

Sous la direction de CAROLE FLEURET
et ISABELLE MONTÉSINOS-GELET

Le rapport

à l'écrit

Habitus culturel et diversité



Presses de l'Université du Québec

Le rapport
à l'écrit

Habitus culturel et diversité

Membre de
L'ASSOCIATION
NATIONALE
DES ÉDITEURS
DE LIVRES

Presses de l'Université du Québec
Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450, Québec (Québec) G1V 2M2
Téléphone : 418 657-4399 – Télécopieur : 418 657-2096
Courriel : puq@puq.ca – Internet : www.puq.ca

Diffusion / Distribution :

Canada et autres pays : Prologue inc., 1650, boulevard Lionel-Bertrand,
Boisbriand (Québec) J7H 1N7 – Tél. : 450 434-0306 / 1 800 363-2864

France : Sodis, 128, av. du Maréchal de Lattre de Tassigny, 77403 Lagny, France
Tél. : 01 60 07 82 99

Afrique : Action pédagogique pour l'éducation et la formation, Angle des rues Jilali Taj Eddine
et El Ghadfa, Maârif 20100, Casablanca, Maroc – Tél. : 212 (0) 22-23-12-22

Belgique : Patrimoine SPRL, 168, rue du Noyer, 1030 Bruxelles, Belgique – Tél. : 02 7366847

Suisse : Servidis SA, Chemin des Chalets, 1279 Chavannes-de-Bogis, Suisse – Tél. : 022 960.95.32



La *Loi sur le droit d'auteur* interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

Le rapport *à l'écrit*

Habitus culturel et diversité

Sous la direction de CAROLE FLEURET
et ISABELLE MONTÉSINOS-GELET



Presses de l'Université du Québec

**Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec
et Bibliothèque et Archives Canada**

Vedette principale au titre:

Le rapport à l'écrit: *habitus* culturel et diversité

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 978-2-7605-3342-4

1. Arts du langage. 2. Socialisation. 3. Éducation interculturelle. 4. Alphabétisation.
5. Français (Langue) – Français écrit – Étude et enseignement. 6. Littérature de jeunesse –
Étude et enseignement. I. Fleuret, Carole, 1963- . II. Montésinos-Gelet, Isabelle.

LB1575.8.R36 2012 372.6 C2011-942489-4

Les Presses de l'Université du Québec reconnaissent l'aide financière du gouvernement du Canada par l'entremise du Fonds du livre du Canada et du Conseil des Arts du Canada pour leurs activités d'édition.

Elles remercient également la Société de développement des entreprises culturelles (SODEC) pour son soutien financier.

Mise en pages: ALPHATEK

Conception de la couverture: RICHARD HODGSON

2012-1.1 – *Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés*

© 2012, Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 1^{er} trimestre 2012 – Bibliothèque et Archives nationales du Québec /

Bibliothèque et Archives Canada

Imprimé au Canada



TABLE DES MATIÈRES

Liste des figures et tableaux	XIII
Introduction	1
<i>Carole Fleuret et Isabelle Montésinos-Gelet</i>	
PARTIE 1	
LA RELATION ENTRE LA SOCIALIZATION PRIMAIRE ET LA SOCIALIZATION SECONDAIRE	3
Chapitre 1	
Partir d'œuvres de littérature de jeunesse pour explorer le capital culturel des élèves	5
<i>Isabelle Montésinos-Gelet</i>	
1. Le rapport à l'écrit et l' <i>habitus</i> culturel	6
1.1. L'origine du concept	6
1.2. Bourdieu et l' <i>habitus</i>	7

2. Les ressources qu'offrent les œuvres de littérature de jeunesse pour l'exploration de l' <i>habitus</i> culturel des élèves	8
2.1. Une exploration de l'univers de Geoffroy de Pennart	8
2.2. Les pratiques de Robert et un exemple d'incidence sur l' <i>habitus</i> culturel d'une élève.....	12
Références bibliographiques.....	13
Chapitre 2	
La littératie familiale : exploration des pratiques discursives chez des familles haïtiennes.....	15
<i>Carole Fleuret</i>	
1. La problématique.....	16
1.1. La communauté haïtienne : quelques faits sociolinguistiques.....	17
2. Le cadre théorique	18
2.1. Les pratiques de littératie familiales.....	18
2.2. Le modèle de De Jong et Leseman	19
2.2.1. Des occasions de lecture et d'écriture dans le milieu familial ...	20
2.2.2. La qualité de la guidance parentale	20
2.2.3. La qualité socioémotionnelle de la relation parent-enfant	21
2.3. En contexte de langue seconde.....	22
3. L'objectif de recherche.....	24
4. La méthodologie.....	24
5. Les résultats.....	25
5.1. GROUPE 1 : les parents de Maude et ceux de Sam	26
5.2. GROUPE 2 : les parents de Maxime et ceux de Marie.....	27
5.3. GROUPE 3 : les parents d'Antoine, ceux de Dina et ceux de Sacha ...	29
6. La discussion.....	31
Conclusion.....	32
Références bibliographiques.....	34
Chapitre 3	
L'environnement socioculturel et l'apprentissage de l'écrit chez l'élève marocain rural.....	37
<i>Rachid Arraichi</i>	
1. Le contexte	38
1.1. SUJET 1 : Faites la description d'une ville marocaine de votre choix pour inciter une ou un ami à venir la visiter	39
1.2. SUJET 2 : Racontez un souvenir d'enfance qui vous a beaucoup marqué	40
1.3. SUJET 3 : Écrivez une lettre à une ou un ami dans laquelle vous dénoncez les films de violence et tentez de la ou le convaincre de votre point de vue	41
2. Des types de textes variés.....	42

3. Les résultats.....	45
3.1. L'analyse quantitative	45
3.1.1. La variable usage	46
3.1.2. La variable résultats scolaires	49
3.2. L'analyse qualitative	53
4. L'interprétation des résultats.....	55
Conclusion.....	57
Références bibliographiques.....	57

PARTIE 2

LA SOCIALISATION SECONDAIRE ET LE RÔLE DE L'ENSEIGNEMENT DANS L'APPROPRIATION DES NORMES LINGUISTIQUES.....	59
--	-----------

Chapitre 4

Une étude de cas des pratiques d'une enseignante experte et de leur influence sur le rapport à l'écrit d'élèves issus d'un milieu défavorisé	61
---	-----------

Marie Dupin de Saint-André et Isabelle Montésinos-Gelet

1. Les composantes qui soutiennent l'appropriation de l'écrit des élèves au préscolaire	63
1.1. Les connaissances	63
1.1.1. La conscience de l'écrit : un ensemble de connaissances.....	63
1.1.2. La connaissance des lettres.....	64
1.2. Les habiletés en jeu dans l'appropriation de l'écrit	65
1.2.1. Les habiletés langagières à l'oral.....	65
1.2.2. Les habiletés métalinguistiques.....	66
1.3. Les attitudes par rapport à l'écrit.....	67
2. La synthèse et les objectifs de recherche.....	68
3. La méthodologie.....	69
3.1. Le choix de l'enseignante experte	69
3.2. Les caractéristiques de son école et de ses élèves	70
3.3. La collecte et l'analyse des données.....	70
4. Les résultats et la discussion	71
4.1. Les pratiques de l'enseignante experte	71
4.1.1. Un environnement riche en littérature	71
4.1.2. Les pratiques d'éveil à la lecture	72
4.1.3. Les pratiques d'éveil à l'écriture	78
4.2. L'influence des pratiques de Francine sur l'appropriation de l'écrit de ses élèves	82
4.2.1. L'incidence des pratiques de Francine sur le choix de ses élèves lors de leurs temps libres	82
4.2.2. La conscience de l'écrit et la motivation par rapport à l'écrit ...	85
Conclusion.....	86
Références bibliographiques.....	87

Chapitre 5	
L'enseignement des stratégies orthographiques au primaire	91
<i>Mariannick Gray-Charpentier et Annie Charron</i>	
1. L'enseignement des stratégies orthographiques en écriture	92
1.1. La stratégie phonologique	93
1.1.1. La stratégie syllabique	93
1.1.2. La correspondance graphophonologique	94
1.2. Les liens avec les notions morphémiques	95
1.2.1. La stratégie morphogrammique.....	95
1.2.2. L'étymologie des mots.....	96
1.3. La stratégie logographique	96
1.4. La stratégie lexicale.....	97
1.5. La stratégie analogique	98
1.6. Les règles orthographiques	98
1.7. La stratégie de révision des caractéristiques orthographiques.....	99
1.8. La combinaison de stratégies	99
1.9. La synthèse des stratégies.....	100
2. La pratique des orthographes approchées	102
3. La méthodologie.....	102
4. Les résultats et la discussion	103
4.1. La progression des stratégies orthographiques.....	103
4.1.1. La stratégie phonologique	103
4.1.2. La stratégie lexicale	104
4.1.3. La stratégie analogique	105
4.1.4. La stratégie morphogrammique.....	105
4.1.5. La stratégie logographique	106
4.1.6. L'enseignement de règles orthographiques.....	106
4.1.7. La stratégie de révision des caractéristiques orthographiques... ..	106
Conclusion.....	107
Références bibliographiques.....	108

PARTIE 3
LA PRISE EN COMPTE DE L'HÉTÉROGÉNÉITÉ..... 113

Chapitre 6	
Les choix de types de livres d'élèves du 1^{er} cycle du primaire lors de la période de lecture personnelle	115
<i>Isabelle Montésinos-Gelet</i>	
1. Comment sont organisées les périodes de lecture personnelle dans les classes observées ?	117
2. Le genre influence-t-il sur les choix de types de livres chez les élèves du 1 ^{er} cycle du primaire ?	119
3. Les choix de livres sont-ils similaires en 1 ^e et en 2 ^e année ?	121
4. La nature des pratiques d'enseignement influence-t-elle sur les choix de types de livres chez les élèves du 1 ^{er} cycle du primaire ?	123
Conclusion.....	126
Références bibliographiques.....	126

Chapitre 7	
Des pratiques de la langue écrite d'enseignants experts au 1^{er} cycle du primaire à Montréal: des dispositifs mis en place pour répondre aux besoins variés des élèves	129
<i>Karine Saulnier-Beaupré et Isabelle Montésinos-Gelet</i>	
1. Le contexte	131
1.1. L'objectif.....	131
1.2. La pertinence de cette recherche	131
2. La différenciation pédagogique	133
2.1. Le modèle de Caron	133
3. Les orthographes approchées.....	135
4. La présentation des pratiques d'orthographes approchées	137
4.1. La présentation du contexte socioculturel et pédagogique.....	137
4.2. La description d'une pratique d'orthographes approchées dans la classe de Stéphanie.....	137
4.3. La description d'une pratique d'orthographes approchées dans la classe de Priscilla.....	139
5. La discussion.....	140
Conclusion.....	141
Références bibliographiques.....	142
Chapitre 8	
L'autobiographie de scripteur: outil didactique, outil d'évaluation diagnostique du rapport à l'écrit des étudiants de programmes de formation technique au collégial québécois	145
<i>Isabelle Dufour et Carole Fleuret</i>	
1. Le rapport à l'écrit.....	148
2. Le parcours scolaire	150
3. L'autobiographie de scripteur	152
Conclusion.....	154
Références bibliographiques.....	155
Chapitre 9	
Les difficultés de la maîtrise de l'écrit chez les étudiants marocains	157
<i>Rachid Arraichi</i>	
1. Les premières investigations	158
1.1. Les résultats du test de positionnement.....	160
1.2. L'enquête de juin 2005	166
2. Les nouvelles dispositions.....	171
3. L'environnement socioculturel et la maîtrise de l'écrit	173
Conclusion.....	175
Annexe 1	177
Annexe 2	183
Annexe 3	185
Références bibliographiques.....	188

PARTIE 4
LE SUPPORT ET LA NATURE DE CE QUI EST FIXÉ PAR L'ÉCRIT 189

Chapitre 10
**La transformation de l'écrit et la compétence navigationnelle :
exemple d'un cours de formation initiale** 191
Emmanuel Duplâa et Abdelmajid Naceur

- 1. Les littératies numériques..... 193
 - 1.1. Des littératies composites..... 193
 - 1.2. Les liens avec les littératies traditionnelles..... 194
- 2. L'importance de la navigation 196
 - 2.1. L'apport des sciences cognitives 198
 - 2.1.1. La métacognition et l'autonomie 198
 - 2.1.2. L'ergonomie cognitive des interfaces 200
- 3. Les compétences en navigation informationnelle 201
 - 3.1. Une ergonomie de la navigation en littératies numériques..... 201
 - 3.2. Un exemple d'activité de formation à la navigation
pour des enseignants 203
- 4. La discussion et les perspectives..... 207
- Références bibliographiques 208

Chapitre 11
**L'apport de la sémiologie du discours musical dans la compréhension
d'un texte écrit chez des élèves au 2^e cycle du primaire** 213
Nadia Lavoie

- 1. Quelques comparaisons entre le langage et la musique 215
- 2. De la phénoménologie à la prosodie de « forme » 217
- 3. Exprimer le « sans/cent » nom(s) 219
- 4. Une polysémie conséquente..... 221
- 5. Les référents culturels en tant qu'enjeu inhérent à l'interprétation
de concepts musicaux chez l'élève..... 222
- 6. Une perspective d'interdisciplinarité holistique 224
- 7. Le déploiement d'un paysage sonore: *Le Roi des aulnes* 225
 - 7.1. Les thèmes et le développement des personnages
dans l'œuvre *Le Roi des aulnes* 227
- Conclusion..... 228
- Références bibliographiques..... 229

Conclusion 231
Notices biographiques 235



LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX

Figure 1.1.	Les albums de Geoffroy de Pennart en réseau	9
Figure 1.2.	Un exemple d'un écrit environnemental	10
Figure 1.3.	Un exemple de recours à la lecture pour des usages multiples	10
Figure 1.4.	Un exemple de forte présence de référents culturels par l'intericonicité et l'intertextualité.....	11
Figure 3.1.	L'usage linguistique et la branche	46
Figure 3.2.	L'usage linguistique et le niveau scolaire	47
Figure 3.3.	L'usage linguistique et le niveau scolaire du père	48
Figure 3.4.	L'usage linguistique et le niveau scolaire de la mère.....	48

Figure 3.5.	L'usage linguistique et la catégorie socioprofessionnelle du père.....	49
Figure 3.6.	Le niveau scolaire de l'élève et l'écart type.....	50
Figure 3.7.	Le niveau scolaire du père et les résultats scolaires.....	51
Figure 3.8.	Le niveau scolaire de la mère et les résultats scolaires.....	52
Figure 4.1.	Le coin lecture.....	72
Figure 4.2.	La lecture interactive.....	73
Figure 4.3.	Le message du matin.....	74
Figure 4.4.	Le message du matin.....	75
Figure 4.5.	La lecture indépendante.....	76
Figure 4.6.	La lecture en trio.....	76
Figure 4.7.	La lecture comme source d'informations.....	77
Figure 4.8.	La recherche de la norme orthographique du mot <i>renard</i> ...	78
Figure 4.9.	La planification de l'écriture collective.....	79
Figure 4.10.	L'écriture collective.....	80
Figure 4.11.	Le carnet d'écrivain.....	81
Figure 4.12.	L'engouement pour le coin écriture.....	82
Figure 4.13.	La lecture en tandem.....	83
Figure 4.14.	Le partage de découvertes avec l'enseignante.....	84
Figure 6.1.	L'analyse de contenus de documents photographiques.....	117
Figure 6.2.	La proportion des choix de livres des élèves en fonction de leur genre.....	121
Figure 6.3.	Le choix des élèves en fonction de leur niveau scolaire.....	122
Figure 6.4.	L'influence de la nature des pratiques d'enseignement sur les choix de types de livres chez les élèves du 1 ^{er} cycle du primaire.....	123
Figure 6.5.	La poésie dans la classe de 1 ^{re} année de Robert.....	125
Figure 8.1.	Le schéma conceptuel du rapport à l'écrit et du parcours scolaire des étudiants des programmes de formation technique.....	152
Figure 9.1.	L'échantillon.....	160
Figure 9.2.	Les résultats du test de positionnement.....	161
Figure 9.3.	Les résultats (moyenne, écart type, coefficient de dispersion) du test de positionnement.....	162
Figure 9.4.	Les erreurs de langue.....	163
Figure 9.5.	Les erreurs de grammaire.....	164

Figure 9.6.	Les erreurs d'orthographe	165
Figure 9.7.	Les erreurs de syntaxe et la filière économique.....	166
Figure 9.8.	Les résultats (moyenne, écart type, coefficient de dispersion) de l'examen de fin de session (2005)	167
Figure 9.9.	Les erreurs de langue (2005).....	169
Figure 9.10.	Les erreurs de grammaire (2005).....	170
Figure 9.11.	Les erreurs de syntaxe (2005) et la filière économique	170
Figure 10.1.	La représentation des perceptions du Web 1.0 et du Web 2.0	197
Figure 10.2.	Le guidage pour la construction du menu	204
Figure 10.3.	Le guidage et la charge de travail pour la construction du menu	205
Figure 10.4.	La charge de travail graphique.....	205
Figure 10.5.	La signification des codes et la dénomination	206
Figure 10.6.	Le contrôle explicite de l'utilisateur	206
Tableau 2.1.	Pratiques littéraciques concernant les parents de Maude et ceux de Sam	26
Tableau 2.2.	Pratiques littéraciques concernant les parents de Maxime et ceux de Marie	28
Tableau 2.3.	Pratiques littéraciques concernant les parents d'Antoine, ceux de Dina et ceux de Sacha	29
Tableau 3.1.	La fréquence de l'écriture et le niveau scolaire du père.....	53
Tableau 3.2.	La fréquence d'écriture et le niveau scolaire de la mère....	53
Tableau 3.3.	L'écriture des lettres et le niveau scolaire du père.....	54
Tableau 3.4.	L'écriture des contes et le niveau scolaire de la mère	54
Tableau 4.1.	Le pourcentage des élèves qui connaissent les concepts reliés à l'écrit au début et à la fin de l'année scolaire.....	85
Tableau 4.2.	Le pourcentage des élèves qui connaissent les concepts reliés aux livres au début et à la fin de l'année scolaire	86
Tableau 5.1.	La synthèse des stratégies orthographiques	100
Tableau 5.2.	Les phases de la démarche des orthographes approchées	102
Tableau 6.1.	La description des pratiques de lecture personnelle.....	118
Tableau 7.1.	Les phases de la mise en œuvre des orthographes approchées	136



INTRODUCTION

Carole Fleuret et Isabelle Montésinos-Gelet

De nos jours, dans nos sociétés occidentalisées, un individu doit absolument maîtriser des savoirs et des savoir-faire reliés à la langue écrite pour poursuivre une scolarité devenue obligatoire, de même que pour s'insérer dans le monde du travail. Le rapport que les individus entretiennent avec la langue écrite est le fruit de leurs socialisations primaire et secondaire, autrement dit de leur *habitus* culturel pour reprendre les termes de Bourdieu (1972)¹, et il conditionne leurs apprentissages.

Avec la mondialisation et les flux migratoires, l'hétérogénéité du tissu social est en pleine croissance, et l'école est le premier endroit où s'illustre cette diversité. Toutefois, même si son mandat est d'instruire et de socialiser, la prise en compte des singularités de chaque élève dans la salle de

1. Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Paris, Éditions de Minuit.

classe reste difficile, car l'éducation est fortement empreinte de marqueurs culturels étatiques puissants. Ainsi, la cohabitation pluriculturelle a du mal à trouver ses marques.

Pourtant, comme le souligne Abdallah-Pretceille (1999)², la diversité est un principe actif d'enrichissement culturel et civique des sociétés contemporaines. Alors, un défi de taille émerge dans l'acte éducatif, puisque ce nouveau public oblige des remises en question, des savoir-faire et des savoir-agir différents. C'est autour de ce constat que nous souhaitons amorcer une réflexion collective à travers les chapitres de ce livre.

Puisque le concept d'*habitus* culturel sera le point d'ancrage de notre réflexion, nous aborderons, dans un premier temps, la relation entre la socialisation primaire et la socialisation secondaire par trois contributions portant sur l'influence du milieu familial sur le rapport à l'écrit. Puis, deux autres études auront trait à la socialisation secondaire, plus précisément au rôle de l'enseignement dans l'appropriation des normes linguistiques. La socialisation primaire en contexte multiculturel conduit à des rapports à l'écrit variés. La prise en compte de cette hétérogénéité sera discutée dans les quatre chapitres suivants. Finalement, le rapport à l'écrit n'est pas simplement relatif à l'individu, mais aussi au support et à la nature de ce qui est fixé par l'écrit. Ainsi, les deux derniers chapitres porteront respectivement sur la littératie numérique et l'écriture musicale.

2. Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris, Presses universitaires de France.



LA RELATION ENTRE LA SOCIALIZATION PRIMAIRE ET LA SOCIALIZATION SECONDAIRE



PARTIR D'ŒUVRES DE LITTÉRATURE DE JEUNESSE POUR EXPLORER LE CAPITAL CULTUREL DES ÉLÈVES

Isabelle Montésinos-Gelet

..... R é s u m é

Ce chapitre aborde le concept d'*habitus* avant de mettre en relief la façon dont le travail à partir d'œuvres de jeunesse en classe peut influencer les élèves. Deux exemples sont proposés. D'abord, l'univers d'un auteur-illustrateur d'albums de jeunesse, Geoffroy de Pennart, est présenté de manière à montrer à quel point l'*habitus* de ses personnages est exprimé et peut influencer les élèves, notamment quant à leur rapport à l'écrit. Enfin, le témoignage d'un enseignant qui a recours quotidiennement à des œuvres dans son enseignement au 1^{er} cycle du primaire est exposé et commenté. Ce témoignage illustre l'incidence des œuvres sur les référents culturels d'une élève hors du contexte de la classe.

.....

1. Le rapport à l'écrit et l'*habitus* culturel

Dans ce chapitre, il sera question des ressources qu'offrent certaines œuvres de littérature de jeunesse pour l'exploration du capital culturel des élèves. Selon Bourdieu (1994), ce capital prend trois formes :

- ▶ une forme incorporée, l'*habitus* culturel, qui se construit par socialisation successive ;
- ▶ une forme objectivée, les biens culturels ;
- ▶ une forme institutionnalisée, les titres scolaires.

La présente réflexion portera essentiellement sur l'*habitus* culturel.

1.1. L'origine du concept

Bien qu'il ait été popularisé par Bourdieu dans les années 1970, le concept d'*habitus* est issu d'une longue tradition philosophique. Dès le VI^e siècle, Boèce et, quelques siècles plus tard, saint Thomas d'Aquin traduisaient le concept d'*hexis* d'Aristote par le mot latin *habitus*. Rappelons que chez Aristote, l'*hexis* correspond à une manière d'être et qu'il s'en sert notamment pour définir la vertu.

La philosophie n'a pas le monopole de ce concept. En médecine, depuis très longtemps et encore aujourd'hui, ce mot désigne l'état général du malade qui se manifeste par son apparence. Le mot *malade* est même issu de la contraction de *male habitus*.

Dans le langage courant, deux mots fréquents sont également dérivés de ce terme latin : *habit* et *habitude*. Comme le souligne Héran (1987), qui estime qu'on a une certaine tendance à surestimer la différence entre un terme ordinaire et un terme consacré par une discipline comme concept fondamental, « l'«*habitus*» est bien plus que l'«*habitude*», [...] il n'est pas tout autre chose pour autant, car on ne saurait empêcher que des paronymes se fassent écho » (p. 390). Cet auteur a recours à une analogie inspirante lorsqu'il écrit « [l']*habitus* est à l'*habitude* ce que l'*éthos* est à l'*éthique* » (*ibid.*, p. 391). L'*éthos* est une disposition psychique, un état d'âme ; l'*éthique*, la manière de conduire sa vie. Il est assez évident que les dispositions orientent la manière de conduire sa vie. De façon analogue, l'*habitus* oriente les habitudes, il se manifeste par les habitudes.

1.2. Bourdieu et l'*habitus*

Ce concept a été initialement repris par Bourdieu et Passeron en 1964 dans *Les héritiers*, où il correspondait à l'incorporation par l'enfant d'un capital culturel sous l'effet de conditionnements sociaux ; il en résultait des « dispositions psychiques durables et transférables. » Il s'agit fondamentalement d'une description des mécanismes de reproduction sociale. Bourdieu a ensuite défini davantage ce concept dans *Esquisse d'une théorie de la pratique* (1972), puis dans *Le sens pratique* (1980). Il lui permettait notamment de s'opposer à deux courants très populaires à cette époque : l'existentialisme et le structuralisme. L'homme, compris par le concept d'*habitus*, n'était ni aussi libre que l'estimaient les existentialistes, ni aussi conditionné que le supposaient les structuralistes.

Pour préciser ce qu'est l'*habitus* pour Bourdieu, rien de tel que de le citer :

.....

[...] *l'habitus* est le produit du travail d'inculcation et d'appropriation nécessaire pour que ces produits de l'histoire collective que sont les structures objectives (e.g. de la langue, de l'économie, etc.) parviennent à se reproduire, sous la forme de dispositions durables, dans tous les organismes (que l'on peut, si l'on veut, appeler *individus*) durablement soumis aux mêmes conditionnements, donc placés dans les mêmes conditions matérielles d'existences (Bourdieu, 1980, p. 282.)

.....

Ce qu'il faut retenir de l'*habitus* chez Bourdieu, c'est qu'il structure les comportements de l'individu ; qu'il correspond à ce que fait (dimension objective) et ce que pense l'individu (dimension subjective) ; qu'il permet à un individu d'interpréter le monde ; qu'il influence tous les domaines de la vie (loisirs, alimentation, culture, travail, éducation, consommation...) ; qu'il est à l'origine d'un sens pratique et qu'il est le fruit de la socialisation.

Lors de l'enfance et l'adolescence, l'individu intériorise les normes, les codes et les règles de son groupe social d'appartenance. Cette socialisation primaire est principalement le fruit de son éducation familiale et elle est à l'origine de l'*habitus* culturel de cet individu. Dans sa théorie de la reproduction sociale, Bourdieu met de l'avant que la socialisation primaire de l'individu produit son appartenance à une classe sociale qui correspond à un groupe partageant le même *habitus*.

Mais la famille n'est pas la seule source qui influence l'*habitus* des enfants. Charlot et Rochex (1996) soulignent à juste titre que « les jeunes vont à l'école plus tôt qu'autrefois, plus longtemps, et les conséquences de leur histoire scolaire pèsent plus lourd dans leurs vies d'adultes » (p. 137). Ottavi et Dufour (2011) mettent de l'avant le rôle majeur joué par la

1. Dans *La distinction*, livre qu'il a publié en 1979, Bourdieu analyse le style de vie des classes sociales en donnant des exemples de différents domaines.

télévision dans la socialisation de l'enfant. Un auteur comme Galland (1991) ou des enquêtes, comme celle de Maynard, Mackay et Smyth (2008), montrent à quel point les pairs sont d'importants repères dans la socialisation. Ainsi, la socialisation implique de très nombreux agents. À tel point que Lahire (1998) écrit en critiquant Bourdieu : « peu nombreux sont les cas de figure qui permettraient de parler d'un *habitus* familial cohérent, producteur de dispositions générales entièrement orientées vers les mêmes directions » (p. 41), le modèle familial constituant un système de goûts parmi les autres. Dans la suite de ce chapitre, nous explorerons seulement le rôle structurant de l'école en considérant l'influence des œuvres de littérature de jeunesse auxquelles les élèves sont exposés en classe lorsque les enseignants choisissent de les utiliser de manière importante.

2. Les ressources qu'offrent les œuvres de littérature de jeunesse pour l'exploration de l'*habitus* culturel des élèves

Certaines œuvres de littérature de jeunesse permettent de faire ressortir des personnages typés quant à leur *habitus* culturel, ce qui est propice à des discussions dans lesquelles les élèves peuvent décrire leur propre réalité culturelle. Les œuvres de Geoffroy de Pennart, que nous présenterons dans la première partie, sont particulièrement indiquées pour un tel usage. Certains enseignants en milieu défavorisé font appel à la littérature de jeunesse de manière à influencer l'*habitus* culturel de leurs élèves. C'est le cas de Robert, dont les pratiques seront présentées dans la deuxième partie.

2.1. Une exploration de l'univers de Geoffroy de Pennart

Geoffroy de Pennart est un auteur et un illustrateur de littérature de jeunesse né en France en 1951. Il a publié chez Kaléidoscope 18 albums entre 1992 et 2011, il en a illustré un en 2006 et il poursuit son travail à un rythme soutenu. Un aspect notable de son univers est l'importante mise en réseau de ses œuvres. La figure 1.1 présente les 13 albums en réseau. Il ne s'agit pas à proprement parler d'une série, les personnages principaux varient, mais un groupe de personnages se retrouvent régulièrement dans ses albums. À ce propos, Pennart² écrit : « Je me suis aperçu que les enfants aiment bien retrouver les personnages qu'ils connaissent. » En effet, cette particularité, lorsqu'elle est observée par les élèves, produit bien souvent un très fort effet d'attraction.

2. L'entretien avec de Pennart se trouve sur le site de Kaléidoscope, à cette adresse : <<http://www.editions-kaleidoscope.com/AUTEURS-ET-LES-ILLUSTRATEURS/entretiens/Pennart.htm>> et il n'est pas daté.

Figure 1.1.

Les albums de Geoffroy de Pennart en réseau



Une autre particularité de son univers est la mise en scène de personnages vraiment très caractérisés, dans la mesure où leur style de vie s'exprime tant dans la narration que dans les nombreux détails des illustrations. Ainsi, les relations sont omniprésentes. Les personnages sont clairement attachés les uns aux autres, leurs demeures sont remplies de portraits de famille et d'amis. Manifeste dans les multiples fêtes et repas, la convivialité semble être une valeur centrale. Présente dans de nombreuses intrigues, l'entraide en est une autre. La musique est au cœur de la vie de plusieurs personnages. Enfin, la place de l'écrit se manifeste sous diverses formes. On remarque, en effet, de nombreux écrits environnementaux (la figure 1.2 en témoigne). Ses œuvres permettent aux élèves d'observer une très large variété d'usages de l'écrit. Par exemple, l'illustration présentée dans la figure 1.3 montre deux chevreaux en train de lire des albums (ce sont d'ailleurs deux albums de l'auteur), un éléphant qui fait des mots croisés, un chien qui lit la

musique en jouant du piano ainsi qu'un loup et un cochon qui cuisinent à partir d'un livre de recettes. Dans *Le loup est revenu*, les journaux sont omniprésents et leur effet sur les émotions des personnages, notamment la peur, accompagne l'intrigue.

Figure 1.2.

... Un exemple d'un écrit environnemental



Source : Extrait de l'album *Sophie la vache musicienne*.

Figure 1.3.

... Un exemple de recours à la lecture pour des usages multiples



Source : Extrait de l'album *Sophie la vache musicienne*.

Geoffroy de Pennart a abondamment recours à l'intertextualité. On trouve dans ses albums de nombreuses références aux contes de Grimm et de Perrault, au conte musical de Prokofiev et aux fables de La Fontaine. Même ses illustrations regorgent de clin d'œil à différents référents culturels. Par exemple, la figure 1.4 montrant Jean Toutou chez le coiffeur présente des affiches de nombreux chiens célèbres (Dingo, Milou, Snoopy, Rantanplan...) qui servent de modèles pour les coupes.

Figure 1.4.

Un exemple de forte présence de référents culturels
par l'intericonicité et l'intertextualité



Source : Extrait de l'album *Jean Toutou et Marie Pompon*.

Le style de vie des personnages de Geoffroy de Pennart offre des occasions de discussion avec les élèves, en plus de se présenter comme une forme de norme qui contribue, parmi d'autres influences, à l'*habitus* des élèves. Car comme le soulignent Soulé, Tozzi et Bucheton (2008), une œuvre agit comme « vecteur d'intégration, d'intériorisation culturelle, d'espace de dialogue » (p. 29). Cette influence des œuvres de jeunesse est encore plus marquée lorsque des enseignants s'appuient essentiellement sur elles pour développer les compétences de leurs élèves, comme c'est le cas de Robert, dont il sera question dans la partie suivante.

2.2. Les pratiques de Robert et un exemple d'incidence sur l'*habitus* culturel d'une élève

Robert enseigne en 1^{re} année du primaire dans un milieu très défavorisé. Il a participé pendant deux années à un programme universitaire de formation continue sur le recours à des œuvres de jeunesse dans l'enseignement. C'est dans ce contexte qu'il a produit le témoignage suivant.

.....

Mon écrit réflexif porte sur une observation faite dans la cour d'école pendant ma surveillance du matin. Ce matin-là, Éli³, une élève de ma classe, se promenait avec moi. À un moment donné, un élève de 2^e année est arrivé près de nous avec un livre. Tout fier de me montrer son livre, le jeune garçon, dont le frère est dans ma classe, m'a dit: «Regarde Robert, j'ai eu ce livre en cadeau.» Il répétait sans cesse cette phrase.

Alors, sans que j'intervienne, Éli³ a commencé à lui poser plein de questions: «Quel est le titre? Qui est l'auteur? L'illustrateur? Connais-tu la maison d'édition? As-tu regardé la quatrième de couverture?»

J'étais bouche bée. Éli³ est une élève en difficulté d'apprentissage et elle a des difficultés langagières.

Michael était incapable de répondre à ses questions. Il semblait intrigué et perdu.

Ne voyant que le titre sur la première de couverture, Éli³ a pris le livre et l'a ouvert afin de trouver qui en était l'auteur et l'illustrateur. Elle m'a demandé de lire le titre et le nom qu'elle voyait.

Je leur ai lu le titre *Vingt mille lieues sous les mers* et le nom Van Gool. Je leur ai dit que ce n'est pas l'auteur du livre, mais l'illustrateur. Elle trouvait cela étonnant que l'auteur ne soit pas écrit. Je lui ai dit que cette histoire a été écrite par Jules Verne il y a plusieurs années et que c'était un auteur connu. Par contre, l'illustrateur et la maison d'édition m'étaient inconnus.

En entendant le nom de Van Gool, Éli³ a immédiatement fait le lien avec Vincent Van Gogh. Elle trouvait drôle la similitude entre les deux noms. Michael, intrigué, lui a demandé qui était Van Gogh. Elle lui a répondu que c'était un grand peintre qui n'a vendu qu'une toile durant son vivant et qu'aujourd'hui, il était connu à travers le monde.

3. Le nom de l'élève a été changé.

Il lui a demandé par la suite pourquoi elle connaissait ce peintre. Éliisa lui a dit que nous avons travaillé *Augustine*⁴ en classe et que dans ce livre, Augustine s'inspirait de peintres connus pour réaliser ses dessins.

J'étais content de voir l'interaction entre les deux enfants. Je sentais Éliisa en pleine possession de ses moyens et fière de montrer qu'elle en savait des choses sur les livres. J'ai vu toute l'incidence de travailler avec la littérature de jeunesse.

.....

Cette scène, racontée par Robert, montre à quel point le recours aux œuvres auprès de jeunes élèves contribue à leur capital culturel. Ce qu'ils intériorisent ainsi n'est pas simplement un savoir qui se limite au contexte scolaire, mais un rapport au monde qui devient constitutif de leur identité.

Références bibliographiques

- BOURDIEU, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Paris, Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P. (1980). *Le sens pratique*, Paris, Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Paris, Seuil.
- BOURDIEU, P. et J.-C. PASSERON (1964). *Les héritiers*, Paris, Éditions de Minuit.
- CHARLOT, B. et J.-Y. ROCHEX (1996). « L'enfant-élève : dynamiques familiales et expérience scolaire », *Lien social et Politiques*, n° 35, p. 137-151.
- GALLAND, O. (1991). *Sociologie de la jeunesse*, Paris, Armand Colin.
- HÉLAN, F. (1987). « La seconde nature de l'*habitus*. Tradition philosophique et sens commun dans le langage sociologique », *Revue française de sociologie*, vol. 28, n° 3, p. 385-416.
- LAHIRE, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan.
- MAYNARD, S., S. MACKAY et F. SMYTH (2008). « A survey of young people's reading in England: Borrowing and choosing books », *Journal of Librarianship and Information Science*, vol. 40, n° 4, p. 239-253.
- OTTAVI, D. et D.-R. DUFOUR (2011). *L'enfant face aux médias – Quelle responsabilité sociale et familiale ?*, Paris, Fabert.
- SOULÉ, Y., M. TOZZI et D. BUCHETON (2008). *La littérature en débats : discussions à visées littéraire et philosophique à l'école primaire*, Montpellier, SCEREN-CRDP de l'Académie de Montpellier.

4. L'album *Augustine* de Mélanie Watt en est un remarquable qui permet de faire connaître de nombreux peintres aux jeunes élèves.



LA LITTÉRATIE FAMILIALE

Exploration des pratiques discursives chez des familles haïtiennes

Carole Fleuret

..... R é s u m é .

L'influence de la famille sur l'apprentissage du lire-écrire en langue seconde a fait l'objet de nombreuses études s'intéressant à divers aspects, tels que la relation entre les expériences familiales et le développement des capacités orales en langue d'origine ou avec le statut socioéconomique (Goldenberg, Rueda et August, 2006). Dans le cadre d'une vaste étude longitudinale qui visait, notamment, à décrire le développement orthographique de 11 élèves haïtiens, afin de mieux comprendre pourquoi certains d'entre eux éprouvaient des difficultés dans l'apprentissage du français écrit en langue seconde, nous avons souhaité explorer

l'environnement familial, premier endroit où s'édifient les pratiques langagières et où se modélisent les comportements lectoral et scriptural. Ce chapitre rend compte des pratiques de littératie familiales de sept familles haïtiennes montréalaises. Pour recueillir les informations, nous avons opté pour un questionnaire inspiré du modèle coconstructif de De Jong et Leseman (2001), qui considère la famille comme un microsystème social. Les résultats montrent que les pratiques discursives dans les foyers créolophones sont davantage, voire exclusivement orales. De plus, la socialisation à l'écrit ne fait pas partie des habitudes culturelles, elle est plutôt rattachée à un passage obligatoire dans l'apprentissage de la langue écrite chez l'enfant.

.....

1. La problématique

Le Québec accueille chaque année de nombreux immigrants. En 2008, ils étaient 45 264 à fouler le sol québécois (ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, 2009). Plus de la moitié d'entre eux déclarent, à leur arrivée, connaître le français tandis que les autres l'apprendront dans la société d'accueil (*ibid.*). Ainsi, en septembre 2008, les enfants de ces immigrants sont 39,5% dans les écoles de Montréal à ne pas avoir le français ou l'anglais comme langue première. Or, depuis l'adoption de la Charte de la langue française en 1977, le français est la langue de travail et surtout la langue de scolarisation pour les immigrants allophones nouvellement arrivés, qui sont dirigés vers les écoles francophones et bénéficient des services du programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (Armand, Beck et Murphy, 2009).

Selon une recherche récente réalisée et dirigée par McAndrew (2009), les élèves non francophones à Montréal obtiennent, globalement, des taux de diplomation analogues à ceux de la majorité linguistique de leur milieu. Cependant, si l'on analyse les données en fonction de l'appartenance linguistique, on constate que les élèves créolophones obtiennent le plus bas taux, soit 40%, alors qu'il est près de 62% chez les francophones. Comme l'avaient indiqué d'autres études antérieures, les élèves créolophones ont des résultats nettement plus faibles (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1998). Dans les classes d'accueil, tant au primaire qu'au secondaire, les difficultés scolaires relatives à la faible réussite de ces élèves sont aussi recensées; une étude de la Direction des services aux communautés culturelles (MEQ, 1996) estimait que parmi la proportion d'élèves ayant des difficultés, 35,7% étaient signalés faisant partie du groupe créole (le plus haut taux de son effectif).

En somme, et bien que l'ensemble des mesures favorisant l'intégration linguistique et scolaire des élèves immigrants soit favorable pour une grande majorité d'élèves allophones, la situation de certains groupes ethno-linguistiques, notamment les créolophones haïtiens, demande une réflexion particulière et approfondie en raison des difficultés qu'ils éprouvent. Alors, qu'est-ce à dire ? Pourquoi ce groupe rencontre-t-il visiblement plus d'obstacles dans son cheminement scolaire ? Tout d'abord, nous pouvons souligner que dans sa longue tradition scolaire, l'école assure l'enseignement certes, mais elle ne prend pas en compte le capital culturel des élèves et donc méconnaît considérablement les pratiques transmises par l'environnement familial (Le Ferrec, 2008). Par conséquent, les pratiques sociales de certains groupes ne sont pas forcément imprégnées de la culture de l'écrit telle qu'elle est attendue dans l'enceinte scolaire. Or nous savons que le créole est avant tout un idiome oral (Joint, 2004) et que, dans cet ordre d'idées, les pratiques discursives familiales semblent moins émerger d'une culture de l'écrit. Rappelons quelques faits sociolinguistiques importants sur la communauté créolophone du Québec.

1.1. La communauté haïtienne : quelques faits sociolinguistiques

La communauté haïtienne est l'un des groupes récemment immigrés au Québec. Les Haïtiens représentent 48 % de l'ensemble des communautés noires, soit le groupe le plus important (Conseil des relations interculturelles, 2005). Cette nouvelle immigration est issue de la classe moyenne ou paysanne, vit dans une certaine précarité économique et connaît un nombre élevé de femmes-chefs de famille monoparentale (*ibid.*).

Même si le créole et le français sont deux langues officielles en Haïti, il semble, d'après Joint (2004), que cette coexistence langagière soit davantage à la faveur du français, qui est perçu comme la langue de la réussite sociale, alors que le créole demeure une langue informelle parlée dans la sphère familiale. À l'instar de Valdman (1984), Joint estime que 90 % de la population ne communiquent qu'en créole. Valdman souligne qu'une petite partie (environ 5 %) peut être considérée comme bilingue (*balanced bilinguals*) et qu'environ 10 % à 15 % de la population ont, pour reprendre le vocable de Coste, Moore et Zarate (2009), une compétence partielle du français.

Pour les jeunes Haïtiens vivant au Québec, c'est en français, langue de scolarisation, c'est-à-dire une langue apprise et utilisée par l'école (Verdelhan-Bourgade, 2002, p. 29), qu'ils apprendront à lire et à écrire. À Montréal, il semble que le passage de la langue de la maison à celle de l'école s'avère difficile, car la forte concentration spatiale et le phénomène de ghettoïsation préservent le créole dans les communautés et exposent

moins les Haïtiens au français (Chéry, 2003). Pourtant, les membres de cette communauté sont considérés et se considèrent pour la plupart comme des locuteurs francophones. McAndrew (2002) l'explique en partie par la réputation des parents à déclarer le créole comme langue d'origine.

C'est dans ce contexte sociolinguistique particulier que nous avons mené une étude qui visait, entre autres, à décrire le développement orthographique d'élèves créolophones scolarisés au Québec, de la maternelle à la 3^e année, et la mise en lien de facteurs socioculturels, notamment, qui peuvent soutenir ou bien freiner leur apprentissage du français comme langue seconde. Dans le présent chapitre, notre contribution vise à apporter un éclairage sur les pratiques de littératie familiales, car l'environnement familial est le premier endroit où s'édifie la socialisation à l'écrit. En d'autres mots, nous cherchons à mieux saisir le capital culturel de ces élèves pour tenter de comprendre les difficultés qu'ils éprouvent dans leur appropriation du français écrit.

2. Le cadre théorique

En langue d'origine, l'avancement des recherches menées sur la lecture et l'écriture met en évidence toute la complexité de l'apprentissage, plus particulièrement en ce qui concerne les caractéristiques de la langue écrite et les différentes opérations cognitives mobilisées dans le processus d'appropriation du lire-écrire. Cet intérêt a donné lieu à l'émergence du concept de littératie, défini par Jaffré comme

.....
l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production. Elle met un ensemble de compétences de base, linguistiques et graphiques, au service de pratiques, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles. Son contexte fonctionnel peut varier d'un pays à l'autre, d'une culture à l'autre, et aussi dans le temps (2004, p. 31).
.....

2.1. Les pratiques de littératie familiales

Généralement, le terme *littératie familiale* réfère aux activités familiales reliées à la littératie qui incluent l'exposition à l'écrit et la fréquence de lecture (Leseman et De Jong, 1998), bien que, plus récemment, des études aient considéré d'autres aspects, tels que l'âge de l'enfant en relation avec ses premiers contacts avec la lecture, la fréquence des visites à la bibliothèque et la fréquence des comportements qui interfèrent avec la lecture (p. ex., la télévision) (Rashid *et al.*, 2005). Le niveau de littératie des parents

et la disponibilité du matériel écrit dans l'environnement familial sont les premières caractéristiques influant sur le développement de la littératie chez l'enfant (Saracho, 1997).

Si l'on considère l'écrit comme un objet avant tout social et culturel par lequel les enfants évoluent et se construisent, force est d'admettre que tous ne sont pas égaux devant l'expérience linguistique, ce qui se traduit par des différences interindividuelles. En effet, les compétences langagières de l'enfant prennent essor dans un environnement social qui est d'abord familial. On ne peut donc faire l'économie de l'histoire de la famille lorsque l'on parle du développement de l'enfant et du rôle prépondérant des parents dans ce processus d'acquisition. Toutefois, la qualité et les caractéristiques des divers *inputs* langagiers offerts à l'enfant ne sont pas équivalentes dans tous les milieux. Par conséquent, les acquisitions langagières précoces, telles qu'elles sont attendues à l'entrée en maternelle, ne sont pas toujours maîtrisées.

Par exemple, dans certaines familles, comme le souligne Lahire (1995), le capital culturel objectivé n'est pas forcément incorporé par les parents. Ainsi, on peut trouver, à la disposition de l'enfant, différents supports écrits sans pour autant que ces objets culturels soient appréhendés par les parents. L'enfant se trouve donc dans une situation quelque peu contradictoire, car il ne peut que constater l'absence de l'utilité familiale pour les objets qu'il possède. Cela rejoint les propos de Burns, Espinosa et Snow (2003), qui soulignent que certains parents se limitent à développer les habiletés de base que leur enfant doit acquérir, sans toutefois les accompagner dans la découverte d'objets culturels écrits. Par conséquent, un enfant évoluant dans un milieu où les parents pratiquent peu ou pas la culture écrite semblera moins enclin à connaître l'écrit et les aspects de la langue écrite. Pour nous éclairer sur l'émergence des postures scripturale et lectorale du jeune enfant haïtien au sein de l'environnement familial, nous prendrons appui sur le modèle de De Jong et Leseman (2001), qui considèrent la littératie familiale dans une perspective socioconstructiviste.

2.2. Le modèle de De Jong et Leseman

Pour De Jong et Leseman (2001), la littératie familiale est un microsystème social permettant au jeune enfant d'acquérir des compétences langagières et de lecture-écriture. Ces pratiques de littératie favorisent, par des processus constructifs et coconstructifs, l'apprentissage de compétences langagières et littératiques. Celles-ci dépendent, entre autres, de trois facettes : 1) des occasions de lecture et d'écriture (fréquence), 2) de la qualité de la guidance parentale et 3) de la qualité socioémotionnelle de la relation parents-enfant.

2.2.1. Des occasions de lecture et d'écriture dans le milieu familial

Des occasions fréquentes de littératie sont nécessaires à la coconstruction des apprentissages chez l'enfant. Elles peuvent consister en l'observation de son entourage (parents, fratrie) pendant la lecture d'un livre, d'un journal, ou même pendant l'écriture d'une lettre, et en la lecture d'histoires à l'enfant. Ces occasions peuvent susciter l'intérêt de ce dernier pour la représentation du matériau écrit et des lettres. De plus, comme le précisent De Jong et Leseman (2001) elles favorisent et stimulent, surtout pendant les interactions parent-enfant, les capacités langagières orales.

2.2.2. La qualité de la guidance parentale

La deuxième facette du système microsocial concerne la qualité de la guidance parentale entre les divers participants de l'activité littéraire. Plus particulièrement, cette facette correspond aux interactions impliquant un discours informel au sujet de différents domaines informatifs. La qualité de cette guidance influe notamment sur les stratégies que l'enfant utilise pour obtenir des informations reliées au processus qui bâtit la compréhension. Ainsi, l'enfant acquiert des connaissances implicites dans des interactions avec son environnement littéraire sans explicitation formelle de la part de ses parents. Comme le soulignent De Jong et Leseman (2001), la qualité de cette guidance parentale est importante pour le développement du vocabulaire, les connaissances du monde, les qualifications textuelles pragmatiques et, par conséquent, pour le développement de la compréhension en lecture.

L'existence de différences dans la qualité de la guidance parentale a été confirmée par des études empiriques. Par exemple, les mères de milieux défavorisés reconnaissent unanimement que lire à haute voix est très important, mais aucune ne se rappelle s'être fait lire des livres lorsqu'elles étaient enfants. De plus, les conditions de vie stressantes et les milieux de vie peu sécuritaires sont en corrélation avec une certaine «pauvreté» du discours dans les échanges et avec un manque d'encouragement à l'écriture ou au dessin, à l'exception, pour les habiletés scolaires, d'une certaine attention portée sur la connaissance des lettres de l'alphabet (Saada-Robert, 2004).

À ce sujet, l'étude de Bus et Van Ijzendoorn (1988) souligne, entre autres, l'existence de différences entre les milieux socioéconomiques en matière de fréquence et de réalisation des activités de lecture. Par exemple, la sécurité du lien d'attachement est liée à la fréquence des activités de lecture: les dyades les moins sécuritaires sont celles où les mères lisent le moins fréquemment et où les enfants évalués sont inquiets lorsqu'il s'agit d'explorer des aspects qui leur sont inconnus dans leur environnement.

L'étude montre aussi que les parents qui lisent plus fréquemment et de manière interactive amènent leurs enfants à moins faire appel à l'interprétation autour des images et des livres. Il semble que ces tactiques digressives aident l'enfant à saisir d'autres aspects de la lecture en se décentrant de l'objet.

La recherche de Reese (1995), portant sur la conversation mère-enfant pendant la lecture d'un livre, mentionne également que les mères de la classe moyenne augmentent graduellement l'utilisation du contexte au fur et à mesure que leur enfant grandit. Cette ouverture sur le monde et l'apprentissage des diverses connaissances s'y rattachant est un prédicteur de la littératie.

2.2.3. La qualité socioémotionnelle de la relation parent-enfant

Bien qu'il puisse aisément être associé à la deuxième facette, le dernier aspect du modèle de De Jong et Leseman (2001) concerne la qualité socioémotionnelle du rapport entre le parent et l'enfant. Celle-ci met l'accent sur l'expérience affective créée par les interactions coconstructives entre les deux acteurs, c'est-à-dire sur la signifiante des interactions. Leseman et De Jong postulent que des interactions positives et enrichissantes créent une motivation pour apprendre, pour apprécier la lecture de livres et pour la pratiquer. À son tour, la motivation favorise les occasions de s'engager dans la lecture commune d'un livre et augmente la qualité de l'enseignement. Elle est complémentaire à la deuxième facette, c'est-à-dire à la qualité de la guidance parentale. La qualité socioémotionnelle de la relation parent-enfant est indépendante des autres interactions, qui varient selon les styles éducatifs parentaux et les cultures.

Landry et Smith (2006) rapportent, dans une étude s'intéressant au développement du langage chez des élèves de maternelle, que les enfants issus d'un milieu socioéconomique faible sont moins enclins à vivre des expériences littéraciques. Ce fait peut expliquer, en partie, « la pauvreté » du vocabulaire et des compétences littéraciques précoces. Par rapport aux interventions fondées sur des techniques de dialogue pendant la lecture, il résulte des améliorations chez l'enfant en ce qui concerne les habiletés littéraciques telles que l'écriture émergente, le concept d'écriture, l'identification de sons et de lettres.

Ainsi, l'analyse du microsystème social de la famille tel que le définissent De Jong et Leseman (2001) montre le rôle central du milieu parental dans le développement des habiletés littéraciques. En effet, l'intérêt et le désir de l'enfant de s'approprier l'écrit sont fortement influencés par les modèles parentaux et par le degré d'exposition à la langue écrite. Les différentes recherches mentionnées précédemment soulignent l'importance de la lecture de livres et de l'interaction dans le développement de compétences

langagières. « Les attitudes, les croyances, le niveau d'habileté des adultes en lecture conditionnent le type d'expérience et la richesse des interactions avec l'écrit que les enfants auront la chance de vivre » (Burns, Espinosa et Snow, 2003, p. 77). De plus, ces recherches mettent en évidence la fragilité potentielle des acquis cognitivo-langagiers des enfants de milieu socioéconomique faible. Le manque de socialisation à l'écrit entraîne une certaine inégalité au début de l'apprentissage formel, qui peut constituer un facteur de risque pour la réussite scolaire (D'Angiulli, Siegel et Hertzman, 2004).

En d'autres mots, sur le plan socioculturel, le milieu familial est déterminant dans le développement d'habiletés littéraires, notamment en ce qui concerne l'activité de lecture d'histoires et la guidance parentale. Ce type de socialisation à l'écrit permet de développer des connaissances langagières favorisant un vrai travail cognitif sur l'écrit ainsi qu'une attitude positive pour l'appréhension d'un tel objet.

2.3. En contexte de langue seconde

L'influence de la famille sur l'apprentissage du lire-écrire en langue seconde (L2) a fait l'objet de nombreuses études s'intéressant, entre autres, à la relation entre les expériences familiales et le développement des capacités orales et du langage écrit en langue d'origine (L1), au statut socioéconomique, etc. (Goldenberg, Rueda et August, 2006). Cependant, une question cruciale demeure : quelle langue doit-on préconiser au sein de la famille ?

La relation entre la L1 et la L2 dans l'environnement familial et le développement de la littératie est complexe. Il semble y avoir deux écoles de pensée. La première argue qu'il est préférable que les parents parlent la langue de la société d'accueil, même si elle n'est pas bien maîtrisée. Ainsi, parler la langue seconde permettrait à l'enfant de raisonner et de l'acquérir plus rapidement (voir la revue de Goldenberg et de ses collaborateurs, 2006). La deuxième défend le maintien de la langue première à la maison par les parents au motif qu'en interagissant avec leur enfant dans leur langue d'origine, les parents deviennent des modèles langagiers, notamment en ce qui concerne les structures linguistiques de la L1 ; ils favorisent, par les différentes entrées pendant les interactions, le développement de la L1 du jeune enfant. Au-delà des aspects pragmatique et cognitif, l'autre raison évoquée concerne le maintien de la culture, qui est fondamental dans la relation enfant-parents. Si le lien culturel vient à disparaître, une rupture de communication peut être envisagée, entraînant des effets négatifs sur la socialisation tant familiale que scolaire (*ibid.*). Ainsi, la première option, quelque peu maximaliste, est abandonnée, car l'enfant qui participe activement à l'apprentissage de la L2 et à la création de structures cognitives plus complexes n'a pas l'occasion de le faire dans sa langue d'origine, qui

se retrouve ainsi délaissée. À l'inverse, plusieurs études (*ibid.*), suivant les deux hypothèses de Cummins (1979) – l'interdépendance et les niveaux-seuils¹ –, rapportent les effets positifs sur le développement de la littératie en L2 lorsque les expériences langagières en L1 sont rehaussées. La langue d'origine demeure donc une condition *sine qua non* au développement de la littératie en langue seconde. L'occultation de cette dernière revient à mettre en péril, pour ne pas dire à faire disparaître, le symbole d'une appartenance ethnique et culturelle qui représente une identité enracinée dans le collectif et dans l'histoire.

Relativement aux groupes ethniques minoritaires aux États-Unis, l'anthropologue John Ogbu (1992)² pense que ces enfants proviennent d'une couche de la société qui n'a pas ou qui a peu l'occasion d'être socialisée à l'écrit. D'autres recherches soulignent également les difficultés plus importantes éprouvées par les élèves haïtiens au Québec (Chéry, 2003 ; Fleuret, 2008). L'atteinte d'un seuil langagier élevé en écriture et en lecture reste difficile à cause du manque de pratiques de socialisation à la littératie, comme celle-ci est définie dans une société donnée. Les diverses populations d'élèves fréquentant les établissements scolaires ne sont pas forcément habituées à ce type de littératie ; les normes et les standards qui la définissent sont établis par un consensus social, plus ou moins explicite. Verdelhan-Bourgade (2002) souligne que la familiarisation linguistique et culturelle, à travers les usages de la langue scolaire, a inévitablement une portée sociale.

On note aussi une forte relation entre pratiques de littératie familiales et contexte socioculturel. En effet, selon une étude menée par De Jong et Leseman et (2001) auprès de 69 enfants de la 1^{re} à la 3^e année de différents groupes ethniques, la qualité de la lecture et des interactions pendant l'activité, chez les parents plus scolarisés, permet à l'enfant d'utiliser une langue orale pragmatique favorisant la compréhension en lecture.

Au Québec, l'étude de Chéry (2003), auprès de douze familles et de huit enseignantes créolophones rencontrées en groupes de discussion, portait entre autres sur les difficultés en lecture de jeunes Haïtiens. Les résultats mettent en évidence la quasi-inexistence des habitudes de lecture dans le milieu familial. Chéry l'expliquerait notamment par la faible scolarisation

-
1. Les deux hypothèses de Cummins (1979) sont que les possibilités de développement de la langue seconde dépendent du niveau de développement de la langue d'origine et qu'un seuil de compétence linguistique en L2 est nécessaire pour que les compétences de la L1 puissent être transférées.
 2. Pour Ogbu (1992), quelques-unes des principales raisons des difficultés éprouvées par les Afro-Américains concernent les orientations scolaires dans un cadre culturel bien établi et le type d'orientation culturelle que ces élèves projettent sur l'école, c'est-à-dire leur perception de leur « réalité sociale ». Ogbu a notamment souligné l'utilité d'encourager l'enseignement de l'anglais vernaculaire noir (appelé *ebonics*) comme moyen d'aider la transition vers un anglais plus traditionnel et pour favoriser une meilleure intégration scolaire.

des parents et par la relation école-famille (structures de rencontre et d'information insuffisantes). Voici l'extrait d'une entrevue réalisée par Chéry qui illustre son propos (extrait 36, p. 105):

.....
Mère: « Fòk yo ta ofri plis èdodevwa pou ede paran yo tou. Paske gen de fwa mwen pa konprann devwa yo... tout moun ta renmen ede pitit yo, men lè ou we ou pa kapab ede pitit ou avanse tankou tout lot yo, li di. » (Lorette)

Traduction libre de l'auteure: « Il faudrait aussi offrir plus d'aide aux devoirs en vue d'aider les parents aussi, parce que, parfois, je ne comprends pas les devoirs... Tous les parents voudraient aider leur enfant, mais quand on a des difficultés à le faire, c'est un peu frustrant... »
.....

En somme, les pratiques de littératie familiales sont des assises incontournables pour l'enfant relativement à l'apprentissage de l'écrit. Cette socialisation lui permet de se familiariser avec les différents aspects qui caractérisent la langue écrite et qui conduisent à l'acquisition d'une langue plus soutenue. Toutefois, il semble que chez certains groupes ethnoлингuistiques, notamment les créolophones, la socialisation à l'écrit ne fasse pas partie des habitudes culturelles, comme en rend compte l'étude de Chéry (2003). Ainsi, leur socialisation primaire et certains facteurs contextuels qui caractérisent la nouvelle immigration haïtienne au Québec rendent difficile l'apprentissage de la culture de l'écrit, telle qu'elle est attendue dans le milieu scolaire.

3. L'objectif de recherche

Notre objectif de recherche vise à documenter les pratiques de littératie familiales dans le milieu haïtien à Montréal afin de mieux comprendre ce qui peut soutenir ou bien freiner l'appropriation du français écrit chez les enfants par rapport à la socialisation à l'écrit.

4. La méthodologie

Sur les 11 sujets que nous avons initialement sélectionnés pour la recherche, seuls sept ont retourné le questionnaire rempli. La structure de celui-ci reprend les différents aspects du modèle coconstructif de De Jong et Leseman (2001) et se divise en deux parties. Dans la première partie, relative à l'enfant, on trouve les pratiques de littératie déclarées: visite à la

bibliothèque, lecture d’histoires par les parents et leur fréquence, dialogue parent-enfant pendant la lecture, langue dans laquelle sont racontées les histoires et soutien scolaire. Du côté parental, on cherche à vérifier s’ils sont des pratiquants de la culture écrite. Ainsi, il leur est demandé s’ils sont lecteurs, la fréquence de lecture, le type de lecture et leur culture littéraire.

5. Les résultats

Nous présenterons maintenant les données colligées en tableaux pour faciliter la lecture. Le choix de la présentation repose sur deux aspects : l’analyse de l’évolution du développement orthographique des sujets que nous avons réalisée dans l’étude initiale (Fleuret et Montésinos-Gelet, à paraître) et la comparaison avec les données normatives de Morin (2002). Ainsi, notre groupe peut être divisé en trois sous-groupes : le premier, Maude et Sam, que l’on peut considérer à risque (développement lent) ; le second, Maxime et Marie, qui se situe davantage dans la moyenne, et le troisième, Antoine, Sacha et Dina, qui est en avance (développement rapide). Ainsi, nous voulions explorer la situation familiale pour voir si des éléments permettent d’expliquer les différences intergroupes et notamment le retard de Maude et de Sam. Le tableau ci-dessous indique le niveau d’études des parents retenus.

Parents (n = 7)	Sexe	Niveau d’études
Maude	filles	1 ^{re} secondaire (mère), collégial (père)
Sam	garçon	3 ^e secondaire (les deux parents)
Maxime	garçon	aucune réponse
Marie	filles	collégial (les deux parents)
Antoine	garçon	étudiante au collégial (mère), universitaire (père)
Dina	filles	3 ^e secondaire (les deux parents)
Sacha	garçon	aucune réponse

Source : Fleuret, 2008.

En ce qui concerne ce groupe, on remarque la faible présence accordée aux livres en créole dans l’environnement familial comparativement aux livres en français ; ils en ont environ de 10 à 20. Seule Maude possède des livres en créole. Dans la mesure où ils ont fait état du créole comme un moyen de communication culturelle plus oral, il est fort possible que cette absence trouve sa justification ici. Quant aux revues, on remarque les deux

5.1. GROUPE 1: les parents de Maude et ceux de Sam

Tableau 2.1.

Pratiques littéraciques concernant les parents de Maude et ceux de Sam

	Parents de Maude	Parents de Sam
Quantité de livres	plus de 20 en français 3 en créole	1 à 10 en français
Abonnement à des revues	oui, revues proposées dans le cadre scolaire	non
Visite à la bibliothèque	1 fois tous les 15 jours	1 fois par mois
Lecture d'histoires à l'enfant	1 ou 2 fois par semaine en français et en créole	rarement et en français
Âge de l'enfant lors des premières lectures	2 ans	1 an
Dialogue pendant la lecture	souvent	non, car autonome en lecture
Type de questions posées par l'enfant pendant la lecture	compréhension	—
Lecture par un membre de la famille	— mère (1 ou 2 fois par semaine) — père (1 ou 2 fois par semaine) — cousine (1 ou 2 fois par semaine)	—
Exploration de livres par l'enfant	— souvent (3 à 5 fois par semaine, en français) — regarde les images	— souvent (3 à 5 fois par semaine, en français et autre langue) — livres empruntés ou achetés
Lecture par l'enfant (activités scolaires)	3 à 4 fois par semaine	5 fois et plus par semaine
Aide pendant la lecture (activités scolaires)	1 ou 2 fois par semaine (aide des deux parents)	jamais
Lecture par l'enfant (activités libres)	5 fois et plus par semaine	2 ou 3 fois par semaine
Aide pendant la lecture (activités libres)	1 ou 2 fois par semaine (aide des deux parents)	1 ou 2 fois par semaine
Aide pour les devoirs	5 fois et plus par semaine (mère)	1 ou 2 fois par semaine
Devoirs faits sans aide	?	5 fois et plus par semaine
Télévision ou cassettes vidéo	tous les jours en français	1 ou 2 fois par semaine en français et autre langue
Lecture de livres, journaux ou magazines appartenant aux parents	oui	parfois
Lecture de livres*	toujours	parfois
Lecture de quotidiens	toujours	toujours
Lecture de magazines	parfois	parfois
Récit d'histoires dans le pays d'origine	oral	oral

* La partie grise concerne la littératie des parents.

Source: Fleuret, 2008.

extrêmes: l'un est abonné, l'autre pas. La fréquentation de la bibliothèque est, de manière générale, assez sporadique. La lecture d'histoires et le dialogue pendant la lecture ne sont pas des pratiques quotidiennes pour les parents de ce groupe. C'est d'ailleurs étonnant en ce qui concerne les parents de Maude dans la mesure où ils disent être des lecteurs assidus. Toutefois, on peut penser que les obligations professionnelles, notamment les horaires de travail, ne favorisent pas de telles pratiques.

Pour les parents de Sam, il est intéressant de noter qu'ils associent la lecture d'histoires à l'autonomie en lecture. En effet, bien qu'à l'origine ils lisent rarement des histoires à leur fils, ils soulignent que le dialogue pendant la lecture n'est plus nécessaire, car Sam est sorti de l'apprentissage formel. Il semble que, pour eux, cette activité ne soit reliée qu'à l'enseignement de la langue.

Encore une fois, le fait que le créole soit davantage perçu comme une langue orale nous amène à croire que la culture de la langue écrite ne revêt pas une place majeure dans l'environnement familial et que les parents sont moins sensibilisés à ses effets. D'ailleurs, et de manière générale, on remarque que les sujets ont une démarche personnelle dans l'exploration de livres et que peu d'aide leur est donnée. Pour les devoirs, ils reçoivent un peu d'aide en général. Quant à la culture littéraire des parents, la lecture de livres n'est pas habituelle à l'opposé de la lecture de quotidiens. Leur intérêt pour des ateliers de lecture, dans le cadre d'un projet scolaire, est positif pour la majorité, ils mettent de l'avant les contraintes de temps et d'horaire de travail.

5.2. GROUPE 2: les parents de Maxime et ceux de Marie

Comme le montre le tableau 2.2, les livres détenus dans ces deux foyers sont exclusivement en français. On remarque aussi qu'il n'y a aucun abonnement à une revue et que la fréquence des visites à la bibliothèque est très différente. En effet, les parents de Maxime n'y vont jamais, par contre ceux de Marie y vont une fois par semaine. La lecture d'histoires à l'enfant est peu pratiquée dans les deux foyers. Comme pour les parents du groupe précédent, l'exploration du livre demeure une démarche propre à l'enfant. L'aide pendant les devoirs diffère selon les milieux.

Tableau 2.2.

Pratiques littéraires concernant les parents de Maxime et ceux de Marie

	Parents de Maxime	Parents de Marie
Quantité de livres	10 à 20 en français	10 à 20 en français
Abonnement à des revues	non	non
Visite à la bibliothèque	jamais	1 fois par semaine
Lecture d'histoires à l'enfant	rarement en français	rarement et en français
Âge de l'enfant lors des premières lectures	1 an	1 an
Dialogue pendant la lecture	parfois	parfois
Type de questions posées par l'enfant pendant la lecture	?	compréhension
Lecture par un membre de la famille	- mère (rarement) - père (rarement)	- mère (rarement) - père (rarement) - sœur (rarement)
Exploration de livres par l'enfant	tous les jours (français)	- tous les jours (français) - 1 ou 2 fois par semaine (anglais, espagnol)
Lecture par l'enfant (activités scolaires)	5 fois et plus par semaine	2 ou 3 fois par semaine
Aide pendant la lecture (activités scolaires)	1 ou 2 fois par semaine (aide de la mère)	jamais
Lecture par l'enfant (activités libres)	2 ou 3 fois par semaine	5 fois et plus par semaine
Aide pendant la lecture (activités libres)	?	jamais
Aide pour les devoirs	3 ou 4 fois par semaine	2 ou 3 fois par semaine (mère et père)
Devoirs faits sans aide	2 ou 3 fois par semaine	5 fois et plus par semaine
Télévision ou cassettes vidéo	tous les jours en français	1 ou 2 fois par semaine en français
Lecture de livres, journaux ou magazines appartenant aux parents	oui	parfois
Lecture de livres*	parfois	parfois
Lecture de quotidiens	rarement	toujours
Lecture de magazines	rarement	parfois
Récit d'histoires dans le pays d'origine	oral	oral

* La partie grise concerne la littératie des parents.

Source : Fleuret, 2008.

En ce qui concerne la culture littéraire des parents, la lecture de livres n'est pas habituelle comme chez les parents du groupe précédent, et celle de magazines, légèrement plus. Enfin, les parents de ce groupe perçoivent, eux aussi, le créole comme une langue orale. Ils manifestent aussi un intérêt pour un atelier de lecture, ils envisagent difficilement cette option en raison de leurs contraintes de vie.

5.3. GROUPE 3 : les parents d'Antoine, ceux de Dina et ceux de Sacha

Pour le dernier groupe, on remarque dans les pratiques familiales que la lecture d'histoires est pratiquée en créole pour deux sujets : Antoine et Sacha. Par rapport aux parents du groupe précédent, la fréquence de lecture d'histoires à l'enfant est aussi plus élevée. L'exploration de livres par l'enfant est assez semblable à celle du groupe précédent. On note aussi qu'aucun sujet n'est abonné à une ou des revues, contrairement à l'autre groupe, et que la fréquentation de la bibliothèque est moins élevée.

Tableau 2.3.

Pratiques littéraires concernant les parents d'Antoine, ceux de Dina et ceux de Sacha

	Parents d'Antoine	Parents de Dina	Parents de Sacha
Quantité de livres	1 à 10 en français	1 à 10 en français 1 à 10 en créole 1 à 10 dans une autre langue	1 à 10 en français
Abonnement à des revues	non	non	non
Visite à la bibliothèque	1 fois par trimestre	jamais	1 fois par semaine
Lecture d'histoires à l'enfant	1 ou 2 fois par semaine en français et en créole	1 ou 2 fois par semaine en français	– jamais en français – rarement en créole
Âge de l'enfant lors des premières lectures	1 an	4 ans	1 an
Dialogue pendant la lecture	souvent	souvent	jamais
Type de questions posées par l'enfant pendant la lecture	compréhension	compréhension	?
Lecture par un membre de la famille	– mère (1 ou 2 fois par semaine)	– mère (1 ou 2 fois par semaine)	– autre (rarement)

(Suite du tableau à la page suivante)

	Parents d'Antoine	Parents de Dina	Parents de Sacha
Exploration de livres par l'enfant	– 3 à 5 fois par semaine en français – aime regarder les images	– rarement en français	– tous les jours en français
Lecture par l'enfant (activités scolaires)	jamais	5 fois et plus par semaine	1 ou 2 fois par semaine
Aide pendant la lecture (activités scolaires)	? (mère)	2 ou 3 fois par semaine (mère)	1 ou 2 fois par semaine (père et fratrie)
Lecture par l'enfant (activités libres)	1 ou 2 fois par semaine	jamais	3 ou 4 fois par semaine
Aide pendant la lecture (activités libres)	1 ou 2 fois par semaine (mère)	jamais	?
Aide pour les devoirs	2 ou 3 fois par semaine (mère)	2 ou 3 fois par semaine (mère)	2 ou 3 fois par semaine (père)
Devoirs faits sans aide	5 fois et plus par semaine	5 fois et plus par semaine	5 fois et plus par semaine
Télévision ou cassettes vidéo	1 ou 2 fois par semaine en français	tous les jours en français	– rarement (en français) – 1 ou 2 fois par semaine en créole
Lecture de livres, journaux ou magazines appartenant aux parents	oui	non	oui
Lecture de livres*	toujours	rarement	parfois
Lecture de quotidiens	toujours	toujours	rarement
Lecture de magazines	toujours	jamais	jamais
Récit d'histoires dans le pays d'origine	oral	oral	oral

* La partie grise concerne la littératie des parents.

Source : Fleuret, 2008.

En ce qui concerne les devoirs, les sujets reçoivent un peu d'aide en général et équivalente à celle des sujets de l'autre groupe. La culture littéraire des parents est assez similaire aux autres parents et la lecture de livres n'est pas habituelle, à l'opposé de la lecture de quotidiens. Les parents ont un profil assez semblable à ceux de l'autre groupe. Par contre, il faut souligner que la lecture d'histoires à l'enfant se fait en créole, au sein du milieu familial, pour deux sujets, ainsi que l'écoute de la télévision. Pour le groupe précédent, nous mentionnions que l'aspect oral du créole pouvait expliquer en partie la faible fréquence des pratiques littéraires. Cependant, les données de ce groupe confirment aussi le fait que la langue

créole est plus orale. Alors, comment expliquer cette différence de pratiques? Logiquement, on pourrait penser que ces parents-ci connaissent le créole écrit alors que le groupe précédent le maîtrise peu ou pas? Ou encore que pour les premiers, les référents culturels construits sont uniquement oraux? Ou, enfin, favorisent-ils l'appropriation des objets culturels en servant d'intermédiaire entre la culture écrite et leur enfant sans être des pratiquants de l'écrit? On devra conduire d'autres recherches pour mieux documenter ces différents aspects. Finalement, les mêmes contraintes de temps amènent les parents du groupe 3 à dire que l'accompagnement de leur enfant dans des ateliers de lecture n'est pas envisageable.

6. La discussion

Notre recherche visait à explorer les pratiques de littératie familiales chez des familles haïtiennes pour mieux saisir le contexte dans lequel l'enfant développe sa socialisation primaire relativement à la culture de l'écrit. D'entrée de jeu, nous pouvons dire que les pratiques littéraciques ne font pas partie des habitudes culturelles chez les créolophones. Bien que cette étude soit exploratoire et que les résultats ne soient pas normatifs, elle apporte un éclairage intéressant sur un aspect majeur de la socialisation à l'écrit.

Globalement, dans les propos rapportés par les parents des deux premiers groupes, on constate que les pratiques de littératie familiales ne font pas partie des habitudes culturelles de vie. La totalité des parents mentionne que la langue orale est privilégiée en créole pour la lecture d'histoires. Bien que les sujets aient à leur disposition une certaine quantité de livres en français, l'écrit ne fait pas partie des loisirs familiaux, mais est plutôt rattaché à un passage obligatoire dans l'apprentissage de la langue écrite. En effet, pour certains, la lecture d'histoires est associée à l'apprentissage de la lecture, et un étayage n'est plus nécessaire quand les enfants sont sortis de l'apprentissage formel. L'exploration de livres est une démarche personnelle à l'enfant. Ces observations rejoignent les propos de Lahire (1995) quant au capital objectivé par les parents, qui n'est pas forcément incorporé par ces derniers. Ainsi, le patrimoine culturel mis à la portée de l'enfant n'étant pas mobilisé par les parents, ce dernier se sent alors dépourvu quant à son utilisation. Pour que ce capital objectivé soit efficace, il faut qu'il y ait des interactions significatives avec l'enfant qui l'amèneront à y recourir (*ibid.*). En effet, contrairement à l'autre type, les parents de ce groupe n'appréhendent pas la langue écrite comme un plaisir à partager en famille, mais plutôt comme une nécessité dans la vie. Toutefois, leurs conditions de vie ne semblent pas favorables à la mise en place de telles pratiques. De plus, dans la mesure où leur langue d'origine est plus orale sur le plan culturel, ils sont moins sensibilisés à la langue écrite.

Les parents du troisième groupe ont un profil assez semblable aux parents du groupe précédent. Par contre, deux observations majeures sont à faire. La première concerne la fréquence de la lecture d'histoires en créole. La seconde est l'écoute de la télévision en créole. Les propos des parents de ce groupe confirment le fait que le créole est surtout une langue orale. Ces remarques vont dans le sens des études relevées par Goldenberg, Rueda et August (2006), qui soulignent l'importance de conserver la L1 dans l'environnement familial. Ainsi, non seulement l'enfant développe des modèles langagiers dans sa L1, mais il évolue dans le maintien de la culture d'origine, fondamental au développement de son identité et aux pratiques communicationnelles entretenues avec le milieu familial.

En somme, nous pouvons affirmer que les pratiques discursives des parents créolophones de notre échantillon sont plus axées sur la culture orale. Ils ne connaissent pas bien la culture écrite en L1 et en L2 et les enfants sont peu socialisés à l'écrit, ce qui est également observé auprès d'autres groupes ethniques minoritaires par Ogbu (1992), Street (1984) et Srivastava (1989). Par rapport aux parents du troisième groupe, on peut dire que leurs enfants réussissent mieux en ce qui a trait à l'apprentissage de la langue écrite. Ainsi, on peut penser que les pratiques littéraciques en L1, auprès des sujets de ce groupe, ont des effets positifs sur les expériences langagières en L2, ce qui vient soutenir les hypothèses de Cummins (1979) et les propos de De Jong et Leseman et (2001) quant à l'influence du milieu socioculturel familial.

Conclusion

Lüdi et Py (2002) mentionnent que le migrant est appelé à restructurer sa culture, où le langage, comme activité discursive, joue un rôle décisif dans la reconstruction du sens et des processus d'interprétation des signes de la vie quotidienne. Cette reconstruction se traduit notamment par l'apprentissage de la langue de scolarisation comme idiome premier de l'acculturation et de la socialisation.

Cependant, dans le cas d'un enfant peu socialisé à cette culture de l'écrit scolaire, parce que ses pratiques discursives culturelles sont surtout orales ou parce que certains facteurs contextuels rendent difficile l'accès à cette socialisation, un vrai problème se pose. Il nous semble donc nécessaire que l'école prenne en considération les différences socioculturelles pour ne pas simplement légitimer la culture de l'école et ainsi creuser l'écart entre les élèves. En effet, bien des auteurs mettent en évidence la nécessité de maintenir l'héritage culturel de l'enfant. Ce maintien de l'identité culturelle et linguistique favorise l'apprentissage de la L2, le désir

d'intégration et ne met pas en jeu l'appartenance familiale. De plus, pour que s'opère un vrai travail d'exploration sur notre système d'écriture, sur les buts et les fonctions de l'écrit, il est nécessaire que ce désir d'intégration soit présent chez l'apprenant pour que se construisent des bases solides dans la langue seconde.

Ainsi, il est important de considérer des activités littéraciques dans les deux langues dès la maternelle. Les programmes d'éveil aux langues représentent une option fort intéressante pour réaliser une réflexion sur la langue, pour reconnaître et légitimer les langues d'origine afin d'édifier des représentations positives à l'égard du bilinguisme et du plurilinguisme. Ces programmes concourent également au développement de capacités métalinguistiques, mais plus particulièrement métaphonologiques plurilingues (Armand, Dagenais et Nicollin, 2008). Ce regard sur les langues contribue à l'apprentissage de la langue écrite et demeure une avenue prometteuse pour construire un pont entre l'école et l'environnement familial.

Par rapport à l'environnement familial, il est primordial de préserver la langue d'origine pour fournir des modèles langagiers qui collaborent à son développement. De cette façon, les enfants ne perdent pas le bénéfice premier de cet apprentissage, à savoir le développement de leurs capacités langagières et l'expertise dans les deux langues (Burns, Espinosa et Snow, 2003). De plus, nous pouvons penser que les parents semblent démunis face aux attentes de l'école, car certains ont un faible capital scolaire. Les configurations familiales peuvent amener une certaine contradiction entre ce que les parents souhaitent apporter à leur enfant en matière de capital objectif et leurs propres rapports difficiles (réticence, temps, frustration, etc.) à l'école et à l'écrit.

Dans le même ordre d'idées, l'école doit donc engager une réflexion critique quant à la place accordée à la valorisation des langues d'origine et à leur développement. Favoriser une approche écologique du bilinguisme et du plurilinguisme ainsi que de plurilittératie serait nécessaire pour prendre en compte les aspects sociaux et culturels relatifs au développement langagier et à leurs divers rôles et contextes (Moore, 2006). Ce changement de paradigme permettrait de mieux connaître les construits familiaux favoriserait l'édification d'un pont entre l'école et la famille et, par conséquent, une compréhension mutuelle entre les parents et le milieu scolaire.

Références bibliographiques

- ARMAND, F., I.A. BECK et T. MURPHY (2009). *Réussir l'intégration des élèves allophones immigrants nouvellement arrivés*, <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/152/index.asp?page=dossierD_1>, consulté le 5 décembre 2009.
- ARMAND, F., D. DAGENAIS et L. NICOLLIN (2008). « La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'éveil aux langues à l'éducation plurilingue », *Éducation et Francophonie*, vol. XXXVI, n° 1, p. 44-64.
- BURNS, S., L. ESPINOSA et C. SNOW (2003). « Débuts de la littératie, langue et culture : perspective socioculturelle », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXIX, n° 1, p. 75-100.
- BUS, A.G. et M. VAN IJZENDOORN (1988). « Mothers-child interactions, attachment, and emergent literacy: A cross-sectional study », *Child Development*, vol. 59, p. 1262-1272.
- CHÉRY, L. (2003). *Perceptions des enseignants et des parents face aux difficultés en lecture des élèves d'origine haïtienne des milieux défavorisés de Montréal*, Mémoire de maîtrise, Montréal, Université de Montréal.
- CONSEIL DES RELATIONS INTERCULTURELLES (2005). *Mémoire sur la pleine participation à la société québécoise des communautés noires*, Québec, Bibliothèque nationale du Québec.
- COSTE, D., D. MOORE et G. ZARATE (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Version révisée, <http://www.coe.int/t/DG4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web_FR.pdf>, consulté le 10 janvier 2010.
- CUMMINS, J. (1979). « Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence: The optimum age question and some others matters », *Working Papers on Bilingualism*, n° 19, p. 121-129.
- D'ANGIULLI, A., L.S. SIEGEL et C. HERTZMAN (2004). « Schooling, socioeconomic context and literacy development », *Educational Psychology*, vol. 24, n° 6, p. 867-884.
- DE JONG, P.F. et M.-P. LESEMAN (2001). « How important is home literacy for acquiring literacy in school? », dans L. Verhoeven et C. Snow (dir.), *Literacy and Motivation*, Londres, LEA, p. 71-93.
- FLEURET, C. (2008). *Portrait du développement de la compétence orthographique d'élèves créolophones scolarisés au Québec de la maternelle à la troisième année*, thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal.
- FLEURET, C. et I. MONTÉSINOS-GELET (à paraître). « Le développement orthographique d'élèves haïtiens scolarisés au Québec en français langue seconde de la maternelle à la troisième année », *Revue des sciences de l'éducation*.
- GOLDENBERG, C., R.S. RUEDA et D. AUGUST (2006). « Synthesis: Sociocultural contexts and literacy development », dans D. August et T. Shanahan (dir.), *Developing Literacy in Second-Language Learners: Report of the National Literacy Panel on Language Minority Children and Youth*, Londres, Lawrence Erlbaum, p. 249-318.
- JAFFRÉ, J.-P. (2004). « La littératie : histoire d'un mot, effets d'un concept », dans C. Barré-De Miniac, C. Brissaud et M. Rispaïl (dir.), *La littératie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, Paris, L'Harmattan, p. 21-41.

- JOINT, L.-A. (2004). *Le bilinguisme français/créole dans l'enseignement haïtien. Quel enjeu pour le développement social?*, Institut de recherche pour le développement – Université des Antilles et de la Guyane, <<http://www.univ-ag.fr/grec-f/arec-f/ajoint/index.html>>, consulté en septembre 2007.
- LAHIRE, B. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Seuil.
- LANDRY, H.S. et E.K. SMITH (2006). « The influence of parenting on emerging literacy skills », dans D.K. Dickinson et S.B. Neuman (dir.), *Handbook of Early Literacy Research*, New York, The Guilford Press, p. 135-147.
- LE FERREC, C. (2008). « Littératie, relations à la culture scolaire et didactique de la lecture-écriture en français langue seconde », dans J.-L. Chiss (dir.), *Immigration, École et didactique du français*, Paris, Didier, p. 101-145.
- LESEMAN, M.-P. et P.F. DE JONG (1998). « Home literacy: Opportunity, instruction, cooperation and social-emotional quality predicting early reading achievement », *Reading Research Quarterly*, vol. 33, n° 3, p. 294-318.
- LÜDI, G. et B. PY (2002). *Être bilingue*, Berne, Peter Lang.
- MCANDREW, M. (2002). « Immigration, pluralisme et éducation », dans A.-G. Gagnon (dir.), *Québec, État et société*, Montréal, Québec-Amérique, p. 69-82.
- MCANDREW, M. (2009). *Educational Pathways and Academic Performance of Youth of Immigrant Origin: Comparing Montreal, Toronto and Vancouver*, Report submitted to the Canadian Council on Learning and Citizenship and Immigration Canada, mai, <<http://www.ccl-cca.ca/pdfs/OtherReports/CIC-CCL-Final12aout2009EN.pdf>>, consulté en septembre 2010.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1996). *Le point sur les services d'accueil et de francisation de l'école publique québécoise. Pratiques actuelles et résultats d'élèves*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1998). *Élèves diplômées au secondaire et au collégial: analyse sociodémographique*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'IMMIGRATION ET DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES (2009). *Fiche synthèse sur l'immigration et la diversité ethnoculturelle au Québec*, <http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/FICHE_syn_an2010.pdf>, consulté le 20 décembre 2009.
- MOORE, D. (2006). *Plurilinguisme et école*, Paris, Didier, coll. « Langues et apprentissage des langues ».
- MORIN, M.-F. (2002). *Le développement des habiletés orthographiques chez des sujets francophones entre la fin de la maternelle et de la première année du primaire*, thèse de doctorat, Québec, Université Laval.
- OGBU, J. (1992). « Les frontières culturelles et les enfants des minorités », *Revue française de pédagogie*, n° 101, p. 9-26.
- RASHID, F.L. et al. (2005). « Relationship between home literacy environment and reading achievement in children with reading disabilities », *Journal of learning disabilities*, vol. 38, n° 1, p. 2-11.
- REESE, E. (1995). « Predicting children's literacy from mother-child conversations », *Cognitive Development*, n° 10, p. 381-405.
- SAADA-ROBERT, M. (2004). « Early emergent literacy », dans T. Nunes et P. Bryan (dir.), *Handbook of Children's Literacy*, Londres, Kluwer Academic Publishers.

- SARACHO, N.O. (1997). « Perspectives on family literacy », *Early Child Development and Care*, vol. 12, n° 1, p. 3-11.
- STREET, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*, New York, Cambridge University Press.
- SRIVASTAVA, R.N. (1989). « Literacy », *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 10, p. 81-102.
- VALDMAN, A. (1984). « The linguistic situation of Haïti », dans C.R. Foster et A. Valdman (dir.), *Haïti – Today and Tomorrow, An Interdisciplinary Study*, New York, University Press of America.
- VERDELHAN-BOURGADE, M. (2002). *Le français de scolarisation : Pour une didactique réaliste*, Paris, Presses universitaires françaises, coll. « Éducation et formation ».



L'ENVIRONNEMENT SOCIOCULTUREL ET L'APPRENTISSAGE DE L'ÉCRIT CHEZ L'ÉLÈVE MAROCAIN RURAL

Rachid Arraichi

..... R . é . s . u . m . é .

L'objet de ce chapitre est l'apprentissage de l'écrit chez l'élève marocain rural. Ce qui nous intéresse en particulier, c'est la description et l'explication des difficultés majeures ressenties à l'écrit par l'élève marocain rural qui s'annoncent dès son entrée à l'école et qui se développent et s'amplifient tout au long de son parcours scolaire. Notre hypothèse est que l'environnement socioculturel serait, entre autres facteurs déterminants, à l'origine de ces difficultés. En effet, la tradition orale étant toujours et fortement à l'œuvre en milieu rural, l'écrit n'y est pas courant, sinon pratiqué sporadiquement. Par conséquent, c'est à l'école

que l'élève apprend à écrire, aussi bien l'arabe standard, variété écrite qui ressemble par certains traits à l'arabe dialectal sans toutefois cesser d'être un idiome autonome, que le français et les autres langues. La pédagogie de l'écrit ne prend pas en compte cette réalité : ou l'on considère qu'on a affaire à un environnement socioculturel identique et que ce qui est programmé en matière de langue pour les élèves citadins est applicable aussi pour les élèves ruraux ou l'on reconnaît l'existence d'une certaine différence socioculturelle, mais en pensant que des actions scolaires efficaces sauraient la contourner, sinon la réduire.

.....

1. Le contexte

Lorsque nous étions affecté à l'enseignement du français, il y a presque dix-huit ans, au sud-est est du Maroc, région bien éloignée du centre, qui commence à peine de nos jours avec le nouveau règne à avoir l'attention de l'État, nous ne savions rien de ce milieu. Nous étions, quand même, appelé à enseigner le français à des lycéens ruraux dans un établissement public. Dès nos premiers cours, nous devons faire face à la situation suivante : il nous était insupportable, nous qui étions à l'époque lauréat de la Faculté des sciences de l'éducation (FSE) – l'une des écoles de formation les plus cotées à ce moment-là, notamment en matière de didactique des langues –, et qui portions une grande motivation pour le métier d'enseignant, de nous trouver dans l'incapacité de mettre en pratique les programmes qui nous ont été destinés. Autour de nous, chez les enseignants de français, d'arabe et des autres variétés linguistiques scolaires, régnait le même sentiment. Nous étions presque impuissant devant les innombrables, voire parfois les indescriptibles, erreurs de langue commises par les élèves, notamment lors de la production écrite, qui constitue l'activité la plus sélective et, par conséquent, la plus déterminante sur le plan de la réussite scolaire en matière de français. Voici quelques exemples de production d'élèves ruraux

1.1. SUJET 1 : Faites la description d'une ville marocaine de votre choix pour inciter une ou un ami à venir la visiter

Exemple 1

Chere amix

Je suis heureuse que je te ecrit cette lettre a vous premièrement je vous envoie mes bonjours a toi et a votre famille et deuxièmeement je te t'invite a ma ville cette ville trouve ou sud est du maroc, c'est une ville qui tres belle qui attiré les voyous des touristiques parce que on trouve dans Rachidia Boucoup des monument historiques et la nature de cette ville tres belle et se clima est bon je vous demande de visiter cette ville

Heurevoire

Ton amix

Exemple 2

Mon cher ami françois, je vous écrivez cette lettre pour répondre à votre lettre, et pour présente à vous ma ville, premierement je vous donne tout les information qui sont important sur ma ville Casablanca et la capital de maroc c'est pour cela qu'elle est la meilleur ville du Maroc à la beauté, c'est la fleur de payes la capital a contient des monument historique comme la tour Hassan, la mosquée de Hassan II, plus que sont artisana, elle contient aussi les gran usine, et sa narature tirante mes la chose la plus important c'est sa setuation géographique: à cauté de séant atlantique, mon ami il faut que vous venez au Maroc pour le voir.

Exemple 3

Avec mon cœur qui est content par beaucoup de joie et beaucoup des choses et Avec mon plaisir Je dis que fès c'est une grande et merveilleuse ville de Maroc ou il y a les Monument historique

En plus de ça cette ville et plein avec tout les domaines comme les domaine économiques

Ensuite Je te dis Fès participe quelque coutume et d'air pur et clima que n ajoute pas dans Bani tijjit. À la fin avec un grand merci je donne les explication que se passe a cette merveilleuse ville. Il contient les terrains, les mosqués, les cafés, les gens grands et petits et les grandes maisons et les vilas.

1.2. SUJET 2 : Racontez un souvenir d'enfance qui vous a beaucoup marqué

Exemple 1

Le professeur donné à ses élèves un devoirs et quand je réponde par un evaluation mon camarade regarde ma fouille et écrire la même réponse et le professor corrigé les devoirs et trouve la même réponse de moi et de mon camarade donc le professeur dit: moi je regarde la réponse de mon camarade et je doit écrire ma réponse se n'est pas lui qui écrire ma réponse se n'est pas moi, il dit non toi qui écrire sa réponse et je ne ses pas encord qui ce que je fait mon camarade reste calme et qui étude ne dite pas la vérité et le professeur ne questionné jamais donc je triste et je déteste ce professeur.

Exemple 2

Quand j'étais enfant j'ai tombé malade et j'ai allé à docteur et il ma dit qu'il faut faire attention quand j'ai sorti de la maison et il m'a dit qu'il faut mettre les vetement quand il y a leven et enfin J'ai allé a la maison et j'ai pris mon medicamon.

1.3. SUJET 3 : Écrivez une lettre à une ou un ami dans laquelle vous dénoncez les films de violence et tentez de la ou le convaincre de votre point de vue

Exemple 1

À mon cher ami Jacques

Cher ami

Je suis très heureux d'écrire cette lettre. D'abord je sais que tu adores les films westerns et à ce sujet je veux proposer mon point de vue.

Tous savent que les films westerns ont une grande renommée mondiale, même que le divertissement l'un de leurs objectifs. Mais il ne faut pas oublier leurs conséquences, parce que ils contiennent la violence plus que l'utilité; par exemple, faire la production d'un film western on peut avoir des résultats impressionnants, et plus que ça il peut impressionner négativement aux gens surtout les adolescents et les enfants qui viennent d'imiter les rôles des personnages du film.

Donc la violence a des grandes conséquences et dans ces genres de film si on a plus de divertissement on a plus de conséquences.

J'espère mon ami que tu pris mon point de vue

Ton ami Rachid

Exemple 2

Cher ami

Je suis très content de prendre le stylo et la feuille pour écrire quelques lignes afin de t'expliquer le danger de l'observation des films de violence, parce que ce genre de film influence en 1^{er} lieu le comportement et la discipline des spectateurs, et en 2^{ème} lieu les caractères.

On revanche, il faut éviter cette habitude; d'abord, il faut choisir les films sérieux qu'ils ont un but lucratif comme les films scientifiques qui fait augmenter le stock de l'information et de connaissance d'homme. C'est comme les films historiques et culturels.

J'espère que tu as accepté mon conseil, fait le pour moi et pour ton intérêt.

Ton ami Mohammed

Ces exemples font partie d'un échantillon de productions recueillies auprès des élèves ruraux de la commune rurale de Bni Tadjit (Arraichi, 2002, tome II). Les productions en question concernent des niveaux scolaires distincts : les élèves de la 1^{re} année du secondaire (sujet 1), ceux de la 2^e année du secondaire (sujet 2) et ceux, enfin, de la 3^e année, dite terminale ou baccalauréat (sujet 3).

2. Des types de textes variés

Notre choix d'un sujet impliquant la description (sujet 1), la narration (sujet 2) et l'argumentation (sujet 3) trouve son explication dans le fait que, pour les trois années du baccalauréat, les programmes conçus pour l'enseignement du français prenaient une allure progressive : de manière générale, le travail sur la description domine en 1^{re} année, celui sur la narration en 2^e année et, enfin, celui sur l'argumentation en 3^e année (Royaume du Maroc, 1994). Des réformes auront lieu par la suite. Venant après le 1^{er} cycle fondamental (les six premières années de scolarité) et le 2^e cycle fondamental (les trois années suivantes), le cycle secondaire sera appelé *cycle secondaire qualifiant* et restera étalé sur trois ans : la 1^{re} année est dite « tronc commun », elle rassemble tous les élèves sans distinction de branche ; la 2^e et la 3^e année sont appelées respectivement *1^{re} année du baccalauréat* et *2^e année du baccalauréat*. Les élèves y sont répartis par branches (Royaume du Maroc, 2002, 2005 ; Arraichi, 2007a).

Les niveaux de maîtrise de la rédaction en français diffèrent. Les productions des deux premiers sujets (la description et la narration) reflètent plus clairement les difficultés de maîtrise du français à l'écrit que celles du dernier sujet (l'argumentation). Ce choix n'est pas aléatoire, mais ne saurait en aucun cas – nous aurons à le montrer par la suite – traduire une maîtrise des élèves d'un type de texte plutôt qu'un autre ou une maîtrise de l'écrit à mesure que les élèves progressent vers la 3^e année. Certes, nous avons le souci d'illustrer les difficultés de maîtrise du français chez les élèves des trois années scolaires, mais les écarts qui se dégagent à la comparaison des différentes prestations ne pourraient facilement et naïvement signifier un effet quelconque de la variable niveau scolaire de l'élève. Par ailleurs, nous n'abordons pas dans le présent chapitre le type d'erreurs commises par les élèves, ni leur fréquence ; les copies des élèves rassemblées à l'occasion des contrôles continus ou des examens de fin de semestre le confirment largement (Arraichi, 2002, tome II). D'autres chercheurs, en didactique notamment, en ont fait leur objet de recherche (Chami, 1987). Ce qui nous importe ici, c'est d'expliquer leur origine dans un contexte particulier : le milieu rural, notamment l'espace amazighophone de Bni Tadjit.

Nous avons en la circonstance un atout considérable : nous vivions au sein de la communauté à qui nous devons enseigner le français. Sans prétendre avoir été en mesure de pratiquer systématiquement la démarche dite d'observation participante, nous avons quand même la chance de pouvoir noter durant cinq années les comportements langagiers de nos élèves, à la fois à l'intérieur de la classe et au sein de la société. Nous avons pu ainsi dégager les trois grands constats suivants :

1. Le milieu, dans sa globalité, est trop peu perméable à la modernité : d'ailleurs, c'est le cas, sinon de l'ensemble du monde rural, du moins de la plupart des villages du Maroc, notamment ceux situés bien loin de la mégalopole que constitue la ville de Casablanca, et des grandes villes comme Agadir, Marrakech, Rabat, Fès, Oujda et Tanger. À Bni Tadjit, l'espace de nos premières investigations en milieu rural, car nous en avons fait d'autres à Beni Mellal et à la périphérie de Casablanca, les infrastructures modernes sont presque absentes. Les occasions de travail sont limitées au secteur de l'agriculture, des mines, des travaux manuels ou du petit commerce. Certaines catégories socioprofessionnelles, les fonctionnaires et les artisans miniers en l'occurrence, se trouvent dans le centre de Bni Tadjit et non dans les autres villages ou les *qsours*. Ce sont de petites agglomérations rassemblant des groupes ethniques ou tribaux de plus en plus hétérogènes à la suite des effets de l'aménagement territorial, qui a mis de l'avant des critères administratifs. En effet, il y a dans la région différentes ethnies, les Haratines, les Mrabtines, les Chorfas, les Abids et les tribus berbères, dont la répartition peut parfois manifestement s'observer dans certains groupements qui tendent objectivement, avec le découpage administratif, à céder le pas, en se décomposant et se recomposant, à des agglomérations miniatures composites appelées *qsours*. Il n'en reste pas moins vrai que la dimension groupale et communautaire reste prégnante dans la région.
2. Il y a aussi, dans la région, une prédominance de l'amazighe, l'une des variétés linguistiques stigmatisées, qui commence plus récemment à être valorisée, à être normalisée et standardisée (Boukous, 1995, 2007). C'est surtout le tamazight, variante dialectale de l'amazighe, qui est le plus souvent utilisé dans les relations sociales. Vient par la suite l'arabe dialectal, variété orale discréditée, présentant des similitudes avec l'arabe moderne, mais étant linguistiquement autonome. Le français, dont on peut facilement repérer l'usage extrascolaire dans les villes, disparaît presque à Bni Tadjit dans les situations sociales ; son usage est essentiellement limité à l'école, sinon à la classe de français. L'arabe standard reste aussi trop sporadiquement utilisé en dehors de l'école, il est d'usage plus fréquent dans des

situations impliquant le fait religieux. Ces données sont largement confirmées par les chercheurs dont les travaux ont porté sur le profil sociolinguistique du Maroc (Boukous, 1979a, 1979b, 1995).

3. Les modèles culturels véhiculés par et à l'École à travers les langues de l'École, notamment le français et l'anglais, semblent sensiblement s'écarter de ceux qui caractérisent le milieu rural, Bni Tadjit en l'espèce, que portent l'amazighe et l'arabe comme langue maternelle.

Ces constats ayant été faits, nous avons émis, pour ce qui est de l'explication des difficultés de l'enseignement et de l'apprentissage du français, l'hypothèse sociolinguistique suivante: si les élèves parviennent difficilement à apprendre le français et les enseignants à l'enseigner, c'est en grande partie à cause de la différence des modèles culturels scolaire et social; le français serait porteur d'un modèle culturel différent de celui porté par les langues en usage dans l'espace rural observé.

Or l'écrit représente l'activité scolaire la plus sélective (50% de la note globale). Sur le plan de la pratique pédagogique, l'écrit est l'aboutissement des autres activités: une unité didactique s'ouvre par une activité de lecture et se termine par une activité d'écriture en passant bien évidemment par les activités de langue et les activités orales. Ce qu'on dégage comme outils linguistiques lors des activités de lecture, que l'on réutilise et qu'on enrichit pendant des activités de langue et des activités orales, doit être *in fine* mis à contribution dans les activités de production écrite (Royaume du Maroc, 1994). Notre hypothèse pourrait alors être reformulée comme suit: si les élèves ruraux parviennent difficilement à apprendre l'écriture en français et les enseignants à l'enseigner, c'est en grande partie à cause de la différence majeure entre les modèles culturels scolaire et social; le français, langue écrite et parlée, serait porteur d'un modèle culturel qu'on retraduit oralement et par écrit, et qui, sous cet angle et par le même fait, serait différent de celui porté par l'amazighe et l'arabe dialectal qui le véhiculent oralement, la tradition orale étant de rigueur en milieu rural (Boukous, 1977).

Nous avons alors posé deux grandes questions de recherche:

1. L'écriture en français serait-elle quantitativement faible à nulle dans le contexte étudié?
2. L'écriture en français, quand elle se réalise, à l'école ou en société, serait-elle qualitativement efficace?

À chacune de ces questions nous avons donné une réponse préliminaire :

1. Nous avons postulé que l'usage écrit du français se limiterait à l'école et que, dans le cas où il se ferait à l'extérieur, c'est généralement pour répondre à des exigences scolaires.
2. Nous avons postulé aussi que l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit en français seraient fortement endigués par la difficulté que ressentirait l'élève rural à assimiler le modèle culturel porté par cette langue.

3. Les résultats

En plus de l'observation participante, d'une investigation de cinq ans avec et auprès de la communauté rurale, d'une recherche documentaire pour l'identification des ethnies en présence, les groupements anciens et présents, d'entretiens menés auprès des enseignants et des administratifs, nous avons également fait une enquête auprès d'un échantillonnage représentatif de 179 élèves.

Il fallait alors, d'une part, écarter l'hypothèse d'un quelconque effet des variables scolaires sur l'apprentissage du français. Par variables scolaires, nous entendons « la variable niveau scolaire de l'élève » et « la variable branche » et, de l'autre, affirmer l'importance des variables sociales qui sont « la variable niveau scolaire du père », « la variable niveau scolaire de la mère » et « la variable catégorie socioprofessionnelle du père ». Nous considérons que la maîtrise de l'écrit implique son usage à l'extérieur de l'école pour répondre à des besoins sociaux et non toujours scolaires, qu'un tel usage, s'il se réalise en milieu rural, ce serait chez des familles dont le rapport au français et au modèle culturel qu'il véhicule est suffisamment établi pour permettre une assimilation plus ou moins adéquate de cet idiome à l'école.

3.1. L'analyse quantitative

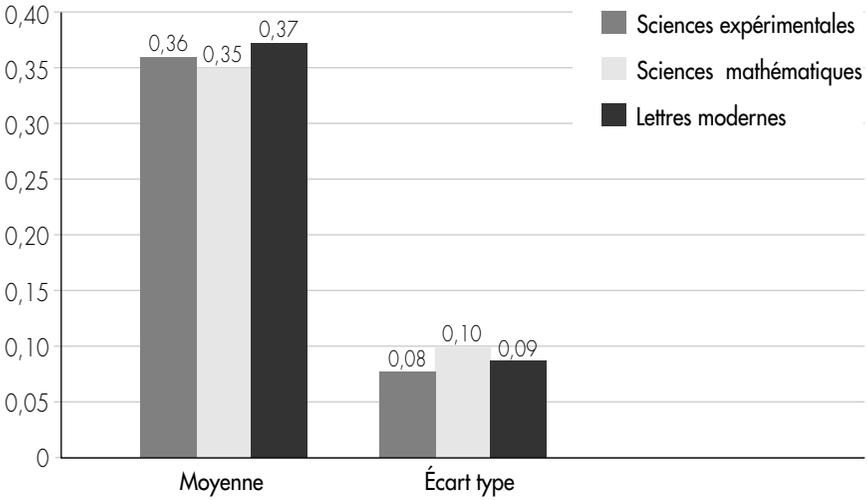
Nous avons quantifié l'usage du français en fonction de la branche et du niveau scolaire de l'élève par le calcul de la moyenne arithmétique, dont la valeur maximale est 1 et la valeur minimale est 0. Nous avons fiabiliser les valeurs des moyennes par le calcul de l'écart type.

3.1.1. La variable usage

Les variables scolaires

Figure 3.1.

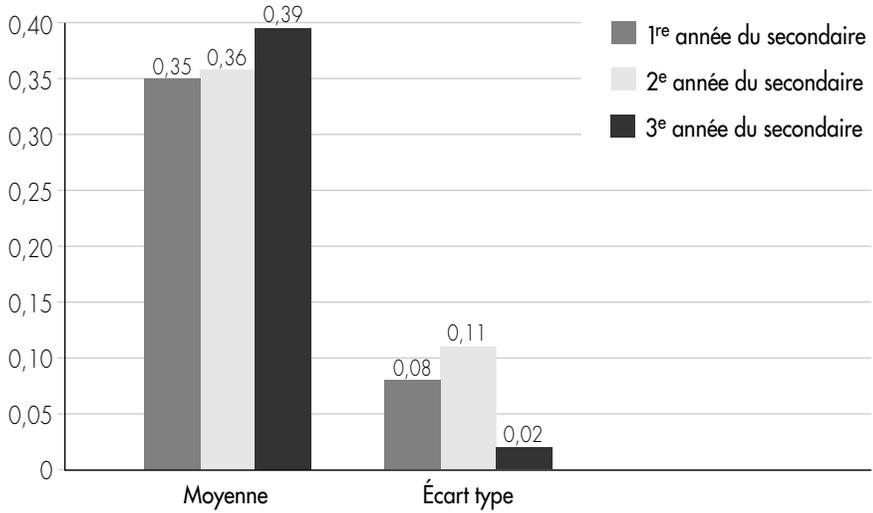
... L'usage linguistique et la branche



L'usage du français, qu'il s'agisse de situations scolaires ou extrascolaires, est très faible. Il varie très légèrement, mais sans signification aucune, avec la branche.

Figure 3.2.

L'usage linguistique et le niveau scolaire



On constate ici une légère évolution positive de l'usage en fonction du niveau scolaire de l'élève.

Les variables sociales

Figure 3.3.

L'usage linguistique et le niveau scolaire du père

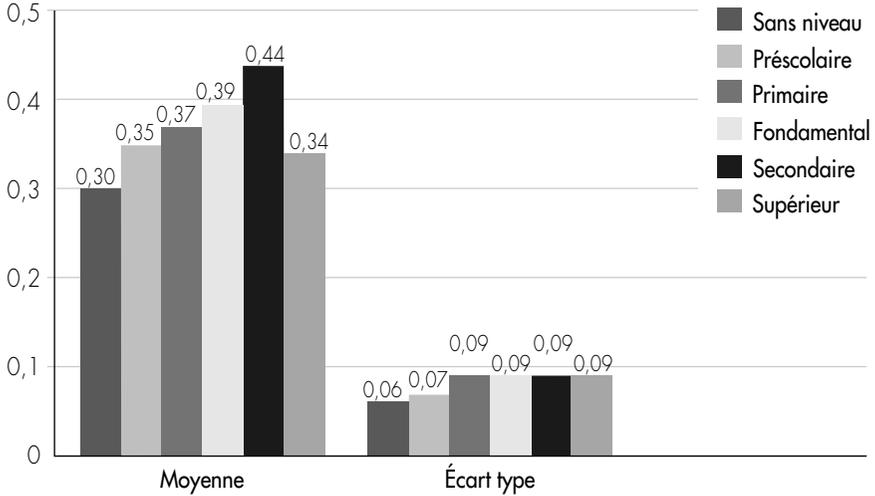
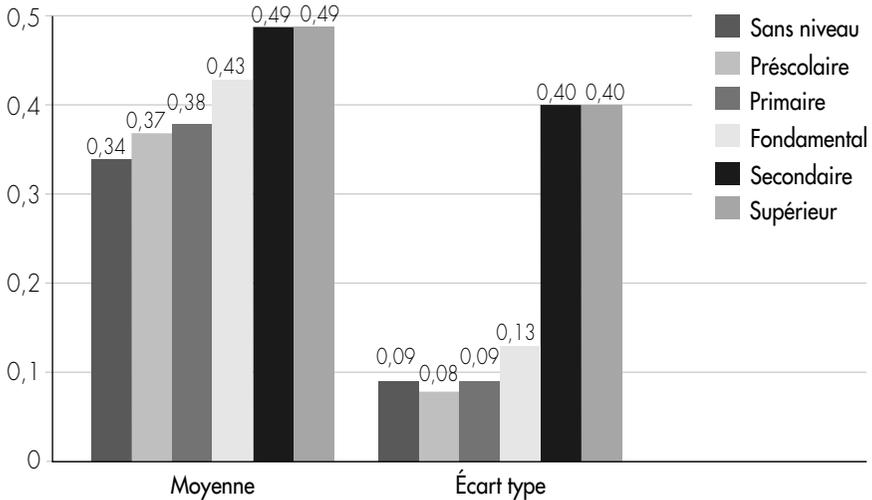


Figure 3.4.

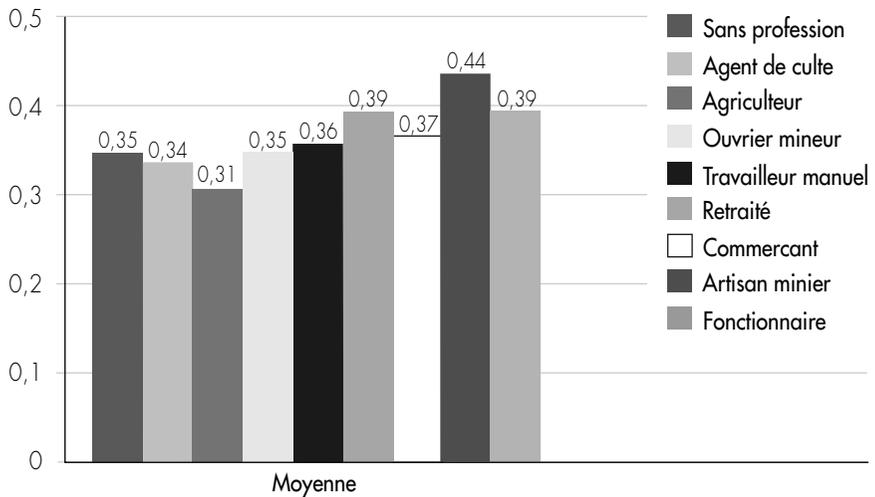
L'usage linguistique et le niveau scolaire de la mère



La variable niveau scolaire de la mère s'avère plus déterminante que la variable niveau scolaire du père pour ce qui est du degré d'usage du français.

Figure 3.5.

L'usage linguistique et la catégorie socioprofessionnelle du père



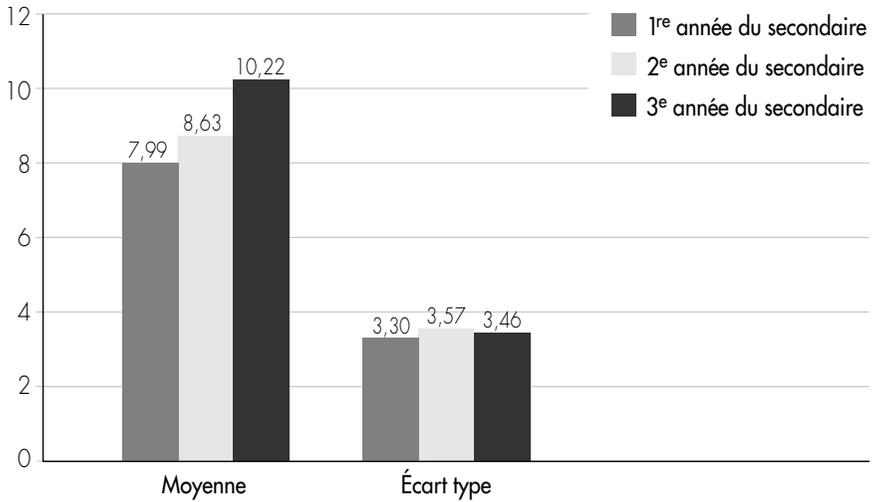
La catégorie socioprofessionnelle est légèrement plus déterminante en ce qui concerne le degré d'usage du français. Pour les quatre dernières catégories socioprofessionnelles, à savoir les retraités, les commerçants, les artisans miniers et les fonctionnaires, les résultats enregistrés se situent en deçà de la moyenne certes, mais elles sont légèrement plus importantes que celles recueillies par les autres catégories socioprofessionnelles.

3.1.2. La variable résultats scolaires

Comme nous l'avons fait pour la variable usage, nous aurons ici à évaluer l'effet des variables scolaires « niveau scolaire de l'élève » et « branche » sur la variable « résultats scolaires en français » par la comparaison des moyennes, dont la valeur maximale est 20, et la valeur minimale, 0. L'écart type faiblit ou discrédite ces moyennes.

Figure 3.6.

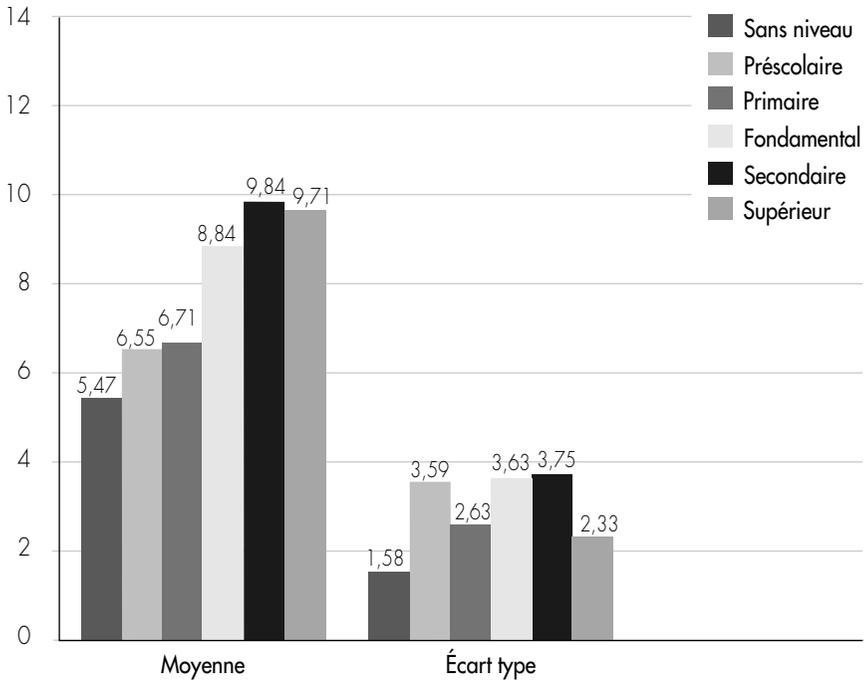
Le niveau scolaire de l'élève et l'écart type



Les résultats scolaires sont mieux d'une année à l'autre, mais les valeurs très élevées de l'écart type révèlent le peu de signification des moyennes dégagées.

Figure 3.7.

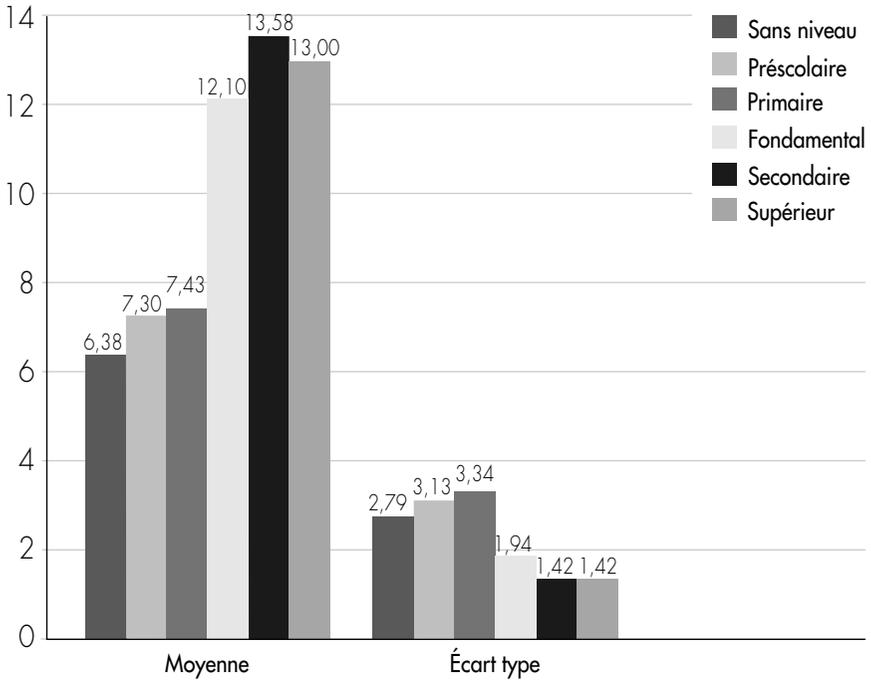
Le niveau scolaire du père et les résultats scolaires



Cette variable influe légèrement sur les résultats scolaires, les valeurs élevées de l'écart type indiquent une signification plutôt faible des moyennes recueillies.

Figure 3.8.

Le niveau scolaire de la mère et les résultats scolaires



Cette variable influe plus fortement sur les résultats scolaires que la variable précédente. Les valeurs de l'écart type nettement plus faibles indiquent une signification importante des moyennes dégagées.

Aussi bien pour ce qui est de l'usage du français que pour les performances scolaires des élèves, ce sont les variables sociales, notamment le niveau scolaire du père, le niveau scolaire de la mère et la catégorie socio-professionnelle du père, qui se révèlent relativement déterminantes.

3.2. L'analyse qualitative

Tableau 3.1.

La fréquence de l'écriture et le niveau scolaire du père

Fréquence de l'écriture en français Niveau scolaire du père	Beaucoup	Assez	Peu	Non
Sans niveau	0%	12,5%	83,3%	4,2%
Pré-scolaire	1,9%	21,1%	71,2%	5,8%
Primaire	5,2%	27,6%	63,8%	3,4%
Fondamental	0%	32%	64%	4%
Secondaire	0%	50%	42,9%	7,1%
Supérieur	0%	50%	50%	0%

Le niveau scolaire du père influe plus ou moins sur la fréquence d'écriture. Les cases « assez » et « peu » récoltent des résultats plus élevés quand le niveau scolaire du père dépasse le primaire.

Tableau 3.2.

La fréquence d'écriture et le niveau scolaire de la mère

Fréquence d'écriture en français Niveau scolaire de la mère	Beaucoup	Assez	Peu	Non
Sans niveau	2,5%	20,3%	69,6%	7,6%
Pré-scolaire	4,7%	23,3%	72,1%	0%
Primaire	0%	32,7%	63,3%	4,1%
Fondamental	0%	75%	25%	0%
Secondaire	0%	100%	0%	0%
Supérieur	0%	0%	100%	0%

Le niveau scolaire de la mère influe encore plus sur la fréquence d'écriture que le niveau scolaire du père. Les cases « assez » et « peu » recueillent des résultats importants à mesure que la mère progresse dans sa scolarité.

Tableau 3.3.

L'écriture des lettres et le niveau scolaire du père

<i>Écriture des lettres en français</i> Niveau scolaire du père	Non	Oui
Sans niveau	70%	29,2%
Préscolaire	82,7%	17,3%
Primaire	65,5%	34,5%
Fondamental	44%	56%
Secondaire	35,7%	64,3%
Supérieur	50%	50%

Khi-deux = 18,316 – Degré de liberté = 5 – Seuil de signification $p = 0,002$.

La variable niveau scolaire du père est hautement différenciatrice pour l'élément « Écriture des lettres ». La valeur de khi-deux est 18,316 au degré de liberté 5 et au seuil de signification $p = 0,002$. Nous avons dégagé cette différenciation pour la variable niveau scolaire de la mère, mais à un degré moindre.

Tableau 3.4.

L'écriture des contes et le niveau scolaire de la mère

<i>Écriture des contes en français</i> Niveau scolaire de la mère	Non	Oui
Niveau 0	93,7%	6,3%
Niveau 1	95,3%	4,7%
Niveau 2	98%	2%
Niveau 3	50%	50%
Niveau 4	100%	0%
Niveau 5	94,4%	5,6%

Khi-deux = 16,517 – Degré de liberté = 5 – Seuil de signification $p = 0,005$.

La variable niveau scolaire de la mère est très déterminante pour l'élément « contes ». La valeur de khi-deux est 16,517 pour un degré de liberté 5 et un seuil de signification $p = 0,005$.

Avant de clore ce volet descriptif, précisons certaines données :

- ▶ L'usage scriptural du français est très faible. En ce qui concerne les types d'écrits, ce sont « les devoirs et les exercices scolaires » qui enregistrent les meilleurs résultats.
- ▶ L'usage de la lecture du français est aussi très faible. En ce qui concerne les types de lecture, ce sont « les manuels scolaires » qui récoltent les résultats les plus importants
- ▶ Pour ce qui est des types de lecture, la variable niveau scolaire du père est déterminante pour ce qui est des « bandes dessinées », des « journaux » et des « lettres ».

4. L'interprétation des résultats

Lorsque la mère et le père sont tous les deux scolarisés et possèdent un niveau scolaire supérieur, les résultats scolaires de l'élève sont relativement plus élevés ; l'usage l'est aussi, mais les valeurs qui lui sont associées sont toutes au-dessous de la moyenne. Ces données rendent l'analyse du rapport entre l'usage et les résultats scolaires plus complexe : si c'est de l'usage que dépendait la réussite scolaire en matière de français, et si l'on a effectivement relevé une telle réussite, la moyenne associée devrait être importante. Mais ça n'a pas été le cas !

Le rapport des couples scolarisés avec la langue française se rapproche de ce qui est requis par l'institution scolaire. À l'importance quantitative de l'usage du français s'ajoute chez eux celle de sa qualité, qui se mesure en fonction du degré de fonctionnalité extrascolaire de la langue, c'est-à-dire en fonction de l'importance des situations sociolinguistiques dans lesquelles le français est utilisé, abstraction faite des besoins scolaires. Nous avons dégagé que les variables niveau scolaire du père et niveau scolaire de la mère influent sur la fréquence d'écriture en français et sur certains types d'écriture, mais la signification relativement élevée des résultats a été constatée plutôt du côté de la mère : l'écriture des lettres et des contes ne répond pas, sinon rarement, à des besoins scolaires. Quand le couple est scolarisé, c'est plutôt la mère qui utilise le plus le français avec ses enfants pour les aider dans leurs devoirs scolaires, mais aussi – et c'est ce qui nous importe le plus, car il traduit un rapport au français plus authentique – dans des activités scripturales non forcément recommandées par l'école : la rédaction de lettres et de contes.

Par ailleurs, lorsque nous avons croisé les résultats scolaires avec la variable catégorie socioprofessionnelle du père, nous avons relevé que la catégorie des fonctionnaires enregistre la moyenne la plus importante parmi les autres catégories socioprofessionnelles, au moment où elle égale

ou se trouve dans une position inférieure par rapport à ces mêmes catégories, pour ce qui est du degré d'usage. Là également, c'est le capital culturel dont est pourvue la catégorie des fonctionnaires qui la ferait distinguer qualitativement dans l'usage qu'elle fait du français. Puisque cette catégorie socioprofessionnelle ne constitue pas un ensemble homogène, du fait de la différence que présentent ses éléments en ce qui concerne le niveau scolaire des parents, nous n'avons considéré le capital culturel que comme trait distinctif d'une sous-catégorie de fonctionnaires susceptibles de présenter les traits socioculturels requis par l'école. Il nous a été possible d'expliquer l'écart relevé des résultats scolaires entre la variable niveau scolaire des parents et la variable catégorie socioprofessionnelle. Les couples scolarisés se trouvent majoritairement dans la catégorie socioprofessionnelle des fonctionnaires. Si un enfant maîtrisant plus ou moins le français, notamment à l'écrit, a en général un père scolarisé et une mère scolarisée, tous les deux dépassant le niveau fondamental, et si ce même enfant provient de la couche sociale des fonctionnaires, sa relative maîtrise de l'écriture en français s'expliquerait par le rapport de cet enfant au français, surtout à l'extérieur de l'école, et à la culture que cet idiome véhicule.

En effet, la catégorie des fonctionnaires, qui comprend des enseignants tout d'abord et des administratifs dans les établissements de l'État, est composée de personnes provenant pour la plupart de la ville. Sa présence à Bni Tadjit est considérée comme provisoire ; sa progéniture aurait même entamé sa scolarité en ville et aurait bénéficié d'un cadre dit moderne d'enseignement. Ce qui aide le plus souvent certains élèves à réagir positivement au contenu concerné par l'enseignement de la langue française, ce n'est pas tant l'usage qu'ils font de cette langue en dehors de la classe que le rapport plus ou moins étroit qu'ils avaient et qu'ils conservent avec le milieu urbain. Trois questions nous ont permis de confirmer davantage cette hypothèse : la première concerne les établissements scolaires fréquentés durant le cycle fondamental ; les deux autres concernent les voyages faits à travers le Maroc et le temps qu'ils ont duré. Les élèves dont la mère détient un niveau scolaire plus ou moins élevé ont déjà entamé les premières étapes de leur scolarité en milieu urbain. Ils ont alors bénéficié d'un enseignement préscolaire plus efficace que celui donné en milieu rural et ont profité d'un environnement social urbain offrant un modèle culturel, sinon plus proche de celui véhiculé par l'école, du moins ne s'y opposant pas entièrement. Les déplacements qu'ils ont l'occasion de faire à travers le pays pour visiter des villes comme Fès, Meknès, Oujda, Rabat, Casablanca, Tanger, Tétouan, Agadir, Marrakech ou Essaouira, pour ne citer que celles-ci, et leur durée leur permettent, de surcroît, de rester plus longtemps en rapport avec le milieu urbain et, conséquemment, de s'imprégner de la culture urbaine.

Conclusion

Le contact avec le français est nécessaire pour son appréhension à l'école certes, mais c'est surtout la culture qu'il véhicule que l'élève se doit de reconnaître pour qu'il puisse s'acquitter convenablement des épreuves qu'on lui propose. La variable niveau scolaire de la mère fonctionne comme indicateur d'un certain degré de contact avec l'univers urbain où la pratique extrascolaire du français est plus visible. C'est assurément pour cette raison que cette variable influe considérablement et positivement sur les résultats scolaires.

Références bibliographiques

- ARRAICHI, R. (2002). *Environnement sociolinguistique et enseignement/apprentissage du français au Maroc*, thèse de doctorat national, Rabat, Faculté des lettres, Université Mohammed V.
- ARRAICHI, R. (2007a). « Approche sociolinguistique pour expliquer et réduire les difficultés d'enseignement/apprentissage du français en milieu rural marocain », *Revue de l'Université de Moncton*, numéro hors série, p. 69-79.
- ARRAICHI, R. (2007b). « Rôle de l'école dans la transformation des relations entre les langues dominantes et les langues dominées », *Actes des 3^e journées scientifiques du Réseau sociolinguistique et dynamique des langues*, Paris, Éditions des archives contemporaines, p. 111-125.
- BOUKOUS, A. (1977). *Langage et culture populaires au Maroc*, Casablanca, Imprimerie Dar Al Kitab.
- BOUKOUS, A. (1979a). « Le profil sociolinguistique du Maroc », *Bulletin économique et social du Maroc*, n° 140, p. 5-31.
- BOUKOUS, A. (1979b). « La situation linguistique au Maroc: compétition symbolique et acculturation », *Europe*, n°s 602-603, p. 5-21.
- BOUKOUS, A. (1995). *Société, langues et cultures au Maroc: enjeux symboliques*, Casablanca, Imprimerie Najah El Jadida.
- BOUKOUS, A. (2007). « L'enseignement de l'amazighe (berbère) au Maroc. Aspects sociolinguistiques », *La Revue de l'Université de Moncton*, numéro hors série, p. 81-89.
- CHAMI, M. (1987). *L'enseignement du français au Maroc: diagnostic des difficultés et implications didactiques*, Casablanca, Imprimerie Najah El Jadida.
- ROYAUME DU MAROC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE (1994). *Recommandations pédagogiques relatives à l'enseignement du français dans le secondaire*, Casablanca, Éditions maghrébines.
- ROYAUME DU MAROC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2002). *Orientations générales pour l'enseignement du français dans le cycle secondaire qualifiant*, Casablanca, Éditions maghrébines.
- ROYAUME DU MAROC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE (2005). *Orientations pédagogiques pour l'enseignement du français dans le cycle secondaire qualifiant*, Casablanca, Éditions maghrébines.



LA SOCIALIZATION SECONDAIRE ET LE RÔLE DE L'ENSEIGNEMENT DANS L'APPROPRIATION DES NORMES LINGUISTIQUES



UNE ÉTUDE DE CAS DES PRATIQUES D'UNE ENSEIGNANTE EXPERTE ET DE LEUR INFLUENCE SUR LE RAPPORT À L'ÉCRIT D'ÉLÈVES ISSUS D'UN MILIEU DÉFAVORISÉ

Marie Dupin de Saint-André
et Isabelle Montésinos-Gelet

..... R . é . s . u . m . é .

L'enfant n'attend pas d'être en 1^{re} année et de recevoir un enseignement formel de la lecture et de l'écriture pour avoir de l'intérêt pour l'écrit (Sulzby et Teale, 1991). Étant donné qu'il est en contact avec l'écrit dès son plus jeune âge, que ce soit dans son environnement familial ou à l'extérieur de celui-ci, il se questionne sur son utilité et sur son fonctionnement (Montésinos-Gelet, 2001). Toutefois, les enfants qui viennent de milieux familiaux variés ont des expériences par rapport à la lecture et à l'écriture qui sont tout aussi diversifiées. Lorsque certains enfants arrivent à la maternelle en ayant un faible bagage par rapport à l'écrit, les enseignants

ont alors un rôle primordial à jouer pour les soutenir dans leur appropriation de l'écrit. Le but de cette étude de cas exploratoire est de décrire et d'analyser les pratiques d'éveil à la lecture et à l'écriture d'une enseignante experte qui œuvre en maternelle dans un milieu rural très défavorisé. À partir de données issues de six observations ethnographiques avec cueillette de photographies réalisées sur une période de trois ans, nous avons décrit, d'une part, la façon dont ses élèves sont mis en rapport avec l'écrit quotidiennement, à travers des dispositifs de lecture et d'écriture variés et, d'autre part, l'influence des pratiques de cette enseignante sur les connaissances des élèves par rapport à l'écrit et sur leur motivation à apprendre à lire et à écrire.

.....

Bien avant de recevoir un enseignement formel de la lecture et de l'écriture, les enfants sont en contact avec l'écrit et cherchent à en comprendre l'utilité et le fonctionnement (Montésinos-Gelet, 2001). Au cours de cette phase d'appropriation de l'écrit (Besse, 1995), ils réalisent des apprentissages en lien avec la lecture et l'écriture. La fréquence et la qualité de leurs contacts avec l'écrit peuvent varier selon les milieux familial et social dans lesquels les enfants évoluent (Burns, Espinosa et Snow, 2003). En raison de cette hétérogénéité des expériences avec l'écrit, les enseignants ont un rôle primordial à jouer pour soutenir tous leurs élèves dans leur appropriation de l'écrit. Une des difficultés qu'ils éprouvent réside dans la nécessité de mettre en place des pratiques adaptées aux connaissances antérieures, parfois fort disparates, de leurs élèves (Saada-Robert, 2000). Dans le cadre de notre recherche, nous avons mené une étude de cas exploratoire en vue d'étudier les pratiques d'éveil à la lecture et à l'écriture d'une enseignante du préscolaire qui œuvre dans un milieu rural très défavorisé au Québec. Nous nous sommes aussi intéressées à leur influence sur l'appropriation de l'écrit de ses élèves. Avant de décrire les pratiques de cette enseignante, nous aborderons les composantes (connaissances, habiletés, attitudes) en jeu dans l'appropriation de l'écrit au préscolaire.

1. Les composantes qui soutiennent l'appropriation de l'écrit des élèves au préscolaire

Contrairement à d'anciennes croyances, l'enfant n'attend pas d'être en 1^{re} année pour avoir de l'intérêt pour l'écrit (Sulzby et Teale, 1991 ; Whitehurst et Lonigan, 2002). Il développe des connaissances (la conscience de l'écrit, les lettres), des habiletés (langagières et métalinguistiques) et des attitudes par rapport à l'écrit avant d'être exposé à un enseignement formel de la lecture et de l'écriture (Sulzby et Teale, 1991 ; Whitehurst et Lonigan, 1998 ; Giasson, 2003).

1.1. Les connaissances

1.1.1. La conscience de l'écrit : un ensemble de connaissances

Avant d'entrer en 1^{re} année, les enfants acquièrent plusieurs types de connaissances par rapport à l'écrit, et ce, à travers les contacts avec l'écrit et les interactions qu'ils ont autour de cet objet avec l'adulte (Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1994 ; Morin et Montésinos-Gelet, 2004 ; Sulzby et Teale, 1991). Le terme « conscience de l'écrit » (*print awareness*) englobe la connaissance des fonctions et des pratiques culturelles de l'écrit ainsi que la connaissance des conventions et des concepts de l'écrit (Gunn, Simmons et Kameenui, document inédit ; Morin, 2002 ; Prévost, 2004).

La connaissance des fonctions et des pratiques culturelles de l'écrit

La connaissance des fonctions et des pratiques culturelles de l'écrit consiste en la compréhension des usages de l'écrit et en la découverte des diverses situations dans lesquelles il est utilisé dans la vie quotidienne. Elle renvoie à ce que Chauveau et Rogovas-Chauveau (2001) intitulent « la dimension culturelle » de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Ainsi, l'enfant réalise, notamment, que l'écrit est porteur de sens et qu'il peut servir à transmettre des informations (p. ex. un journal), à divertir (p. ex. un album de littérature jeunesse), à communiquer (p. ex. une lettre), etc. (Burns, Espinosa et Snow, 2003 ; Giasson, 2003). Afin de faciliter cette prise de conscience des différentes fonctions de l'écrit, l'enfant doit être témoin ou acteur de situations variées dans lesquelles l'écrit est utilisé à diverses fins, en réception ou en production, par des adultes ou des enfants afin de combler un besoin (Giasson et Saint-Laurent, 1999 ; Giasson, 2003 ; Martinet et Rieben, 2010). Cette appropriation de la dimension culturelle de l'écrit est importante, puisqu'elle amène l'enfant à avoir de l'intérêt pour l'écrit et pour son apprentissage (Burns, Espinosa et Snow, 2003). En

ce sens, lors d'une recherche longitudinale en France ($n = 100$), Chauveau et Rogovas-Chauveau (2001) ont remarqué que les enfants éprouvant des difficultés en lecture à la fin de la 1^{re} année avaient, notamment, obtenu de faibles résultats à une épreuve évaluant cette dimension de l'écrit à la fin de la maternelle.

La connaissance des conventions et des concepts de l'écrit

Outre les fonctions et les pratiques culturelles de l'écrit, l'enfant doit s'approprier les conventions de l'écrit et les concepts qui permettent de le désigner.

D'une part, l'utilisation de l'écrit est régie par des conventions qui peuvent être différentes d'une langue à l'autre, par exemple, en français, la lecture et l'écriture se font de gauche à droite et de haut en bas. En s'appuyant sur les travaux de Clay (1975)¹, Burns, Espinosa et Snow (2003) soulignent que les enfants développent des connaissances par rapport à ces conventions au fil de leurs expériences avec l'écrit.

D'autre part, il existe un langage propre à l'écrit que l'enfant doit s'approprier : les concepts de lettre (minuscule, majuscule), de mot et de phrase (Fijalkow, 1993). Ces concepts, auxquels les lecteurs et scripteurs experts sont habitués, semblent susciter quelques difficultés pour les enfants d'âge préscolaire qui ont tendance à les confondre (Fijalkow, 1993). Or, au moyen d'une étude longitudinale ($n = 49$), Fijalkow a montré qu'il existe une corrélation entre la connaissance des concepts de l'écrit au préscolaire et la lecture silencieuse en 1^{re} année. De plus, comme ces concepts seront fréquemment employés par les enseignants lors de l'enseignement formel de la lecture et de l'écriture, il est aisé de comprendre que leur maîtrise revêt un caractère essentiel (Giasson, 2011).

Enfin, les enfants doivent également apprendre à manipuler un livre et à connaître les concepts reliés au livre (titre, auteur, illustrateur, maison d'édition, etc.) (Giasson, 2011). L'utilisation de ces concepts lors de la lecture de livres en classe semble un moyen pertinent pour en favoriser l'appropriation (Giasson, 2011).

1.1.2. La connaissance des lettres

Le français écrit, tout comme l'anglais, est régi par un principe alphabétique dans lequel des lettres sont utilisées pour représenter les sons du langage oral (Jaffré et Fayol, 1997). La connaissance des lettres est un élément nécessaire, mais non suffisant, à l'établissement d'une telle relation entre le langage oral et le langage écrit (Whitehurst et Lonigan, 1998 ; Elbro et Scarborough, 2004 ; Martinet et Rieben, 2010 ; National Early Literacy

1. Cette recherche est citée par Burns, Espinosa et Snow (2003).

Panel, 2008). Compte tenu de cet aspect, de nombreux chercheurs se sont interrogés sur l'évolution de la connaissance des lettres (leur nom et leurs valeurs phonémiques [leurs sons]) et sur son rôle dans le développement de la littératie. Notamment, en France, une recherche longitudinale effectuée par Ecalle et Biot-Chevrier (soumis, cité par Ecalle et Magnan, 2002) a permis d'étudier le développement de la connaissance des lettres (nom et valeurs phonémiques) chez des enfants de la dernière année de maternelle à la 1^{re} année du primaire. Ces chercheurs ont noté que les enfants ont une meilleure connaissance du nom des lettres que de leurs valeurs phonémiques, et ce, tant à la maternelle qu'en 1^{re} année. De plus, les élèves, au début de la 1^{re} année, obtiennent de meilleurs résultats aux deux épreuves (nom et son) qu'au préscolaire. Des recherches ont démontré que la connaissance des lettres, au début de la scolarisation, est un bon prédicteur de la réussite en lecture (p. ex. Snow, Burns et Griffin, 1998). Ainsi, la connaissance des lettres est considérée par de nombreux chercheurs comme une composante essentielle au développement de la littératie (Ehri et Roberts, 2006). Pour favoriser le développement de cette connaissance, il est conseillé de faire différentes activités avec les enfants du préscolaire : notamment la lecture de livres aux élèves et le travail autour de leur prénom (Ehri et Roberts, 2006).

En somme, à travers les expériences littéraciques, les enfants peuvent acquérir des connaissances qui soutiennent leur appropriation de l'écrit. Il s'agit des connaissances des lettres (nom et valeurs phonémiques), des fonctions, des conventions et des concepts de l'écrit.

1.2. Les habiletés en jeu dans l'appropriation de l'écrit

Deux grandes familles d'habiletés soutiennent le développement de la littératie au préscolaire : les habiletés langagières à l'oral et les habiletés métalinguistiques.

1.2.1. Les habiletés langagières à l'oral

Les habiletés langagières à l'oral tendent à être de plus en plus prises en compte dans l'étude du développement de la littératie (Morin, 2002). En effet, pour Whitehurst et Lonigan (1998), elles constituent une des composantes de l'appropriation de l'écrit. En ce sens, Snow, Burns et Griffin (1998) ont souligné que le développement des habiletés langagières au préscolaire était relié à la réussite en lecture future. Ces habiletés langagières comprennent le niveau de vocabulaire de l'enfant, son habileté à s'approprier le schéma de récit ainsi que son habileté à maîtriser un langage décontextualisé (Morin, 2002 ; Burns, Espinosa et Snow, 2003).

Premièrement, en ce qui a trait au développement du vocabulaire, Sénéchal, Ouellette et Rodney (2006) ont remarqué que le niveau de vocabulaire en réception mesuré au préscolaire expliquait une partie de la variance (15 %) de la compréhension en lecture en 4^e année.

Deuxièmement, à travers des expériences avec l'écrit, notamment lorsqu'il écoute des histoires lues à haute voix, l'enfant se sensibilise à la structure du récit (Fayol, 2002). Or cette sensibilisation au schéma du récit est importante, puisque celui-ci joue un rôle dans la compréhension en lecture (Fayol, 2002; Garton et Pratt, 2004). En effet, connaître la structure d'une histoire offre un support pour en organiser et en résumer les idées, ce qui facilite la mise en œuvre des macroprocessus lors de la lecture (Irwin, 1986).

Troisièmement, dans une recherche longitudinale menée en Finlande, Dufva, Niemi et Voeten (2001) ont suivi des enfants du préscolaire jusqu'à la 2^e année ($n = 222$). Ils ont constaté que la compréhension en écoute des enfants au préscolaire est un prédicteur fiable de la compréhension en lecture de ces mêmes élèves en 2^e année. Des résultats similaires ont été obtenus plus récemment par Kendeou et ses collaborateurs (2008). Cette étude met au jour l'importance pour les élèves du préscolaire de se familiariser, à travers la médiation de l'adulte, avec le langage écrit qui est décontextualisé.

Ces habiletés langagières ne sont pas les seules à soutenir le développement de la littératie. Afin de passer du langage oral au langage écrit, l'enfant doit également développer des habiletés métalinguistiques (Giasson, 2003). En effet, il ne suffit pas qu'il soit capable de maîtriser la langue orale, il faut aussi qu'il puisse réfléchir sur celle-ci.

1.2.2. Les habiletés métalinguistiques

L'enfant d'âge préscolaire utilise le langage oral de façon fonctionnelle dans sa vie quotidienne (Armand, 2000). Par ces productions langagières, il démontre qu'il possède des compétences linguistiques (Mélançon et Ziarko, 2000). Or, afin de passer du langage oral au langage écrit, l'enfant doit en plus de ces compétences linguistiques développer des habiletés métalinguistiques² (Giasson, 2003). Ces dernières sont de l'ordre de la métacognition, puisqu'elles demandent au sujet de prendre une distance par rapport à la langue pour pouvoir l'étudier (Gombert, 1990).

2. En se basant sur les écrits de Gombert (1990), Mélançon et Ziarko (2000) précisent que «les habiletés métalinguistiques reposent sur la capacité de réfléchir consciemment sur la langue orale, d'en identifier les composantes et de pouvoir les manipuler de façon contrôlée» (p. 40).

Parmi l'ensemble des habiletés métalinguistiques, les habiletés métaphonologiques sont celles qui ont fait l'objet du plus grand nombre de recherches. Ces habiletés, aussi connues sous le nom de *conscience phonologique* (Mélançon et Ziarko, 2000), consistent en la réflexion sur l'aspect sonore de la langue. Plus précisément, il s'agit de l'habileté à « identifier les composants phonologiques des unités linguistiques et de les manipuler de façon délibérée » (Gombert, 1990, p. 29).

D'une part, en ce qui concerne les relations entre les habiletés métaphonologiques et l'apprentissage de l'écrit, lors d'une recherche longitudinale ($n = 67$), Morin (2002) a remarqué que le niveau de conscience phonologique d'élèves à la maternelle explique 36 % de la variance des habiletés de décodage et 16 % de la variance des habiletés en écriture à la fin de la 1^{re} année. Ces résultats permettent de souligner le rôle important des habiletés métaphonologiques qui amènent les élèves « à découvrir le principe alphabétique » et, ainsi, d'établir des liens entre le langage oral et l'écrit (Gombert et Colé, 2000, p. 133). Une méta-analyse réalisée aux États-Unis confirme l'importance de ces habiletés pour soutenir l'appropriation de l'écrit (National Early Literacy Panel, 2008).

D'autre part, une recherche longitudinale auprès d'enfants en maternelle et en fin de première année ($n = 46$) a permis de montrer que les habiletés métaphonologiques se développent lors de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Mélançon et Ziarko, 2000). Ainsi, il semblerait que les relations entre les habiletés métaphonologiques et l'apprentissage de l'écrit soient réciproques : les habiletés métaphonologiques des élèves seraient à la fois un prédicteur de l'apprentissage de l'écrit et une conséquence de celui-ci (Mélançon et Ziarko, 2000 ; Armand, 2005).

1.3. Les attitudes par rapport à l'écrit

En ce qui a trait à la motivation par rapport à l'écrit, des chercheurs ont mis de l'avant qu'un enfant qui a de l'intérêt pour l'écrit sera plus porté à interagir autour de cet objet et passera davantage de temps à lire lorsqu'il en aura la capacité (Whitehurst et Lonigan, 1998 ; Scarborough et Dobrich, 1994). Dans un même sens, en se basant sur les travaux de Kush et Watkins (1996)³, Tremblay (2000) relève qu'il existe une relation de réciprocité entre les attitudes positives par rapport à la lecture et l'apprentissage de la lecture, l'un entraînant l'autre et vice versa. Ainsi, des attitudes positives par rapport à l'écrit au préscolaire semblent soutenir le développement de la littératie.

3. Ces auteurs sont cités par Tremblay (2000).

D'autres chercheurs soulignent également l'importance de la motivation dans l'apprentissage de l'écrit pour que les élèves soient en mesure de surmonter leurs difficultés. En effet,

.....
la capacité à résoudre des problèmes linguistiques a son origine dans la motivation qui anime le futur usager de l'écrit. Or, celle-ci dépend elle-même des représentations construites dans l'environnement social. Plus le caractère indispensable de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture s'impose à l'usager et plus il a de chances de venir à bout des difficultés qu'il rencontre (Jaffré et David, 1998, p. 48).
.....

Afin d'amener les enfants à développer leur intérêt pour l'écrit et leur motivation à apprendre à lire et écrire, il est nécessaire de leur lire souvent des livres variés, de les mettre fréquemment en situation d'écrire, de mettre à leur disposition du matériel pour le faire, de les aider à employer l'écrit dans leurs jeux et de faire des rencontres avec l'écrit des moments agréables (Burns, Espinosa et Snow, 2003).

2. La synthèse et les objectifs de recherche

En résumé, avant de lire et d'écrire de façon conventionnelle, les enfants développent, à travers leurs expériences avec l'écrit, des connaissances, des habiletés et des attitudes qui soutiennent leur appropriation de l'écrit. Compte tenu du caractère social et culturel de cette appropriation, les enfants qui viennent de milieux familiaux variés ont des expériences par rapport à l'écrit qui sont très diversifiées. À ce propos, l'Observatoire national de la lecture (ONL) en France a relevé

.....
[qu']il est clair que les enfants n'arrivent pas tous à égalité à la porte de l'écrit: certains ont eu la chance de rencontrer tout au long de leur parcours préscolaire des médiateurs bienveillants, attentifs et éclairés qui leur ont progressivement permis de comprendre à quoi servait le langage et quels étaient les principes essentiels de son fonctionnement; d'autres, moins heureux, n'ont avec la langue aucune distance, aucune idée claire de ces enjeux fondamentaux (ONL, 1998, p. 31).
.....

Dans un même sens, Bara, Gentaz et Colé (2008) ont indiqué que les enfants issus de milieux socioéconomiques défavorisés auraient moins de contact avec les livres dans leur famille. En raison de cette disparité des expériences avec l'écrit vécues par les élèves à leur entrée au préscolaire et,

de ce fait, de leurs connaissances, de leurs habiletés et de leurs attitudes variés par rapport à l'écrit, les enseignants doivent mettre en place des pratiques diversifiées afin de soutenir tous leurs élèves dans leur appropriation de l'écrit.

Goigoux (2001) a relevé la nécessité de mener davantage de recherches en didactique du français pour décrire les pratiques d'enseignants experts dans une optique de transmission de savoir-faire professionnels aux enseignants novices. En vue de dégager des pratiques exemplaires pour soutenir les élèves issus de milieux socioéconomiques défavorisés, nous nous sommes intéressées aux pratiques d'une enseignante experte qui œuvre dans ce type de milieu. Les deux objectifs suivants orientent notre étude de cas exploratoire :

- ▶ décrire les pratiques d'éveil à la lecture et à l'écriture d'une enseignante experte qui œuvre en maternelle dans un milieu rural très défavorisé au Québec;
- ▶ observer l'influence des pratiques de cette enseignante sur certains aspects de l'appropriation de l'écrit de ses élèves.

3. La méthodologie

3.1. Le choix de l'enseignante experte

Afin de sélectionner l'enseignante qui est au cœur de ce projet de recherche, nous nous sommes basées sur des critères d'expertise reconnus dans le domaine de la recherche. Premièrement, cette enseignante – Francine – a une connaissance étendue de la littérature de jeunesse (Morrow et Gambrell, 2002), condition essentielle à l'exploitation d'œuvres de qualité avec les élèves. Deuxièmement, elle s'est investie dans une démarche de développement professionnel en s'engageant dans de nombreuses activités de formation continue sur l'appropriation de l'écrit (Taylor, Pressley et Pearson, 2000; Morrow, 2007) et en participant à des recherches collaboratives sur ce thème. Enfin, Francine, ressource reconnue par ses collègues et la direction de son école, diffuse ses pratiques en donnant des formations dans des congrès professionnels.

3.2. Les caractéristiques de son école et de ses élèves

Francine enseigne au Québec dans une école située dans un village rural en Montérégie. Cette école accueille 155 élèves majoritairement issus de milieux socioéconomiques défavorisés. En effet, l'indice de milieu socio-économique (IMSE) du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)⁴ est de 10, soit le plus élevé. Lors de leur entrée à la maternelle, ses élèves, âgés de 5 à 6 ans, ont pour la plupart eu peu de contact avec l'écrit. De plus, en raison de ce contexte de défavorisation, ils ont des habiletés lexicales et syntaxiques pauvres qui font que le français de scolarisation s'apparente à une langue seconde (Verdelhan-Bourgade, 2002).

3.3. La collecte et l'analyse des données

Notre collecte de données comportait deux volets. D'une part, de façon à décrire les pratiques de l'enseignante experte (objectif 1), nous avons réalisé six observations ethnographiques avec cueillette de photographies sur une période de trois ans. Lors de ces observations, la photographe a documenté à l'aide de ses clichés chacune des parties des activités réalisées en classe, tandis que l'observatrice a pris en note le déroulement de ces activités. Au cours de la deuxième année, l'enseignante nous a également décrit ses pratiques d'éveil à la lecture et à l'écriture au cours d'un entretien téléphonique. D'autre part, nous avons évalué à deux reprises (au début et à la fin de l'année scolaire) les élèves de cette enseignante par rapport à différents aspects de l'appropriation de l'écrit (objectif 2). Cette évaluation consistait en un entretien individuel au cours duquel les enfants devaient répondre à des questions sur la conscience de l'écrit (connaissances des fonctions de l'écrit, des conventions de l'écrit, des concepts reliés à l'écrit et au livre) et sur leur motivation par rapport à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. De façon à éclairer ce dernier aspect, nous avons aussi, pendant nos visites en classe, porté une attention particulière aux choix des élèves lors de leurs temps libres. Plus précisément, nous avons observé si les élèves choisissaient des activités de lecture et d'écriture au cours de ces périodes.

4. Cet indice, qui va de 1 à 10, est calculé en fonction de la proportion de mères sous-scolarisées, c'est-à-dire sans diplôme d'études secondaires, et de la proportion de parents sans emploi.

À partir des observations, nous avons compilé les données de l'observatrice et celles de la photographe de façon à créer des narrations en images de chacune des activités d'éveil à la lecture et à l'écriture et à décrire le contenu du coin lecture de cette classe. Ces données ont été complétées à l'aide des informations obtenues lors de l'entretien avec l'enseignante. Dans le but d'étudier la progression des élèves, entre le début et la fin de l'année scolaire, à l'épreuve sur l'appropriation de l'écrit, nous avons utilisé des statistiques descriptives.

Dans la partie suivante, nous décrivons les pratiques d'éveil à la lecture et à l'écriture mises en œuvre par Francine et l'influence de ces pratiques sur l'appropriation de l'écrit de ses élèves.

4. Les résultats et la discussion

La présentation de nos résultats est organisée en deux grandes parties en fonction de nos deux objectifs. Dans la première, nous dressons un portrait des pratiques de l'enseignante experte en décrivant la place de la littérature dans sa classe, ses pratiques d'éveil à la lecture et à l'écriture. Dans la deuxième, nous examinons l'influence de ses pratiques sur l'appropriation de l'écrit de ses élèves. Dans ce chapitre, nous n'abordons pas les pratiques mises en place par Francine pour établir des relations entre l'école et la famille et pour engager les parents dans des pratiques de littérature familiales, car ces pratiques ont déjà fait l'objet d'une publication (Montésinos-Gelet et Dupin de Saint-André, 2011).

4.1. Les pratiques de l'enseignante experte

4.1.1. Un environnement riche en littérature

En tant que passionnée de littérature de jeunesse, Francine cherche à offrir à ses élèves un environnement riche en littérature. Son coin lecture comprend une grande variété de types de livres : des albums, des livres classiques, des livres informatifs, des livres de poésie, des livres géants, des livres simples, des livres de recettes, des livres d'art, etc. À cette collection permanente, Francine ajoute des albums en fonction des thèmes à l'honneur en classe (p. ex. la fête de Noël et l'Halloween).

Figure 4.1.

Le coin lecture



Marc Gelet

Ce coin lecture est d'une grande qualité, car la grande majorité des livres que Morrow (2007) recommande d'inclure dans une classe de préscolaire s'y trouve. Cette diversité de livres témoigne de la volonté de Francine de proposer des livres susceptibles d'intéresser l'ensemble de ses élèves.

4.1.2. Les pratiques d'éveil à la lecture

Les pratiques d'éveil à la lecture dans la classe de Francine prennent différentes formes : la lecture interactive, le message du matin, l'enregistrement d'une histoire racontée par un élève, la lecture indépendante, la lecture en tandem et la lecture comme source d'informations lors d'une recherche documentaire.

La lecture interactive est une pratique quotidienne dans la classe de Francine. Parfois, Francine lit même des livres à deux reprises dans une même journée.

Figure 4.2.

La lecture interactive



Marc Gelet

En réalisant une microanalyse de ses lectures interactives, nous avons constaté que les interventions mises en œuvre par cette enseignante sont en adéquation avec les recommandations des chercheurs quant aux pratiques de lecture à haute voix les plus propices au développement des habiletés de compréhension des élèves. En effet, la majorité de ses interventions sont stimulantes sur le plan cognitif selon la classification de Dickinson et Smith (1994). Elle privilégie des discussions analytiques sur l'histoire (Dickinson et Smith, 1994) et sur la langue (Beck et McKeown, 2001 ; Elley, 1989), ainsi que des discussions pour soutenir le développement des stratégies de compréhension de ses élèves, notamment en les amenant très fréquemment à faire des inférences (Tauveron, 1999 ; Van Kleeck, 2008). Grâce à ces pratiques de lecture à haute voix, Francine cherche à soutenir le développement des habiletés langagières de ses élèves, habiletés qui revêtent une grande importance dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Dufva, Niemi et Voeten, 2001 ; Kendeou *et al.*, 2008).

Tous les matins, avant l'arrivée des élèves, Francine leur écrit un message au tableau. Ce message porte sur le déroulement de la journée ou sur les activités des jours précédents. Ainsi, elle les sensibilise à une des fonctions de l'écrit : la communication (Morrow, 2007).

Figure 4.3.

Le message du matin



Isabelle Montésinos-Gelet

L'enseignante et les élèves lisent ce message ensemble pendant la routine du matin. Lors de cette lecture, différentes stratégies sont employées : la reconnaissance des mots familiers des élèves, le décodage des mots inconnus et l'utilisation du contexte pour lire d'autres mots. Au fil des mois, le rôle de l'enseignante s'efface au profit de celui des élèves, qui utilisent de façon de plus en plus autonome les différentes stratégies. Ce message permet également à l'enseignante de travailler les conventions et les concepts reliés à l'écrit avec ses élèves (Giasson, 2003 ; Morrow, 2007), ainsi que la connaissance des lettres. En effet, une fois la lecture terminée, l'aide du jour – élève qui a pour fonction d'assister l'enseignante toute la journée – doit nommer les lettres qu'il reconnaît et tenter de compter le nombre de mots et de phrases dans le message. Les autres élèves écoutent et secondent l'aide du jour si nécessaire. L'enseignante garde dans le dossier de l'enfant des traces de cette évaluation formative mensuelle de son rapport à l'écrit.

Dès le début de l'année scolaire, Francine met ses élèves en situation de lire des livres. Tous les jours, un élève choisit une œuvre qu'il connaît en vue de la « lire comme un élève du préscolaire » à ses pairs. La lecture est enregistrée pour être ensuite transmise aux parents.

Figure 4.4.

Le message du matin



Marc Gelet

L'élève lit le titre, puis l'ensemble de l'œuvre. Une fois la lecture terminée, les élèves et l'enseignante écoutent l'enregistrement pendant que l'élève lecteur leur montre les illustrations. Ensuite, ses pairs et son enseignante émettent des commentaires sur sa lecture. À travers cette pratique, les élèves apprennent à manipuler un livre en fonction des conventions de l'écrit, à utiliser les concepts reliés aux livres, à s'appuyer sur les illustrations et sur la structure du récit pour lire une histoire et à employer un langage plus décontextualisé. En invitant les parents à écouter l'enregistrement avec leur enfant le soir même, Francine les incite à s'engager dans des pratiques de littératie familiale, ce qui est essentiel pour qu'ils soutiennent l'appropriation de l'écrit de leur enfant (Giasson, 2011). De plus, comme elle demande aux parents d'écrire un commentaire sur cette lecture, commentaire qui sera lu le lendemain en classe, elle sensibilise une fois de plus ses élèves à la fonction de communication de l'écrit.

Tous les jours, les élèves ont également une période de lecture libre de 10 à 15 minutes au cours de laquelle ils font soit de la lecture indépendante, soit de la lecture en tandem, voire en trio.

Figure 4.5.

La lecture indépendante



Isabelle Montésinos-Gelet

Figure 4.6.

La lecture en trio



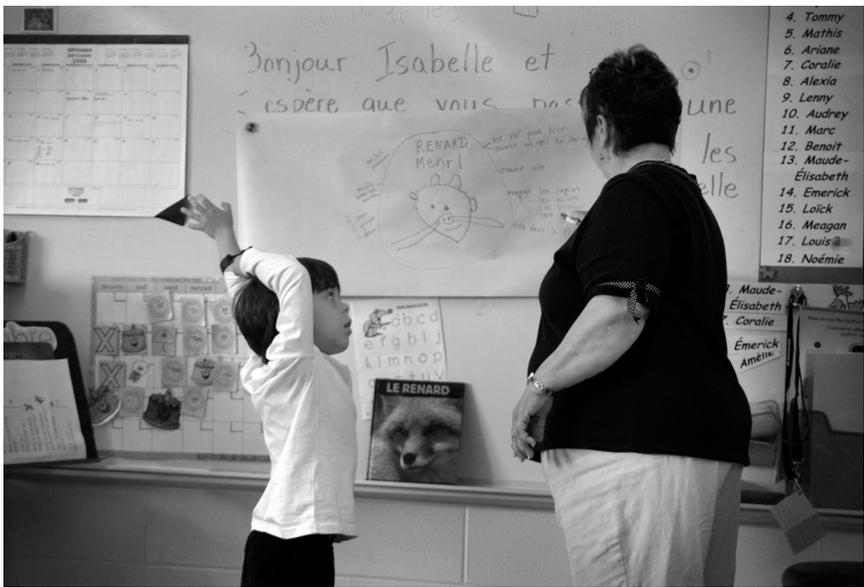
Isabelle Montésinos-Gelet

Cette période de lecture donne l'occasion à tous les élèves de lire à leur manière des livres de leur choix et de partager leurs lectures avec leurs pairs. Au cours de cette activité, les écrits servent aux élèves à se divertir ou à s'informer. Tout comme lors de la lecture enregistrée, nous avons remarqué que les élèves qui lisent une histoire à leurs pairs adoptent un langage qui se rapproche davantage du langage écrit que du langage oral, ce qui montre qu'ils sont conscients qu'il existe des différences entre l'oral et l'écrit.

Dans la classe de Francine, la lecture est souvent exploitée en tant que source d'informations lors d'une recherche documentaire.

Figure 4.7.

La lecture comme source d'informations



Isabelle Montésinos-Gelet

Pendant notre visite, les élèves faisaient une recherche documentaire sur le renard. Ils ont nommé les connaissances apprises lors de leur lecture, et Francine les a notées en les organisant sur une affiche (voir figure 4.7). À travers cette activité, l'enseignante les met en contact avec un autre type d'écrit (le documentaire) et leur montre que l'écrit sert aussi à s'informer.

Soucieuse d'aborder les deux versants de la langue, Francine met également en œuvre des pratiques d'éveil à l'écriture. Il est à noter que même si nous avons choisi de présenter de façon séparée les pratiques d'éveil à la lecture et à l'écriture, cette enseignante met très fréquemment en relation la lecture et l'écriture dans ses pratiques, tel que le recommande le PIREF (2003).

4.1.3. Les pratiques d'éveil à l'écriture

Lors de nos observations, nous avons été témoins de trois pratiques d'éveil à l'écriture : les orthographes approchées, l'écriture collective d'une histoire et le carnet d'écrivain.

Quotidiennement, les élèves de Francine écrivent des mots en orthographes approchées. Ils peuvent le faire individuellement, en trio ou collectivement. Elle choisit toujours des contextes très signifiants pour l'écriture de ces mots. Par exemple, lors de la recherche documentaire sur le renard, les élèves ont été invités à écrire collectivement le mot *renard* à partir de leurs connaissances de la langue écrite et ont ensuite utilisé un livre documentaire pour chercher la norme orthographique de ce mot.

Figure 4.8.

La recherche de la norme orthographique du mot *renard*



Isabelle Montésinos-Gelet

Cette pratique repose sur cinq principes : mettre les enfants en situation de se servir de la langue écrite dans un contexte fonctionnel, être à l'écoute des représentations des élèves par rapport à la langue, valoriser ce qui est d'ores et déjà construit par les élèves, les inciter à être réflexifs par rapport à l'écrit en justifiant leurs hypothèses et favoriser le partage des connaissances et des stratégies (Montésinos-Gelet et Morin, 2006). En outre, cette activité aide les élèves à développer leurs connaissances des lettres (noms et valeurs phonémiques) et à s'approprier le principe alphabétique qui régit notre langue (Morin, 2002).

Plusieurs fois dans l'année, Francine, aidée d'Hélène, la conseillère pédagogique de l'école, amène ses élèves à écrire une histoire collective en dictée à l'adulte. Lors de notre observation, cette histoire portait sur les thèmes à l'étude en classe : la vache, les poules et les poussins. Afin de se préparer à écrire, les élèves avaient lu des albums de littérature de jeunesse et des documentaires sur ces thèmes. Lors d'une période précédente, ils avaient également planifié leur activité d'écriture en créant une affiche comprenant les personnages, leurs actions et les objets susceptibles de se retrouver dans l'histoire (voir figure 4.9).

Figure 4.9.

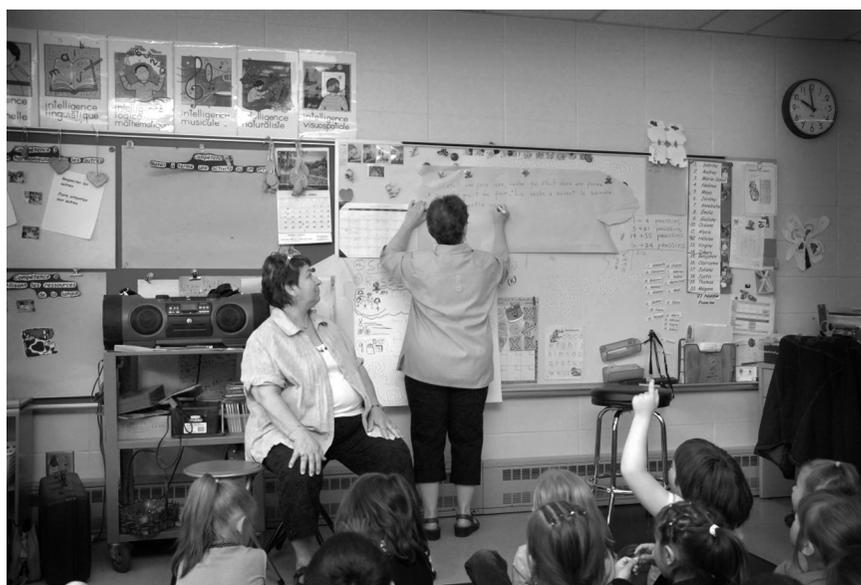
La planification de l'écriture collective



Avant de commencer l'écriture de l'histoire, Francine a proposé une activité d'échauffement à ses élèves en faisant une analogie avec la préparation des sportifs. Quelques élèves ont choisi un personnage représenté sur l'affiche et l'ont mimé en train de réaliser une des actions (p. ex. un chien qui pratique le karaté). À l'aide de cette activité préparatoire, l'enseignante s'est assurée que tous les élèves avaient en tête les personnages et les actions qu'ils pouvaient effectuer. De plus, elle en a profité pour mettre l'accent sur le caractère fictionnel d'une histoire et donc sur les possibilités variées d'action pour les personnages.

Figure 4.10.

L'écriture collective



Isabelle Montésinos-Gelet

Ensuite, les élèves ont dû choisir de quelle façon allait débiter leur histoire. En prévision de ce choix, ils avaient lors de leurs lectures précédentes pris en note différentes façons de commencer une histoire (p. ex. « Il était une fois », « L'autre jour », « Un soir »). Ils ont ici opté pour le traditionnel « Il était une fois ». À l'aide de cette activité, Francine a montré à ses élèves qu'en tant qu'auteurs, ils doivent effectuer des choix et qu'ils peuvent s'inspirer du style d'auteurs de littérature de jeunesse pour y arriver. Enfin, les élèves ont dicté chaque phrase à Héléne, qui les a prises en note au tableau. Après l'écriture de chaque nouvelle phrase, la conseillère pédagogique leur a relu le texte au complet afin de s'assurer de sa cohérence. Il est intéressant de constater que, grâce à cette relecture, les élèves

ont eux-mêmes pu relever une incohérence dans leur première phrase et proposer une solution pour la corriger. Le texte produit à la fin de la séance respecte la structure du récit, ce qui nous amène à penser que les élèves ont été sensibilisés à cette structure grâce aux fréquents contacts qu'ils ont eus avec les livres de littérature de jeunesse en classe (Fayol, 2002; Teale et Martinez, 1996). L'écriture d'une histoire collective en dictée à l'adulte est un excellent moyen d'amener les élèves « à enrichir leurs connaissances de l'écrit dans les domaines lexical, orthographique et syntaxique » (PIREF, 2003, p. 5), ainsi qu'à se familiariser avec les étapes du processus d'écriture (planification, écriture, relecture, révision).

Tous les jours, l'ensemble des élèves de l'école ont une période d'écriture libre qui dure 15 minutes. Au cours de cette période, les élèves écrivent ce qu'ils veulent dans leur carnet d'écrivain.

Figure 4.11.

Le carnet d'écrivain



Marc Gelet

Les élèves du préscolaire choisissent de recopier des mots de leur environnement ou bien des mots dans des livres, d'écrire les lettres ou les mots qu'ils connaissent ou encore font des tentatives en orthographe approchées pour écrire leurs idées. Un constat frappant : tous les élèves écrivent, ce qui témoigne clairement de leur attitude très positive par rapport à l'écrit.

En somme, Francine vise à soutenir l'appropriation de l'écrit de ses élèves en mettant en œuvre des pratiques variées qui touchent aux différents aspects de la langue écrite.

4.2. L'influence des pratiques de Francine sur l'appropriation de l'écrit de ses élèves

Pour examiner l'influence des pratiques de Francine sur l'appropriation de l'écrit de ses élèves, nous avons, d'une part, observé les choix de ses élèves lors de leurs temps libres et, d'autre part, évalué la progression entre le début et la fin de l'année de certaines de leurs connaissances relatives à l'écrit.

4.2.1. L'incidence des pratiques de Francine sur le choix de ses élèves lors de leurs temps libres

Lors de leurs temps libres, les élèves de Francine vont spontanément vers des activités en lien avec l'écrit. Dans sa classe, le coin écriture est très fréquenté. Lors de notre observation, plusieurs élèves ont choisi de créer des petits livres pendant leur période de jeux.

Figure 4.12.

... L'engouement pour le coin écriture



Isabelle Montésinos-Gelet

L'intérêt pour l'écriture est généralisé dans sa classe, car l'ensemble des élèves ont également proposé d'écrire collectivement une histoire dont le thème central serait le renard pour faire suite à leur recherche documentaire sur ce même sujet.

La lecture, tout comme l'écriture, est au cœur des temps libres des élèves de Francine. Certains élèves lisent de façon autonome ou en tandem (voir figure 4.13), tandis que d'autres viennent partager leurs découvertes avec Francine voir (figure 4.14).

Figure 4.13.

La lecture en tandem



Isabelle Montésinos-Gelet

Figure 4.14.

Le partage de découvertes avec l'enseignante



Isabelle Montésinos-Gelet

En plus de leur intérêt très marqué pour l'écrit, au cours de l'année scolaire, les élèves de Francine ont développé leurs connaissances relatives à l'écrit et leur motivation à apprendre à lire et à écrire.

4.2.2. La conscience de l'écrit et la motivation par rapport à l'écrit

Afin d'étudier l'appropriation de l'écrit chez les élèves de Francine, nous avons considéré leurs connaissances des concepts de l'écrit, ainsi que des concepts reliés aux livres. De plus, à la fin de l'année, nous les avons questionnés sur les fonctions de la lecture et de l'écriture, sur leur culture littéraire et sur leur motivation à apprendre à lire et à écrire.

Connaître les concepts reliés à l'écrit est essentiel pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Fijalkow, 1993; Giasson, 2011). Le tableau 4.1 présente le pourcentage des élèves de Francine qui maîtrisent ces concepts au début et à la fin de l'année scolaire.

Tableau 4.1.

Le pourcentage des élèves qui connaissent les concepts reliés à l'écrit au début et à la fin de l'année scolaire

	Connaissance des concepts reliés à l'écrit				
	Direction de la lecture	Tourner les pages	Lettre majuscule	Mot	Phrase
Début de l'année (n = 14)	71,4%	100%	14,3%	50%	7,1%
Fin de l'année (n = 18)	100%	100%	66,7%	83,3%	50%

En septembre, une grande majorité des élèves de Francine (71,4%) connaissaient la direction de la lecture. De plus, tous ses élèves étaient capables de tourner les pages d'un livre de façon adéquate. Par contre, plus rares étaient les élèves qui connaissaient les concepts de lettre majuscule (14,3%), de mot (50%) et de phrase (7,1%). À la fin de l'année, tous les élèves connaissaient le sens de la lecture et savaient tourner les pages d'un livre. La majorité des élèves connaissaient les concepts de lettre majuscule (66,7%) et de mot (83,3%). Seul le concept de phrase est demeuré problématique pour la moitié des élèves. Ces résultats montrent que les élèves de Francine maîtrisaient bien à la fin de l'année les concepts reliés à l'écrit, ce qui soutiendra leur apprentissage de la lecture et de l'écriture (Giasson, 2011).

En plus des concepts reliés à l'écrit, les élèves doivent s'approprier le vocabulaire lié aux livres. Le tableau 4.2 dresse un portrait des connaissances des élèves sur ce sujet au début et à la fin de l'année scolaire.

Tableau 4.2.

Le pourcentage des élèves qui connaissent les concepts reliés
aux livres au début et à la fin de l'année scolaire

Connaissance des concepts reliés aux livres								
	1 ^{re} de couverture	4 ^e de couverture	Dos du livre	Titre	Auteur	Maison d'édition	Résumé	Fonction du résumé
Début de l'année (n = 14)	71,4%	78,6%	28,6%	71,4%	7,1%	14,3%	7,1%	14,3%
Fin de l'année (n = 18)	100%	100%	100%	94%	100%	83,3%	94,4%	77,8%

Au début de l'année scolaire, une majorité des élèves étaient capables de montrer la 1^{re} et la 4^e de couverture et le titre d'une œuvre. Par contre, les autres concepts n'étaient acquis que par une minorité d'élèves (de 7,1 % à 28,6%). À la fin de l'année, la situation est tout autre. En effet, tous les élèves de Francine connaissaient les concepts de 1^{re} et de 4^e de couverture, de dos du livre, d'auteur. Une très grande majorité (entre 83,3 % et 94,4 %) d'entre eux connaissaient également les concepts de titre, de maison d'édition et de résumé. En outre, il est fort intéressant de noter que 77,8 % de ses élèves étaient capables d'expliquer la fonction d'un résumé.

En plus de ces connaissances essentielles à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, à la fin de l'année scolaire, la plupart des élèves de Francine pouvaient nommer une fonction de la lecture et de l'écriture. Tous ses élèves déclaraient aussi qu'il leur tardait d'apprendre à lire et à écrire. Enfin, ils avaient déjà une culture littéraire, car la majorité d'entre eux (entre 15 et 18 élèves) pouvaient nommer leur livre préféré, leur auteur et leur illustrateur préférés et leur personnage de littérature de jeunesse favori. Cette attitude positive à l'égard de la lecture et de l'écriture a conduit les élèves de Francine à multiplier leurs contacts avec l'écrit (Whitehurst et Lonigan, 1998; Scarborough et Dobrich, 1994) et les aidera fort probablement à surmonter les difficultés auxquels ils feront face dans leurs apprentissages de la lecture et de l'écriture (Jaffré et David, 1998).

Conclusion

Francine a su créer dans sa classe de préscolaire une communauté de lecteurs et de scripteurs. Elle a transmis à ses élèves sa passion de la littérature de jeunesse en leur faisant découvrir des œuvres variées et a, de ce fait, contribué à la constitution de leur culture littéraire. Au moyen de pratiques d'éveil à la lecture et à l'écriture très diversifiées, cette enseignante a mis quotidiennement ses élèves en rapport avec l'écrit. Elle les a amenés

à développer leurs connaissances relatives à l'écrit et leur motivation à apprendre à lire et à écrire (Burns, Espinosa et Snow, 2003) et a, ainsi, soutenu leur appropriation de l'écrit. En ce sens, les pratiques de Francine peuvent être qualifiées d'expertes et méritent d'être diffusées auprès des enseignants (Goigoux, 2001).

Références bibliographiques

- ARMAND, F. (2000). « Le rôle des capacités métalinguistiques et de la compétence langagière orale dans l'apprentissage de la lecture en français langue première et seconde », *Canadian Modern Language Review*, vol. 56, n° 3, p. 1-17.
- ARMAND, F. (2005). « Capacités métalinguistiques d'élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, n° 2, p. 441-469.
- BARA, F., É. GENTAZ et P. COLÉ (2008). « Littératie précoce et apprentissage de la lecture : comparaison des enfants à risque, scolarisés en France dans des réseaux d'éducation prioritaire, et des enfants de classes régulières », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 1, p. 27-45.
- BECK, I.L. et M.G. MCKEOWN (2001). « Text Talk : Capturing the benefits of read-aloud experiences for young children », *The Reading Teacher*, vol. 55, n° 1, p. 10-20.
- BESSE, J.-M. (1995). *L'écrit, l'école et l'illettrisme*, Paris, Magnard.
- BURNS, S., L. ESPINOSA et C.E. SNOW (2003). « Débuts de la littératie, langue et culture : perspective socioculturelle », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 29, n° 1, p. 75-100.
- CHAUVEAU, G. et E. ROGOVAS-CHAUVEAU (1994). *Les chemins de la lecture*, Tournai, Magnard.
- CHAUVEAU, G. et E. ROGOVAS-CHAUVEAU (2001). « Des apprentis lecteurs en difficulté avant six ans », dans G. Chauveau (dir.), *Comprendre l'enfant apprenti lecteur*, Paris, Retz, p. 32-43.
- DICKINSON, D.K. et M.W. SMITH (1994). « Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension », *Reading Research Quarterly*, vol. 29, n° 2, p. 105-122.
- DUFVA, M., P. NIEMI et M. VOETEN (2001). « The role of phonological memory, word recognition, and comprehension skills in reading development: from preschool to grade 2 », *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, vol. 14, n°s 1-2, p. 91-117.
- ECALLE, J. et A. MAGNAN (2002). *L'apprentissage de la lecture : fonctionnement et développement cognitifs*, Paris, Armand Colin.
- EHRI, L. et T. ROBERTS (2006). « The roots of learning to read and write: Acquisition of letters and phonemic awareness », dans D. Dickinson et S. Neuman (dir.), *Handbook of Early Literacy Research*, New York, The Guilford Press, p. 113-131.
- ELBRO, C. et H. SCARBOROUGH (2004). « Early Intervention », dans T. Nunes et P. Bryant (dir.), *Handbook of Children's literacy*, Mahwah, Lawrence Erlbaum, p. 361-381.
- ELLEY, W.B. (1989). « Vocabulary acquisition from listening to stories », *Reading Research Quarterly*, vol. 24, n° 2, p. 174-187.

- FAYOL, M. (2002). «Préface», dans M. Bianco, M. Coda et D. Gourgue (dir.), *Compréhension*, Grenoble, Éditions de la Cigale, p. 3-4.
- FIJALKOW, E. (1993). «Clarté cognitive en grande section de maternelle et lecture au cours préparatoire», dans G. Chauveau, M. Rémond et É. Rogovas (dir.), *L'enfant apprenti lecteur: l'entrée dans le système écrit*, Paris, INRP, p. 83-104.
- GARTON, A.F. et C. PRATT (2004). «Reading stories», dans T. Nunes et P. Bryant (dir.), *Handbook of Children's Literacy*, Dordrecht, Kluwer Academic, p. 213-228.
- GIASSON, J. (2003). *La lecture: de la théorie à la pratique*, 2^e éd., Boucherville, Gaëtan Morin éditeur.
- GIASSON, J. (2011). *La lecture: apprentissage et difficultés*, Boucherville, Gaëtan Morin éditeur.
- GIASSON, J. et L. SAINT-LAURENT (1999). «Lire en classe: résultats d'une enquête au primaire», *Revue Canadienne de l'éducation*, vol. 24, n° 2, p. 197-211.
- GOIGOUX, R. (2001). «Lector in didactica. Un cadre théorique pour l'étude de l'activité du maître de lecture», dans J.-P. Bernié (dir.), *Apprentissage, développement et significations*, Pessac, Presses universitaires de Bordeaux, p. 129-153.
- GOMBERT, J.-E. (1990). *Le développement métalinguistique*, Paris, Presses universitaires de France.
- GOMBERT, J.-E. et P. COLÉ (2000). «Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme», dans M. Kail et M. Fayol (dir.), *L'acquisition du langage*, Paris, Presses universitaires de France, p. 117-150.
- GUNN, B., D. SIMMONS et E. KAMEENUI (document inédit). *Emergent Literacy: Synthesis of the Research*, document inédit paru sur Internet, préparé par le National Center to Improve the Tools of Educators, funded by the U.S. Office of Special Education Programs.
- IRWIN, J. (1986). *Teaching Reading Comprehension Processes*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- JAFFRÉ, J.-P. et J. DAVID (1998). «Premières expériences en littératie», *Psychologie et Éducation*, n° 33, p. 47-61.
- JAFFRÉ, J.-P. et M. FAYOL (1997). *Orthographes: des systèmes aux usages*, Paris, Flammarion.
- KENDEOU, P. et al. (2008). «Children's inference generation across different media», *Journal of Research in Reading*, vol. 31, n° 3, p. 259-272.
- MARTINET, C. et L. RIEBEN (2010). «L'apprentissage initial de la lecture et ses difficultés», dans M. Crahay et M. Dutrevis (dir.), *Psychologie des apprentissages scolaires*, Bruxelles, De Boeck, p. 189-222.
- MÉLANÇON, J. et H. ZIARKO (2000). «Manipuler l'oral pour développer l'écrit», *Québec français*, n° 116, p. 40-41.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT – MELS (2007). *Indices de défavorisation*, <http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/indice_defav/index_ind_def.htm>, consulté le 30 septembre 2008.
- MONTÉSINOS-GELET, I. (2001). «Quelles représentations de notre système d'écriture ont les enfants au préscolaire?», *Québec français*, n° 122, p. 33-37.
- MONTÉSINOS-GELET, I. et M. DUPIN DE SAINT-ANDRÉ (2011). «Les relations famille/école dans la classe de Francine», *Québec Français*, n° 162, p. 46-48.

- MONTÉSINOS-GELET, I. et M.-F. MORIN (2006). *Les orthographes approchées*, Montréal, Chenelière Éducation.
- MORIN, M.-F. (2002). *Le développement des habiletés orthographiques chez des sujets francophones entre la fin de la maternelle et de la première année*, thèse de doctorat, Québec, Université Laval.
- MORIN, M.-F. et I. MONTÉSINOS-GELET (2004). « Des pratiques d'écriture en maternelle pour soutenir le passage de l'oral à l'écrit », *Québec français*, n° 133, p. 63-66.
- MORROW, L.M. (2007). *Developing Literacy in Preschool*, New York, Guilford Press.
- MORROW, L.M. et L.B. GAMBRELL (2002). « Literature-based Instruction in the early years », dans S.B. Neuman et D.K. Dickinson (dir.), *Handbook of Early Literacy Research*, New York, The Guilford Press, p. 348-360.
- NATIONAL EARLY LITERACY PANEL (2008). *Developing Early Literacy (Report)*, Jessup, National Institute for Literacy.
- OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE – ONL (1998). *Apprendre à lire*, Paris, Odile Jacob.
- PIREF (2003). *L'enseignement de la lecture à l'école primaire : des premiers apprentissages au lecteur compétent – Recommandations du jury*, <<http://www.bienlire.education.fr/01-actualite/document/recommandations.rtf>>, consulté le 30 septembre 2008.
- PRÉVOST, N. (2004). *Le développement des habiletés métamorpho-syntaxiques et des habiletés métaphonologiques et l'acquisition de la lecture entre la maternelle et la 1^{re} année du primaire*, mémoire de maîtrise, Québec, Université.
- SAADA-ROBERT, M. (2000). « Littératie préscolaire et pistes didactiques vers l'apprentissage formel », *ANAE*, vol. 11, n° 57-II, p. 56-58.
- SCARBOROUGH, H. et W. DOBRICH (1994). « On the efficacy of reading to preschoolers », *Developmental Review*, vol. 14, p. 245-302.
- SÉNÉCHAL, M., G. OUELLETTE et D. RODNEY (2006). « The misunderstood giant: On the predictive role of early vocabulary to future reading », dans D. Dickinson et S. Neuman (dir.), *Handbook of Early Literacy Research*, New York, The Guilford Press, p. 173-182.
- SNOW, C., M. BURNS et S. GRIFFIN (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*, Washington, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education.
- SULZBY, E. et W. TEALE (1991). « Emergent literacy », dans R. Barr et al. (dir.), *Handbook of Reading Research*, New York, Longman, p. 727-757.
- TAYLOR, B.M., M. PRESSLEY et D. PEARSON (2000). *Effective Teachers and Schools: Trends Across Recent Studies*, Ann Arbor, CIERA/University of Michigan.
- TAUVERON, C. (1999). « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », *Repères*, n° 19, p. 9-38.
- TEALE, W.H. et M.G. MARTINEZ (1996). « Reading aloud to young children: Teacher's reading styles and kindergartners' text comprehension », dans C. Pontecorvo et al. (dir.), *Children's Early Text Construction*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, p. 321-344.
- TREMBLAY, I. (2000). *Validation d'un instrument de mesure collectif d'émergence de la littératie*, mémoire de maîtrise, Québec, Université Laval.

- VAN KLEECK, A. (2008). «Providing preschool foundations for later reading comprehension: the importance of and ideas for targeting inferencing in storybook sharing interventions», *Psychology in the Schools*, vol. 45, n° 7, p. 627-643.
- VERDELHAN-BOURGADE, M. (2002). *Le français de scolarisation: pour une didactique réaliste*, Paris, Presses universitaires de France.
- WHITEHURST, G.J. et C.J. LONIGAN (1998). «Child development and emergent literacy», *Child Development*, vol. 69, n° 3, p. 848-872.
- WHITEHURST, G.J. et C.J. LONIGAN (2002). «Emergent literacy: Development from prereaders to readers», dans S.B. Neuman et D.K. Dickinson (dir.), *Handbook of Early Literacy Research*, New York, The Guilford Press, p. 11-29.



L'ENSEIGNEMENT DES STRATÉGIES ORTHOGRAPHIQUES AU PRIMAIRE

Mariannick Gray-Charpentier et Annie Charron

..... R . é . s . u . m . é .

En 2008, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) publie la *Progression des apprentissages*, qui cerne des points de repère dans le cheminement scolaire de l'élève pour l'enseignant désireux de suivre le développement cognitif de l'enfant au primaire (MELS, 2008). Cette présente recherche tente de comprendre la progression de l'enseignement des stratégies orthographiques en 1^{re} année du primaire dans un contexte d'écriture non restrictive, c'est-à-dire au moyen de la pratique des orthographes approchées. Pour ce faire, trois enseignantes de 1^{re} année ont accepté volontairement d'appliquer la démarche des orthographes approchées, tout

en respectant les exigences des premiers apprentissages formels de la langue écrite. Les résultats démontrent que la pratique des orthographe approchées permet une progression d'enseignement des stratégies orthographiques durant la première année du primaire. Ainsi, la stratégie phonologique semble être la base de tout apprentissage de l'orthographe et graduellement, d'autres stratégies se lient pour que l'élève atteigne la norme orthographique par lui-même. Toutefois, il faut souligner que cette progression de l'enseignement des stratégies orthographiques influe sur la progression des apprentissages de l'élève tout comme cette dernière influe sur son enseignement.

.....

Depuis les dernières années, le taux de réussite en écriture des élèves québécois à la fin du primaire a régressé, notamment en orthographe d'usage et grammaticale. En effet, selon le bilan du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) en 2006, de plus en plus d'élèves produisent plus de 10% d'erreurs orthographiques dans leurs productions écrites et principalement des erreurs d'orthographe grammaticale. De plus, le taux de réussite des élèves en orthographe a diminué chez les filles (92% en 2000 et 84% en 2005) et chez les garçons (81% en 2000 et 70% en 2005). Ainsi, le MELS (2006) émet le besoin d'approfondir les réflexions sur l'enseignement de l'orthographe.

Dans ce chapitre, nous présenterons une brève description des stratégies orthographiques afin de mieux comprendre la séquentialité de leur enseignement à l'école primaire. Cette progression de l'enseignement écrit pourrait aider les élèves lors de leurs apprentissages en écriture.

1. L'enseignement des stratégies orthographiques en écriture

L'enseignement de stratégies orthographiques a pour but d'outiller les élèves lorsqu'ils sont placés dans un contexte d'écriture. C'est à ce moment qu'ils ont recours à une banque de stratégies pratiquées en classe pour trouver la norme orthographique.

1.1. La stratégie phonologique

Par la procédure phonologique, les élèves traitent les unités phonologiques pour orthographier les mots (Morin et Montésinos-Gelet, 2004). Lors de la période d'émergence de l'écrit, l'apprenant effectue des vérifications entre l'oral et l'écrit. Les indices sonores orientent essentiellement les traces écrites (Besse, 1990). Quand l'orthographe intégrale d'un mot n'est pas mémorisée, les apprenants doivent analyser ce mot selon ses plus petites unités. Ils déterminent les éléments de symbolisation pour chaque unité de l'écriture (Treiman et Bourassa, 2000). La majorité des apprenants veulent démontrer la différence phonologique par des oppositions entre les lettres. Ils essaient d'utiliser ou d'ajuster certains éléments orthographiques pour représenter les contrastes. Inversement, ils tentent de comprendre quelles unités linguistiques sont associées à quels éléments orthographiques (Vaca Uribe, 2007). Lors des premières acquisitions de la lecture et de l'écriture, le traitement phonologique est fortement adopté (Sprenger-Charolles et Casalis, 1996). En première année de l'école primaire, les mots s'inspirent principalement des repères phonologiques (Pelletier et Lasenby, 2007). La structure du système alphabétique de la langue française influe sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture de l'élève. En effet, les élèves francophones privilégient l'association entre le phonème et le phonogramme lors de leurs premiers apprentissages en lecture et en écriture (Sprenger-Charolles, Siegel et Bonnet, 1998). La correspondance phonème-phonogramme demeure une stratégie simple. Toutefois, puisque cette relation n'est pas toujours constante, cette stratégie peut entraîner de nombreuses erreurs orthographiques. Plusieurs possibilités de graphèmes peuvent être pertinentes pour chaque phonème (Hayes, Treiman et Kessler, 2006). Les stratégies orthographiques qui requièrent uniquement la médiation phonologique génèrent un minimum de précision orthographique puisque les apprenants peuvent commettre plusieurs erreurs orthographiques (Rittle-Johnson et Sieglar, 1999).

La médiation phonologique se divise en deux procédures, soit les unités syllabiques et la correspondance graphophonologique (Sprenger-Charolles et Casalis, 1996).

1.1.1. La stratégie syllabique

Selon le modèle développemental de Ferreiro, l'apprenant traverse une période syllabique avant d'atteindre la phase alphabétique. Ainsi, celui-ci segmente tout d'abord le mot en syllabes avant d'émettre une correspondance entre le phonème et le phonogramme (Ferreiro, 2002). L'attaque et la rime constituent des syllabes orales (Sprenger-Charolles et Casalis, 1996). L'accès à la segmentation syllabique serait plus facile parce que la syllabe s'appuie sur un substrat phonique, c'est-à-dire que la syllabe peut se

prononcer clairement quand l'élève dit le mot, contrairement aux phonèmes qui peuvent présenter certaines difficultés au jeune apprenant, car il doit alors dégager chacun des sons du mot (Teberosky, 2002). L'enseignement d'une langue écrite devrait être orienté en fonction de cette progression, pendant laquelle l'élève passe de la période syllabique à la période alphabétique (Ferreiro, 2002; Teberosky, 2002).

1.1.2. La correspondance graphophonologique

Les dernières découvertes scientifiques de Dehaene (2007) dévoilent que les neurones stimulés lors de la lecture doivent servir au décodage de mots à l'aide de la médiation phonologique. La reconnaissance globale de mots en lecture fait appel au traitement des images qui se trouve dans l'hémisphère droit du cerveau. Toutefois, les neurones activés lors de la lecture sont logés dans l'hémisphère gauche, plus précisément dans la région occipito-temporale ventrale gauche nommée *région de la forme visuelle des mots*. Les images et les mots sont examinés dans des endroits différents de l'encéphale. Par conséquent, les mots ne doivent pas être analysés comme des photographies (Dehaene, 2007). L'apprentissage de la lecture de mots demande un décodage où l'élève tisse des liens entre les phonèmes et les phonogrammes. La reconnaissance d'un graphème s'avère bien plus efficace que celle d'un mot au complet, qui peut s'afficher sous beaucoup trop d'aspects différents (AMI, Ami, ami). De nombreux obstacles surgissent à cette étape, dont la différence entre le nom de certaines lettres et le son qu'elles émettent, qui peut porter à confusion, ainsi que les multiples exceptions de la langue française. De surcroît, à cet apprentissage laborieux, les manuels utilisés dans les écoles québécoises ne permettent que très peu aux élèves de manipuler la langue française par la voie phonologique (Dubé, 2008). La conscience phonologique active le développement de la connaissance fonctionnelle des lettres (Frost, 2001). Puisque la lecture et l'écriture s'influencent mutuellement (Frith, 1985), la correspondance graphophonologique (CGP) sert d'assise aux connaissances orthographiques pour l'apprenant qui commence à expérimenter la langue écrite (Guimard, 1993). Selon le MELS (2010), dans le domaine de l'écriture, l'enseignant intervient auprès de l'élève de 1^{re} année sur le plan de la correspondance graphophonologique, puisque celui-ci doit connaître les phonogrammes les plus fréquents et être en mesure de lier les phonogrammes aux phonèmes.

Une fois la conscience phonologique développée chez les élèves, l'enseignant peut expliquer certains liens pouvant expliquer l'orthographe des mots.

1.2. Les liens avec les notions morphémiques

Les notions morphémiques regroupent la stratégie morphogrammique ainsi que l'étymologie des mots.

1.2.1. La stratégie morphogrammique

Des expressions d'une conscience morphographique se révèlent de façon précoce à l'école primaire (Brissaud et Sandon, 1999; Gombert, 2002). Les enfants font l'apprentissage très tôt dans leur développement de la position des morphèmes, qui se définissent comme les plus petites unités de sens du langage écrit (Deacon, Conrad et Pacton, 2008). Les apprenants utilisent les stratégies morphologiques afin de créer des significatifs entre les mots. La racine des mots permet de comprendre les relations linguistiques. Les apprenants orthographient les mots avec un plus grand succès lorsqu'il existe une racine commune entre ceux-ci. Les informations morphologiques peuvent être appliquées pour des mots plus éloignés dans la famille de mots (Treiman, Cassar et Zukowski, 1994). Lors du processus d'acquisition de l'orthographe, les enfants en très bas âge sont influencés par les structures morphologiques et ils ne s'appuient pas essentiellement sur l'application des règles d'orthographe. Les racines des mots présentent une constance entre les mots reliés, même si les formes sonores peuvent se différencier (par exemple: citron et citronner). Les jeunes apprenants exploitent les liens morphologiques qui unissent les mots afin de guider leur orthographe (Deacon, Conrad et Pacton, 2008). Selon Sénéchal (2000), de façon significative, les connaissances morphologiques permettent de mieux comprendre et d'écrire l'orthographe des mots. Les apprenants sont souvent en contact avec les formes de base des mots morphologiques, puisque les dérivations renferment ces mêmes assises orthographiques. Cette fréquence élevée d'exposition aux lettres muettes en position finale des mots morphologiques, à cause du chevauchement avec leurs dérivations, peut favoriser la conception de représentations orthographiques diversifiées des mots. Par ailleurs, plus l'élève mémorise des lettres muettes en position finale, plus il s'approprie facilement les mots avec des dérivations complexes. Les mots dont les lettres muettes peuvent être dérivées s'avèrent plus faciles à orthographier que les mots dont les lettres muettes doivent être mémorisées (Sénéchal, 2000).

L'étymologie des mots peut prendre sa source dans la racine de certains mots. Des apprenants peuvent faire des liens entre des mots d'une même famille ou comprendre l'origine étymologique afin de mémoriser avec une touche d'affectivité l'orthographe de quelques mots.

1.2.2. L'étymologie des mots

L'étymologie retrace l'histoire des mots dès qu'ils apparaissent et explique les changements qui altèrent l'orthographe des mots (Guiraud, 1967). L'alphabet français provient essentiellement du latin. Puisque cet alphabet ne reflète pas avec exactitude toutes les formes de la langue, on a créé des combinaisons pour combler ces lacunes linguistiques. L'histoire de l'orthographe française témoigne d'une forte complexité, qui exige une lourde charge cognitive pour l'apprenant. Un travail sur les références étymologiques ou sur l'histoire des mots favorise une acquisition exhaustive de l'orthographe (Catach, 2003). L'orthographe des mots est le fruit de l'expérience humaine. De plus, certaines langues étrangères contribuent à la diversification du vocabulaire. Sans définir un mot, l'étymologie enrichit la compréhension de la norme orthographique. La connaissance de l'origine des mots ajoute un sens à l'orthographe. Les racines étymologiques prouvent des liens entre des mots d'apparence isolés (Delguste-Devismes, 2006).

1.3. La stratégie logographique

Les homonymes englobent les homophones et les homographes. Les homophones ne s'orthographient pas de la même manière, mais se prononcent sans distinction (p. ex. *sur*, *sûr*). Les homographes s'écrivent de façon identique, mais s'orientent vers des sens différents (p. ex. *tente* en tant que nom et *tente* en tant que verbe) (Braine, 1993). On doit prendre en considération certains facteurs lors de l'enseignement des homophones afin d'appréhender les difficultés éprouvées par les élèves. La fréquence des formes homophoniques constitue le premier facteur. En effet, l'homophone *mon* est vu à une fréquence grandement plus élevée que l'homophone *m'ont*. Par conséquent, les formes rarissimes s'intègrent avec plus d'efforts. Par ailleurs, les formes disjointes de logographes permettent un plus grand nombre d'obstacles chez l'apprenant (p. ex. *ni* et *n'y*). De plus, la diversité des formes homophoniques crée des confusions lors de l'apprentissage. Par exemple, [se] peut se représenter sous six formes (*ces*, *ses*, *c'est*, *s'est*, *sais*, *sait*). Ensuite, la prononciation normative ne se mouvant pas toujours conformément au langage réel des élèves augmente la complexité de la maîtrise logographique. Finalement, les élèves doivent avoir acquis un certain bagage de connaissances langagières et développer un jugement linguistique pour comprendre et analyser correctement les formes logographiques. L'âge de l'apprenant demeure décisif dans l'interprétation des homophones (McNicoll et Roy, 1985). Les élèves du primaire doivent employer une stratégie afin de résoudre la problématique linguistique que pose l'orthographe d'un homophone dans un contexte

donné. L'enseignement de la stratégie logographique devrait s'orienter vers les processus métalinguistiques. Ces activités mentales confirment une analyse sur le plan de la langue ou un appel au sens du mot. Les stratégies propres au métalangage complètent la compréhension de certains groupes d'homophones. Il est question de métalangage lorsque l'apprenant utilise le vocabulaire grammatical tel que le féminin, le pluriel, le verbe, etc. De plus, l'élève explique ses choix homophoniques par des termes associés au métalangage (p. ex. la sélection du *là* à la place du *la* indique un lieu). Ainsi, un enseignement de la procédure de remplacement (p. ex. *a* devient *avait* selon le sens de la phrase) devrait être classé au premier plan des stratégies logographiques. Cette priorité dans l'enseignement des processus métalinguistiques est déterminante, puisque le métalangage permet une consolidation des stratégies de remplacement en attribuant un lexique précis à des mots détenant des caractéristiques communes. Ces liens semblables entre les mots facilitent le transfert des logographes dans de nouvelles conditions ; par exemple, l'apprenant établit des liens entre l'homophone et sa fonction de verbe, un principe qu'il peut généraliser à tous les logographes qui sont des verbes (Lefrançois, 2003).

1.4. La stratégie lexicale

Quand les apprenants ont vu suffisamment un mot pour qu'il soit mémorisé, les connaissances lexicales sont appliquées (Martinet, Valdois et Fayol, 2004). Les élèves acquièrent des expériences orthographiques qui leur permettent d'augmenter leur bagage de connaissances dans leur lexique mental. Cet exercice cognitif interpelle les caractéristiques structurelles du mot inscrit dans la mémoire de l'apprenant. Par conséquent, les expériences vécues avec l'écrit engendrent l'emmagasinement des mots dans le lexique mental (Morin et Montésinos-Gelet, 2004).

Toutefois, cette procédure peut être problématique. Le type de déviation à la norme est influencé par le type de traitement préconisé par l'élève. Les apprenants se concentrent davantage sur la structure orthographique des mots, ce qui engendre une dépendance aux processus mnémoniques qui mobilisent les représentations orthographiques des mots. Ces processus peuvent, en retour, apparaître comme une source d'erreurs pour ces élèves (Morin, 2007).

En accumulant des mots dans leur lexique mental, les élèves sont alors en mesure de tisser davantage de liens avec des mots qu'ils connaissent déjà afin de construire l'orthographe de mots inconnus.

1.5. La stratégie analogique

Les connaissances construites sur la forme des mots et leur configuration interne peuvent être emmagasinées pour servir de base dans la résolution de problèmes linguistiques (David, 2003). L'analogie fait appel à la connaissance orthographique d'un autre mot comme base orthographique d'un mot ciblé (Rittle-Johnson et Siegler, 1999). Les apprenants établissent un lien ou une comparaison entre une partie d'un mot ou le mot entier qu'ils ont déjà vu auparavant. Cette relation fait le pont entre un mot emmagasiné dans le lexique mental et le nouveau mot à écrire (Morin et Montésinos-Gelet, 2004). Les unités graphiques sont disposées en réseaux (p. ex. le phonème [ø] associé au digramme « eu » peut s'appliquer à différents mots tels que *deux* ou *jeu*). Toutes les unités linguistiques se lient à d'autres unités linguistiques afin de créer des liens métacognitifs qui se fondent sur l'analogie. L'apprenant se construit des modes de fonctionnement de l'écriture. La mémorisation des unités graphiques s'effectue sur la base de cette organisation (Jaffré et David, 1998).

À l'aide de certaines règles, on peut faire l'analogie de mots pour écrire un mot inconnu afin d'assurer la norme orthographique.

1.6. Les règles orthographiques

Les caractéristiques de la structure de la langue et les régularités des phonogrammes influent sur les habiletés d'écriture dès les premiers apprentissages de la langue écrite (Morin et Montésinos-Gelet, 2005). De nombreuses règles régissent ce plurisystème qu'est la langue française écrite. Certaines exceptions n'altèrent pas profondément l'uniformité de l'écriture (Catach, Gruaz et Duprez, 1986). Ces exceptions transcrites par les élèves ne se démarquent pas des principales erreurs qu'ils produisent. Les règles de base forment le noyau de toutes les erreurs et non les irrégularités de la langue. Il existe de nombreuses règles qui régissent le système alphabétique de la langue française écrite (Asselin et McLaughlin, 2003). Par ailleurs, certaines règles orthographiques évoluent à travers le temps. Les ouvrages de référence indiquent les rectifications, tout en acceptant l'ancienne orthographe pendant un certain temps comme norme (Catach, Honvault et Rosier-Catach, 2001).

Pour chaque choix de stratégie, des stratégies de révision des caractéristiques orthographiques entrent en action comme processus final lors de la correction.

1.7. La stratégie de révision des caractéristiques orthographiques

Selon le modèle d'écriture de Hayes et Flower (1995), les processus cognitifs sollicités lors de l'écriture englobent la planification¹, la mise en texte et la révision (Hayes, 1995). La révision correspond à une relecture des écritures ou des mots orthographiés pendant l'écriture et peut entraîner des changements (Alamargot et Chanquoy, 2002). Lors de l'étape de la vérification, une lecture assure la révision des processus orthographiques. Cette vérification peut s'appuyer sur des représentations imparfaites des mots. Cette lecture de mots requiert l'utilisation d'outils de reconnaissance de mots (Perfetti, 1997). L'examen visuel comprend l'écriture approximative d'un mot, la vérification de la « bonne » orthographe et une réécriture du mot si nécessaire, et ce cycle recommence si la situation l'exige (Rittle-Johnson et Siegler, 1999). Le principal obstacle s'opère lorsque l'élève lit des mots qui ne lui sont pas familiers. Le processus de vérification n'est pas fructueux, et l'apprenant ressent un blocage malgré la mobilisation de la correspondance graphophonologique, de la procédure analogique ou d'une quelconque stratégie (Perfetti, 1997).

Ainsi, l'élève qui tente de trouver la norme orthographique finalise sa tentative d'écriture par la stratégie de révision. Ainsi, plusieurs stratégies peuvent être utilisées par l'élève pour atteindre la norme.

1.8. La combinaison de stratégies

Dès le début de l'apprentissage formel de la langue française écrite, les élèves témoignent de différents modes d'appréhension de l'écrit, tels que les stratégies lexicales, la médiation phonologique et autres variations (Montésinos-Gelet et Morin, 2001). D'après la recherche de Rittle-Johnson et Siegler (1999), en moyenne, les élèves de 1^{re} année du primaire combinent trois stratégies lors de l'écriture d'un mot. Par exemple, la première partie du mot est tirée de la mémoire par l'élève, la seconde partie est liée à une analogie d'un mot lexicalisé, et le reste du mot est écrit par l'utilisation de la correspondance graphophonologique. Lorsqu'il y a utilisation d'une règle ou d'un examen visuel, la combinaison d'autres stratégies est indispensable. Ainsi, plusieurs stratégies nécessitent l'association d'autres stratégies pour qu'un élève orthographie un mot entier (Rittle-Johnson et Siegler, 1999). À tous les niveaux scolaires, le recours à de multiples stratégies s'opère. Cependant, une augmentation de stratégies s'observe à mesure que l'élève change de niveau scolaire. Le développement cognitif de l'apprenant active davantage de stratégies pour la résolution d'un problème.

1. La planification se réfère principalement à l'intention d'écriture et à la structure de l'écrit.

Des choix stratégiques s'effectuent graduellement afin que l'élève adapte son raisonnement cognitif pour appliquer les stratégies les plus efficaces au problème ciblé (Coyle et Bjorklund, 1997 ; Rittle-Johnson et Siegler, 1999).

1.9. La synthèse des stratégies

L'ensemble de ces stratégies d'écriture et la stratégie de révision des caractéristiques orthographiques offrent des points de repère précieux pour comprendre le développement cognitif des élèves. Le bagage de connaissances orthographiques des élèves au début de leur scolarité ne leur permet pas d'appliquer certaines stratégies. Cette carence de savoir lexical explique l'adoption de la stratégie phonologique. Ainsi, une fois la correspondance graphophonologique intégrée (Dehaene, 2007), les enseignants peuvent se référer aux mots lexicalisés par les élèves (Martinet, Valdois et Fayol, 2004), effectuer des analogies (Rittle-Johnson et Siegler, 1999), établir des liens avec les familles de mots (Sénéchal, 2000) ou l'étymologie des mots (Delguste-Devismes, 2006). En élargissant l'éventail des stratégies orthographiques, les enseignants peuvent graduellement jumeler certaines stratégies d'écriture lors des enseignements modélisés en classe (Rittle-Johnson et Siegler, 1999). Une fois les stratégies orthographiques appropriées et utilisées lors de l'écriture de mots, les stratégies de révision des caractéristiques orthographiques peuvent être appliquées avec une plus grande efficacité (Alamargot et Chanquoy, 2002).

Tableau 5.1.

La synthèse des stratégies orthographiques

Stratégies enseignées	Exemples de stratégies
Stratégie syllabique	Segmenter le mot en syllabes <ul style="list-style-type: none"> épouvantail : é pou van tail (Ferreiro, 2002)
Correspondance graphophonologique	Associer les phonèmes aux phonogrammes <ul style="list-style-type: none"> ami : /a/, /m/, /i/ (Dubé, 2008)
Stratégie morphogrammique	Tisser des liens entre les racines de mots et leurs dérivations pour améliorer la compréhension des lettres muettes <ul style="list-style-type: none"> bavard, bavarde, bavarder, bavardage. (Sénéchal, 2000)

Stratégies enseignées	Exemples de stratégies
Étymologie des mots	<p>Lier l'orthographe des mots à leur origine</p> <ul style="list-style-type: none"> • alphabet : ce mot provient des lettres grecques alpha et bêta. L'alpha correspond à la lettre A dans l'alphabet grec et bêta renvoie à la lettre B. • juillet et août : juillet provient de l'empereur romain Jules César, et août, de l'empereur Auguste. Ces mois comptent 31 jours pour que ces deux hommes soient à égalité. • lundi : ce mot est lié à la lune. Ce jour se nommait à Rome <i>lunae dies</i>, c'est-à-dire le jour de la lune. (Tyberg, 1995)
Stratégie logographique	<p>Opérer une analyse du sens de la phrase et, si c'est possible, une procédure de remplacement</p> <ul style="list-style-type: none"> • son/sont : son/seraient • peut-être/peut être : probablement/pouvait être (Braine, 1993)
Stratégie lexicale	<p>Emmagasiner les mots dans le lexique mental (Morin et Montésinos-Gelet, 2004)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le mot <i>tabac</i> doit être lexicalisé, puisqu'une médiation phonologique ne permet pas d'orthographier ce mot et aucun indice morphologique ne peut le lier aux formes dérivationnelles comme <i>tabagie</i> et <i>tabatière</i> (Pacton, Fayol et Perruchet, 2002).
Stratégie analogique	<p>Écrire le mot <i>amoureux</i> en établissant des comparaisons avec des mots lexicalisés :</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>a</u>moureux : tel qu'il se trouve dans <u>M</u>yrïam • am<u>o</u>ureux : tel qu'il se trouve dans <u>m</u>outon • am<u>o</u>ureux : tel qu'il se trouve dans <u>j</u>eux (Montésinos-Gelet et Morin, 2006)
Règle orthographique	<p>Appliquer les règles orthographiques françaises</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'adverbe est constitué de la forme féminine de l'adjectif. Exception : si le masculin de cet adjectif se termine déjà par une voyelle autre que <i>e</i> et <i>ment</i> : <i>fièrement</i>, <i>loyalement</i>, <i>résolument</i>, <i>noblement</i> (Larousse, 1988). • Les consonnes peuvent être doublées seulement lorsqu'elles sont au milieu du mot (p. ex. <i>pomme</i>) (Pacton, Fayol et Perruchet, 2002). • <i>Eau</i> ne s'écrit pas en début de mot (Pacton, Fayol et Perruchet, 2002) sauf dans le cas des mots <i>beaucoup</i> et <i>beauté</i>.
Stratégie de révision des caractéristiques orthographiques	<p>Examiner visuellement le mot et apporter une modification s'il est nécessaire (Rittle-Johnson et Siegler, 1999)</p>

L'enseignement des stratégies orthographiques peut s'inscrire dans une pratique didactique de la langue française écrite. La pratique des orthographe approchées permettrait une flexibilité intéressante pour trouver la norme à l'aide des stratégies d'écriture enseignées en classe.

2. La pratique des orthographes approchées

La démarche didactique des orthographes approchées accorde une importance particulière à la révélation de la norme pour que les apprenants développent leur compréhension de l'orthographe (Rieben *et al.*, 2005). Le choix du terme *orthographes approchées* est privilégié, car il reflète davantage ce que l'élève fait lorsqu'il écrit, à savoir tenter de s'approcher de la norme orthographique (Montésinos-Gelet et Morin, 2006).

Pour bien suivre le développement cognitif de l'élève, cette démarche souple s'adapte au rythme de chacun. Ainsi, cette pratique commence généralement par des périodes de modélisation par l'enseignant pour que les élèves intègrent les phases et le raisonnement réflexif qui sous-tend cette didactique. Une fois que les élèves se sont approprié le fonctionnement de cet enseignement socioconstructiviste (Vygotski, 1997), les apprenants peuvent réaliser les activités d'orthographes approchées en requérant l'aide de l'adulte uniquement comme guide.

Tableau 5.2.

Les phases de la démarche des orthographes approchées

Mise en contexte	Phase 1 : Le contexte d'écriture Phase 2 : Les consignes de départ
Réalisation	Phase 3 : Les essais d'écriture et l'échange de stratégies
Intégration	Phase 4 : Le retour en grand groupe sur le mot ou la phrase Phase 5 : Le dévoilement de la norme orthographique
Transfert des apprentissages	Phase 6 : La conservation de la norme et l'utilisation ultérieure des mots

Source : Charron, 2006.

Nous nous sommes appuyées sur cette pratique pour la méthodologie de notre recherche en vue de décrire la progression de l'enseignement des stratégies orthographiques dès la 1^{re} année du primaire.

3. La méthodologie

À partir du début de l'année scolaire 2007, trois enseignantes ont accepté volontairement de mettre en pratique les orthographes approchées dans leur classe de 1^{re} année du primaire. Cette pratique respecte des principes pédagogiques (un contexte propice aux expérimentations de la langue écrite, une conception personnelle de l'apprenant sur le système d'écriture, la valorisation des essais d'écriture, la réflexivité sur le sens du système écrit et les échanges de connaissances et de stratégies pour atteindre la

norme) et accorde une importance particulière à la norme orthographique, comme recommandée dans les dernières recherches scientifiques (Rieben *et al.*, 2005; Charron, 2006). Les enseignantes étaient libres quant à la forme que prenait leur pratique des orthographes approchées et quant à la fréquence des activités d'écriture d'orthographes approchées par semaine. Cette pratique a eu lieu tout au long de l'année scolaire. Les enseignantes ont répondu à une entrevue et elles ont rempli un cahier de planification détaillant chacune de leurs activités en orthographes approchées. Puisque les enseignantes ont relevé une progression dans leur pratique durant l'année scolaire, nous avons effectué des observations l'année suivante afin de mieux comprendre cette progression didactique qui influe sur le développement orthographique de l'élève de 1^{re} année du primaire.

4. Les résultats et la discussion

Nous avons dégagé certains points de repère lors des entrevues pour déterminer la progression des stratégies orthographiques enseignées aux élèves afin de suivre leur progression cognitive.

4.1. La progression des stratégies orthographiques

4.1.1. La stratégie phonologique

Dans son modèle, Seymour (1997) émet que la conscience phonologique commence par une segmentation phonémique et une segmentation syllabique est développée par la suite. Toutefois, il est à souligner que les pratiques enseignantes influent sur les apprentissages des élèves. Dans le cadre de cette recherche, la stratégie syllabique enseignée en classe consiste à faire segmenter les mots en syllabes pour faciliter l'extraction syllabique sur de plus petites unités. Il en découle que les élèves peuvent segmenter les mots dès le début de l'année scolaire, puisque les enseignantes leur expliquent cette stratégie très tôt dans leur parcours scolaire. Il faut également souligner que les élèves sont influencés par leurs pairs lors de discussions relatives à la norme orthographique. En effet, la pratique des orthographes approchées s'est concrétisée sur les assises du courant socioconstructiviste (Vygotski, 1997). Les échanges sur la langue entre les élèves et l'enseignant engendrent une analyse métalinguistique chez l'apprenant. Des conflits sociocognitifs peuvent susciter des échanges constructifs qui s'approchent précisément de la norme orthographique. Cette situation d'enseignement permet aux élèves de se confronter à leurs connaissances antérieures en étant guidés par l'enseignant. Cette confrontation génère des informations riches aux connaissances des élèves. Selon Cogis et Ros (2003), par

ces discussions et ces confrontations, les élèves comprennent comment orienter leur raisonnement dans la construction de leur savoir orthographique une fois qu'ils sont laissés à eux-mêmes. Ainsi, la pratique des orthographes approchées découle directement de la conception éducationnelle de Vygotski (1997).

Ensuite, la pratique des orthographes approchées s'imprègne des dernières découvertes scientifiques par l'enseignement de la correspondance graphophonologique dès le début de la 1^{re} année du primaire. Fondée sur l'association entre le phonème et le phonogramme, cette stratégie semble marquer la base sur laquelle d'autres stratégies orthographiques se développeront. En effet, selon Dehaene (2007), la reconnaissance globale des mots ne serait pas privilégiée dans l'enseignement littéracique. Ainsi, la pratique des orthographes approchées s'orientant vers le traitement phonologique n'engage pas l'élève dans un apprentissage par la photographie des mots, mais il l'amène plutôt à segmenter les mots en phonèmes à l'aide d'une correspondance graphophonologique. Il faut souligner que la fréquence des mots étudiés peut mener à la lexicalisation des mots. Par ailleurs, puisque les enseignantes introduisent les élèves de la 1^{re} année du primaire à la médiation phonologique lors de la pratique des orthographes approchées, cette correspondance graphophonologique agit comme stimulateur pour les autres stratégies orthographiques. Ce constat confirme l'importance de la procédure phonologique lors des premiers apprentissages de la lecture et de l'écriture (Sprengr-Charolles et Casalis, 1996; Sprengr-Charolles, Siegel et Béchenec, 1997; Martinet, Valdois et Fayol, 2004; Pelletier et Lasenby, 2007). Ainsi, l'enseignement des orthographes approchées, qui a comme assise le courant socioconstructiviste (Vygotski, 1997), met en valeur l'influence de l'enseignant et des pairs lors de la construction des connaissances. Cet apport collectif encouragé par les activités d'orthographes approchées semble arriver aux mêmes conclusions que Seymour (2008), c'est-à-dire que l'élaboration des concepts orthographiques commence par l'application de la stratégie phonologique, et la stratégie lexicale s'enseigne ultérieurement.

4.1.2. La stratégie lexicale

Les résultats des observations indiquent une augmentation moyenne pendant l'année scolaire de la stratégie lexicale. Ainsi, l'enseignement de la stratégie lexicale et la fréquence des mots étudiés peuvent influencer sur l'adoption de cette stratégie par les élèves. Ceux-ci semblent augmenter leur bagage de mots lexicalisés durant l'année scolaire pour ainsi appliquer avec plus d'aisance cette stratégie à la suite des interventions stratégiques. Cette constatation concorde avec les résultats obtenus d'autres recherches (Sprengr-Charolles, Siegel et Béchenec, 1997; Martinet, Valdois et Fayol, 2004; Parent, 2007) émettant que les élèves ont de plus en plus recours

à la stratégie lexicale avec le temps, puisqu'ils mémorisent de plus en plus de mots. Par ailleurs, tel que le suggère le modèle de fondation de Seymour (2008), le lexique orthographique se développe par la procédure logographique², et ce, vers l'âge de 7 ans. En effet, selon certaines recherches (Sprengrer-Charolles *et al.*, 2003; Seymour, 2008), le traitement lexical est déjà enclenché lors de la 1^{re} année du primaire. Les élèves de la 1^{re} année étant âgés de 6 ou 7 ans, ce modèle confirme l'enseignement de la stratégie lexicale, fortement implantée au sein de notre échantillon d'enseignantes, qui préconise le dictionnaire de classe, les mots-étiquettes et d'autres moyens de lexicaliser les mots.

4.1.3. La stratégie analogique

Tel que le suggère David (2003), les connaissances lexicalisées des mots peuvent faciliter la résolution d'autres problèmes linguistiques. Ainsi, les résultats des grilles d'observation montrent que l'enseignement de la stratégie analogique commence à une forte fréquence (24 %) au début de l'année scolaire et se poursuit tout au long de cette même année. Ces observations confirment que, dès le début de leur scolarisation, les élèves du primaire peuvent établir des analogies entre les mots déjà vus en classe (Montésinos-Gelet et Morin, 2006). Par ailleurs, ces résultats contrastent avec des modèles développementaux qui décrivent que l'élève n'établit pas d'analogies avant de maîtriser la structure de la langue écrite. Puisque l'enseignement de la langue écrite influe sur les apprentissages orthographiques des élèves, les découvertes relatives à la stratégie analogique confirment la recherche de Martinet et ses collaborateurs (1999), qui ont déterminé que le traitement analogique est atteint précocement dans le développement orthographique.

4.1.4. La stratégie morphogrammique

Des stratégies morphogrammiques sont enseignées aux élèves de la première année, ce qui ne correspond pas à la progression des modèles développementaux (Gentry, 1982; Frith, 1985; Ferreiro, 1988; Bear et Templeton, 1998). Les entrevues confirment que l'enseignement de cette stratégie apparaît explicitement plus tardivement, à la suite de la stratégie lexicale. Puisque cette succession demeure flexible dans l'apparition de ces procédures et que c'est vers l'âge de 7 ans que l'apprenant développe son système orthographique (Seymour, 2008), cela explique que les interventions stratégiques concernant les liens morphologiques des mots sont considérées en classe tout au long de l'année scolaire.

2. Contrairement au modèle de Frith (1985), la procédure logographique demeure une image du mot imprégnée dans la mémoire de l'apprenant qui respecte les caractéristiques internes du mot.

4.1.5. La stratégie logographique

On observe une progression des interventions enseignantes s'appuyant sur la stratégie logographique lors de la pratique des orthographes approchées. Puisque la fréquence des formes homophoniques influe sur la maîtrise de cette stratégie (McNicoll et Roy, 1985), les élèves de 1^{re} année doivent se familiariser avec un certain bagage de mots pour analyser correctement les logogrammes. De plus, par l'acquisition de connaissances langagières et le développement d'un jugement linguistique, les apprenants peuvent améliorer leur compréhension des différentes formes logographiques (McNicoll et Roy, 1985). Ainsi, un enseignement plus systématique de cette stratégie s'effectue lorsque l'élève a acquis davantage de connaissances sur la langue française écrite, soit plus tardivement dans son cheminement scolaire.

4.1.6. L'enseignement de règles orthographiques

Cet enseignement subit une croissance durant l'année scolaire d'après les observations. Selon Pacton, Fayol et Perruchet (2002), les préoccupations relatives aux régularités orthographiques apparaissent dans le développement littéraire de l'apprenant plus précocement que le suggère Frith (1985), c'est-à-dire à la dernière phase de son modèle. Ainsi, cette explication éclaire la présence de cet enseignement dès le début de l'année scolaire. Toutefois, comme les interventions relatives aux règles orthographiques augmentent pendant l'année scolaire, les enseignantes semblent recourir à cette stratégie, car les élèves maîtrisent de plus en plus des stratégies orthographiques de base, telles que la correspondance graphophonologique et la stratégie lexicale. D'après les modèles développementaux de Gentry (1982), de Frith (1985) et de Bear et Templeton (1998), l'apprenant commence par maîtriser les bases de la norme orthographique avant d'appliquer ses règles. En effet, l'enseignement de la correspondance graphophonologique ainsi que l'enseignement de connaissances orthographiques influent sur la compréhension des élèves des règles orthographiques.

4.1.7. La stratégie de révision des caractéristiques orthographiques

D'après les observations, la stratégie de révision des caractéristiques orthographiques s'implante définitivement dans les stratégies privilégiées des enseignantes vers le milieu de l'année scolaire. Ainsi, les stratégies orthographiques étant développées et appliquées lors de l'écriture de mots, la vérification de la norme orthographique peut s'effectuer à l'aide de la stratégie de révision des caractéristiques orthographiques avec une plus grande efficacité (Alamargot et Chanquoy, 2002). Cela explique l'introduction de la stratégie de révision des caractéristiques orthographiques plus tardivement dans l'année scolaire.

Conclusion

En considérant tous les moyens que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport déploie pour soutenir les élèves québécois dans les domaines de la lecture et de l'écriture, nous avons tenté dans le cadre de cette recherche de comprendre certains aspects linguistiques problématiques et de répondre aux présentes préoccupations.

En résumé, les élèves segmentent systématiquement les mots en syllabes dès le début de l'année scolaire. Ainsi, la stratégie syllabique fait donc probablement partie des stratégies d'assise à l'enseignement de l'orthographe. L'influence des enseignants en ce qui concerne l'utilisation de cette stratégie par les élèves doit être prise en considération. La correspondance graphophonologique est également présente dans les stratégies employées dès le début de l'année scolaire. En effet, comme le suggèrent Sprenger-Charolles, Siegel et Bonnet (1998), les apprenants utilisent davantage la stratégie relative à la correspondance graphophonologique lorsqu'ils expérimentent la langue française. Puis, lorsque les élèves peuvent écrire les mots à l'aide de la stratégie phonologique, certains mots peuvent être lexicalisés à l'aide des mots-étiquettes, du dictionnaire de classe, de lectures fréquentes de mots et d'autres moyens de mémorisation. Une fois certains mots emmagasinés en mémoire, des liens peuvent être tissés entre les mots pour l'enseignement des analogies. Les trois enseignantes de notre étude semblent introduire l'enseignement de la stratégie analogique à la suite de la stratégie lexicale selon les entrevues. Ainsi, les élèves peuvent dégager des associations entre les mots une fois que ceux-ci sont mémorisés ou étudiés en classe. Par l'établissement de liens entre les mots, les explications concernant les dérivations de mots de leur radical peuvent être données. Des notions morphémiques sont progressivement enseignées pendant l'année scolaire. Cet enseignement morphogrammique se traduirait par un perfectionnement régulier des formes d'affixes et des connaissances morphologiques (Varnhagen, McCallum et Burstow, 1997). L'enseignement de la stratégie logographique, de la règle orthographique ainsi que de la stratégie de révision des caractéristiques orthographiques apparaissent plus tardivement, puisque l'apprenant devrait maîtriser certaines connaissances orthographiques fondamentales avant de développer ces stratégies.

Nous tenons à souligner certaines limites de cette recherche. Tout d'abord, le cahier de planification n'a pas été conçu pour cibler spécifiquement les stratégies enseignées. Ainsi, les enseignantes n'ont pas explicité les stratégies orthographiques enseignées pour chaque activité notée dans leur cahier de planification. Puis, le nombre restreint d'enseignantes qui ont accepté volontairement de participer à ce projet de recherche réduit la diversité des résultats.

Ces découvertes scientifiques peuvent engendrer certaines répercussions dans le domaine de l'éducation de la langue française écrite. La langue française détenant des caractéristiques singulières et se différenciant d'autres langues, ces découvertes permettent d'approfondir l'enseignement du français dans les écoles primaires du Québec. En effet, dans cette étude, les stratégies orthographiques en français ont pu être détaillées dans le cadre d'un enseignement formel du primaire. De plus, cette recherche émet une certaine progression de l'enseignement stratégique donné aux élèves pour mieux les soutenir dans leur développement orthographique. En effet, le MELS a soulevé la nécessité de trouver des solutions à la détérioration des résultats en orthographe d'usage et grammaticale des élèves achevant leur primaire. La progression de l'enseignement des stratégies orthographiques lors d'activités d'orthographe approchées pourrait être une nouvelle approche pour mieux soutenir les élèves en langue française écrite. Les recherches futures peuvent s'orienter selon les perspectives du rapport du MELS qui porte sur le renouveau pédagogique (MELS, 2006).

Références bibliographiques

- ALAMARGOT, D. et L. CHANQUOY (2002). « Les modèles de rédaction de textes », dans M. Fayol (dir.), *Production du langage*, Paris, Hermès Science publications et Lavoisier, p. 45-65.
- ASSELIN, C. et A. McLAUGHLIN (2003). *Apprentissage de la grammaire du français écrit : méthode pratique : module 1^{re}, 2^e éd.*, Outremont, Éditions Grammatix.
- BEAR, D. et S. TEMPLETON (1998). « Explorations in developmental spelling: Foundations for learning and teaching phonics, spelling, and vocabulary », *The Reading Teacher*, vol. 52, n^o 3, p. 222-242.
- BESSE, J.-M. (1990). « L'enfant et la construction de la langue écrite », *Revue française de pédagogie*, n^o 90, p. 17-22.
- BRAINE, A. (1993). *Homophones : mots et jumeaux*, LaSalle, Hurtubise HMH.
- BRISAUD, C. et J.-M. SANDON (1999). « L'acquisition des formes verbales en /E/ à l'école élémentaire et au collège, entre phonographie et morphographie », *Langue française*, n^o 124, p. 40-57.
- CATACH, N. (2003). *L'orthographe*, Paris, Presses universitaires de France.
- CATACH, N., C. GRUAZ et D. DUPREZ (1986). *L'orthographe française : traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*, Paris, Nathan.
- CATACH, N., R. HONVAULT et I. ROSIER-CATACH (2001). *Histoire de l'orthographe française*, Paris, Champion.
- CHARRON, A. (2006). *Les pratiques d'orthographe approchées d'enseignantes de maternelle et leurs répercussions sur la compréhension du principe alphabétique chez les élèves*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Montréal, Université de Montréal.

- COGIS, D. et M. ROS (2003). « Les verbalisations métagraphiques : un outil didactique en orthographe ? », dans O. Guyon, J.-P. Jaffré, et J. Fijalkow (Dir.), *L'orthographe, une construction cognitive et sociale*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, p. 89-98.
- COYLE, T.R. et D.F. BJORKLUND (1997). « Age differences in, and consequences of, multiple- and variable-strategy use on a multitrial sort-recall task », *Development Psychology*, vol. 33, n° 2, p. 372-380.
- DAVID, J. (2003). « La dimension orthographique dans les écrits des jeunes enfants », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 9, p. 29-39.
- DEACON, S.H., N. CONRAD et S. PACTON (2008). « A statistical learning perspective on children's learning about graphotactic and morphological regularities in spelling », *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, vol. 49, n° 2, p. 118-124.
- DEHAENE, S. (2007). *Les neurones de la lecture*, Paris, Odile Jacob.
- DELGUSTE-DEVISMES, R. (2006). *Voyage à la source des mots : trésors et curiosités de la langue française*, Mazet-Saint-Voy, Éditions Tarmeye.
- DUBÉ, C. (2008). « Des synapses et des lettres », *Québec Science*, vol. 47, n° 1, p. 18-25.
- FERREIRO, E. (1988). « L'écriture avant la lettre », dans H. Sinclair (dir.), *La production de notation chez le jeune enfant*, Paris, Presses universitaires de France, p. 17-70.
- FERREIRO, E. (2002). *Culture écrite et éducation*, Paris, Éditions Retz.
- FRITH, U. (1985). « Beneath the surface of developmental dyslexia », dans K.E. Patterson, J.C. Marshall et M. Colheart (dir.), *Surface Dyslexia: Cognitive and Neuropsychological Studies of Phonological Reading*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum, p. 301-330.
- FROST, J. (2001). « Phonemic awareness, spontaneous writing, and reading and spelling development from a preventive perspective », *Reading and Writing*, vol. 14, nos 5-6, p. 487-513.
- GENTRY, J.R. (1982). « An analysis of developmental spelling in GNYS at WRK », *The Reading Teacher*, vol. 36, n° 2, p. 192-200.
- GOMBERT, J.É. (2002). « L'apprentissage de la lecture : Processus et stratégie », dans A. Forin et J. Morais (dir.), *La maîtrise du langage*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 79-94.
- GUIMARD, P. (1993). « Les processus et les stratégies orthographiques chez l'enfant : état des recherches et perspective », *Psychologie et Éducation*, n° 13, p. 27-56.
- GUIRAUD, P. (1967). *Structures étymologiques du lexique français*, Paris, Larousse.
- HAYES, J.R. (1995). « Un nouveau modèle du processus d'écriture », dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (dir.), *La production de textes vers un modèle d'enseignement de l'écriture collectif*, Montréal, Éditions Logiques, p. 49-72.
- HAYES, H., R. TREIMAN et B. KESSLER (2006). « Children use vowels to help them spell consonants », *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 94, n° 1, p. 27-42.
- JAFFRÉ, J.-P. et J. DAVID (1998). « Premières expériences en littérature », *Psychologie et Éducation*, n° 33, p. 47-61.
- LEFRANÇOIS, P. (2003). « Comment résout-on les problèmes orthographiques liés aux homophones au primaire ? », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 9, p. 67-76.

- MARTINET, C., S. VALDOIS et M. FAYOL (2004). « Lexical orthographic knowledge develops from the beginning of reading acquisition », *Cognition*, vol. 91, n° 2, p. B11-B22.
- MARTINET, C. et al. (1999). « Existe-t-il des stades successifs dans l'acquisition de l'orthographe d'usage? », *Langue française*, n° 124, p. 58-73.
- McNICOLL, L. et G.-R. ROY (1985). *Les homophones: problèmes et solutions*, Sherbrooke, Naaman.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2006). *Bilan de l'application du programme de formation de l'école québécoise-enseignement primaire*, Rapport final de la Table de pilotage du renouveau pédagogique – L'épreuve obligatoire d'écriture de la fin du troisième cycle du primaire en français, langue d'enseignement – Comparaison des résultats de 2000 et 2005, Québec, mai 2006.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2008). *Français, langue d'enseignement; Compétence Écrire des textes variés; Section orthographe d'usage. Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire*, <http://www.mels.gouv.qc.ca/progression/francaisEns/pdf/fraEns_SecOrt.pdf>, consulté le 4 août 2011.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2010). *Français, langue d'enseignement; Compétence Écrire des textes variés; Section orthographe d'usage. Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire*, <http://www.mels.gouv.qc.ca/progression/francaisEns/pdf/fraEns_SecOrt.pdf>, consulté le 4 août 2011.
- MONTÉSINOS-GELET, I. et M.-F. MORIN (2001). « S'approcher de la norme orthographique en 1^{re} année du primaire: qu'en est-il de la pluralité des conceptions linguistiques? », *Archives de psychologie*, vol. 69, n°s 270-271, p. 159-176.
- MONTÉSINOS-GELET, I. et M.-F. MORIN (2006). *Les orthographes approchées: une démarche pour soutenir l'appropriation de l'écrit au préscolaire et au primaire*, Montréal, Chenelière Éducation.
- MORIN, M.F. (2007). « Linguistic factors and invented spelling in children: The case of French beginners in children », *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, vol. 7, n° 3, p. 173-189.
- MORIN, M.F. et I. MONTÉSINOS-GELET (2004). « La diversité des procédures utilisées par le jeune scripteur en début d'apprentissage de l'écrit », *Scientia Paedagogica Experimentalis*, vol. XLI, n° 2, p. 301-326.
- MORIN, M.-F. et I. MONTÉSINOS-GELET (2005). « Les habiletés phonogrammiques en écriture à la maternelle: Comparaison de deux contextes francophones différents France-Québec », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 28, n° 3, p. 1-23.
- PACTON, S., M. FAYOL et P. PERRUCHET (2002). « Acquérir l'orthographe du français: apprentissages implicite et explicite », dans A. Forin et J. Morais (dir.), *La maîtrise du langage*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 95-118.
- PARENT, J. (2007). *L'évolution des connaissances et des stratégies utilisées et verbalisées en lecture/écriture chez les élèves de première année du primaire à risque de rencontrer des difficultés dans l'apprentissage de la langue écrite*, mémoire de recherche, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- PELLETIER, J. et J. LASENBY (2007). « Early writing development in L1 English speaking children », *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, vol. 7, n° 3, p. 81-107.

- PERFETTI, C.A. (1997). « Psycholinguistique de l'orthographe et de la lecture », dans L. Rieben, M. Fayol, et C.A. Perfetti (dir.), *Des orthographes et leur acquisition*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, p. 37-56.
- RIEBEN, L. et al. (2005). « Effects of Various Early Writing Practices on Reading and Spelling », *Scientific Studies of Reading*, vol. 9, n° 2, p. 145-166.
- RITTLE-JOHNSON, B. et R.S. SIEGLER (1999). « Learning to spell: Choice, and change in children's strategy use », *Child Development*, vol. 70, p. 332-348.
- SÉNÉCHAL, M. (2000). « Morphological effects in children's spelling of French words », *Canadian Journal of Experimental Psychology*, vol. 54, n° 2, p. 76-85.
- SEYMOUR, P.H.K. (1997). « Les fondations du développement orthographique et morphographique », dans L. Rieben, M. Fayol et C.A. Perfetti (dir.), *Des orthographes et leur acquisition*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, p. 385-403.
- SEYMOUR, P.H.K. (2008). « Continuity and discontinuity in the development in the single-word reading: Theoretical speculations », dans E.L. Grigorenko et A.J. Naples (dir.), *Single-Word Reading: Behavioral and Biological Perspectives*, New York, Lawrence Erlbaum Associates, p. 1-25.
- SPRENGER-CHAROLLES, L. et S. CASALIS (1996). *Lire. Lecture et écriture : acquisition et troubles du développement*, Paris, Presses universitaires de France.
- SPRENGER-CHAROLLES, L., L. SIEGEL et D. BÉCHENNEC (1997). « L'acquisition de la lecture et de l'écriture en français : étude longitudinale », dans L. Rieben, M. Fayol et C.A. Perfetti (dir.), *Des orthographes et leur acquisition*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, p. 359-384.
- SPRENGER-CHAROLLES, L., L. SIEGEL et P. BONNET (1998). « Reading and spelling acquisition in French: The role of phonological mediation and orthographic factors », *Journal of Experimental Child Psychology*, n° 68, p. 134-165.
- SPRENGER-CHAROLLES, L. et al. (2003). « Development of phonological and orthographic processing in reading aloud, in silent reading, and in spelling: A four-year longitudinal study », *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 84, n° 3, p. 194-217.
- TEBEROSKY, A. (2002). « La compréhension progressive du fonctionnement du système alphabétique : une perspective évolutive », *Repères – Institut national de recherche pédagogique*, n° 26-27, p. 49-59.
- TREIMAN, R. et D. BOURASSA (2000). « Children's writing and oral spelling », *Applied Psycholinguistics*, n° 21, p. 183-204.
- TREIMAN, R., M. CASSAR et A. ZUKOWSKI (1994). « What types of linguistic information do children use in spelling? The case of flaps », *Child Development*, n° 65, p. 1310-1329.
- TYBERG, S. (1995). *Quelle est l'origine de ce mot? : l'histoire surprenante de 1001 mots et expressions*, Aartselaar, Belgique Chantecler.
- VACA URIBE, J. (2007). « Invented Spanish spelling: Stress and intonation », *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, vol. 7, n° 3, p. 109-123.
- VARNHAGEN, C.K., M. MCCALLUM et M. BURSTOW (1997). « Is children's spelling naturally stage-like? », *Reading and Writing*, n° 9, p. 451-481.
- VYGOTSKI, L.S. (1997). *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.



LA PRISE EN COMPTE DE L'HÉTÉROGÉNÉITÉ



LES CHOIX DE TYPES DE LIVRES D'ÉLÈVES DU 1^{er} CYCLE DU PRIMAIRE LORS DE LA PÉRIODE DE LECTURE PERSONNELLE

Isabelle Montésinos-Gelet

..... R . é . s . u . m . é .

Dans ce chapitre, il est question des choix effectifs de types de livres opérés par des élèves du 1^{er} cycle du primaire lors de la période de lecture personnelle. Notre étude compte quatre objectifs : 1) décrire le fonctionnement des périodes de lecture observées ; 2) déterminer l'influence du genre des élèves dans leurs choix ; 3) observer si les choix sont similaires en 1^{re} et en 2^e année ; 4) considérer l'influence de la nature des pratiques d'enseignement sur les choix opérés par les élèves. Les données sont issues d'une analyse de contenus de photographies prises lors de deux demi-journées d'observation conduites dans 25 classes

du 1^{er} cycle du primaire. Nos résultats montrent des différences quant à l'organisation de la lecture personnelle, une influence du genre, de l'âge et des pratiques des enseignants pour certains types de texte.

.....

Être en rapport avec l'écrit, c'est, entre autres, choisir de lire certains livres plutôt que d'autres. Choisir un livre, c'est orienter l'objet de sa préoccupation pendant un certain temps. En ce sens, c'est un acte important pour lequel les élèves ont souvent besoin d'aide, afin de faire un choix parmi les vastes possibilités qui s'offrent à eux. Même les futurs enseignants témoignent de leurs propres difficultés à choisir des livres dans les autobiographies de lecteur proposées par Ledur et De Croix (2005). Des auteurs, comme Nadon (2011) ou Boushey et Moser (2008), proposent des minileçons qui amènent les élèves à trouver des œuvres à leur pointure et adaptées à leurs intentions et à leurs intérêts. De telles pratiques d'enseignement sont susceptibles d'orienter les choix des élèves par la suite. Le genre et l'âge sont aussi réputés avoir une certaine influence. Dans ce chapitre, il sera question des choix effectifs de types de livres opérés par des élèves du 1^{er} cycle du primaire lors de la période de lecture personnelle. Si les goûts des élèves québécois ont fait l'objet de descriptions (Lebrun, 2004), il s'agit de goûts déclarés et d'élèves plus âgés. Dans cette étude, il s'agit des choix effectifs réalisés lors de deux demi-journées d'observation conduites dans 25 classes du 1^{er} cycle du primaire.

Comme il s'agit d'analyses secondaires réalisées à partir de la documentation ethnographique des pratiques effectives relatives à l'enseignement de la langue écrite, notamment celles de différenciation¹, les périodes de lecture personnelle sont assez différentes d'une classe à l'autre. Nous nous sommes concentrée sur notre premier objectif, qui vise à en décrire le fonctionnement, avant de passer à notre objet principal, l'examen des choix des élèves. Dans la description de ces choix, trois autres objectifs seront poursuivis : déterminer l'influence du genre des élèves dans leurs choix ; observer si les choix sont similaires en 1^e et en 2^e année ; et considérer l'influence de la nature des pratiques d'enseignement sur les choix opérés par les élèves.

Dans nos analyses, les livres sont classés en six catégories : albums narratifs, romans, documentaires, recueils de poésie, bandes dessinées et autre. Les choix sont notés à partir d'une analyse de contenus des photographies prises lors des observations. La figure 6.1 offre un exemple de cette analyse de contenus. Au total, nous avons décrit 485 choix en étudiant des photographies issues de 50 observations d'une demi-journée.

1. M.-F. Morin et I. Montésinos-Gelet (2011). *Les méthodes d'enseignement pour favoriser l'entrée dans l'écrit : la place de la différenciation pédagogique et le rôle accordé à l'interaction lecture/écriture*, Rapport de recherche, FQRSC-MÉQ Programme de persévérance et réussite scolaires.

Figure 6.1.

L'analyse de contenus de documents photographiques



Les pratiques d'enseignement diffèrent en fonction de l'importance accordée aux œuvres de littérature en classe. Lorsque les élèves ne consultent des œuvres que lors des périodes de lecture personnelle, nous considérons qu'elles sont peu utilisées; lorsqu'en plus, elles servent de ressources pour des lectures à haute voix ou des lectures partagées, leur utilisation est jugée moyenne; lorsqu'il y a des activités d'appréciation ou qu'elles soutiennent l'enseignement de l'écriture, l'utilisation est considérée comme importante.

1. Comment sont organisées les périodes de lecture personnelle dans les classes observées ?

La plupart des programmes de lecture recommandent vivement de prévoir une période de lecture personnelle de manière à soutenir l'engagement en lecture et le développement des compétences des élèves en reconnaissance de mots et en compréhension (Giasson, 2011; Pressley, 2006). Des directives explicites sont données dans le programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2001). Ce qui caractérise une telle période, c'est le fait que l'élève choisit lui-même le texte qu'il lit. De nombreuses recherches ont montré que ce libre choix influe de manière notable sur la motivation et les habiletés des élèves en lecture (pour une synthèse, voir Bruckmann, 2009).

Toutefois, si leur nécessité ne fait aucun doute, les descriptions de ces périodes ne sont pas si fréquentes. Certains enseignants, auteurs de livres professionnels, recommandent des modes de fonctionnement. C'est le cas notamment de Nadon (2011) ou de Boushey et Moser (2008). Ces auteurs proposent des périodes de lecture personnelle quotidiennes pendant lesquelles l'enseignant se consacre à soutenir des élèves par des lectures guidées ou à conduire des entretiens de lecture afin d'identifier régulièrement les besoins des élèves et d'orienter son enseignement. La durée recommandée est variable et progressive, elle peut atteindre une demi-heure.

Giasson et Saint-Laurent (1999), dans leur enquête conduite au préscolaire et au primaire, ont eu la judicieuse idée de faire appel aux stagiaires en formation initiale en enseignement pour avoir accès aux pratiques effectives de 249 classes, même si le portrait qui en résulte n'est pas généralisable, puisqu'il concerne exclusivement les pratiques d'enseignants suffisamment ouverts pour accueillir des stagiaires. Pour le 1^{er} cycle, il en ressort que près de 53 % des enseignants (N = 70) offrent des périodes de lecture personnelle, que les stagiaires ont pu observer et qui durent en moyenne de 5 à 10 minutes. Dans leur conclusion, les auteurs déplorent une si faible proportion en se questionnant : « pourquoi des recommandations pédagogiques[,] si souvent répétées et si vitales dans une classe, ne sont-elles pas complètement intégrée dans le milieu scolaire ? » (p. 210).

Afin d'examiner si, près d'une décennie plus tard, la situation est la même, le tableau 6.1 présente un portrait des pratiques de lecture personnelle observées dans les 25 classes en fonction de l'importance accordée aux œuvres de littérature de jeunesse par les enseignants lors des deux observations.

Tableau 6.1.

La description des pratiques de lecture personnelle

	Pas de lecture personnelle	Lecture personnelle lors des transitions	Période de lecture personnelle	Nombre de classes
L'enseignant a peu recours aux œuvres	21% (3)	71% (10)	7% (1)	7
L'enseignant a occasionnellement recours aux œuvres	10% (2)	40% (8)	50% (10)	10
L'enseignant a souvent recours aux œuvres	6% (1)	19% (3)	75% (12)	8

Sur les 50 demi-journées d'observation, il y en a eu 44 pendant lesquelles des élèves ont pu lire de manière personnelle. Ce résultat semble indiquer une meilleure intégration des enseignants de l'importance de laisser une place à la lecture personnelle en classe. Par contre, dans près de la moitié des cas (21/44), il ne s'agissait pas proprement d'une période de lecture personnelle, mais plutôt d'une façon de gérer l'hétérogénéité des rythmes des élèves dans la réalisation des tâches. Ainsi, seuls les élèves les plus rapides avaient accès à ces moments de lecture personnelle, qui étaient, de plus, généralement assez courts. Les véritables périodes de lecture personnelle étaient moins fréquentes encore que dans l'enquête de Giasson et Saint-Laurent (1999), puisqu'elles ont été notées lors de 46 % des observations.

Par contre, le portrait est très différent selon la place qu'occupent les œuvres de jeunesse dans l'enseignement. Lorsqu'elles sont peu utilisées, les périodes de lecture personnelle sont rares (7 %); ce type de tâche n'est proposé que pour les élèves rapides lors de brèves périodes de transition (71 %). Lorsque l'enseignant a occasionnellement recours à des œuvres, l'usage lors des transitions est moindre (40 %), et les périodes de lecture personnelle, plus fréquentes (50 %). Enfin, lorsque les œuvres sont fortement utilisées dans l'enseignement, les périodes de lecture personnelle sont nettement plus fréquentes (75 %). Elles sont aussi souvent plus longues et elles s'apparentent la plupart du temps aux modèles proposés par Nadon (2011) ou Boushey et Moser (2009).

Malheureusement, la proportion des classes dans lesquelles les œuvres de jeunesse sont utilisées de manière soutenue dans l'enseignement est certainement moindre que dans notre échantillon, constitué d'enseignants ayant accepté de participer à une recherche dans laquelle leurs pratiques d'enseignement étaient étudiées.

2. Le genre influe-t-il sur les choix de types de livres chez les élèves du 1^{er} cycle du primaire ?

Il est fréquent d'entendre parler des différences entre les garçons et les filles quant à la lecture. Habituellement, ce qui est mis de l'avant, c'est que les filles sont plus compétentes et qu'elles lisent davantage. Par exemple, une étude récente de Logan et Johnston (2009), conduite auprès de 232 enfants de 10 ans, examine les différences entre les garçons et les filles quant à leurs habiletés en lecture, la fréquence de leurs lectures et leurs attitudes à l'égard de cette activité. Les chercheuses confirment que les filles comprennent mieux, qu'elles lisent plus et qu'elles ont une attitude

plus positive par rapport à la lecture. Ces chercheuses observent également de très fortes corrélations entre la fréquence des lectures et l'habileté des élèves, tant chez les garçons que chez les filles. De plus, lorsque ce facteur est contrôlé, les différences entre les genres sont moins importantes. Ainsi, il semblerait que les différences d'habiletés soient surtout attribuables à la faible fréquence de lecture des garçons. En conséquence, de nombreuses publications ont pour but de soutenir l'engagement en lecture des garçons (notamment Desroches, 2007 ; Lemery, 2007 ; Braxton, 2003). Dans son plan d'action sur la lecture à l'école, le MELS (2008) accorde d'ailleurs une place importante à la lecture chez les garçons.

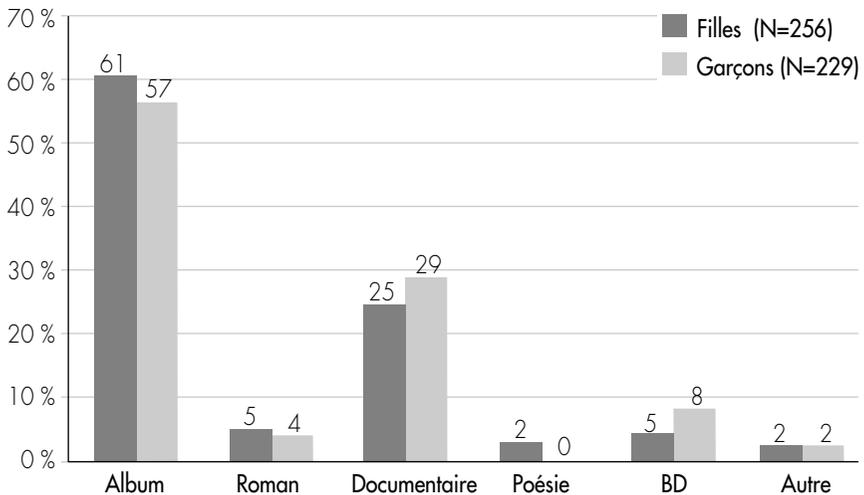
Conduite en Angleterre par Maynard, Mackay et Smyth (2008) auprès de 4200 élèves de 4 à 16 ans, une vaste enquête montre des différences entre les genres quant à ce qui motive le choix d'un livre. En effet, les jeunes garçons de 4 à 7 ans choisissent davantage un livre pour son aspect visuel (première de couverture, illustrations) que les filles du même âge ; alors que celles-ci sont plus nombreuses à le choisir en fonction de l'auteur ou de sa description sur la quatrième de couverture. Par contre, cette enquête ne précise pas la nature des livres choisis en fonction des genres.

L'enquête de Lebrun (2004), réalisée au Québec auprès de 1 737 adolescents scolarisés de la 1^{re} secondaire à la 4^e secondaire, offre un portrait plus détaillé des choix de lecture. La figure 6.2, ci-dessous, montre le pourcentage d'appréciation positive en fonction des genres. Aucune analyse statistique ne nous permet de déterminer si les différences sont significatives. Toutefois, nous avons jugé qu'une différence de 10 % entre les appréciations des filles et des garçons méritait d'être signalée. Ainsi, certains genres semblent plus appréciés par les filles, comme les romans d'amour (76,9 % contre 13,9 %), la science-fiction (40,2 % contre 24,6 %) et la poésie (46,2 % contre 10,2 %), alors que la bande dessinée plaît davantage aux garçons (79,4 % contre 62,4 %).

Est-ce que les choix effectifs d'élèves beaucoup plus jeunes offrent un tableau similaire ?

Figure 6.2.

La proportion des choix de livres des élèves en fonction de leur genre



Les seules différences statistiquement significatives qui méritent d'être relevées concernent la poésie (choisie davantage par les filles) et la bande dessinée (choisie davantage par les garçons). Même si les élèves de notre étude sont nettement plus jeunes que ceux de l'enquête de Lebrun (2004), nos résultats sont semblables aux siens. Le choix plus fréquent de la bande dessinée chez les garçons semble cohérent avec l'importance qu'ils accordent aux illustrations (Maynard, Mackay et Smyth, 2008).

3. Les choix de livres sont-ils similaires en 1^{re} et en 2^e année ?

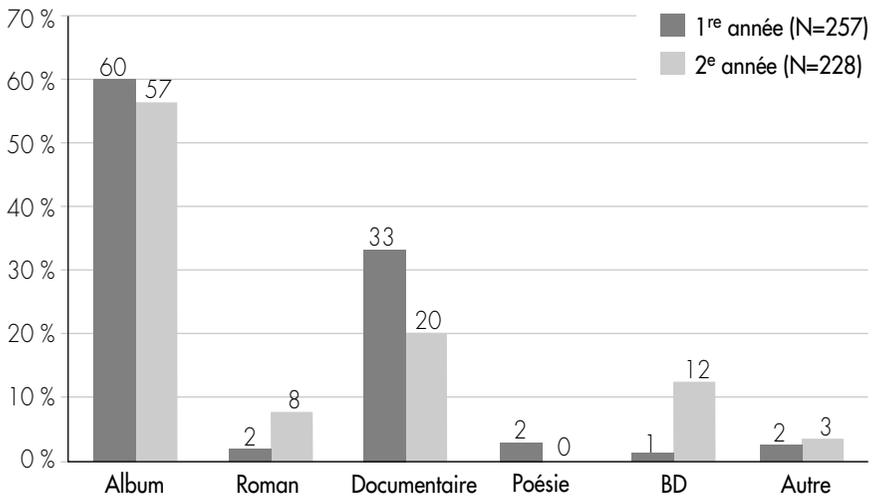
L'influence de l'âge sur les choix de livres a été documentée dans quelques recherches. Par exemple, une recherche observationnelle conduite par Raqi et Zainab (2008) en Malaisie dans deux bibliothèques publiques auprès de 43 enfants âgés de 7 à 12 ans décrit leurs comportements lorsqu'ils feuilletent, lisent et empruntent des livres. Quelques comportements distinguent les plus jeunes (7 à 9 ans), des plus âgés (10 à 12 ans) : ils feuilletent davantage les livres pour en trouver qui sont susceptibles de leur plaire, semblent moins avoir recours au nom de l'auteur pour faire leur choix et empruntent des textes plus diversifiés qui sont souvent documentaires.

Dans son enquête, Lebrun (2004) montre que la poésie est de plus en plus appréciée entre la 1^{re} secondaire (26,2%) et la 4^e secondaire (37,6%); alors que pour la bande dessinée c'est l'inverse, plus le temps passe, moins ce type de texte est apprécié (77,5% en 1^{re} secondaire contre 59,2% en 4^e secondaire).

Dans notre propre étude, la figure 6.3 présente les choix opérés par les élèves en fonction de leur niveau scolaire (1^{re} année ou 2^e année du primaire).

Figure 6.3.

Le choix des élèves en fonction de leur niveau scolaire



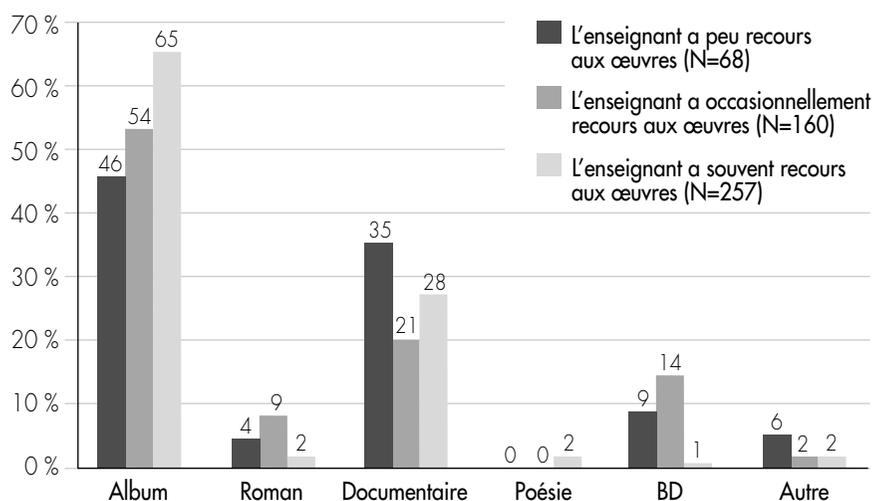
Les différences sont significatives pour quatre types de livres : le roman et la bande dessinée sont lus davantage en 2^e année, alors que le documentaire et la poésie sont choisis plus fréquemment par les plus jeunes. Il est assez facile de comprendre pourquoi des textes généralement plus longs (roman, BD) sont choisis par des élèves plus âgés en sachant qu'ils sont habituellement plus habiles en lecture. Le choix plus fréquent des documentaires chez les plus jeunes correspond à ce qui a été observé dans l'étude de Raqi et Zainab (2008). Quant aux choix de textes poétiques, ils ont tous été observés dans une même classe, ce n'est donc pas tant l'âge qui joue dans ce choix que les pratiques de l'enseignant qui ont permis aux élèves de se familiariser avec ce genre littéraire. C'est d'ailleurs ce que nous examinerons dans la section suivante.

4. La nature des pratiques d'enseignement influence-t-elle sur les choix de types de livres chez les élèves du 1^{er} cycle du primaire ?

Plusieurs recherches ont examiné le rôle des lectures à haute voix de l'enseignant dans le choix des livres (notamment Kraemer, 2009 ; Turin, 2010) et ont montré une influence considérable. Même si dans l'enquête de Maynard, Mackay et Smyth (2008), les enfants de 7 à 11 ans déclaraient être principalement influencés dans leurs choix de livres par leurs amis (43,2%) et très peu par l'école (3%), nos propres données, présentées dans la figure 6.4, montrent clairement une influence de la nature de l'enseignement, plus particulièrement de l'importance accordée aux œuvres de jeunesse en classe.

Figure 6.4.

L'influence de la nature des pratiques d'enseignement sur les choix de types de livres chez les élèves du 1^{er} cycle du primaire



Les analyses de variance que nous avons réalisées montrent des différences significatives pour les six types de livres. Lorsqu'il y a une grande importance accordée aux œuvres en classe, les albums sont davantage choisis. Étant plus court, ce type de textes convient mieux à un travail d'analyse et d'écriture que des textes plus longs. Les enseignants, en les utilisant avec fréquence, donnent l'occasion aux élèves de découvrir des auteurs et des illustrateurs qu'ils apprécient et qu'ils recherchent ensuite lors de leurs lectures personnelles.

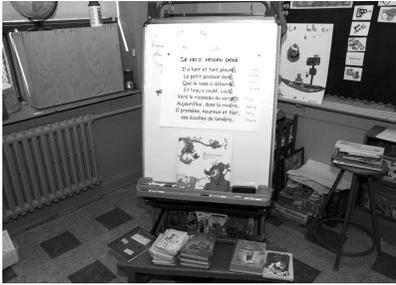
Lorsque des œuvres sont mobilisées en classe lors de lectures à haute voix ou de lectures partagées, il s'agit presque toujours d'œuvres de fiction. Les élèves de ces enseignants, dont les pratiques impliquent une utilisation moyenne des œuvres, choisissent de lire davantage de textes de fiction que les élèves des classes où la littérature est peu présente. Il était d'ailleurs très fréquent, lors des périodes de lecture personnelle, de voir les élèves choisir les œuvres lues antérieurement à haute voix par les enseignants.

Enfin, lorsqu'il y a peu d'œuvres en classe, les élèves sont plus nombreux à choisir des livres-jeux dans lesquels la présence de texte est minimale, comme dans la série *Où est Charlie?* Or ce choix constitue une forme d'évitement de la lecture.

La particularité des choix de deux classes mérite d'être soulignée. Dans une des classes de 1^{re} année, l'enseignant a proposé à ses élèves un réseau de textes poétiques qu'il a exploité avec eux pendant quelques semaines. En plus de lire régulièrement des œuvres poétiques, les élèves ont eu la chance de réaliser de nombreuses activités à partir de poèmes. La figure 6.5 en détaille quelques-unes. L'observation d'une des périodes de lecture personnelle a été conduite alors que l'enseignant exploitait son réseau poétique ; les choix libres des élèves s'en ressentent de manière notable. Par ailleurs, une des classes de 2^e année se distingue par des choix nettement plus fréquents de romans. Or l'enseignante de ce groupe est également auteure de romans destinés aux élèves de la fin du primaire.

Figure 6.5.

La poésie dans la classe de 1^{re} année de Robert



1



2



3



4



5



6

Un poème est proposé en lecture partagée lors du message du matin (1).

La période de lecture commence par la lecture personnelle d'un poème. Les élèves sont nombreux à choisir des recueils comme lecture personnelle (2) et à partager leur coup de cœur lors de la période des « petites douceurs » (3).

Écriture guidée « à la manière » du poème *Plie sole raie* (4).

Atelier Illustration d'un poème (5).

Graphomotricité : recopier un poème (6).

Conclusion

Au terme de cette brève analyse des choix effectifs des élèves, il ressort que les trois facteurs étudiés – le genre, l'âge et la nature des pratiques d'enseignement – influent grandement sur les choix opérés par les élèves. Le dernier facteur semble particulièrement important au 1^{er} cycle du primaire. Les enseignants qui ont souvent recours à des œuvres dans leurs pratiques, en plus de laisser plus de place à la lecture personnelle dans leur classe, conduisent leurs élèves à choisir principalement des albums. Ce type d'œuvre offre le recours d'une narration en images, en plus de l'habituelle narration textuelle. Cette narration apporte un soutien considérable aux élèves pour la compréhension, ce qui est particulièrement utile en début d'apprentissage. Conduire une analyse complémentaire de la qualité des œuvres choisies serait très pertinent pour compléter cette étude, même s'il est assez délicat de définir des critères de qualité consensuels afin de hiérarchiser les œuvres. De plus, observer les dispositifs de lecture personnelle et les choix effectifs des élèves plus âgés (2^e et 3^e cycles du primaire) offrirait un portrait plus étoffé des changements en fonction de l'âge. Il serait alors judicieux de distinguer dans les romans des genres en particulier (d'amour, de science-fiction, d'aventure, historique, policier...) comme le fait Lebrun (2004). Enfin, à des fins méthodologiques, il pourrait être instructif de comparer les préférences déclarées lors d'une enquête aux choix effectifs observés de manière ethnographique. Une telle comparaison permettrait de mesurer l'effet de désirabilité sociale, souvent très important lorsqu'il est question du rapport à la langue écrite.

Références bibliographiques

- BOUSHEY, G. et J. MOSER (2008). *Les 5 au quotidien*, Montréal, Duval Éducation.
- BRAXTON, B. (2003). « Bait the boys and hook them into reading », *Teacher Librarian*, vol. 30, n° 3, p. 43-44.
- BRUCKMANN, C.M. (2009). *What are the effects of allowing self-selection on reading motivation and skills?*, California State University, <<http://csus-dspace.calstate.edu/xmlui/handle/10211.9/680>>, consulté en 2010.
- DESROCHES, G. (2007). « Les garçons et la lecture », *Lurelu*, vol. 30, n° 2, p. 5-10.
- GIASSON, J. (2011). *La lecture: apprentissage et difficultés*, Boucherville, Gaëtan Morin éditeur.
- GIASSON, J. et L. SAINT-LAURENT (1999). « Lire en classe: résultats d'une enquête au primaire », *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, vol. 24, n° 2, p. 197-211.
- KRAEMER, L.A. (2009). *The Effects of Listening to Expository Text on First Graders' Listening Comprehension and Book Choice*, New York, St. John's University.
- LEBRUN, M. (2004). *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*, Québec, Multi-Mondes.

- LEDUR, D. et S. DE CROIX (2005). « Écrire son autobiographie de lecteur ou comment entrer en didactique de la lecture », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, n° 8, p. 31-40.
- LEMERY, J.-G. (2007). *La lecture et les garçons*, Montréal, Chenelière Éducation.
- LOGAN, S. et R. JOHNSTON (2009). « Gender differences in reading ability and attitudes: Examining where these differences lie », *Journal of Research in Reading*, vol. 32, n° 2, p. 199-214.
- MAYNARD, S., S. MACKAY et F. SMYTH (2008). « A survey of young people's reading in England: Borrowing and choosing books », *Journal of Librarianship and Information Science*, vol. 40, n° 4, p. 239-253.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2008). *Plan d'action sur la lecture à l'école*, Québec, Gouvernement du Québec.
- NADON, Y. (2011). *Lire et écrire en première année et pour le reste de sa vie*, 2^e éd., Montréal, Chenelière Éducation.
- PRESSLEY, M. (2006). *Reading Instruction That Works: The Case for Balanced Teaching*, New York, The Guilford Press.
- RAQI, S. et A.N. ZAINAB (2008). « Observing strategies used by children when selecting books to browse: Read or borrow », *Journal of Educational Media*, vol. 4, été, p. 483-503.
- TURIN, J. (2010). « Les premiers cheminements vers la littérature », *Le français aujourd'hui*, n° 168, p. 93-102.



DES PRATIQUES DE LA LANGUE ÉCRITE D'ENSEIGNANTS EXPERTS AU 1^{er} CYCLE DU PRIMAIRE À MONTRÉAL

Des dispositifs mis en place pour répondre
aux besoins variés des élèves

Karine Saulnier-Beaupré
et Isabelle Montésinos-Gelet

..... R . é . s . u . m . é .

Ce chapitre vise à décrire les pratiques d'orthographe approchées de deux enseignantes de la 2^e année du 1^{er} cycle du primaire en contexte montréalais et la place accordée à la différenciation pédagogique. L'originalité de ce chapitre repose principalement sur le fait que chacun des gestes inscrits dans la démarche d'enseignement privilégiée par les deux enseignantes est mis en relation avec le modèle de différenciation pédagogique proposé par Caron (2008), et que leurs élèves sont tous allophones. Cette étude de la différenciation pédagogique est essentielle afin de mieux comprendre comment elle peut s'opérer

en classe et comment les enseignants parviennent à y faire appel quotidiennement. La clientèle des écoles de Montréal étant plus allophone que francophone (MELS, 2006a), il semble impératif de répondre aux besoins variés des élèves, notamment en matière de littératie, et le recours à la démarche des orthographes approchées semble être un bon moyen d'y parvenir. Nous précisons que cette démarche est tout aussi utile auprès d'enfants dont la langue maternelle est le français.

.....

Depuis plusieurs années, l'entrée dans le monde de l'écrit intéresse un nombre considérable de chercheurs (Besse, 1993a, 1993b, 2000 ; Chauveau, 1997, 2007 ; Ferreiro et Gomez Palacio, 1988 ; Ferreiro, 2000, 2001 ; Fijalkow, 1999 ; Montésinos-Gelet, 2001 ; Snow, 2001). Si tous ne s'entendent pas sur les modalités d'appropriation de la langue écrite, les chercheurs s'accordent néanmoins pour dire que ce passage demande à de nombreux apprenants d'y consacrer beaucoup de temps et d'énergie (Besse, 1993a, 1993b ; Burns, Espinosa et Snow, 2003 ; Ferreiro, 2000 ; Fijalkow, 1999 ; Montésinos-Gelet, 2001 ; Snow, 2001). Les efforts nécessaires sont encore plus marqués lorsque la langue écrite qui doit être maîtrisée est opaque, c'est-à-dire qu'elle comporte un grand nombre de correspondances phonèmes/phonogrammes qui ne sont pas biunivoques¹, comme c'est le cas en français. En effet, la langue française écrite est un plurisystème (Catach, 1995/2005) et ses nombreuses composantes, phonogrammiques², morphogrammiques³ et logogrammiques⁴ la rendent complexe à maîtriser. À ces trois composantes s'ajoutent le principe idéogrammique⁵ et le fait que la langue française se caractérise notamment par sa polyvalence, ce qui signifie qu'une unité graphique peut occuper à la fois une fonction phonogrammique ou morphogrammique.

Pour leur part, les enseignants éprouvent le besoin de s'approprier des pratiques d'enseignement du français écrit permettant à leurs élèves de réussir dans cette discipline. Plusieurs pistes pédagogiques s'offrent aux enseignants, et il leur est souvent ardu de savoir si les pratiques qu'ils

1. C'est-à-dire que la correspondance graphème-phonème n'est pas toujours correspondante. Ainsi, en français [s] se note tout aussi bien par «s», «ss», «ç», «çs» ou «sc». De même que le «s» peut se prononcer [s] ou [z] et même être muet.

2. Le principe phonogrammique sert à transcrire des phonèmes (ils représentent la plus petite unité distinctive de la chaîne orale) en phonogrammes (ils représentent la plus petite unité distinctive ou significative de l'écrit).

3. Le principe morphogrammique fait intervenir des graphèmes pour marquer des éléments grammaticaux ou lexicaux aux mots.

4. Le principe logogrammique fait intervenir des graphèmes différents afin de distinguer des homophones pour faciliter l'identification du sens à l'écrit.

5. Le principe idéogrammique correspond aux signes de ponctuation, aux majuscules, aux traits d'union et aux blancs graphiques.

préconisent permettent à leurs élèves de développer leur compétence à l'écrit de façon optimale. De manière générale, les enseignants ne sont pas toujours au fait des caractéristiques de la langue française ainsi que des meilleures pratiques⁶ d'enseignement de la langue écrite. Qui plus est, au cœur de la réalité scolaire montréalaise, les enseignants sont amenés à accueillir de plus en plus d'élèves dont la langue maternelle n'est pas le français. Dans son *Portrait scolaire des élèves issus de l'immigration : de 1994-1995 à 2003-2004*, le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2006a) indique que seulement 29,0% des élèves issus de l'immigration déclarent le français comme langue maternelle. Dans les écoles de Montréal, 53,3% des élèves sont issus de l'immigration (MELS, 2006a). Cette réalité linguistique appelle nécessairement des pratiques d'enseignement différenciées.

1. Le contexte

1.1. L'objectif

Notre objectif dans ce chapitre est de décrire les pratiques d'orthographe approchées privilégiées par deux enseignantes au 1^{er} cycle du primaire lors d'une observation réalisée en début d'année scolaire. Dans ces descriptions, nous relevons les gestes de différenciation pédagogique qu'elles privilégient et nous les mettons en relation avec le modèle de différenciation pédagogique proposé par Caron (2008).

1.2. La pertinence de cette recherche

En ce qui touche à la prévention des difficultés d'apprentissage dès le début de la scolarisation primaire, la Politique de l'adaptation scolaire (MELS, 1999) sensibilise les enseignants et les intervenants à la nécessité de mettre en œuvre des actions concrètes auprès des élèves ayant des besoins particuliers⁷. Puisque les classes ordinaires accueillent des élèves possédant des acquis scolaires fort variables les uns des autres, il nous semble nécessaire de connaître les pratiques d'enseignement de la langue écrite permettant de répondre à leurs besoins variés. À ce sujet, le Comité-conseil sur les programmes d'études (Gouvernement du Québec, 2007) cite Perrenoud

6. « [L]a pratique de l'enseignant renvoie à une activité professionnelle située, orientée par des fins, des buts et les normes d'un groupe professionnel. Elle se traduit par la mise en œuvre des savoirs, procédés et compétences en actes d'une personne en situation professionnelle » (Altet, 2002, p. 86).

7. Dans cette recherche, ce terme est utilisé à la fois pour faire référence à des élèves éprouvant des difficultés et pour désigner des élèves apprenant avec aisance. Nous considérons que plusieurs élèves éprouvent des besoins particuliers, ceux-ci n'étant pas nécessairement liés à des difficultés.

(1999) en mentionnant que « plus le personnel enseignant utilise des approches pédagogiques variées et adaptées aux besoins des élèves, plus sa pratique professionnelle correspond à une pédagogie ouverte et active qui respecte la façon d'apprendre de chacun » (p. 54). En d'autres mots, les enseignants doivent ajuster leurs pratiques non seulement en fonction de leurs élèves en difficulté, mais également en fonction de leurs élèves apprenant avec aisance.

Si des défis de taille attendent les élèves à leur entrée à l'école, les défis sont également importants du côté des enseignants, qui doivent tenir compte des différences culturelles au sein de leur classe pour assurer le développement optimal d'élèves très différents les uns des autres (Kanouté, 2002). De ce fait, les enseignants ne se sentent pas toujours adéquatement outillés quant aux pratiques à privilégier afin de favoriser le développement de la langue écrite chez leurs élèves, notamment allophones.

De nombreux facteurs peuvent influencer sur la capacité des élèves allophones à apprendre leur nouvelle langue d'accueil. Les difficultés liées à la nature même de leur langue maternelle, qui peut s'éloigner de la langue française, rendent l'apprentissage parfois long et ardu. Les facteurs cognitivo-langagiers, tels que la présence de capacités de distanciation et de réflexion sur la langue et les capacités métalinguistiques, constituent des atouts importants pour la réussite en lecture et en écriture (Armand, 2000) et ils ne sont pas toujours assez développés en début d'apprentissage. L'élève immigrant peut également éprouver d'autres types de difficultés, notamment au regard de sa trajectoire migratoire complexe, d'expériences particulièrement difficiles ou de différences culturelles (MELS, 2001). À l'instar du Programme du MELS, Kanouté et ses collaborateurs (2008) mentionnent que les difficultés liées à l'apprentissage d'une nouvelle langue ne sont pas le seul obstacle auquel se heurtent les élèves allophones. Le fait de voir sa communauté d'appartenance vivre de la discrimination et de l'exclusion constitue en soi un facteur de risque pour la réussite scolaire. Nous parlons alors de facteurs culturels (Armand, 2005).

Au Québec, dans les faits, le seul critère assurant une certaine homogénéité des groupes repose sur l'âge des élèves. Par contre, ce critère est de moins en moins appliqué, puisque depuis la réforme de l'éducation amorcée en 2000, l'apprentissage se fait par cycle de deux ans, ce qui implique un nombre croissant de classes à double niveau. Ainsi, les enfants réunis dans un même groupe du 1^{er} cycle du primaire peuvent être âgés entre 5 ans (6 ans au 30 septembre) et 8 ans. Cette situation oblige les enseignants à recourir à des interventions différenciées afin de répondre aux besoins variés des élèves. Ces pratiques de différenciation sont très peu documentées, surtout en milieu montréalais. À ce sujet, Tomlinson (2010b) mentionne que :

.....
la recherche liée à la différenciation et à ses avantages pour l'élève est encourageante, mais il importe de noter que nous avons besoin d'encore plus d'études pour mieux déterminer quels éléments de la différenciation profitent à des élèves en particulier et pour savoir dans quelle mesure et quelles circonstances ces avantages sont ou non présents (Tomlinson, 2010b, p. 162).
.....

2. La différenciation pédagogique

Même si la littérature abordant la différenciation pédagogique est relativement abondante, elle a souvent été publiée avant l'implantation de la réforme de l'éducation du Québec en 2000, et les auteurs clés sont la plupart européens (Legrand, 1995; Meirieu, 1995, 2009; Perrenoud, 1995, 1999, 2000, 2001, 2005). Du côté anglophone, Tomlinson (1999, 2001, 2004, 2010a, 2010b) aborde de nombreux éléments pertinents quant à la différenciation pédagogique. Toutefois, peu d'auteurs ont écrit sur ce sujet dans le contexte de l'implantation de la réforme québécoise, mis à part Caron (2003, 2008), qui a proposé plusieurs pistes très concrètes permettant de différencier son enseignement quotidiennement en classe, de même que d'autres auteurs lors de publications d'articles professionnels (Archambault et Richer, 2005; Barry, 2004; Bolduc et Van Neste, 2002).

Pour ce chapitre, nous prenons appui sur le modèle de Caron (2008) afin de mettre en relation les gestes de différenciation pédagogique relevés dans les pratiques d'orthographes approchées de deux enseignantes et les différents niveaux de différenciation proposés par Caron.

2.1. Le modèle de Caron⁸

Caron (2008) propose une classification très utile pour l'étude des gestes de différenciation. Tout d'abord, elle contextualise la différenciation en mettant en synergie trois composantes essentielles, soit le développement des compétences chez les élèves, la différenciation pédagogique et les parcours ou les cycles d'apprentissage. Caron distingue quatre niveaux de différenciation : la diversification, l'offre de choix⁹, l'adaptation et l'individualisation.

8. Nous proposons une brève présentation du modèle de Caron. Le lecteur qui désire en apprendre davantage a tout intérêt à se référer à ses deux livres, qui traitent en profondeur du thème de la différenciation pédagogique (Caron, 2003, 2008).

9. Dans le but de réduire les risques de confusion entre le thème général de la différenciation pédagogique et le niveau proposé dans le modèle de Caron, nous avons nommé ce niveau *offre de choix*, sans prétendre qu'il correspond en tout point au message véhiculé par l'auteur.

Pour ce qui est de la diversification, elle indique qu'il s'agit d'une « démarche qui conduit à la mise en place de contextes d'apprentissages variés et à l'utilisation de stratégies d'enseignement multiples » (Caron, 2008, p. 4). À titre d'exemples, la diversification peut se traduire par des groupements variés de travail (travail individuel, en dyade ou collectif), par une variété de façons d'aborder les mises en situation (diversifier lors de la préparation de la séquence d'apprentissage) ou par une utilisation de divers supports en classe (carte d'exploration, tableau de comparaison ou réseau de concepts). La diversification s'adresse à tout le groupe classe et représente la première porte d'entrée de la différenciation.

L'offre de choix est une forme de flexibilité pédagogique. Cette souplesse permet d'offrir des choix planifiés à l'ensemble des élèves au moment des situations d'apprentissage et d'évaluation. Cette différenciation s'adresse à tous les élèves. Selon Caron (2008), elle représente un cheminement essentiel vers la différenciation authentique et peut se traduire par la diversité des contenus, des productions ou des processus. D'autres auteurs parlent aussi de différenciation des structures (Tomlinson, 2010). La différenciation des contenus peut se traduire par le choix d'un thème à aborder lors d'une situation d'écriture qui comporterait toutefois les mêmes critères pour tous. La différenciation des productions peut consister en un choix d'un moyen de communication qui permettrait de rendre manifeste la démonstration d'une compétence. La différenciation des processus peut se traduire, par exemple, par la possibilité de différentes modalités d'accompagnement.

Quant à l'adaptation, elle consiste à offrir du soutien dans une tâche et s'adresse aux élèves qui ont des besoins particuliers. Ce niveau de différenciation rejoint ce que le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2006b) qualifie d'adaptation :

.....

[...] apporter les accommodations, des ajustements ou des aménagements à des situations d'apprentissage et d'évaluation pour autant que celles-ci ne viennent pas diminuer les exigences ou modifier ce qui est évalué. Nous apportons alors des changements dans la façon dont se vivent ces situations pour certains élèves ayant des besoins particuliers. Ces adaptations peuvent porter sur les procédures à suivre, sur la manière de présenter visuellement les textes ou sur la façon de les disposer. Malgré les ajustements ou aménagements habituellement utilisés par l'élève, le contenu des situations demeure le même, ainsi que les critères d'évaluation et les exigences (MELS, 2006b, p. 28-29).

.....

L'adaptation peut se traduire par le réaménagement de la présentation visuelle d'un texte ou par la lecture à haute voix de consignes pour certains élèves lors de situations d'évaluation. Ces dernières ne doivent toutefois pas comporter de questions relatives à la compréhension de texte. Le cas échéant, il s'agirait de modifications.

Selon Caron (2008), si la tâche adaptée ne suffit pas à répondre aux besoins particuliers de l'élève, il faut passer à un autre niveau de différenciation, qui consiste à individualiser. Il faut toutefois préciser qu'il s'agit d'une mesure temporaire. Proposer des tâches allégées dans un contrat d'apprentissage est un exemple d'individualisation, de même que le fait de supprimer les questions faisant appel à l'inférence dans une situation de compréhension de lecture¹⁰.

3. Les orthographes approchées

Selon Montésinos-Gelet et Morin (2006), les orthographes approchées servent à soutenir les apprenants dans leur appropriation de la langue écrite et se définissent à partir des principes sur lesquels cette démarche repose. Le premier principe consiste à placer l'enfant dans une situation où il est amené à se servir de la langue écrite, en lui demandant d'écrire des mots ou des phrases avec ses propres idées, tout en émettant des hypothèses sur la façon d'écrire. Les traces produites sont souvent différentes de la norme lorsque les enfants sont des scripteurs novices, de la même façon qu'un jeune enfant qui commence à parler produit souvent des mots déformés phonologiquement et des phrases agrammaticales. Néanmoins, ces hypothèses témoignent d'un savoir en construction qu'il est essentiel de comprendre afin de soutenir le scripteur en émergence. La mise en relief de ce qui est déjà construit du système de la langue dans les hypothèses produites, plutôt que d'écarter les tentatives jugées erronées, en se mettant à l'écoute des représentations de l'enfant par rapport à la langue écrite, constitue le second principe des orthographes approchées.

Cette attitude d'ouverture conduit l'adulte à adopter un autre rapport à l'erreur où les écarts de la norme ne voilent pas les aspects de la langue écrite, qui sont d'ores et déjà intégrés par l'élève. Il ne s'agit pas de laisser croire à l'apprenant qu'il maîtrise la norme, mais plutôt de mettre en relief ce qui est construit par l'enfant à propos du système orthographique de la langue française, par nos demandes et nos questions. Cette attitude de valorisation des acquis est le troisième principe qui définit les orthographes approchées.

10. Les questions faisant appel à l'inférence ont toutefois avantage à être travaillées dès le préscolaire et il ne faudrait pas que l'élève soit privé de ce travail de réflexion, qui permet un accès au sens beaucoup plus approfondi. À ce sujet, voir Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin (2008).

Le quatrième principe qui caractérise les orthographes approchées consiste à accompagner l'enfant dans son effort pour donner du sens à la langue écrite en l'incitant à expliquer de quelle façon il a procédé pour écrire. Il s'agit donc de développer sa réflexivité par rapport à la langue écrite. Lors des pratiques d'orthographes approchées, l'accent est mis sur le partage des connaissances et sur l'utilisation de stratégies pour parvenir à écrire. Les enfants coconstruisent leur représentation de la langue et sont étayés à la fois par leurs pairs et par l'enseignant. Le partage de connaissances et de stratégies permet à ceux qui sont déjà bien outillés par rapport à l'écrit de consolider leurs savoirs et à ceux qui le sont moins de recevoir un fréquent étayage par les pairs, ce qui d'après Gombert et Roussey (2007) constitue un excellent moyen de différenciation.

Bien que les orthographes approchées puissent être utilisées de façon spontanée ou structurée, nous présentons une démarche qui permet d'en faire une véritable situation d'enseignement, respectant les phases de préparation, de réalisation et d'intégration. Cette démarche est décrite par Charron (2006).

Tableau 7.1.

Avant (phase de préparation)	Phase 1	Contexte d'écriture et choix des mots
Avant (phase de préparation)	Phase 2	Consignes de départ – le projet d'écriture – le regroupement choisi – les tâches de chacun
Pendant (phase de réalisation)	Phase 3	Les tentatives d'écriture et l'échange des stratégies
Après (phase de réalisation)	Phase 4	Le retour collectif sur le mot ou la phrase
Après (phase de réalisation)	Phase 5	La norme orthographique Les deux phases peuvent être réalisées simultanément
Transfert (phase d'intégration)	Phase 6	La conservation des traces et la réutilisation des mots Il est essentiel de réutiliser les mots dans différents contextes

Source : Charron, 2006.

4. La présentation des pratiques d'orthographe approchées

Dans cette partie, nous présentons le contexte dans lequel les deux enseignantes ont vécu leurs pratiques d'orthographe approchées. Nous exposons leur séquence d'enseignement et, simultanément, nous les mettons en lien avec les divers niveaux de différenciation pédagogique proposés par Caron (2008).

4.1. La présentation du contexte socioculturel et pédagogique

Stéphanie et Priscilla enseignent dans la même école du quartier Parc-Extension de Montréal. Il s'agit d'un quartier où la pauvreté économique est très importante, et l'école accueille une clientèle allophone à près de 100%. Les deux enseignantes interviennent en seconde année du 1^{er} cycle et ont l'habitude de travailler ensemble. Elles ont fréquemment recours aux pratiques d'orthographe approchées afin de travailler les mots qui sont inconnus à l'écrit pour leurs élèves. Au moment des observations, l'une compte 7 années d'expérience au 1^{er} cycle, et l'autre, 11 années, dont 4 au 1^{er} cycle du primaire. Les deux enseignantes ont suivi des formations continues en didactique du français.

4.2. La description d'une pratique d'orthographe approchées dans la classe de Stéphanie

Dans un premier temps, Stéphanie distribue aux élèves les cartons sur lesquels ils devront écrire. Le mot à orthographier est introduit par une devinette : quel est le contraire du mot *beau*? Elle invite par la suite les élèves à lire les affiches qui tapissent les murs de la classe et sur lesquelles sont indiquées les stratégies, car celles-ci pourraient les aider à orthographier tout seuls le mot *laid*.

Lors de cette phase de préparation, le mot à trouver est introduit par une devinette, ce qui représente une variété dans la façon de présenter la tâche, car l'enseignante n'a pas toujours recours à cette façon de faire pour la présenter.

Dans la classe de Stéphanie, les élèves écrivent individuellement une première hypothèse. Par la suite, elle écrit au tableau toutes les hypothèses qui lui sont dictées par les élèves. Elle met, à côté du mot, une étiquette indiquant le prénom de l'élève qui propose l'hypothèse. Dès lors s'amorce

une période de questions concernant les différentes hypothèses. Stéphanie en profite pour faire relever les similitudes entre celles-ci, puis elle demande aux élèves qui ont la même orthographe de lever la main et elle appose leurs noms à côté. L'enseignante en profite aussi pour faire relever certaines caractéristiques de la langue écrite à ses élèves. Simultanément, les élèves se questionnent entre eux afin de mettre de l'avant les réflexions qui les ont menés à choisir l'une ou l'autre des hypothèses orthographiques.

Pendant cette période de réalisation, Stéphanie varie les groupements de travail, en faisant tout d'abord réfléchir les élèves individuellement, puis collectivement. Elle varie aussi l'animation en alternant les rôles. Parfois c'est elle qui anime, parfois c'est un élève. À ce moment, il y a une offre de choix, puisque les élèves peuvent décider s'ils joueront le rôle de l'animateur en posant des questions ou non.

Lors du retour sur la norme, Stéphanie utilise le vote afin que les élèves décident quel moyen ils utiliseront pour la trouver. Cinq façons¹¹ sont proposées, consignées au tableau, et le vote a lieu par la suite. C'est finalement l'utilisation du dictionnaire qui est retenue. Stéphanie désigne un assistant qui sera responsable de chercher le mot dans le dictionnaire. Elle en profite pour demander aux élèves comment s'effectue la recherche d'un mot dans le dictionnaire. Stéphanie fait lire par ses élèves, ou lit elle-même, les définitions correspondant aux différentes graphies des élèves (*laie, lais, lait, laid*), ce qui lui permet d'aborder le phénomène d'homophonie.

Lors du retour sur la norme, Stéphanie a recours à plusieurs reprises à des gestes de différenciation pédagogique. Les élèves effectuent des choix en votant. Il y a aussi offre de choix lorsque les élèves peuvent écouter des discussions ou y participer. La variété est présente dans la façon dont la norme sera trouvée. Stéphanie recourt également à quelques gestes d'adaptation en offrant une aide personnalisée à l'élève qui cherche le mot dans le dictionnaire.

La phase de transfert s'effectue dans un premier temps par la retranscription du mot orthographié correctement par les élèves, sur leur carton. Stéphanie vérifie le carton de quelques élèves pour s'assurer qu'ils ont respecté la norme et elle les délègue ensuite pour qu'ils fassent de même avec les autres élèves. Par la suite, le mot est placé dans un anneau, en ordre alphabétique. Lors de l'observation, quelques élèves éprouvent de la difficulté à situer leur mot parmi les autres. Stéphanie leur propose donc de les mettre de côté et de les aider le lendemain, de façon individuelle. Dès lors, Stéphanie utilise une forme d'adaptation, puisqu'elle apportera plus tard du soutien à quelques élèves qui en ont besoin.

11. Les moyens proposés par les élèves sont le recours au dictionnaire, demander la réponse à un adulte présent dans la classe (en l'occurrence, l'une des chercheuses), chercher dans la « boîte de mots », consulter le cahier de dictée ou demander à un autre adulte de l'école.

4.3. La description d'une pratique d'orthographe approchées dans la classe de Priscilla

Priscilla amorce la période d'orthographe approchées en questionnant les élèves sur la pertinence de cette démarche. À la suite de cette courte mise en situation, elle fait voter les élèves sur le choix du mot dont ils désirent trouver l'orthographe. Les mots sont *chaud* et *froid*. C'est finalement le mot *chaud* qui est retenu.

Dans cette phase de préparation, Priscilla utilise la variété dans la façon de présenter la tâche, puisqu'elle ne questionne pas les élèves sur la pertinence des orthographe approchées lors de toutes les pratiques. À ce moment, elle incite ses élèves à la métacognition, car ils doivent réfléchir à la pertinence et à l'utilité de la démarche. De plus, il y a présence d'offre de choix, car les élèves peuvent décider quel mot sera orthographié. Puisque les mots ne sont pas toujours introduits par un vote, il y a également de la variété dans la façon de présenter les mots aux élèves.

Lors de la réalisation, les élèves écrivent individuellement le mot sur un carton. Par la suite, Priscilla écrit toutes les hypothèses au tableau en les numérotant. Dès lors, une période de questions est amorcée et l'enseignante en profite pour faire relever les similitudes entre les différentes hypothèses. De même que dans la classe de sa collègue Stéphanie, les élèves se questionnent entre eux afin de mettre de l'avant les réflexions qui les ont menés à choisir l'une ou l'autre des hypothèses orthographiques.

Pendant cette période de réalisation, Priscilla varie les groupements de travail, en faisant tout d'abord réfléchir les élèves individuellement, puis collectivement. Elle varie aussi l'animation en alternant les rôles. C'est parfois elle qui anime, alors qu'à d'autres moments, c'est un élève qui dirige les discussions. Il y a une offre de choix, puisque les élèves peuvent ou non animer la discussion en posant des questions.

Dans la phase du retour sur la norme, les élèves nomment des outils pouvant servir à chercher la bonne orthographe. Priscilla les laisse libres de choisir l'outil qu'ils désirent. Ainsi, certains cherchent dans le dictionnaire, d'autres dans les mots étiquettes ou encore dans leur cahier de vocabulaire ou de chant. Par la suite, Priscilla écrit au tableau en vert le mot *chaud* correctement orthographié sous la dictée d'un élève.

Lors de ce retour, il y a une offre de choix dans l'outil utilisé afin de connaître la bonne orthographe du mot *chaud*. Ensuite, les élèves cherchent la norme individuellement, mais ils peuvent bénéficier du soutien de Priscilla s'ils en éprouvent le besoin. Dès lors, elle utilise la variété, car si les élèves ont cette fois-ci voté, il arrive que lors d'autres pratiques, l'outil de recherche soit imposé ou bien que ce soit un seul élève qui décide.

Fait très intéressant, lors de la conservation des traces, Priscilla questionne ses élèves sur leur sentiment de compétence relativement à leur hypothèse orthographique. Il y a donc une réflexion métacognitive d'autoévaluation, ce qui lui permet d'intervenir auprès des élèves ayant une perception négative de leurs habiletés de scripteurs. À la suite de ces constats, Priscilla peut offrir une aide particulière aux élèves qui en ont besoin. Dès lors, il y a certaines mesures d'adaptation. Comme Priscilla ne questionne pas toujours ses élèves relativement à leur sentiment de compétence (puisque'elle fait plusieurs pratiques d'orthographe approchées par semaine, un tel questionnement deviendrait redondant et perdrait de sa signification), elle varie sa façon d'aborder le retour. Les élèves consignent leur mot dans leur anneau, par ordre alphabétique. Il n'y a pas de soutien particulier offert lors de cette étape.

5. La discussion

La description de pratiques d'orthographe approchées de deux enseignantes expertes nous permet de constater qu'il est possible de mettre en relation les gestes d'enseignement avec quatre niveaux de différenciation, comme le propose Caron (2008). Nous remarquons que même si Stéphanie et Priscilla enseignent dans la même école, leurs pratiques ne sont pas tout à fait identiques. Toutefois, le fait que ces deux enseignantes s'appuient sur une démarche intégrant les différentes étapes de la démarche d'enseignement afin d'appliquer les orthographe approchées, telle que proposée Charron (2006) ainsi que Montésinos-Gelet et Morin (2006), nous permet de les comparer et de relever de nombreuses similitudes.

Nous observons que lors de ces deux pratiques d'orthographe approchées, c'est la diversification et l'offre de choix qui sont les deux niveaux les plus présents. Ainsi, nous rejoignons les propositions de Caron (2008) mettant de l'avant que la diversification représente le premier pas vers une planification différenciée. La diversification semble également être le moyen de différenciation le plus accessible aux enseignantes afin d'offrir un cadre plus souple à leurs élèves.

Nous notons également que l'offre de choix est très présente à plusieurs moments lors des pratiques d'orthographe approchées. Caron (2008) considère ce niveau comme une différenciation beaucoup plus authentique. Offrir des choix aux élèves leur permet de s'engager davantage dans la tâche.

L'adaptation n'est pas très présente dans les deux pratiques d'orthographe approchées que nous décrivons. Cette quasi-absence peut être due au fait que les élèves bénéficient de beaucoup d'étayage par leurs pairs lors de la phase de réalisation et, par conséquent, nécessitent moins de soutien de la part de l'enseignante. Il faut préciser que les deux enseignantes offrent beaucoup de soutien aux élèves, notamment lors des discussions entourant la norme orthographique, mais que cette aide est fournie au groupe classe. Les moments où les enseignantes ont recours à des mesures d'adaptation sont rares, probablement parce que les pratiques d'orthographe approchées sont très utilisées dans les deux classes et que les élèves ont l'habitude de travailler de la sorte.

Aucune mesure d'individualisation n'a été relevée. Comme ces mesures sont exceptionnelles et ne doivent pas être utilisées à long terme, nous ne sommes pas étonnées de ne pas en retrouver dans les pratiques lors de ces deux observations. Toutefois, les deux enseignantes ont recours à l'individualisation dans d'autres contextes, car plusieurs de leurs élèves éprouvent des besoins particuliers auxquels il est difficile de répondre par les seules interventions en groupe classe, et même en sous-groupe.

Il est clair que ces deux enseignantes ont le souci d'offrir des choix à leurs élèves et de faire une planification différenciée de leur enseignement. En observant le déroulement de ces deux pratiques d'orthographe approchées, nous avons constaté que les enseignantes utilisent fréquemment ces pratiques avec leurs élèves. De plus, le recours fréquent à un dispositif bien implanté dans la routine facilite la différenciation en classe. Ce constat peut s'expliquer par le fait que les deux enseignantes allouent du temps à la diversification dans leur planification et dans leur enseignement et offrent des choix planifiés à leurs élèves plutôt que de consacrer du temps à la gestion et à l'organisation d'une activité peu familière aux élèves.

Conclusion

La différenciation pédagogique est un thème récurrent au Québec, surtout depuis la dernière décennie. Toutefois, elle est encore peu documentée, spécialement en contexte allophone, où l'on aurait tout avantage à la mettre de l'avant. Plusieurs auteurs démontrent son importance dans des ouvrages accessibles aux enseignants (Caron, 2003, 2008; Tomlinson, 2004, 2010a, 2010b). D'autres auteurs considèrent les différents styles d'apprentissage (Sousa, 2001, 2002, 2006, 2008; Sprenger, 2010) ou les intelligences multiples (Caron, 2008; McGrath et Noble, 2007), ce qui permet de mieux comprendre les besoins variés des élèves.

Le constat que nous effectuons de la description des pratiques de deux enseignantes expertes de Montréal met en lumière qu'il est très aisé d'appliquer la différenciation pédagogique en utilisant la démarche des orthographes approchées. Qui plus est, cette démarche encourage une réflexion sur la langue, ce qui aide les élèves allophones à la comprendre davantage, donc possiblement, à la maîtriser davantage. D'autres recherches mettent de l'avant le fait que les orthographes approchées peuvent contribuer au développement des compétences à l'écrit des jeunes scripteurs (Brasacchio, Kuhn et Martin, 2001 ; Clarke, 1988 ; Gettinger, 1993 ; Montésinos-Gelet et Morin 2006 ; Nicholson, 1996), notamment grâce au recours à de nombreux moments d'étayage par les pairs. Ces raisons nous font estimer que les enseignants devraient adopter cette démarche pour contribuer au développement de la compétence à écrire de leurs élèves, tout en différenciant leur enseignement.

Références bibliographiques

- ALTET, M. (2002). « Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle », *Revue française de pédagogie*, n° 138, p. 85-93.
- ARCHAMBAULT, J. et C. RICHER (2005). « Tenir compte des différences », *Vie pédagogique*, n° 136, septembre-octobre, p. 50-52.
- ARMAND, F. (2000). « Le rôle des capacités métalinguistiques et de la compétence langagière orale dans l'apprentissage de la lecture en français langue première et seconde », *Revue canadienne des langues vivantes*, n° 56, p. 471-497.
- ARMAND, F. (2005). « Capacités métalinguistiques d'élèves immigrants en situation de grand retard scolaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, n° 2, p. 441-469.
- BARRY, A. (2004). « Différenciation et diversification : clarification conceptuelle et enjeux », *Vie pédagogique*, n° 130, février-mars, p. 20-24.
- BESSE, J.-M. (1993a). « De l'écriture productrice à la psychogenèse de la langue écrite », dans G. Chauveau, M. Rémond et E. Rogovas-Chauveau (dir.), *L'enfant apprenti lecteur*, Paris, L'Harmattan-INRP, p. 43-72.
- BESSE, J.-M. (1993b). « L'activité conceptualisatrice de l'enfant face à l'écrit », dans J.-P. Jaffré, L. Sprenger-Charolles et M. Fayol (dir.), *Lecture-Écriture : Acquisition. Les actes de la villette*, Paris, Nathan, p. 230-252.
- BESSE, J.-M. et ACLE (2000). *Regarde comme j'écris!*, Bruxelles, Magnard.
- BOLDUC, G. et M. VAN NESTE. (2002). « La différenciation pédagogique : travailler avec des jeunes à la fois semblables et uniques », *Vie pédagogique*, n° 123, avril-mai, p. 24-27.
- BRASACCHIO, T., B. KUHN et S. MARTIN (2001). *How Does Encouragement of Invented Spelling Influence Conventional Spelling Development?* (Research-Technical).
- BURNS, S., L. ESPINOSA et C.E. SNOW (2003). « Débuts de la littératie, langue et culture : perspective socioculturelle », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 29, n° 1, p. 75-100.

- CARON, J. (2003). « Apprivoiser les différences : Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles », Montréal, Chenelière Éducation.
- CARON, J. (2008). *Différencier au quotidien*, Montréal, Chenelière Éducation.
- CATACH, N. (1995/2005). *L'orthographe française*, 3^e éd., Paris, Nathan.
- CHARRON, A. (2006). *Les pratiques d'orthographe approchées d'enseignantes de maternelle et leurs répercussions sur la compréhension du principe alphabétique chez les élèves*, thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal.
- CHAUVEAU, G. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur*, Paris, Retz.
- CHAUVEAU, G. (2007). *Le savoir-lire aujourd'hui*, Paris, Retz.
- CLARKE, L.K. (1988). « Invented versus traditional spelling in first grader's writings: Effects on learning to spell and read », *Research in the Teaching of English*, n° 22, p. 281-309.
- DUPIN DE SAINT-ANDRÉ, M., I. MONTÉSINOS-GELET et M.-F. MORIN (2008). « Travailler les inférences au préscolaire lors de la lecture à haute voix d'un album de littérature de jeunesse », *Intercompreensão Revista de Didáctica das Línguas da ESE de Santarém*, n° 14, p. 51-70.
- FERREIRO, E. (2000). *L'écriture avant la lettre*, Paris, Hachette.
- FERREIRO, E. (2001). *Culture écrite et éducation*, Paris, Retz.
- FERREIRO, E. et M. GOMEZ-PALACIO (1988). *Lire et écrire à l'école. Comment s'y apprennent-ils ?*, Lyon, CRDP.
- FIJALKOW, J. (1999). *Entrer dans l'écrit*, Paris, Magnard.
- GETTINGER, M. (1993). « Effects of invented spelling and direct instruction on spelling performance of second grade boys », *Journal of Applied Behaviour Analysis*, vol. 26, n° 3, p. 281-291.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC. COMITÉ-CONSEIL SUR LES PROGRAMMES D'ÉTUDES (2007). *Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport sur le Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire et enseignement secondaire. Pour le renouvellement de la pratique enseignante*, Québec, Gouvernement du Québec.
- KANOUTÉ, F. (2002). « Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 28, n° 1, p. 171-190.
- KANOUTÉ, F. et al. (2008). « Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 2, p. 265-289.
- LEGRAND, L. (1995). *Les différenciations de la pédagogie*, Paris, Presses universitaires de France.
- MCGRATH, H. et T. NOBLE (2007). *Huit façons d'enseigner, d'apprendre et d'évaluer*, Montréal, Chenelière Éducation.
- MEIRIEU, P. (1995). *Vers le changement... espoirs et craintes. Actes du premier Forum sur la rénovation de l'enseignement primaire*, Genève, Direction de l'enseignement primaire.
- MEIRIEU, P. (2009). *L'école, mode d'emploi: des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*, 1⁵e éd., Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1999). *Politique de l'adaptation scolaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire* (version approuvée), Québec, Gouvernement du Québec.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2006a). *Portrait scolaire des élèves issus de l'immigration: de 1993-1994 à 2003-2004*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2006b). *L'évaluation des apprentissages au secondaire: cadre de référence, version préliminaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MONTÉSINOS-GELET, I. (2001). «Le rapport à l'écrit avant l'enseignement systématique de la lecture et de l'écriture», *Québec Français*, n° 122, p. 33-37.
- MONTÉSINOS-GELET, I. et M.-F. MORIN (2006). *Les orthographes approchées: une démarche pour soutenir l'appropriation de l'écrit au préscolaire et au primaire*, Montréal, Chenelière didactique.
- NICHOLSON, M.-J.-S. (1996). *The Effect of Invented Spelling on Running Word Counts in Creative Writing*, M.A. Project, Union, Kean College of New Jersey.
- PERRENOUD, P. (1995). *La pédagogie à l'école des différences*, Paris, ESF.
- PERRENOUD, P. (1999). «La pédagogie différenciée: pour affronter l'échec scolaire», dans L. Brossard et A. Marsolais (dir.), *Des pistes prometteuses. Propos de leaders pédagogiques*, Québec, MultiMondes.
- PERRENOUD, P. (1997a/2000). *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action*, Paris, ESF.
- PERRENOUD, P. (2001). «Individualisation des parcours et différenciation des prises en charge», *Éducateur*, n° 11, p. 26-31.
- PERRENOUD, P. (2005). «Différencier: un aide-mémoire en quinze points», *Vivre le primaire*, n° 2, mars-avril, p. 34.
- SNOW, C.E. (2001). *Predicting Literacy Outcomes: The Role of Preschool and Primary School Skills*, <[http://www.cal.org/front/events/csnow-talk_files-frame, htm](http://www.cal.org/front/events/csnow-talk_files-frame.htm)>, consulté le 12 décembre 2008.
- SOUSA, D. (2001). *Un cerveau pour apprendre*, Montréal, Chenelière Éducation.
- SOUSA, D. (2002). *Un cerveau pour apprendre, comment rendre le processus enseignement-apprentissage plus efficace*, Montréal, Chenelière Éducation.
- SOUSA, D. (2006). *Un cerveau pour apprendre différemment*, Montréal, Chenelière Éducation.
- SOUSA, D. (2008). *Un cerveau pour apprendre à lire, mieux comprendre le fonctionnement du cerveau pour enseigner la lecture plus efficacement*, Montréal, Chenelière Éducation.
- SPRENGER, M. (2010). *La différenciation pédagogique, enseigner en fonction des styles d'apprentissage et de la mémoire*, Montréal, Chenelière Éducation.
- TOMLINSON, C.A. (1999). *The Differentiated Classroom: Responding to the Need of All Learners*, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.
- TOMLINSON, C.A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*, 2^e éd., Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.
- TOMLINSON, C.A. (2004). *La classe différenciée*, Montréal, Chenelière Éducation.
- TOMLINSON, C.A. (2010a). *Vivre la différenciation*, Montréal, Chenelière Éducation.
- TOMLINSON, C.A. (2010b). *Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours*, Montréal, Chenelière Éducation.



L'AUTOBIOGRAPHIE DE SCRIPTEUR

Outil didactique, outil d'évaluation diagnostique du rapport à l'écrit des étudiants de programmes de formation technique au collégial québécois

Isabelle Dufour et Carole Fleuret

..... R . é . s . u . m . é .

Déoulant de la communication présentée en mai 2010 à l'ACFAS, ce chapitre traite de l'outil didactique de l'autobiographie de scripteur. Cet outil est ici décrit à travers la présentation sommaire d'un projet de recherche portant sur le rapport à l'écrit des étudiants suivant un programme d'études techniques dans un établissement collégial québécois, où il occupe la place centrale d'abord comme outil de collecte de données qualitatives. La problématique de la compétence en écriture des étudiants des programmes de formation technique au collégial, le cadre conceptuel de la recherche et la méthodologie qualitative empruntée sont

présentés dans ce texte. L'accent est mis ici sur l'outil de l'auto-biographie de scripteur, outil permettant de documenter scientifiquement l'*habitus* linguistique des étudiants, en ce qui a trait, entre autres, à leur parcours scolaire et à leur identité vocationnelle, d'où son intérêt. Plus qu'un simple dispositif d'enseignement en classe de français, il permet non seulement à l'enseignant de poser un diagnostic sur la compétence en écriture telle qu'elle se déploie (maniement de la langue), mais aussi de prendre en compte, pour la suite de ses interventions didactiques et pédagogiques, d'autres paramètres : les dimensions du rapport à l'écrit définies par Chartrand et Prince (2009). Le récit autobiographique laisse ainsi une place de premier plan au discours des apprenants, donc à ce métadiscours parfois occulté par l'étude fine de la typologie des erreurs commises dans les textes de ces étudiants.

.....

Quel professeur de langue n'a pas éprouvé de la fascination en observant les étudiants de sa classe en pleine séance d'écriture ? Séance quasi sacrée ; on entendrait voler une mouche. C'est particulièrement vrai dans les cours de français du collégial, lors des épreuves d'analyses littéraires ou de dissertations, épreuves obligées du parcours des collégiens québécois depuis environ 15 ans. Il y a ceux qui se démarquent par une certaine attitude, voire une aisance : la plume courant sur la page et un air de satisfaction déjà peint au visage. Plusieurs professeurs de français pourront d'ailleurs s'y reconnaître alors qu'ils étaient eux-mêmes étudiants... pourcentage infime, dont ils corrigeront maintenant les copies avec délectation. Il y a aussi les anxieux comptant frénétiquement le nombre de mots sur leur copie et maniant, en farfouillant, dictionnaire, grammaire et guide de conjugaison comme si leur vie en dépendait. Que dire de ces autres, s'arrêtant péniblement toutes les cinq minutes pour fixer le vide ou pire, les malchanceux affectés au mauvais moment du syndrome de la page blanche, ou, enfin, ces malheureux soumis aux affres de l'Inquisition et qui seraient prêts à avouer n'importe quel péché pour en finir avec le supplice du crayon et du papier.

L'air de cette classe se trouve donc chargé d'émotions diverses, oscillant entre la jubilation rare, l'insécurité rampante et l'irrépressible sentiment d'urgence occasionné par cette course contre la montre. Des heures de silence, par-delà tout discours sur la réussite et l'échec scolaire. Et pourtant, il est bien tangible et plus que jamais à propos, ce discours sur l'échec scolaire. Et si l'on y regarde de plus près encore, statistiques à l'appui, on se rend bien compte que plusieurs étudiants éprouvent des

difficultés en écriture, entre autres les collégiens des programmes de formation technique. C'est d'ailleurs quasi un secret de polichinelle dans le réseau des cégeps, puisque ces derniers réussissent moins bien à l'épreuve uniforme de français (ÉUF) que les étudiants des programmes de formation préuniversitaire. En effet, les données du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS, 2008) indiquent que le taux d'échec des étudiants à l'ÉUF en 2007-2008 était de 21 % pour le secteur technique, comparativement à 7 % pour le secteur préuniversitaire; en 2006-2007, 22 % des étudiants du secteur technique y échouaient contre 2 % des étudiants du secteur préuniversitaire. Dans un collège de la région de Montréal, par exemple, alors que 91,3 % des étudiants des programmes préuniversitaires réussissent l'ÉUF, seulement 65,5 % des étudiants des programmes techniques la réussissent (Collège de Maisonneuve, 2010).

Voilà qu'on creuse encore un peu pour dépasser la question de la compétence en écriture comme telle pour investiguer plutôt du côté des perceptions. Ainsi, en mars 2010, la Fédération des cégeps et Le Carrefour de la réussite au collégial rendaient publics les résultats d'une enquête commandée à la maison de sondage CROP. Réalisée auprès de 1 806 collégiens de quatre cégeps de la région de Montréal, cette enquête s'intitule *La maîtrise de la langue au collégial. Résultats du sondage réalisé auprès de la population étudiante* (Carrefour de la réussite au collégial, 2010). Les résultats de cette enquête montrent un écart entre les perceptions concernant la langue française des étudiants des programmes de formation technique et celles des étudiants des programmes de formation préuniversitaire. Par exemple, les seconds perçoivent davantage la maîtrise du français comme un défi agréable, alors que les premiers sont plus nombreux à affirmer qu'il s'agit d'un défi exigeant. Les étudiants suivant une technique se perçoivent également comme peu compétents en lecture et en écriture; en revanche, ils sont plus nombreux à déclarer qu'ils utilisent les outils de référence en grammaire. Ainsi, à la lumière de leur évaluation de l'ampleur de la tâche que représente l'écriture, ils y consacrent temps et énergie. Est-ce dire que leurs échecs s'expliquent autrement que par un manque d'engagement ou de motivation?

Il y a donc là, pour parler le langage de la recherche, une réelle problématique sur laquelle se pencher. Sur un plan plus pragmatique, il s'agit aussi d'un problème tangible en classe, la plupart des professeurs de français au collégial en arrivent d'ailleurs à cette conclusion relevant du sens commun : le rapport à l'écrit de ces étudiants est différent de celui des étudiants se destinant directement à l'université. Mais quel est donc ce rapport particulier à l'écrit? Et pourquoi employer ce concept de rapport à l'écrit? C'est ce que le présent chapitre souhaite entre autres aborder à travers la présentation générale du projet de recherche d'Isabelle Dufour,

projet portant justement sur le rapport à l'écrit des étudiants suivant un programme de formation technique dans un établissement collégial québécois. Les grands concepts orientant cette recherche seront présentés, de même que les grandes lignes de la méthodologie; un accent particulier sera mis sur l'autobiographie de scripteur, outil central employé pour la collecte de données, mais aussi, et plus largement, outil d'évaluation diagnostique du rapport à l'écrit des étudiants.

1. Le rapport à l'écrit

Bernard Charlot en France a théorisé la notion de « rapport aux savoirs » (1997). Ce faisant, il s'opposait au déterminisme lorsqu'il affirmait que ce n'est pas l'origine sociale objective (statut socioéconomique, quartier, niveau de scolarisation des parents) qui est directement en cause lors d'échecs scolaires, mais le sens que les familles attribuent aux savoirs. Le rapport aux savoirs est donc lié au sens, mais aussi à la valeur accordée aux différents types de connaissances. Pour Charlot, « [l]e rapport au savoir n'est pas une réponse, c'est une façon de poser le problème [de l'échec scolaire] » (2005, p. 13).

Pour décrire la notion de « rapport à l'écrit », désormais RÉ, on doit d'abord définir l'idée de « rapport » et ensuite l'idée d'« écrit ». Le rapport est la relation qu'un sujet entretient avec un objet. Chartrand et Prince (2009) précisent que cette notion de « rapport » renvoie à l'idée d'une orientation, voire d'une disposition d'un individu à l'égard d'un objet. Pour ce qui est de l'« écrit », elles rappellent qu'il faut entendre « les écrits, mais aussi les processus de lecture et d'écriture » (Chartrand et Prince, 2009, p. 20). L'écrit est tantôt saisi à travers sa dimension sociale, selon la valeur et les usages sociaux qui lui sont conférés, tantôt saisi dans sa dimension individuelle, selon l'usage particulier qu'en font les scripteurs. Par exemple, l'écriture au sein d'un réseau social virtuel est pratique individuelle courante chez plusieurs, mais la valeur de ces écrits vient de sa pertinence sociale. L'écrit est la trace de l'activité d'écriture certes, mais il est aussi la trace de l'activité de lecture et de relecture. L'écrit, c'est aussi les œuvres produites (légitimées ou pas) et leur contexte de production, on pourrait parler ici de *culture de l'écrit*.

Cette lecture «culturelle» induite par le concept de «rapport à l'écrit» n'est pas sans évoquer le domaine de la littérature. La littérature est définie par Jaffré comme :

.....
[...] L'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception, en production. Elle met un ensemble de compétences de base, linguistiques et graphiques, au service de pratiques, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles. Son contexte fonctionnel peut varier d'un pays à l'autre, d'une culture à l'autre, et aussi dans le temps (2004, p. 31).
.....

Ce contexte fonctionnel, pour reprendre Jaffré, peut varier non seulement en fonction de la société et de la culture, mais aussi en fonction du parcours de l'individu. D'ailleurs, le parcours scolaire présente plusieurs points de transition, plusieurs transformations liées à la biographie du scripteur : le rapport à l'écrit évolue dans le temps et est marqué par les événements scolaires, puis professionnels. La notion de «rapport à l'écrit» s'avère d'une grande utilité conceptuelle et, comme l'affirment Cifali et André à propos des autobiographies de scripteurs, «les travaux sur le rapport à l'écriture n'en signent pas moins l'émergence d'un objet jusqu'alors ignoré par les chercheurs» (2007, p. 109).

Rappelons aussi que Barré-de-Miniac considère la compétence scripturale comme le résultat de la compétence linguistique, d'une part, et comme le résultat du rapport à l'écriture, d'autre part (2000, p. 14). Barré-de-Miniac présente le RÉ comme ayant une composante psychoaffective (l'écriture comme une expression de soi), comme une activité cognitive et comme le fonctionnement des scripteurs sous l'angle de son origine sociale, «pour autant que ces déterminants permettent de définir des formes individuelles de rapport à l'écriture liées à l'appartenance à un groupe social» (2000, p. 14). Chartrand et Prince, quant à elles, nomment idéale la dimension du RÉ renvoyant au domaine psychosocial : «La dimension idéale renvoie aux idées, aux conceptions, aux représentations que le sujet se fait de la place de l'écrit dans la société, de ses usages, de sa ou ses fonctions dans l'apprentissage en général, et en particulier, dans l'apprentissage scolaire, voire dans chaque discipline scolaire» (2009, p. 21).

Une des questions centrales de notre recherche est de savoir quelles sont les dimensions du rapport à l'écrit des étudiants des programmes de formation technique en amont, en marge et au cœur de leur parcours scolaire. L'autre question importante est celle de savoir comment ce rapport à l'écrit influe sur les choix et le parcours scolaire, et inversement. C'est donc ici qu'il convient d'explicitier le concept de «parcours scolaire».

2. Le parcours scolaire

Même s'ils ont tous obtenu un diplôme d'études secondaires et ont donc, par extension, une compétence en écriture reconnue, les collégiens éprouvent plusieurs difficultés dans les cours de français au collégial, tant en lecture qu'en écriture; ce constat est particulièrement vrai dans les secteurs techniques, comme nous l'avons vu précédemment.

La transition entre les deux ordres d'enseignement se révèle ainsi souvent un passage brutal pour plusieurs: les cours de français au collégial sont des cours de littérature et les pratiques d'écriture y sont celles de l'analyse et de la dissertation littéraire. À ce sujet, dans son étude sur les mutations de la culture écrite, Chartier souligne:

.....

Au lycée [le niveau des cégeps pour le Québec], la lecture littéraire met toujours les élèves en difficulté et pas seulement ceux des milieux populaires [souligné par nous]. [...] Déconcertés de ne plus pouvoir lire comme ils le faisaient au collège [le secondaire au Québec] dans la convivialité du texte, les lycéens sont souvent rebutés par les exigences d'analyse savante et se soucient davantage d'assurer leurs résultats dans les matières scientifiques (Chartier, 2007, p. 282).

.....

Toujours au sujet de la transition entre le secondaire et le collégial, le Conseil supérieur de l'Éducation, au moment d'écrire ces lignes (mai 2010), déposait un avis à la ministre intitulé *Regards renouvelés sur la transition entre le secondaire et le collégial*. En conclusion, cet avis recommande aux collègues «d'intégrer les étudiantes et les étudiants qui arrivent au collégial dans leur globalité, en ajustant les mesures de soutien aux curriculumm acquis et à la culture des étudiants [...]» (2010, p. 126).

Plusieurs des dimensions du rapport à l'écrit renvoient également à l'étudiant dans sa globalité et donc à son parcours scolaire et personnel. À cet égard, Dubet a analysé, pour sa part, le parcours scolaire sous l'angle sociologique, parcours qui serait marqué par les inégalités sociales se cristallisant dans les tensions scolaires (2007, p. 56). L'échec à l'ÉUF est un point de tension important, puisque la réussite à cette épreuve sanctionne l'obtention du diplôme, qui marque la fin du parcours de la plupart des étudiants des programmes de formation technique souhaitant par la suite intégrer le marché du travail. Il y a également fort à parier que le RÉ est aussi marqué par les aspirations et les projections professionnelles des collégiens, car, comme l'écrivent Cifali et André,

.....
[L]es cultures des métiers, la culture institutionnelle spécifique des grandes organisations, les formations professionnelles initiales ne sont pas sans influence non plus [...] On n'écrit pas chez Vivendi comme chez Renault ou au ministère de la justice. Et l'écrit représente un enjeu important au cours des formations initiales, qui sont le moment clé de toute socialisation professionnelle. On accède à une profession en respectant des règles d'accès, des mécanismes de cooptation, bref en subissant un contrôle social dans lequel l'écrit occupe une place symbolique importante (2007, p. 107).
.....

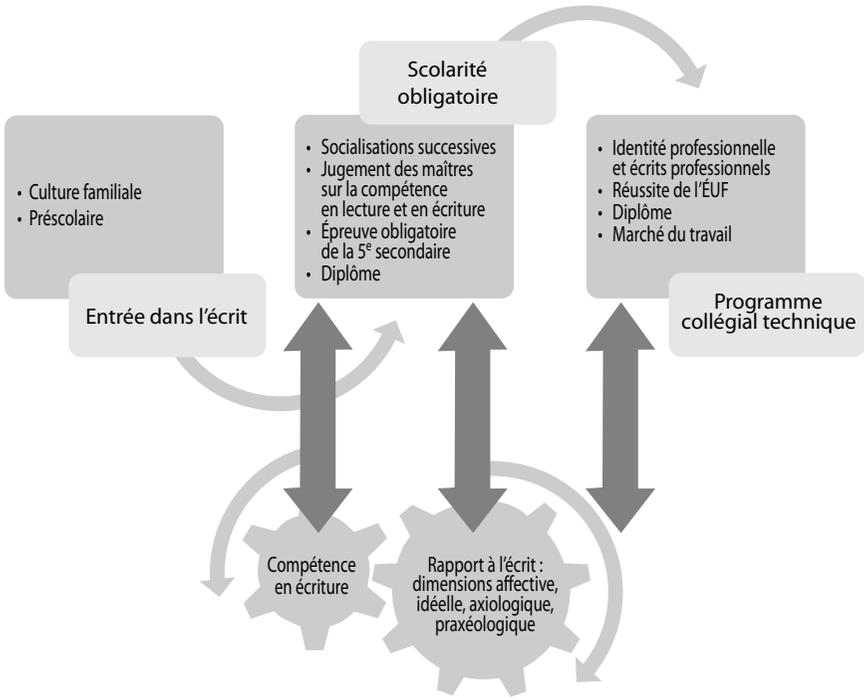
Puisque les compétences scripturales requises en milieu de travail sont rarement celles nécessaires à la réussite de l'ÉUF, il appert que le RÉ des étudiants peut s'avérer situationnel : marqué par la peur de l'échec ou le sentiment d'incompétence dans un milieu et par le sentiment de compétence et de contrôle dans un autre.

Pour répondre à nos questions de recherche, il nous fallait donc trouver le moyen de documenter en profondeur toutes les dimensions du rapport à l'écrit en lien avec les parcours scolaires respectifs des étudiants. En effet, nous souhaitions obtenir le profil individuel de ces étudiants, pour ensuite dégager un profil plus collectif, c'est pourquoi nous avons opté pour les méthodes qualitatives. Les prochaines lignes présenteront l'un des instruments de collecte de données, pour ne pas dire l'instrument central de collecte de données de notre recherche : l'autobiographie de scripteur.

Mais avant d'aller plus loin, nous proposons un schéma (voir la figure 8.1) afin de bien situer notre démarche. Le parcours scolaire y est présenté de façon linéaire, en trois grandes étapes marquées par différents éléments, les zones de transition étant également importantes dans le parcours de l'étudiant. Ensuite, la compétence en écriture se construit au fil du parcours, les flèches du centre montrant que la compétence est marquée par les événements du parcours et que les événements du parcours sont marqués par la compétence. Enfin, la compétence se construit avec le rapport à l'écrit et, inversement, le rapport à l'écrit se construit aussi avec la compétence ; le tout étant imbriqué.

Figure 8.1.

Le schéma conceptuel du rapport à l'écrit et du parcours scolaire des étudiants des programmes de formation technique



3. L'autobiographie de scripteur

Les participants, il va sans dire, seront tous des étudiants de deuxième année d'un programme de formation technique d'une classe de français (enseignant volontaire) ayant donné leur consentement au projet (nombre à venir). Ils devront répondre à un questionnaire de profil socioscolaire et de pratiques déclarées en lecture et en écriture, produire un texte autobiographique de 700 à 900 mots en lien avec l'écriture, et ce, dans le cadre normal des activités prévues au plan de cours, et participer à deux groupes de discussion. Ils devront aussi accepter de donner accès à leurs travaux et à leurs résultats scolaires. Il n'en reste pas moins que l'autobiographie de scripteur se veut la pièce maîtresse de cette recherche, mais c'est aussi un outil didactique digne d'intérêt.

En effet, signalons que l'autobiographie est un genre narratif connu, mais peu exploité au collégial. Plusieurs exemples « canoniques » (Rousseau, Chateaubriand, Beauvoir, Tremblay, Pennac) sont pourtant disponibles. Dans le cadre de notre collecte de données, l'autobiographie s'insère dans une séquence didactique sur le genre narratif et le texte de type autobiographique. L'enseignant sera libre d'adapter la séquence selon son plan de cours, selon les objectifs du cours, selon ses besoins et ceux de ses étudiants. Néanmoins, un modèle de séquence en six phases est proposé à l'enseignant. La phase la plus importante est donc celle de l'écriture individuelle en classe, d'un texte de type autobiographique, relatant les expériences en lien avec l'écriture. Sera alors construite avec les étudiants une trame objective sur laquelle viendront se fixer les événements de la biographie (petite enfance, entrée dans l'écrit, apprentissages primaires et secondaires, succès, échec, transition scolaire, etc.); préalable à la rédaction comme telle, cet exercice sera effectué en classe lors d'une phase de discussion en grand groupe.

Les avantages de faire écrire des autobiographies de scripteurs, autres que celui de collecter de l'information sur le rapport à l'écrit dans le cadre d'une recherche doctorale, sont les suivants : permettre à l'enseignant de poser un regard diagnostique sur le rapport à l'écrit de ses étudiants afin d'ajuster sa pratique et de mieux intervenir sur le plan du développement de la compétence en écriture, permettre un enseignement-apprentissage à partir d'un genre narratif et non à partir de ce qui pourrait être perçu négativement comme une pédagogie du « vécu » (tant décrite dans le réseau collégial), permettre aux étudiants de réfléchir à leur parcours scolaire et de dévoiler explicitement l'origine de plusieurs de leurs difficultés d'apprentissage en écriture.

Si la didactique s'intéresse à la compétence scripturale à travers le prisme du discours interne des élèves sur l'écrit, c'est que ce dévoilement permet d'informer et d'ajuster les pratiques d'enseignement-apprentissage selon de nouveaux paramètres. L'objet de la sociolinguistique, quant à lui, n'est pas celui du récit autobiographique comme accès à une meilleure compréhension de la compétence scripturale comme telle et à son amélioration subséquente, mais comme accès, à travers le discours interne sur l'écrit, au discours social et aux principaux mécanismes en jeu derrière les échanges scripturaux.

Si la didactique ne peut ignorer la sociolinguistique, la sociolinguistique ne peut passer sous silence que le discours sur l'écrit est aussi un produit de l'école et des transpositions didactiques s'opérant dans le vaste laboratoire qu'est la classe de français. Le discours sur l'écrit est ainsi un métadiscours, un métalangage, et il y a fort à parier que derrière le discours des étudiants sur l'écrit, on retrouve fortement l'écho du discours savant. Par exemple, un élève scolarisé sous le règne de la nouvelle grammaire

ou grammaire structuraliste parlera une autre métalangue qu'un élève scolarisé à l'époque de la grammaire normative. Une sociolinguistique de l'écrit n'a d'autre choix que de se tourner aussi vers l'école, et donc, dans une certaine mesure, de remonter à ce que nous appellerons le *contexte didactique*. Une biographie de scripteur commence certes avec le capital linguistique hérité de la famille, pour évoquer Bourdieu, et avec le sens attribué à l'écriture par les familles, pour évoquer Lahire, mais commence aussi avec le contexte scolaire propre à chaque individu.

Aux fins de la recherche, ces autobiographies seront enfin analysées par catégories sur le plan du contenu et sur le plan de la forme (structure de texte et maîtrise de la langue). Ces résultats seront par la suite croisés avec les données obtenues à l'aide des autres instruments de collecte prévus. Or la description de ces moyens de collecte dépasse ici l'objet du présent chapitre.

Conclusion

Après avoir dressé le portrait rapide des difficultés en écriture des collégiens suivant un cours de formation technique et montré en quoi les concepts de rapport à l'écrit et de parcours scolaire permettent justement de poser cette problématique, nous avons exposé les grandes lignes de l'instrument de collecte de données central de la recherche : l'autobiographie de scripteur. Nous sommes convaincues que les résultats obtenus feront avancer les connaissances dans le domaine de l'éducation postsecondaire.

En outre, ces résultats pourront intéresser non seulement les chercheurs dans le domaine de la didactique du français ou celui de l'approche culturelle de l'enseignement, mais aussi les chercheurs en sociologie de l'éducation et en sociolinguistique. Toujours sur le plan de la recherche, l'originalité de notre approche biographique devrait ouvrir des perspectives dans le domaine des méthodes qualitatives. Sur un plan plus pragmatique, documenter le rapport à l'écrit des étudiants du secteur technique rejoint également les préoccupations des enseignants de français qui travaillent auprès de ces jeunes, jour après jour, pour les motiver et les faire progresser dans leur apprentissage de la langue.

Références bibliographiques

- BARRÉ-DE-MINIAC, C. (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*, Lille, Presses universitaires du Septentrion.
- CARREFOUR DE LA RÉUSSITE AU COLLÉGIAL (2010). *La maîtrise de la langue au collégial*, Résultats du sondage réalisé auprès de la population étudiante et présenté lors du colloque du Carrefour le 25 mars 2010: Des défis pour les collèves!, <<http://www.lareussite.info/wordpress/wp-content/uploads/2010/06/Sondage-La-maitrise-de-la-langue-au-collégial.pdf>>, consulté le 10 juin 2010.
- CIFALI, M. et A. ALAIN (2007). *Écrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*, Paris, Presses universitaires de France.
- CHARLOT, B. (1997). *Le rapport aux savoirs: éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos-Economica.
- CHARTIER, A.-M. (2007). « L'école et les mutations de la culture écrite », dans A.-M. Chartier, *L'école et la lecture obligatoire*, Paris, Retz, p. 267-292.
- CHARTRAND, S. (2006). « Un difficile rapport à l'écrit », *Québec français*, n° 140, p. 82-84.
- CHARTRAND, S. et M. PRINCE (2009). « La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois », *Canadian Journal of Education*, vol. 32, n° 2, p. 317-343.
- COLLÈGE DE MAISONNEUVE (2010). *Système d'information sur les programmes*, Montréal, document inédit.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2010). *Regards renouvelés sur la transition entre le secondaire et le collégial*, Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, <<http://www.cse.gouv.qc.ca>>, consulté le 9 juin 2010.
- DUBET, F. (2007). *L'expérience sociologique*, Paris, La Découverte.
- JAFFRÉ, J.P. (2004). « La littératie: histoire d'un mot, effets d'un concept », dans C. Barré-DeMiniac, C. Brissand et M. Rispaïl (dir.), *La littératie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, Paris, L'Harmattan, p. 21-41.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT – MELS (2007-2008), *Résultats aux épreuves de langue d'enseignement et littérature*, <http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/Eprv_uniforme/epr-unif-0708.pdf>, consulté le 14 novembre 2011.



LES DIFFICULTÉS DE LA MAÎTRISE DE L'ÉCRIT CHEZ LES ÉTUDIANTS MAROCAINS

Rachid Arraichi

..... R . é . s . u . m . é .

L'objet de ce chapitre est l'apprentissage du français en milieu universitaire. Nous nous intéressons tout particulièrement aux difficultés de la maîtrise de l'écrit chez les étudiants marocains. Nous aurons à comparer les productions écrites des étudiants de la Faculté de droit de Casablanca, qui constitue un établissement affilié à l'Université Hassan II-Ain Chock, l'une des universités à accès ouvert du Maroc, avec celles des étudiants de la Faculté de management de l'Université Mundiapolis, qui représente l'un des établissements privés prestigieux du pays. Notre hypothèse est que la maîtrise de l'écrit présenterait chez les deux groupes d'étudiants

certaines défaillances majeures, mais que celles-ci seraient plus importantes quantitativement et qualitativement chez les étudiants de la Faculté de droit. En effet, les usages sociaux de la langue française conditionnent sa maîtrise scolaire et universitaire, à l'oral certes, mais aussi à l'écrit. Il est bien clair que les étudiants issus des classes modestes ou plus ou moins aisées qui font majoritairement leurs études à l'Université Mundiapolis sont plus en contact social avec le français, ce qui expliquerait leur maîtrise relative de cette langue, notamment à l'écrit.

.....

La problématique à laquelle ce chapitre tenterait d'apporter des éléments de réponse est la suivante: quelle est l'origine des difficultés de la maîtrise de la production écrite en français chez les étudiants marocains ?

Nous pensons que les usages sociaux du français conditionneraient sa maîtrise à l'université: les étudiants issus des classes avantagées seraient plus en contact social avec le français que les autres étudiants, ce qui expliquerait leur maîtrise relative de cette langue. Pour la validation de cette hypothèse, nous procéderons à la comparaison des productions écrites de deux groupes d'étudiants marocains: un groupe de la Faculté de management de l'Université Mundiapolis, qui constitue l'un des établissements privés prestigieux, et un autre de la Faculté de Droit de l'Université Hassan II – Ain Chock, qui représente l'un des établissements publics à accès ouvert.

Nous aurons à rappeler dans un premier temps les résultats de nos premières enquêtes faites à la Faculté de droit entre 2003 et 2005; nous exposerons par la suite les dispositions prises par cette institution pour améliorer notamment la qualité de l'écrit des étudiants; nous comparerons enfin les prestations écrites des étudiants de l'Université Hassan II – Ain Chock et celles des étudiants de l'Université Mundiapolis.

1. Les premières investigations

Depuis 2003, l'Université Hassan II, à l'instar des autres universités marocaines, a entamé le processus de la réforme universitaire pour continuer et renforcer les réformes entreprises aux cycles fondamental et secondaire, dont le but essentiel est de rendre le secteur éducatif le plus efficace possible. Par ces réformes, on vise une efficacité interne par la réduction de la déperdition scolaire en assurant aux promus une formation qui leur permette de poursuivre, sinon aisément, du moins adéquatement, les études supérieures; on vise également une efficacité externe en ouvrant l'École

sur son environnement socioéconomique et en permettant à l'apprenant, après avoir terminé sa scolarité, de trouver un travail qui correspond à son profil scolaire et universitaire et de contribuer, ainsi, au développement socioéconomique du pays. L'intégration de l'enseignement de *Langue et communication* à l'université s'inscrit dans cette perspective: la langue, le français en l'espèce, constitue un atout majeur pour la bonne continuation des études supérieures (promotion universitaire) et l'intégration plus probable et plus adéquate du marché de l'emploi (promotion sociale). Mais l'enseignement des langues a déjà été amorcé aux cycles fondamental et secondaire. L'enseignement de la langue française commence dès la 2^e année du parcours scolaire de l'élève et se prolonge jusqu'à l'université. Aussi les objectifs fixés pour l'enseignement de *Langue et communication* à l'université concernent-ils plutôt l'amélioration des compétences acquises en matière de langue, l'élève devant en principe posséder une certaine base linguistique et communicationnelle pour entamer le cycle supérieur, ainsi que le renforcement et le perfectionnement de la communication en français.

La maîtrise de la communication passe nécessairement par celle de la langue. Nos investigations auprès des élèves du secondaire (voir Arraichi, 1993, 2002) nous ont permis de tirer la conclusion que le contact prolongé avec le français aux cycles fondamental et secondaire n'implique pas pour autant la maîtrise de cette langue. Des difficultés importantes d'ordre linguistique, notamment celles relatives à la syntaxe, à la grammaire et à l'orthographe, sont toujours présentes dans les productions écrites des lycéens, ce qui rendrait l'enseignement de la communication difficile.

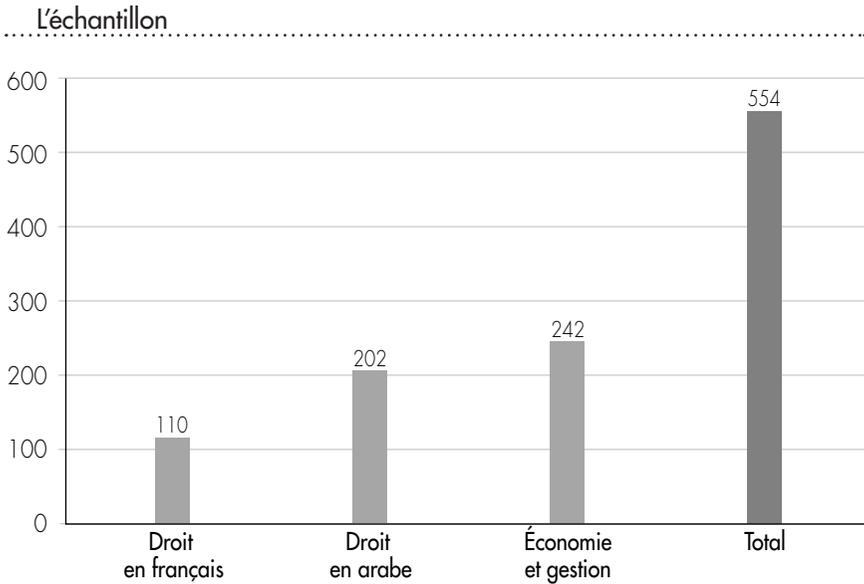
Nous tenons à préciser que ces objectifs ont été adoptés par l'ensemble des universités marocaines et qu'ils ont été clarifiés, détaillés et opérationnalisés par les membres de la direction des universités. Pour notre cas, désignée par la direction et composée de professeurs universitaires et de lauréats de la Faculté des sciences de l'éducation ayant suivi une formation en techniques d'expression et de communication, une commission a préparé dès la rentrée universitaire 2003-2004 un référentiel rappelant les objectifs généraux à respecter, les objectifs particuliers à accomplir, les contenus, les approches pédagogiques et les modalités d'évaluation. Un séminaire a eu lieu en la circonstance. Il visait, d'une part, à communiquer le produit aux intervenants qui avaient des profils différents (soit les professeurs assistants nouvellement recrutés, les lauréats de la Faculté des sciences de l'éducation et, constituant une troisième catégorie de professeurs qui assurent la vacation, des agrégés, des inspecteurs de l'enseignement secondaire, des professeurs du secondaire et des intervenants à l'Institut français de Casablanca) et, d'autre part, à présenter un test de positionnement (voir les annexes, p. 177), qui normalement devrait permettre aux enseignants de pratiquer dans la mesure du possible une pédagogie différenciée,

surtout qu'ils auraient l'occasion de travailler avec des groupes relativement restreints. En fait, ce sont les résultats de ce test de positionnement qui ont permis d'évaluer le profil d'entrée des étudiants de la Faculté des sciences juridiques économiques et sociales (désormais FSJES) à l'écrit et à l'oral. C'est ce même test qui a permis de revoir le contenu, l'approche pédagogique et l'évaluation du module du semestre I.

1.1. Les résultats du test de positionnement

Ayant été nous-même membre de la commission chargée de la conception, de l'évaluation et du suivi de la réforme en matière de langue et de communication à la FSJES de l'Université Hassan II-Ain Chock de Casablanca, nous nous sommes attelé dans un premier temps à faire le dépouillement du test de positionnement. Tous les étudiants ayant passé ce test, nous étions alors dans la contrainte de pratiquer un échantillonnage. Nous avons obtenu un échantillon représentatif de 554 sujets (voir la figure 9.1) par l'application d'un échantillonnage aléatoire systématique (Bendriouch, 1990).

Figure 9.1.



Source: Université Hassan II – Ain Chock, Faculté de droit, 2003-2004.

La variable indépendante retenue était la filière. Nous avons refait la même chose en 2005 pour crédibiliser les résultats de la comparaison. Cependant, au lieu de procéder au dépouillement du test de positionnement, qui n'avait aucune incidence sur la note des étudiants, nous avons travaillé sur une épreuve authentique. Nous voulions voir en situation de contrôle le degré d'amélioration du niveau de maîtrise du français des étudiants par rapport à celui de départ et, par le même fait, vérifier le niveau d'efficacité de l'enseignement de *Langue et communication*.

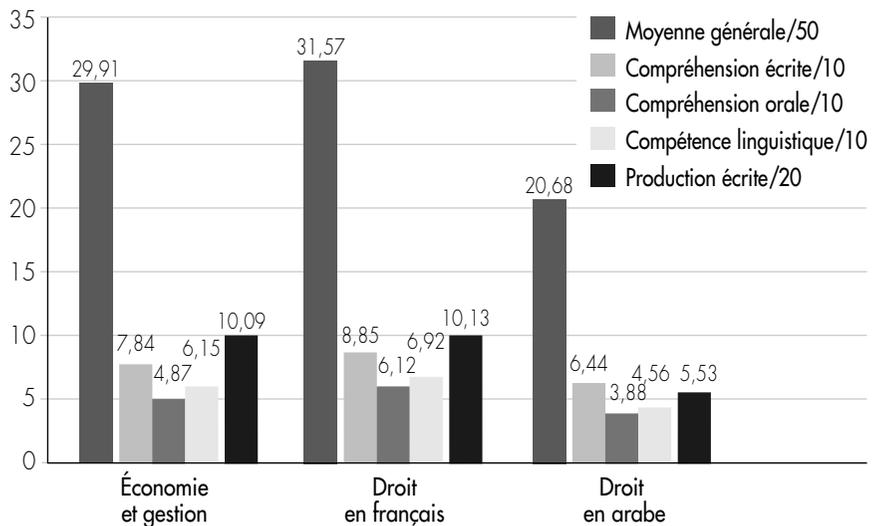
Le test de positionnement concerne les compétences linguistiques, la compréhension écrite, la compréhension orale et la production écrite. Voici les principaux résultats.

Les étudiants de la FSJES, toutes filières confondues, présentent des difficultés sérieuses sur le plan de la langue française. Cependant, ce sont les étudiants de la section arabe de la filière juridique qui se trouvent dans une situation critique (voir la figure 9.2). L'analyse des erreurs contenues dans les productions écrites des étudiants de cette section s'avère inutile, puisqu'elles sont abondantes et de toutes sortes.

Les difficultés les plus importantes s'observent notamment dans la production écrite (voir la figure 9.2).

Figure 9.2.

... Les résultats du test de positionnement

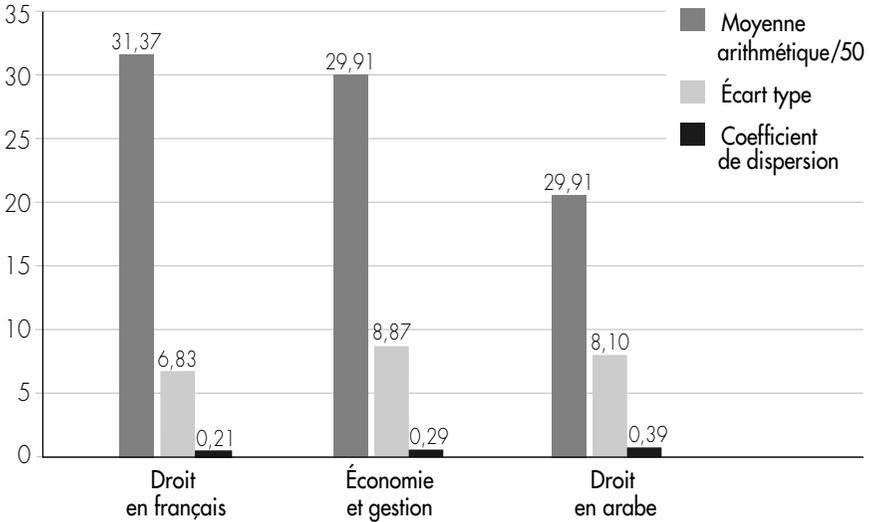


Source : Université Hassan II – Ain Chock, 2005.

L'hétérogénéité du niveau de maîtrise du français caractérise toutes les filières. Cependant, nous constatons une plus forte hétérogénéité dans la filière économique et dans la section arabe de la filière juridique (voir la figure 9.3).

Figure 9.3.

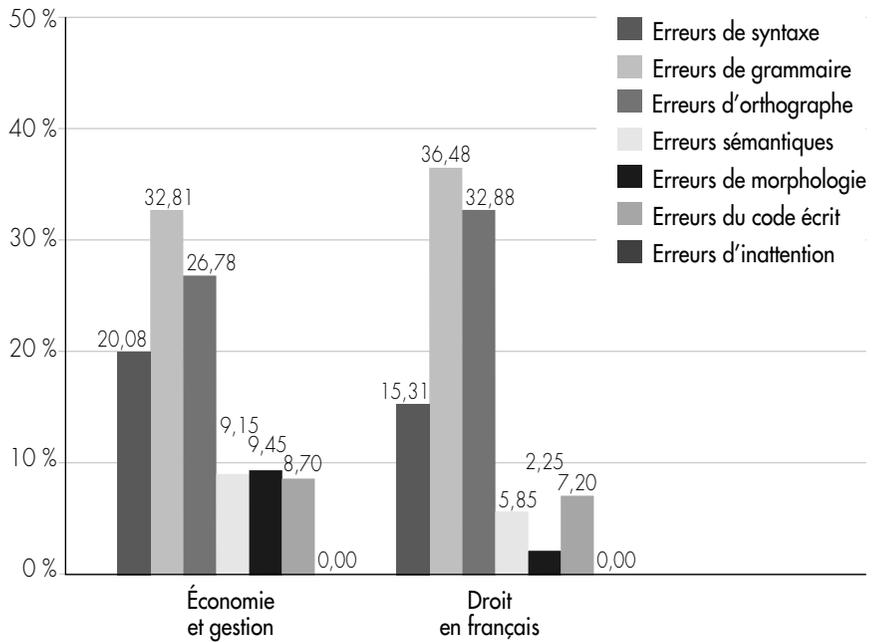
Les résultats (moyenne, écart type, coefficient de dispersion)
du test de positionnement



L'analyse des erreurs contenues dans les productions écrites des étudiants en économie et gestion et de droit en français a montré que ce sont les erreurs de grammaire, d'orthographe et de syntaxe qui viennent en tête; les autres erreurs, si elles sont effectivement relevées, sont relativement faibles.

Figure 9.4.

Les erreurs de langue

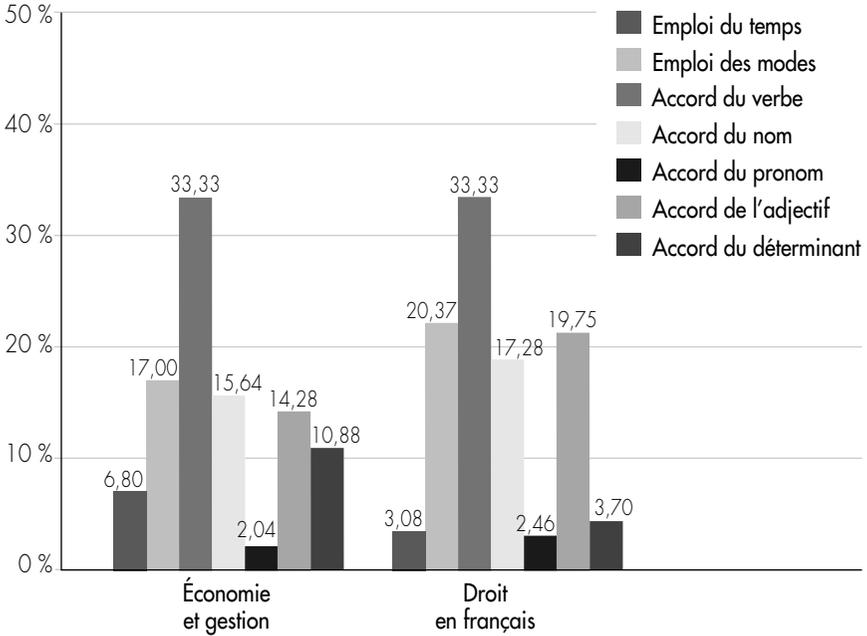


Ces erreurs ne différencient pas véritablement les deux filières, ce qui ne permet pas d'expliquer la performance relative des étudiants de droit en français, notamment en ce qui concerne la compréhension orale et la production écrite (voir la figure 9.2). Bien au contraire, la différence notable des résultats avantage plutôt les étudiants en économie et gestion.

Les erreurs de grammaire les plus fréquentes (figure 9.5) sont, par ordre d'importance, celles relatives à l'accord du verbe, à l'emploi des modes, à l'accord du nom et à l'accord de l'adjectif.

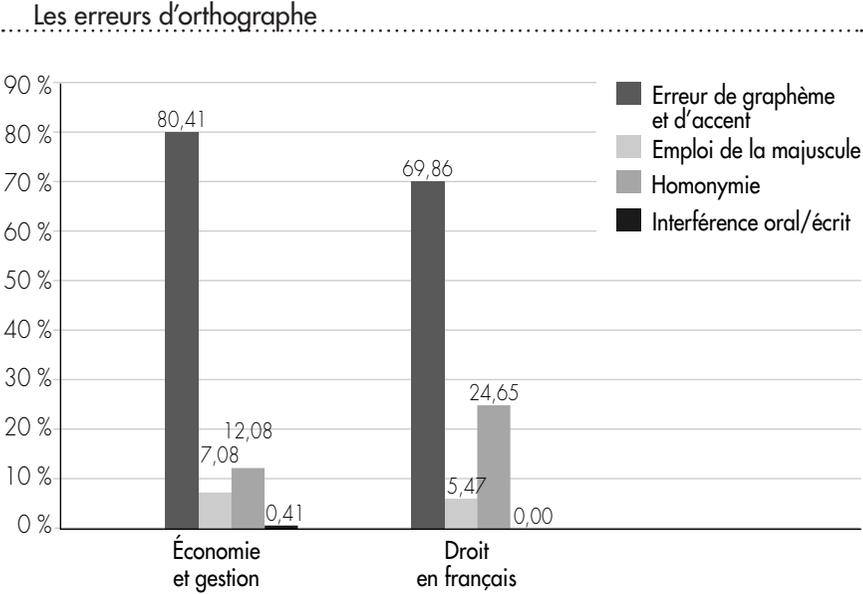
Figure 9.5.

Les erreurs de grammaire



Les erreurs d'orthographe les plus fréquentes (voir la figure 9.6) sont, tout d'abord, les erreurs de graphèmes et de l'accent et, ensuite, les erreurs attribuables à l'homonymie.

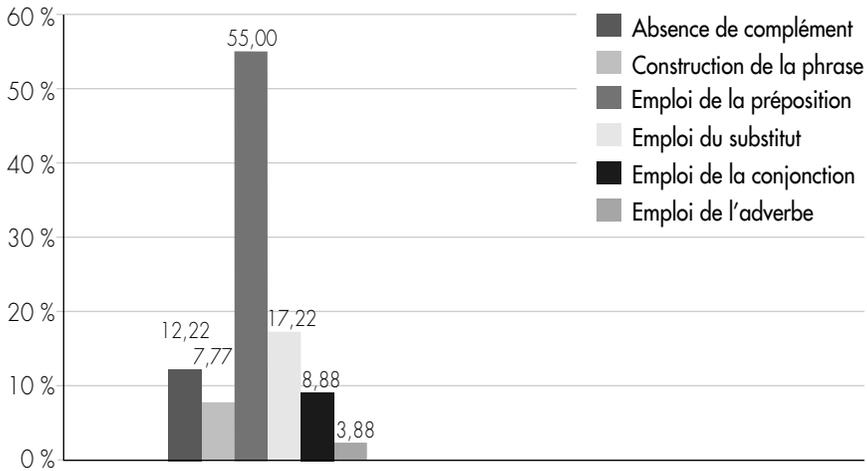
Figure 9.6.



Les erreurs de syntaxe les plus récurrentes (voir la figure 9.7) sont celles relatives à l’usage de la préposition et des anaphores.

Figure 9.7.

Les erreurs de syntaxe et la filière économique



Le test de positionnement ressemble plutôt à une évaluation diagnostique, qui, au lieu de permettre uniquement la différenciation des niveaux de maîtrise du français au sein de la même classe, a laissé voir une nette distinction entre les filières : d’un côté, l’économie et gestion et le droit en français; de l’autre, le droit en arabe. Il fallait donc :

- ▶ différencier les contenus et les adapter aux niveaux des filières : des cours intensifs de remédiation linguistique se sont avérés indispensables pour les étudiants de droit en arabe ;
- ▶ différencier les évaluations. Il y aurait deux types d’évaluation : l’un destiné aux étudiants en économie et gestion et à ceux de droit en français ; l’autre aux étudiants de droit en arabe. Les étudiants devaient être évalués sur ce qu’on leur a effectivement enseigné.

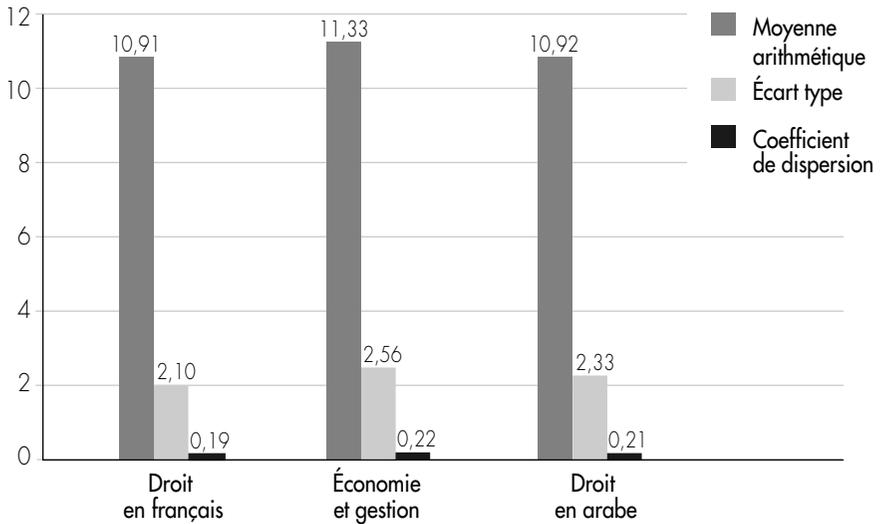
1.2. L’enquête de juin 2005

L’échantillonnage aléatoire systématique a été, à ce propos, très efficace (voir la figure 9.1). Et puisque c’est à l’écrit que les difficultés majeures ont été relevées, nous nous sommes appuyé sur la production écrite proposée

à l'examen de fin de session du semestre IV pour conduire notre investigation: la rédaction d'une synthèse de documents pour les étudiants en économie et gestion et pour ceux de droit en français; la rédaction d'un texte argumentatif pour les étudiants de droit en arabe. Les résultats de cette seconde investigation nous montrent que, en ce qui a trait à la note globale (partiel, participation orale et examen de fin de session), il y a eu des changements significatifs (voir la figure 9.8).

Figure 9.8.

Les résultats (moyenne, écart type, coefficient de dispersion) de l'examen de fin de session (2005)



Le rapprochement est très net entre la filière économique, dont la moyenne de l'examen est de 11,33, et la filière juridique, dont la section française enregistre une moyenne de 10,91 et la section arabe, une moyenne de 10,92. Les écarts-types sont certes également très rapprochés (respectivement 2,56, 2,10 et 2,33), mais leur faiblesse indique la signification des moyennes arithmétiques. De 2003 à 2005, les valeurs des coefficients de dispersion (CD) décroissent (voir les figures 9.3 et 9.8), ce qui démontre qu'il y a moins d'écart de niveaux dans la même filière ou entre les sections d'une filière. Par ailleurs, si la section arabe de la filière juridique enregistre une moyenne de 10,92 en 2005 au lieu de 8,27 en 2003, la section française de la filière juridique et la filière économique obtiennent respectivement 10,91 et 11,33 en 2005 au lieu de 12,62 et 11,96 en 2003.

Faudrait-il en déduire que les niveaux de maîtrise du français ont tendance à s'égaliser? Que le niveau de maîtrise du français chez les étudiants de droit en arabe s'améliore et que celui chez les étudiants de droit en français et en économie et gestion se dégrade? Qu'il y a eu en l'espace de deux ans seulement un changement important des performances des étudiants de la Faculté de droit?

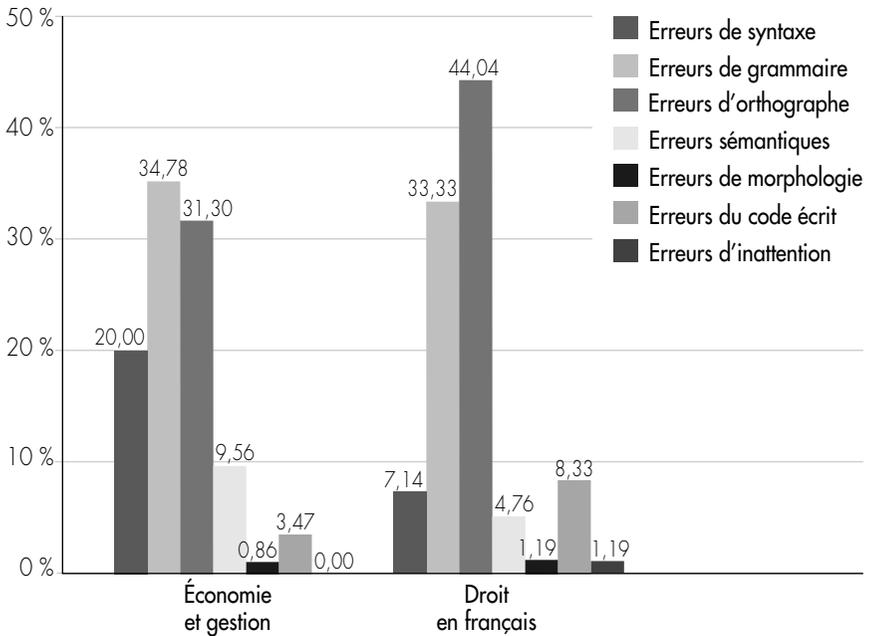
Si la moyenne générale des étudiants de la section arabe de la filière juridique a connu une légère montée entre 2003 et 2005 et s'ils attestent maintenant plus d'homogénéité, cela impliquerait une certaine amélioration; peut-être même serions-nous autorisé à parler d'une évolution significative si l'on rappelle que l'épreuve de 2005 (production d'un texte argumentatif) est plus difficile et plus complexe que le test de positionnement de 2003. Cependant, les erreurs encore présentes et presque de la même ampleur relevées dans les productions écrites nuancent distinctement cette thèse. Les enseignants nous assurent quand même que ces étudiants, pour la plupart, réalisent un certain progrès à l'oral, notamment pour ce qui est de la prise de parole en public. En sachant que la participation orale de l'étudiant représente 30 % de la note globale, on comprend pourquoi il obtient une moyenne plus ou moins satisfaisante. Un étudiant moyen à l'écrit mais qui participe beaucoup à l'oral peut généralement obtenir une bonne moyenne générale.

Il faudrait se garder, cependant, d'interpréter le rapprochement des moyennes des étudiants comme indice d'égalité de niveau: un étudiant de la section arabe de la filière juridique peut avoir la même moyenne – c'est très fréquent d'ailleurs –, sinon une moyenne plus élevée, que celle d'un étudiant de la section française de cette filière ou d'un étudiant de la filière économique. Ces résultats s'expliquent par le fait que les contenus sur lesquels ils ont été évalués sont différents: la rédaction d'une synthèse est, de loin, plus difficile et plus complexe que la simple production d'un texte argumentatif. L'épreuve de fin de session reste quand même très déterminante (40 % de la note globale). De plus, on est de manière générale plus exigeant avec les étudiants des filières francophones, notamment avec ceux de la section en français de la filière juridique, qui ont choisi délibérément le français comme langue d'enseignement et qu'ils maîtrisent relativement bien, qu'avec les étudiants arabophones.

Seulement en ce qui concerne l'épreuve de fin de session, nous avons décelé presque la même importance quantitative des erreurs, même les plus élémentaires, chez les étudiants de droit en arabe. Tout travail d'identification et de classement des erreurs serait vain et inutile. Pour ce qui est des étudiants des sections francophones, les erreurs de grammaire, d'orthographe et de syntaxe sont toujours prépondérantes (voir la figure 9.9).

Figure 9.9.

Les erreurs de langue (2005)



Cependant, si la présence de certaines erreurs, notamment d'orthographe, est probablement imputable au manque, sinon à la rareté, de lecture chez les étudiants, la présence des autres erreurs s'expliquerait surtout par la complexité du type d'écrit (la synthèse) que les étudiants devaient réaliser. La preuve en est que la présence de certaines erreurs de grammaire et de syntaxe diminue plus ou moins nettement au moment où celle d'autres augmente (voir les figures 9.10 et 9.11).

Figure 9.10.

Les erreurs de grammaire (2005)

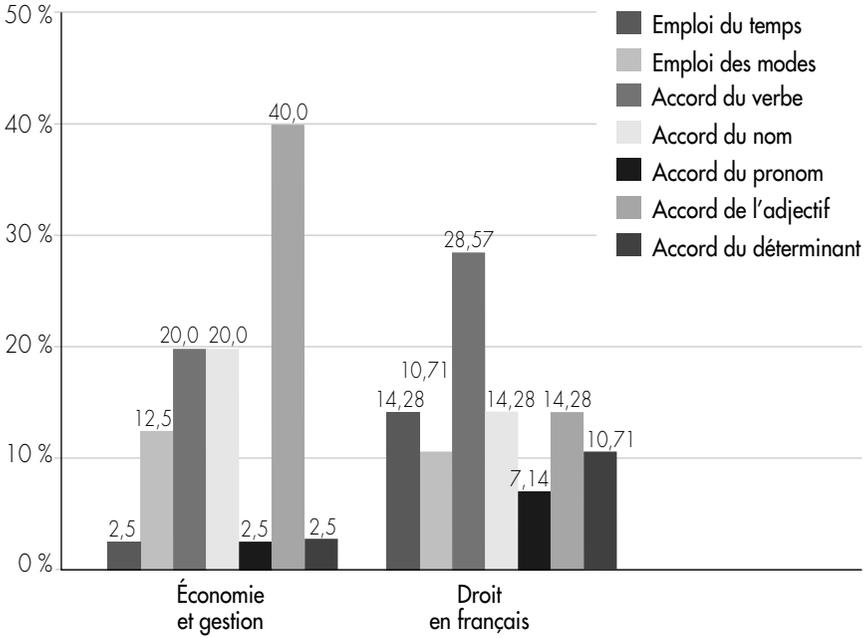
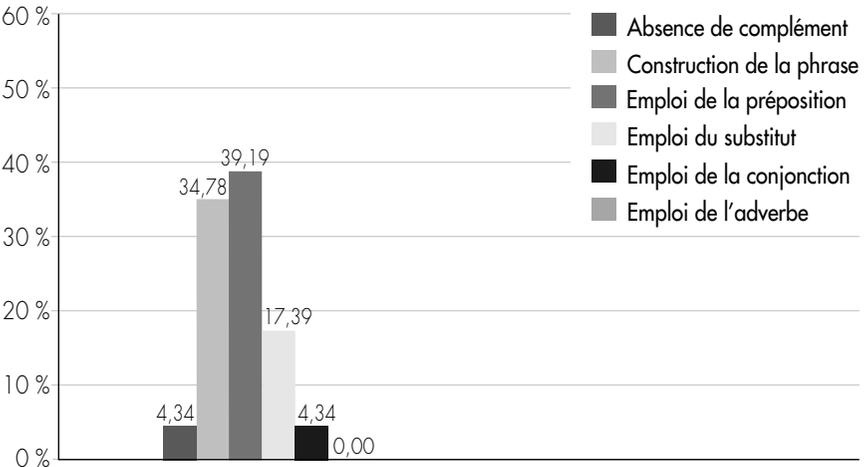


Figure 9.11.

Les erreurs de syntaxe (2005) et la filière économique



Il nous semble tout à fait normal que l'on apprenne la langue en situation : quand on doit faire face à des situations nouvelles et, de surcroît, complexes, des difficultés nouvelles et d'égale complexité apparaissent. Elles disparaissent généralement une fois que sont suffisamment maîtrisées les situations d'écriture qui les impliquent.

2. Les nouvelles dispositions

Il est incontestable que l'enseignement de la langue française et de la communication est indispensable pour les filières juridiques et économiques. Si le bilan n'était pas très positif, cela serait dû en grande partie aux objectifs trop ambitieux assignés à cet enseignement. En effet, il est difficile de prodiguer un enseignement de communication sans que l'apprenant ait une base linguistique minimale lui permettant à la fois de comprendre ce qui est énoncé oralement et par écrit et de produire à son tour des énoncés corrects et sensés. La conception de départ des contenus, des approches d'enseignement et d'évaluation faisait partie de cette exigence. L'on escomptait des différences de niveau de maîtrise du français à l'entrée de l'université, mais l'on comptait sur une mise à niveau en matière de langue d'un mois ou deux au maximum en s'appuyant sur les résultats que révélerait une évaluation du profil d'entrée. C'était, d'une certaine manière, minimiser les difficultés de maîtrise de la langue française d'une bonne partie, pour ne pas dire de la majorité, des étudiants. L'on n'exagérerait pas si l'on disait que d'aucuns ignoraient même les règles élémentaires de la grammaire française. Et le défi de départ, qui était de consolider les compétences linguistiques des étudiants grâce à un enseignement orienté vers la communication, s'était vu perdre progressivement de sa consistance et de sa pertinence à mesure que progressait l'expérience de la réforme. Il fallait s'attendre à ce qu'un départ non réussi, s'il annonce quand même une certaine évolution, bloquerait à jamais l'évolution effective et que des solutions de rechange, même bien pensées, n'arrangeraient pas efficacement les choses. Le cas des étudiants de la section arabe de la filière juridique en est un bon exemple. Il est vrai, comme certains le stipulent fréquemment, qu'un enseignement de la communication en arabe aurait épargné certaines difficultés à ces d'étudiants. Cependant, ils n'auraient pas eu la chance de voir s'améliorer leurs connaissances d'une langue qui constitue, jusqu'à aujourd'hui, un capital sûr et incontournable pour la poursuite des études supérieures et l'intégration du marché de l'emploi. Ce défi, il fallait le relever en s'appuyant sur les nouvelles données livrées par l'expérience.

Par ailleurs, l'enseignement de la communication n'est pas évident même pour les étudiants qui maîtrisent relativement la langue française. On l'a remarqué chez les étudiants de la section française de la filière juridique et chez les étudiants de la filière économique. La compétence communicative, pour qu'elle puisse être développée à l'école, nécessite que l'élève grandisse dans un milieu où il apprend à communiquer tout d'abord et de manière intensive (Arraichi, 1993, 2002). Les compétences argumentatives que nous avons décelées chez les étudiants des sections et filières francophones, sur le plan de la production écrite notamment, en même temps qu'elles révèlent une maîtrise peu ou plus ou moins satisfaisante de la langue française, attestent des habiletés communicatives acquises sur le tas : les étudiants de droit en français sont, pour une part non négligeable, issus de couches sociales plutôt favorisées. Ils communiquent plus ou moins assidûment en français, aussi bien à la maison qu'à l'école, et leur histoire scolaire s'est déroulée dans des institutions privées ou publiques privilégiées. L'origine sociale constitue un facteur d'une très grande influence pour ce qui est de l'apprentissage du français. Il fallait prendre ce facteur en considération lors de la conception des programmes de langue et communication.

Par conséquent, des dispositions urgentes ont été prises, d'abord à la FSJES, à partir de l'année universitaire 2007-2008, et officiellement à l'échelle nationale à partir de 2009-2010 :

- ▶ Tous les étudiants doivent bénéficier de cours intensifs en matière de langue durant la 1^{re} année universitaire. On a recommandé les approches dites FLE (français langue étrangère) et FOS (français sur objectifs spécifiques) pour deux raisons. D'une part, pour appliquer les dispositions du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), basé sur six niveaux (A1, A2, B1, B2, C1, C2), le test d'entrée permettant d'établir le niveau de l'étudiant qui doit, à la fin de la 1^{re} année universitaire, avoir atteint le niveau A2+. D'autre part, pour donner une coloration juridique ou économique aux contenus du français afin de faciliter l'apprentissage des autres matières et de préparer l'étudiant à la vie active, où le français est encore de rigueur.
- ▶ Pour ce qui est des autres semestres, les activités de langue doivent être conçues en fonction des exigences linguistiques et rédactionnelles des activités évaluables. Ainsi, pour la dissertation juridique, il a été recommandé de travailler par exemple sur la nature et les fonctions des connecteurs logiques, la subordination (subordonnée causale, finale, consécutive, concessive, comparative, hypothétique), etc. C'est une façon de mettre à profit

l'approche dite FOS, où l'enseignement du français est corrélé à l'enseignement des autres matières de la filière. À ce propos, la concertation avec les enseignants de la filière (juristes ou économistes) a été enrichissante.

- ▶ Il a été aussi indiqué de renforcer le travail sur la production écrite sans toutefois ignorer l'oral. Ainsi, pour la section arabe de la filière juridique, on a recommandé de consacrer le semestre III à l'argumentation à l'écrit et à l'exposé oral; le semestre IV à la dissertation juridique à l'écrit et aux techniques du débat à l'oral; le semestre V à la communication socioprofessionnelle à l'écrit et à l'entretien d'embauche à l'oral; le semestre VI à la conception, la rédaction, la présentation et la défense d'un projet. Pour la section française de la filière juridique, on a recommandé de consacrer le semestre III au résumé et au compte rendu de textes juridiques à l'écrit et à l'exposé oral; le semestre IV à la dissertation juridique, à la synthèse de documents à l'écrit et au débat à l'oral; le semestre V à la communication socioprofessionnelle à l'écrit et à l'entretien d'embauche à l'oral; le semestre VI à la conception, la rédaction, la présentation et la défense d'un projet. Pour la filière économique, on a recommandé de consacrer le semestre III au résumé et au compte rendu de textes économiques à l'écrit et à l'exposé à l'oral; le semestre IV à la dissertation économique, à la synthèse de documents à l'écrit et au débat à l'oral; le semestre VI à la communication socioprofessionnelle à l'écrit et à l'entretien d'embauche à l'oral.

3. L'environnement socioculturel et la maîtrise de l'écrit

Pour la Faculté de droit, nous avons analysé les productions écrites des étudiants du master en droit administratif et sciences administratives à qui nous prodiguons le cours de communication administrative. Les étudiants avaient le choix de rédiger une dissertation ou d'analyser une affiche publicitaire. Pour la Faculté de management de l'Université Mundiapolis, les étudiants avaient le choix entre la rédaction d'une plaidoirie ou l'analyse d'une affiche publicitaire.

Précisons que le master en droit administratif et sciences administratives accueille des étudiants relativement performants en matière de français. Il y a certes des différences de niveau entre les diverses promotions, mais en général on y trouve des étudiants qui ont suivi une filière juridique en français ou des fonctionnaires qui espèrent évoluer dans leur carrière

et qui disposent d'un niveau de français relativement satisfaisant. Dans les autres masters de droit, les difficultés de maîtrise du français sont bien plus importantes. La même précision pourrait être faite pour les étudiants de l'Université Mundiapolis : si entre les différentes filières et à l'intérieur d'une même filière, on peut quand même encore et parfois fortement déceler une hétérogénéité des niveaux de maîtrise de la langue française, pour la filière Gestion des entreprises et de l'administration, les étudiants disposent en général d'une bonne maîtrise du français.

Il est bien clair que la différence chez les deux populations analysées ne se situe pas uniquement sur le plan de la langue et de sa mise en texte, mais également et surtout sur le plan de la dimension argumentative, dont la maîtrise nécessite forcément une pratique sociale permanente. Comme ce que nous avons pu déceler chez les étudiants de droit en français de la FSJES, la maîtrise du français, notamment à l'écrit, n'est pas réductible à la seule maîtrise de la langue, mais elle implique aussi et surtout la construction de la pensée dans cette langue, que reflète un texte bien construit, s'articulant autour d'un plan claire et cohérent. En effet, la rédaction du résumé de texte, du compte rendu ou de la synthèse nécessite de l'étudiant, outre la capacité d'analyse, la faculté de synthétiser, de façon à pouvoir à la fois reformuler les idées essentielles du texte et les transmettre simplement, succinctement et objectivement. Par ailleurs, un exercice comme la production d'une plaidoirie, d'un réquisitoire, d'un essai ou d'une dissertation requiert de la part de l'étudiant d'être capable de bâtir une argumentation, tout en maîtrisant suffisamment les caractéristiques du texte argumentatif, en choisissant et en utilisant judicieusement des arguments, en les hiérarchisant selon un circuit dûment adopté et une stratégie sciemment adaptée.

Rappelons que nous avons choisi délibérément de comparer des productions d'étudiants de niveaux universitaires totalement différents : celles d'étudiants du master bilingue de droit administratif et sciences administratives, qui ont un niveau baccalauréat + 4 (FSJES), et celles d'étudiants de la filière Gestion des entreprises et de l'administration, qui en sont seulement à leur première année à l'Université Mundiapolis. Les cours offerts à l'université, au privé comme au public, permettent une certaine amélioration du niveau de maîtrise du français, ce qui est particulièrement remarquable en ce qui a trait à certaines activités comme la compréhension orale et écrite du texte et les activités orales. Par contre, ils sont de loin insuffisants pour une amélioration très significative du niveau de maîtrise de ces activités et nettement inefficaces pour une maîtrise réelle et suffisante de l'écrit, lorsqu'il s'agit en particulier de l'argumentation.

L'écrit devient d'autant plus difficile à maîtriser que l'étudiant est appelé à faire montre d'autonomie et de rationalité. Pour la production d'une dissertation sur document, les étudiants de la FSJES se devaient de prouver leur capacité à comprendre ainsi qu'à exposer la problématique et les idées essentielles du document qui leur a été soumis. Ils devaient aussi démontrer leur aptitude à discuter cette problématique et ces idées (disposition rationnelle) et à la dépasser en apportant, en argumentant et en illustrant leur opinion personnelle (disposition à l'autonomie). Même si la consigne n'était pas la même pour les étudiants de l'Université Mundiapolis, dont la plupart auraient effectué de la même manière sinon mieux l'exercice de la dissertation s'ils avaient été simplement initiés à la méthodologie de la dissertation sur document, il n'en demeure pas moins vrai que la production qu'ils devaient réaliser était d'autant difficile et complexe et nécessitait, de leur part, la même disposition à l'autonomie et à la rationalité.

En effet, écrire une plaidoirie ou un réquisitoire à partir d'un document relatant une affaire réelle nécessite une très bonne compréhension du document, un choix ciblé des arguments à utiliser (disposition rationnelle) ainsi qu'un ordonnancement et une hiérarchisation personnels des arguments selon une stratégie qui permettrait l'atteinte des objectifs (disposition à l'autonomie).

Conclusion

Nous avons voulu tester les deux groupes d'étudiants en contrôlant la situation d'écrit : l'analyse d'une même affiche publicitaire. Les résultats étaient très éloquentes : si nous avons pris la précaution de consacrer aux deux groupes la même durée de cours, de proposer et d'expliquer la même grille méthodologique, de traiter les mêmes exemples avec des modèles écrits d'analyse, nous n'avons pas été surpris pour autant de constater que les étudiants de l'Université Mundiapolis ont plus ou moins réussi cet exercice. La structure du texte, le souci porté à l'agencement des idées, le choix des connecteurs appropriés, le marquage stylistique par l'antéposition du verbe ou de l'adjectif, la mise à profit de la dimension symbolique et connotative, le choix des bons arguments, du circuit et de la stratégie argumentative, l'assimilation rapide des modalisateurs et des procédés de l'implicite, autant d'éléments que l'École ne peut évidemment pas enseigner en une vingtaine de séances, mais que nous retrouvons nettement dans les productions d'une partie non négligeable des étudiants de l'Université Mundiapolis. Ce qui est à évaluer ici, ce n'est pas uniquement la compétence linguistique, mais aussi et surtout la manière de penser dans une langue, la construction de cette pensée dans cette langue, un savoir-faire ! Il serait donc bien naïf de croire et fallacieux de faire croire que c'est à l'École seulement qu'on acquiert ce savoir : si certains étudiants de l'Université

Mundiapolis ont plus ou moins réussi cet exercice, si des étudiants de la FSJES d'un effectif moindre l'ont aussi réussi, c'est en partie grâce à leur parcours scolaire et en grande partie grâce à leur environnement socioculturel qui les porte, dans des situations authentiques de communication, à utiliser le français ou l'arabe en tant que langue maternelle de manière autonome et rationnelle. L'autonomie et la rationalité ne sont pas et ne pourront être le fait de l'École; on les a ou pas, l'École ne fait que les développer, les améliorer, voire les perfectionner. Elle ne les enseigne assurément pas, et pourtant elle les pose comme objets d'évaluation!

Il est bien clair donc que l'usage fréquent du français dans des situations authentiques de communication conjugué à un modèle de socialisation fondé sur un système de communication ouvert, qui privilégie l'échange, le dialogue et la rationalité, participe de beaucoup à la réussite, voire à l'excellence, scolaire et universitaire en matière de français des étudiants issus des classes moyennes et avantagées.

ANNEXE 1

LE TEST DE POSITIONNEMENT – ANNÉE UNIVERSITAIRE 2003-2004 :
1^{er} SEMESTRE

.....

La terre menacée

Elle ne l'est pas par une invasion de petits hommes verts venus de je ne sais quelle galaxie, mais par ceux-là mêmes qui l'habitent et qui dépendent entièrement d'elle. Les hommes menacent leur planète et tendent à perpétrer un gigantesque suicide collectif dont nul ne réchappera.

Certes, cette crainte n'est pas nouvelle. Dès l'apparition des effroyables engins de destruction que constituent les bombes thermonucléaires, les esprits lucides ont noté que l'homme était désormais capable de ravager toute la surface de la planète, d'anéantir toute trace de vie. Ce danger n'a pas disparu. Mais il s'en rajoute aujourd'hui un autre, plus diffus, multiforme, lent, sournois, et pourtant tout aussi implacable. À force de chercher à modifier la nature à son profit, l'homme a fini par mettre en péril les équilibres naturels qui sont la base même de sa survie. La conscience de ces réalités est aujourd'hui si forte que chaque mois apporte son lot de nouvelles menaces et mises en garde.

Nous sommes aujourd'hui en possession d'un véritable catalogue de dangers naturels que médias ou hommes politiques développent alternativement à des rythmes et selon des priorités dont les motivations sont d'ailleurs souvent assez obscures.

L'atmosphère, cette couche ténue de gaz qui enveloppe notre planète, qui assure l'environnement douillet propre à la vie, est en train de se détériorer. La « couche » d'ozone qui, à 35 km d'altitude, nous protège des rayonnements ultraviolets solaires se déchire aux pôles. Le gaz carbonique, constituant mineur de l'atmosphère par sa masse, mais essentiel pour l'équilibre thermique, s'accumule à une allure que l'on commence à redouter pour ses conséquences climatiques. L'air des villes est si pollué que les maladies pulmonaires s'y multiplient, de même que les cas d'asphyxie, au point d'alerter les gestionnaires de la sécurité sociale américaine. L'eau de pluie, autrefois considérée comme symbole de la pureté céleste, est à présent si acide que, dans certaines régions, elle perfore chimiquement les feuilles des arbres et les carrosseries des voitures. L'eau douce des continents est de plus en plus polluée, les nappes phréatiques saines deviennent rares. L'homme consomme de plus en plus d'eau douce et donc en salit de plus en plus. L'eau potable va-t-elle devenir à la surface du globe un produit plus précieux que le vin ? L'océan, milieu que l'on croyait infini, à qui l'on attribuait des vertus régénératrices inépuisables, est lui aussi pollué : les espèces vivantes y sont menacées, l'étalement de

films mono moléculaires d'huiles pétrolières inhibe son rôle de grand régulateur des équilibres chimiques en surface ; des déchets toxiques s'accumulent près des côtes.

Mais les perturbations du cycle de l'eau ne sont pas seulement d'ordre chimique. La déforestation et l'érosion des sols amplifient la fréquence et l'amplitude des inondations. Les modifications climatiques introduites par les changements de composition de l'atmosphère induisent ici une désertification, là des tornades, partout une lente montée du niveau des mers. Les îles paradisiaques des Maldives sont menacées de disparition par submersion.

Claude Allègre (1990). *Économiser la planète*,
Paris, Librairie Arthème Fayard.

1. COMPRÉHENSION ÉCRITE (10 points)

A. Cochez la bonne réponse (3 points)

- Ce texte traite : de la poésie moderne, du terrorisme, de l'écologie, de l'inflation économique.
- La terre est menacée par : la multiplication d'une flore marine dangereuse, l'étalement de films d'huiles pétrolières sur les terres cultivables, l'invasion de petits hommes verts, l'action néfaste de l'homme sur son environnement.
- Les îles des Maldives sont menacées : de disparition sous les mers, de désertification, de déforestation, d'érosion

B. Lisez le texte, cochez la case qui convient. Justifiez vos réponses (5 × 1 = 5 points)

	Vrai	Faux	Justification
La consommation humaine de l'eau est excessive.			
Le danger qui menace la terre vient des extra-terrestres.			
L'homme en cultivant la terre la détruit.			
Les hommes politiques ne parlent pas des dangers qui menacent la terre.			
Seul l'océan garde ses vertus régénératrices intactes.			

C. Répondez à la question suivante (2 points)

Citez trois éléments naturels menacés par la pollution et précisez comment!

2. COMPRÉHENSION ORALE (10 points)

Vous allez écouter deux fois votre professeur lire un document de deux minutes environ. Lisez d'abord les questions. Vous écouterez ensuite une première fois la lecture du document. Concentrez-vous sur l'écoute. Puis commencez à répondre aux questions. Vous écouterez une deuxième fois la lecture du même document. Finissez de répondre aux questions.

Document oral que le professeur doit lire aux étudiants **deux fois**.

Il s'agit d'une interview réalisée par la revue *Univers Nature* (avril 2002, ROC).

.....

Hubert REEVES (Astrophysicien québécois, président de la Ligue pour la préservation de la faune sauvage et la défense des non-chasseurs)
« 7 réponses pour l'environnement »

U.N. – *Les actions internationales en faveur de l'environnement ont des difficultés à se mettre en place tandis que le réchauffement de la planète et le changement climatique sont de plus en plus visibles; pensez-vous que nous pouvons encore être optimistes?*

H.R. – La question de l'optimisme est une question intéressante, que nous nous posons tous. La personne qui regarde un peu ces dossiers ne peut qu'être très préoccupée par l'avenir de la planète à l'échelle de quelques décennies. Je pense aussi qu'il faut être optimiste. Moi, je dis souvent que je suis volontairement optimiste. Parce que si on est pessimiste, c'est pire. Il ne faut pas décourager, il ne faut pas démobiliser les gens. Et, souvent, dans les conférences et les publications, je fais état de résultats qui ont été obtenus. Nous en avons un très récent qui est précisément le fait que les plombs vont être interdits d'ici quelques années, que des animaux dits nuisibles ont été extraits de la liste. Voyez, quand il y a des événements comme ça, je m'efforce toujours de les mettre en évidence. Le problème de la couche d'ozone est en train de se résoudre, le problème des pluies acides, en tout cas en Europe et en Amérique, est en train de se résoudre. Ça montre que, quand les gens sont prêts à s'associer, et surtout quand des scientifiques, des politiques et des hommes d'affaires se mettent ensemble, on peut faire des choses. C'est très important de ne pas donner l'impression que c'est foutu, qu'il n'y a plus rien à faire, qu'il n'y a plus qu'à se flinguer, etc., etc.

U.N. – *Certains écologistes disent presque que c'est la fin du monde, et que les dégâts que la terre a subis sont irréversibles. Que pensez-vous de cela?*

H.R. – Le discours écologique peut être très noir, il peut déprimer les gens. Non, ça, ce serait le mauvais discours écologique, ce serait le pire. Il faut au contraire dire soyons réalistes, voyons les choses telles qu'elles sont, mais on peut encore faire quelque chose et il y a des choses qui ont été faites et qui sont faites en ce moment. La ligue pour la protection de la faune sauvage (le ROC) en est un exemple, puisqu'elle obtient régulièrement des résultats très importants. Il faut mettre ça en avant chez les jeunes surtout. Je crois qu'il y a une partie de la vie humaine qui est particulièrement réceptive à cela, c'est l'adolescence.

U.N. – *Donc vous pensez que les adolescents s'intéressent particulièrement à ce problème. Pourquoi d'après vous?*

H.R. – À l'adolescence, les jeunes gens ont besoin de se mobiliser, de se motiver pour quelque chose. C'est une nécessité pour la formation de l'esprit humain d'être, d'avoir une opération, d'avoir un but, d'avoir une idéologie. Le côté positif de la crise mondiale c'est que ça donne motivation à tout le monde mais surtout aux jeunes, à l'âge de l'adolescence, qui sont tout prêts à s'occuper de ces choses et qui en ont besoin, je dirais, pour leur structure psychologique. Je fais souvent des conférences dans des écoles, dans des lycées et je vois bien qu'ils sont prêts à bondir. Vous n'avez plus ça chez les adultes. Bien sûr, ils écoutent, mais vous ne sentez pas que pour eux c'est vital d'avoir un objectif. Je pense que c'est génial.

.....

A. Cochez la case qui convient ($5 \times 1 = 5$ points)

	Vrai	Faux	N'est pas dit dans le document
Hubert REEVES est optimiste, car l'état de la planète est satisfaisant.			
Plusieurs décisions positives ont été prises en faveur de l'environnement.			
Même si les hommes d'affaires et les politiques s'associaient, il est trop tard pour sauver la nature.			
Les adolescents peuvent aider la cause écologique.			
Hubert REEVES affirme que tous les problèmes écologiques seront résolus à long terme.			

B. Répondez aux questions suivantes (5 points)

1. Que défend Hubert Reeves? (2 points)
2. En quoi la défense de la nature intéresse-t-elle les jeunes? (3 points)

3. COMPRÉHENSION LINGUISTIQUE (10 points)

A. Complétez ce dialogue en mettant le verbe entre parenthèses au temps qui convient et en comblant les vides laissés par des connecteurs du discours (les mots qui manquent) ($10 \times 0,5 = 5$ points)

Deux personnes ayant des opinions contraires discutent. L'un est un écologiste convaincu, et l'autre pense plutôt au rendement et à la croissance économique. Afin que le rendement de nos terres (être) _____ meilleur, il faut que nous _____ (utiliser) _____ des insecticides et des engrais. Les insecticides et les engrais _____ (s'être avéré) _____ néfastes pour la terre; il faut que nous _____ (s'en passer) _____ ou alors utiliser des produits non chimiques. Durant des années, l'homme _____ (construire) _____ des villes de plus en plus grandes pour répondre aux besoins des hommes. Et aujourd'hui, il _____ (se retrouver) _____ enfermé dans le béton. D'abord, il faut préserver les espaces verts, _____ pas aux dépens des aires industrielles. Nous nous sommes battus _____ que notre économie prospère. Dans l'avenir, nous _____ (faire) _____ tout pour que cela continue _____ la nature meurt, alors l'homme mourra aussi.

B. Complétez le passage suivant par les mots qui conviennent. Choisissez parmi ceux que l'on vous propose ($10 \times 0,5 = 5$ points)

Les écologistes sont des gens (que – qui – dont) _____ s'occupent de l'environnement. (ses – ces – c'est) _____ savants se soucient (de – à l' – de l') _____ avenir de la planète. (leur – leurs) _____ recherches aident énormément à trouver des solutions pour protéger la vie sur terre. Mais, en fait, si l'homme réfléchissait un peu, il se rendrait compte que nous sommes (tout – toute – tous) _____ concernés par ce problème.

4. EXPRESSION ÉCRITE (20 points)

Sujet: Vous êtes membre d'une association dont le but est de défendre une cause humanitaire (la nature, les droits de l'Homme, les animaux...)

Écrivez une lettre à votre ami(e) pour lui parler des activités de cette association (son utilité, son action...) et pour essayer de le (la) convaincre de rejoindre votre groupe.

Grille d'évaluation de la lettre

	Barème	Note
A. Compétences pragmatiques (sur 9 points)		
1. Compétences discursives		
– Enchaînement et progression des idées	2	
– Argumentation	2	
2. Compétence fonctionnelle		
– Acte de parole (donner son opinion, expliquer, illustrer par des exemples, capacité à convaincre)	4	
3. Code de la lettre	1	
B. Compétences linguistiques (sur 10 points)		
– Lexique pertinent, adapté à la thématique	2	
– Syntaxe : structure de la phrase	2	
– Utilisation des connecteurs	2	
– Morphologie : accord, formes verbales	4	
C. Compétences socioculturelles (sur 1 point)		
– Registre de langue	1	
	Total:	/20

ANNEXE 2

L'UNIVERSITÉ MUNDIAPOLIS, FACULTÉ DE MANAGEMENT, FILIÈRE : TC1.
ÉVALUATION INTRA, JANVIER 2010

SEMESTRE : 1

DURÉE : 2 h

MATIÈRE : Français

NOTE : /20

1. RÉQUISITOIRE OU PLAIDOIRIE

Le texte suivant rapporte l'histoire réelle d'un parricide. Il vous fournira les éléments dont vous aurez besoin pour rédiger soit un **réquisitoire** dans lequel vous incriminez la fille et son concubin soit une **plaidoirie** dans laquelle vous prenez leur défense.

Elle tue son père pour de l'argent

Recherchés depuis près d'un an et demi, Siham 20 ans, et son concubin, Badreddine, son aîné de 9 ans, ont été arrêtés pour parricide. Cela fait sept ans que Siham a quitté son douar Sekouiline, dans la région de Berrechid, province de Settat. Encore adolescente, elle a atterri à Marrakech. Obligée de gagner sa vie, elle s'est retrouvée dans le gouffre de la prostitution. Et sans prendre ses précautions, elle est tombée enceinte. En 2005, elle a mis au monde une petite fille. Entretemps, elle a rencontré Badreddine, un trafiquant de drogue notoire, né en 1979. Dans le but de mettre fin à sa carrière de fille de joie, elle a entretenu une relation amoureuse avec lui. Pour son activité illicite, Badreddine a purgé plusieurs peines d'emprisonnement. Au point qu'il ne supporte la vie derrière les murs du pénitencier. La solution ? Mettre fin à son activité et quitter la ville ocre en compagnie de sa concubine, Siham, à destination de Berrechid, province de Settat, non loin du douar où demeure le père de Siham, un berger de son état, qui vit seul depuis belle lurette. Après avoir dépensé tout l'argent dont Badreddine disposait, le couple s'est rendu, avec la petite fille, vers Sidi Bennour, province d'El Jadida. Au fil du temps, Siham a appris que son père avait bénéficié d'une somme de 300 mille dirhams, suite à la vente d'un lot de terrain d'héritage. Mais en réalité, il n'a empoché que 20 mille dirhams. Nous sommes le 29 juin 2007. Laisant sa fille chez une voisine à Sidi Bennour, Siham a rendu visite à son père, en compagnie de son concubin. Lors de leur conversation, elle l'a informé qu'elle avait besoin d'argent pour opérer sa fille. Il lui a expliqué qu'il n'en disposait pas. Siham et son concubin ont alors quitté la maison. Ils ne sont pas retournés à Sidi Bennour. Ils sont allés chez un « guerrab » à Hay Hassani, à Berrechid. S'approvisionnant de vin rouge, ils sont retournés au douar Sekouiline vers 22 h. Après avoir vidé les bouteilles, Siham a escaladé un mur donnant sur l'intérieur de la maison de son père. Attiré par le bruit, ce dernier s'est réveillé. Il a surpris sa fille, l'a

frappée, avec un bâton. Badreddine est intervenu et a frappé le père de la jeune femme. Après quoi, il l'a étranglé avec ses mains. Ils ont cherché, ensuite, partout dans la maison l'argent de l'héritage. Mais en vain. Ils ont alors conduit le cheptel à bord d'un camion jusqu'à Tit Mellil pour le vendre. Et ils sont ensuite allés à Nador. À la fin du mois d'octobre dernier, ils ont trouvé du travail chez un fellah de Beni Nsar. Ce dernier, qui avait été trompé par l'un de ses employés, leur a demandé les cartes d'identité nationale. En s'adressant au commissariat pour savoir s'ils n'étaient pas des repris de justice, il fut surpris de constater que Siham et Badreddine étaient recherchés par la police depuis près d'une année et demie. Ils ont été arrêtés et mis entre les mains de la police judiciaire de Settat.

Abderrafii ALOUMLIKI,
<<http://www.aujourd'hui.ma>>

2. ANALYSE D'UNE AFFICHE PUBLICITAIRE

Faites la description et l'interprétation de l'image suivante :



ANNEXE 3

L'UNIVERSITÉ HASSAN II-AIN CHOK

Faculté des sciences juridiques économiques et sociales

Master: Droit administratif et sciences administratives

Module: Communication administrative

Professeur: Rachid Arraichi

Examen final. Session de février 2010

SEMESTRE: 1.II

DURÉE: 3 h

MATIÈRE: Français

NOTE: /20

DISSERTATION SUR DOCUMENT

Au choix, vous traitez l'un des deux sujets suivants :

Sujet 1 : À la lumière du texte et en centrant votre intérêt sur le cas du Maroc, rédigez une dissertation sur le pouvoir de l'argent et la politique.

.....

Les dépenses électorales ont un premier inconvénient. Elles créent une disparité de moyens de campagne entre les candidats selon les ressources dont ils disposent. Et spécialement entre la gauche et la droite, toujours pourvue grâce à l'appui des milieux industriels et financiers. Ainsi, aux États-Unis, les républicains, favorisés par le *Big Business*, sont nettement plus à l'aise que les démocrates pour utiliser les services très coûteux des firmes de *campaign management* et pour engager des dépenses très importantes.

[...] La liberté de vote n'est pas entière quand des pressions s'exercent sur les électeurs, quand certains candidats, mieux pourvus que d'autres, peuvent seuls recourir sur une grande échelle à des techniques de campagne sophistiquées et ruineuses (sondages, marketing, affichage publicitaire, etc.). De la sorte, ils s'assurent une position dominante, sinon un monopole, sur le marché électoral et altèrent le libre choix des citoyens. À la limite, certains candidats engagent de tels frais de campagne qu'ils achètent presque leur siège. Selon une pratique qui rappelle étrangement l'Ancien Régime et la vénalité des offices.

En outre, et c'est le second inconvénient, ces charges électorales de plus en plus lourdes nécessitent des concours financiers qui ne sont pas toujours désintéressés. Trop de candidats s'adressent aux milieux d'affaires pour financer leur campagne. Et ceux-ci considèrent leur contribution comme une police d'assurance ou un placement. Avec l'espoir que l'élu saura ne pas se montrer ingrat. Car l'État peut accorder au secteur privé toutes sortes de faveurs ou de contreparties (subventions, dégrèvements fiscaux, modération de fonctionnaires trop zélés, contrats avantageux, règlements ou lois profitables, protectionnisme, politique étrangère adaptée à l'exportation vers certains pays, etc.). Ces abus et pressions sont la pollution de la démocratie.

Mais les États-Unis n'ont sans doute pas le monopole de ces déviations. Notre pays ne paraît guère à l'abri de ces pratiques. Manquent seulement les preuves formelles, établies par des commissions d'enquête parlementaires actives et par une justice indépendante. Comme aux États-Unis.

Il est urgent de lutter contre ce pouvoir de l'argent. Contre ces risques d'abus, de pressions et de corruptions, qui pervertissent et défigurent la démocratie. En gros, l'on peut envisager trois types de mesures : la publicité des dépenses électorales, leur plafonnement, leur financement par l'État. La publicité, d'abord. L'électeur doit pouvoir voter en connaissance de cause. En sachant qui finance qui. En Allemagne fédérale, la loi du 24 juillet 1967, modifiée par la loi du 22 juillet 1969 portant statut des partis, oblige ceux-ci à présenter chaque année une comptabilité détaillée, qui indique la provenance de leurs ressources financières. Au Royaume-Uni, chaque grand parti publie son budget depuis que le *Companies Act* de 1967 contraint les sociétés à déclarer leurs contributions politiques.

On peut aussi songer à plafonner les dépenses électorales, pour empêcher les campagnes dispendieuses ou somptuaires. C'est aussi la solution anglaise avec les *Representation of the People Acts* de 1949 et de 1969. Certes, ces lois ne limitent pas les débours* des partis au plan national. Mais, au plan local, nul candidat ne peut dépenser plus de 1075 livres, auxquelles s'ajoute une somme forfaitaire, variant avec le nombre d'électeurs et calculée différemment selon qu'il s'agit d'une circonscription rurale ou urbaine.

Mais la solution la plus équitable reste le financement des dépenses électorales par l'État. Comme en Allemagne fédérale. Les dépenses totales de l'État sont calculées sur la base de 2,50 deutsche-mark par électeur inscrit. Et la répartition entre les partis se fait en fonction des suffrages obtenus pour chacun aux élections du Bundestag. On peut

estimer à cinq francs par électeur la charge que représenterait l'institution en France d'un tel système. Cinq francs, soit environ deux litres de super... Est-ce payer trop cher pour séparer la politique et les affaires, pour éviter la collusion des élus et des intérêts privés? Après tout, les élections constituent une activité d'intérêt général, un service public, qui mérite d'être financé par la collectivité. Qui pourrait regretter que l'argent public subventionne la démocratie?

D'après Roger-Gérard Schwartzberg,
« Le pouvoir d'argent », D.R.

Sujet 2: Rédigez un texte analysant cette illustration.



Références bibliographiques

- ARRAICHI, R. (1993). *Le lycéen marocain et la langue française*, mémoire de C.E.C., Rabat, Faculté des lettres.
- ARRAICHI, R. (2002). *Environnement sociolinguistique et enseignement/apprentissage du français au Maroc*, thèse pour le doctorat national en linguistique, Rabat, Faculté des lettres.
- BENDRIOUCH, A. (1990). *La statistique pour la pratique dans la gestion et l'économie*, Mohammedia, Imprimerie de Fédala.



LE SUPPORT ET LA NATURE DE CE QUI EST FIXÉ PAR L'ÉCRIT



LA TRANSFORMATION DE L'ÉCRIT ET LA COMPÉTENCE NAVIGATIONNELLE

Exemple d'un cours de formation initiale

Emmanuel Dupl a et Abdelmajid Naceur

..... R .   . s . u . m .   .

Les nouvelles technologies, qui transforment la vie des individus, modifient aussi la littératie, et donc la formation et les apprentissages. Ces bouleversements expliquent en partie le développement des modèles décrivant les compétences en lecture et en écriture dans le contexte numérique. L'étude qui suit offre un cadre théorique pour la définition des compétences en navigation informationnelle. Nous proposons une définition de ces compétences et de leurs développements à partir de deux champs issus des sciences cognitives : la métacognition et l'ergonomie des interfaces. Dans un premier temps, nous exposons les différents résultats de recherche

sur les littératies numériques et leurs liens avec les littératies traditionnelles. Ensuite, nous traitons les définitions de la métacognition, de l'autonomie et de l'ergonomie afin de développer notre concept de compétences en navigation informationnelle. Nous avons choisi un exemple d'activité de formation illustrant la façon dont les enseignants se sont approprié les critères de navigation que nous avons proposés et quelques travaux intermédiaires des étudiants afin d'illustrer leurs constructions de chaque critère de navigation informationnelle. Enfin, nous proposons des perspectives de recherche ouvertes à partir de notre définition.

.....

Depuis plus de 2000 ans, lire et écrire sont au cœur des systèmes éducatifs de l'ensemble de la planète. Avec le développement de l'informatique puis des réseaux depuis 50 ans, lire et écrire se transforment peu à peu en profondeur. Il s'ensuit que les compétences en lecture et en écriture de même que les modèles de leur construction doivent être constamment remis en cause. Selon nous, deux grands changements en découlent : la possibilité de copier-coller des textes et des fragments à volonté et à coût nul ; l'obligation pour le lecteur de ne plus être prisonnier de la linéarité du support papier ou télévisuel, mais d'avoir à construire l'organisation du texte ou des images à partir de plusieurs fragments de textes ou de vidéos, en naviguant à travers des hyperliens et des menus, et pour l'écrivain de maîtriser ce que nous appelons ici les *compétences en navigation informationnelles*, en lien avec ce que l'on nomme par exemple le *lectacteur* (Weissberg, 1999).

Dans ce chapitre, nous proposons de fournir une définition de ces compétences et de décrire leurs développements à partir de deux champs issus des sciences cognitives : la métacognition et l'ergonomie des interfaces. Nous exposons d'abord, dans la première partie, les différents résultats de recherche sur les littératies numériques et leurs liens avec les littératies traditionnelles. Dans la deuxième partie, nous présentons les définitions de la métacognition, de l'autonomie et de l'ergonomie afin de définir notre concept de compétences en navigation informationnelle. Dans la troisième partie, nous donnons une définition de ces compétences issues de ce travail théorique, puis des cas de formation d'enseignants à ces compétences, afin de les illustrer. Enfin, nous proposons des perspectives de recherche ouvertes à partir de notre définition.

1. Les littératies numériques

Les littératies numériques sont un objet de recherche novateur et, selon les organisations internationales, elles sont stratégiques pour le développement de l'éducation de la lecture et de l'écriture de contenu électronique. Mais elles restent encore peu définies dans la littérature.

1.1. Des littératies composites

Certains auteurs (Coiro, 2003 ; Leu *et al.*, 2004) parlent de *nouvelles littératies d'Internet* et des technologies de l'information et de la communication (TIC) comme un ensemble des compétences, stratégies et dispositions nécessaires pour utiliser les outils numériques efficacement, pour s'adapter rapidement à leur changement perpétuel et à leurs nouveaux contextes d'usage, qui émergent constamment et qui influent toujours plus sur les aspects de la vie professionnelle et personnelle. Elles seraient au croisement de trois perspectives (Leu *et al.*, 2004) : les littératies médiatiques, les littératies multiples et les littératies critiques.

Sur le plan des littératies médiatiques, les TIC complexifient la présentation d'information sur le plan visuel, écrit et oral. De nombreux aspects du code écrit font maintenant partie du code oral ; les littératies deviennent alors un moyen d'accéder à de l'information et d'en transmettre par des actes de communication, non seulement en mode écrit, mais aussi en mode oral et visuel (Masny et Dufresne, 2007). Les littératies multiples sont définies par The New London Group (2000) comme un ensemble illimité et flexible qui fonctionne dans divers contextes et diverses communautés. Cet ensemble permet d'appréhender les changements, en particulier avec les TIC, qui apparaissent dans deux dimensions centrales de la littératie : les modalités multiples de communication et l'expansion de la diversité des cultures et des langages. Le sens est représenté par plusieurs formes médiatiques (le texte, mais aussi la grammaire de l'image) ; Internet offre de multiples outils pour la création de différentes formes de communication et encourage le croisement de multiples contextes culturels, qui demandent des interprétations et des registres différents. Enfin, les nouvelles littératies nécessitent aussi un développement du sens critique, et par là même elles touchent au développement des littératies critiques. En effet, Internet propose une foule d'information de qualité et d'origine extrêmement variées : commerciales, politiques, économiques, etc. Les personnes les plus éduquées politiquement, socialement ou économiquement exploiteront

mieux les informations et auront une meilleure fiabilité dans le choix et la présentation des données (Muspratt, Luke et Freebody, 1998). Ainsi, il faut aider les étudiants à devenir plus critiques par rapport à ces informations pour qu'ils soient capables de les évaluer avec pertinence (Kinzer et Leander, 2003).

Au croisement de ces trois perspectives en littératie, et en nous inspirant des nombreuses définitions existants dans la littérature (UNESCO, 2008; OCDE, 2009; Conseil canadien sur l'apprentissage, 2009), nous définissons les littératies numériques comme l'ensemble des capacités à chercher, sélectionner, comprendre, produire et diffuser tous types d'informations numériques avec pour but de développer en permanence une identité individuelle et une culture collective numériques dans des environnements virtuels. Selon ces diverses organisations, il est capital que ces littératies se développent chez tout citoyen, notamment parce qu'elles sont intimement liées à l'écrit et qu'elles incarnent l'écrit de demain.

1.2. Les liens avec les littératies traditionnelles

Les littératies numériques se transforment à chaque apparition de nouvelle technologie de manière systémique: si les TIC transforment les littératies, les littératies influent à leur tour sur l'usage technique. Il a été démontré que le niveau de littératie d'une personne influe sur son degré d'utilisation des TIC (Massé, Roy et Gingras, 1998). La plus grande partie de l'information accessible reste fondée sur le texte (Stewart, 2000); les compétences de base en lecture et en écriture deviennent plus importantes du fait de l'augmentation perpétuelle d'information transmise et partagée par l'entremise des TIC (Leu, 2000). Au Canada, les personnes qui présentent un niveau de littératie élevé sont deux fois plus susceptibles d'être des utilisateurs assidus des TIC que celles dont le niveau de littératie est faible (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2009).

Les littératies numériques transforment aussi les littératies traditionnelles. Internet propose de nouvelles formes d'interactions symboliques autres que celles de la langue orale ou écrite. Les divers outils de communication permettent de nouvelles formes d'échange qui, à leur tour, influent sur la quantité ou la qualité de la production textuelle (Tannacito, 2004). Ces outils tendent, comme la messagerie instantanée, entre autres, à introduire une dimension orale dans l'écrit, développant de nouvelles formes d'interactions (Duplâa, 2007). La recherche d'information écrite a son importance, par exemple savoir produire de bons mots clés, savoir interpréter le résultat d'un moteur de recherche et savoir

interpréter correctement l'information à laquelle donne accès un hyperlien (Leu *et al.*, 2004). De plus, les processus de compréhension, de décodage et de production changent aussi et reflètent alors les stratégies des auteurs et des lecteurs. Internet modifie donc les conventions d'écriture et de lecture : par exemple, les hyperliens rendent la lecture non linéaire (Coiro, 2003), introduisant ainsi la notion de navigation ; l'ordinateur et le traitement de texte accentuent l'importance de la mise en page et de la mise en forme, en quittant ici aussi la linéarité de l'écriture (Marty, 2005). Internet apporte le changement de la relation entre le texte et l'image. L'image peut aider à la construction du sens, mais elle peut aussi illustrer ou étayer un texte ; en retour, le texte peut mettre en contexte l'image ou l'expliquer (Carey, 2006). Le texte devient lui aussi image et demande de nouvelles compétences, comme l'utilisation d'un code de couleur dans un contenu, le développement d'une structure modulaire et d'une navigation. Enfin, le langage étant l'un des premiers supports de l'identité, Internet modifie ces expressions de l'identité tant individuelles que collectives. Les compétences en jeu dans cette construction identitaire, avec ces nouveaux espaces numériques de communication, transforment la manipulation linguistique et les normes de conversation (Crystal, 2001 ; Carey, 2006).

Il y a donc entre les littératies numériques et les littératies traditionnelles une double influence : d'une part, l'usage des TIC dépend des capacités de communication et, d'autre part, ces capacités de communication sont enrichies et développées par l'usage des TIC. De ce fait, l'utilisation des TIC entraîne de nouvelles inégalités, qui creusent les fossés existants dans les littératies traditionnelles : les jeunes les moins qualifiés sont encore plus pénalisés, alors que ce sont ceux-là mêmes, en proportion, qui devraient profiter des occasions offertes par les TIC. Et il ne faut pas trop compter sur ceux que l'on nomme les *natifs numériques*, qui ne sont pas toujours aussi compétents qu'on le pense, mais qui ont un usage plutôt spécialisé des TIC. Dans le cas du Canada, par exemple, le phénomène s'explique par le fait qu'il y a une baisse significative de l'usage chez les personnes âgées de plus de 55 ans (Veenhof, Clermont et Sciadas, 2005). Il y aurait donc une génération, née entre 1980 et 1995, caractérisée par son aisance et sa familiarité avec les TIC et leur apprentissage. Si ce phénomène est une réalité, qui est probablement due à l'environnement cognitif transformé, plusieurs études montrent que l'utilisation d'Internet par les adolescents est loin d'être uniforme. En fait, il varie non seulement en fonction du contexte d'utilisation, mais aussi en fonction des contextes scolaires, familiaux et géographiques (Lee, 2005). En France, l'usage est concentré autour de deux applications dominantes, Facebook et Google (Kredens

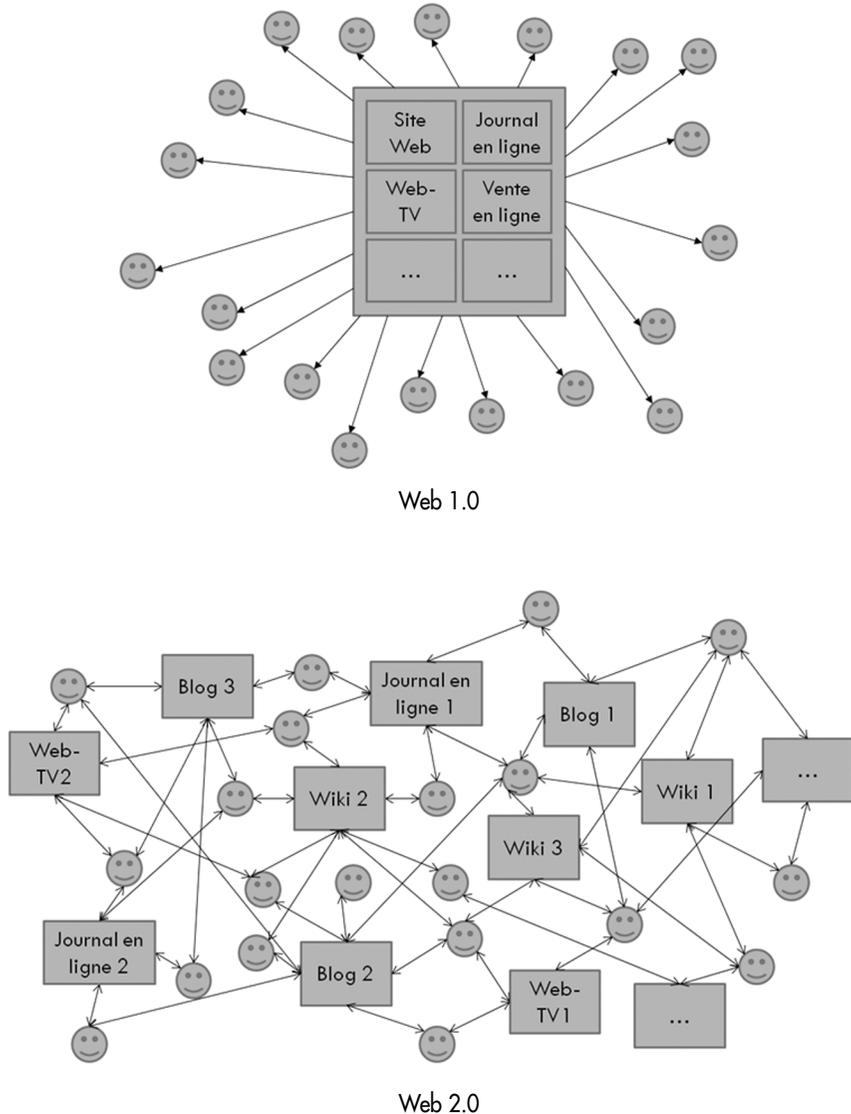
et Fontar, 2010). En Amérique du Nord, moins d'un quart des jeunes est engagé dans un processus de production et de diffusion de contenus en ligne (Bennett, Maton et Kervin, 2008). Enfin, l'usage des TIC en salle de classe est parfois inadéquat : l'activité proposée par l'enseignant n'est généralement pas sociale et elle est bien moins complexe que l'activité réelle des élèves avec les technologies. Les enseignants, souvent formés à « comment faire », ont du mal à donner du sens à ce qu'ils font avec les technologies (Bréda, 2010), d'où l'importance pour les enseignants d'intégrer ces littératies numériques à leurs activités pédagogiques afin que les adolescents les utilisent à leur tour.

2. L'importance de la navigation

Dans le domaine de l'usage des TIC, on assiste depuis quelques années au développement du Web 2.0. Comme le montre la figure 10.1, à l'opposé du modèle télévisuel propre au Web 1.0, où le spectateur n'est justement que spectateur et non acteur, le Web 2.0 regroupe les outils qui permettent à l'utilisateur d'être tant consommateur que producteur de contenu numérique (O'Reilly, 2005). Les producteurs de contenus, et donc l'ensemble des utilisateurs, ne peuvent plus se fier à un seul schéma de développement, car le Web 2.0 est en perpétuel développement. Les applications comme les blogues et leurs commentaires, les wikis, les flux RSS ou encore les gadgets logiciels (*widgets*) sont autant d'outils composites du Web 2.0, qui ne sont pas en soi des innovations. Il faut voir le Web 2.0 non pas comme un changement technique, mais plutôt comme un changement d'état d'esprit des utilisateurs et de leurs usages : il représente un renouveau social dans l'utilisation d'Internet (Downes, 2005 ; Alexander, 2006).

Figure 10.1.

La représentation des perceptions du Web 1.0 et du Web 2.0



Source : Dupl a, 2009 (dans le cadre du cours PED3710 Intégration des technologies).

Si les recherches actuelles ont bien montré l'importance des dimensions multiples, critiques et surtout médiatiques des litt rations numériques, à travers les images, les textes et les sons, une dimension est absente des études présentées : la dimension du mouvement. Le mouvement est pourtant mis

en valeur par le développement du Web 2.0 et il est très important, car lié directement à l'usage informatique de la souris. C'est cette dimension que nous abordons à travers le concept de compétences en navigation informationnelle. Ces compétences concernent, selon nous, tout le mouvement à l'écran, d'un écran à un autre comme à l'intérieur d'un même écran. Il pourra s'agir par exemple de la recherche d'informations, de la capacité à concevoir un menu cohérent, de savoir agencer une page pour appuyer le sens des médias qui la composent et aussi, plus généralement, de maîtriser la structure de la mémoire numérique afin de faciliter le développement de la navigation, sur un poste informatique comme sur un site Internet. Afin de mieux définir ces compétences en navigation informationnelle et d'envisager des modalités de formation pour les enseignants, nous avons regardé du côté de la psychologie cognitive.

2.1. L'apport des sciences cognitives

Deux objets de recherche provenant de la psychologie cognitive nous ont semblé pertinents pour mieux définir les compétences en navigation informationnelle et, par le fait même, les littératies numériques : d'une part, la métacognition et, d'autre part, l'ergonomie cognitive.

2.1.1. La métacognition et l'autonomie

La métacognition est un concept large et complexe à définir. À l'origine, il référait à deux concepts provenant de courants de recherche différents (Wolfs, 2005 ; Yzerbyt, Lories et Dardenne, 1998). Il était centré sur la connaissance des processus cognitifs et concernait la régulation de ces mêmes processus (Flavell, 1979). Afin de contourner les problèmes de définition, les chercheurs ont choisi de combiner les deux concepts. La métacognition a donc été définie comme la connaissance que quelqu'un possède sur son fonctionnement cognitif et les tentatives qu'il met en œuvre pour contrôler ces mêmes processus (Brown, Armbruster et Baker, 1986). Aujourd'hui, on considère que les compétences métacognitives sont de différents types. Roberts et Erdos (1993) distinguaient les connaissances déclaratives (par exemple, les facteurs qui influent sur la lecture), les connaissances procédurales (la façon dont fonctionnent les stratégies de lecture) et les connaissances conditionnelles (le moment où une stratégie est utile et la raison pour laquelle elle influe sur la lecture). Les connaissances métacognitives peuvent également se répartir selon le contenu (Paris, Wasik et Van der Westuisen, 1988). On distinguera alors les connaissances sur la personne (les ressources et les limites cognitives, les intérêts, la motivation), les connaissances sur la tâche (les exigences, les conditions) et les connaissances sur les stratégies (les stratégies pour répondre à une tâche, les stratégies pour résoudre un problème de lecture). Des études expérimentales

portant sur les effets des compétences métacognitives dans différentes activités d'apprentissage ont montré que lorsqu'un sujet possède des stratégies métacognitives, son apprentissage (compréhension, raisonnement...) est meilleur (Ème et Rouet, 2002 ; Delvolvé, 2005 ; Tardif, 1992, 1999).

L'autonomie a un rôle important dans la métacognition. Parler de l'autonomie d'un individu équivaut à le voir potentiellement actif dans une situation où il choisit ses expériences présentes en fonction de son passé. Dans son sens littéral le plus strict, l'autonomie est perçue comme le fondement essentiel des droits pour un État ou une personne d'établir ses propres lois (Morin et Brief, 1995). D'ailleurs, l'expression anglaise *self-government*, souvent synonyme d'autonomie, le confirme en accentuant l'idée de se diriger seul en s'autodéterminant. L'autonomie est bien la finalité de tout acte pédagogique et de toute relation pédagogique, à la différence par exemple d'une relation amoureuse ou d'une relation amicale, qui ne suppose pas dès le départ la mort de cette relation (Castoriadis, 1975). Toute formation a pour finalité l'autonomie de ses apprenants par rapport au savoir qu'elle dispense. Pour Smith (1979), la notion d'autonomie s'articule autour de trois idées principales : 1) l'autonomie doit être un but de l'éducation ; 2) elle résume une optique de la pratique éducative orientée vers l'indépendance, la responsabilité, la créativité et la prise de décision ; 3) elle doit faire partie de tout apprentissage. Dans ses recherches sur le travail autonome, Moyne (1982) promeut l'idée d'un apprentissage autonome où l'élève s'interroge, se fixe des objectifs, décompose les tâches scolaires pour vérifier ses connaissances.

En raison de l'apparition des TIC en éducation et du développement de la formation en ligne, l'autonomie prend une nouvelle signification, par exemple avec le concept de distance transactionnelle (Power, 2002). Cette distance, relative à chaque individu, est définie par trois variables : la communication pendant le cours, la structure du cours et l'autonomie de l'apprenant. La théorie de la distance transactionnelle propose la loi suivante : dans une formation en ligne, la structure du cours et la communication avec le formateur doivent être adaptées à l'autonomie de l'apprenant. Moins l'apprenant sera autonome et plus le cours devra être structuré ou il demandera plus de communication. Il y a donc une différence notable entre l'autonomie de l'apprenant visée en fin de formation, comme objectif pédagogique par rapport à un savoir enseigné, et une autonomie de l'apprenant qui porterait sur la façon d'apprendre et d'appréhender le contenu numérique, autonomie qui serait nécessaire dès le début pour commencer la formation. Pourtant, en termes de métacognition, il nous semble essentiel de ne pas séparer les deux types d'autonomie : l'autonomie sur la forme est intimement liée à l'autonomie sur le fond. Être autonome quant au contenant permet d'accéder à une autonomie quant au contenu. C'est en ce sens que la psychologie cognitive peut apporter son aide sous l'angle de l'ergonomie des interfaces.

2.1.2. L'ergonomie cognitive des interfaces

Depuis longtemps, l'ergonomie est considérée, dans une acceptation large, comme l'étude scientifique de la relation entre l'homme et ses moyens, méthodes et milieux de travail. Avec le développement des outils numériques ou encore outils cognitifs, un pan de l'ergonomie s'est spécialisé et se nomme *ergonomie cognitive*; elle concerne l'étude des interactions avec un dispositif ou un produit, essentiellement informationnel, qui nécessite l'utilisation des grandes fonctions mentales de l'homme comme la perception, la mémoire, l'attention, etc. (Visser, 1994). Enfin, avec le développement de la micro-informatique et des logiciels, une dernière spécialisation s'est concentrée sur l'espace de l'écran, devenant ainsi l'ergonomie logicielle, d'interface ou d'interaction humain-machine (IHM) (Bastien et Scapin, 1993).

Quel que soit le type d'ergonomie, la question de l'utilisabilité d'un outil est centrale depuis les années 1990 : il s'agit de la capacité d'un système de permettre une utilisation facile et effective à une catégorie donnée d'utilisateurs, parfois avec une formation ou un support adapté pour accomplir une catégorie donnée de tâches, à l'intérieur d'une catégorie particulière de contextes. En d'autres termes, l'utilisabilité se distingue de l'utilité d'un outil par l'objectif visé (Engestrom et Escalante, 1995) : l'utilisabilité est en lien avec l'objectif de savoir comment utiliser l'outil alors que l'utilité est en lien avec l'objectif de savoir pourquoi utiliser l'outil. Ces deux objectifs sont différents et il faut souvent améliorer l'utilisabilité d'un outil afin de permettre l'accès à son utilité. Dans le cas des littératies numériques cependant, pour le développement d'un site Internet par exemple, il peut être intéressant d'utiliser sagement l'utilisabilité, qui devient un élément sémantique, en même temps que le sens du texte à lire, de la même manière que l'on doit organiser un texte en paragraphe. Il convient donc, pour tout lecteur ou écrivain numérique, de bien maîtriser les normes ergonomiques.

L'ergonomie cognitive des interfaces fonctionne bien souvent par l'établissement de critères ergonomiques correspondants à des « normes » et qui permettent une évaluation de l'utilisabilité des logiciels. En ce sens, tout type de nouveau logiciel donne lieu à de nouveaux critères, comme pour les systèmes de persuasion interactive (Nemery, Brangier et Kopp, 2009). Cette normalisation provient bien souvent d'expériences en psychologie cognitive. Par exemple, en raison du phénomène d'empan mnésique, qui mentionne que la mémoire de travail humaine peut contenir en moyenne de sept éléments plus ou moins deux (Miller, 1956), on doit veiller à ce que les menus d'un logiciel ne dépassent pas cinq éléments, afin de rejoindre une grande majorité d'utilisateurs. Mais elle peut aussi avoir une origine culturelle : par exemple, le fait de lire de gauche à droite dans une langue donnée et de droite à gauche dans une autre demandera une disposition inversée des objets (textes, photographies, etc.) à l'écran. D'où

l'importance des contextes mentionnés précédemment : il y a toujours des exceptions, individuelles ou sociales, ce qui fait que l'ergonomie ne peut jamais être exacte. On ne peut que s'approcher de normes et de standards de moyennes humaines dans des contextes donnés.

En matière de métacognition et de littératie, la maîtrise de l'ergonomie dans l'écriture numérique doit assurer permettre de développer une bonne utilisabilité des supports qui peut, par le développement d'une certaine autonomie par rapport à l'outil, faciliter l'accès au sens, mais aussi soutenir ce sens, voire le contredire si l'histoire racontée le demande.

3. Les compétences en navigation informationnelle

Nous présentons d'abord les principales compétences en navigation que nous avons déduites des normes ergonomiques, puis une activité de formation destinée aux enseignants.

3.1. Une ergonomie de la navigation en littératies numériques

De nombreuses normes d'ergonomie des interfaces existent. Nous avons choisi l'une des plus populaires en français, soit les critères de Bastien et Scapin (1993). Si ces critères existent depuis fort longtemps dans le domaine de la conception informatique, nous proposons ici de les regarder, de les sélectionner et de les adapter pour en faire l'une des composantes essentielles de la navigation dans les littératies numériques.

Les normes ergonomiques d'interface de Bastien et Scapin (1993) proposent huit critères, eux-mêmes subdivisés en seize sous-critères, et reprennent l'ensemble des éléments importants dans une interface logicielle. Tous ne sont pas pertinents dans notre contexte de littératie technologique, comme le critère sur la compatibilité matérielle. Cependant, quatre critères nous semblent très pertinents pour les littératies numériques : le guidage, la charge de travail, le contrôle explicite, l'homogénéité et la signifiante des codes et dénominations. Pour chacun de ces critères, à partir de leur définition ergonomique tirée de sites spécialisés¹, nous proposons ici une définition propre à la navigation en littératie numérique.

Le critère de guidage : ensemble des moyens mis en œuvre pour induire un scénario de l'histoire lors des interactions avec l'ordinateur.

1. Comme <<http://www.ergolab.net>> ou <<http://www.ergoweb.ca/>>.

- ▶ Incitation : inciter le lecteur à effectuer des actions particulières en lui fournissant des indices pour suivre le scénario de l'histoire.
- ▶ Groupement entre éléments par la localisation ou par le format : découpage des éléments séquentiel, organisation et regroupement selon différents éléments visuels de façon cohérente et ordonnée, en les plaçant les uns par rapport aux autres ou en leur donnant des caractéristiques graphiques particulières.

Le critère de charge de travail : ensemble des éléments de l'interface qui a un rôle dans la réduction de la charge perceptive ou mnésique du lecteur.

- ▶ Brièveté : limiter le travail de lecture à l'écran, d'entrée et les étapes par lesquelles doit passer le lecteur pour le bon déroulement du scénario.
- ▶ Concision : réduire la charge de travail sur le plan perceptif et mnésique pour ce qui est des éléments individuels d'entrée ou de sortie en fonction du scénario.
- ▶ Actions minimales : limiter les étapes du scénario au maximum pour assurer la compréhension de l'histoire.

Le critère de contrôle explicite : prise en compte dans le scénario de navigation des actions explicites des lecteurs et du contrôle qu'ils ont sur ce scénario.

- ▶ Actions explicites : expliciter la relation entre le fonctionnement de l'application et les actions du lecteur.
- ▶ Contrôle lecteur : il doit pouvoir contrôler le déroulement du scénario en permanence.

L'homogénéité et la cohérence : les choix graphiques ou de position sur l'interface doivent être conservés pour des contextes identiques et doivent être différents pour des contextes différents.

La signifiante des codes : il doit y avoir adéquation entre l'objet, ou l'information affichée ou entrée, et son référent graphique ou textuel.

Une fois définis ces critères, comment les mettre en œuvre dans la production d'un scénario de lecture interactive et, surtout, comment former les enseignants à cette écriture de la navigation ?

3.2. Un exemple d'activité de formation à la navigation pour des enseignants

Nous abordons ces critères de navigation dans le cours PED3717, qui s'adresse aux enseignants de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Dans ce cours d'introduction à l'intégration des TIC en éducation, les étudiants doivent réaliser une activité en équipe qui consiste à développer un tutoriel pour l'utilisation d'un outil technologique, par exemple une imprimante ou un appareil de photographie. Il ne s'agit donc pas de réaliser une œuvre littéraire, mais plutôt un manuel d'utilisation interactif. Le format du tutoriel est intéressant dans la mesure où son utilisation est prévue pour un utilisateur autonome. Nous présentons ici les travaux intermédiaires des étudiants afin d'illustrer leurs constructions de chaque critère de navigation informationnelle présenté précédemment. Ils ont été réalisés avec l'un des deux outils au choix pour cette activité: Powerpoint² ou Notebook³. Nous avons sélectionné quelques exemples qui illustrent les résultats précédents.

Dans l'exemple présenté à la figure 10.2, les étudiants ont réalisé dans un premier temps un scénario totalement linéaire, leur navigation épousant finalement celle de l'outil de présentation qui est séquentielle. Dans la version définitive, on note qu'ils ont ajouté un menu comptant quatre éléments. Ils ont donc découpé le contenu linéaire en construisant une logique de scénario, avec les boutons associés aux deux autres écrans, afin de permettre au lecteur d'effectuer les allers-retours nécessaires pour passer d'une navigation linéaire à une navigation modulaire.

2. <<http://office.microsoft.com/en-us/powerpoint/>>.

3. <<http://smarttech.com/us/Support/Browse+Support/Download+Software>>.

Figure 10.2.

Le guidage pour la construction du menu

Évaluation formative

I. Histoire de l'imprimerie

- Sceau-cylindre (4100-500 Av.JC à ce jour)



Sceau-cylindre (Mésopotamie IVe millénaire av.J.-C.), représentant une « ronde » d'animaux mythologiques

1

Histoire de l'imprimerie

- Imprimerie (1439) et Rotative offset(fin1960)



2

Version définitive

Menu

- [1-Brève introduction](#)
- [2-L'Histoire de l'imprimerie](#)
- [3-L'imprimante](#)
- [4-Quelques références et liens externes](#)



1

Histoire de l'imprimerie (1/3)

Sceau-cylindre :

- Mésopotamie IVe millénaire av. J.C.
- Représente une « ronde » d'animaux mythologiques.



2

Histoire de l'imprimerie (2/3)



Imprimerie (1439)



Rotative offset(fin1960)



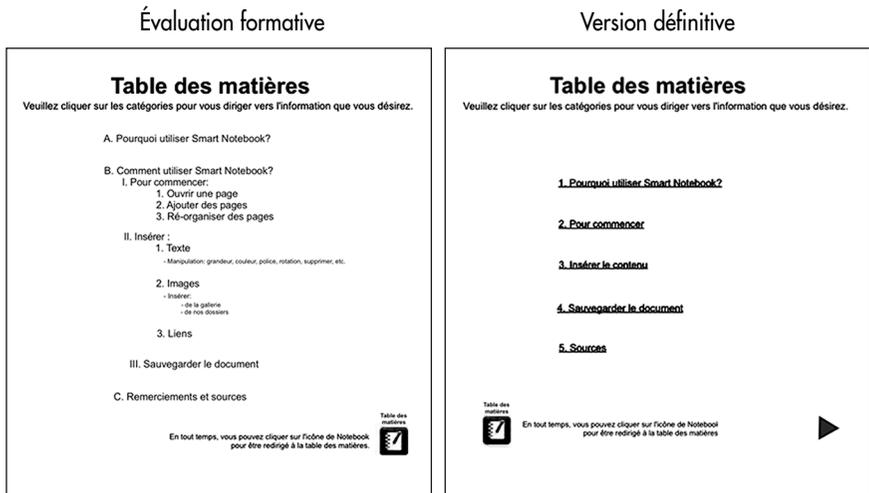
3

Source : Duplâa, 2009 (dans le cadre du cours PED3717).

De la même manière, dans le travail formatif de la figure 10.3, le menu est complexe et non groupé de manière claire, ce qui rend le scénario difficilement lisible du fait d'une trop grande charge de travail. Dans la version définitive, les étudiants ont simplifié le menu à cinq éléments (comme peut le supporter tout empan mnésique), tout en gardant un regroupement qui a du sens par rapport au scénario du tutoriel. La charge de travail peut aussi être graphique. Par exemple, dans la figure 10.4, le fait de limiter le nombre d'angles de droites allège l'image.

Figure 10.3.

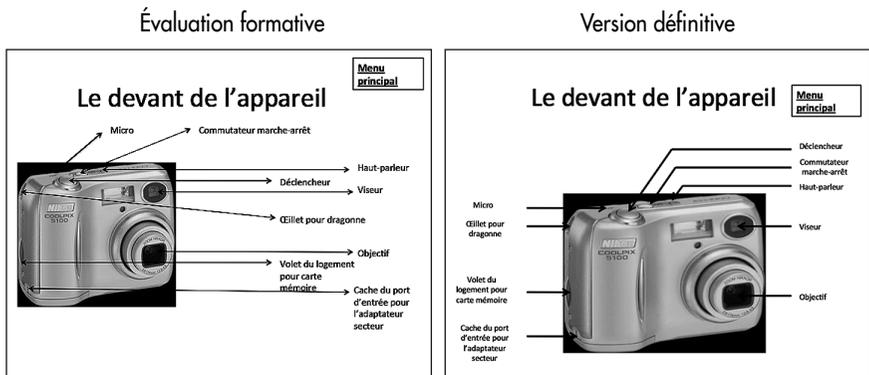
Le guidage et la charge de travail pour la construction du menu



Source : Duplâa, 2009 (dans le cadre du cours PED3717).

Figure 10.4.

La charge de travail graphique

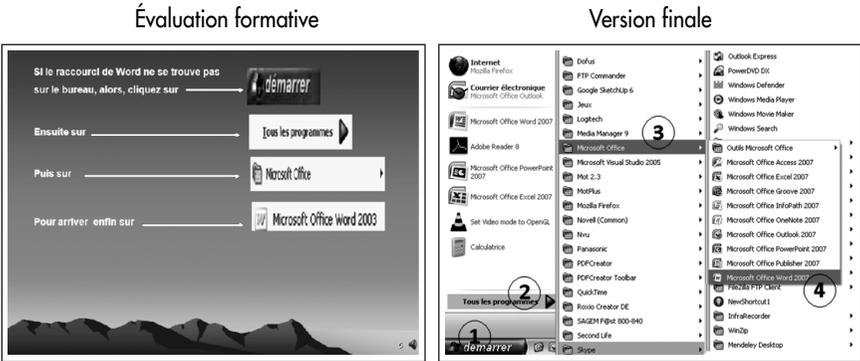


Source : Duplâa, 2009 (dans le cadre du cours PED3717).

Dans l'exemple de la figure 10.5, c'est la signification des codes qui est abordée. Dans la version d'évaluation, les étudiants ont construit une activité de l'utilisateur à partir de boutons découpés qui représentent les étapes de la procédure à suivre. Dans la version définitive, les mêmes étapes sont représentées directement sur la copie d'écran globale, renforçant la signification du discours par rapport à la réalité de l'écran du futur utilisateur. La forme vient ainsi renforcer le fond.

Figure 10.5.

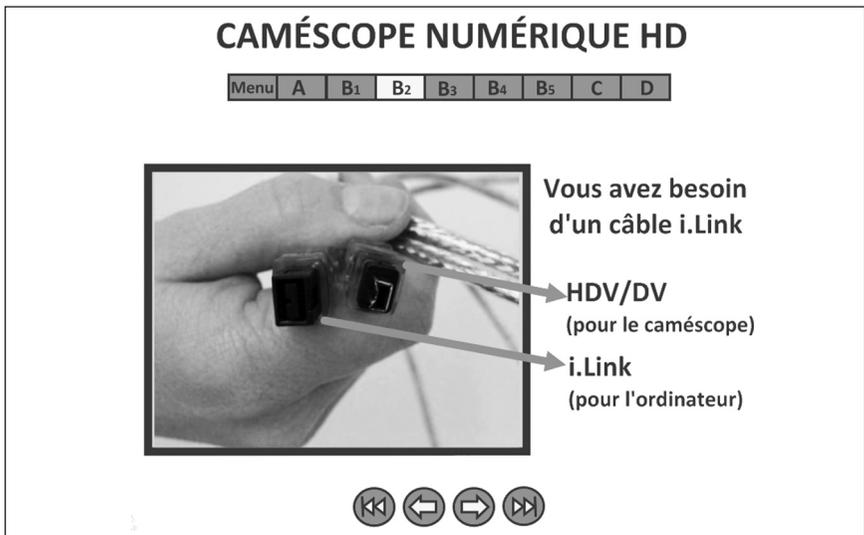
La signification des codes et la dénomination



Source : Duplâa, 2009 (dans le cadre du cours PED3717).

Figure 10.6.

Le contrôle explicite de l'utilisateur



Source : Duplâa, 2009 (dans le cadre du cours PED3717).

Enfin, dans la figure 10.6, deux types de navigation sont proposés : une navigation globale, à travers le menu général en haut, et une navigation locale, à travers les flèches proposées en bas. Cette redondance de la navigation permet d'enrichir le contrôle de l'utilisateur dans son choix de navigation.

4. La discussion et les perspectives

Ces quelques exemples démontrent la façon dont les enseignants se sont approprié les critères de navigation que nous avons proposés, tout en illustrant l'application de ces critères à une histoire, dans ce cas un manuel d'utilisation. Puisque l'enseignant doit penser cette activité pour un futur utilisateur autonome, la question de l'autonomie du lecteur est abordée préalablement à l'activité. Celle-ci vise l'autonomie par rapport au contenant et non au contenu, celle que nous avons mise en lien avec l'utilisabilité.

En matière de métacognition pour la lecture, nous avons vu que celle-ci doit aider à objectiver le lecteur en ce qui concerne ses méthodes et ses stratégies, tout en l'aidant pour leur application. En d'autres termes, le développement de la métacognition permet à l'élève de construire un modèle de lui-même comme lecteur. Pendant notre activité, les étudiants passent généralement par plusieurs étapes : le passage d'un scénario linéaire à un scénario modulaire, le découpage de ce scénario en étapes, la mise en forme de chaque étape et de chaque écran en respectant son ergonomie, puis enfin la construction des boutons pour assister cette navigation. Encore ici, la construction et le développement d'un tel scénario reviennent à construire un modèle du futur lecteur et à penser l'organisation de l'histoire en fonction de ce modèle. En ce sens, il s'agit réellement de développer des méta-compétences en lecture, qui portent sur les connaissances procédurales du futur lecteur en fonction de ses stratégies et de ses connaissances déclaratives. Les compétences en navigation informationnelles seraient donc relatives aux connaissances sur la personne (l'ergonomie) et aux connaissances sur la tâche (les possibilités du logiciel de présentation dans notre cas). En ce qui concerne les connaissances relatives aux stratégies, le dernier cas nous montre une ouverture en laissant le choix au lecteur de sa stratégie de navigation. En ce sens, ce premier travail montre combien la métacognition en lecture (la planification, l'autoévaluation ou encore la créativité) est liée à ce que nous avons nommé la *compétence en navigation informationnelle*, et combien il est important d'apprendre aux enseignants à passer d'une logique linéaire de contenu à une logique modulaire d'utilisateur-lecteur afin qu'ils puissent, à leur tour, aider au développement de ces compétences chez les élèves.

À partir de là, de nombreuses recherches peuvent être menées. Par exemple, nous n'avons pas abordé ici les compétences en navigation informationnelle relative à la recherche d'information sur Internet. Certaines recherches abordent maintenant ces objets (Kao, Lei et Sun, 2007). En matière de métacognition, il s'agira par exemple d'explorer combien l'aide à la construction d'une représentation ou d'un modèle, non plus du lecteur, mais de l'algorithme du moteur de recherche utilisé, aide à la définition des termes de recherche d'information avec cet outil. Un autre type de recherche pourrait s'intéresser au lien entre les stratégies de lecture et d'écriture et ces critères de navigation de manière plus fine, par exemple en observant la construction de scénarios modulaires chez des enfants apprenant à écrire. De plus, de manière plus générale, on pourra regarder l'incidence de l'environnement familial (littératies familiales) et scolaire sur le développement de la navigation dans les littératies numériques. Enfin, ces travaux pourraient conduire à une meilleure organisation sémiotique des formations en ligne, où s'associeraient la métacognition à l'interface et celle de l'organisation du travail, en lien avec les réseaux sociaux, qui, eux-mêmes, donnent à nos jeunes de nouvelles normes de navigation qui ne cessent de se développer.

Références bibliographiques

- ALEXANDER, B. (2006). «Web 2.0: A new wave of innovation for teaching and learning?», *EDUCAUSE Review*, vol. 41, n° 2, p. 32-44.
- BASTIEN, J.M.C. et D.L. SCAPIN (1993). *Critères ergonomiques pour l'évaluation d'interfaces utilisateurs* (version 2.1). Rapport technique. N° 156, juin 1993, INRIA: Le Chesnay. Technical report Ndeg.156, May 1993. INRIA.
- BENNETT, S., K. MATON et L. KERVIN (2008). «The "digital natives" debate: A critical review of the evidence», *British Journal of Educational Technology*, vol. 39, n° 5, p. 776-786.
- BRÉDA, I. (2010, 31 mars). «Les "digital natives" n'ont pas le gène pour s'informer à l'heure du numérique», *EducPros.fr*, <<http://www.educpros.fr/detail-article/h/3f5cf6fa10/a/isabelle-breda-orme-crdp-aix-marseille-les-digital-natives-nont-pas-le-gene-po.html>>, consulté le 20 juin 2010.
- BROWN, A.L, B.B. ARMBRUSTER et L. BAKER (1986). «The role of metacognition in reading and studying», dans J. Orasanu (dir.), *Reading Comprehension: Form Research to Practice*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum.
- CASTORIADIS, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*, Paris, Seuil.
- CAREY, J. (2006). *Technology, Literacy and Learning: A Multimodal Approach*, Londres, Routledge.
- COIRO, J. (2003). «Reading comprehension on the Internet: Expanding our understanding of reading comprehension to encompass new literacies», *The Reading Teacher*, n° 56, p. 458-464.

- CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE (2009). *État de l'apprentissage virtuel au Canada, Rapport de recherche*, <http://www.ccl-cca.ca/pdfs/E-learning/E-Learning_Report_FINAL-F.PDF>, consulté le 20 février 2010.
- CRYSTAL, D. (2001). *Language and the Internet*, Cambridge, Cambridge University Press.
- DELVOLVÉ, N. (2005). *Tous les élèves peuvent apprendre. Aspects psychologiques et ergonomiques des apprentissages scolaires*, Paris, Hachette Éducation.
- DOWNES, S. (2005). « E-Learning 2.0 », *eLearn Magazine*, octobre, <<http://www.elearnmag.org/subpage.cfm?section=articles&article=29-1>>, consulté le 20 février 2010.
- DUPLÀA, E. (2007). « Les émotions : outils et corps social pour l'apprentissage en ligne », *Revue STICEF*, vol. 14, p. 14-24.
- EME, E. et J.F. ROUET (2002) « Aspects métacognitifs dans l'apprentissage de la lecture-compréhension », *L'orientation scolaire*, vol. 31, n° 1, p. 97-116.
- ENGESTROM, Y. et V. ESCALANTE (1995). « Mundane tool or object of affection: The rise and fall of Postal Buddy », dans Bonnie Nardi (dir.), *Context and Consciousness: Activity Theory and Human-Computer Interaction*, Cambridge, MIT Press, p. 335-373.
- FLAVELL, J.H. (1979). « Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry », *American Psychologist*, vol. 34, n° 10, p. 906-911.
- KAO, G.Y.M., P.L. LEI et C.T. SUN (2007). « Thinking style impacts on web search strategies », *Computers in Human Behavior*, vol. 24, n° 4, p. 1330-1341.
- KINZER, C.K. et K. LEANDER (2003). « Technology and the language arts: Implications of an expanded definition of literacy », dans J. Flood *et al.* (dir.), *Handbook of Research on Teaching the English Language Arts*, 2^e éd., Mahwah, Erlbaum, p. 546-566.
- KREDENS, E. et B. FONTAR (2010). « Comprendre le comportement des enfants et adolescents sur Internet pour les protéger des dangers », Rapport de recherche de *Fréquence Écoles*, <<http://www.frequence-ecoles.org/ressources/view/id/37c48d9366cfe18d321ef6e1db77cd38>>, consulté le 20 juin 2010.
- LEE, L. (2005). « Young people and the Internet: From theory to practice », *Nordic Journal of Youth Research*, vol. 13, n° 4, p. 315-326.
- LEU, D.J. (2000). « Our children's future: Changing the focus of literacy and literacy instruction », *The Reading Teacher*, vol. 53, n° 5, p. 424-431.
- LEU, D.J. *et al.* (2004). « Toward a theory of new literacies: Emerging from the Internet and other information and communication technologies », dans R.B. Ruddell et N.J. Unrau (dir.), *Theoretical Models and Processes of Reading*, 5^e éd., Londres, International Reading Association.
- MARTY, N. (2005). *Informatique et nouvelles pratiques d'écriture*, Paris, Nathan.
- MASNY, D. et T. DUFRESNE (2007). « Apprendre à lire au 21^e siècle », dans A.-M. Dionne et M.J. Berger (dir.), *Les littératies : perspectives linguistique, familiale et culturelle*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, p. 209-224.
- MASSÉ, P., R. ROY et Y. GINGRAS (1998). *L'évolution de la structure des compétences de l'emploi au Canada*, Ottawa, Rapport de Ressources humaines et Développement des compétences Canada, n° MP32-29/99-7F.
- MILLER, G.A. (1956). « The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information », *The Psychological Review*, vol. 63, n° 2, p. 81-97.

- MORIN, J. et J.-C. BRIEF (1995). *L'autonomie humaine, une victoire sur l'organisme*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- MOYNE, A. (1982). *Le travail autonome, vers une autre pédagogie?*, Paris, Fleurus.
- MUSPRATT, A., A. LUKE et P. FREEBODY (dir.) (1998). *Constructing Critical Literacies: Teaching and Learning Textual Practice*, Cresskill, Hampton.
- NEMERY, A., E. BRANGIER et S. KOPP (2009). *Élaboration d'une grille d'analyse des aspects persuasifs en ergonomie informatique*, Toulouse, Conférence SELF.
- O'REILLY, T. (2005). *What is Web 2.0?*, <<http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>> consulté le 20 février 2010.
- OCDE (2009). *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries*, Genève, OECD Education Working Papers, n° 41, OECD Publishing.
- PARIS, S.G., B.A. WASIK et G. VAN DER WESTHUIZEN (1988). « Meta-metacognition: A review of research on metacognition and reading », dans J. Readance et S. Baldwin (dir.), *Dialogues in Literacy Research*, Chicago, International Reading Conference, p. 143-166.
- POWER, M. (2002). « Générations d'enseignement à distance, technologies éducatives et médiatisation de l'enseignement supérieur », *Revue de l'éducation à distance*, vol. 17, n° 2, p. 57-68.
- ROBERTS, M.J. et G. ERDOS (1993). « Strategy selection and metacognition », *Educational Psychology*, n° 13, p. 259-266.
- SMITH, F. (1979). *La compréhension et l'apprentissage*, Montréal, Les Éditions H.R.W.
- SNOW, C.E. (2003). « Assessment of reading comprehension. Researchers and practitioners helping themselves and each other », dans A.P. Sweet et C. Snow (dir.), *Rethinking Reading Comprehension*, New York, The Guilford Press, p. 192-206.
- STEWART, J. (2000). *The Digital Divide in the UK: A Review of Quantitative Indicators and Public Policies*, Edinburgh, Research Centre for Social Sciences, University of Edinburgh.
- TANNACITO, T. (2004). « The literacy of electronic peer response », dans B. Huot, B. Stroble et C. Bazerman (dir.), *Multiple Literacies for the 21st Century*, New York, Hampton Press, p. 175-192.
- TARDIF, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*, Montréal, Éditions Logiques.
- TARDIF, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*, Montréal, Éditions Logiques.
- THE NEW LONDON GROUP (2000). « A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures », dans B. Cope et M. Kalantzis (dir.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*, Londres, Routledge, p. 9-38.
- UNESCO (2008). *Competency Standards Modules. Dans ICT Competency Standards for Teachers*, Paris, UNESCO, <<http://cst.unesco-ci.org/sites/projects/cst/The%20Standards/ICT-CST-Competency%20Standards%20Modules.pdf>>, consulté le 20 juin 2010.
- VEENHOF, B., Y. CLERMONT et G. SCIADAS (2005). *Littératie et technologies numériques : liens et résultats*, Rapport Statistique Canada, n° 56F0004-MIF, n° 12, <<http://www.statcan.gc.ca/bsolc/olc-cel/olc-cel?catno=56F0004M2005012&lang=fra>>, consulté le 20 juin 2010.
- VISSER, W. (1994). « Comment le concepteur organise réellement son activité », dans K. Zreik et B. Trousse (dir.), *Organisation de la conception*, Paris, EUROPIA, p. 101-113.

- WEISSBERG, J.-L. (1999). *Présences à distance*, Paris, L'Harmattan.
- WOLFS, J.L. (2005). « Métacognition et réflexivité dans le champ scolaire: origine des concepts, analyse critique et perspectives », dans M. Derycke (dir.), *Culture(s) et réflexivité*, Saint-Étienne, Publications de l'Université de Saint-Étienne.
- YZERBYT, V., G. LORIES et B. DARDENNE (1998). *Metacognition: Cognitive and Social Dimensions*, Thousand Oaks, Sage.



L'APPORT DE LA SÉMIOLOGIE DU DISCOURS MUSICAL DANS LA COMPRÉHENSION D'UN TEXTE ÉCRIT CHEZ DES ÉLÈVES AU 2^e CYCLE DU PRIMAIRE

Nadia Lavoie

..... R é s u m é .
.....

Considérer le progrès des connaissances comme étant inhérent au développement de systèmes de signes qui coexistent avec la langue, c'est favoriser des transferts conceptuels féconds visant à améliorer la compréhension chez l'élève. Les approches sémiotiques de la langue et de certains autres domaines diffèrent souvent à plus d'un point en raison de leur aspect intrinsèque. La conception holistique qui émane de leur jumelage confère généralement à ces domaines une teneur de complémentarité enrichissante. C'est notamment le cas lorsque langue et musique coexistent. Porter un regard sur ce qui particularise la langue et la

musique permet de définir l'unicité et l'apport de chacune d'elles. En raison de son analyse structurale et de sa force d'expression interne, la musique met à profit un support conceptuel important qui contribue à démystifier la langue. En effet, la syntaxe musicale n'offre rien qui puisse être associé en définitive à un seul mot. Pourtant, un paradoxe se révèle, puisque la musique s'assujettit à une myriade de termes pour la décrire. Là où l'« innommable » peut être nommé, plusieurs significations potentielles se dévoilent chez celui qui en interprète le sens. Écouter une œuvre musicale, c'est s'imprégner d'une recherche de sens d'où l'émergence naît d'une sorte de filtre régi par l'apanage patrimonial. Sachant que la recherche de sens contribue à structurer la pensée, nous avons conçu une activité pédagogique interdisciplinaire qui répond à ce besoin éducatif. Ainsi, l'activité que nous proposons examine les traits distinctifs du texte écrit et les manifestations musicales par lesquelles il prend forme. C'est une pratique pédagogique efficace à plusieurs égards considérant qu'elle contribue au déclenchement volontaire des mécanismes cognitivo-affectifs, outils essentiels pour porter un jugement de valeur éclairé et pour promouvoir l'unicité dans la construction de sens.

.....

En matière de référent sémiologique, la langue est considérée comme la ressource première en sciences humaines. Celle-ci fait appel à un système de signes particulièrement unique, qui a été abordé par Saussure (1993) au tournant du XX^e siècle dans son ouvrage maître *Cours de linguistique générale*. L'auteur y postule que chaque système de représentation est inhérent au développement de systèmes de signes nouveaux qui coexistent avec la langue. En raison de la cohésion de sa structure interne, qui assure à la langue sa nature médiatrice, il n'est pas étonnant de constater que des domaines connexes ont puisé en elle certains de leurs fondements sémiologiques à son contact. Ainsi, chaque système de représentation sémiotique est relatif à un système langagier métaphorique visant à définir un cadre de sens. Nous croyons que le progrès des connaissances est inhérent au développement de systèmes de signes qui coexistent avec la langue et qui permettent de mieux cerner les enjeux conceptuels de la pensée s'y rattachant.

Des chercheurs se sont penchés sur la problématique entourant la démythification des fondements musicaux afin d'en expliquer leurs structures internes (Grabocz, 2007 ; Langer, 1951 ; Nattiez, 1988 ; Zenatti, 1994). Ceux-ci ont offert une myriade de points de vue grâce auxquels on peut mieux cerner les phénomènes musicaux nous entourant et porter un regard éclairé sur les réseaux de significations qui s'y rattachent. La musique fournit un outil conceptuel où le champ d'application de la sémiologie s'avère fécond, puisque son analyse structurale laisse de côté la dimension sémantique du langage. Dans cette optique, la finalité de ce texte est d'utiliser un système de signes musicaux¹ et de se servir de sa particularité pour fournir des outils de transfert visant à améliorer la compréhension d'un texte écrit chez des élèves du 2^e cycle du primaire – c'est le moment où la faculté imaginative de l'enfant est à sa pleine croissance. D'abord, nous présentons quelques comparaisons entre la langue et la musique. Nous abordons ensuite les référents culturels en tant qu'enjeu inhérent à l'interprétation de concepts musicaux. Enfin, une modélisation interdisciplinaire holistique mettant à l'avant-plan le texte et la musique du *Roi des aulnes* de Schubert fait office d'exemple afin de consolider les assises de notre démarche.

1. Quelques comparaisons entre le langage et la musique

Depuis plusieurs années, un bon nombre de chercheurs s'est intéressé aux liens existants entre le traitement de l'information musicale et le traitement de l'information linguistique (Bernstein, 1976 ; Bolduc 2006 ; Fiske, 1993 ; Heller et Campbell, 1981 ; Sloboda, 2005). Il est vrai que chaque phénomène sémiotique doit être analysé comme un système autonome de dépendances internes. Cependant, en se référant aux similitudes propres à ces deux domaines, on peut entrevoir de riches structures sur lesquelles s'appuient des fondements. Qui plus est, porter un regard sur les différences entre le langage et la musique entraîne un raisonnement à la fois sémiotique et pragmatique – c'est lors qu'on examine le fossé entre deux domaines qu'émergent l'unicité et la contribution de chacun d'eux.

La musique et le langage utilisés par l'humain dépassent largement la fonction des séquences sonores de l'espèce animale. On pourrait contester la spécificité musicale de l'homme si l'on considérait que les animaux émettent des sons qui ressemblent au premier abord à de la musique. Cependant, les fonctions des sons dans le règne animal diffèrent de celles pour l'espèce humaine. Les sons les plus savants chez les animaux font office de signaux particuliers qui servent entre autres à défendre le

1. Dans ce travail, nous traitons le phénomène musical non pas comme un phénomène écrit qui découle d'une partition, mais plutôt comme un stimulus auditif perçu.

territoire, à agresser ou à avertir. De plus, le langage des animaux contient un ensemble restreint de sons associés au répertoire communicationnel (Sloboda, 2005). En contrepartie, les sons du langage et de la musique sont organisés chez les humains. L'être humain possède la capacité de générer un nombre infini de séquences organisées. Les écrivains rédigent des textes inédits alors que les musiciens composent des mélodies que personne n'a entendues auparavant.

Le langage et la musique semblent être des phénomènes universels propres à tous les humains, puisque chacun possède un certain potentiel pour en développer les compétences. D'ailleurs, dès le plus jeune âge, les enfants démontrent des habiletés naturelles à apprendre le langage et la musique. Selon Francès (1968), certaines connaissances sont apprises par un phénomène d'imprégnation culturelle qui résulte d'une simple exposition passive. Cette compétence implicite, indépendante d'une formation formelle, permet une attente perceptive des événements linguistiques et musicaux. Ce sont les exemples de la vie quotidienne qui fournissent l'occasion d'en intégrer les régularités structurelles. Sur le plan développemental, la compétence de réception précède la compétence de production tant sur le plan langagier que musical. Ainsi, l'enfant a la capacité de comprendre des phrases complexes en les décodant avant de pouvoir lui-même en formuler. C'est un processus similaire pour la musique : l'enfant répond à diverses formules avant de les utiliser dans ses propres réalisations. Par ailleurs, Sloboda (2005) remarque une similitude dans les processus mentaux associés à la réception de l'information et au décodage. L'auteur affirme que la musique et le langage font appel à la façon la plus naturelle de transmettre un message : la communication audio. Le langage et la musique emploient tous les deux des mécanismes cérébraux similaires sur le plan de la réception de l'information (mécanismes auditifs) et du décodage dans le cerveau (perception).

Si le langage est doté d'une structure de surface et d'une structure profonde, il en est de même pour la musique. La structure profonde de la langue, décrite par Chomsky (1968), relève des relations grammaticales qui déterminent l'interprétation sémantique, alors que la structure de surface, c'est-à-dire la syntaxe, concerne l'interprétation phonétique de la phrase traitée indépendamment de l'interprétation sémantique. Autrement dit, alors que la syntaxe (structure de surface) sert à découvrir des règles qui produisent des séquences fonctionnelles et à éliminer celles qui n'en produisent pas, la sémantique réfère à la signification ou au sens véhiculé par les séquences produites (structure profonde). Bernstein (1976) traite l'expérience musicale en s'inspirant en partie des deux structures de l'approche linguistique chomskyenne. Selon lui, le phonème est à la phrase langagière ce que la note est au thème musical : le langage et la musique sont deux systèmes structurés et organisés à partir d'un ensemble

d'unités discrètes restreintes, qu'on peut combiner afin de créer des structures substantielles. Une fois érigés selon des règles propres à chaque système, les résultats possibles sont infinis. En effet, autant le langage que la musique sont capables de générer un nombre infini de nouvelles séquences (Sloboda, 2005).

2. De la phénoménologie à la prosodie de « forme »

Bernstein (1976) maintient qu'il existe une distinction fondamentale lorsqu'on compare la structure de surface des deux systèmes: la musique exerce une fonction purement esthétique, alors que le langage exerce en plus, et surtout, une fonction de communication. D'après l'auteur, pour que la structure de surface linguistique obtienne un caractère artistique, elle doit se changer en poésie. Contrairement à Bernstein, Fiske (1993) croit qu'il n'est pas nécessaire que la prose se change en poésie. Il prétend que l'organisation du langage comporte simplement des similarités avec l'organisation des patrons mélodico-rythmiques qui forment la structure de surface musicale.

Sachant que la « musicalité » de la poésie linguistique est grandement influencée par la prosodie, nous mettons en relief les propos de Fiske en observant le caractère multidimensionnel de la musique et sa similitude avec le langage. La musique et le langage possèdent des structures acoustiques complexes dites « multidimensionnelles », qui sont à certains égards comparables (Besson et Schön, 2003 ; Patel, 2008). Par exemple, la musique occidentale tonale possède deux principales dimensions paramétriques qui lui permettent de s'organiser dans sa structure et selon une certaine hiérarchie : la hauteur des sons (notes, accords, tonalité, mélodie) et leur durée (temps). Cette hiérarchisation de la perception musicale a été mise en branle dans la théorie générative de la musique tonale élaborée par Lerdahl et Jackendoff (1983). Les paramètres musicaux tels que la hauteur et la durée constituent l'essence² de la composition du texte musical et de son expressivité. En revanche, lorsque ces paramètres sont adaptés au langage, ils laissent plutôt place à des inflexions telles que l'intonation (hauteur) et le rythme (durée), qui sont des attributs additifs suprasegmentaux relatifs à la prosodie. Sur le plan linguistique, la prosodie joue un rôle complémentaire à la phonologie. Toutefois, bien que la prosodie soit subalterne dans le système de représentation linguistique, les indices prosodiques sont inférés et ils permettent de mieux transparaître et de mieux nuancer les propos tenus dans un texte. D'ailleurs, des études chez les nourrissons abondent dans

2. Dans ce texte, il est question de musique occidentale tonale. Cette conception est normative et pourrait être contredite, par exemple, dans le cas de la musique contemporaine, puisque cette dernière prend souvent vie grâce aux variations du timbre et de l'intensité (notamment avec l'emploi des effets sonores).

ce sens en montrant que les indices prosodiques sont importants pour la segmentation de la parole, et ce, dès l'âge de sept mois et demi (Houston, Santelmann et Jusczyk, 2004). Lorsqu'elle est utilisée sur le plan langagier, la prosodie est une composante complémentaire qui rend compte d'ajouts subtils; ceux-ci permettent de mieux comprendre le message transmis. Elle devient une sorte d'avenue «théâtralisée» qui donne lieu à l'émergence d'une émotion en plus d'en expliciter la teneur. Si les paramètres de la hauteur et de la durée sont enlevés à la musique, on impose un point de vue particulièrement réducteur à l'œuvre musicale, car elle perd alors tout son sens. Ces paramètres sont essentiels pour assurer un discours musical cohérent, contrairement au langage où la prosodie ajoute une dimension supplémentaire porteuse de sens.

En ce qui concerne les deux derniers paramètres musicaux, soit l'intensité (volume du son) et le timbre (couleur du son), ils sont à la musique ce que la prosodie est au langage. L'intensité et le timbre ajoutent un caractère expressif à l'interprétation, et ce, même si la hauteur et la durée musicales adoptent parfois, elles aussi, une forme expressive. Il importe de mentionner que l'expression *prosodie en musique* diffère du terme *prosodie musicale*. En effet, la prosodie musicale réfère à l'ensemble des règles qui régissent les rapports entre les paroles et la musique, comme lorsqu'on s'assure que les paroles utilisées s'imbriquent bien à la musique qui les accompagne. Dans ce texte, nos propos s'articulent plutôt autour des correspondances internes qui existent entre les paramètres musicaux, afin de mieux comprendre leur degré de relation et leur importance respective. Il existe une sorte de «prosodie» interne à la musique qui ne coexiste pas étroitement avec la langue.

Une fois la musique pleinement développée par l'ensemble de ses paramètres, elle met en évidence une architecture complexe, une structure formée de parties concrètes qui s'influencent et se déterminent réciproquement sur le plan syntaxique. Les sons sont alors agencés en conformité avec les lois organisationnelles, qui font en sorte que l'auditeur perçoit des éléments musicaux produits par le dynamisme des composants présents dans le flux sonore: lignes mélodiques, successions d'accords, polyphonie, etc. Les composantes issues des paramètres musicaux interagissent les unes avec les autres de façon à synthétiser en force l'expression du message contenu. Ainsi, la texture musicale résultante est complexe et elle contribue au premier passage vers le «fait-musical». Composé de la mise en commun des composantes, l'ensemble devient supérieur à la somme de leurs parties. La musique devient beaucoup plus qu'elle-même, car la synthèse impliquée dans le concept de totalité prédispose à la plénitude, par la suggestion de

nouvelles structures qui débouchent sur la création de valeurs initialement inexistantes aux parties initiales. Par ricochet, la compréhension est mise au service d'une interprétation supérieure. Du jumelage du langage et de la musique émane une approche holistique³ qui confère aux deux domaines sémiotiques une teneur de complémentarité enrichissante dans l'expérience qu'elles procurent chez l'auditeur.

À la lumière de ces propos, il est intéressant de constater comment la prosodie se tisse dans le domaine qu'elle dessert, que ce soit la musique ou le langage, et de quelle manière son exploitation « supra » constitue un outil pédagogique potentiellement exploitable.

3. Exprimer le « sans/cent » nom(s)

Les approches sémiotiques de la musique et du langage sont considérées comme différentes, puisqu'une mise en relation juste, sans équivoque, s'avère invraisemblable d'un système à l'autre. Cette situation s'explique par le rapport que la musique entretient avec la forme – elle n'obéit pas à la syntaxe de la langue. La musique emploie des unités organisées qui constituent la forme, mais ces mêmes unités sont considérées comme disparates sur le plan syntaxique de la langue. Selon l'organisation hiérarchique, on peut déterminer un nombre de notes pour définir un thème en musique, tout comme une quantité de phonèmes pourrait inspirer une phrase en linguistique. Mais qu'en est-il de la formulation de mots issus du domaine musical ? Celle-ci est inexistante, car la syntaxe musicale n'offre rien qui puisse être associé au mot. Elle permet simplement de combiner les sons réglementés par une « cellule » mélodico-rythmique, ce qui occasionne une absence de sens fixé, sur lequel pourrait s'appuyer le langage. À cet égard, Imberty affirme que :

.....
[m]ême lorsqu'un titre, un programme ou les paroles d'un chant viennent proposer à l'auditeur des significations plus ou moins précises, celles-ci ne coïncident jamais avec la forme musicale elle-même qui les déborde de toutes parts par sa polysémie riche, confuse et ambivalente. Le rapport particulier qu'entretient la musique avec le monde des sentiments lui confère une expressivité qui ne s'assujettit pas à des référents verbaux précis (1979, p. 14).
.....

3. Nous utilisons le terme *holistique* tel qu'il a été introduit par Jan Christiaan Smuts (1926, p. 118) dans son ouvrage *Holism and Evolution*, concept qu'il définit comme la tendance dans la nature à constituer des ensembles qui sont supérieurs à la somme de leurs parties.

Selon la conception saussurienne, le terme *signification* renvoie à une mise en relation entre un signifiant et un signifié (De Saussure, 1913). Il est possible d'établir une structure linguistique uniquement lorsqu'il y a une stabilité entre le signifiant et le signifié. Or la musique n'est pas soumise à une règle aussi précise, car plusieurs signifiés peuvent être issus du même signifiant. Il n'existe pas de lexique en musique qui correspond au répertoire de chaque concept comme c'est le cas pour le langage. Alors qu'on peut « parler » une langue, on n'a jamais la certitude de « parler » une musique. Bien entendu, la traduction de la musique en langage verbal est envisageable, puisque s'exprimer au sujet de la musique relève du possible. Cette absence de la dimension dénotative en musique a amené certains auteurs, comme Chion (1994) et Imberty (1979), à préférer l'expression *sens musical* à *signification musicale*. La subjectivité présente dans la musique peut expliquer pourquoi celle-ci n'a pas de dimension métalinguistique. On a besoin du langage pour expliciter les règles de l'harmonie ou le contrepoint musical. La musique ne peut pas expliquer ses propres règles, elle a besoin du langage pour expliciter ses fondements. Ainsi, la musique peut être élucidée au moyen de mots, mais sous une perspective métaphorique (*metá* « au-delà » ; *phérô* « d'un lieu à l'autre »), avec toutes les restrictions qui s'y rapportent. Aristote considère que la métaphore se situe à mi-chemin entre l'intelligible et le commun accord (Moran, 1996). Selon ce philosophe, c'est la métaphore qui contribue le plus à l'acquisition des connaissances, car c'est dans le rapprochement du semblable que se façonne la connaissance.

Alors que le langage assume avant tout une fonction de médiation avec une certaine connotation esthétique, la musique relève, quant à elle, d'une fonction purement esthétique. La musique ne signifie pas, elle suggère en s'appuyant sur la métaphore. Selon Peirce (1975), le son est une texture complexe et inabordable dans sa totalité. Étant donné qu'elle crée un monde de sens inspiré d'associations verbales métaphoriques, il serait juste d'affirmer que la musique permet la création de phrases qui expriment l'« innommable », c'est-à-dire ce qui ne peut être totalement exprimé par les mots (Bernstein, 1976). L'écoute d'une œuvre musicale ou d'un extrait déclenche chez l'auditeur une série d'associations sémantiques qui sont traduites par des descripteurs qualificatifs et des expressions. La nature des mots qui s'en suivent s'avère tantôt trop précise, tantôt trop pointue, car elle trahit une signification existante seulement dans le langage verbal. Les mots tendent à exprimer des expériences subjectives qui débordent l'entendement objectif qui conceptualise le langage. Il s'agit, d'ailleurs, du problème qui lui confère sa force : cela occasionne une portée plus grande et plus restreinte à la fois, car la finitude des mots est transcendée. Tout en révélant l'inconnu, par ses interprétations complexes et sa mouvance,

la musique donne naissance à une réalité « extra-méthodique » qui rend compte de la subjectivité humaine et de la vie intérieure. Elle fait transparaître le portrait psychique qui anime celui qui l'écoute.

4. Une polysémie conséquente

S'exprimer au sujet de la musique est assez épineux. Il est juste d'affirmer – jusqu'à un certain point – que l'analogie langagière n'est ni vraie ni fausse. À l'instar de toute analogie sémiotique, l'objectif de la similitude comporte des failles qui ne peuvent pas être totalement comblées. Dans le cas des deux domaines qui nous intéressent, ce constat s'applique à la polysémie musicale. Les mots employés ne concordent pas parfaitement, d'un point de vue lexical, à la traduction juste du sens musical émané. En effet, il est assez rare que les mots utilisés par un individu soient exactement les mêmes que ceux d'autrui. Cependant, il existe une tendance centrale, une sorte de consensus qui dresse un portrait global tendanciel et qui fait écho à un réseautage sémantique caractérisant l'œuvre musicale. C'est pourquoi le relativisme sur lequel s'appuie le sens musical ne laisse pas de place à une recevabilité certaine. Tout n'est pas irréfutable sous prétexte d'un ressenti profond. Les interprétations sont admissibles selon des traditions normatives qui s'appuient sur des faits établis, sans toutefois recourir à une formule de l'absolutisme. Lorsqu'un auditeur parvient à coordonner des représentations issues de systèmes sémiotiques variés, à les segmenter, puis à remettre stratégiquement en contexte l'information d'un système à un autre, il est susceptible d'enrichir son champ conceptuel. Autrement dit, il s'agit de transposer des concepts d'un domaine à l'autre sans oublier les exigences de chacun d'eux et de mettre à profit une pensée divergente qui s'appuie sur les rapprochements conceptuels de systèmes variés. Chez l'auditeur émerge ainsi une rationalisation parallèle, voire un discours émanant de la pensée divergente; une forme imaginative qui prend source dans le monde des sentiments et du rationnel qui fait appel à la créativité. Cela se produit parce que la perception catégorielle en musique n'est pas aussi « totale », ni aussi systématique que pour le langage. Le fait de soutenir des analogies qui frappent l'imagination ne fournit-il pas une voie d'interprétation riche et foisonnante? Par conséquent, l'auditeur jouit d'une marge de liberté intéressante, mais pas infinie, dans l'interprétation du sens apporté à un texte musical. Il s'agit d'un champ d'application fécond qui mène à toutes sortes de choses et qui représente une panoplie d'autres choses que l'on voit s'enraciner par la tradition interprétative et culturelle.

5. Les référents culturels en tant qu'enjeu inhérent à l'interprétation de concepts musicaux chez l'élève

Celui qui écoute n'est pas un artisan autonome d'une vérité, puisque toute compréhension comporte une précompréhension (Gadamer, 1996). Ce propos gadamérien prend tout son sens à l'écoute d'une œuvre musicale dans la mesure où la compréhension des paramètres musicaux et leurs interrelations – qui forment un tout musical – prennent source dans une tradition interprétative, voire dans des traditions historico-culturelles, de l'auditeur. L'apanage patrimonial joue un rôle prépondérant dans l'interprétation de celui qui écoute une œuvre, puisque c'est par son truchement que compréhension et reconnaissance du monde s'effectuent.

À l'écoute d'une œuvre musicale et à la lecture d'un texte, l'élève devient une sorte d'« agent filtreur » imprégné d'une histoire et d'une culture qui l'aideront à interpréter un contenu. Cela mène à l'absence d'une conceptualisation neutre de l'objet d'étude en raison du filtrage historico-culturel. Le facteur historico-culturel ne doit toutefois pas être perçu comme étant limitatif à l'émergence du savoir de l'élève. Le facteur historico-culturel est plutôt une force grâce à laquelle l'élève raconte pour se construire et en raison de laquelle il donne un sens à l'expérience qu'il vit. D'ailleurs, Bruner (1991) postule que l'être humain a une tendance naturelle à organiser son expérience comme une narration. Cette tendance, qui est capitale selon l'auteur, permet l'acte rhétorique tout en situant culturellement sa propre action. Il est alors question de se munir d'outils pour façonner une signification ou un sens, pour restituer l'expérience en termes de récit. La portée de cet acte va au-delà du simple jeu anodin. *Ipsa facto*, c'est par l'entremise de cette avenue organisée que la structure d'anticipation culturelle prend toute son importance lors de l'organisation d'une activité pédagogique structurante.

Les conditionnements et les préjugés, qui prennent racine dans les traditions historico-culturelles, façonnent une interprétation dynamique pendant laquelle l'auditeur modélise un jugement de valeur. Cela, bien qu'une représentation musicale ou qu'un texte écrit structuré fasse preuve de finesse et de clarté dans sa composition. Sous une perspective musicale, lorsqu'il est question d'un enfant ou d'un adulte « musicalement illettré », le jugement de valeur d'une œuvre tend à être semblable. Dans la plupart des cas, le fruit de l'appréciation est centré sur une analyse intuitive se souscrivant à un raisonnement affectif plutôt que cognitif. À l'opposé, qu'il soit enfant ou adulte, un individu cultivé nuance plus aisément son appréciation, puisqu'il distingue une œuvre musicale qui lui plaît d'une œuvre qu'il juge

comme ayant de la valeur sur le plan esthétique. Donc, la musique n'est pas seulement «le langage des émotions» contrairement à une croyance populaire. Le sens porté à la musique ne relève pas d'une réponse issue uniquement du processus affectif, mais également du processus cognitif (Heller et Campbell, 1981). Ces processus sont complémentaires, car l'écoute musicale mettant uniquement en activité l'aspect phénoménologique (cognitif) n'est pas une avenue suffisante pour l'activité esthétique (affective) et vice-versa – il faut plutôt rationaliser le beau, tout en exaltant la beauté du raisonnement. L'analyse critique d'une œuvre musicale la plus édifiante est d'ailleurs à la fois celle qui frappe l'imagination et qui donne accès à des formes de connaissances essentielles et complémentaires à la sphère des sciences dites exactes.

L'enseignant doit fournir à l'élève des outils qui permettent de déclencher les mécanismes cognitivo-affectifs afin de l'amener à porter un jugement de valeur éclairé. C'est ainsi que l'élève averti et cultivé musicalement a accès à une situation d'apprentissage lui permettant de comprendre ses inquiétudes, de trouver écho à ses interrogations afin de mieux s'ouvrir à autre chose, voire envisager de nouveaux horizons. L'élève se questionne sur ce qu'il perçoit, il renvoie ce questionnement à ses propres expériences, puis il tisse de nouveaux liens conceptuels qui lui serviront à penser le monde autrement, pour mieux s'y reconnaître. L'enseignant répond à cette préoccupation en adoptant une pédagogie de la culture et en endossant un rôle de «passeur culturel» (Zakharthouk, 1999). Il fournit à l'élève une occasion de participer à l'existence de l'art, de lui prêter voix et de vivre une expérience d'humanité culturelle. Sur ce plan, la musique offre une voie privilégiée pour accéder à cette réalité et pour structurer une «pensée de sens». C'est à l'enseignant qu'incombe le rôle de médiateur culturel. Il a pour mission de choisir des œuvres qui misent sur l'entretien d'affinités culturelles entre le compositeur et l'auditeur. Ces affinités culturelles se déclinent, dans la théorie, en de multiples valeurs interprétantes auxquelles la musique donne lieu, jusque dans sa déclinaison la plus isolée, c'est-à-dire le son.

La recherche de sens est à l'évidence au cœur de l'activité d'écoute musicale, dans la mesure où l'on prévoit réellement structurer la pensée. De quelle manière est-il envisageable de la structurer si l'œuvre écoutée n'est pas recevable? À la lumière des propos antérieurs, il apparaît clairement que le facteur historico-culturel est inhérent à la réceptivité d'une œuvre. La compréhension d'une œuvre survient uniquement si le contexte donné a une signification culturelle pour l'auditeur – si l'œuvre écoutée porte potentiellement un sens. Au regard de la sémiologie, la présence de concepts et de paramètres musicaux reconnaissables, ainsi que leur interrelation, permet de mieux canaliser une information nouvelle, qui est d'abord presque perçue comme culturellement inusitée. Autrement dit,

une structure d'anticipation culturelle est un facteur prédominant lorsqu'on veut assurer une meilleure réception des concepts et paramètres musicaux suggérés. Il ne s'agit pas d'introduire une culture musicale de l'exclusion qui aurait pour mandat de véhiculer des valeurs ethnocentriques : l'emploi d'œuvres transculturelles suppose une politique d'aménagement qui favorise l'inclusion de savoirs variés et complémentaires. L'essence de ce concept fait plutôt allusion à la réceptivité de l'information qui se soumet à plusieurs degrés de similitude des objets. C'est voir à la présence d'un fil conducteur « culturel » qui permet d'éveiller la réceptivité artistique chez l'élève afin d'en assurer une analyse plus éveillée.

6. Une perspective d'interdisciplinarité holistique

Selon Klein (1998), l'interdisciplinarité « caractérise toute pratique éducative faisant appel à plus d'une perspective disciplinaire ». Comprendre les objets d'un domaine tout en créant des liens sur les objets d'un second domaine est une finalité de l'interdisciplinarité. Les objets d'une discipline qui comportent un niveau élevé de compréhension peuvent parfois être démythifiés par l'entremise d'une seconde discipline qui utilise un code sémiotique analogique. Ce regard neuf transcende l'objet initial en lui conférant une portée nouvelle, puisque l'apprenant fait appel à des fonctions systémiques à la fois complémentaires et analogues. Il importe ainsi d'ériger une compréhension d'ensemble à partir d'éléments communs (analogues) aux domaines, tout en tenant compte de leurs différences (complémentaires). Rendre perméable les frontières entre les domaines de significations et de sens apparaît comme un idéal pour en rendre les aspects communs transparents. La disposition cognitive qui en résulte contribue à l'émergence de schèmes de pensée renforçant des habiletés et des savoirs. On peut alors s'attendre à une capacité de réflexion critique qui permet, au-delà de la logique, de bâtir une analyse profonde des disciplines et de soi-même. Cette attitude synergique était déjà mise à l'avant-plan dans le système scolaire ontarien, qui concevait des programmes d'études interdisciplinaires au primaire (Gouvernement de l'Ontario, 1993).

L'interdisciplinarité peut aussi constituer un atout lorsqu'un enfant a un sentiment de faible compétence dans un domaine donné et que sa perception globale de lui-même en est affectée. La perception de faible compétence n'est pas étrangère à plusieurs domaines du programme scolaire, notamment en français (Maltais et Herry, 1997). Certaines conditions musicales permettent de contrer cette situation en procurant un ancrage d'inférences au texte. Cela fournit un pont contextuel entre le français et la musique en procurant un ancrage d'inférences au texte dans

le but de fournir un pont contextuel entre le français et la musique. Dès lors naît une « imprégnation nouvelle » chez l'élève, puisque la codification du sujet est transformée. Celui-ci entrevoit désormais des subtilités inattendues qui contribuent à aborder un problème sous un jour différent et à entrevoir la résolution des problèmes de façon créative. Dans ce cas, l'intégration musicale permet de fournir une meilleure disponibilité cognitive, pour que l'élève puisse s'épanouir à son plein potentiel.

7. Le déploiement d'un paysage sonore : *Le Roi des aulnes*

Le Roi des aulnes est un poème original de Goethe. Le texte de l'écrivain a inspiré des compositeurs qui l'ont traduit en musique de façon éloquente. La version musicale la plus reconnue est sans contredit celle mise en lied *durchkomponiert* par Franz Schubert en 1815 – Opus 1 ; D. 328. Le lied est un poème germanique qui est chanté par une ou plusieurs personnes et qui est habituellement accompagné par un piano et parfois même par un ensemble instrumental. Les strophes ont la même structure : elles ont le même nombre de vers et de pieds. Il existe une relation très étroite entre le texte et la musique, car celle-ci exprime les détails du texte dans son évolution, mais se trouve à son tour mise en valeur par le texte lui-même (Michels, 1988). En effet, lorsque le texte est soutenu par de la musique, le chant l'accroît en puissance en lui donnant une plus grande portée. À titre d'exemple, les mots d'un gloria⁴ peuvent sembler insipides dans le cas où ils ne sont que récités par les fidèles. Bien que les paroles de cette prière soient suffisantes pour rendre compte d'une signification, c'est par l'intermédiaire de la musique que le message véhiculé pénètre l'âme du chrétien. Il s'en dégage un sentiment de force spirituelle incroyable, tant pour celui qui chante que pour celui qui écoute. Dans ce cas, considérer le chant liturgique comme un simple ornement à l'acte liturgique serait, par analogie, d'associer la liturgie à une simple mise en scène théâtrale. Le concile œcuménique de l'Église catholique romaine considère d'ailleurs cette apothéose du chant liturgique depuis déjà plusieurs siècles. La démarche est similaire en musique classique : la portée de sens d'un phénomène métaphorique est exponentielle et elle permet une amplification sémantique qui n'est pas associée à de simples paroles. Ce fait rejoint les propos holistiques tenus plus tôt dans notre exposé. Les grands thèmes du lied sont littéraires et romantiques : la nuit, la nature, le voyage ou l'amour.

4. Dans ce contexte, le gloria renvoie à une prière mise en musique, un chant liturgique interprété par les fidèles au cours de la messe catholique.

Puisque l'essence poétique du lied fait appel à ces thèmes romantiques, dans la plupart des cas, l'utilisation de la musique descriptive, telle que décrite ci-dessous, est de mise pour faire jaillir l'œuvre.

Une musique dite « descriptive » utilise un bon nombre d'éléments extramusicaux. Elle s'apparente à une « œuvre ou partie d'une œuvre qui a pour fin d'évoquer musicalement un objet, un lieu, un climat ou un événement » (Pernon, 1992). Elle n'est pas réglementée et ne constitue pas un genre musical particulier. Le compositeur y a tout simplement recours en tant que procédé permettant l'imitation des sons environnants, peu importe le genre musical qu'il emploie. En l'occurrence, les sonorités représentées dans la musique descriptive sont souvent issues de l'univers du naturel. À titre d'exemple, nous pouvons mentionner le cycle des saisons (Vivaldi), l'eau (Debussy, Smetana) ou la chasse (Mozart). La musique descriptive peut également évoquer des événements, des lieux ou bien des personnages, comme nous le montrerons avec l'exemple de l'œuvre de Schubert. Avec l'exploitation des composantes musicales, la musique descriptive a la possibilité de traduire tant des perceptions objectives que des impressions ressenties. Cela peut aussi s'appliquer à des phénomènes qui sont silencieux par nature, tels que la croissance d'une fleur ou un coucher de soleil. Ce qui importe dans ces derniers cas, c'est d'exposer musicalement l'essence symbolique de l'événement.

Les instruments de musique qui contribuent à définir les perceptions et les impressions se transforment en véhicules équivoques et non univoques, car ils ne s'apparentent pas avec certitude aux objets qu'ils représentent. En guise d'exemple, la trompette utilisée dans l'œuvre *An American in Paris* de Gershwin évoque puissamment des klaxons, alors qu'elle rappelle plutôt un chant nuptial dans la *Symphonie héroïque* de Beethoven. En réalité, ce qui donne une portée à la force du rapport entre l'instrument et l'élément qu'il représente, c'est le contexte d'habitude, d'établissement usuel et d'imagination qui se rapporte au « filtre » de l'auditeur. C'est dire, comme nous l'avons mentionné précédemment, que l'interprétation instrumentale prend forme là où les repères de l'objectivité se retrouvent, en dehors du sujet qui perçoit : dans la conscience « historico-culturelle » de l'auditeur. Toujours est-il qu'il ne faut pas omettre l'importance du cadre thématique. Ce dernier joue aussi un rôle prépondérant dans l'assignation du sens de l'œuvre. Les composantes musicales proposées dans une œuvre fournissent une extension supplémentaire, qui permet de mieux cadrer le contexte du texte écrit. L'ancrage contextuel qui délimite et circonscrit le champ d'interprétation sémantique de l'œuvre permet d'encadrer l'élève dans sa démarche d'assignation de sens.

7.1. Les thèmes et le développement des personnages dans l'œuvre *Le Roi des aulnes*

Les thèmes exploités dans *Le Roi des aulnes* sont la mort, la nuit, le fantastique, la peur et la forêt. Lors d'une chevauchée nocturne dans la forêt, dans un monde concret et rempli de bon sens, un père tente de calmer son fils anxieux par des explications se voulant rassurantes et raisonnées. On y trouve également un monde imaginaire où un arbre, un aulne maléfique, s'associe au surnaturel, au délire et aux forces funestes de la nature. Il entraîne l'enfant dans le cauchemar et la folie. *Le Roi des aulnes* transmet à l'enfant une force mystérieuse invincible devant laquelle ce dernier est démuni. L'innocence de l'enfant et sa naïveté naturelle à croire en ses fantasmes le dirigent inévitablement vers une mort tragique.

Schubert a réalisé ce lied en mettant la voix et le piano à l'avant-plan. La musique profonde dépeint une atmosphère à la fois sérieuse et funeste. Afin de traduire ces aspects en paysage sonore, le compositeur utilise adroitement des personnages distinctifs. Un personnage particulier s'intègre à l'œuvre, celui du cheval galopant, qui est interprété par le piano. Ce personnage n'est pas assigné aux paroles du texte, mais fait plutôt office d'accompagnement. Le traitement de la main gauche au piano évoque le vent dans les branches. Le rythme galopant de la main droite au piano (les sons les plus graves) joue un rôle important d'accompagnement en soutenant l'œuvre de son ostinato (répétition d'une formule mélodico-rythmique). D'un point de vue langagier, on pourrait utiliser les termes le *galop haletant du cheval*, mais ce même cheval perçu de façon musicale fournit des informations supplémentaires à notre imagination, dans le temps et dans l'espace. D'une part, il perdure dans le temps, puisque la musique est évolutive et en mouvance constante. D'autre part, il perdure dans l'espace, car l'ostinato qui le caractérise ajoute une dimension de plénitude qui enveloppe l'œuvre.

Afin de distinguer chacun des personnages vocaux, Schubert désigne des caractéristiques sonores, telles que la hauteur des voix, et des intensités différentes. C'est d'ailleurs un point d'intérêt prédominant dans l'œuvre. Le narrateur est chanté dans un registre de baryton. Le père, pour sa part, chante dans un registre de basse. Puisque la voix de basse est grave, elle évoque un sentiment de rattachement profond avec la réalité. Elle se veut rassurante et enveloppante à l'égard de l'enfant anxieux. En ce qui concerne l'enfant, il est chanté dans un registre plus aigu, soit celui de ténor, et sa voix augmente en intensité (elle devient de plus en plus forte) au fur et à mesure que transparaissent peur et anxiété. D'ailleurs, la hauteur des sons s'accroît d'une strophe à l'autre, ce qui donne l'impression de ressentir une tension grandissante chez l'enfant. *Le Roi des aulnes* est également chanté dans un registre de ténor, mais contrairement à la voix de l'enfant, son intensité est

douce (nuance *pianissimo*), de façon à séduire et à amadouer sa victime. Entre les voix de ténors réside un ressort dramatique qui alterne entre la tension (*arsis*) et la détente (*thésis*). Cette approche est à la base de la structure musicale de l'œuvre. Riche en impressions ressenties, les ambiances musicales sont contrastées, ce qui permet de mieux saisir les traits de caractère de chacun des personnages, sans même l'emploi du texte qui est pourtant un porteur de sens non négligeable. Les contrastes qui marquent les personnages favorisent le dégagement des caractéristiques propres à chacun d'eux. L'imaginaire qui en émerge est une composante essentielle de la réalité de l'élève et elle favorise l'acte rhétorique chez lui. C'est d'ailleurs dans des projets authentiques que l'élève intègre des notions lexicales d'un sujet donné. L'appropriation du lexique sert ultérieurement de ressource lors de la lecture d'un texte dans le futur.

Conclusion

Plusieurs raisonnements sémiotiques nous incitent à associer le langage et la musique. Qu'elle soit prosodique, de surface ou profonde, la structure, bien que commune à certains égards, diffère en fonction des règles dictées par le projet systémique de chaque discipline. Alors que le texte écrit tend à expliciter et à objectiver le réel, le sens émanant de la musique tend, pour sa part, à exprimer une expérience subjective qui transcende l'appréhension objective du texte.

Puisque le bagage culturel d'un élève est unique, le rapport qu'il entretient avec un texte écrit ou musical l'est tout autant. L'expérience acquise transparait une réalité variée d'un élève à un autre, ce qui contribue sans contredit à expliquer la nature de ce qui est perçu. Dans un contexte où la population scolaire est en occurrence hétérogène, il appartient à l'enseignant de tisser encore mieux un acte éducatif autour de l'orbe qu'il circonscrit. Ainsi, transmettre des outils susceptibles d'enrichir un jugement de valeur éclairé chez l'élève et assurer la réceptivité du matériel étudié s'avère essentiel pour faire écho à une imagination fertile et à une interprétation plausible.

C'est dans cette perspective interdisciplinaire que l'étude de l'œuvre *Le Roi des aulnes* répond à un besoin éducatif qui favorise une disposition cognitive particulière chez l'élève. Les éléments extramusicaux auxquels l'œuvre a recours véhiculent un sens là où les repères de l'objectivité culturelle résident. Dans le cas où la musique descriptive est associée à un texte écrit, elle corrobore la nature de ce dernier et se prête à une portée de sens holistique. Transporté par un imaginaire coloré de réminiscences et d'évocation, c'est à travers toutes sortes d'hypothèses métaphoriques que l'élève jette un regard ludique sur le texte écrit, là où les possibilités

d'enrichissement favorisent l'élévation du sujet donné. Le développement de la sensibilité artistique émergente fait appel aux raisonnements cognitif et affectif de l'élève, qui lui servent d'outil pour mieux comprendre et interpréter le texte écrit.

Somme toute, examiner les traits distinctifs du texte écrit et les manifestations musicales à travers lesquelles il prend forme s'avère une pratique pédagogique efficace à maints égards. En plus d'aborder sous un angle différent la compréhension d'un texte écrit, cette pratique promeut l'unicité de chaque élève et favorise chez lui la construction de sens. C'est là actualiser une pratique éducative qui reflète une expérience d'humanité culturelle.

Références bibliographiques

- BERNSTEIN, L. (1976). *The Unanswered Question: Six Talks at Harvard*, Cambridge, Harvard University Press.
- BOLDUC, J. (2006). *Les effets d'un programme d'entraînement musical expérimental sur l'approbation du langage écrit à la maternelle*, Québec, Université Laval.
- BRUNER, J.S. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, trad. Y. Bonin, Paris, Eshel.
- CHION, M. (1994). *Guide des objets sonores: Pierre Schaeffer et la recherche musicale*, Paris, Buchet Chastel.
- CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, MIT Press.
- CHOMSKY, N. (1968). *Language and Mind*, New York, Harcourt Brace Jovanovitch.
- DE SAUSSURE, F. (1913). *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot et Rivage.
- FISKE, H. (1993). « Music and mind: The concept of mind in music cognition », *Canadian Music Educator*, vol. 34, n° 3, p. 15-26.
- FOUREZ, G., A. MAINGAIN et B. DUFOUR (2002). *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*, Bruxelles, DeBoeck Université.
- FRANCÈS, R. (1968). *Psychologie de l'esthétique*, Paris, Presses universitaires de France.
- GADAMER, H.-G. (1996). *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*, trad. P. Fruchon, J. Grondin et G. Merlio, Paris, Seuil.
- GRABOCZ, M. (2007). *Sens et signification en musique*, Paris, Hermann Éditeurs.
- GOUVERNEMENT DE L'ONTARIO (1993). *Vers un programme d'études interdisciplinaire. Guide de planification à l'intention des écoles*, Ministère de l'Éducation et de la Formation, Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- HELLER, J. et W. CAMPBELL (1981). « Psychomusicology and psycholinguistics, parallel paths or separate ways », *Psychomusicology*, vol. 7, n° 2, p. 3-14.
- HOUSTON, D.M., L.M. SANTELMANN et P.W. JUSCZYK (2004). « English-learning infants' segmentation of trisyllabic words from fluent speech », *Language and Cognitive Processes*, vol. 19, n° 1, p. 97-136.
- IMBERTY, M. (1979). *Entendre la musique*, Paris, Dunod.

- KLEIN, J.T. (1998). «L'éducation primaire, secondaire et postsecondaire aux États-Unis: vers l'unification du discours sur l'interdisciplinarité», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXIV, n° 1, p. 51-75.
- KLEIN, J.T. (1996). *Crossing Boundaries. Knowledge, Disciplinarity, and Interdisciplinarity*, Charlottesville, University Press of Virginia.
- LANGER, K. (1951). *Philosophy in a New Key. A Study in the Symbolism of Reason, Rite and Art*, New York, A Mentor Book.
- LERDAHL, F. (1996). *A Generative Theory of Tonal Music*, Cambridge, MIT Press.
- LERDAHL, F. et R. JACKENDOFF (1983). *A Generative Theory of Tonal Music*, Londres, MIT Press.
- LOWE, A. (2002). «La pédagogie actualisante ouvre ses portes à l'interdisciplinarité scolaire. Éducation et francophonie», *Éducation et francophonie*, vol. 30, n° 2, <<http://www.acelf.ca/revue/30-2/articles/08-lowe.html>>, consulté le 20 janvier 2011.
- MALTAIS, C. et Y. HERRY (1997). «Le concept de soi des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage», *Éducation et francophonie*, vol. 25, n° 2, <<http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/25-2/r252-04.html>>, consulté le 19 janvier 2011.
- MCADAMS, S. et I. DELIÈGE (1989). *La musique et les sciences cognitives*, Liège et Bruxelles, Pierre Mardaga éditeur.
- MCGLASHAN, A.R. (2005). «La musique en tant que processus symbolique», *Cahiers jungiens de psychanalyse*, n° 113, p. 44-45.
- MICHELS, U. (1988). *Guide illustré de la musique*, Paris, Fayard.
- MORAN, R. (1996). «Artifice and persuasion: The work of metaphor in the rhetoric», dans A. Oksenberg Rorty (dir.), *Essays on Aristotle's Rhetoric*, Berkeley, University of California Press, p. 385-398.
- NATTIEZ, J.J. (1988). *De la sémiologie à la musique*, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- PEIRCE, C.S. (1975). *Semiótica e filosofia*, trad. O. Silveira et L. Hegenberg, São Paulo, Cultrix.
- PERNON, G. (1992). *Dictionnaire de la musique*, Paris, Éditions Jean-Paul Gisserot.
- SLOBODA, J. (2005). *Exploring the Musical Mind*, New York, Oxford University Press.
- SMUTS, J.C. (1926). *Holism and Evolution*, Londres, Macmillan & Co.
- ZAKHARTCHOUK, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, ESF.
- ZENATTI, A. (1994). *Psychologie de la musique*, Paris, Presses universitaires de France.



CONCLUSION

Cet ouvrage rassemble une sélection d'écrits qui posent un regard critique et novateur sur ce que l'on qualifie de rapport à l'écrit. Les principes orientant ces chapitres promeuvent une prise en compte de la diversité scolaire et délaissent une vision unilatérale de l'apprentissage et de la pédagogie. En effet, l'école opère des choix, qui sont avant tout politiques, puisque ce sont ceux-là mêmes que privilégie la société. Ainsi, le milieu scolaire a le devoir de transmettre des savoirs pour que l'élève d'aujourd'hui soit le citoyen de demain. Toutefois, cette transmission de connaissances, qui s'étend sur toute la durée du périple scolaire, prend peu en compte la dimension humaine. Plus précisément, l'organisation des programmes applique une sorte d'unicité séculaire du système éducatif qui ne témoigne pas de l'hétérogénéité des apprenants. Pourtant nous pensons, à l'instar de Chiss et ses collaborateurs (2008)¹, qu'il serait nécessaire de mener une

1. Chiss, J.-L. (2008). *Immigration, École et didactique du français*, Paris, Didier.

analyse rigoureuse en amont pour mieux prendre en compte les différentes situations sociolinguistiques et éducatives que l'école doit assumer. Certes, cette analyse n'est pas chose aisée, mais elle nous semble nécessaire aujourd'hui. Voyons peut-être ces recherches comme des prémices, mais de notre côté, nous avons voulu adopter, à travers les pages de cet ouvrage, une façon différente de regarder l'apprenant et la relation qu'il entretient avec l'écrit.

La perspective principale que nous avons privilégiée ici est ancrée dans une perspective anthropologique, notamment par la sociologie et le concept d'*habitus* de Bourdieu² (1972). Celui-ci a mis en exergue le rôle de la socialisation, notamment dans l'*habitus* primaire, soit l'importance de considérer les structures inhérentes à chaque individu pour rendre compte, entre autres, de son capital social. En d'autres mots, la production de son *habitus* culturel.

Les premiers chapitres ont discuté de la relation entre la socialisation primaire et la socialisation secondaire. On a clairement vu que la littérature de jeunesse est un vecteur important en matière de référents culturels. Elle permet aux élèves de construire des représentations par rapport à leur propre réalité culturelle au regard des personnages dont ils discutent, entre autres, en salle de classe. Cette approche relativement novatrice et porteuse de sens est un tremplin précieux pour les enfants qui connaissent peu ces pratiques littéraires. Elles leur permettent de se sensibiliser aux normes socioculturelles attendues à l'école, tout en les familiarisant avec les buts et les fonctions de la langue écrite (Tauveron, 2002)³. Pour ces élèves, dont les pratiques discursives culturelles diffèrent de celles de l'école, de telles pratiques pédagogiques sont des avenues fécondes pour explorer, exploiter et développer une culture littéraire.

Par la suite, ce fil d'Ariane qu'est la littérature de jeunesse nous amène à parler de la socialisation secondaire et du rôle de l'enseignement dans l'appropriation des normes linguistiques. Les deux études montrent clairement à quel point des pratiques pédagogiques judicieuses et diversifiées donnent non seulement l'occasion aux élèves de développer des connaissances signifiantes sur la langue écrite, mais aussi une posture de lecteur et de scripteur. De plus, le choix éclairé des enseignantes par rapport à leurs pratiques façonne la culture littéraire et la motivation des élèves.

Cette observation nous conduit naturellement à aborder la prise en compte de l'hétérogénéité des apprenants en salle de classe. Que les milieux soient défavorisés ou allophones, la différenciation comme choix

2. Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Paris, Éditions de Minuit.

3. Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Paris, Hatier.

pédagogique permet de rendre compte du capital culturel des élèves. Au primaire, on constate que les enseignants qui ont recours à des pratiques particulières, telles que l'exploitation de la littérature de jeunesse ou les orthographe approchées, pour appréhender la langue de scolarisation permettent à leurs élèves de construire du sens sur ce que représente l'écrit en leur donnant la latitude nécessaire pour le faire. La différenciation pédagogique autorise la prise en compte des connaissances propres à chaque élève et permet donc de répondre aux besoins variés. Au collégial et à l'université, on remarque que l'hétérogénéité des étudiants est peu prise en compte. Ainsi, leur *habitus* linguistique est quelque peu en dissonance avec les registres langagiers scolaires. Les deux études présentées dans la deuxième partie de l'ouvrage soulignent que la langue est avant tout utilisée dans un usage social et que les dimensions relatives au rapport à l'écrit qui sont attendues habituellement dans l'enceinte scolaire doivent être repensées selon un plan didactique.

Finalement, dans la troisième partie, qui aborde le support et la nature de ce qui est fixé par l'écrit, les deux chapitres nous amènent à porter un regard autre sur l'*habitus* culturel. En effet, les registres sémiotiques abordés dans ces deux études nous éloignent d'une vision plus « traditionnelle » de ce qui est relatif au rapport à l'écrit. Effectivement, aujourd'hui, on ne peut passer sous silence la place des nouvelles technologies dans le monde de l'écrit et le bouleversement qu'elles ont provoqué, sur le plan pédagogique notamment, en proposant une forme différente du matériau écrit et en remettant en question ce qui est fixé par l'écrit. Le travail d'interdisciplinarité entre la musique et la compréhension de texte constitue une façon assez marginale de repenser le rapport à l'écrit. En effet, il est très intéressant de mettre en parallèle structure du texte avec formes musicales pour favoriser la recherche de sens. Dans les deux cas, exploiter davantage en salle de classe les mondes numérique et musical permet de prendre appui sur des sources familières aux élèves, puisqu'elles font partie de leur *habitus* culturel. L'exploitation de ces deux moyens d'expression permet aussi de développer chez les apprenants des métaconnaissances transférables dans tous les domaines de l'apprentissage.

En conclusion, cet ouvrage a montré que l'*habitus* culturel et la diversité des apprenants pouvaient être perçus comme une force au sein d'une classe plutôt que comme un déficit. En effet, les différents chapitres ont souligné la richesse des pratiques pédagogiques, par l'entremise de méthodes d'apprentissage novatrices, telles que la littérature de jeunesse et les orthographe approchées, dans une perspective de différenciation pédagogique, pour travailler le rapport à l'écrit. Toutefois, il reste encore un travail considérable à accomplir pour changer les perceptions des milieux scolaires et les jugements de valeur ou encore trop ethnocentrés à l'égard des apprenants qui sont différents. Cela nous conduit à mettre aussi de

l'avant la modification nécessaire des contenus à aborder dans la formation des enseignants, notamment au regard des savoirs linguistiques et pédagogiques à enseigner. De plus, tout comme Chiss (2008), il nous semble nécessaire que les étudiants en formation initiale construisent une réflexion gravitant autour de la sociolinguistique et de la didactique des langues pour mieux saisir la pluralité des situations qu'ils doivent gérer avec leurs élèves. Une telle réflexion serait favorable à une redéfinition du rôle d'enseignant et à un changement de posture évident, qui se traduirait par un nouveau regard sur les apprenants, comme nous avons souhaité le souligner dans ce livre.



NOTICES BIOGRAPHIQUES

RACHID ARRAICHI est né à Mohammedia, au Maroc. En 2002, il décroche le diplôme d'agrégation en langue et littérature françaises, il devient alors professeur agrégé de français. La même année, la Faculté des lettres de l'Université Mohammed V – Agdal lui décerne le diplôme de doctorat national en linguistique (spécialité « Sociolinguistique de l'éducation ». À partir de 2003, il intègre la Faculté de droit de l'Université Hassan II – Ain Chock de Casablanca en tant que professeur de l'enseignement supérieur permanent de la langue française et de la communication.

ANNIE CHARRON, Ph. D., est professeure en didactique des premiers apprentissages au préscolaire à l'Université du Québec à Montréal. Elle y donne notamment les cours portant sur l'éducation préscolaire à

l'intérieur du baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire. Elle est titulaire d'un doctorat en didactique du français de l'Université de Montréal. Elle s'intéresse à l'émergence de l'écrit, notamment à la démarche didactique des orthographes approchées pour éveiller les enfants au monde de l'écrit. Elle est cochercheuse au sein de l'équipe de recherche Qualité éducative des services de garde et petite enfance, qui travaille sur le développement de l'enfant en contexte de service de garde éducatif et de la maternelle.

ISABELLE DUFOUR, doctorante en éducation à l'Université d'Ottawa, s'intéresse au rapport à l'écrit des étudiants des programmes de formation technique au collégial québécois. D'abord enseignante de français et de littérature en milieu collégial et secondaire au Québec, elle a développé une expertise en enseignement-apprentissage du français. Titulaire d'un baccalauréat en enseignement du français, d'un baccalauréat et d'une maîtrise en littérature française, elle a également été chargée de cours en didactique du français à l'Université d'Ottawa. Elle est actuellement conseillère pédagogique au Collège de Maisonneuve, où elle travaille principalement en gestion pédagogique des programmes d'études.

MARIE DUPIN DE SAINT-ANDRÉ est doctorante et chargée de cours à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Ses intérêts de recherche portent principalement sur l'appropriation de l'écrit chez les enfants du préscolaire et sur les pratiques enseignantes susceptibles de soutenir cette appropriation. Sa thèse de doctorat concerne la lecture à haute voix en tant que moyen utilisé par les enseignants du préscolaire pour favoriser le développement de l'habileté des élèves à faire des inférences.

EMMANUEL DUPLÀA, docteur en technologie éducative, est professeur à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, spécialisé dans les technologies de l'information et de la communication (TIC) pour l'apprentissage, et membre de l'Unité de recherche LÉAD. Après une formation en mathématique et sciences cognitives, il réalise un doctorat « Cifre » (financé en partie par des entreprises) en éducation sur les dimensions inconscientes des relations en ligne en contexte de formation par Internet. Il mène actuellement des recherches sur les jeux vidéo éducatifs (en partenariat avec l'École d'ingénierie et de technologie de l'information), sur les processus de conception en formation par Internet et sur le développement des littératies numériques.

CAROLE FLEURET, professeure adjointe à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, détient un baccalauréat en orthopédagogie, une maîtrise en didactique du français et un doctorat en didactique du français de l'Université de Montréal. Ses recherches portent sur l'appropriation de l'écrit, entre autres, sur le développement orthographique et sur l'étude des composantes sociocognitives et culturelles en jeu dans l'appropriation de l'écrit en langues d'origine et seconde. Elle s'intéresse aux milieux multiethnique et plurilingue. Elle donne des formations sur les orthographes approchées et sur la littérature de jeunesse.

MARIANNICK GRAY-CHARPENTIER détient une maîtrise en éducation et est enseignante au primaire pour la Commission scolaire des Patriotes. C'est à l'Université du Québec à Montréal qu'elle a terminé ses études de baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire et de maîtrise, portant sur la didactique du français écrit au primaire. Ses champs d'intérêt s'orientent vers la pratique des orthographes approchées, les stratégies orthographiques au primaire et la progression des apprentissages de la langue française écrite.

NADIA LAVOIE est professeure invitée à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Elle détient un baccalauréat, une maîtrise et un doctorat en interprétation musicale de l'Université de Montréal. Elle est également titulaire d'un baccalauréat spécialisé en éducation musicale. Son enseignement et ses intérêts de recherche portent sur l'éducation, plus particulièrement en ce qui concerne le développement pédagogique musical comme outil d'apprentissage interdisciplinaire et les schèmes de pensée impliqués dans le développement du jeu instrumental.

ISABELLE MONTÉSINOS-GELET est professeure titulaire au Département de didactique de l'Université de Montréal. Ses recherches concernent l'enseignement et l'apprentissage de la langue écrite au primaire. Elle s'intéresse également aux ressources offertes par la littérature de jeunesse pour soutenir le développement des compétences des élèves.

ABDELMAJID NACEUR, docteur en psychologie cognitive, est actuellement responsable de l'équipe de recherche Cognition et Apprentissage au laboratoire EDIPS (code HS04). Il enseigne la psychologie cognitive, l'apprentissage, la prise de décision et les compétences émotionnelles. Ses travaux portent sur les activités cognitives et leur modulation par le traitement émotionnel. Il a codirigé en 2010 l'ouvrage *Du percept à la décision* et en 2011, *Attention, Representation and Human Performance. Integration of Cognition, Emotion, and Motivation*.

KARINE SAULNIER-BEAUPRÉ est doctorante en didactique du français à l'Université de Montréal. Ses intérêts de recherche portent principalement sur le développement de la langue écrite chez les élèves du 1^{er} cycle du primaire ainsi que sur les pratiques d'enseignement de la langue écrite des enseignants, de même que la place qu'ils accordent à la différenciation pédagogique. Elle a enseigné 10 ans au primaire en milieu allophone et est maintenant conseillère pédagogique.

A

vec la mondialisation et les flux migratoires, l'hétérogénéité du tissu social est en pleine croissance et l'école est le premier endroit où s'illustre cette diversité. Sans négliger la vision plus cognitive de l'apprentissage, l'angle anthropologique adopté par les auteurs permet de considérer l'individu avec les schèmes qui le façonnent et font écho à son rapport au matériau écrit, c'est-à-dire son *habitus* culturel.

Puisque le concept d'*habitus* culturel sert de point d'ancrage à cet ouvrage, les auteurs y évaluent l'influence du milieu familial sur le rapport à l'écrit et le rôle de l'enseignement dans l'appropriation des normes linguistiques. À travers les divers degrés de socialisation, ils s'intéressent au support et à la nature de ce qui est fixé par l'écrit. Enfin, ils discutent, interrogent et proposent de nouvelles avenues pédagogiques et de recherche favorables à un renouveau des dispositifs didactiques.



CAROLE FLEURET est professeure adjointe à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Ses recherches portent sur l'appropriation de l'écrit.



ISABELLE MONTÉSINOS-GELET est professeure titulaire au Département de didactique de l'Université de Montréal. Ses recherches concernent l'enseignement et l'apprentissage de la langue écrite au primaire.

ONT COLLABORÉ À CET OUVRAGE

Rachid Arraichi, Annie Charron, Isabelle Dufour, Marie Dupin de Saint-André, Emmanuel Duplâa, Carole Fleuret, Mariannick Gray-Charpentier, Nadia Lavoie, Isabelle Montésinos-Gelet, Abdelmajid Naceur, Karine Saulnier-Beaupré

