu'une relation plus harmonieuse puisse s'établir entre le milieu familial et le milieu scolaire.

En contexte québécois, et particulièrement à Montréal, un autre objectif important consiste à favoriser la prise de conscience du rôle social et identitaire du français langue commune.

Enfin, les activités mises en place dans le cadre de ces programmes visent aussi le développement de capacités dites métalinguistiques, qui permettent de réfléchir sur « l'objet langue » et de prendre conscience de son fonctionnement.

Les capacités métaphonologiques et l'entrée dans l'écrit

Or, parmi ces capacités métalinguistiques, les capacités métaphonologiques, qui portent sur l'identification et la manipulation intentionnelle des différentes unités phonologiques

(rimes, syllabes, phonèmes), sont considérées comme facilitatrices de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Gombert et Colé, 2000). En effet, un enfant du préscolaire qui est capable de taper dans ses mains pour indiquer le nombre de syllabes orales d'un mot (opération de segmentation syllabique), de nommer un mot qui finit comme *canard* (opération d'identification de la rime), de dire ce qu'il reste quand on enlève le premier son/phonème de *pomme* (opération de suppression de phonème), sera clairement avantagé au moment de l'apprentissage des correspondances entre les sons (phonèmes) et les lettres (graphèmes), car il a identifié et distingué les composantes de la chaîne sonore.

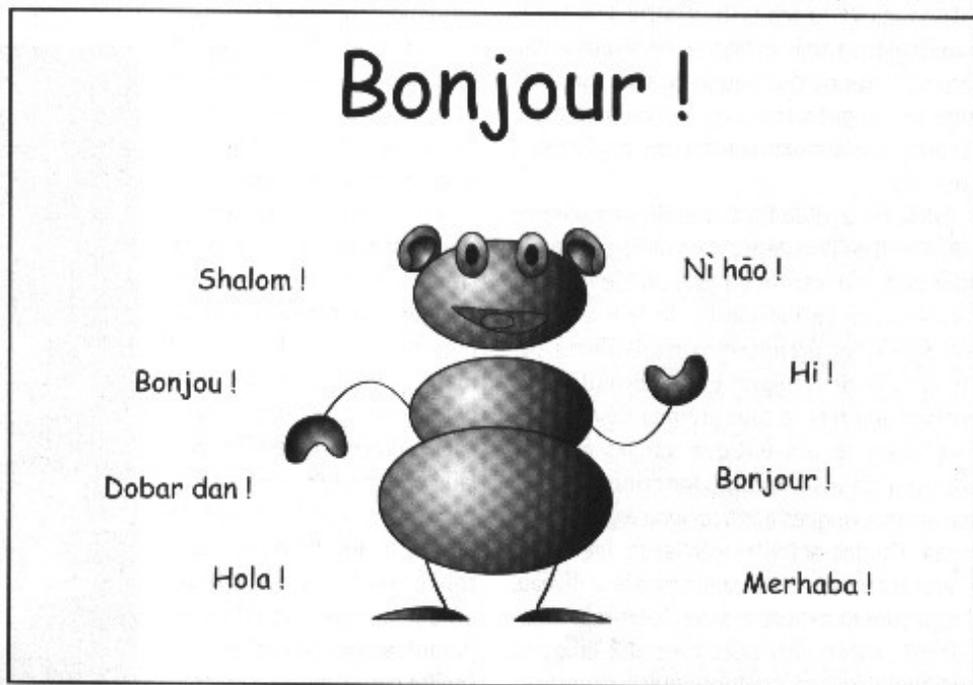
Ainsi, s'il est important de faciliter – au moyen de la mise en place de programmes d'éveil aux langues – la légitimation des langues d'origine, l'ouverture à la diversité linguistique et la prise de conscience du rôle du français langue commune, il est tout aussi important, au préscolaire et particulièrement en milieux défavorisés, de mettre l'accent dans ces programmes d'éveil aux langues – sur le développement de capacités métaphonologiques afin de favoriser la réussite de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en français langue seconde. C'est dans cette optique qu'a été conçu et élaboré un programme métaphonologique plurilingue.

Le programme métaphonologique plurilingue

Plusieurs activités de ce programme métaphonologique plurilingue ont été conçues, élaborées et mises à l'essai durant l'année 2004-2005 dans le cadre d'une recherche effectuée par l'Université de Montréal en collaboration avec l'école Simone Monet de la Commission scolaire de Montréal¹. Au total, les élèves de quatre classes (deux classes d'accueil et deux classes régulières) du préscolaire cinq ans, en milieu pluriethnique défavorisé, participent au projet. Durant les activités, soit une période par semaine, les élèves de l'accueil sont intégrés aux classes régulières afin de vivre une expérience positive sur le plan de la francisation (contact avec des locuteurs plus experts qu'eux en français) et sur le plan de l'éducation interculturelle.

Exemples d'activités au préscolaire cinq ans

Ce programme commence par des activités d'introduction à l'éveil aux langues (voir dans le même numéro l'article de M^{me} Raymonde Gagnon, qui expose une intervention similaire, mais cette fois en milieu monolingue francophone) qui, échelonnées sur trois semaines, vont mettre les élèves en contact avec les bonjours, les comptines numériques (un, deux,



1. Ce projet est soutenu par le programme Opération Solidarité de la Commission scolaire de Montréal, la Direction des services aux communautés culturelles du ministère de l'Éducation du Québec et le Centre de recherche Immigration et métropoles de Montréal.

trois), les mots de politesse (merci, s'il vous plaît, etc.) et les chansons d'anniversaire dans

Dossier

Éveil à la diversité linguistique



différentes langues. Ces activités permettent aux élèves allophones d'origine immigrante de faire entendre leur voix, leur langue à l'école au cours de périodes ciblées. Elles leur permettent d'entendre celles de leurs pairs et, aussi, de se familiariser avec des langues inconnues de la majorité d'entre eux telles que l'inuktitut ou le malgache de Madagascar. Des discussions ont lieu avec eux sur l'origine des langues, les pays où l'on parle telle langue, les langues communes à plusieurs pays, etc.

Ainsi, il s'agit de faire prendre conscience aux élèves de l'existence du plurilinguisme en abordant la question du nombre de langues parlées dans le monde et de leur variété, d'acquérir des premières connaissances sur l'historique des langues et leur évolution et, enfin, d'amorcer le tout premier développement d'un regard critique sur les aspects sociopolitiques liés aux fonctions et aux statuts des langues (*critical language awareness*). Par les activités réalisées, même de jeunes enfants sont susceptibles, à leur niveau, d'explicitier et de questionner leurs représentations et leurs attitudes face aux langues, au bilinguisme et au plurilinguisme (notamment, il s'agit de clarifier le fait que le bilinguisme ne rend pas « idiot », pour reprendre

l'expression d'Anna Lietti, 1994).

Lorsque les premières activités ont été mises à l'essai, il est intéressant de noter qu'une discussion quelque peu orageuse entre des enfants qui revendiquaient la propriété de *salamalekoum* (bonjour en arabe) a permis à Louise Bonenfant, l'enseignante ressource, de lancer le débat et de clarifier que cette même formule de salutation pouvait s'entendre dans différents pays.

Après ces activités d'introduction, le Programme métaphonologique plurilingue est mis en application. Ce programme s'inspire du matériel *Méninge*, développé par Claire Sarrazin (1995) pour les activités en français. Pour chacune des activités collectives, l'enseignante titulaire ou l'ensei-

gnante ressource procède à la lecture d'un grand livre qui met en scène un personnage, Méninge, singe coquin qui joue des tours et à qui il arrive différentes aventures au gré des épisodes (voir Armand et al., 2004b, pour plus de détails). Les élèves sont amenés à porter leur attention sur les différentes unités du système phonologique (syllabes puis phonèmes) en écoutant une histoire et en participant à une activité de résolution de problèmes.

Ainsi, au cours de la première activité de Méninge (Méninge au cirque), chaque fois que le directeur du cirque présente, avec fierté, ses animaux (« Et voici mes splendides chameaux ! »), Méninge, caché, répète la première syllabe en écho (cha, cha, cha!), ce qui enrage bien sûr le directeur du cirque. On distribue ensuite aux enfants un animal et, par paires, l'un jouant le rôle du directeur (coiffé pour l'occasion du traditionnel haut de forme des directeurs de cirque) et l'autre,

celui de Méninge (il tient alors le toutou Méninge dans ses bras), ils doivent rejouer la scène et segmenter la syllabe initiale.

La semaine suivante, on rappelle aux enfants le tour qu'a joué Méninge au directeur du cirque et on leur annonce la visite de Ninon la guénon, la cousine, tout aussi coquine, de Méninge, qui a joué le même tour dans des cirques partout dans le monde avec des directeurs qui parlaient... en tagalog, en roumain et en arabe. Pour ce faire, nous avons sollicité l'aide de parents locuteurs de chacune de ces langues. Sur le même principe, chacun des directeurs nomme trois animaux dans sa langue et les enfants doivent réaliser l'opération de segmentation dans une langue autre que le français. On va ainsi présenter *jamel* (chameau en arabe), *kabayo* (cheval en tagalog) ou encore *elefant* (éléphant en roumain). Nous tenons à souligner que du matériel audio permettant à un enseignant d'être autonome, s'il le souhaite, est en préparation.

Ainsi, au cours du programme, plusieurs activités métaphonologiques en français sont suivies, pour la même opération et la même unité, d'une activité métaphonologique dans d'autres langues que le français. L'objectif est d'amener l'apprenant à devenir un observateur du fonctionnement de la langue, des langues, ou encore, pour reprendre l'expression de Brédart et Rondal (1982), un « linguiste





en herbe ». Ce nouveau regard, plus réflexif, sur les langues est susceptible de favoriser son apprentissage de la lecture et de l'écriture, et de lui permettre de faire des transferts positifs entre ce qu'il sait faire dans sa langue maternelle et les tâches qu'on attend de lui en français.

Conclusion

En plus de favoriser chez les élèves du préscolaire le développement de capacités métalinguistiques et d'assurer de cette façon la réussite de l'entrée dans l'écrit, les programmes d'éveil aux langues ont aussi pour objectif de préparer les citoyens de demain à vivre dans des sociétés pluralistes. Sensibilisés, et ce, dès le préscolaire (en milieux pluriethniques ou non) à la question de la diversité linguistique, ils seront à même de définir les conditions qui permettront d'avancer, dans un monde de migrations et de plurilinguisme, vers l'égalité des hommes et des femmes face aux langues et à la communication.

Adresse pour les contacts :

Françoise Armand, professeure, Université de Montréal :

francoise.armand@umontreal.ca

Pour en savoir plus sur l'éveil au langage et aux langues.

Europe

<http://jaling.ecml.at>

France

www.jaling.fr.st

www.chez.com/jaling

Suisse

www.ciip.ch/ciip

ressources didactiques

Canada

www.elodil.com

Belgique

www.mag.ulg.ac.be/eveilaulangues

Un livre

CANDELIER, Michel.

L'éveil aux langues à l'école primaire

Evlang : bilan d'une innovation

européenne.

De Boeck et Larcier s.a. Bruxelles, octobre

2003. 379 p.

Le livre de Michel Candelier est l'ouvrage

le plus complet. Il fait état du projet

ÉVLANG 1997-2001

Toutes les évaluations y sont détaillées.

Bibliographie

ARMAND, F., MARAILLET, E. et BECK, I. A. avec la collaboration de LAMARRE, P., MESSIER, M. et PAQUIN, S. (2004a). *Pour éveiller à la diversité linguistique : le projet ÉLODiL*. Revue Québec Français, hiver 2004.

ARMAND, F., LEFRANÇOIS, P., BARON, A., GOMEZ, M.-C. et NUCKLE, S. (2004b). *Improving reading and writing learning in underprivileged pluri-ethnic settings*. British Journal of Educational Psychology, 74(3), 437-459.

BRÉDARD, S. et RONDAL, J.-A. (1982). *L'analyse du langage chez l'enfant : les activités métalinguistiques*. Bruxelles : Mardaga.

CANDELIER, M. (dir.) (2003). *L'Éveil aux langues à l'école primaire - Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.

CASTELLOTTI, V. et MOORE, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements. Étude de référence. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

GOMBERT, J.-E. et COLÉ, P. (2000). *Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme*. Dans M. KAIL et M. FAYOL (Eds.), *L'acquisition du langage* (pp.117-150). Paris : Presses Universitaires de France.

HAWKINS, E. (1984). *Awareness of language. An introduction*. Cambridge : Cambridge University Press.

JAMES, C. et GARRETT, P. (1991). *Language awareness in the classroom*. London : Longman.

LIETTI, A. (1994). *Pour une éducation bilingue*. Paris : Payot.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1998). *Une école d'avenir. Politique d'intégration et d'éducation interculturelle*. Bibliothèque nationale du Québec.

PERREGAUX, C., DE GOUMOËNS, C., JEANNOT, D. et DE PIETRO, J.-F. (Eds.) (2003). *Éducation et ouverture aux langues à l'école*. Neuchâtel : CIIP

SARRAZIN, C. (1995). *Les Aventures de Méninge : histoires et activités pour le développement des habiletés métalinguistiques*. Commission scolaire Beauport: Services Éducatifs.

UNESCO (2003). *L'éducation dans un monde plurilingue*. Document cadre de l'Unesco. Paris : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.

This document was created with Win2PDF available at <http://www.daneprairie.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.